

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

DIONE UESTER COSTA-SILVA

**MOVIMENTOS DE GIRO NO OLHAR SOBRE TORNAR-SE VELHO/A: UMA
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
PARA/COM PESSOAS 60+**

ANÁPOLIS-GO
2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**MOVIMENTOS DE GIRO NO OLHAR SOBRE TORNAR-SE VELHO/A: UMA
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
PARA/COM PESSOAS 60+**

Dione Uester Costa-Silva

ANÁPOLIS-GO
2021

DIONE UESTER COSTA-SILVA

**MOVIMENTOS DE GIRO NO OLHAR SOBRE TORNAR-SE VELHO/A: UMA
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
PARA/COM PESSOAS 60+**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre.

ANÁPOLIS-GO
2021

Ficha catalográfica

C837m	<p>Costa-Silva, Dione Uester. Movimentos de giro no olhar sobre tomar-se velho/a [manuscrito] : uma experiência de formação sobre o ensino de língua inglesa para/com pessoas 60+ / Dione Uester Costa-Silva - 2021. 156 f. : il.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2021.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1.Língua inglesa - Terceira idade - Formação de professores. 2.Envelhecimento. 3.Deocolonialidade. 4.Dissertações - PPG-IELT - UEG/UnUCSEH. I.Silvestre, Viviane Pires Viana. II.Título.</p> <p>CDU 37:811.111-053.9(043.3)</p>
-------	---

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus
Bibliotecária/UEG/UnUCSEH
CRB1/2385

**MOVIMENTOS DE GIRO NO OLHAR SOBRE TORNAR-SE
VELHO/A: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO SOBRE O
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA/COM PESSOAS 60+**

Esta dissertação foi considerada aprovada para defesa e futura obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 31 de março de 2021.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre (Universidade Estadual de Goiás – PPG-
IELT/UEG)

Orientadora/Presidente

Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva (Universidade Estadual de Goiás – PPG-
IELT/UEG)

Membro interno

Prof. Dr. Hélio Frank de Oliveira (Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG)

Membro interno

Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (Universidade de Brasília – PGLA/UNB)

Membro externo

Anápolis-GO, 31 de março de 2021.



Dedico esta pesquisa à minha mãe, Maria Divina, por ter me apoiado sempre e ensinado que cada pessoa é única.

Dedico ainda aos meus avôs maternos, Purcina [in memoriam] e Otávio, pelos seus ensinamentos e por terem me mostrado a beleza da vida simples.

AGRADECIMENTOS

*“Nosso caminho é feito
Pelos nossos próprios passos...
Mas a beleza da caminhada
Depende dos que vão conosco!”*
(autor desconhecido)

Primeiramente, agradeço à minha mãe, Maria Divina Costa Silva, pelo sacrifício feito, pelos apoios afetivo e financeiro, por ter lutado intensamente e com tanta garra e amor para que eu chegasse até aqui. Querida mãe, sem você, eu não teria voado tão alto!

Agradeço ao meu pai, Manoel José da Silva (*in memoriam*), pela confiança depositada em mim desde criança, por ter sonhado esse sonho comigo. Pena não estar aqui para vivê-lo.

Agradeço aos meus irmãos gêmeos, Diego e Diogo, pelo apoio constante.

Agradeço à minha Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre, orientadora desta pesquisa, pelo apoio e estímulo constantes, por seguir acreditando em mim em momentos em que eu mesmo descreditei. Obrigado pela escuta e paciência, pelas ideias, motivações e correções, mas também pelas conversas, risadas e momentos de descontração que vou levar para sempre comigo. Agradeço pela competência, pela seriedade, sobretudo pelo entusiasmo com que abraçou esta pesquisa comigo. Obrigado por ter me mostrado os caminhos que eu poderia percorrer neste trabalho e, principalmente, por ter me dado a liberdade para percorrê-los sendo eu.

Agradeço a todas as participantes desta pesquisa: Ana Luísa, Blenda, Claudirene, Debora, Geovanna, Iasmyn, Juliana, Lucy, Kareem, Maria, Renata, Selina, Tayná, Thayna, Vanessa e Vivian. Muito obrigado pela construção de conhecimento que fizemos juntos.

Agradeço à primeira doutora da família SILVA, minha queridíssima prima Profa. Dra. Márcia Aparecida Silva, por ter me incentivado em todas as etapas da minha vida acadêmica e profissional. Obrigado pelas leituras, correções e contribuições na dissertação!

Agradeço à Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, por ter acreditado em mim desde o primeiro ano da minha graduação em Letras (UFU) e por ter me apresentado o que chamo agora de *giro no olhar sobre tornar-se velho/a*. Muito obrigado pelo apoio, pelo carinho e pela motivação.

Agradeço à minha amiga e Profa. Ma. Stella Menezes, por sempre me motivar e pelas trocas de conhecimentos e experiências.

Agradeço imensamente à minha amiga Amanda Almeida, que me acompanha desde o meu primeiro ano de graduação (2011). Muito obrigado pelo apoio constante, pelas conversas e por sempre me motivar em todas as fases da minha vida.

Agradeço à minha amiga gringa, Nicole, pelo apoio constante e pelas nossas viagens/ aventuras em mais de 200 cidades e 4 continentes.

Agradeço aos/às meus/minhas amigos/as do Hostel Social – Curitiba: Hanna, Maria, Cris, Camila, João, Lolla, Victor, Natalia, Daise, Artur, Simon e Morgana. Muito obrigado pelas vivências e pelos diálogos construídos desde junho de 2018.

Agradeço aos/às meus/minhas amigos/as “Vivinetes”: Wilker, Letícia, Michael e Priscila. Muito obrigado pelo apoio constante.

Agradeço aos/às amigos/as professores/as que fiz no IF GOIANO – Câmpus Ceres: Daniel, Ricardo, Solange, Lara, Mirelle e Rhayna, por terem sempre me motivado na minha trajetória acadêmica. Em especial, agradeço a Mirelle, por ter me avisado do prazo de inscrição do PPG-IELT e me motivado a fazer o projeto de pesquisa.

Agradeço aos membros da banca de qualificação e defesa, professoras Barbra do Rosário Sabota Silva e Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade e professor Hélivio Frank de Oliveira, por suas contribuições e sugestões tão fundamentais para este trabalho.

Agradeço pelas amizades feitas no PPG-IELT: Camila, Renan, Rodrigo, Railson, Inês e Adriane, pelos momentos compartilhados em sala de aula e, principalmente, pós sala de aula, sentados na calçada da distribuidora.

Agradeço à minha amiga Camila Lobo. Você compartilhou comigo angústias, medos e também boas risadas. A trajetória do mestrado se tornou mais fácil com você por perto. Muito obrigado pela companhia, pelo apoio diário, pela tacinha de gin e/ou pelas cervejas de cada dia e final de semana.

Tenho muito a agradecer também às/aos minhas/meus amigas/os que sempre responderam ao meu “S.O.S acadêmico”: Deborah Pereira, Lara Portilho, Laryssa Sousa e Michael Rodrigues. Muito obrigado por terem me ouvido e pelas leituras e correções desta dissertação.

Agradeço à minha amiga Deborah Pereira. Muitíssimo obrigado por sempre me ouvir e me motivar nas minhas escolhas – até nas mais “loucas”. Você faz parte desta conquista!

Agradeço às minhas Letícia Falção e Mariem. Muitíssimo obrigado pelo os momentos de descontração, viagens e apoio. Vocês também fazem parte desta conquista! *Fratelli d'Italia* vive!

Agradeço ao meu ex-aluno e amigo Mateus Gomes Andrade. Muito obrigado pela criação do designer gráfico do curso de formação docente e tanta outras. Obrigado pelo carinho e torcida!

Agradeço ao amigo Bruno Revolta. Muitíssimo obrigado pelo apoio e diálogos ao longa da trajetória do mestrado.

Agradeço a todos os meus tios e a todas as minhas tias, a todos os meus primos e a todas as minhas primas que sempre me motivaram. Em especial, à minha prima Daiane Ferreira e ao meu primo Matheus Augusto, por sempre me escutarem. Às minhas tias Cláudia, Dulce e Rosa, por sempre terem acreditado em mim e pelo apoio constante.

Agradeço aos/às meus/minhas amigos/as do *Couchsurfing* Anápolis: Leo, Amanda Borges, Amanda Babalu, Amanda Oliveira, Paulo, Leticia, Jaciara, Karlla, Rodrigo e Marcela. Muito obrigado por terem me acolhido em Anápolis, pelas viagens e pelos momentos de descontração. Vocês fazem parte desta conquista!

Agradeço à Capes, pelo apoio financeiro concedido.

São tantas as pessoas magníficas que contribuíram para a realização deste trabalho... A todos/as que, direta ou indiretamente, me ajudaram, não só na concretização deste sonho, mas também na construção da pessoa e do profissional que sou hoje, a minha eterna gratidão!

RESUMO

COSTA-SILVA, Dione Uester. **Movimentos de giro no olhar sobre tornar-se velho/a: uma experiência de formação sobre o ensino de língua inglesa para/com pessoas 60+**. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2021.

Nesta pesquisa, intitulada “Movimentos de giro no olhar sobre tornar-se velho/a: uma experiência de formação sobre o ensino de língua inglesa para/com pessoas 60+”, objetivo problematizar que sentidos sobre ser velho/a no Brasil e sobre o ensino de inglês para/com pessoas 60+ são construídos em um curso de inglês 60+ – com três alunas 60+ (pesquisa A) e em um curso de formação docente – com quatorze licenciandas de Letras da Universidade Estadual de Goiás UEG (pesquisa B), sendo que ambas as pesquisas estão imbricadas. Os objetivos específicos do estudo são: a) discutir as percepções das agentes em relação ao sujeito velho, à velhofobia e ao envelhecimento; b) analisar atividades pedagógicas de língua inglesa para/com pessoas 60+ produzidas pelas licenciandas; e c) refletir a respeito das percepções das licenciandas sobre essa experiência de formação docente. Esta pesquisa é pautada pela pesquisa qualitativa e interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2013), utilizando-se das seguintes fontes para a geração de material empírico: questionário inicial; roteiro de estudo; encontro virtual (gravado em áudio e vídeo e, posteriormente, transcrito); *chat* no *Zoom*; atividade pedagógica; *feedback* final; e conversas do curso inglês 60+ (gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas). As epistemologias que fundamentam este estudo são o pensamento decolonial (KRAMSCH, 2019; MALDONADO-TORRES, 2007; SILVESTRE, 2017; SILVESTRE; SABOTA; PEREIRA, 2020; WALSH, 2013, 2018, entre outros/as), pesquisas sobre o envelhecimento e o que significa ser velho/a na sociedade (AGUIAR, 2018; BEAUVOIR, 1970; BOSI, 1979; GOLDENBERG, 2020; KRENAK, 2020; LIMA, 2020, entre outros/as), e sobre o ensino de línguas voltado às pessoas velhas (CONCEIÇÃO, 1999; FRANK, 2010; GUIMARÃES, 2006; MURPHY; EVANGELOU, 2016; PIZZOLATTO, 1995, 2008; TAVARES; MENEZES, 2020, entre outros/as). O estudo e a análise do material empírico caminham para os chamados “movimentos de giro no olhar”, tentativas de um movimento serpentino que busca um conhecer-com, estimular a postura, trabalhar a agência e outras maneiras de ser/viver com as agentes desta pesquisa. Nesse sentido, este trabalho promoveu novas alternativas por meio de uma maneira outra de ver (SILVESTRE; SABOTA; PEREIRA, 2020), com o intuito de abrir espaços para discutir questões de envelhecimento, pandemia e velhofobia, bem como possibilidades de ensino de língua inglesa para/com alunos/as 60+. No que concerne às percepções sociais em torno de ser velho/a, a investigação aponta que as agentes mudaram suas percepções sobre a velhice e vislumbraram possibilidades e estratégias de ensino de língua inglesa para/com alunos/as 60+ que antes não eram consideradas. Sendo assim, esta pesquisa contribuiu para a compreensão da necessidade de uma formação docente que incluía as pessoas velhas nos currículos dos cursos de Letras – reconhecendo-as como sujeitos com direitos –, bem como para a defesa da promoção de esforços para um ensino mais inclusivo.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa para pessoas velhas (60+). Envelhecimento. Formação docente. Decolonialidade. Terceira idade.

ABSTRACT

COSTA-SILVA, Dione Uester. **Looking otherwise into becoming old: a teacher education experience of English language teaching to/with 60+ people**. 2021. 156 p. Master's thesis (Interdisciplinary master's degree in Education, Language and Technologies) - *Stricto Sensu* Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language and Technologies, State University of Goiás, Anápolis-GO, 2021.

In this master's thesis, entitled "Looking otherwise into becoming old: a teacher education experience of English language teaching to/with 60+ people", I discuss the meanings of being old in Brazil and of English language teaching to/with +60 people that are constructed in a teacher education course with fourteen undergraduate students from "English60+" course with three students (research A) and in a *Letras* course (B.A. in language teaching) at the State University of Goiás (research B), interweaving both studies. Thus, the specific objectives of this study are the following: a) to discuss the perceptions of the agents in relation to the old subject, ageism, and aging; b) to analyze English language teaching activities designed for/with 60+ people, produced by the student teachers; and c) to reflect on the undergraduates' perceptions of this teacher education experience. This research is guided by the qualitative and interpretative approach (DENZIN; LINCOLN, 2013), by using the following sources for the generation of empirical material: initial questionnaire; study guidelines; virtual meeting (recorded in audio and video and later transcribed), chat on Zoom; teaching activities; final feedback and conversations about the "English60+" course (recorded in audio and later transcribed). The epistemologies on which this study is grounded are decolonial thinking (KRAMSCH, 2019; MALDONADO-TORRES, 2007; SIVESTRE, 2017; SILVESTRE; SABOTA; PEREIRA, 2020; WALSH, 2013, 2018, among others), research on aging and what it means to be old in society (AGUIAR, 2018; BEAUVOIR, 1970; BOSI, 1979; GOLDENBERG, 2020; KRENAK, 2020; LIMA, 2020, among others), and about language teaching aimed at old people (CONCEIÇÃO, 1999; FRANK, 2010; GUIMARÃES, 2006; MURPHY; EVANGÉLOU, 2016; PIZZOLATTO, 1995, 2008; TAVARES; MENEZES, 2020, among others). This study and analysis of the empirical material gesture towards what I call "looking otherwise", which concerns attempts of a serpentine movement that seeks to get to know-with, work with people's agency, stimulate an active posture, and provide other ways of being/living together with the agents of this research. In this respect, this study sought to promote new alternatives by means of a different way of seeing (SILVESTRE; SABOTA; PEREIRA, 2020) in order to open spaces to discuss issues concerning aging, pandemic, and ageism, as well as possibilities of English language teaching to/with 60+ students. With regard to social perceptions of being old, this investigation indicates that the agents changed their perceptions of old age and could envision possibilities and strategies for teaching English to/with 60+ students, which had not been previously considered. Thus, this research contributed to the reflection and understanding of the need to include old people in the curricula of the *Letras* course (B.A. in language education) – recognizing them as subjects with rights – and it also contributed to supporting the encouragement of efforts aimed a more inclusive teaching.

Keywords: English language teaching to old people (60+). Aging. Teacher education. Decoloniality. Senior citizen.

RESUMEN

COSTA-SILVA, Dione Uester. **Cambio de mirada acerca de hacerse viejo: una experiencia de formación sobre la enseñanza de la lengua inglesa para/con personas de 60+**. 2021. 156 hojas. Disertación (Maestría Interdisciplinaria en Educación, Lenguaje y Tecnologías) - Programa Interdisciplinario de Posgrado en Educación, Lenguaje y Tecnologías Stricto Sensu, Universidad Estatal de Goiás, Anápolis-GO, 2021.

En esta investigación, titulada “Cambio de mirada acerca de ser viejo: una experiencia de formación sobre la enseñanza de la lengua inglesa para/con personas de 60+”, tengo como objetivo problematizar qué sentidos sobre ser viejo en Brasil y sobre la enseñanza del inglés para/con personas de 60+ son construidos en un curso de “Inglés60+”, con tres alumnas 60+ (pesquisa A) y en un curso de formación docente con catorce graduandas del curso de Letras de la Universidad Estadual de Goiás, UEG (pesquisa B), de forma que las dos pesquisas estén entrelazadas. De esa forma, los objetivos específicos del estudio son: a) discutir las perspectivas de las agentes con relación a la persona vieja, viejofobia y envejecimiento; b) analizar actividades pedagógicas de lengua inglesa para/con personas 60+, producidas por las graduandas; y c) reflexionar acerca de las percepciones de las graduandas sobre esta experiencia de formación docente. Esta pesquisa está basada en el abordaje cualitativo e interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2013), y se utiliza de las siguientes fuentes para generar material empírico: cuestionario inicial; guía de estudio; encuentro virtual (grabado en audio y vídeo y, después, transcrito), *chat* en la plataforma Zoom; actividad pedagógica; *feedback* final y charlas del curso “Inglés60+” (grabadas en audio y vídeo y, después, transcritas). Las epistemologías que fundamentan estos estudios son el pensamiento decolonial (KRAMSCH, 2019; MALDONADO-TORRES, 2007; SIVESTRE, 2017; SILVESTRE; SABOTA; PEREIRA, 2020; WALSH, 2013, 2018, entre otros/as), pesquisas sobre el envejecimiento y lo que significa ser viejo/a en la sociedad (AGUIAR, 2018; BEAUVOIR, 1970; BOSI, 1979; GOLDENBERG, 2020; KRENAK, 2020; LIMA, 2020, entre otros/as), y sobre enseñanza de lenguas para las personas viejas (CONCEIÇÃO, 1999; FRANK, 2010; GUIMARÃES, 2006; MURPHY; EVANGELOU, 2016; PIZZOLATTO, 1995, 2008; TAVARES; MENEZES, 2020, entre otros/as). El estudio y el análisis del material empírico caminan para lo que llamo de “cambio de mirada”, que es considerado una tentativa de movimiento de serpiente que busca conocer, trabajar la agencia, estimular la postura activa y posibilitar otras maneras de ser/vivir junto a los agentes de esta pesquisa. En este sentido, este trabajo buscó promover nuevas alternativas por medio de una otra manera de ver (SILVESTRE; SABOTA; PEREIRA, 2020) con el objetivo de abrir espacios para discutir cuestiones de envejecimiento, pandemia y viejofobia, así como posibilidades de enseñanza de la lengua inglesa para/con alumnos/as de 60+. Con relación a las percepciones sociales sobre ser viejo, la investigación muestra que los agentes cambiaron sus pensamientos acerca de la vejez y pudieron vislumbrar posibilidades y estrategias de enseñanza del inglés para/con alumnos/as 60+ que antes no eran consideradas. De esta manera, esta pesquisa contribuyó para la comprensión de la necesidad de una formación docente que incluya a las personas viejas en los currículos de los cursos de Letras - reconociéndolas como sujetos con derechos - y contribuyó para defender la promoción de esfuerzos para una enseñanza más inclusiva.

Palabras clave: Enseñanza de la lengua inglesa para personas viejas (60+). Envejecimiento. Formación docente. Decolonialidad. Tercera edad.

SUMÁRIO

PRÓLOGO	15
“CÊ ACEITA UM CAFEZIM MEU FII?” – CONSIDERAÇÕES INICIAIS	20
1 MUENDO E CUANDO UM CAFEZIM – CAMINHOS METODOLÓGICOS	30
1.1 Pesquisa qualitativa e interpretativista	30
1.2 Contexto da pesquisa A.....	32
1.2.1 Inglês 60+	33
1.2.2 Agentes da pesquisa A	34
1.3 Contexto da pesquisa B	35
1.3.1 “Papagaio velho não aprende a falar”?: ensino de língua inglesa para a terceira idade	35
1.3.2 Agentes da pesquisa B.....	39
1.4 Material Empírico	41
1.4.1 Questionário inicial (QI)	41
1.4.2 Encontros virtuais (EV).....	42
1.4.3 Roteiro de estudo (RE).....	43
1.4.4 Chat no Zoom (CZ)	44
1.4.5 Atividade pedagógica (AP)	45
1.4.6 Conversas do curso inglês 60+ (CCI).....	45
1.4.7 Feedback final individual sobre a experiência do curso de formação (FF).....	45
1.5 Procedimentos para a discussão do material empírico	46
2 BEBENDO UM CAFEZIM COM UM DEDO DE POESIA, OUTRO DE PROSA – MOVIMENTOS DE GIRO NO OLHAR SOBRE SER VELHO/A NO BRASIL	48
2.1 <i>Essa gente velha</i> – Envelhecimento, percepções sociais, pandemia e velhofobia	50
2.2 <i>Coisa mais linda é gente velha</i> – Questões de designação.....	60
2.3 <i>Poucas conversas podem ser mais educativas do que conversar com uma velha a velhar</i> – Vale a pena ressignificar o termo velho/a?	74
3 “MAIS UM CAFEZIM?” E NESSE TEMPO, COMO MEUS AVÓS, EU QUERO SABER ENSINAR – MOVIMENTOS DE GIRO NO OLHAR SOBRE POSSIBILIDADES DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA/COM ALUNOS/AS 60+	79
3.1 <i>Pra fazer pensar a vida</i> – Reflexões sobre educação linguística para/com alunos/as 60+	80
3.2 <i>Gente vivida é gente cheia de história pra contar</i> – Atividades pedagógicas de língua inglesa para/com alunos/as 60+: do uso da memória afetiva a janelas para desejos do futuro	90
3.3 <i>Essa gente com suas manias, com suas velharias</i> – Percepções das licenciandas sobre a experiência de formação docente	101
“MAS CÊ JÁ VAI? TÁ CEDO! TOMA O ÚLTIMO GOLIM DE CAFEZIM E LEVA JUNTO UM DOCIM” – A GENTE SÓ PRECISA GUARDAR OS VELHOS EM NÓS – CONSIDERAÇÕES FINAIS	109

REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A - Programa do curso de formação.....	124
APÊNDICE B - Arquivo com as informações gerais e a divulgação sobre o curso	129
APÊNDICE C - Questionário inicial	133
APÊNDICE D - Transcrição de um encontro virtual.....	134
APÊNDICE E - Exemplo de plano de atividade.....	145
APÊNDICE F - Exemplo de <i>feedback</i> final.....	148
APÊNDICE G - Exemplo de Roteiro de estudo	152
ANEXO A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Datas e temas dos encontros do curso de formação.....	37
Quadro 2 – Informações pessoais das agentes.....	40
Quadro 3 – Lista de símbolos.....	43
Quadro 4 – Roteiro de estudo com material utilizado.....	43
Quadro 5 – Roteiro <i>feedback</i>	46
Quadro 6 – Temas e objetivos das atividades pedagógicas.....	93

PRÓLOGO

JOHNNY WESTERN

Alice Evangelista Silva¹
Dione Uester Costa-Silva

Os sons da noite assustavam o menino. Em seus pensamentos, os ventos que sopravam nas copas das árvores eram fantasmas medonhos, preparando-se para invadir seu quarto. Mas todos os dias a madrugada passava, e, ao amanhecer, seus medos se desdobravam para muito além dos monstros ocultos na noite. Para Johnny Western, as paredes amadeiradas de sua casa eram como altos muros de ferro que o protegiam do perigoso mundo externo. Portanto, ao cruzar a soleira da porta, sentia-se sozinho e desprotegido, à mercê das barbaridades que o aguardavam lá fora.

A luta por território era comum no lugar onde morava. Serrinha era marcada pelo sangue de homens e mulheres, derramado em busca de vingança. Há cerca de 50 anos, a família dos Ferreira entrara em conflito com a dos Silva. A disputa por espaço, animais, alimentos e armas transformou os dois grupos em eternos inimigos, o que compromete até hoje a convivência pacífica entre as famílias.

De chapéus de couro e armas nas mãos, olhos semicerrados e bocas trincadas pelo ódio, os vizinhos rivais enfrentaram-se até a morte, deixando para trás um rastro de pólvora e sangue. Dominados pela fúria humana, os cavalos levantavam a poeira do chão ao trotarem pelas estradas do povoado. Estava claro que a década de 80 ainda não havia chegado àquela pequena comunidade no interior, visto que a tecnologia e a convivência pacífica não davam sinais de existir por ali.

O pai e a mãe de Johnny eram oriundos dos Silva, mas nunca tomaram partido dessa luta que, no fim das contas, não tinha causa certa. Trabalhavam arduamente em sua lanchonete de beira de estrada para sustentar seus três filhos. Buscavam, com persistência, ensinar sobre a honestidade, o trabalho duro e a paz, o que parecia quase impossível ao observar o contexto do lugar onde viviam. Apesar dos esforços dos pais, os dois irmãos mais velhos de Johnny, aos poucos, uniam-se à parte incosequente e violenta da família, ao passo que ele, o menino mais novo, escondia-se o máximo possível dessa vida.

¹ Nascida e criada no interior de Goiás, amante da leitura, da escrita e do teatro, cursou o Ensino Médio na instituição federal IF Goiano, Câmpus Ceres, local em que teve o prazer de realizar projetos de pesquisa e de extensão relacionados à literatura. Vencedora por três anos consecutivos do Projeto Farol Literário: contando histórias de Goiás a Paraty. E-mail: aliceevangelista2009@hotmail.com.

Havia algo cravado em seu peito que o garoto jamais esqueceria: a forma como seu pai o ensinara a sonhar. Para ele, Johnny era dono de um futuro brilhante. Estudaria, sairia daquele lugar e seguiria a carreira de mestre e doutor. Esse desejo de uma vida melhor dava ao menino força e coragem para lutar por seu futuro.

Como uma árvore que passa pelas estações do ano, Johnny Western cresceu. A pressão que sofria quando criança para juntar-se aos irmãos na jornada de vingança crescera tanto quanto ele. O jovem buscava manter-se ocupado ajudando os pais em seu pequeno comércio, fugindo de quaisquer aliciamentos de seus irmãos ou amigos. Somado a isso, havia seu péssimo desempenho com armas e cavalos. Johnny era um garoto de livros e música. Preferia estudar e refugiava-se nos clássicos e nas fantasias, mas nunca nos faroestes.

Com o passar dos anos, o rapaz via a saúde de seu pai esvaindo-se. Cada vez mais doente, o homem já não era mais o mesmo. Não conseguia trabalhar com tanto afinco, mal dormia durante a noite e alimentava-se muito pouco. Seu José, como era chamado, preocupava-se com o futuro do filho mais novo e estava sempre a dizer-lhe para que fosse embora e não olhasse para trás, que construísse sua vida e fosse feliz. O jovem intimidava-se com tantos planos do pai para ele. Em sua mente, era impossível abandonar a família e partir para um mundo repleto de solidão.

Quando completou 17 anos, seu pai faleceu. O choque causado pela dor e pela tristeza o fez sentir-se acuado, sozinho. Seu âmago agora estava oco. Sentia falta da presença tão forte, carinhosa, lutadora e amorosa que fora a do pai. Seu coração partiu-se em um milhão de pedaços, e uma sombra surgiu em seu olhar.

Johnny ainda tinha sua mãe, a adorável e guerreira Dona Maria Divina, mais conhecida como Divina. Sua força e risada inconfundível eram marcantes. Sua sinceridade e perseverança a tornavam uma mulher ainda mais admirável, que faria tudo em prol de seus filhos.

Entretanto, nada mais protegia Johnny das garras da família Silva, que o queria ao seu lado na luta. Sem alternativa, foi obrigado a fugir. Com lágrimas rolando pelo rosto, Johnny olhou para trás, pela – o que ele imaginava ser – última vez. Olhou para seu passado, para toda a tristeza e a mágoa, mas também para toda a felicidade e todos os momentos de alegria e amor que viveu com os pais e os irmãos. Despediu-se do lugar onde aprendeu a sonhar e foi viver o sonho.

A caminhada foi sofrida. Andar ao lado da solidão e da insegurança acrescentava um peso nos ombros do jovem. Entretanto, nem todas as toneladas do mundo seriam capazes de fazê-lo desistir. Aquilo era por seu pai: a lembrança de seus incentivos não o permitia abaixar a cabeça. Aquilo era por sua mãe: a esperança de voltar à Serrinha e buscá-la para uma vida

melhor o fazia continuar. No entanto, aquilo era principalmente por ele, Johnny Western: um menino virando homem e buscando aquilo que sempre imaginou para si. Seu futuro estava em suas mãos, pertencia a ele.

Uberlândia era linda. Seus parques, cheios de uma natureza exuberante. Ao mesmo tempo, as lindas casas e ruas iluminadas de uma forma aconchegante traziam um forte espírito de recomeço. A universidade que Johnny passou a frequentar, no curso de Letras, era diferente de tudo. Havia tantas pessoas, novas cores, sabores, coisas que jamais havia provado na velha Serrinha. O desconhecido já não o assustava. Pelo contrário, dava-lhe esperança. Ninguém lhe disse que seria fácil, e realmente não foi. A solidão e a saudade do pai e da mãe ameaçavam desestabilizar sua estrutura, mas o mundo de possibilidades que tinha em sua frente o mantinha de pé.

Johnny sempre tendeu a cruzar com pessoas inspiradoras por seu caminho. Desta vez, era a professora Carla. Suas aulas de Linguística e Identidades levavam o rapaz a viajar para outros tempos, países e povos. Ele ficava imaginando de onde surgiram as palavras e seus significados, assim como as ideologias e os discursos conectados a elas. Para ele, a língua e a literatura eram passagens só de ida para um novo mundo de ideias. Aprender idiomas, compreender sotaques e discursos para além do não dito, linguagens e práticas sociais, novas e antigas, era lindo, ainda que complexo. Descobrir-se era lindo, conhecer a fundo o lugar ao qual sua alma pertencia, aquilo que desejava passar o resto da vida fazendo, era realmente deslumbrante.

Durante o último ano do curso, o jovem mostrou-se tão habilidoso que conquistou a curiosidade da professora. Para ela, Johnny era um talento excepcional e merecia uma grande oportunidade de conhecer a fundo a linguística. Entrando em contato com seus antigos colegas de trabalho, providenciou para que o rapaz recebesse um convite de honra, convite esse que lhe proporcionaria momentos inigualáveis. Não havia nada de papéis brilhantes ou cartas datilografadas: apenas um e-mail codificado, com palavras de diversas línguas, em diferentes contextos, que, quando traduzido, trazia uma mensagem simples e clara:

“Johnny Western Costa-Silva, por indicação de um de nossos grandes mestres, nossa instituição o convida a partir conosco para Portugal amanhã. Iremos logo em seguida para outras partes do mundo em busca de um dos maiores tesouros literários perdidos da humanidade. Não poderá prosseguir com o nome e a profissão que tem agora, a fim de mantermos o sigilo e a discrição da nossa instituição, então lhe daremos uma nova identidade. Revelaremos os detalhes da missão durante o voo. Vemo-nos em breve. Apague este e-mail.”

Após o choque e a desconfiança, Johnny procurou Carla para obter mais informações. Apesar de lhe revelar muito pouco, a professora o tranquilizou e garantiu que aquela seria uma das mais incríveis experiências que ele viveria. Talvez a mais extraordinária delas. Encantado pelo mistério, fez as malas e partiu para Portugal como João Vieira, um advogado ambicioso, observador e discreto, amante de vinhos, bacalhau de natas e pastéis de Belém. Falando perfeitamente o sotaque português, o jovem misturou-se ao povo da cidade do Porto e foi em busca do grande tesouro perdido.

E dessa mesma forma, longos meses depois, foi para o Canadá sob a identidade de Joe Jazzy, um jornalista falante, de sorriso cativante, com sede de saber, audacioso e dotado de uma mente estrategista. Por lá, viveu o que jamais poderia sonhar, trabalhando em sua missão em busca do tesouro literário e cada vez mais perto de encontrar o que tanto procurava. Assim como o forte sol do sertão queimava sua pele, Jazzy descobriu que o frio do inverno da pacata cidade de Winnipeg também o feria, apelidando o lugar de *Winterpeg*, *No-Spring-Peg* e *Where-is-the-summer-peg*.

Cheio de novas ideias, o viajante agora voava rumo à antiga Colômbia chamando-se Juan Andrés, um escritor apaixonado por natureza, praia e sol, de espírito leve e divertido. Um mochileiro sem destino certo buscando inspiração para seus escritos e paz. Por lá, Juan aprofundou-se na Antiguidade, nas histórias que as cidades coloniais contavam, em seus museus, palácios, igrejas e monumentos, assim como nas deslumbrantes paisagens tropicais e caribenhas.

Apesar da longa jornada, de todas as experiências indescritíveis que Johnny Western viveu durante o tempo em que passou viajando, conhecendo o mundo e aprofundando-se nas mais variadas línguas, como o próprio português, inglês, castelhano e os idiomas que os precederam, isso ainda não parecia ser o suficiente. A busca pelo tesouro não havia chegado a lugar algum. Logo, ele seria enviado a um novo destino e temia falhar; temia jamais encontrar o que tanto procurava; temia jamais conseguir buscar sua mãe e trazê-la para perto de si; temia não concretizar os sonhos que seu pai e ele imaginaram por tanto tempo.

Quando o novo e-mail chegou, a correspondência aparentava ser decisiva aos olhos de Johnny. Sua última chance. O rapaz mal sabia que aquela jornada não tinha como objetivo buscar tesouro algum além do próprio conhecimento. Tudo o que adquirira, a bagagem que carregava, era de uma riqueza inigualável. Seus caminhos, desde a Serrinha até o momento atual, serviram para transformá-lo no homem de mente aberta, espírito livre e dotado de grandes talentos e saberes que era agora. Quando o vento sussurrava na noite, ele não mais sentia medo. Mesmo que os horrores do mundo externo não tenham se tornado menos assustadores, ele se

sentia forte o bastante para pôr o pé afora de qualquer soleira com confiança e certezas. Entretanto, o próprio Johnny não se reconhecia como tal, não se via como uma pessoa cheia de conhecimento. A instituição de lingüística, preocupada em lhe mostrar o verdadeiro significado daquela jornada, enviou-lhe para um último lugar.

Em um ônibus lotado, levando consigo apenas uma mochila e uma mala pequena, um novo homem partia para o interior de Goiás, rumo ao Instituto Federal Goiano, Câmpus Ceres. Sob o pseudônimo de Dione Uester, professor de Língua Portuguesa, Inglês e Artes, cheio de vida e inúmeras histórias para contar. Ativista pelo direito de igualdade a todos, independentemente de gênero, religião, cor ou orientação sexual. Alguém dotado de uma vivência de mundo que poucos ali possuíam. Dione sentia-se renovado, pronto para (re)construir com seus alunos tudo o que vivera através de suas aulas e seus ensinamentos.

De costas para um quadro negro e em frente a uma turma de quarenta alunos de olhos curiosos, ele percebeu que toda a sua jornada servira para levá-lo àquele momento: transformar pessoas por meio do conhecimento e da educação era o que ele realmente gostaria de fazer por toda a vida. Era a concretização do sonho... Contudo, não se engane, meu caro leitor. Assim como uma febre que vem e passa, Dione, já em uma de suas viagens, havia sido picado pelo *travel bug* (vulgo: o bichinho das viagens).

Tornar-se mestre e talvez doutor finalmente era plausível, era real e aconteceria em breve com a ajuda da professora Viviane, que, conforme reza a lenda, havia (re)descoberto a força da sabedoria indígena e a usava em sua vida e em suas pesquisas e aulas.

Johnny jamais esqueceria suas raízes, nem sequer deixaria para trás tudo aquilo que aprendera e vivera durante sua infância, adolescência e vida adulta. Mas Dione Uester estava feliz agora. Aquele era – por enquanto – seu lugar. Não em Ceres, Goiás, mas sim na sala de aula, na pesquisa e na extensão. Era ali que faria seu nome e era este que seria a partir de então, uma mistura de múltiplas identidades: Johnny Western, João Vieira, Joe Jazzy, Juan Andrés e Dione Uester. Passado e presente. Da Serrinha para o mundo inteiro.

“CÊ ACEITA UM CAFEZIM MEU FII?” – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Café é como um abraço em forma de xícara. Era assim que me sentia entre conversas e risadas, tomando um café coado na hora e comendo um biscoito assado de polvilho com doce de leite na companhia da minha querida avó Purcina³. Era quase impossível chegar e sair da casa dela sem tomar o seu delicioso *cafezim*, com doce de leite e/ou biscoito. Ela sempre fazia questão de oferecer café para todos/as segurando a xícara com um belo sorriso. Depois do café servido, começava a prosa com diferentes assuntos – em uma dessas conversas, eu me lembro da primeira vez que contei à minha avó que estava estudando para ser professor de inglês. Ela olhou nos meus olhos, deu um sorriso e disse:

— Me ensina a falar “Deus lhe abençoe” em inglês.

— Claro, vó! É “*God bless you*”.

Sempre me questionei, e ainda me questiono, por que meus avós e familiares mais velhos quase nunca saíam de casa. Quando isso acontecia era, na maioria das vezes, para cumprir tarefas “necessárias”, como ir ao banco ou ao médico. Ou seja, quase nunca tinham autonomia para fazer o que gostavam. Assim, busquei o centro de lazer de pessoas mais velhas da cidade onde eles viviam e me deparei com vários cursos técnicos: crochê, bordado, pintura, entre outros. Não estou desmerecendo os cursos citados, mas por que não oferecer um curso de línguas para pessoas velhas (60+) e, por meio dele, buscar legitimar os espaços de fala (SILVESTRE, 2017) desse público? Ou, por que os sujeitos mais velhos geralmente são excluídos dos currículos dos cursos de licenciatura, formação continuada e pós-graduação? Infelizmente, ainda enxergamos e tratamos a sociedade como homogênea nos cursos de Letras, isto é, não se privilegia nenhuma faixa etária e/ou grupo social. Portanto, é necessário criar propostas formadoras e de formação que visibilizem o sujeito velho.

Fundamentado em Beauvoir (1970), Bosi (1979) e Aguiar (2018), opto por priorizar nesta pesquisa o uso dos termos⁴ “pessoas velhas”, “sujeito velho”, “velhice”, “envelhecer” e “envelhecimento”. Ademais, uso o termo “pessoas 60+” com o objetivo de ressaltar o lado

² Em referência à minha avó Purcina, que sempre me recebia em sua casa com um belo sorriso e logo já me perguntava: “Cê aceita um cafezim meu fii?”.

³ Purcina Francisca da Costa nasceu em 3 de janeiro de 1935. A filha mais nova de Prudenciana Maria de Jesus e Saturnino Ferreira da Costa viveu a maior parte da sua vida em uma fazenda chamada “Pratinha”, localizada a 17 km de Santa Vitória – MG. Casou-se com meu querido avô, Otávio Basta Costa, e fizeram uma belíssima parceria por 62 anos. A alegria em viver e a risada dela eram contagiantes! Purcina morreu no dia 10 de maio de 2019, aos 84 anos, cercada por seus familiares e deixou saudades em 12 filhos/as, 11 genros e noras, 25 netos/as e 13 bisnetos/as.

⁴ No capítulo 2, discorro sobre o porquê da escolha.

positivo do envelhecimento por meio do símbolo (+), enfatizando a positividade da idade, seja ela qual for: 18+, 21+, 60+, 65+, 70+, 80+ ou 100+.

Em 2011, quando iniciei minha graduação em Letras: Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tive a oportunidade de ser aluno da Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, nas seguintes disciplinas de Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) V⁵: *O Ensino de Língua Inglesa para Adultos da Terceira Idade e Identidades e Língua Inglesa: Introdução aos estudos sobre identidade*. Durante a primeira disciplina, *O Ensino de Língua Inglesa para Adultos da Terceira Idade*, surgiu, por parte da Profa. Carla Tavares, a ideia de realizar um projeto de extensão que abarcasse o ensino de língua inglesa para esse público, intitulado “Ensino de Inglês para Terceira Idade” (ELITI). Nesse mesmo ano, fiz processo seletivo para participar como aluno bolsista extensionista do projeto, que iria para o seu segundo ano. Eu me lembro de quando vi um cartaz a respeito da oportunidade e fiquei surpreso. Feliz, me questionava: “Como assim? Inglês para terceira idade? Como não tinha pensado nessa possibilidade?”. Antes de adentrar no contexto educacional para pessoas mais velhas (60+), eu tinha a concepção errônea de que o sujeito velho tem um prazo de validade para aprender uma língua estrangeira, a qual foi desconstruída ao atuar como professor no referido projeto.

De 2011 até 2013, atuei no projeto de extensão com a colaboração de uma estagiária estadunidense do programa *English Teaching Assistant* (ETA) da Fulbright. A curiosidade pelo ensino de língua inglesa para/com pessoas velhas se transformou em fascinação e desafio. A cada aula, crescia a minha vontade de aprender mais e de alcançar as expectativas daquele público que estava ali, com os olhos brilhando de curiosidade em aprender o que muitos consideram ser o idioma mais valorizado no mundo⁶ (BRITO; MENEZES; COSTA-SILVA, 2020).

Em 2014, fui selecionado como bolsista pelo programa *Emerging Leaders in the Americas Program* (ELAP), oferecido pelo governo canadense. A partir disso, atuei durante quatro meses como pesquisador visitante, desenvolvendo estudos comparativos sobre educação para pessoas mais velhas (60+) entre o Brasil e o Canadá na Universidade de Manitoba, cidade de Winnipeg. Um dos objetivos da minha pesquisa foi investigar os impactos de iniciativas

⁵ Em 2018, com a reconfiguração do currículo do curso de Letras – Habilitação em Língua Inglesa, essa disciplina foi retirada da grade curricular. Isso mostra a desvalorização do sujeito velho no contexto educacional.

⁶ Essa assertiva parte de uma das representações levantadas por mim, na minha pesquisa de iniciação científica (IC) sobre representações dos alunos da terceira idade em relação à Língua Inglesa, intitulada como “O ensino de inglês para a terceira idade e suas representações no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira”. A investigação foi desenvolvida no ano de 2014 e sistematizada no capítulo do livro “Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem.” (BRITO; MENEZES; COSTA-SILVA, 2020).

educacionais para a inclusão social e saudável de pessoas mais velhas das cidades de Manitoba e Uberlândia. A pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Verena Menec, da Universidade de Manitoba.

Em 2015, eu me formei e, em 2019, fui aprovado no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), na cidade de Anápolis. Em março de 2019, tive minha primeira conversa/orientação com minha orientadora, a Profa. Dra. Viviane Silvestre. Estava um pouco tenso, mas a professora Viviane, sempre serena e sorridente, me deixou mais tranquilo. Nessa primeira conversa, ela me presenteou com um dos exemplares do seu livro/tese, intitulado *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid* (SILVESTRE, 2017). Além disso, ela me disse para olhar com carinho a parte do livro que tratava sobre as perspectivas decoloniais.

Depois da orientação, fiquei curioso e pensativo: o que seria essa tal de decolonialidade? Era a primeira vez que eu ouvia aquela palavra e me esforçava para pronunciar corretamente D-E-C-O-L-O-N-I-A-L-I-D-A-D-E. Tentei me lembrar se havia estudado algo na graduação sobre decolonialidade, mas não veio nada em minha mente. Em um primeiro momento, associei a palavra a uma postura anticolonial. Contudo, por meio das minhas leituras, percebi que estava enganado.

Ao ler o livro da Profa. Dra. Viviane, conheci vários/as autores/as referenciados/as por ela dos quais, até o momento, eu não tinha ouvido falar, como Catherine Walsh, Walter Dignolo, Nelson Maldonado-Torres, Tânia Rezende, Aníbal Quijano, entre outros/as. Além disso, quando li sobre as pedagogias decoloniais, tive um sentimento de afinidade e percebi por que a professora Viviane havia gostado da minha temática de pesquisa: a meu ver, as perspectivas decoloniais também servem para repensar o tratamento dado às pessoas mais velhas (60+), pelo fato de ser um grupo, em certa medida, marginalizado. A partir disso, surgiu a ideia da criação do projeto de pesquisa atrelado ao curso de extensão de inglês para pessoas mais velhas, intitulado *Inglês 60+*, fundamentado em pedagogias decoloniais.

Inicialmente, a minha pesquisa teria como foco de análise o curso de inglês para pessoas mais velhas (60+), e o objetivo principal do trabalho consistiria em investigar o funcionamento de um curso de inglês como língua estrangeira voltado às pessoas velhas, na modalidade de extensão. A proposta era fundamentar a prática pedagógica em perspectivas decoloniais. Foram realizadas duas aulas, na primeira semana de março de 2020, com a participação de 15 das 18 alunas previamente inscritas. Entretanto, a pandemia acarretou a interrupção das aulas e, como resultado, da pesquisa. Em março de 2020, o Brasil decretou medidas de isolamento social por

conta da COVID-19, doença infecciosa causada pelo coronavírus Sars-CoV-2, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. No Brasil, a primeira morte oficialmente reconhecida aconteceu no dia 12 de março, em São Paulo, cuja vítima foi uma mulher de 57 anos (VERDÉLIO, 2020).

Assim, a pandemia alterou o cotidiano da maioria dos indivíduos no Brasil, não só pela preocupação decorrente das estatísticas sobre pessoas doentes e mortas pelo novo vírus, mas também por ações de cuidado que se tornaram necessárias, tais como uso obrigatório de máscaras, higienização cuidadosa das mãos, uso de álcool 70%, isolamento social e fechamento de escolas, bares, centros comerciais, teatros e estádios. Nesse cenário, os episódios e relatos de ansiedade, angústia, desespero e depressão se tornaram mais frequentes. Essa lista de ações e emoções mostra uma parte das mudanças drásticas que ocorreram no ano de 2020 no Brasil – e seguem até o momento em 2021 –, consequentemente afetando as pesquisas e o cotidiano dos/as alunos/as e professores/as dos programas de pós-graduação.

O Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), do qual faço parte, migrou as aulas, orientações, qualificações e defesas de mestrado para a modalidade virtual. Além disso, a unidade teve todo o seu câmpus fechado, incluindo a biblioteca. Portanto, são inegáveis os efeitos e desafios ocasionados pela pandemia nesta pesquisa.

Os impactos acarretados pela COVID-19 desmascararam a forma como as pessoas velhas são enxergadas e tratadas pela sociedade brasileira. O discurso de prevenção da COVID-19 se balizou pela faixa etária. Assim,

[...] grande parte da propaganda e do conteúdo de mídia foi focada na necessidade de distanciamento social das pessoas mais velhas, o que gerou uma série de reações negativas na direção dessas pessoas. Frases como “vai para casa!”, quando alguém avistava uma pessoa de idade na rua ou no comércio, tornaram-se corriqueiras. (GOLDENBERG, 2020, *on-line*).

Ou seja, o isolamento social se torna um isolamento somente para pessoas velhas, que já eram isoladas. Diante disso, questiono: onde essas pessoas estariam inseridas nesse contexto, se antes suas ausências já se faziam presentes na interação social e formal de aprendizagens? Em qual posição social colocamos as pessoas velhas na pandemia e fora dela? Por que na maioria das vezes o sujeito velho é usado com um objeto servindo a interesses políticos e sociais? Ora ele é demonizado pelo discurso “já está velho, pode morrer!”, ora ele é a esperança, pois a “eficácia da vacina contra a COVID-19 é maior em pessoas mais velhas”. Além disso, a pandemia intensificou a:

[...] violência, a agressividade, o xingamento, o desrespeito, a intolerância com relação aos mais velhos que vêm dos discursos de políticos, empresários, economistas. Tem também esses memes, essas brincadeiras ofensivas, desrespeitosas, agressivas. (GOLDENBERG, 2020, *on-line*).

A partir disso, é irrefutável como a vida e as histórias das pessoas velhas foram desconsideradas, erradicadas, silenciadas e apagadas no contexto epidêmico. A partir dessas considerações, defendo a ideia de que as vidas perdidas das pessoas velhas durante a pandemia⁷ **não** são números, e luto contra o discurso instaurado sobre o sujeito velho por meio de frases como: “quem vai morrer pelo vírus são somente velhos” e “não há motivo para entrar em pânico. Para quem está são, o risco é quase zero. O problema é para quem está acima de 60 anos”. Dizeres como esses colocam as pessoas velhas em um lugar de não ser humano, apenas de objetos – já criando uma percepção estigmatizada do que é envelhecer.

Os descasos com pessoas mais velhas, intensificados pela pandemia, nos mostram que nossa concepção de envelhecimento não é positiva, pois, entre o binarismo novo e velho, o velho, por vezes, está associado ao final da vida, ao preconceito e à vinculação da velhice com doença e decrepitude – ou seja, ninguém quer se tornar velho/a. Por isso, a importância desta pesquisa, uma vez que ela oportuniza um espaço formador com movimentos de desnaturalizações desses discursos.

Conforme mencionado acima, os objetivos da pesquisa foram reformulados devido à pandemia, pois meu público-alvo era formado por pessoas mais velhas, pertencentes ao grupo de risco da doença. O Centro de Convivência do Idoso (CCI), onde eu realizava a pesquisa de campo, teve suas atividades suspensas no dia 13 de março de 2020. Entretanto, alguns dos materiais empíricos gerados no primeiro momento da pesquisa por meio do curso *Inglês 60+* foram usados nessa segunda formulação da pesquisa, que propõe o curso de formação docente, “*Papagaio velho ~~não~~ aprende a falar*”? : ensino de língua inglesa para a terceira idade⁸.

São muitas as possibilidades de se criar frentes de investigações sobre o ensino de língua estrangeira para/com pessoas 60+. Entretanto, é um tema ainda pouco (ou quase nunca) discutido na formação de professores/as, visto que são raríssimos os cursos de graduação em

⁷ Em 18 de fevereiro de 2021, o Brasil contabilizou 243.610 óbitos por COVID-19 desde o início da pandemia, segundo balanço do consórcio de veículos de imprensa. Até janeiro de 2021, as pessoas velhas (60+) correspondiam a 74% do total de mortos pela pandemia (HOMERO, 2021).

⁸ Pelo fato de o termo “terceira idade” ser bem difundido, optei por utilizá-lo no nome do curso de formação docente com o objetivo de atrair mais inscrites/as. Contudo, ao longo do processo de escrita desta dissertação, das leituras, das *lives on-line* e das discussões, optei por não fazê-lo, pois, a meu ver, o termo terceira idade já não dá conta do significado do que é ser velho/a que problematizo no capítulo 2. Sendo assim, não uso nem terceira idade, nem idoso, exceto para me referir ao curso de formação docente.

Letras cujos currículos têm disciplinas que focalizam a educação linguística com ênfase nas pessoas mais velhas, bem como questões sobre envelhecimento e percepções sociais acerca do/a velho/a brasileiro/a. Considerando essa lacuna, vislumbramos⁹ a possibilidade de ofertar um curso¹⁰, como atividade complementar para licenciandos/as em Letras da Universidade Estadual de Goiás, que tratasse especificamente do ensino de inglês para pessoas velhas. Devido ao processo de isolamento social que temos vivenciado – ainda sem previsão de término –, optamos¹¹ pela oferta na modalidade virtual, por meio da plataforma de interação *on-line Zoom*, contemplando atividades síncronas e assíncronas.

Desse modo, a pesquisa aqui intitulada “Movimentos de giro no olhar sobre tornar-se velho/a: uma experiência de formação sobre o ensino de língua inglesa para/com pessoas 60+” tem como objetivo principal problematizar os sentidos construídos sobre ser velho/a no Brasil e sobre o ensino de inglês para/com pessoas 60+ em um curso de formação docente, com licenciandas do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás e com alunas de um curso de inglês 60+. Como objetivos específicos, almejo: a) discutir as percepções das agentes em relação ao sujeito velho, à velhofobia e ao envelhecimento; b) analisar atividades pedagógicas de língua inglesa para/com alunos/as 60+ produzidas pelas licenciandas; c) refletir acerca das percepções das licenciandas sobre a experiência de formação. Assim, a pergunta de pesquisa que orienta este trabalho é: considerando uma experiência de formação, com licenciandas em Letras, bem como conversas com alunas de um curso de inglês 60+ (interrompido), que sentidos são construídos por elas sobre ser velho/a no Brasil e sobre o ensino de língua inglesa para/com pessoas 60+?

O termo *girar* utilizado nesta pesquisa é pautado no *giro decolonial* discutido pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (doravante, GM/C). Ao refletir a geopolítica do conhecimento, os/as pesquisadores/as do GM/C procuram estabelecer uma episteme fundada na pluriversalidade. O GM/C é integrado por Aníbal Quijano (Peru), Walter D Mignolo (Argentina), Enrique Dussel (Argentina), Catherine Walsh (Equador)¹², Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), Daniel Mato (Venezuela), Fernando Coronil (Venezuela), Edgardo Lander (Venezuela), Arturo Escobar (Colômbia), Santiago Castro-Gómez (Colômbia) e outros/as.

⁹ Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Viviane Silvestre por me oportunizar possibilidades de pesquisas durante a pandemia.

¹⁰ Discuto essa questão em mais detalhes no capítulo 1.

¹¹ A conjugação dos verbos será alternada entre a primeira pessoa do singular (eu), quando se tratar de reflexões e discussões feitas por mim, e a primeira pessoa do plural (nós), quando se tratar de reflexões feitas com base em diferentes vozes (minha orientadora e eu, as agentes deste estudo e eu, autores/as que fundamentam as discussões e eu etc.).

¹² Norte-americana radicada no Equador.

Apesar de não haver nenhum/a pesquisador/a brasileiro/a pertencente ao GM/C, já existem várias pesquisas realizadas na área da linguística aplicada crítica que se pautam nos estudos decoloniais: (BASTOS, 2019; BORELLI, 2018; FERREIRA, 2018; MARTINS, 2019; MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019; PESSOA, 2019; PESSOA; SILVESTRE; BORELLI, 2019; REZENDE, 2017; ROSA-SILVA, 2018; SILVESTRE, 2017; SOUSA; PESSOA, 2019; URZÊDA-FREITAS, 2018, entre outros).

De acordo com Soler (2009), o giro decolonial ainda está em constante desenvolvimento no que diz respeito à produção de conhecimento, à metodologia e ao suporte teórico ou cultural originados da América Latina e da visão dos que aqui vivem. Já o decolonial almeja a compreensão do mundo por meio de suas interioridades e de seu espaço geográfico e quer superar a modernidade europeia, ao mesmo tempo em que denuncia sua colonialidade¹³. Portanto, por meio do giro decolonial, criam-se perspectivas outras, uma vez que o grupo não se forma de pensamentos homogêneos.

No que diz respeito ao “olhar”, a partir da leitura do artigo “Girando o Olhar: esforços decoloniais na ressignificação do estágio de língua inglesa” (SILVESTRE; SABOTA; PEREIRA, 2020), surgiu a ideia de adotar o termo *giro no olhar* nesta pesquisa. Mas o que seria esse giro no olhar? Silvestre, Sabota e Pereira (2020), inspirado/as por estudos da linguística aplicada crítica (BORELLI, 2018; SILVESTRE, 2017), buscam desprender de ações naturalizadas na formação docente, mais especificamente, no estágio, por intermédio de alguns *esforços decoloniais* (SILVESTRE, 2017), com o objetivo de “fraturar a relação de colonialidade que, por vezes, impera nas práticas formadoras dos estágios.” (SILVESTRE; SABOTA; PEREIRA, 2020, p. 104).

Assim, inspirado em Silvestre, Sabota e Pereira (2020), defendo a ideia e a urgência da proposta de “*girar o olhar* e tentar enxergar novas possibilidades por meio de uma maneira outra de ver” (SILVESTRE; SABOTA; PEREIRA, 2020, p. 108, ênfase no original). No contexto desta pesquisa, o intuito é uma busca por um giro no olhar na formação docente, que, na maioria das vezes, exclui a pessoa velha do currículo dos cursos de graduação em Letras e dos cursos de formação docente continuada. Além disso, visa a promover um giro no olhar das agentes de pesquisa sobre o que é ser velho/a no Brasil, a velhofobia e o envelhecimento e, a partir disso, oportunizar outras possibilidades de ser e existir ao sujeito velho, dando a eles/as a chance de aprender uma língua estrangeira, conseqüentemente, outras formas de envelhecer.

¹³ Discuto essa questão em mais detalhes na subseção 2.3.1 deste capítulo.

Posto isso, apropriando-me dos termos citados – a saber, *giro decolonial* (MALDONADO-TORRES, 2007) e *girando o olhar* (SILVESTRE; SABOTA; PEREIRA, 2020) –, lanço aqui um giro no olhar como uma tentativa de um movimento serpentino buscando *conhecer-com*, trabalhar a *agência*, estimular a *postura ativa* e oportunizar *outras maneiras de ser/viver*.

A inspiração da busca por esses movimentos veio por meio do texto de Catherine Walsh (2018), publicado no livro “On Decoloniality”, no qual ela afirma que:

Decoloniality, as I am posing it here, does not imply the absence of *coloniality* but rather the ongoing serpentine movement toward possibilities of other modes of being, thinking, knowing, sensing, and living; that is, an otherwise in plural. (WALSH, 2018, p. 81, ênfase adicionada).

Portanto, o *giro no olhar* que proponho nesta pesquisa está em constante movimento serpentino, ou seja, não linear, e é perpassado por outros movimentos, tais como: trabalhar a *agência*, estimular a *postura ativa* e oportunizar *outras maneiras de ser/viver*. A seguir, discuto cada um desses movimentos.

O movimento *conhecer-com* é uma tentativa que surge nas epistemologias do Sul que procuram um conhecimento *com* e não *sobre*; um conhecimento com os/as outros/as (SOUSA SANTOS, 2019). Por isso é que busco, por meio das minhas análises, um *conhecer-com* tanto com minhas alunas do curso 60+ quanto com minhas agentes de pesquisa e participantes do curso de formação docente “*Papagaio velho não aprende a falar*”? : *ensino de língua inglesa para a terceira idade*.

Entendo *agência* como o sujeito ter uma postura ativa perante a vida, portanto, *agência* e *postura* estão relacionadas. Fundamentada por Maldonado-Torres (2005), Silvestre (2017) discute o conceito de *agência decolonial*, a qual envolve “capacitar o suboutro a tomar uma posição na qual ele ou ela pode se reconhecer e fazer as coisas por si mesmo ou si mesma – ou seja, agir” (MALDONADO-TORRES, 2005, p. 159). O movimento da *agência* está associado tanto ao agir cotidiano como ao agir docente.

Percebo o movimento de *outras formas de ser e viver* como uma possibilidade de causar uma fissura no mundo dominante e, possivelmente, “contributing to the building of a world—of worlds—*muy otro(s)*” (WALSH, 2018, p. 88, ênfase no original), gerando, assim, um possível giro no olhar. Percebo também esse movimento como um modo de oportunizar às pessoas velhas outras maneiras de viver, fugindo das que são impostas a eles/elas e propiciar às agentes desta pesquisa essa mesma visão, criando outras formas de ser e envelhecer.

A meu ver, todos esses movimentos estão (re)conectados entre si. Além disso, eles podem indicar um giro no olhar tanto das agentes desta pesquisa quanto dos/as leitores/as desta dissertação. Ressalto que esses movimentos não são únicos, isto é, podem aparecer outros. O intuito aqui não é demonstrar uma relação de causa e efeito, mas sim o processo/tentativa na busca de “novas possibilidades por meio de uma maneira outra de ver” (SILVESTRE; SABOTA; PEREIRA, 2020, p. 104).

Ademais, o processo de giro no olhar abre possibilidades para ressignificação e vice-versa, ou seja, a ressignificação está dentro do giro. Entendo ressignificação como um movimento de desconstruir e desnaturalizar discursos e conhecimentos já postos, suspeitar das certezas e desfazer-se da ideia de imutável e fixo.

À esteira disso, cabe ainda ressaltar que pesquisas sobre o ensino de língua estrangeira para/com pessoas mais velhas ainda são escassas. Guimarães (2006) define bem essa problemática da falta de suporte teórico. Considero, a seguir, as palavras do autor:

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).

Diversos/as pesquisadores/as no Brasil (em diferentes estados), no Canadá, na França e em outros países têm realizado pesquisas sobre o processo de ensinar/aprender língua estrangeira para/na terceira idade, bem como sobre a velhice, levantando questões fundamentais sobre o que é e como se dá o envelhecimento, tais como: Beauvoir (1970) – expõe de modo contundente e crítico a exclusão, o abandono e o desprezo experienciados, desumanamente, pelos velhos na sociedade; Pizzolatto (1995) – trabalha as características do processo de ensino e de aprendizagem de segunda língua com sujeitos velhos/as; Conceição (1999) – aborda as estratégias de aprendizagem usadas por pessoas mais velhas; Scopinho (2009) – destaca os subsídios para elaboração e utilização de materiais didáticos específicos para a terceira idade; Lima (2008) – investiga a influência das histórias de vida de pessoas no envelhecimento; Frank (2010) – analisa as crenças e as experiências de mulheres mais velhas aprendendo inglês em uma escola pública; Lopes (2014) – enfoca o processo de ensino e de aprendizagem de inglês com pessoas 60+ em três perspectivas: as dos/as professores/as, as dos/as alunos/as e a do autor, como pesquisador; Aguiar (2018) – analisa como o envelhecer é representado em livros

didáticos de língua inglesa; Menezes (2017) – investiga como se dá ou não o processo de tomada da palavra na língua inglesa em um curso de Ensino de Língua Inglesa para Terceira Idade na cidade de Uberlândia (ELITE); Borges (2018) – descreve melhor o impacto da educação na vida do sujeito velho e discute como as pessoas velhas imaginam o futuro efeito potencial dessa educação, incluindo os conceitos de vida saudável e bem-estar.

Os trabalhos acima listados são bastante importantes para esta investigação. Contudo, o foco desta pesquisa recairá sobre sentidos construídos em relação ao ensino de inglês para/com pessoas velhas (60+) por licenciandas, bem como refletirá sobre percepções sociais construídas em torno do/a velho/a brasileiro/a e do envelhecimento. Justifico a realização da minha pesquisa pela necessidade de melhor compreender o ensino de língua inglesa focado em pessoas 60+, as percepções sociais sobre o que é ser velho/a, a velhofobia e o envelhecimento, a partir de uma experiência de formação docente.

Para além de reflexões ligadas ao ensino, esta pesquisa problematiza questões relacionadas ao ser velho/a e ao envelhecimento, uma vez que,

[...] durante o processo de envelhecimento, as pessoas perdem sua utilidade como força de trabalho para o capital e se tornam socialmente vulneráveis, sobretudo devido à fragilidade que assujeita o organismo humano e retira aos poucos a autonomia conquistada na fase adulta. (MAIA-VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2019, p. 9).

Portanto, é necessária uma pesquisa que reflita e discuta a (in)utilidade de ser velho/a brasileiro/a. Dessa maneira, por meio deste trabalho, busco fornecer subsídios teóricos e empíricos para esse fim. Também pretendi, com este estudo, colaborar para o desenvolvimento profissional das licenciandas participantes.

Esta pesquisa é pautada pela pesquisa qualitativa e interpretativista (MOITA LOPES, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2013). Esta dissertação está organizada em três capítulos, além das considerações iniciais e finais: o primeiro destina-se à metodologia e o segundo e o terceiro à análise e ao referencial teórico, que são construídos de modo imbricado. Na introdução, convido os/as leitores/as a tomarem um *cafezim*, feito na hora, e apresento os caminhos que me levaram à pesquisa e à escolha do tema, assim como os objetivos gerais e específicos, a pergunta de pesquisa e a justificativa para a realização do estudo.

Enquanto o cafezim é preparado, no primeiro capítulo, intitulado “*Muendo e cuando um cafezim – Caminhos metodológicos*”, apresento a metodologia usada nesta pesquisa qualitativa e interpretativista. Descrevo os contextos de pesquisa, que se configuraram no curso de inglês 60+ interrompido e no curso de formação docente “*Papagaio velho não aprende a falar*”?:

ensino de língua inglesa para a terceira idade, bem como as agentes deste estudo. Apresento também as fontes do material empírico e os procedimentos adotados para a discussão.

No capítulo 2, intitulado “*Bebendo um cafezim com um dedo de poesia, outro de prosa – Movimentos de giro no olhar sobre ser velho/a no Brasil*”, discuto o que significa ser velho/a no Brasil, especificamente, o envelhecimento, as percepções sociais, a questão da pandemia e a velhofobia/idadismo. Além disso, discorro sobre o termo velho/a, idoso e terceira idade a partir das diferentes percepções das participantes desta pesquisa.

No capítulo 3, intitulado “*Mais um cafezim’: E nesse tempo, como meus avós, eu quero saber ensinar – Movimentos de giro no olhar sobre possibilidades de ensino de língua inglesa para/com alunos/as 60+*”, reflito sobre ensinar língua inglesa e as possibilidades que surgem com alunos/as 60+. Em seguida, analiso e discuto as atividades pedagógicas produzidas pelas agentes no curso de formação docente “*Papagaio velho não aprende a falar*”?: *ensino de língua inglesa para a terceira idade*. Na sequência, apresento os relatos e as reflexões das agentes acerca das percepções sobre a experiência do curso de formação docente.

Nas considerações finais, “*Mas cê já vai? Tá cedo! Toma o último golim de cafezim e leva junto um docim’ – A gente só precisa guardar os velhos em nós – Considerações finais*”, respondo à pergunta de pesquisa, apresento algumas reflexões suscitadas e os desdobramentos do trabalho. Concluo o texto com a defesa da importância de futuras pesquisas sobre o tema e faço uma reflexão final pessoal.

1 MUENDO E CUANDO UM CAFEZIM – CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é baseada na pesquisa qualitativa e interpretativista. Para tanto, neste capítulo, discorro sobre a metodologia adotada para a realização deste estudo. Primeiramente, abordo a pesquisa qualitativa e interpretativista que caracteriza a investigação proposta. Logo depois, apresento os dois contextos de pesquisa: o curso *Inglês 60+* e o curso de formação docente “*Papagaio velho não aprende a falar*”? : ensino de língua inglesa para a terceira idade, de uma forma geral e, detalhadamente, as agentes deste estudo. Sequencialmente, descrevo as fontes do material empírico. Ao final, trato dos procedimentos para a discussão do material empírico e de alguns outros aspectos relevantes para o estudo.

1.1 Pesquisa qualitativa e interpretativista

A perspectiva metodológica em que este estudo se pauta é a pesquisa qualitativa. É importante ressaltar que os estudos em pesquisa qualitativa não procuram uma verdade unívoca ou um saber absoluto. O foco principal é buscar entender, interpretar e reinterpretar a vida social, isto é, analisar em que contexto sócio-histórico-cultural as agentes do estudo estão inseridas e como os significados produzidos na/pela linguagem atribuídos por elas são construídos no contexto natural (MOITA LOPES, 1994; CHIZZOTTI, 2006; ANDRÉ, 2005; DENZIN; LINCOLN, 2013; GODOI; BALSINI, 2006; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MOREIRA; CALEFFE, 2008; SOUSA, 2017).

A partir dos significados produzidos na/pela linguagem, o sujeito, de modo subjetivo e não neutro, interpreta e reinterpreta, produzindo sua interpretação/visão sobre a realidade, “o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem constituídos pelo homem que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades.” (MOITA LOPES, 1994, p. 331), opostamente ao modelo experimental, que adota técnicas e métodos extrativistas.

A linguagem é puramente ideológica e não neutra (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014), logo, o/a pesquisador/a também precisa sê-lo, já que:

[...] o pesquisador qualitativo não é um observador objetivo e politicamente neutro que está fora e acima do estudo do mundo social. Em vez disso, o pesquisador está historicamente e localmente situado dentro dos próprios processos que estão sendo estudados. (DENZIN; LINCOLN 2013, p. 23).

Assim, é a linguagem que oportuniza a construção do mundo social e propicia a condição fundamental para que o mundo exista (MOITA LOPES, 1994). Nesse sentido, na posição interpretativista, é impossível ignorar a visão das agentes investigadas sobre o social, portanto, “a investigação em ciências sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade.” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

A pesquisa qualitativa tem, em seu cerne, uma preocupação maior com a qualidade dos dados do que com a mensuração, pois, para esse modelo, o relevante “é entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 34). Para tanto, opto pela pesquisa qualitativa e interpretativista porque interpreto os sentidos construídos em relação ao envelhecimento e ao ensino de inglês para/com pessoas mais velhas (60+) por licenciandas de um curso de formação docente.

Segundo Denzin e Lincoln (2013), a pesquisa qualitativa baseia-se em múltiplas práticas interpretativas e metodológicas, o que possibilita a escolha, por parte do/a pesquisador/a, dos modos de conduzir, interpretar e reinterpretar o material empírico gerado (DENZIN; LINCOLN, 2013; SILVESTRE, 2017). Além disso, considero que eu, sujeito pesquisador, sou constituído por diferentes vozes sociais, e essas vozes podem tanto revelar o meu lugar social enquanto sujeito como desvelar discursos subjetivos e intersubjetivos, pois meu discurso “constitui-se do entrecruzamento de diferentes discursos, discursos em oposição, que se negam e se contradizem.” (FERNANDES, 2008, p. 35). Por isso, esta pesquisa está repleta de subjetividade.

Nesse sentido, optei pela pesquisa qualitativa e interpretativista, pois, enquanto pesquisador qualitativo, assumo o desafio de compreender mais sobre as experiências das pessoas, seus sentimentos, seus pensamentos e suas práticas sociais (ANDRÉ, 2005). Por este estudo ser híbrido – envolvendo dois contextos distintos –, opto por não subcategorizar o tipo de pesquisa. Contudo, descrevo o processo pelo qual o trabalho foi desenvolvido para melhor compreensão do/a leitor/a dos caminhos metodológicos executados. A seguir, apresento o contexto da pesquisa A.

1.2 Contexto da pesquisa A

A pesquisa proposta antes da pandemia se intitulava “Narrativas de aprendizagem de pessoas mais velhas: um (des)encontro decolonial com a língua inglesa” e tinha como objetivo principal investigar um curso de inglês como língua estrangeira na modalidade de extensão,

específico para o público mais velho e fundamentado em perspectivas decoloniais. Como objetivos específicos, almejava: a) problematizar as (im)possibilidades de ensinar e aprender língua inglesa, em uma perspectiva decolonial, com alunos/as mais velhos (60+); b) analisar os sentidos construídos em relação à língua inglesa por sujeitos velhos de um curso de extensão; c) refletir sobre as possibilidades e limitações de se trabalhar com as pedagogias decoloniais.

A geração de material empírico teve início por meio da propositura do curso de extensão *Inglês 60+* nas dependências do Centro de Convivência do Idoso (CCI), na cidade de Anápolis-GO. Foram realizados dois encontros na primeira semana de março de 2020, com a participação de 10 das 18 pessoas previamente inscritas. Contudo, o curso foi interrompido devido à pandemia de coronavírus, sem previsão de data de retorno. Apesar de ter realizado apenas dois encontros presenciais, um vínculo foi criado entre alunos/as-alunos/as e alunos/as/-professor, o que culminou na criação de um grupo na mídia interativa *WhatsApp*, como sugestão da turma na segunda aula. Por meio do grupo de *WhatsApp*¹⁴ e de ligações telefônicas semanais, continuei em contato com seis alunas. Até pensei em continuar o curso a distância, mas, ao refletir sobre o contexto atual e a escassez de recursos das alunas (*Wi-Fi*, computador, celular), percebi que eu mais as excluiria do que incluiria caso iniciasse o curso a distância.

Assim, no que diz respeito à geração de material empírico para esta pesquisa interrompida, tenho as seguintes fontes: questionário inicial individual; duas rodas de conversas gravadas e transcritas dos últimos quinze minutos das duas primeiras e únicas aulas; seis narrativas orais transcritas sobre vida, trajetória escolar e interesse/relação delas com línguas (as narrativas orais foram construídas por meio de ligações telefônicas gravadas com o consentimento de seis alunas do curso); e diálogos transcritos das interações via *WhatsApp*.

Por conta do contexto apresentado acima e em conversa com minha orientadora, decidimos mudar a direção da pesquisa. Entretanto, optei por utilizar o material empírico gerado na pesquisa A na pesquisa B. Para tanto, didatizei alguns dos materiais empíricos gerados e os apliquei no curso de formação docente “*Papagaio velho não aprende a falar*”?: ensino de língua inglesa para a terceira idade. A seguir, discorro sobre o curso *Inglês 60+*.

1.2.1 *Inglês 60+*

¹⁴ *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os/as usuários/as podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF. Também é possível fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

Nos dias 9 e 12 de março de 2020, foram ministradas duas aulas do curso *Inglês 60+* com participação de 10 alunas. No entanto, as aulas foram suspensas devido à pandemia. O curso estava sendo realizado em parceria com o Centro de Convivência do Idoso (CII) da cidade de Anápolis em uma sala improvisada.

A intenção da proposta de ensino do curso se aproximava de um viés decolonial. Dessa forma, acredito que ela se encaixava em um esforço decolonial (SILVESTRE, 2017) pelos seguintes movimentos: construção da agenda do curso, do *design* e das temáticas com os/as alunos/as; temas/atuações vivenciais; postura professor/pesquisador com os/as alunos/as – posição de professor como troca de experiências com/entre professor-alunos/as e alunos/as-alunos/as; possível quebra da hierarquia da relação professor-aluno/a; espaço de fala/escuta – criação de um espaço no qual os/as alunos/as se sintam livres para falar deles/as mesmos/as: problemas, felicidades, dificuldades, conflitos, planos e desejos; alunos/as aproximadamente da mesma idade; produção de material didático voltado ao público-alvo – gramática não era o foco do curso. A seguir, apresento as agentes¹⁵ da pesquisa A.

1.2.2 Agentes da pesquisa A

No curso de extensão *Inglês 60+*, 10 alunas se inscreveram. Contudo, após a análise do material empírico gerado, por opção metodológica – critério quantitativo –, escolhi três agentes para analisar e construir esta pesquisa, a saber: Lucy, Maria e Selina. De acordo com Borelli (2018), agentes de pesquisa “são parceiros e protagonistas n[o] processo de construção de conhecimentos.” (BORELLI, 2018, p. 30). Assim, por meio de suas vozes, Lucy, Maria e Selina participam da construção de conhecimentos desta pesquisa.

É importante enfatizar que as três agentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceitaram participar da pesquisa. Os nomes das agentes de pesquisa são fictícios e foram escolhidos por elas mesmas em uma conversa comigo pelo *WhatsApp*. A seguir, faço uma breve apresentação de cada uma das três que colaboraram para a realização deste estudo.

Lucy: À época da pesquisa, Lucy tinha 68 anos. Ela é pensionista e costureira. Estudou até o 4º ano do primário em escola rural e, por conta do casamento, teve que abandonar os estudos. A motivação dela em aprender inglês é para falar com os netos, que são irlandeses. Uma das falas da Lucy que me chamou atenção foi: “*Vamos aprender inglês. Nós queremos aprender? Vamos aprender*”.

¹⁵ Discuto o porquê da escolha do termo agente na subseção 1.4.

Maria: À época da pesquisa, Maria tinha 70 anos. Ela não é aposentada e atuou como professora do primário por um período curto. Maria trabalhou 14 anos como empregada doméstica nos Estados Unidos, e o sonho dela é aprender inglês para voltar para lá. Uma das falas da Maria que me chamou atenção foi: *“Uma pessoa velha é uma pessoa sábia. Sei lá, acho que cada um entende de uma forma, mas eu gosto mais, eu prefiro. Dá mais sentido, porque é uma coisa mais sertaneja”*.

Selina: À época da pesquisa, Selina tinha 66 anos. Ela é aposentada e atuou como professora nas zonas rural e urbana por muitos anos. A motivação dela em aprender inglês é para se distrair, ocupar a cabeça e ouvir músicas em inglês. Uma das falas da Selina que me chamou atenção foi: *Pois é, eu ficava falando ‘é, mas isso aí é coisa da idade’, dando uma de passiva e concordando, sabe? Agora eu quero passar a me orgulhar das minhas rugas”*.

1.3 Contexto da pesquisa B

O material empírico da pesquisa B foi construído com quinze licenciandas do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás. O convite foi estendido a todos os câmpus, mas efetivamente participaram discentes dos câmpus: Anápolis, Cidade de Goiás, Inhumas, Itapuranga e Porangatu. Essas licenciandas se inscreveram e participaram do curso de formação docente *“Papagaio velho não aprende a falar”?: ensino de língua inglesa para a terceira idade* – uma ação do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG) em parceria com o Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás –, realizado na modalidade virtual durante o período de 29 de junho a 13 de julho de 2020, com a carga horária de 20 horas. O curso foi ministrado por mim, sob orientação da profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre.

Acrescento que o projeto desta pesquisa foi apresentado para apreciação ética e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (parecer de aprovação disponível no Anexo A), em 03/10/2019 (CAAE: 4 19880719.4.0000.8113). Ademais, em junho de 2020, foi apresentado ao comitê uma emenda informando as alterações e o contexto das pesquisas A e B. A seguir, apresento detalhadamente o curso de formação docente *“Papagaio velho não aprende a falar”?: ensino de língua inglesa para a terceira idade*.

1.3.1 “Papagaio velho não aprende a falar”?: ensino de língua inglesa para a terceira idade

O curso de formação docente “*Papagaio velho não aprende a falar*”? : *ensino de língua inglesa para a terceira idade* teve como público-alvo licenciandas¹⁶ do curso de Letras da UEG, com oferta de 25 vagas, ministrado na modalidade a distância, no período de 29/06/2020 a 13/07/2020 (19h às 21h – segundas e quintas-feiras). No total, foram cinco encontros virtuais com duração de duas horas cada, somados a atividades assíncronas, com carga horária total de 20 horas.

O curso teve como objetivo geral oportunizar às licenciandas do curso de Letras da UEG um espaço de formação com o intuito de discutir as possibilidades do ensino de inglês para pessoas mais velhas (60+), bem como sensibilizar as futuras professoras de línguas para um *giro no olhar* para/com pessoas mais velhas. Os objetivos específicos foram: discutir questões relacionadas ao envelhecimento humano; refletir sobre percepções sociais construídas em torno do/a velho/a brasileiro/a (60+); debater as especificidades do ensino de inglês para/com a terceira idade; analisar e produzir atividades pedagógicas de língua inglesa voltadas à terceira idade.

Os conteúdos discutidos foram: ensino de inglês para a terceira idade; percepções sociais construídas sobre o/a velho/a brasileiro/a; velhofobia e pandemia; identidades etárias e livro didático de inglês; e análise e produção de atividades pedagógicas voltadas às pessoas mais velhas. O curso foi conduzido por meio de apresentações expositivas dialogadas¹⁷ em cinco encontros virtuais e ativa participação da turma em debates contemplando os textos/vídeos/atividades estabelecidos no programa de curso (Apêndice A), bem como pelo compartilhamento de experiências e saberes pessoais e profissionais diversos.

O cronograma estabelecido no programa de curso foi pensado em não focar apenas textos acadêmicos, mas também poemas, vídeos, charges, conversas transcritas de pessoas mais velhas (60+), filme e um áudio com reflexão de uma formadora sobre o que significa ser ancião na comunidade indígena Karajá. Ademais, houve a participação de duas professoras mestras que pesquisam essa temática. O quadro I refere-se às datas e aos temas de cada encontro do curso de formação docente “*Papagaio velho não aprende a falar*”? : *ensino de língua inglesa para a terceira idade*.

¹⁶ O curso virtual foi oferecido tanto para licenciandas como licenciandos, mas a turma foi formada apenas por mulheres. Assim, sempre que me referir às participantes do estudo e às alunas do curso, usarei o feminino e o termo “as agentes”. No item 1.4, justifico o motivo para tal escolha.

¹⁷ As agentes/alunas já tinham acesso ao conteúdo dos encontros antes dos encontros síncronos para leitura, por isso digo que foram apresentações expositivas dialogadas com a turma.

Quadro 1 – Datas e temas dos encontros do curso de formação

ENCONTROS/DATAS	TEMAS
I - 29/06/2020	Ensino de inglês para a terceira idade: fundamentos e práticas; Identidades etárias e livro didático de inglês: um olhar crítico sobre representações do envelhecimento.
II - 02/07/2020	Velhofobia e pandemia – entre a vida [jovem] e a morte [velho/a].
III - 06/07/2020	Percepções sociais construídas em torno do/a velho/a brasileiro/a e uma proposta decolonial em um curso de inglês 60+.
IV - 09/07/2020	Unidades/atividades pedagógicas voltadas à terceira idade.
V - 13/07/2020	Atividades de inglês para a terceira idade e reflexões finais sobre o curso.

Fonte: Material empírico do estudo.

O curso foi realizado na modalidade virtual, e escolhi a plataforma educativa *Zoom*¹⁸ para mediar os encontros. Os motivos da escolha dessa plataforma foram a minha afinidade técnica em saber manipulá-la e a possibilidade de criar grupos de discussões simultâneas. A seguir, descrevo como foi cada encontro, resumidamente.

O primeiro encontro, realizado no dia 29/06/2020, cujos temas foram “Ensino de inglês para a terceira idade: fundamentos e práticas” e “Identidades etárias e livro didático de inglês: um olhar crítico sobre representações do envelhecimento”, teve início às 19h00 e término às 21h18. Estavam presentes 16 alunas¹⁹. Uma semana antes, disponibilizei as leituras²⁰ previstas para tal via *WhatsApp*, ou seja, já no primeiro encontro, as agentes estavam cientes da temática e das leituras. O encontro teve dois momentos. O primeiro foi a apresentação da turma e do programa do curso, mediado por uma comunicação expositiva feita por mim, intitulada “Ensino de língua inglesa para a terceira idade: algumas reflexões”. Logo após, houve uma problematização com a turma sobre os seguintes termos: velho/a, idoso/a, melhor idade, adultos maiores, feliz idade, idade madura, terceira idade, ancião e 60+. Em seguida, apresentei o poema “Essa gente velha”, de Monique Pacheco, e mediei uma discussão sobre o que significa ser velho/a no Brasil. No segundo momento, a Profa. Ma. convidada – Lilian Aguiar – fez uma apresentação expositiva falando sobre “Identidades etárias e livro didático de inglês: um olhar crítico sobre representações do envelhecimento”, fruto de sua pesquisa de mestrado (AGUIAR,

¹⁸ *Zoom Meetings* é uma plataforma paga de videoconferências com diversas funcionalidades, como compartilhamento de tela, gravação de *webinars*, acesso via telefone e *upload* de reuniões na nuvem.

¹⁹ Ao longo do curso, houve algumas desistências, então o número de participantes (agentes) de pesquisa é diferente com relação ao curso de formação.

²⁰ Programa de curso (Apêndice A).

2018), e problematizou sua experiência em ouvir uma turma de alunas e alunos da terceira idade que estudavam inglês. Por fim, discutimos sobre a temática abordada com as alunas.

O segundo encontro, realizado no dia 02/07/2020, cujo tema foi “Velhofobia e pandemia – entre a vida [jovem] e a morte [velho/a]”, teve início às 19h00 e término às 21h03. Estavam presentes 14 alunas. No início do encontro, para dar continuidade ao anterior sobre o que é ser velho/a no Brasil, apresentei conversas transcritas com pessoas 60+ e um áudio com a reflexão de uma formadora sobre o que significa ser ancião na comunidade indígena Karajá. Logo em seguida, discutimos os textos: “Terceira idade: questões de designação” (TAVARES; MENEZES, 2020) e “Velhice e aprendizagem: o desafio de ensinar pessoas idosas” (VIANA, 2020). Na sequência, discutimos “O que é Velhofobia?”, com exemplos de frases do cotidiano que podem ser velhofóbicas e conversas transcritas com pessoas 60+ (exemplos de velhofobia).

O terceiro encontro, realizado no dia 06/07/2020, cujo tema foi “Percepções sociais construídas em torno do/a velho/a brasileiro/a e uma proposta decolonial em um curso de inglês 60+”, teve início às 19h05 e término às 21h15. Estavam presentes 13 alunas. No início, pedi um *feedback* questionando as agentes sobre como estavam sendo os encontros e a experiência do curso virtual. Na sequência, discutimos a introdução do texto “A velhice”, de Simone Beauvoir (1970). Também debatemos as percepções sociais construídas sobre o ser velho por meio do filme “Nossas Noites” (2017) e como essas percepções sobre o envelhecimento/ser velho/a podem ser questionadas de maneira sensível. Em seguida, fiz uma exposição, intitulada “Experiência com o curso inglês 60+: esforços decoloniais”, relatando minha experiência com as perspectivas decoloniais e o curso de inglês 60+. No final, discutimos sobre essa experiência via grupo de *WhatsApp*, pois o tempo do encontro não foi suficiente.

O quarto encontro, realizado no dia 09/07/2020, cujo tema foi “Unidades/atividades pedagógicas voltadas às pessoas 60+”, teve início às 19h05 e término às 21h10. Estavam presentes 12 alunas. O encontro começou com a participação da Profa. Ma. Stella Menezes relatando suas experiências e vivências de dois anos no curso Ensino de Inglês para Terceira Idade (ELITE). Mais especificamente, ela discutiu a “análise e produção de atividades didático-pedagógicas de língua inglesa para alunos/as 60+”. Logo após a fala da professora Stella, também fiz um relato sobre a mesma temática, e abrimos para discussão com as agentes. Depois, discorremos sobre as unidades didáticas²¹ voltadas para pessoas 60+ produzidas por Stella e por mim, a saber: “*At the hotel* - A instrumentalização com vistas a ensinar o desejo” e “*My future plans* - Lembranças (re)contadas, janelas para o futuro”. Nos últimos 30 minutos do

²¹ As unidades didáticas estão publicadas no *e-book* “Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem” (org. TAVARES; MENEZES, 2020).

encontro, teve início a produção de uma atividade e/ou adaptação voltada a alunos/as do EJA ou a um grupo inglês 60+. Para tanto, separei a turma em seis grupos de duas agentes e criei seis salas simultâneas para que pudessem trocar ideias entre si e elaborar um esboço da atividade que seria apresentada na aula posterior.

O quinto e último encontro, realizado no dia 13/07/20, cujo tema foi “Atividades de inglês para pessoas 60+ e reflexões finais sobre o curso”, teve início às 19h05 e término às 21h12. Estavam presentes 12 agentes. As agentes apresentaram os planos de atividades em duplas, e, no final, a professora Stella e eu demos *feedback* para cada dupla e fizemos uma discussão final sobre as atividades pedagógicas. Por fim, cada agente deu um *feedback* sobre a experiência no curso de formação.

A divulgação e inscrição do curso de formação docente “*Papagaio velho não aprende a falar*”? : *ensino de língua inglesa para a terceira idade* ocorreram durante o período de 22/06/2020 a 27/06/2020. Para melhor entendimento dos objetivos do curso, foi produzido um arquivo com as informações gerais (Apêndice B). Nesse arquivo, foram colocadas as seguintes informações: objetivos gerais e específicos do curso; carga horária; estrutura; quantidade de vagas; modalidade; período das inscrições; contato para dúvidas; e link para inscrição. Houve uma grande procura pelo curso: no total, cinquenta inscritos/as nos três primeiros dias das inscrições. Foi formada uma turma de vinte e cinco alunas, e outras/os vinte e cinco ficaram na lista de espera.

A seleção das vinte e cinco alunas foi feita por ordem de inscrição, ou seja, os/as primeiros/as vinte e cinco candidatos/as que preencheram o formulário de inscrição conseguiram a vaga. A seguir, apresento detalhadamente as agentes do estudo.

1.3.2 Agentes da pesquisa B

Sousa Santos (2019, p. 12), ao discutir as metodologias de investigação pós-abissal, alerta para a necessidade de descolonizar as metodologias de pesquisas em ciências sociais e “a procura de metodologias não-extrativistas, metodologias fundamentais em relações sujeito-sujeito e não relação sujeito-objeto”. Silvestre (2017) defende a ideia de chamar as/os professoras/es em formação de agentes de pesquisa, “na tentativa de evidenciar o papel ativo desempenhado por cada um/a dos/as envolvidos/as no processo da pesquisa-formação” (SILVESTRE, 2017, p. 49). Em sintonia com a ideia de Sousa Santos (2019), na busca de desconstruir o conceito de sujeitos como objetos de pesquisa, opto por chamar de “agentes” em vez de usar o termo “sujeito” ou “participante” (SILVESTRE, 2017). Além disso, escolho o

termo “agentes” com o objetivo de ressaltar a importância do papel desempenhado pelas licenciandas por meio de suas problematizações, dúvidas, questões e/ou percepções, experiências, vivências e vozes para que pudessem ser dialogadas e analisadas nesta pesquisa.

O processo da escolha de pseudônimos das agentes desta investigação aconteceu no primeiro encontro, em que foi apresentado o convite para participação na pesquisa e a assinatura do TCLE. Reforcei a ideia de que as alunas/agentes poderiam se autôn timer por meio de pseudônimos, mas a maioria escolheu seus nomes reais. Ressaltei as implicações da escolha, por exemplo, a visibilidade por meio da publicação da dissertação e de eventuais artigos. No entanto, as agentes disseram que gostariam de se ver na pesquisa com suas identidades, e não com nome fictício (pseudônimos), portanto, aceitei a decisão.

Como dito, no total, foi formada uma turma de vinte e cinco alunas no curso de formação. Contudo, das vinte e cinco, apenas quatorze alunas/agentes participaram da pesquisa. As onze alunas que desistiram ao longo do curso apresentaram diversos motivos: falta de tempo para leitura dos textos solicitados, problemas pessoais, falta de conectividade e recursos técnicos e carga excessiva de leituras do curso. Dito isso, apresento um quadro com informações pessoais das agentes.

Quadro 2 – Informações pessoais das agentes

Nomes	Idade em 2020	Cidade	Período que cursava Letras em junho/2020
1. Ana Luísa	27	Anápolis	5º
2. Blenda	23	Cidade de Goiás	7º
3. Claudirene	40	Inhumas	3º
4. Debora	20	Cidade de Goiás	5º
5. Geovanna	22	Anápolis	8º
6. Iasmyn	21	Itapuranga	7º
7. Janaína	24	Itapuranga	4º
8. Juliana	37	Cidade de Goiás	1º
9. Karem	33	Inhumas	7º
10. Renata	21	Porangatu	8º
11. Tayná	24	Inhumas	7º
12. Thayna	22	Itapuranga	3º
13. Vanessa	39	Itapuranga	5º
14. Vivian	20	Itapuranga	7º

Fonte: Material empírico do estudo (Questionário inicial – QI).

Conforme indicado no Quadro 2, as agentes são de seis diferentes cidades do estado de Goiás. A maioria das agentes relatou no questionário inicial que nunca estudou, discutiu ou leu algum texto referente ao ensino de línguas e/ou a iniciativas educacionais específicas para pessoas 60+. O que leram foi no contexto de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Isso nos mostra que o apagamento desse público não acontece somente nas esferas sociais (praças, lugares públicos, festas...), mas também nas bancas das universidades. Como consequência, a necessidade de iniciativas de ensino e pesquisa iguais a esta.

Além de compreender as experiências de ensino das agentes com as pessoas velhas, é relevante entender as motivações que as levaram a se inscrever no curso. Os interesses das agentes foram, em geral, os seguintes: curiosidade, expansão dos conhecimentos sobre o ensino de língua inglesa para/com pessoas 60+ e aprendizado de metodologias de ensino voltadas a esse público. Além disso, a maioria das agentes ressaltou que o fato de a proposta de formação do curso – focalizando as pessoas velhas – até então nunca ter sido vista por elas foi algo que chamou a atenção. Por esse motivo, resolveram se inscrever. A seguir, apresento as fontes do material empírico gerado neste estudo.

1.4 Material Empírico

O material empírico deste estudo foi gerado durante o período de 04 de março de 2020 a 23 de julho de 2020. Em razão do momento de pandemia que estamos vivenciando, resalto que eu, como professor-formador e pesquisador, não tive nenhum contato físico com as agentes de pesquisa: as interações e os encontros virtuais foram todos realizados na modalidade virtual. As fontes de material empírico foram diversas, e os itens que integraram o material empírico desta pesquisa são: questionário inicial, roteiro de estudo, encontro virtual, *chat* no *Zoom*, interações em grupo e individuais, atividade pedagógica, conversas do curso inglês 60+ e *feedback* final individual sobre a experiência do curso de formação. A seguir, apresento cada um separadamente.

1.4.1 Questionário inicial (QI)

O questionário inicial foi produzido para obter informações gerais sobre as agentes e, conseqüentemente, delinear o perfil do grupo. O questionário foi realizado no momento da inscrição do curso “*Papagaio velho não aprende a falar*”? : *ensino de língua inglesa para a terceira idade* pela ferramenta de formulários do Google. Rees e Mello (2011) pontuam que, a

partir de um questionário, podem surgir conhecimentos, vivências, opiniões e experiências das agentes.

No questionário inicial (Apêndice C), as agentes responderam às seguintes informações pessoais: nome completo, e-mail, telefone (*WhatsApp*), cidade e idade; às seguintes informações acadêmicas: em qual UnU/câmpus da UEG elas cursavam Letras, qual período do curso elas estavam cursando Letras e quais motivações as levaram a escolher o curso de Letras.

Além das perguntas sobre informações pessoais e acadêmicas, as agentes responderam a seis questões abertas sobre sua trajetória no curso de Letras relativas ao ensino de línguas e/ou a iniciativas educacionais específicas para a terceira idade, experiências/vivências delas com as pessoas mais velhas e suas percepções sobre ensinar/aprender inglês para/na terceira idade.

Houve também duas perguntas sobre quais recursos tecnológicos as agentes tinham disponíveis para realizar o curso de formação. Assim, o questionário inicial foi relevante para conhecer um pouco das agentes, traçar o perfil apresentado no item 1.3.3 e interseccionar as respostas com outras fontes de material empírico que serão discutidas a seguir.

1.4.2 Encontros virtuais (EV)

Todos os encontros virtuais do curso de formação “*Papagaio velho ~~não~~ aprende a falar*”? : *ensino de língua inglesa para a terceira idade* foram gravados e transcritos. O processo de transcrição não foi realizado integralmente. Foi feita uma seleção das partes que eu, como pesquisador, considere relevantes, ou seja, a análise já se iniciou nessa etapa. No total, foram 11 horas de gravação em áudio dos encontros virtuais, transcritas em 80 páginas. No que se refere aos símbolos que estão na transcrição, adotei o modelo proposto por Marcuschi (1991) apresentado no quadro a seguir.

Quadro 3 - Lista de símbolos

(+)	Pausas e silêncios.
()	Hipótese sobre o que se ouviu.
(incompreensível)	Quando não é possível compreender uma fala.
MAIÚSCULAS	Ênfase em uma sílaba ou em uma palavra.
/.../	Transcrição parcial ou eliminação.
Ah, eh	Pausa preenchida, sinal de hesitação ou de atenção.
!	Forte ênfase ao que está sendo dito.
:	Alongamento de sílaba.
,	Descida leve, sinalizando final do enunciado.
-	Palavra pronunciada silabadamente.

Fonte: Adaptado de Marcuschi (1991).

1.4.3 Roteiro de estudo (RE)

O roteiro de estudo teve como objetivo provocar mais discussão nos encontros virtuais a partir do conteúdo a ser estudado (texto, charge, vídeo, filme, entre outros). A proposta do roteiro de estudo (Apêndice D) foi a seguinte: cada aluna deveria produzir o seu roteiro e enviá-lo até uma hora antes do horário do encontro virtual. Já no primeiro encontro virtual foi elaborado um RE porque criei um grupo no *WhatsApp* para indicar a proposta e enviar os textos. No total, foram produzidos quatro roteiros de estudo por cada agente, totalizando 56 roteiros de estudo como fonte de material empírico. A seguir, apresento quais materiais (texto, vídeo, filme) foram utilizados na produção dos roteiros.

Quadro 4 – Roteiro de estudo com material utilizado

<p>I ROTEIRO DE ESTUDO 29/06/2020 segunda-feira</p>	<p>AGUIAR, L. R. M. Identidades etárias e livro didático de inglês: um olhar crítico sobre representações do envelhecimento. 2018.186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidades etárias e livro didático de inglês: um olhar crítico sobre representações do envelhecimento. Páginas 37-52 • Ouvindo uma Turma de Alunas e Alunos da Terceira Idade. Páginas 161-168
<p>II ROTEIRO DE ESTUDO 02/07/2020 quinta-feira</p>	<p>Leitura dos seguintes textos/vídeo e elaboração de roteiro de estudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • DUVIVIER, G. Velhofobia. [S.l.]: Greg News. 3 abr. 2020. 1 vídeo (31 min:49 seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZG0XkmQ5Phs. • TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. Terceira idade: questões de designação. In: TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.). Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem. Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 21-31. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem. • VIANA, H. B. Velhice e aprendizagem: o desafio de ensinar pessoas idosas. In: TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.). Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem. Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 32-54. DOI:

	<p>https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-511-4. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem.</p>
<p>III ROTEIRO DE ESTUDO 06/07/2020 segunda-feira</p>	<p>BEAUVOIR, S. A velhice. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.</p> <ul style="list-style-type: none"> Assistir ao filme “Nossas Noites” (2017) - Our Souls at Night e elaboração de roteiro de estudo. Ler a Introdução do livro “A Velhice” de Simone Beauvoir
<p>IV ROTEIRO DE ESTUDO 09/07/2020 quinta-feira</p>	<p>Leitura das seguintes unidades didáticas (TAVARES; MENEZES, 2020) e elaboração de roteiro de estudo:</p> <p>MENEZES, S. F. UNIDADE 3: At the hotel <i>In</i>: TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.). Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem. Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 218-236. DOI: https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-511-4. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem.</p> <p>TAVARES, C. N. V.; COSTA-SILVA, D. U. UNIDADE 7: My future plans. . <i>In</i>: TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.). Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem. Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 305-314. DOI: https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-511-4. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem.</p> <p>TAVARES, C. N. V. Lembranças (re)contadas, janelas para o futuro. . <i>In</i>: TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.). Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem. Uberlândia: EDUFU, 2020a. p. 315-330. DOI: https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-511-4. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem.</p> <p>TAVARES, C. N. V. O contato que se faz encontro <i>na</i> e <i>com</i> a língua estrangeira. <i>In</i>: TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.). Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem. Uberlândia: EDUFU, 2020b. p. 192-201. DOI: https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-511-4. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem.</p>

Fonte: Material empírico do estudo.

1.4.4 Chat no Zoom (CZ)

Inicialmente, não havia pensado o *chat* na plataforma *Zoom* como uma fonte de geração de material empírico, entretanto, o recurso foi usado pelas agentes para problematizar temas/conteúdos, tirar dúvidas, questionar e fazer apontamentos sobre o encontro. Além disso, percebi o *chat* como “quebra-gelo” para alunas mais tímidas que não queriam falar oralmente, por isso faziam uso dele para se expressar. O *chat* do *Zoom* também permite o envio de mensagens para outros usuários dentro de uma reunião. É possível enviar uma mensagem

privada para um único usuário ou para um grupo, e o anfitrião consegue escolher com quem os participantes podem conversar ou desabilitar o bate-papo. No total, foram contabilizadas 8 páginas de conteúdo do *chat* como fonte de material empírico.

1.4.5 Atividade pedagógica (AP)

A atividade pedagógica foi proposta como uma produção final do curso de formação “*Papagaio velho não aprende a falar*”? : *ensino de língua inglesa para a terceira idade*. Nos últimos dois encontros, as agentes planejaram e apresentaram uma atividade pedagógica voltada às pessoas mais velhas. O objetivo foi desenvolver um exercício em língua inglesa levando em conta as especificidades do/a aluno/a velho/a conforme discutido nos encontros virtuais. O contexto da aula poderia ser tanto uma turma no EJA ou uma turma inglesa 60+. No total, foram seis atividades planejadas em duplas (Apêndice E).

1.4.6 Conversas do curso inglês 60+ (CCI)

Os diálogos do curso inglês 60+ foram realizados tanto nas rodas de conversa ao final das aulas quanto fora delas, por meio de ligação telefônica e/ou grupo de *WhatsApp*. As conversas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, totalizando 4 horas de gravação em áudio e 10 páginas de transcrição. Além disso, ressalto que, em todos os bate-papos, as alunas tinham ciência de que estavam sendo gravadas e permitiram o uso para compor esta pesquisa.

1.4.7 *Feedback* final individual sobre a experiência do curso de formação (FF)

Além do *feedback* proporcionado ao/à aluno/a, há o *feedback* que o/a professor/a obtém por parte dos/as alunos/as (SILVA, 2014). O *feedback* ocorreu ao longo dos encontros. Todavia, ao final do curso de formação, as agentes expuseram seus posicionamentos e a construção de sentidos acerca do curso e seus conteúdos por meio de gravação em áudio ou por escrito. Para estimular as respostas, foi feito um roteiro de *feedback*, cujas perguntas estão no quadro a seguir.

Quadro 5 - Roteiro *feedback*

- O que você achou do curso de formação docente “Papagaio velho não aprende a falar”? ensino de língua inglesa para a terceira idade?
- De que forma o curso contribuiu para a sua formação docente?
- Sobre suas percepções (visão) em relação ao sujeito velho, houve alguma mudança? Se sim, quais e por quê? Por que (não)?
- Sobre os exemplos de atividades pedagógicas de língua inglesa para pessoas mais velhas apresentados nos encontros, o que você achou? Quais atividades você achou mais interessantes e por quê?
- Levando em conta todos os encontros do curso de formação, quais textos, vídeos, áudios, discussões lhe chamaram mais atenção e por quê?
- Alguma história marcante para compartilhar sobre algo que tenha acontecido na sua vida durante o curso e que lembrou dos nossos debates e discussões?
- O que você achou da proposta do roteiro de estudo e da atividade pedagógica? Foi relevante para seu aprendizado? Por quê?
- Como foi a experiência de fazer um curso totalmente virtual considerando o contexto da pandemia?
- Como você avalia a performance pedagógica do professor no curso?
- Deixe sua sugestão, comentários, elogios ou críticas específicas sobre o curso.

Fonte: Material empírico do estudo.

O *feedback* foi realizado uma semana após a finalização do curso, e as agentes tiveram a opção de fazer por escrito ou gravado. No total, recebi onze *feedbacks*, dentre eles, cinco foram escritos e seis foram gravados. O *feedback* foi importante para ver o engajamento das agentes e como foi o processo de formação durante o curso.

1.5 Procedimentos para a discussão do material empírico

Sousa (2017), fundamentada por Moreira e Caleffe (2008), discorre sobre o processo de *triangulação*, que é “o uso de mais de um método para validar o estudo, ou seja, o material empírico provém de fontes distintas.” (SOUSA, 2017, p. 44). Entretanto, o processo de triangulação está vinculado a um ponto fixo de referência. Portanto, opto por utilizar o processo de cristalização, tal como fez Sousa (2017), prática comum da pesquisa qualitativa. O processo de cristalização foi proposto por Richardson (1997). De acordo com a autora,

[...] triangle – a rigid, fixed, two-dimensional object – [...] [the qualitative researcher may resort to] the crystal, which combines symmetry and substance with an infinite variety of shapes, substances, transmutations, multidimensionalities, and angles of approach. Crystals grow, change, alter, but are not amorphous. Crystals are prisms that that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns, arrays, casting off in different directions. What we see depends upon our angle of repose. [...] Crystallization, without losing structure, deconstructs the traditional idea of ‘validity’ (we feel how there is no single truth, we see how texts validate

themselves); and crystallization provides us with a deepened, complex, thoroughly partial understanding of the topic. Paradoxically, we know more and doubt what we know. (RICHARDSON, 1997, p. 92, ênfase no original).

Desse modo, assim como os cristais que refletem luzes e cores se lançam em diferentes direções, “o uso de cada recurso para a geração do material empírico pode revelar uma perspectiva diferente de um evento.” (SOUSA, 2017, p. 45). Portanto, o material empírico gerado neste estudo – a saber: 14 *questionários iniciais*; 11 horas de gravação em áudio/vídeo de 5 *encontros virtuais*, sendo parcialmente transcritos em 80 páginas; 56 *roteiros de estudo*; 8 páginas de conteúdo do *chat Zoom*; 6 *atividades pedagógicas*; 4 horas de gravação em áudio de *conversas sobre o curso inglês 60+*, sendo parcialmente transcritas em 10 páginas; e 11 *feedbacks finais*, dentre eles, cinco escritos e seis gravados – passou por um processo de cristalização. Como exposto no item 1.1, interpreto e problematizo o material empírico a partir da pesquisa qualitativa e interpretativista, conforme Sousa (2017, p. 45), dando ênfase aos discursos das agentes e, “consequentemente, os significados provenientes deles, de forma a contemplar as questões que mais se sobressaíram, isto é, as regularidades que se apresentaram”, levando em conta a pergunta de pesquisa e os objetivos apresentados na introdução.

No capítulo seguinte, enfoco movimentos de giro no olhar do que é ser velho/a no Brasil a partir do envelhecimento, das percepções sociais, da pandemia e da velhofobia/idadismo.

**2 BEBENDO UM CAFEZIM COM UM DEDO DE POESIA, OUTRO DE
PROSA – MOVIMENTOS DE GIRO NO OLHAR SOBRE SER VELHO/A
NO BRASIL**

Essa gente velha

Coisa mais linda é gente velha.
Essa gente de rosto enrugado,
Essa gente de cabeça branca,
Essa gente careca,
Careca de saber.
Essa gente sabe das coisas,
De contar causo do “Segredo”
De fazer chá pra sarar a dor,
Do dia que vai chover.
Da força que tem um parto,
E um velório,
Pra fazer pensar a vida.
Essa gente com suas manias
Com suas velharias

Com suas histórias de dores e alegrias.

Sabem tanto da vida, e riem com tanta contemplação e deboche dessa nossa juventude metida a sabida,
que poucas conversas podem ser mais educativas que conversar com uma velha a velhar.

Eu gosto de velhos, não tem como não gostar, fui criada com meus avós e com eles aprendi a cismar,
matutar e apurar. Meus avós sempre foram velhinhos, desde que eu nasci, eles já eram gente vivida,
e gente vivida é gente cheia de história pra contar. Eu cresci ouvindo histórias, e comendo mato da
horta, e como meus avós eram gente da roça, eu fui criada sendo um pouco “da roça” também.
Até hoje eu acho que sou um pouquinho “da roça”, porque foi com gente “da roça” que eu aprendi os
maiores saberes que eu trago comigo. O principal deles talvez seja o de respeitar o poder da passagem
do tempo.

Essa gente velha é a gente da roça, é a gente da cidade do interior, são nossos “griôs”, são os guardiões
últimos de lugares que não existem mais, de formas de vida que não existem mais, de gente que não
existe mais.

Essa gente da roça, das roças de assombração, de anedotas, de família grande, de trabalho na terra, de
mistura de tudo quanto há, com o poder da natureza, de arraiá, de Gleba, de distâncias de léguas... Ah!
São os velhos que guardam isso. A gente só precisa guardar os velhos em nós.

Guardar essa gente,

Gente de outro século

De outros costumes.

Gente das festas de igreja.

Dos casamentos até a morte.

Das “benzeção” e das ladainhas...

Essa gente que arruma qualquer roupa com um “pinxau e uma bainha”.

Essa velhice que se virava em trocar saberes, sem nem sonhar com celular.

O mundo agora é novo.

E é grande,

Não tem mais cumpade nem cumade,

Em breve, gente da roça não mais haverá.

Mas o mundo vai ficar velho de novo.

De uma velhice nova.

Em quem ninguém sabe fazer angú de rebolado.

Em que ninguém saberá contar um causo sequer.

Em que ninguém saberá fazer uma reza pra curar um “mal-oiado”.

Quando esse tempo chegar, eu quero estar lá.
 Para velhar, e contar, o tanto de coisa que aprendi com a gente velha que eu conheci,
 E nesse tempo, como meus avós, eu quero saber ensinar.
 O valor da velhice, cada uma em seu tempo, e o valor de saber velhar.
Monique Pacheco

A vida está em constante desenvolvimento, e o tempo não para. Entretanto, em algum momento da vida, notaremos que ela passou, ou por contra própria, ou pelo olhar do outro. Assim, inevitavelmente, a velhice chegará.

Para alguns, o envelhecer trará desespero e conflitos, pois não se preparam para a velhice e para a morte. Para outros, trará satisfação e plenitude. Tudo depende de como vivemos e construímos nossa vida. Na sociedade em que vivemos, pensar a velhice traz, diversas vezes, sentimentos negativos e necessidade de negação. Parece que ainda não estamos preparados para pensar sobre ela. (LIMA, 2008, p. 14).

No poema “Essa gente velha”, a velhice é valorizada pelo sentimento poético da autora como satisfação e plenitude. Utilizando-se da arte poética, o poema valoriza um tipo de velhice e vivência que é o saber velhar das cidades interioranas, de outros costumes, estilo e ritmo de vida – que representa uma velhice local e, conseqüentemente, já expressa uma concepção do que é envelhecer. O/a velho/a é visto como matuto/a e sábio/a e cheio/a de história para contar. Contudo, existem vários tipos de velhar – conforme ressaltado por Lima (2008, p. 14): “para alguns, o envelhecer trará desespero e conflitos” e isso dependerá de “como vivemos e construímos nossa vida”. Para além do como vivemos e construímos nossa vida, acrescento *onde* construímos nossa vida, ou seja, a depender do contexto (local), da classe social, da raça, entre outros fatores sociais, o envelhecer será diferente. Assim, conforme exposto no poema, não serão todos/as velhos/as que, mesmo *cheios/as de história pra contar*, terão tempo de contar essas histórias, pois muitos/as precisarão trabalhar na velhice. Fora aqueles/as velhos/as que vivem em situação de risco e constante agressão por parte de seus familiares.

Posto isso, o poema idealiza uma velhice e um ser velho que não se encaixa em todas as velhices, isto é, o processo de *velhar* sempre será contingencial e diferente para cada sujeito. Todavia, aproprio-me do poema nesta dissertação em busca de valorizar, sensibilizar, respeitar e construir alteridade em torno do ser velho/a.

Este capítulo está dividido em três seções: “*Essa gente velha – envelhecimento, percepções sociais, pandemia e velhofobia*”; “*Coisa mais linda é gente velha – Questões de designação*”; e “*Poucas conversas podem ser mais educativas do que conversar com uma velha a velhar – Vale a pena ressignificar o termo velho/a?*”. Para tanto, problematizo a discussão por

meio de um diálogo entre o material empírico e os/as seguintes autores/as: Beauvoir (1970), Bosi (1979), Thiong'o (1981), Maldonado-Torres (2007), Quijano (2005, 2014), Menezes (2017), Mignolo (2018), Walsh (2018), Goldenberg (2020), Krenak (2020), Lima (2008; 2020), Mazuchelli (2020), Oliveira (2020), entre outros/as autores/as.

2.1 *Essa gente velha* – Envelhecimento, percepções sociais, pandemia e velhofobia

Em 1979, Ecléa Bosi publicou o livro “Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos”, que reúne depoimentos de pessoas mais velhas sobre suas vidas na cidade de São Paulo. Por meio da memória dessas pessoas, estudou as transformações na cidade sentidas por elas ao longo dos anos. Bosi (1979) pontua a fragilidade da pessoa velha mediante uma sociedade que a enxerga como minoritária e inviabilizada, na qual “o velho não tem armas. Nós é que temos de lutar por ele.” (BOSI, 1979, p. 81).

Em dezembro de 2019, essa frase de Bosi se torna mais notória com a COVID-19. A pandemia apenas evidenciou o descaso com a pessoa velha. No Brasil, tanto antes como durante a pandemia, a pessoa velha, principalmente a mais pobre, já sofria agressões e preconceitos da própria família e de terceiros. De acordo com a Delegacia Especializada no Atendimento ao Idoso (Deai) de Anápolis, entre os dias 13 e 20 de agosto de 2020, foi realizada uma operação para verificar as denúncias de crimes contra idosos/as, que aumentaram durante o período de pandemia do novo coronavírus. No total, foram visitadas 95 supostas vítimas na cidade de Anápolis. As denúncias variavam desde abandono até casos de espancamento (REDAÇÃO, 2020).

Até meados de outubro de 2020, o Brasil contabilizou (G1, 2020) mais de 153.690 óbitos registrados e 5.223.667 diagnósticos do novo coronavírus desde o começo da pandemia. Dentre os mortos, pessoas com mais de 60 anos representam 71,4% das mortes. Na Itália, de acordo com o jornal *Telegraph* (BLASI, 2020), italianos/as com mais de 80 “serão deixados para morrer”. Assim, com o país dominado pelo coronavírus, as regiões mais afetadas esboçaram propostas dizendo quem vai viver e quem vai morrer, mas por que a Itália, o Brasil e vários outros países priorizaram e priorizam as pessoas mais jovens em detrimento das mais velhas?

O discurso hegemônico é que o/a jovem/adulto/a tem mais tempo para viver, por isso, precisa ser priorizado/a. Contudo, o que se percebe como uma tendência socioeconômica é o interesse do capital em inserir, de modo precarizado, o sujeito velho no mercado de trabalho, na medida em que se tem, dessa forma, um aumento significativo na oferta da força de trabalho

disponível, e, portanto, a queda da massa salarial ofertada. Em um contexto de recessão econômica, não é difícil perceber o número de pessoas 60+ que deixam suas aposentadorias e/ou se inserem em um mercado informal de trabalho como complemento de renda – conforme Censos do IBGE e organizações (VALENTE, 2020; VANZELLA; LIMA NETO; SILVA, 2011).

Tal problematização citada acima (a saber: inserir as pessoas mais velhas no mercado de maneira precarizada) parte do projeto moderno-colonial, cujo objetivo é silenciar e apagar. Não valorizar os velhos e não oportunizar dignidade para viver é uma forma de não manter memórias, vivências e histórias. Assim, é preciso discutir o que significa ser velho/a na sociedade capitalista²². Chauí (1979), na introdução de “Memória e Sociedade: lembranças de velhos” (BOSI, 1979), faz a seguinte definição do que é ser velho na sociedade capitalista:

É sobreviver. Sem projeto, impedido de lembrar e de ensinar, sofrendo as adversidades de um corpo que se desagrega à medida que a memória vai-se tornando cada vez mais viva, a velhice, não existe para si, mas somente para outro. E este outro é um opressor. (BOSI, 1979, p. 85).

Portanto, percebo que o argumento de que “não existe para si, mas somente para outro” está relacionado também com vários outros tipos de preconceitos, por exemplo, o racismo.

Como Chauí (1979) salienta, ser velho/a em uma sociedade capitalista é lutar para sobreviver²³. Em tempos de pandemia, essa luta se torna constante e mais árdua. Para tanto, é preciso problematizar ações e discursos velhofóbicos que sempre existiram. Contudo, essas ações potencializaram-se no Brasil com a COVID-19.

Ageísmo, idadismo e gerontofobia são termos usados por especialistas de diferentes áreas para descrever preconceitos e discriminações com base na idade da pessoa (AGUIAR, 2018). Entretanto, opto por utilizar o termo velhofobia em consonância com Goldenberg (2020, *on-line*, ênfase no original), ao afirmar que emprega “o termo 'velhofobia' para descrever não só os preconceitos, estigmas e tabus associados ao envelhecimento, mas também o pânico de envelhecer que, no Brasil, é muito mais forte do que na Europa, por exemplo”. Acredito que os termos ageísmo, idadismo e gerontofobia podem ter um efeito de sentido com um tom de

²² De acordo com Maurice Dobb (1983), capitalismo é um sistema em que se predomina a propriedade privada individual, cujos meios de produção estão nas mãos da burguesia e quem vende a força de trabalho é o proletariado.

²³ A lógica da expropriação da força de trabalho pelo burguês, a valorização do individualismo, bem como o processo de alienação do trabalhador em relação ao que se produz promove a coisificação desse sujeito, equivalendo-o, bem como suas relações sociais, à mera mercadoria. Nas palavras de Karl Marx, no capitalismo, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria, a força de trabalho comprada pelo burguês (MARX *apud* NASCIMENTO; SILVA; GRACINO, 2016). Nessa condição, se até o trabalhador passa a ser visto como mercadoria (força de trabalho comprada), a relação estabelecida com o mundo é a relação entre coisas, coisas compráveis e das quais se possa ter a posse privada.

eufemismo, ou seja, de tentar suavizar/esconder o pânico de envelhecer. Portanto, minhas escolhas linguística e semântica em usar o termo velhofobia (velho e fobia) é uma tentativa de recuperar o sentido afetivo da palavra velho até mesmo quando se fala em preconceitos e discriminações com esse público.

No terceiro encontro do curso de formação, discutimos o tema velhofobia e pandemia por meio do vídeo disponível no *YouTube* “Velhofobia”, do canal Greg News, apresentado por Gregório Duvivier, e de outros exemplos de velhofobia sofridos por algumas alunas da turma de inglês 60+. O objetivo era lançar um olhar crítico sobre a velhofobia em tempos de pandemia e como ela procede nos diversos discursos produzidos pelas mídias e pelos governantes.

Apesar de a velhofobia ser pouco discutida no nosso cotidiano e nas salas de aulas, é extremamente relevante oportunizar um espaço para tal problematização, conforme os depoimentos das agentes Tayná e Debora, a seguir:

Excerto [1]

Tayná: Tive contato com o termo/preconceito velhofobia durante a leitura. Não sabia dessa nomenclatura, a sociedade literalmente nos vigia, até na terceira idade! Não temos sossego! [*Chat Zoom*]

Excerto [2]

Debora: Eu nunca tinha ouvido falar desse canal, achei de extrema importância para entendermos melhor sobre a velhofobia. No quadro em que nos encontramos em relação à pandemia ele se torna tão evidente, o apresentador do vídeo fala de um assunto tão sério, mas com bastante seriedade de uma forma humorística, mas deixando bem claro a sua crítica contra o nosso governo que não se importa com os idosos, e é de suma importância o Greg News ter mostrado fatos, falas do presidente, pois dessa forma torna a sua fala com maior credibilidade em relação ao assunto tratado no vídeo. [**Roteiro de Estudo II**]

Tayná ressalta a perseguição que é sofrida até na terceira idade. O depoimento da agente vai ao encontro do pensamento de Goldani (2010) ao afirmar que idadismo/velhofobia é o terceiro maior “-ismo”, depois do racismo e do sexismo. O preconceito em relação aos mais velhos pode passar despercebido²⁴, entretanto, as “expressões do preconceito etário e as práticas a elas relacionadas são comuns na mídia e na sociedade brasileira.” (GOLDANI, 2010, p. 412).

Baseando-se em Duvivier (2020), Debora pontua a relevância da discussão sobre discursos cada vez mais comuns: políticos, empresários e até o presidente da República já disseram que “não se pode deixar a economia parar” e que os /as jovens “têm que voltar a trabalhar”. Ou até que as pessoas velhas vão morrer “mais cedo ou mais tarde”. Em março de

²⁴ O preconceito pode passar despercebido para quem não sofre, pois para quem sofre algum tipo de agressão ou violência nunca é esquecido.

2020, o presidente Jair Bolsonaro²⁵ chegou a defender apenas o isolamento da população mais velha – e não da população geral.

Além disso, como Duvivier (2020) pontua, por vezes, as falas do presidente Jair Bolsonaro são de cunho velhofóbico. Em uma de suas entrevistas, por exemplo, o presidente amenizou a pandemia dizendo: “Não há motivo para entrar em pânico. Para quem está são, o risco é quase zero. O problema é quem está acima de 60 anos”, ou seja, os sujeitos velhos são vistos como descartáveis.

Em relação aos discursos velhofóbicos expostos acima, Goldenberg afirma a necessidade urgente de que todos/as aprendam uma lição:

[...] a única categoria social que une todo mundo é ser velho. A criança e o jovem de hoje serão os velhos de amanhã. Os velhofóbicos estão construindo o seu próprio destino como velhos, e também o destino dos seus filhos e netos: os velhos de amanhã. (GOLDENBERG, 2020, *on-line*).

Portanto, é de extrema relevância a problematização da velhofobia em espaços de formação docente, conforme relatado a seguir pelas agentes:

Excerto [3]

Tayná: Fiquei muito surpresa e, de certa forma, preocupada com os diversos tipos de preconceitos existentes no mundo, e me dar conta da nomenclatura do preconceito que permeia as etapas da vida me fez refletir muito sobre. Muitas vezes o nosso discurso é permeado por outrem e podemos, mesmo que involuntariamente, cometer velhofobia, o que considero grave por se tratar de um causador de danos graves, psicologicamente falando, às pessoas mais velhas. **[Roteiro de Estudo II]**

Excerto [4]

Vanessa: A velhofobia pode impedir o idoso de buscar aprimorar seus conhecimentos, inclusive em língua inglesa. **[Roteiro de Estudo II]**

Excerto [5]

Iasmyn: Compreendi que a pessoa velha não deve ser considerada como incapaz/improdutiva, pois esse público é sim capaz e produtivo na sua maneira. **[Roteiro de Estudo I]**

²⁵ Jair Messias Bolsonaro é um capitão reformado de 65 anos, político e atual presidente do Brasil (2018-2022).

Excerto [6]

Iasmyn: Aprendi a importância de considerar esse público no meio social e principalmente na aprendizagem. **[Roteiro de Estudo II]**

Excerto [7]

Geovanna: Mas é (+) quando eu vi o título do projeto, eu já fiquei bastante intrigada, inclusive eu adorei o título, muito bom, muito bem pensando. E (+) desde o primeiro encontro a minha visão sobre a velhice mudou completamente, porque eu tinha bastante essa ideia, não essa ideia, tipo, o velho não serve pra nada, eu não pensava isso, até porque as minhas avós são bem ativas ainda. Mas é que eu não pensava na velhofobia como um preconceito, eu achava que era só mais uma construção social, acontecendo e existindo. Então o curso me abriu os olhos pra isso e o último texto, principalmente né, que vamos discutir isso, abriu meus olhos pra questão do “todos vamos ser velhos um dia, vamos estar dentro desse patamar um dia” então é inevitável, como a gente vai conseguir lidar com isso, começa a aceitação e tudo mais. **[Encontro Virtual 03]**

Tayná havia enfatizado nunca ter ouvido falar sobre velhofobia e começou uma reflexão sobre os vários preconceitos existentes, principalmente sobre as pessoas mais velhas. Tayná ressalta também sua preocupação com diversos discursos de outras pessoas – um discurso hegemônico arraigado na sociedade e que pode nos atingir, nos levando a reproduzi-lo, ainda que inconscientemente. Ademais, o depoimento de Tayná, ao mencionar que nunca teve contato com o termo velhofobia, é uma regularidade presente também nas falas de outras agentes. Desse modo, percebo que estamos imersos em discursos naturalizantes dos preconceitos e da exclusão das pessoas velhas e que o curso de formação possibilitou um giro no olhar ao nomear linguisticamente e trazer à existência o termo velhofobia, desvelando assim esses preconceitos – que até então estavam neutralizados.

Em contrapartida, Vanessa já tem outra produção de sentido: ela enxerga a velhofobia como uma possível barreira imposta ao sujeito velho, partindo do estigma social de que o/a velho/a não aprenderá uma língua estrangeira. No entanto, um dos principais objetivos do curso foi desconstruir essa percepção já no nome do curso de formação, riscando o ~~não~~ do ditado, a saber: “*Papagaio velho não aprende a falar*”? : *ensino de língua inglesa para a terceira idade*.

O posicionamento da Iasmyn na sua compreensão em não considerar a pessoa velha como improdutiva e incapaz, mas sim capaz e produtiva *à sua maneira*, vejo como um movimento no giro no olhar e uma postura assumida a partir das discussões no curso de formação. Nessa mesma perspectiva, a pessoa velha está na sua contínua experiência de vida, isto é, a maioria das pessoas não entende que a pessoa velha é produtiva *à sua maneira*, conforme disse Iasmyn. Em contrapartida, Lima (2020) afirma que a produtividade da pessoa velha é diferente, ou seja, uma pessoa velha que foi força de trabalho ao longo dos anos para o

Estado precisa ter, no mínimo, uma seguridade social e uma aposentadoria digna, não ser cobrada uma produtividade sob o viés de produção capitalista – como se tem exigido.

O último depoimento da Geovanna apresenta um movimento de giro no olhar sobre o sujeito velho, ao evidenciar que antes achava que *o velho não serve pra nada*, mas, no decorrer do curso, abriu os olhos para o significado de ser velho/a, no sentido de que todos nós, possivelmente, vamos nos tornar velhos um dia (BEAUVOIR, 1970). Beauvoir, já em 1970, nos alertava sobre a questão de ignorarmos quem seremos. Nas palavras da autora:

Paremos de trapacear; o sentido de nossa vida está em questão no futuro que nos espera; não sabemos quem somos, se ignoramos quem seremos: aquele velho, aquela velha, reconhecemo-nos neles. Para começar, não aceitaremos mais com indiferença a infelicidade da idade avançada, mas sentiremos que é algo que nos diz respeito. Somos nós os interessados. (BEAUVOIR, 1970, p. 11).

O argumento de Geovanna de que *“todos vamos ser velhos um dia, vamos estar dentro desse patamar um dia”* então é inevitável, como a gente vai conseguir lidar com isso, começa a aceitação e tudo mais reflete sua sensibilização ao tentar se colocar no lugar do outro – um dia ela será velha, ou seja, o curso de formação tem a ver com ela, com quem ela mesma é. O depoimento de Geovanna, além de ir ao encontro dos argumentos de Beauvoir (1970) para que nós (jovens e adultos) reconhecemo-nos neles (nos velhos/as), coaduna-se com o de Goldenberg (2020, *on-line*), citado anteriormente, de que “a criança e o jovem de hoje serão os velhos de amanhã. Os velhofóbicos estão construindo o seu próprio destino como velhos”. Ressalto que existe uma diferença de cinquenta anos entre data de publicação de Beauvoir (1970) e Goldenberg (2020). Isso nos mostra, infelizmente, que as mudanças são lentas e o quanto não evoluímos, não debatemos sobre o tema. Portanto, faz-se necessária uma mudança desde já, de fazer emergir outros horizontes/olhares para o sujeito velho, conforme exposto por Ana Luíza no *Feedback Final*:

Excerto [8]

Ana Luíza: Acho que é complicado dizer num áudio só o quanto contribuiu pra minha formação docente, um exemplo que eu cito que eu tive no curso foi acerca desse conceito da velhofobia que até então eu nunca tinha ouvido falar. Já havia presenciado situações em que isso estava presente, mas eu não sabia que já existia, que já tinha sido trabalhado. Então pra mim só nisso já abriu um novo horizonte. [**Feedback Final**]

Assim como as outras agentes, Ana Luíza ressalta a importância de conhecer o termo velhofobia e pontua que já havia presenciado situações velhofóbicas. Contudo, ela ainda não

tinha um olhar crítico sobre o assunto. Também percebo um movimento de giro no olhar quando Ana Luíza diz que *já havia presenciado situações em que isso estava presente, mas eu não sabia que já existia, que já tinha sido trabalhado. Então pra mim só nisso já abriu um novo horizonte*. Ou seja, houve uma desnaturalização das práticas sociais relativas à velhice e ao envelhecer.

Posto isso, creio que essas mudanças devem começar na/pela linguagem. Além do movimento de giro no olhar sobre a velhofobia e os discursos velhofóbicos, no encontro do curso de formação foram discutidas frases que falamos no nosso cotidiano e que estão associadas à velhofobia: “Eu esqueci o aniversário da minha afilhada, estou ficando velho/a”; “Isso é coisa de velho/a, hein?”, “Só podia ser velho/a”, “Velho/a não sabe de nada mesmo”, “Eu acordei numa ressaca, estou ficando velho/a mesmo”, “Estou com dor nas costas, estou velho/a”. A seguir, exponho como foi feita essa problematização:

Excerto [9]

Dione: E (+) outros exemplos que eu queria dar pra vocês de velhofobia, são frases como "ando muito esquecido, estou um velho", "só podia ser velho", quando a pessoa faz alguma coisa *né*, "só podia ser velho", "velho não sabe de nada mesmo" velhofobia "isso é coisa de velho heim". Então, gente, até quando a gente fala assim, a gente sempre usa geralmente com um sinônimo de negativo *né*, como "ah fiz alguma coisa, não tô conseguindo fazer isso, ah estou velho", sabe? Então a gente tem que tentar resignificar *né*, colocar como positivo *né*, essa questão do que é ser velho. Vocês já usaram essas frases? O que vocês acham?

Janaína: Essa questão do "ah eu tô muito velha, ah isso tá acontecendo porque eu tô ficando velha" até meu amigo, assim, a gente acaba falando essas coisas e eu nunca tinha parado pra desconstruir, nunca tinha parado nem pra pensar isso. [Encontro virtual 03]

Janaína ressalta que as frases ditas são falas comuns enunciadas por ela e seus/suas amigos/as, a saber: *ah isso tá acontecendo porque eu tô ficando velha*. Percebo que o fato de dizer *tô ficando velha* é aceitável, pois, sim, estamos ficando velhos a cada dia, o envelhecimento é constante. É importante nos reconhecer no processo de envelhecimento. Entretanto, associar o fato de estar ficando velho com, por exemplo, o esquecimento (esqueci minha carteira em casa, estou ficando velho) já implica associar a velhice a pontos negativos, como resultado, estigmatizando-a.

Dessa forma, concordo com Mazuchelli (2020), ao questionar: por que associamos algumas atividades ao envelhecimento e/ou ao ser velho/a? Por que essas atividades passam a determinar o que é ou não envelhecer? Por que algumas atividades são associadas ao ser velho/a e outras não? É inegável que o corpo biológico sofrerá mudanças e, conseqüentemente,

limitações. Entretanto, não existe nenhum demarcador biológico que afirma que, ao atingir 60 anos, você é velho/a, ou seja, de acordo com Oliveira (2020), o envelhecimento é contínuo. Assim, existem diversas formas de envelhecer, e é preciso repensar frases e discursos presentes no nosso cotidiano. Renata explica bem essa mudança no trecho a seguir:

Excerto [10]

Dione: Perfeito. Vocês poderiam elencar, se você lembrarem, podem ir pensando, o que mudou no seu pensamento, do começo até agora o que teve de mudança?

Renata: Acho que isso também em torno da velhofobia, que foi uma coisa, eu mesma essa semana eu fiquei brigando a semana inteira com a minha prima, minha prima ficou falando que era velha ela com 28 anos eu falei "cê tá sendo velhofóbica? que é isso" (risadas) fiquei brincando e falei "ah minha querida o curso que eu estou fazendo tá me ensinando isso, então cê vai ter que aguentar". [Encontro virtual 03]

O exemplo de vivência fora do curso de formação me parece um movimento de giro no olhar para o que é ser velho/a. Renata não explica o porquê de a sua prima dizer que ela se sentia velha. Provavelmente, ela relacionou algumas das atividades que discutimos no encontro anterior²⁶ ao fato de ser velho/a. Além disso, Renata mostra uma agência/postura crítica para o envelhecimento ao dizer *cê vai ter que aguentar*. Em outras palavras, assume um novo posicionamento que antes era aceitável, mas agora não é. Nesta perspectiva, vejo que a formação abre espaço para a reflexão crítica fora da sala de aula, afetando assim outras pessoas. Portanto, nesse sentido, a formação leva a agente e quem está ao seu redor a uma potencial transformação ocasionada pelas discussões durante o curso.

Outro exemplo de velhofobia foi do caso relatado por Lucy, uma das alunas do curso de inglês 60+. No segundo encontro do curso de formação docente, além dos exemplos citados acima, levei um exemplo real relatado por Lucy. Tal questão é tratada a seguir, a partir de diálogo entre Lucy e eu:

Excerto [11]

Lucy: Eu não acho. Porque é igual quando tirou a, não sei se conheceu a Renata, a que trabalhava no CCI, cê lembra dela?

Dione: Lembro, supersimpática, eu sinto falta dela, sempre receptiva.

Lucy: Então, todo mundo ama ela, cê pode perguntar pra todo mundo fora de mim, longe de mim que todo mundo vai falar, todo mundo ama ela. Eles tiraram ela de lá por causa só de uma pequena coisa que ela fez, ela tirou foto com a vereadora lá *ne* Caldas Novas e o prefeito ficou sabendo, tirou ela lá. A

²⁶ “Eu esqueci o aniversário da minha afilhada, estou ficando velho/a”, “Isso é coisa de velho/a, hein?”, “Só podia ser velho/a”, “Velho/a não sabe de nada mesmo”, “Eu acordei numa ressaca, estou ficando velho/a mesmo”, “Estou com dor nas costas, estou velho/a”.

gente juntou todo mundo, não sei se cê sabe disso, fomos na prefeitura pra falar com ele, ele não quis receber a gente. Aí uma pessoa lá de dentro da prefeitura falou assim que ele falou assim que não, **que não fazia questão de conversar e nem de fazer nada pra terceira idade, povo velho, que os velhos pra ele não é vantagem, num tem futuro, não tem vantagem pra ele, não significa nada pra ele**, falou desse jeito, ele. Aí eu já falei pra secretária dele, aquela loirinha, falei "olha, o prefeito falou que nós não temos vantagem pra ele, cê fala pra ele, cê é secretária dele cê vai levar o recado pra ele, cê fala pra ele assim que a gente é velho na verdade, que ele desprezou a gente, não quer nossos votos, mas pra ele olhar pra trás e ver que ele já tem filho, neto e nora e parente que pode votar nele. Se nosso voto não valer, num preocupa ele, mas cê fala pra ele pensar mais um pouco, que tem filho, neto, todo mundo pra votar nele" aí ela ficou caladinha, não me respondeu nada. Pegou mal o que ele falou com a gente, num pegou?

Dione: Nossa! Totalmente, tô indignado aqui.

Lucy: Ele podia nunca ter falado, todo mundo ficou, nós fomos com cartaz lá, todo mundo, ele não quis receber ninguém. Uma secretária dele e um homem que foram lá, sabe? Nós ficamos tudo embaixo, gritando lá e falando, e ele não apareceu lá, não foi lá. Aí disse que no carnaval ele foi lá, pulou carnaval com todo mundo, fazendo a média lá pra todo mundo *né?* Porque a secretária...

Dione: Isso foi que mês?

Lucy: Aí ela deve ter falado pra ele *né*, ele foi lá, dançou carnaval pra todo mundo e depois foi embora, não quis nem subir no palanque, nem (palavra incompreensível 24:10) foi embora, porque ele tava com medo da gente vaiar ele e falar alguma coisa, cê entendeu? Ele pegou mal demais de falar isso pras pessoas idosas, e com quantos idosos, quantos parentes idosos que pode votar nele?

Dione: Um rum.

Lucy: Agora ninguém vai votar nele, ninguém quer, não é só nós do CCI não. Eu vejo dentro do ônibus, todo lugar oh Dione, falar que ninguém vai votar nele, ele perdeu os votos de nós todos e da nossa família. Ele pegou mal, *né?*

Dione: Não, é, fora essa questão de voto, ele falar no sentido que vocês "ah são velhos, são descartáveis" nada a ver ué, cada um tem uma história. E outra, tudo que vocês fizeram *né?* Tudo que vocês fizeram ao longo do ano, isso não conta?

Lucy: Não. **Ele falou que nossos votos não faziam falta pra ele, não era importante. Ele desprezou todas as pessoas do CCI ue *né?*** Eu sei que (palavra incompreensível 25:06) ficou indignada com ele, apesar de, eu não ter nada contra a pessoa dele, mas ele falando isso ele machucou muita gente, muitos idosos, muita gente. [**Conversa curso inglês 60+, ênfase adicionada**]

O relato de Lucy é chocante e evidencia como é enxergado o sujeito velho por meio da fala de um prefeito de uma cidade de Goiás. Lucy, ao dizer que o prefeito *não fazia questão de conversar e nem de fazer nada pra terceira idade, povo velho, que os velhos pra ele não é vantagem, num tem futuro, não tem vantagem pra ele, não significa nada pra ele*, apenas escancara um discurso velhofóbico que está impregnado na sociedade brasileira. Lucy conclui seu depoimento relatando o desprezo sofrido pela comunidade do Centro de Convivência do Idoso, dizendo: *ele (o prefeito) machucou muita gente, muitos idosos, muita gente*.

O prefeito, ao enunciar, linguisticamente, que para ele os velhos não são vantagem, comete uma violência linguística. Desse modo, o prefeito, como produtor de sentidos, traduz e representa poder, porque tudo o que diz/afirma transforma-se em “regime de verdade” (FOUCAULT, 1979). Assim, por meio de tal exemplo, percebo por que ainda não evoluímos e a atualidade das falas de Beauvoir, pois:

[...] diante da imagem que os velhos nos propõem de nosso futuro, permanecemos incrédulos; uma voz dentro de nós murmura absurdamente que aquilo não vai acontecer conosco; não será mais a nossa pessoa quando aquilo acontece. (BEAUVOIR, 1970, p. 11).

Além da velhofobia sofrida pela comunidade de pessoas velhas, vejo outro tipo de violência. A violência aqui não é física, mas sim uma **violência subjetiva** produzida por meio da/na língua, uma vez que a língua pode ser utilizada de maneira violenta. A violência, embora não seja sofrida na pele, é sofrida na alma. A violência subjetiva, nesse contexto, leva a pessoa velha a questionar sua própria (in)utilidade. A violência subjetiva pode levar a pessoa velha a não ter uma perspectiva no futuro, pois, nas palavras de Lucy sobre o prefeito, *velho pra ele não é vantagem, num tem futuro e não significa nada para ele*. Por isso, em decorrência do caso apresentado no curso de formação, Renata faz um comentário e relata outro tipo de velhofobia sofrido pela avó, conforme exposto a seguir:

Excerto [12]

Renata: Professor, estou indignada com os níveis de preconceito que velhos sofrem. Quando o senhor mencionou esse slide, eu lembrei da minha vó que faleceu ano passado, ela foi pra Brasília e aí ela precisava da UTI e aí eles não estavam *né*, arrumando pra ela, aí a própria enfermeira falou pra minha mãe “olha, eles não tão nem aí, eles não fazem nenhum esforço pra arrumar UTI pra quem já é velho não, se é velho pra eles é pra morrer” tanto que a minha mãe ela ia, ela tava *né*, procurando o direito, já ia na promotoria atrás, só que infelizmente a minha vó não resistiu. Mas que isso acontece demais, que a sociedade tem isso na cabeça que os idosos ele, é uma sociedade de fraqueza, que se torna um sinônimo de fraqueza, uma coisa inútil, incapaz, que tantas vezes vê aí e que são tão abandonados *né*, pela própria família e eles só esperam a morte. Sendo muitas vezes abandonados à espera da morte. **[Encontro virtual 02]**

A partir de uma experiência pessoal, Renata questiona a invisibilidade do sujeito velho e que essa invisibilidade causa morte, conforme aconteceu com a avó dela, infelizmente. O depoimento de Renata me faz retomar a frase de Bosi que abriu esta seção: “O velho não tem armas. Nós é que temos de lutar por ele.” (BOSI, 1979, p. 81). Como também afirma Chauí (1979), a luta do sujeito velho marginalizado é apenas uma: sobreviver. Nesses raciocínios, percebo que o curso de formação docente propiciou às futuras professoras um fator importante

para a vida delas: a desconstrução de discursos velhofóbicos e as percepções sobre o que é ser velho/a, o que será discutido em mais detalhes na próxima seção.

2.2 *Coisa mais linda é gente velha* – Questões de designação

É inegável o poder das palavras e os vários sentidos produzidos a serem assimilados a partir do momento em que elas são jogadas ao vento e, conseqüentemente, enunciadas. É inquestionável também que essas palavras e seus sentidos são sócio-historicamente construídos ao longo dos anos, de maneira política e ideológica, pois a linguagem é puramente ideologia (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014). Assim, existem várias denominações para designar as pessoas mais velhas ou essa faixa etária: velho/a, idoso/a, melhor idade, adulto maiores, feliz idade, idade madura, terceira idade, ancião e 60+. Entretanto, qual é o termo e o seu significado mais apropriados? Usando o verbo do poema “Essa gente velha”, o que significa *velhar* em uma sociedade de consumo/capitalista? O que é ser velho/a no Brasil? O que as agentes desta pesquisa têm a falar sobre esses termos?

Para tanto, é relevante discutir excertos das agentes em que seja possível notar (ou não) o *giro no olhar* sobre a palavra velho/a e, como resultado, o que é ser velho/a. No primeiro encontro, partindo do conhecimento prévio das agentes, fiz a seguinte pergunta: para você, qual é a palavra mais apropriada? Velho/a, idoso/a, melhor idade, adulto maiores, feliz idade, idade madura, terceira idade, ancião ou 60+?

Excerto [13]

Renata: Eu acho “velho”, assim, um pouco pejorativo, não sei, parece que eu não gosto muito (risadas).

Claudirene: Não gosto, eu acho “idoso” assim, carinhoso, talvez o jeito de você se referir a uma pessoa mais velha, *né*.

Iasmyn: Eu também acho.

Claudirene: Num é melhor? Eu acho que quando soa, você desqualificar, você (+), sei lá, atribuir a qualquer coisa velha em casa você fala “velho”.

Iasmyn: Um rum.

Renata: Eu votei “idoso”, foi que nem a nossa colega falou, é uma maneira, acho que a mais apropriada de (palavra incompreensível 1:00:33), mais apropriada de, de se falar, porque “velho” eu também acho um nome muito forte, assim. A gente tem que desconstruir *né*, e (+) tanto “idoso” quanto “terceira idade” eu acho que são os mais, mais adequados, só que eu votei em “idoso”.

Dione: Ok, agorinha eu vou comentar, eu anotei aqui o que você falou.

Iasmyn: Eu também votei em “idoso”, como as colegas disseram, eu acho velho assim meio agressivo, porque assim quando a gente tem alguma coisa velha, a gente vai logo se desfazer dela pra comprar algo novo *né*, por exemplo. E aí a gente chama “ah velha” aí parece que é meio assim, já tem aquela carga ruim, sabe? De coisa velha mesmo, sabe? Aí eu prefiro idoso,

porque eu acho assim mais carinhoso mesmo, mais até suave de falar com a pessoa, de se referir a ela, sabe?

Geovanna: Eu achei interessante os outros nomes na verdade, eu votei em idoso também porque eu acho melhor, mais socialmente aceito, assim, mais ameno, mais tranquilo. [Encontro Virtual 01]

As colocações de Renata, Claudirene, Iasmyn e Geovanna nesse trecho apresentam a preferência delas em nomear a pessoa velha de idoso/a e evidenciam o sentido pejorativo da palavra velho/a construído ao longo da história pela sociedade de consumo e capitalista na qual ainda vivemos, como indica Iasmyn: *eu acho velho assim meio agressivo, porque assim quando a gente tem alguma coisa velha, a gente vai logo se desfazer dela pra comprar algo novo né, por exemplo.*

O depoimento de Iasmyn e das outras agentes se coaduna com a colocação de Tavares e Menezes (2020) de que os 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. (TAVARES; MENEZES, 2020, p. 24).

Portanto, a lógica de objetivos/produtos descartáveis passa a ser utilizada nos corpos dos sujeitos velhos. Assim, tanto o termo “velho/a” como o processo de envelhecer não são socialmente aceitos. Nas palavras de Geovanna, *eu votei em idoso também porque eu acho melhor, mais socialmente aceito, assim, mais ameno, mais tranquilo [...]*. Na maioria das vezes, a pessoa velha já é invisível no olhar do sujeito mais jovem, o socialmente aceito dito pela Geovanna já enuncia uma não aceitabilidade.

Iasmyn finaliza a sua fala com um depoimento que parece retratar a ideia de quase todas as agentes: *E aí a gente chama “ah velha” aí parece que é meio assim, já tem aquela carga ruim, sabe? De coisa velha mesmo, sabe? Aí eu prefiro idoso, porque eu acho assim mais carinhoso mesmo, mais até suave de falar com a pessoa, de se referir a ela, sabe?* No entanto, até que ponto precisamos jogar fora/desfazer-nos desse sapato velho? A partir do poema “Essa gente velha”, que abriu este capítulo, problematizo com as agentes um outro olhar para/com a palavra velho/a e o sujeito velho. No trecho a seguir, percebo um movimento de giro no olhar da Claudirene:

Excerto [14]

Claudirene: Eu achei que realmente ele derrubou aquela, eu comecei a rir aqui sozinha, que lindo né, emocionante! Porque realmente é isso né, na verdade a gente acaba carregando tudo isso, social né, “ah o velho pra descartar, das coisas novas, ah” sempre a gente querendo substituir algo, mas na verdade ele carrega conhecimento né. Achei muito legal, muito!

Dione: O que você iria falar, derrubou....., Claudirene?

Claudirene: No sentido de, de, assim...

Dione: Desconstruir?

Claudirene: Antes de ver, de ouvir o poema, eu, como diz, tinha até um estigma quanto à palavra “velho” assim que derrubou, na hora que o poema começou aquilo já me emocionou porque realmente o velho não é isso que a gente quer como substituição, como colocar como algo *né*, pra ser descartado. Mas é (+) que traz como, conhecimento *né*...

Dione: Histórias, aprendizagem.

Claudirene: História, é, exatamente. Até achei muito interessante quando fala, que fala da légua *né*, igual meu tio fala da jardineira que é o ônibus, o ônibus escolar. Então assim é muito interessante, muito legal. **[Encontro Virtual 01]**

Nesse excerto, Claudirene manifesta sua emoção ao perceber o sentido/valor atribuído pelo poema do que é ser velho/a, opostamente ao que ela havia pensado. Segundo ela, *o velho não é isso que a gente quer como substituição, [...] pra ser descartado*, e, nesse sentido, a concepção da vida é vista como utilitária, ou seja,

[...] a vida, a experiência do cotidiano, ela tem que ter utilidade, então, uma pessoa, a Rosângela, ela vai ser avaliada pelo o que ela produz, pelo o que faz e não por o que ela é. Se ela não tiver mais fazendo isso, a gente pega uma outra, clone da Rosângela e põe pra fazer as coisas e tudo continua. (KRENAK, 2020, *on-line*).

Nessa perspectiva, a experiência de viver se torna desprezível. A questão da história e da aprendizagem, mencionada por mim e corroborada pela Claudirene, é algo a que precisamos nos atentar. Concordo com Lima (2020) ao enfatizar três formas de valorizar a velhice. Uma delas é ouvir as histórias do cotidiano das pessoas velhas e dialogar com eles/as. Segundo Lima (2020), uma das três formas de valorizar a velhice é valorizar o aqui e o agora, em outras palavras, estar junto, demonstrar o afeto e o respeito, sem retirar a autonomia dos sujeitos velhos, ouvir as histórias e estórias do cotidiano deles, dialogar e ter paciência com eles. Lima (2020) também ressalta outras duas formas de valorizar a velhice, a saber: discutir a (in)utilidade da velhice em vários espaços. A propósito, esse foi um dos objetivos do curso de formação. A última ação, de acordo com Lima (2020), seria a luta e a militância do sujeito velho no campo político, pela defesa de uma aposentadoria digna para todos/as.

Além de Claudirene, Ana Luíza e Karem tecem considerações em torno da temática:

Excerto [15]

Ana Luíza: Mais complementando o comentário que a colega tinha falado, porque assim, não necessariamente um sapato que esteja já com um certo tempo de uso ele vai estar puído, totalmente puído, ou num estado que tem que ser necessariamente descartado, pode ser que não, pode ser que ele esteja em bom estado de conservação e continuar sendo utilizado, olhando assim pelo termo do que foi colocado, do sapato de um objeto. Mas assim até mesmo

com esse poema, já dá pra criar uma nova perceptiva a respeito do termo, porque pra mim também sempre me vinha essa questão do velho como algo pejorativo, como algo ofensivo até, por essa associação da coisa muito gasta, muito utilizada. **[Encontro Virtual 01]**

Excerto [16]

Karem: Sapatos velhos são os mais confortáveis. **[Chat Zoom]**

Usando o exemplo do sapato velho, Ana Luíza e Karem salientam a importância de enxergar a pessoa velha como não descartável, atribuindo, assim, o sentido positivo ao adjetivo velho/a. Conforme salienta Karem, *sapatos velhos são os mais confortáveis*. Parece ser simples o fato de enxergar o sujeito velho como não descartável, contudo, esse movimento no giro no olhar pode causar uma fissura no mundo colonial, no qual

[...] a gente pode ser substituído o tempo inteiro - criou-se uma dinâmica do conhecimento, do fazer, dos processos, onde cada pessoa enquanto ele tá durando, tá viva, tá saudável, ele tá ali, produzindo; a hora que ele sai da linha de produção, por exemplo, a tal da terceira idade, né [...] (KRENAK, 2020, *on-line*).

Assim, é necessário repensar essa dinâmica criticada por Krenak (2020) e transformá-la. Um dos passos para essa transformação é começar a ver o sujeito velho como nosso semelhante (BEAUVOIR, 1970), conforme apontado por Debora a seguir:

Excerto [17]

Debora: A autora (BEAUVOIR, 1970) propõe aos seus leitores uma visão crítica em relação ao nosso olhar para o envelhecimento que um dia vai chegar, os discursos que são impostos à sociedade fazem nos afastar dessa identidade, [...] a idade é apenas a continuação do nosso ciclo e podemos sim nos comportar como queremos mesmo nessa etapa da vida como qualquer outra pessoa mais nova, a idade traz apenas algumas limitações, mas não nos impede de vivermos como queremos. **[Roteiro de Estudo III]**

As considerações de Debora nesse trecho, bem como as de Ana Luíza no excerto 15, evidenciam a dificuldade que temos em ver os sujeitos velhos como próximos, por isso os descartamos. No caso de Debora, é salientado que a idade é a continuação de um ciclo. Krenak (2020) aponta que o termo terceira idade é um “calote”, pois ninguém pode afirmar quando ficamos velhos/as. Nas palavras do líder indígena:

[...] eu acho que é outro calote, na terceira idade, eu estou com 66 anos, vou fazer 67, como que alguém vai dizer que estou em terceira idade? É uma ofensa! É uma ofensa pelo seguinte: eu estou vivo, estou no contínuo da minha experiência intelectual, material, física, interagindo e vivendo no mundo, mas vem uma classificação social e que me corrige e me bota ali em algum lugar tipo: “Nessa idade você não pode concorrer a um emprego, nessa idade você não pode ser CEO de uma

empresa, você não poder ser o chefe porque você já está velho”. Então, na verdade, atrás dessa categoria de terceira idade, é uma obsolescência produzida **pelo sistema global** da experiência da vida, onde a vida definitivamente já fica parecendo uma lâmpada que você compra, mas você sabe que ela vai funcionar durante algum tempo e depois troca e coloca outra lâmpada – ela queimou! E a ideia da obsolescência dos materiais transferida, agora, para nossos corpos, um homem velho ou uma mulher velha não valem nada, é isso que está sendo dito. Então estou dando bronca e dizendo: a vida não tem que ser útil! (KRENAK, 2020, *on-line*, ênfase adicionada).

A prática da obsolescência apontada por Krenak (2020) acontece com o sujeito velho a partir do momento em que a lâmpada queima e é substituída, ou seja, quando o sujeito velho deixa de ser produtivo e rentável aos olhos do sistema global. O depoimento de Debora aponta que os discursos impostos à sociedade fazem com que nos afastemos da velhice e não enxerguemos a pessoa velha como nosso semelhante. Apesar de Debora não dizer quais são esses discursos, considero que Krenak (2020) os evidencia bem por meio da “obsolescência dos materiais transferida, agora, para nossos corpos, um homem velho ou uma mulher velha não valem nada.” (KRENAK, 2020).

Ademais, acredito que o sistema global responsável pela obsolescência da experiência de vida criticado por Krenak (2020) faz parte do mundo colonial em que ainda vivemos (modernidade/colonialidade), mas o que seria modernidade/colonialidade?

Quijano (2005, 2014) propõe pensar que a modernidade é colonialidade. Colonialidade refere-se às marcas e aos resquícios deixados pelo colonialismo. Embora colonialismo e colonialidade sejam dois conceitos conectados, eles são diferentes. Maldonado-Torres (2007) distinguiu os dois conceitos do seguinte modo:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A colonialidade além de se manter viva em textos didáticos, como exemplo, presença mínima de mulheres celebridades idosas e de mulheres mais velhas comuns (AGUIAR, 2018),

mas também se mantém viva na macroestrutura, ou seja, no contexto escolar, por meio da escola colonial (THIONG'O, 1981). A escola colonial está presente de várias formas e, por vezes, pode passar despercebida por nós, professores/as. Por exemplo, o/a professor/a de línguas, ao ensinar somente a gramática normativa, está dando ênfase apenas a um registro linguístico, excluindo, linguisticamente, aqueles/as que não reproduzem esse registro em sua fala, negando os repertórios linguísticos dos alunos/as e, conseqüentemente, silenciando-os/as. Desse modo, o/a professor/a age como um/a colonizador/a, impondo um único registro linguístico aos/às alunos/as colonizados/as, fazendo, assim, os/as alunos/as criarem a propagada representação de que não sabem a própria língua.

Além disso, a escola colonial favorece o silenciamento de outras vozes, a saber: de mulheres, pessoas velhas, gays, lésbicas, trans, negros, pobres, indígenas, entre outros/as. No caso de alunos/as mais velhos/as, por exemplo, eu me reporto ao tão difundido enunciado “papagaio velho não aprende a falar”. Acredito que ele integra uma rede de discursos hegemônicos sobre o sujeito velho – ideologia pregada e encucada na sociedade pela modernidade/colonialidade.

Modernidade/colonialidade/decolonialidade é uma tríade formada por elementos que, ao mesmo tempo em que se separam pela barra “/”, também se ligam um ao outro (MIGNOLO, 2018). Para compreender o termo decolonialidade, é preciso conectá-lo à modernidade e à colonialidade. Portanto, “decoloniality argued here cannot be understood without understanding modernity/coloniality that engendered it.” (MIGNOLO, 2018, p. 109). Dessa forma, sem modernidade/colonialidade, não haveria a necessidade de decolonizar (MIGNOLO, 2018). Por isso, é imprescindível compreender o termo modernidade/colonialidade para refletirmos sobre a seguinte questão: o que significa decolonizar?

De acordo com Mignolo (2018), para acabar com a colonialidade, é preciso aniquilar também as ficções da modernidade:

Modernity was built as the imaginary of itself and of a world of which modernization and development were the engines. Modernity came to signify a horizon, the horizon toward which modernization and development were driving us—all of us, that is, on the planet. (MIGNOLO, 2018, p. 110).

O conceito de modernidade foi uma narrativa ideológica criada por países do “primeiro mundo” (outro termo inventado e imposto) em torno de progresso. Assim, “[c]oloniality and modernity/coloniality are therefore signposts in the imaginary mutation of the Third World into the Global South.” (MIGNOLO, 2018, p. 111). Ademais, o falso progresso da modernidade é reforçado pelas colonialidades.

Maldonado-Torres (2007, p. 130, ênfase no original) argumenta que “o surgimento do conceito de “colonialidade do ser” responde, pois, à necessidade de esclarecer a pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida, e não apenas na mente de sujeitos subalternos”. Desse modo, acredito que o conceito de colonialidade do ser revela a “inutilidade” e precarização da velhice, ou melhor, do ser velho no que diz respeito à forma de inserção dele no sistema capitalista e neoliberal.

A colonialidade do ser é discutida por Fanon (2004), que intitula os colonizados como “condenados”, ou seja, aqueles que estão “fadados a jamais ser livres e a morrer precocemente.” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 154). A meu ver, o sujeito velho é um dos condenados, pois o corpo velho é considerado desprezível aos olhos da sociedade. Um exemplo disso é o pânico que muitos brasileiros/as têm em ficarem velhos/as.

Nesse sentido, envelhecer no Brasil, considerando-se o cenário cruel que acomete o sujeito velho, é marcado por: de um lado, o quadro de desgaste biológico do avanço da idade, acentuado pelas condições de desigualdade e, portanto, da falta de qualidade de vida da maioria da população trabalhadora; do outro, a conjuntura socioeconômica que força a pessoa velha, nessa condição já desfavorável, a se reinserir no mercado de trabalho de um modo precarizado; e ainda há uma terceira via, a cultural, relacionada à permanência de preconceitos como velhofobia e agressões por parte de familiares e terceiros.

Ainda, as políticas públicas cada vez mais escassas tendem a diminuir os direitos dos sujeitos velhos, principalmente o direito de todos à aposentadoria. A expectativa²⁷ é de que o número de pessoas com 65 anos ou mais praticamente triplique, chegando a 58,2 milhões em 2060 – o equivalente a 25,5% da população. Em 2018, essa proporção foi de 9,2%, com 19,2 milhões de idosos/as. Assim, nesse cenário, morrer entre 60-70 e não ter acesso a direitos básicos como seguridade social, aposentadoria digna, saúde e respeito me parece refletir a fala de Maldonado Torres (2007), da qual me aproprio e coloco os sujeitos velhos marginalizados como condenados e “fadados a jamais ser livres” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 154).

Conforme exposto na metodologia, no curso de formação docente “*Papagaio velho não aprende a falar*”?: *ensino de língua inglesa para a terceira idade*”, levei algumas falas de alunas do curso de inglês 60+, interrompido em decorrência da pandemia. O objetivo foi oportunizar um espaço de fala para ouvir o que as pessoas mais velhas têm a dizer sobre os termos velho/a, idoso/a e melhor idade. Assim como no curso de formação docente, utilizei o

²⁷ Fonte: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2018/07/25/um-quarto-dos-brasileiros-sera-idoso-em-2060-diz-ibge.ghtml>

poema “Essa gente velha”, de Monique Pacheco, para fazer emergir uma discussão sobre a temática. Segue abaixo um recorte:

Excerto [17]

Maria: Oi, Dione. Obrigada, amei você ter mandado, porque eu já ouvi duas vezes, tentando entender melhor, e agora assim. Eu gosto mais como ela usa. É gente velha, não é? Fica muito mais bonita. Eu acho que a palavra velha expressa melhor.

Selina: Amiga, eu discordo. Quando me fala que eu estou velha, eu tenho a impressão que eu estou um caco. Aí quando fala: “idosa” eu acho chique, sabe? Quando fala: “idosa”, parece que está tratando a gente melhor. Quando fala: “velho”, eu tenho a impressão que a gente não serve para mais nada, porque tudo que é velho parece que não presta. Olhe um sapato velho, ele é jogado para um lado, abandonado. Uma roupa velha. Não, eu prefiro que me chame de idosa, velha não. Quando fala: “velha”, dá vontade de falar: “velha é o morro, é a serra.” Isso aí que foi criado há milhares de anos, isso aí que é velho. Nós não. E outra, o que envelhece é só o corpo, a alma é jovem. Agora ficar chamando a gente de velho, não, não gosto não. Velho não.

Maria: Para mim, quando fala: “idoso”, quer dizer: “está morrendo”. Eu não gosto de ser chamada de idosa. O que eu acho mais estranho é chamar de idosa. Idosa eu acho que já está é morrendo. Uma pessoa velha é uma pessoa sábia. Sei lá, acho que cada um entende de uma forma, mas eu gosto mais, eu prefiro. Dá mais sentido, porque é uma coisa mais sertaneja. Por esse lado, eu acho que a palavra idosa fica muito no ar, não expressa o que está falando. Então é como se você tivesse pensando uma coisa mais moderna, uma coisa mais chique, você tem razão. Agora eu estou pensando para o lado mais sertanejo.

Selina: Amiga, o que eu estava lhe falando: velho, coisa velha é bom para museu. Isso aí falando de objetos, não é? Falando de objetos. Agora nós não. Ficar chamando a gente de velha dá um baixo-astrol. É igual você está falando aí mesmo, amiga. Olha, é opinião, não é? Cada um tem uma opinião, um sentimento, uma maneira de pensar. Eu prefiro mais a palavra idosa. Parece que quando você chega e eles dizem: “idosa”, parece que estão tratando a gente com mais dignidade, entendeu? Porque é igual eu estava lhe falando: até velho, antigo tem o mesmo sentido. Agora idosa eu acho mais legal para chamar uma pessoa, tratar uma pessoa, porque imagina quando falam: “chame aquele velho lá”. Dá uma impressão. Parece que quando fala: “um senhor idoso”, tenho a impressão que está tratando com mais (carinho).

Maria: Nesse assunto, nesse sentido, você tem toda razão e eu estou com você, concordo plenamente. Só que aí está falando de sabedoria, e a sabedoria vem das pessoas velhas. Você colocar a palavra idoso aí não vai rimar e não vai dar sentido. Quando você conversa com uma pessoa, você tem toda a razão, eu também gosto, mas aí está falando é só da sabedoria das pessoas velhas. Entende? Mas eu também gosto.

Selina: Amiga, entendi. É porque eu não prestei bem atenção no sentido do texto. [**Conversa curso inglês 60+**]

As colocações de Selina sobre sua preferência de ser chamada de idosa, não velha, evidencia o sentido pejorativo da palavra velho/a discutido pelas agentes na seção anterior. Além disso, a lógica apresentada por Selina está correta na visão do capitalismo e

neoliberalismo²⁸, pois a lógica idealizada por eles é: *tudo que é velho parece que não presta*. Por esse ângulo, a fala de Selina nos remete à colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), em que algumas pessoas são menosprezadas por não terem os seus saberes e suas práticas legitimados.

No mesmo excerto, Maria e Selina discutem dois diferentes significados entre a palavra velho/a e idoso/a. A partir desses sentidos construídos, é possível perceber uma ocupação de posição social na sociedade. Frank (2010) apropria-se dos estudos de Farias (2008) para fazer a seguinte distinção dos termos velho/a e idoso/a:

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. (FRANK, 2010, p. 27).

É possível perceber, então, que tal reflexão vai ao encontro do porquê da preferência de Selina em ser chamada de idosa, e não de velha. A visão de o que é ser velho/a é corroborada pelas mídias, pois concordo com Oliveira e Santos (2009, p. 427) que “na mídia de hoje a velhice é vista principalmente de forma positiva, dificultando a elaboração de uma velhice realista, vista sob os aspectos positivo e negativo”. Ademais, a velhice leva “os idosos a se afastarem de temas ditos como interditos, como, por exemplo, a própria limitação física e a morte.” (OLIVEIRA; SANTOS, 2009, p. 427).

Em contrapartida, nas comunidades indígenas, a palavra velho/a assume um significado totalmente diferente do apresentado por Selina. Na comunidade indígena Guarani-Mbyá, situada no estado de São Paulo,

[...] os mais velhos relatam o passado da etnia, revelam e criam vínculo entre os jovens e a sua história; e perto dos 40 anos (Freire, 1992; Dos Santos & Torres-Morales, 2007) *um Guarani-Mbyá pode ser considerado ancião* (desde que responsável e maduro), pois já terá acumulado suficiente conhecimento para aconselhar e orientar outros membros da comunidade. Esses aspectos são distintos da cultura ocidental, mas, entre os Guarani-Mbyá, como relata Luciano (2006), há uma associação entre maturidade e

²⁸ Tipo de capitalismo que promoveu a intensificação dos processos de mercantilização de vários aspectos da vida; um dismantelamento do Estado em favor dos interesses de mercado – principalmente através dos processos de privatizações estatais; a “hiperindividualização” e a intensificação da circulação de capital no cenário mundial (HARVEY, 2008).

ser velho, pois a pessoa mais velha assume um estatuto mais importante (pessoa mais sábia e respeitada da comunidade) e com um lugar resguardado para manter e guardar as tradições; transmitem o idioma, costumes, valores e tradição religiosa. Silva, A. e Silva, P. (2008) reforçam o caráter de depositários da memória, tradições, considerando que a sua tarefa é de “ensinar”; por isso, afirma Luciano (2006), sua função de construtor do conhecimento é bastante presente. (MARQUES *et al.*, 2015, p. 416, ênfase adicionada).

Como destacado no excerto, as relações humanas e os papéis dos indivíduos e o seu próprio na comunidade são divergentes da sociedade capitalista. Na comunidade Guarani-Mbyá, o/a velho/a é visto/a como a figura mais respeitada, o centro da comunidade. Por isso, assim como o poema “Essa gente velha”, que abriu este capítulo, é imperativo (re)conectar/resgatar o mesmo sentido da palavra velho/a atribuído pela sabedoria indígena. Ademais, a partir da cosmovisão da comunidade indígena Guarani-Mbyá, é importante discutir: o que é ser velho/a para eles/as?

Assim como na comunidade indígena Guarani-Mbyá, na fala de Maria, ser velha significa ser uma pessoa sábia. Maria, na sua sabedoria de sessenta e dois anos, faz em poucas palavras uma comparação interessante entre idoso/velho e moderno/sertanejo. Segundo ela, *a palavra idosa fica muito no ar, não expressa o que está falando. Então é como se você estivesse pensando uma coisa mais moderna, uma coisa mais chique, você tem razão.*

Nessa perspectiva, da mesma forma surge a falsa ideia do moderno e a necessidade encucada de consumo de substituição de produtos velhos por novos (TAVARES; MENEZES, 2020). A sociedade também passa a objetificar as pessoas mais velhas. Em outras palavras, a noção do velho sapato como sendo descartável é transferida para os/as velhos/as, concebendo-os como seres descartáveis e improdutivos aos olhos do capital.

Outro termo bastante utilizado para se referir às pessoas mais velhas e categorizá-las é “terceira idade”. A criação da categoria “terceira idade” discutida pelos especialistas da gerontologia e geriatria é um grande marco nos estudos da velhice (SILVA, 2006), pois houve uma inversão de valores atribuídos ideologicamente à velhice:

[...] se antes era entendida como decadência física e invalidez, um momento de descanso e quietude, no qual imperavam a solidão e o isolamento afetivo, agora passa a significar o momento do lazer, propício a realização pessoal que ficou incompleta na juventude. (SILVA, 2006, p. 49).

Além disso, “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.” (BRITO;

MENEZES; COSTA-SILVA, 2020, p. 84). Entretanto, é preciso ressaltar que a fase “positiva” da “terceira idade” não é comum a todos/as. Por vezes, principalmente dependendo do extrato social em que essas pessoas mais velhas estão incluídas, a parte “positiva” da velhice é negligenciada e apagada.

O termo “terceira idade” ainda é usado na maioria das pesquisas realizadas com pessoas mais velhas. Menezes (2017), por exemplo, faz essa escolha e se justifica:

A opção terminológica pela qual optei em me filiar é Terceira Idade, pois acredito, assim como Laslett (1989), que nessa fase da vida as pessoas buscam atividades que tenham um peso como obrigações, mas que se harmonizam com seus interesses e perspectivas. Ademais, diversas atividades voltadas para esse público no Brasil utilizam a nomenclatura Terceira Idade, como no caso das Universidades Abertas à Terceira Idade (UNATI), dos cursos voltados para essa faixa etária, entre outros. (MENEZES, 2017, p. 23).

Menezes (2017, p. 23) argumenta usar a designação terceira idade “para me referir à fase da vida em que esses indivíduos se encontram e ‘idoso’ como um adjetivo, não para nomear ou designar os participantes da minha pesquisa, mas para me referir à categoria de pessoa”. Em contrapartida, Aguiar (2018) argumenta que:

[...] [o] conceito de terceira idade e suas preocupações refere-se apenas ao tempo em que a pessoa já está no envelhecimento. Percebo que há ainda um estigma ao falar do processo de envelhecimento e creio que não pode ser mandatório que somente essa fase da vida seja destinada à autorrealização e às coisas boas da vida. Principalmente porque nem todos/as possuem possibilidades financeiras de realizar seus desejos. Acho que determinar a velhice sempre como terceira idade pode camuflar os diferentes modos de envelhecer que existem. Portanto, prefiro usar os termos “velhice”, “mais velhos/as”, “envelhecer” e “envelhecimento” e às vezes “terceira idade” para destacar o lado positivo de realizações pessoais e de consumo do envelhecer. Assim me parece mais natural, abrangente e menos classificatório. (AGUIAR, 2018, p. 21-22).

Nesse sentido, assim como Aguiar (2018), Bosi (1979) e Beauvoir (1970), opto por utilizar os termos “velhos/as”, “pessoas mais velhas”, “velhice”, envelhecer” e “envelhecimento”. Também uso “sujeito velho”. É importante ressaltar que o sentido que estou atribuindo à palavra velho/a neste trabalho é o mesmo usado nas comunidades indígenas, mais especificamente na comunidade indígena Guarani-Mbyá. Portanto, assim como na fala de Maria, uma das participantes desta pesquisa, acredito que *uma pessoa velha é uma pessoa sábia*, e, na sabedoria indígena, ser velho/a significa protagonizar a história de um povo, da comunidade e da família. A partir disso, defendo o desejo e a necessidade

urgente de ressignificar e/ou girar o olhar sobre ser velho que Bosi (1979) e Beauvoir (1970) almejavam cinco décadas atrás.

O diálogo que está no excerto 17 entre Maria e Selina, alunas do curso de inglês 60+ que foi interrompido devido à pandemia, foi utilizado no segundo encontro de formação com o objetivo de oportunizar um espaço de fala às pessoas 60+, para serem ouvidas na turma. A seguir, exponho reflexões sobre o diálogo feito por Geovanna:

Excerto [18]

Dione: O que vocês acharam dessa conversa? Das duas, tanto da Maria como o da Celina?

Geovanna: Oi. Tá me ouvindo?

Dione: Am ram.

Geovanna: Ah sim. É (+) sobre a questão do diálogo, agora que você apresentou, é, eu adoro essas conversas transcritas, eu acho sensacional porque é uma conversa real, *né*, tipo, as pessoas elas não ficam medindo as palavras pra falar o tempo todo, então fica bem mais verdadeiro. É (+), é muito bom ver as pessoas debatendo isso, principalmente as pessoas que tão diretamente relacionadas a isso *né*, então as pessoas velhas falando sobre o que elas acham, de serem chamadas de velhas ou não, (+) tem controvérsias *né*, algumas pessoas não se importam, outras pessoas acham que “ah me remete à sabedoria” “ah me remete que eu tô morrendo, eu não gosto”. Então, eu acho que vai muito da história de vida de cada um também e da experiência que cada um teve com essa palavra, com a palavra velho, com a palavra idoso. Muitas vezes a pessoa se sente ofendida porque em algum momento da vida dela, alguém tentou ofender ela desse jeito.

Dione: Sim, concordo com você. Geovanna, é interessante que é como você fala, as vezes a pessoa teve contato a só um sentido da palavra velho *né*.

Geovanna: Sim, sim. [Encontro Virtual 02]

Geovanna, primeiramente, elogia as vozes de pessoas mais velhas na discussão a respeito dos termos velho/a e idoso/a. Por vezes, investigamos e discutimos sobre as pessoas, e não com elas. Essa crítica é reiterada por Souza Santos (2019). Segundo Geovanna, *é muito bom ver as pessoas debatendo isso, principalmente as pessoas que tão diretamente relacionadas a isso né, então as pessoas velhas falando sobre o que elas acham, de serem chamadas de velhas ou não*. Apesar de pequeno, vejo um movimento em busca de um giro no olhar sobre o que a valorização da pessoa velha tem a dizer sobre ela mesma.

Geovanna argumenta que há controvérsias entre as pessoas mais velhas sobre o termo e destaca que *algumas pessoas não se importam, outras acham que “ah me remete à sabedoria”, “ah me remete que eu tô morrendo, eu não gosto”*. O que foi discutido por Geovanna se assemelha com a ideia proposta por Mazuchelli (2020), de que a sociedade, no geral, tem duas visões sobre o sujeito velho: “do sábio ao incapacitado” (MAZUCHELLI.

2020, *on-line*), ou seja, ora a sociedade coloca o sujeito em um pedestal como um ser sábio, ora o coloca como um ser desprovido de conhecimento e incapacitado.

Nessa perspectiva, acrescento uma terceira visão, abordada pela Geovanna a partir da fala da Maria: *Para mim, quando fala: “idoso”, quer dizer: “está morrendo”*. Recorrentemente, a morte é apontada como uma característica do sujeito velho, por estar com o “pé na cova”. De fato, a morte pode estar associada à idade, entretanto, não precisa ser relacionada à pessoa velha como uma característica. Essa visão vincula-se à morte social que precede a morte biológica (MBEMBE, 2016; ALVES, 2019). O corpo é uma engrenagem que, para funcionar, na ótica do sistema capitalista, precisa consumir e produzir. Caso esses dois aspectos não estejam em sintonia, o corpo é visto como algo sem valor. A ideia de estar morrendo discursivamente representa “não sirvo mais aos interesses da sociedade e do capitalismo”.

Assim, a morte social no contexto de pessoas velhas está diretamente ligada à (in)utilidade da velhice e do corpo velho – por vezes, as pessoas velhas não ocupam certos espaços públicos por concordarem com e reafirmarem o discurso de que “estou velho/a demais para ir em tal lugar...”. Portanto, a meu ver, considerar o sujeito velho “morrendo” ou com o “pé na cova” já é evidenciar uma morte social do sujeito velho.

Também lanço mão do depoimento de Geovanna para ressaltar, mais uma vez, a importância da resignificação e/ou do giro no olhar do termo velho/a, ao dizer: *então, eu acho que vai muito da história de vida de cada um também e a experiência que cada um teve com essa palavra, com a palavra velho, com a palavra idoso*. Acredito que, a partir de uma experiência positiva com a palavra velho/a, é possível (re)construir um sentido outro em torno do ser velho/a – apagando as interpretações de improdutivo e incapaz.

Além disso, no final desse trecho da conversa, Geovanna faz uma reflexão pertinente sobre a história e a trajetória que cada sujeito velho teve com o termo velho/a, conseqüentemente, atribuindo valores simbólicos e reais ao que é ser velho/a e ao uso do termo. Entendo que Geovanna, consciente das relações dos significados sobre o termo velho/a, problematiza a importância de refletir sobre os sentidos de termos que usamos no cotidiano, conforme o trecho a seguir:

Excerto [19]

Dione: É, aí parece que isso acontece, pelo que eu percebi no último encontro, aconteceu com esse grupo de alunas de Letras, parece que teve uma tomada de posição pra refletir pra um novo sentido da palavra velho, sabe?

Geovanna: Sim, é importante que a gente reflita sobre algo. Então é importante ter esse diálogo, “vamos refletir sobre essa palavra, o que você

pensa sobre ela? cê acha ela negativa? acha indiferente?” Então, às vezes é uma palavra tão normal no cotidiano, o significado dela no meio da sociedade tá tão comum que você nem para pra pensar sobre ela e nem as pessoas que tão relacionadas a ela param pra pensar. Aí quando você analisa essa palavra dentro de um contexto poético *né*, e ela tem um significado diferente, é (+) a discussão muda de rumo *né*. Então é muito interessante isso. [Encontro Virtual 02]

No trecho acima, antes do depoimento de Geovanna, exponho minha percepção sobre as agentes em relação à tomada de posição sobre o termo velho/a. Geovanna concordou comigo a respeito dessa mudança, que vejo como um movimento em busca de um giro no olhar do que é ser velho/a, conforme a fala dela a seguir: *às vezes é uma palavra tão normal no cotidiano, o significado dela no meio da sociedade tá tão comum que você nem para pra pensar sobre ela e nem as pessoas que tão relacionadas a ela param pra pensar*. O movimento de fazer (re)pensar termos arraigados no nosso cotidiano, especificamente o termo velho/a, é uma maneira sutil de fissurar a modernidade/colonialidade, criando *rumos* e possibilidades de significados diferentes, conforme argumenta Geovanna.

Ressalto também que o objetivo, para além de ressignificar a palavra velho/a, é (re)conectá-la à sabedoria indígena, na tentativa de criar uma estética do que é ser velho/a no Brasil (LIMA, 2020). Ainda, conforme observado por Maria: *Você colocar a palavra idoso aí não vai rimar e não vai dar sentido*, e em consonância com o poeta e filósofo Rubem Alves *“idoso” é palavra de fila de banco e de supermercado; “velho”, ao contrário, pertence ao universo da poesia*. Portanto, não devemos ter medo de recuperar os valores afetivo, simbólico e poético da palavra velho/a.

2.3 Poucas conversas podem ser mais educativas do que conversar com uma velha a velhar – Vale a pena ressignificar o termo velho/a?

No final do segundo encontro do curso de formação docente “*Papagaio velho não aprende a falar*”?: ensino de língua inglesa para a terceira idade, utilizei o site *Mentimeter.com*²⁹ para promover a discussão da seguinte enquete:

Após as discussões, o que você acha sobre o termo velho/a?

- A. Apesar do valor enraizado da palavra velho/a como pejorativo (descartável), vale a pena ressignificá-la, atribuindo o sentido de sabedoria e experiência.
- B. Faz mais sentido não ressignificar a palavra, mas (re)conectá-la à sabedoria indígena (uma pessoa velha é uma pessoa sábia).
- C. Prefiro usar a palavra idoso.
- D. Tenho outra ideia, que é....

Das onze alunas que estavam presentes no dia do encontro, oito escolheram a opção B, três escolheram a opção A e nenhuma escolheu as opções C e D. Ressalto que o objetivo da enquete não era escolher uma resposta única, mas sim promover problematizações, conforme mostro a seguir:

Excerto [20]

Dione: Então, aí pessoal, quem tiver assim, não concordar nem com uma ou com outra, tiver outra sugestão coloca a opção D e justificar. Gente, isso eu quero discutir com vocês que é uma dúvida também muito minha, eu não sei o que é melhor, sabe? Se é, apesar de ter alguma semelhança se ressignificar, mas a palavra velho já tem uma, essa ideia de sabedoria, em determinadas culturas *né*. Então, o que será que vale mais a pena, eu ressignificar ela, tentando desconstruir o sentido de descartável e improdutivo, ou fazer ao contrário, tentar ligar na cosmovisão da sabedoria indígena, que é, tipo, da onde que a gente veio, sabe? Que as nossas raízes tão na sabedoria indígena. Já pararam pra pensar isso? Que tipo, a questão da cultura afro, indígena, tá no sangue de todo mundo e às vezes a gente esquece muito e vive num mundo, assim, que até parece que nunca existiu.

Iasmyn: Nossa, você falando agora, eu fiquei assim “Meu Deus, eu não tava pensando nisso”.

Dione: O que você achou, qual foi sua mudança aí no seu pensamento, Iasmyn? Me fala o que você estava pensando.

Iasmyn: Uai, de primeiro eu ia colocar a primeira opção, *né*, aí agora que você falou sobre, é (+), reconectar a sabedoria indígena *né*, porque a gente veio

²⁹ É um site/app que cria apresentações para obter informações em tempo real de equipes remotas e alunos com enquetes, questionários, nuvens de palavras, perguntas e respostas.

disso *né*, assim, nossos ancestrais são indígenas *né*, afros. Então faz todo sentido.

Dione: Entendi. Seis pessoas responderam, vamos lá gente, falta mais umas cinco, eu acho.

Vanessa: Tudo. Então, é (+) eu fiquei um pouco confusa porque na verdade seria legal a parte de colocar, reconstruir *né*, tirar o, é (+), ressignificar colocar como sábia, experiente, seria legal, mas o melhor seria conectar com a sabedoria indígena, só que eu acho que seria mais difícil pra gente, apesar de ser a melhor opção, que eu votei. Mas é isso.

Dione: Não, sim, entendi a sua fala, porque uma coisa tá ligada com a outra também *né*, às vezes dá pra fazer os dois *né*.

Vanessa: É verdade, um complementando o outro.

Dione: É, eu também tô pensando isso.

Vanessa: É, eu acho que ficaria legal mesmo, porque sempre agora eu vou lembrar do áudio da, da moça falando da tribo carajá, e (+) desconstruir, agora eu já tô desconstruindo o termo velho dentro de mim, então eu tô trazendo pra mim essa desconstrução e agora eu vou sempre conectar com o áudio, falando da tribo.

Dione: Sim, o que você achou interessante? Tem alguma parte do áudio assim que chamou sua atenção? oh Vanessa.

Vanessa: Ah achei muito interessante é (+) a forma como eles constroem *né*, o, o idoso mesmo, a construção do idoso na tribo. É muito legal porque e se não existisse o idoso como que a sabedoria ia ser repassada *né*, o idoso, o velho, o ancião. É (+) como que teria, a sabedoria teria sido repassada, se perderia tudo e a nossa cultura também é assim, só que a gente não se atenta pra isso, a gente deixa o velho descartável, mas como que a gente vai se conectar com as nossas raízes? E construir nossa sabedoria do futuro se a gente não conhece o passado? E (+) a gente não vai ser melhor assim.

Dione: Então, pensando nisso, Vanessa, dá pra gente muito retomar o poema *né*, que fala: “daqui a pouco não vai ter comade, nem compade”, sabe?

Vanessa: Exatamente, nossa! Chega doer o coração *né*. E tem a parte do poema também que fala “essa gente careca, careca de saber”, eu cheguei até arrepiar, tanta sabedoria que eles têm pra passar pra gente, e a gente descarta isso, como se eles não valessem nada, como se eles fossem o encosto, não vale mais nada, não presta pra mais nada, sempre são tratados assim.

Dione: Sim, é, a gente tem que pensar nisso muito *né*, no contexto que a gente tá como que a gente pode tentar mudar isso? Que a gente vai discutir também no (palavra incompreensível 32:45).

Vanessa: É, e a gente tem que pensar que a gente pode fazer isso pessoalmente, cada um, individualmente. Eu tava até conversando com a Janaína esses dias, a revolução é individual, então a gente que tá participando do curso agora, então a gente pode fazer isso no nosso meio. E é isso que começa, é assim que começa a mudança *né*.

Janaína: Eu votei na primeira opção de ressignificar a palavra velho, mas eu acho que mais no sentido de, dos próprios, deles mesmo se apoderarem da palavra, assim, assim como foi, por exemplo, com o negro *né*, da própria comunidade negra entender que realmente vai, por mais que seja pejorativo a gente vai trazer o outro significado *né*, e de enaltecer *né*. Mas, eu não concordo com (+), *não na indígena, porque a indígena já é outra comunidade né, mas do velho ser sinônimo de sabedoria assim, eu acho que de experiência sim porque (+), justamente pela questão que a, acho que no segundo texto fala, que as mudanças sociais e culturais, por causa, justamente por causa da internet, do avanço tecnológico, elas são muita rápidas, elas estão acontecendo de forma muito rápida. Por exemplo, a minha irmã, ela tá vivendo coisas, ela é seis anos mais nova que eu, e ela tá vivendo coisas que na minha adolescência já não era*

do mesmo jeito, era completamente diferente, as visões eram outras. Então eu acho que, por eles não estarem inseridos nessa questão cultural, justamente por não saber usar a tecnologia, não tá inserido na era digital, eu acho que eles não acompanham, não acompanham a lógica, às vezes não entende, às vezes carrega valores do passado. Por exemplo, tem muitos idosos que são a favor da volta da ditadura, enfim. *Então, às vezes, eu acho que eu não concordaria de ser sinônimo pra sabedoria, é lógico que a gente não pode é ignorar, pensar assim “porque ele, ele não fala o que eu penso ele tá errado”* a gente tem que ouvir e a gente tem que entender que é de outro tempo, *às vezes o idoso realmente não acompanha né*, mas eu não sei se eu concordo em ser sinônimo com a sabedoria. Mas em relação ao ressignificar eu concordo totalmente, e até justamente por ter esse valor como falado no primeiro texto, capitalista né, de que as coisas são descartáveis, de que elas vão ficando obsoletas. Então eu acho que tem que ressignificar. **[Encontro Virtual 02]**

No começo do diálogo, Iasmyn fica surpresa com a possibilidade de (re)conectar o significado de velho/a com a cosmovisão e a sabedoria indígena, expressa em *Meu Deus, eu não tava pensando nisso!* A reação de Iasmyn me faz lembrar do conceito de “bomba cultural” proposto pelo queniano Ngugi wa Thiong’o (1981). Apesar das recentes publicações sobre o pensamento decolonial realizadas por pesquisadores/as do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C), o projeto/ação decolonial já havia começado a ser problematizado pelo autor em seu livro “Decolonising the Mind”, publicado em 1981.

De acordo com Thiong’o (1981), o imperialismo liderado pelos Estados Unidos lança aos países colonizados e refugiados, entre outros povos, uma bomba cultural por meio da colonização e imposição assimétrica de poder. Essa bomba cultural pode ser comparada a uma bomba nuclear. Entretanto, ela é muito mais efetiva que a última, pois, por meio dela, as pessoas param de acreditar nos seus próprios nomes, nos nomes que receberam dos seus pais. Param de acreditar nas narrativas, histórias, crenças, maneiras de ver a vida e na sua própria língua. Param de acreditar até na capacidade de ser alguém. Nas palavras de Thiong’o:

But the biggest weapon wielded and actually daily unleashed by imperialism against that collective defiance is the cultural bomb. The effect of a cultural bomb is to annihilate a people’s belief in their names, in their languages, in the environment, in their heritage of struggle, in the unity, in the capacities and ultimately themselves. (THIONG’O, 1981, p. 3).

O depoimento de Iasmyn me parece mostrar os resquícios do colonialismo, isto é, a colonialidade, principalmente a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007). Assim, a bomba cultural a fez esquecer suas raízes e sua(s) identidade(s). Entretanto, percebo um movimento de giro no olhar dela, conforme a seguinte fala: *Uai, de primeiro eu ia colocar a primeira opção, né, aí agora que você falou sobre, é (+), reconectar a sabedoria indígena né, porque a gente veio disso né, assim, nossos ancestrais são indígenas né, afros. Então faz*

todo sentido. Por outro lado, a ausência de uma prática problematizadora tanto em sala de aula quanto fora dela sobre diversos temas está ligada à nossa herança moderna/colonial.

Em contrapartida, Vanessa e Janaína argumentam que a ideia de reconectar o que é ser velho/a com a comunidade Karajá é mais difícil. Janaína justifica o porquê dizendo que é *outra comunidade*, por isso, não concorda em reconectar a palavra e o ser velho/a com a comunidade indígena. No entanto, esse discurso de *outra comunidade* aparenta estar integrado à modernidade/colonialidade, isto é, ao fato de não reconhecer as comunidades indígenas como nossos semelhantes. Portanto, ao valorizar a dicotomia “nós” e “eles”, há um distanciamento marcado.

Ademais, Janaína diz não considerar o sujeito velho como sinônimo de sábio, apesar de enfatizar que não podemos ignorar sua sabedoria. Contudo, percebo por meio das falas de Janaína que, possivelmente, o conceito de sábio/a dela está ligado ao conhecimento eurocêntrico. A meu ver, um sujeito velho que vive na *roça e não acompanha* a modernidade do mesmo jeito que outro sujeito velho que vive na cidade são sábios.

Além disso, noto mais um movimento de giro no olhar e uma agência ativa por meio da fala de Ana Luísa, pois, segundo ela, *a revolução é individual, então a gente que tá participando do curso agora, então a gente pode fazer isso no nosso meio. E é isso que começa, é assim que começa a mudança né*. Entendo que esse desejo dela de agir pela linguagem é uma contribuição importante proporcionada pelo curso de formação.

A partir dessas reflexões, questiono se vale a pena mesmo um movimento de giro no olhar em torno de ressignificar a palavra velho/a. Ana Luísa também faz esse questionamento no *feedback* final:

Excerto [21]

Ana Luísa: O meu único receio que ainda estou pensando e refletindo, é sobre a questão do termo “velho”. Eu ainda tenho um pouco de, eu não digo relutância, mas eu acredito que ainda tô no processo de ressignificação, porque é (+) eu ainda sigo me perguntando como que eu vou explicar pra alguém que já tá na idade 60+ que existe esse conceito que é desconstruído frente ao termo “velho”? Que não é feio, que não é algo ofensivo, mas muito pelo contrário é algo voltada talvez até a valorização da idade, da vivência das experiências que eles já passaram. Então, a minha, talvez a minha relutância seja em como passar, em como aplicar isso na prática, mas dentro de um contexto acadêmico, científico eu já acho mais interessante a discussão, eu entendo nessa perspectiva, dentro desse ambiente, mas fora do ambiente acadêmico eu ainda me sinto meio acuada de utilizar, eu não, não sei se soaria bem, talvez soaria ofensivo ou poderia (risadas) talvez arrumar umas confusões ali, ficaria parecendo bem ofensivo. [**Feedback final**]

Ao questionar como explicar na prática para uma pessoa 60+ sobre o termo velho/a, Ana Luísa faz reflexões importantes. Percebo o fato de se autoquestionar já como um movimento de giro no olhar de Ana Luísa. No que diz a respeito à pergunta dela sobre *como que eu vou explicar pra alguém que já tá na idade 60+ que existe esse conceito que é desconstruído frente ao termo "velho"?*, acredito que não exista uma resposta, mas sim caminhos.

Penso que um desses caminhos é apontado por Vanessa no excerto anterior ao dizer *a gente tem que pensar que a gente pode fazer isso pessoalmente, cada um, individualmente. Eu tava até conversando com a Janaína esses dias, a revolução é individual, então a gente que tá participando do curso agora, então a gente pode fazer isso no nosso meio. E é isso que começa, é assim que começa a mudança né.* Portanto, em consonância com Vanessa, acredito na revolução individual e que, partindo disso, é possível criar uma estética do termo velho/a, conseqüentemente, do que é ser velho/a.

Por fim, compreendo a importância do dissenso conforme relatado por Ana Luísa. Após as discussões sobre o termo velho/a, ela preferiu usar o termo idoso/a. A escolha dela é pertinente ao analisar o contexto social e no que diz respeito às várias designações discutidas no curso de formação para se referir às pessoas 60+. Não há certo ou errado, mas sim posturas diferentes perante a palavra. Além disso, ressalto que não busco homogeneizar ou padronizar os termos discutidos. Minha intenção é estabelecer o diálogo problematizador a partir de uma escuta ativa, sensível e atenta. Portanto, a meu ver, valeu a pena, sim, girar o olhar e/ou ressignificar o termo velho/a.

3 “MAIS UM CAFEZIM?” E NESSE TEMPO, COMO MEUS AVÓS, EU QUERO SABER ENSINAR – MOVIMENTOS DE GIRO NO OLHAR SOBRE POSSIBILIDADES DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA/COM ALUNOS/AS 60+

our elders are not disposable

- rupi kaur



I Still Matter

*So maybe to some I look ugly and old,
A person who barely exists.
I'm still quite aware of the beauty inside,
And my value should not be dismissed.
Pat Fleming*

Nossos/as velhos/as não são descartáveis, tampouco seus valores precisam ser desprezados – é com esse pensamento que inicio o terceiro capítulo desta pesquisa com o objetivo de girar o olhar sobre possibilidades de ensino de língua inglesa para/com alunos/as 60+. Para tanto, divido este capítulo em três seções: “*Pra fazer pensar a vida – Reflexões sobre educação linguística para/com alunos/as 60+*”, “*Gente vivida é gente cheia de história pra contar – Atividades pedagógicas de língua inglesa para/com alunos/as 60+: do uso da memória afetiva a janelas para desejos do futuro*” e “*Essa gente com suas manias, com suas velharias – Percepções das licenciandas sobre a experiência de formação docente*”. Fundamento a

discussão por meio de um diálogo entre o material empírico e a discussão levantada pelos/as seguintes autores/as: Pizzolatto (1995; 2008), Conceição (1999), Guimarães (2006), Frank (2010), Walsh (2013), Aguiar (2018), Murphy e Evangelou (2016), Kramersch (2019), Silvestre (2017), Tavares (2020a, 2020b, 2020c), Tavares e Silva (2020), entre outros/as autores/as.

3.1 *Pra fazer pensar a vida* – Reflexões sobre educação linguística para/com alunos/as 60+

*“A sociedade literalmente nos vigia, até na terceira idade. Não temos sossego!”
[Tayná Rabelo]*

A autora francesa de oitenta e cinco anos³⁰ Claire Kramersch, em seu texto *Between globalization and decolonization* (2019), discute praxiologias da globalização em sala de aula. De acordo com Kramersch (2019), as tendências do mundo de ensino de língua estrangeira devem ser questionadas criticamente, ou seja, é preciso também ter um olhar decolonial sobre elas. A autora argumenta que existe um padrão neoliberal por trás das praxiologias e do ensino-aprendizagem. Nas palavras da autora:

[...] the language programs in FL [Foreign Language] departments are being subjected to a pervasive global neoliberal discourse that has crept into academic institutions and is particularly pronounced in FL education. This neoliberal globalese is recognizable by its econometric metaphors and euphemisms; for example, language as *resource* and *strategy*, language learners as *stakeholders* and *communities of practice*, language learning as *participation* and *investment*, language teaching as *effectiveness* and *accountability*, educational success as *measurable outcome* and *sustainable growth*. (KRAMSCH, 2019, p. 60-61, ênfase no original).

Além disso, um agravante para essa questão é que, na maioria das vezes, aceitamos as teorias eurocentradas, isto é, “importadas”, como basilares para concebermos o que vivenciamos em nossas salas de aula. Entretanto, é preciso questioná-las e analisá-las com um olhar decolonial. Assim, é preciso *delink* (desprender/desconectar) e olhar decolonialmente tudo o que nos é imposto (chega até nós) em relação ao ensino, como os discursos de que todos vivem da mesma forma em todos os lugares e/ou de que existe um prazo de validade para aprender uma língua, apresentados por livros e textos didáticos.

³⁰ Apresento a idade da autora com o objetivo de desnaturalizar os discursos do fator idade (não produtividade) e de que a idade interfere nas produções acadêmicas e na atuação no ambiente acadêmico.

Apesar de Kramersch (2019) não questionar o fator idade no que diz respeito ao ensino de língua, há um discurso hegemônico e midiático o qual declara que a educação em língua estrangeira (LE) em uma idade jovem define o caminho para o sucesso. Desse modo, as teorias linguísticas de aprendizagem de LE tendem a afirmar que os/as mais jovens aprendem a LE com mais facilidade, com mais sucesso e mais rápido do que pessoas velhas – tal qual a ideia de crianças como “esponjas linguísticas”, discutida por Pfenninger e Singleton (2017). O conceito crianças como esponjas linguísticas surgiu a partir de uma pesquisa de 1997 na qual os pesquisadores entrevistaram oitenta pais/mães na Espanha sobre por que eles estavam mandando seus filhos para creches de língua inglesa em Barcelona e Madri. A premissa de que as crianças absorvem a linguagem era mencionada com frequência, “‘the younger they are, the more they’re like sponges’, said one parent in an interview. ‘The more they absorb, the more they remember.’” (PATTERSON, 2020, p. 2, ênfase no original).

Por outro lado, de acordo com Pfenninger e Singleton (2017), não há declínio na capacidade de aprender à medida que as pessoas envelhecem, exceto por outras situações, como perda de audição e visão. Portanto, a idade do sujeito velho não é um fator importante na aquisição da LE. Entretanto, há pesquisas discutindo sobre o fator idade e a aprendizagem de línguas, “para tal, elas retrocedem a questões polêmicas apuradas ao longo de, pelo menos, cinco décadas de estudo, e esboçam o que se pode concluir, a partir de suas bases e objetivos.” (FRANK, 2010, p. 57).

Frank (2010), em sua dissertação intitulada “À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)”, discute criticamente tais problematizações focalizando questões envolvendo a aquisição de segunda língua (L2) e o fator idade. Para tanto, o pesquisador busca subsídios em diferentes áreas, tais como linguística aplicada, psicologia, neurologia, neuropsicologia e neurolinguística. Dentre as pesquisas apresentadas por Frank (2010), resalto a que levou à criação do termo *período crítico*, cunhado na década de 1960 com base nas teorias da época de desenvolvimento do cérebro. Segundo Lenneberg (1967), o cérebro perde a “*cerebral plasticity*” após a puberdade, tornando a aquisição de uma segunda língua mais difícil na idade adulta do que na infância.

Segundo Pfenninger e Singleton (2017), em geral, na biologia, o termo período crítico é aplicado a uma fase limitada do desenvolvimento de um organismo durante o qual uma capacidade ou um comportamento determinado deve ser adquirido – se for para ser adquirido. Essa hipótese também é discutida para ensino e aprendizagem de línguas. Nas palavras dos autores:

The idea that the biological ageing puts constraints on what can be attained by language acquirers beyond a certain point is labelled the maturational approach or the Critical Period Hypothesis (CPH). This notion still probably has to be regarded as the mainstream attempt at an explanation of age-related differences in language acquisition. (PFENNINGER; SINGLETON, 2017, p. 255).

Em contrapartida, alguns/mas pesquisadores/as (BIRDSONG, 1999; HARLEY, 1986) discordam do posicionamento dessa hipótese do período crítico proposto por Lenneberg (1967). Eles optam por adotar o termo *sensível*, “indicando se tratar a adolescência de um período que apresenta condições favoráveis à habilidade de adquirir línguas, e cuja eficiência pode ser reduzida ou limitada com o passar dos anos”. (FRANK, 2010, p. 59). O termo *sensível* e sua concepção são totalmente opostos à ideia desenvolvida por Krenak (2020) de vida em constante em movimento. Enquanto o sujeito estiver no contínuo da sua experiência intelectual, material, física, interagindo e vivendo no mundo há tempo para (des)aprendizagem, ou seja enquanto há vida, há tempo.

Murphy e Evangelou (2016) afirmam, em sua coleção editada para o *British Council*, que “there is no research carried out in the instructed foreign language learning context that unequivocally demonstrates advantages for younger over older learners.” (MURPHY; EVANGELOU, 2016, p. 41). Pelo contrário, a visão de que “*earlier = better*” foi rejeitada por pesquisas extensas, e, segundo esses/as pesquisadores/as, há um consenso de que existem poucas vantagens linguísticas e extralinguísticas em um início antecipado de aprendizagem.

Essas pesquisas foram conduzidas em diferentes partes do mundo, a saber: Arábia Saudita (AL-THUBAITI, 2010); Catalunha (Espanha) (MAYO; LECUMBERRI, 2003; MUÑOZ, 2006, 2011); Japão (LARSON-HALL, 2008); Suíça (PFENNINGER, 2014a, 2014b, 2016); Holanda (UNSWORTH *et al.* 2012). Os/as pesquisadores/as têm cada vez mais visto a idade como um fator complexo, uma “macrovariável”, e a maioria tem clamado para que dimensões além da maturação e do envelhecimento sejam levadas em consideração neste contexto.

Além da pesquisa de Frank (2010), citada anteriormente, existem pesquisas no Brasil que investigaram questões relevantes sobre ensinar e aprender LE para/com pessoas 60+ (PIZZOLATTO, 1995, 2008; CONCEIÇÃO, 1999; GUIMARÃES, 2006). De acordo com Pizzolatto (1995), para descrever as características do processo de aprendizagem de LE para pessoas velhas, é imprescindível analisar a construção do processo de ensino na sala de aula. Contudo, somente a análise da sala de aula não é suficiente. Por esse motivo, a necessidade de olhar para além desse ambiente. Guimarães (2006) ressalta a importância da motivação de

ensino para/com pessoas velhas, e Conceição (1999) investiga, identifica e classifica as estratégias utilizadas por pessoas³¹ 60+ na aprendizagem de LE (inglês).

Além disso, pesquisas na área da neurologia demonstraram distinções entre o aprendizado de LE na infância e na idade adulta devido às diferenças de desenvolvimento no cérebro, “in important respects adults have superior language learning capabilities.” (WALSH; DILLER, 1978, p. 298). A vantagem para os adultos é que as células neurais responsáveis por processos linguísticos de ordem superior, como a compreensão das relações semânticas e a sensibilidade gramatical, desenvolvem-se com a idade. Especialmente nas áreas de vocabulário e estrutura da linguagem, os adultos são, na verdade, melhores aprendizes de línguas do que as crianças (WALSH; DILLER, 1978).

Alunos/as mais velhos/as têm sistemas cognitivos mais desenvolvidos, são capazes de fazer associações e generalizações de ordem superior e podem integrar novas entradas de LE com sua experiência de aprendizagem já substancial. Eles/elas também dependem da memória de longo prazo, em vez da função de memória de curto prazo, usada por crianças e alunos/as mais jovens para o aprendizado mecânico.

Diante desses raciocínios sobre teorias linguísticas e neurológicas, aprendizagem de LE e período crítico, apesar de pesquisas que apresentam as vantagens de aprender uma LE na fase adulta ou na velhice, percebo ainda uma naturalização de discursos tanto científicos como sociais que colocam as pessoas mais velhas como incapazes de aprender uma língua estrangeira. Em contrapartida, ressalto que o objetivo não é romantizar o ensino de língua inglesa para/com pessoas velhas, pois, a depender do contexto e do indivíduo, a pessoa mais velha terá dificuldades no aprendizado, o que, entretanto, não significa ser impossível.

Desse modo, com uma tentativa de desnaturalizar esse discurso, escolhi utilizar o ditado popular “papagaio velho não aprende a falar” para criar o nome do curso de formação docente. No primeiro encontro do curso de formação foi discutido o porquê do nome com as agentes. A seguir, apresento essa discussão:

Excerto [22]

Dione: Alguém quer fazer um comentário até agora ou tá tudo bem?

Renata: Pra mim tá tudo bem.

Ana Luísa: Tá tudo bem.

Claudirene: Só comentar sobre o título do seu trabalho, porque é (+) como você bem colocou, esse ditado popular que “papagaio velho não aprende a falar”, né?, digamos assim, a gente precisa realmente desconstruir, porque ele carrega uma estigma muito forte, né? E (+) isso é uma das questões que me

³¹ Os termos usados por esses/as autores/as não são pessoas 60+ e/ou sujeito velho, contudo, opto por utilizá-los para adequação à perspectiva teórica adotada nesta pesquisa.

chamou muita atenção no curso que você tá ministrando hoje, realmente pra desconstruir esse, esse p-r-e-c-o-n-c-e-i-t-o, *né?* Quanto à velhice, que a gente pode sim aprender e muito! É um tempo até muito bom pra gente aprender (risadas).

Dione: Am ram, sim, e (+) você acha que o título é “agressivo”? Teve algumas pessoas que me falaram que acharam “agressivo”, eu não achei.

Claudirene: Não, eu não achei. Na verdade, porque ele tem esse estigma muito forte, *né?*

Dione: Então, essa é a ideia, é chamar atenção.

Claudirene: O preconceito. Na verdade, a sua tentativa é de desconstruir esse “não”, você riscou ele, você disse “não, é possível sim!”. A ideia ela é muito, ela é muito, eu acho que ela foi passada assim, integralmente porque aquela desconstrução “Não pode!” você riscou, vamos riscar esse “não pode”, vamos colocar: “sim, é possível”, *né?*

Dione: Não, sim, sim, obrigado pela (+) desculpa, qual é seu nome? É porque eu não tô vendo ninguém, tô vendo só a tela.

Claudirene: É Claudirene.

Dione: Ah Claudirene, então, perfeito. É isso, *né?* Eu quis realmente mesmo quebrar esse “não”, *né?* “NÃO”, tipo assim, eu coloquei só pra lembrar do ditado, *né?*

Claudirene: É quebra de paradigma, *né?* Eu acho que traz muito na sociedade isso, *né?* Até porque mudou muito. É igual como a professora coloca lá, *né?* Na contemporaneidade, *né?* A velhice mudou muito. Então, a gente precisa quebrar esse paradigma do passado. **[Encontro Virtual 01]**

Os argumentos de Claudirene refletem o desejo da desnaturalização e desconstrução do preconceito mascarado pelo ditado. Nas palavras dela: *isso é uma das questões que me chamou muita atenção no curso que você tá ministrando hoje, realmente pra desconstruir esse, esse p-r-e-c-o-n-c-e-i-t-o né? Quando à velhice, que a gente pode sim aprender e muito!*

Kumaravadivelu (2012) sugere que a formação de professores/as de línguas seja resignificada, no que concerne não somente a conhecimentos, habilidades, crenças etc., mas também a fatores educacionais, sociais, culturais, ideológicos e políticos, em meio aos processos e às transformações globais na economia, cultura e sociedade. A meu ver, as palavras de Kumaravadivelu (2012) aproximam-se das falas de Claudirene. Percebo um movimento de giro no olhar no seguinte depoimento da agente: *vamos riscar esse “não pode”, vamos colocar: “sim, é possível”, né?* Ademais, percebo uma fissura na colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) quando Claudirene legitima o poder do sujeito velho, afirmando que *sim, é possível*.

A colonialidade também está presente nas universidades. O fato de a maioria dos cursos de graduação em Letras não oferecer disciplinas ou cursos de formação que preparem o professor para o trabalho com pessoas mais velhas ou que discutam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) já exclui a pessoa velha duas vezes: primeiro, por ela não ser lembrada; segundo,

por fazer com que os/as professores/as em formação não vislumbrem as possibilidades de ensino a esse público. Tais questões são abordadas pelas agentes, nos trechos a seguir:

Excerto [23]

Vivian: Eu gostei muito dos textos e estou gostando muito do curso, *pois nunca havia pensado que havia esse ensino para idosos*, pensava que quando acontecia de algum ingressar em faculdade era raro, no meu curso de Letras a gente estudava com um idoso e tipo todo mundo meio que olhava atravessado pra ele e perguntava pra que ele estava fazendo o curso se estava aposentado já, e ele dizia que era pra mente não parar. [...] E ele tinha as melhores notas da sala. [**Chat Zoom, ênfase adicionada**]

Excerto [24]

Juliana: Eu gostei muito dos textos e estou gostando muito do curso, *pois eu também não sabia que existia um tipo de curso direcionado para os idosos*. Eu já tive contatos com idosos no EJA e o interesse deles é muito impressionante no quesito de aprendizado. [**Chat Zoom, ênfase adicionada**]

Excerto [25]

Debora: *Antes do curso eu nunca tinha parado pra pensar nesse ensino*, e o curso foi de grande importância para a minha formação docente, visto que agora tenho bagagem o suficiente para ministrar uma aula para pessoas da terceira idade e também alunos do EJA que pode ser encontrado pessoas mais velhas, acerca que aprendi a ter um olhar mais crítico para a elaboração de uma aula para esses grupos que muitas das vezes são excluídos na sala de aula. [**Feedback final, ênfase adicionada**]

Excerto [26]

Geovanna: Eu não imaginava que turmas assim eram formadas, nunca tinha passado pela minha cabeça a possibilidade de ensinar inglês para pessoas 60+. O curso me mostrou que é uma ótima forma de reinserir essas pessoas na sociedade e uma forma de deixá-las se sentirem úteis e ainda ativas. Logo no primeiro encontro eu já desconstruí essa ideia de que o velho é um indivíduo “inútil” para a sociedade, *passei a enxergar o valor da velhice e que é um processo que todos vamos ter que passar um dia*. [**Feedback final, ênfase adicionada**]

Excerto [27]

Tayná: Antes do curso eu não entendia sobre o ensino de inglês para pessoas mais velhas, uma vez que, até então, não tive contato sobre essa questão pertinente na minha formação. [**Feedback final, ênfase adicionada**]

Excerto [28]

Vanessa: O curso contribuiu muito para a minha formação docente, pois, *agora, eu consigo vislumbrar grandes possibilidades nessa área de ensino-aprendizado, caminhos, didáticas para um trabalho significativo com os mais velhos*. [**Feedback final, ênfase adicionada**]

Excerto [29]

Janaína: eu gostei demais do curso principalmente porque quebrou muito alguns conceitos que eu tinha em relação ao próprio ensino da terceira idade, *né?* A gente tem esse é (+) essa crença que a sociedade passa pra gente, *né?* Que o inglês é pra criança, pra gente mais nova, que a criança tem mais facilidade, então, *quanto mais cedo você aprender vai ser melhor. Então eu acho que eu nunca tinha pensado nessa possibilidade, né?* E (+) e isso é muito bom porque, até dentro da própria academia, a gente não discute muito a questão da formação pra terceira idade, específico pra terceira idade, *né?* A gente discute, pelo menos na minha, ao longo da minha formação eu discuti

uma vez sobre o EJA e não era específico da terceira idade, é só pra jovens adultos. [...] Então, como eu falei, eu não pensava nessa questão do inglês pra pessoas mais velhas, eu acho que, praticamente, acho que eu pensava que era meio que impossível que eu nunca parei pra pensar. E, sim, eu mudei, né? A minha visão de achar que “ah não é possível, né?” e agora eu acho sim, é **totalmente possível**. [*Feedback final, ênfase adicionada*]

A partir do curso de formação docente “*Papagaio velho não aprende a falar*”? : ensino de língua inglesa para a terceira idade, percebo que as agentes vislumbraram possibilidades de ensino da língua inglesa, conforme relata Janaína: *é totalmente possível*. Ademais, houve um relato de vivência da Vivian sobre um sujeito velho que estava cursando Letras e foi questionado sobre o que o levava àquele espaço, sob olhares de julgamento, dando a entender que o ambiente universitário não era permitido para ele, evidenciando a velhofobia.

Mais uma vez, os relatos expostos acima vão ao encontro da fala de Krenak (2020) quando afirma que a vida não precisa ser utilitária e que a ideia de vida concebendo os seres humanos somente como seres utilitários é uma ideologia pregada e forçada na sociedade pela modernidade/colonialidade. No entanto, por meio das pedagogias decoloniais (WALSH, 2013) e dos esforços decoloniais (SILVESTRE, 2017), é possível causar uma fissura nesse mundo moderno/colonial.

Fundamentada nas obras de Freire e de Fanon, Walsh (2013) cria o termo “pedagogias decoloniais”, consideradas como:

[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado ‘*re-existência*’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com. (WALSH, 2013, p. 19, ênfase no original).

Assim, a partir dessas possibilidades (ser, estar, pensar, saber, existir e viver-com) e por meio da pedagogia decolonial, pode-se abrir uma fissura no mundo dominante e, como consequência, “contributing to the building of a world—of worlds—muy otro(s).” (WALSH, 2018, p. 88). Um exemplo de pedagogia decolonial é o que Albán (2013) define como pedagogia de re-existência. Segundo o autor:

Re-existence as the mechanisms that communities create and develop to invent daily life and power, in this way confronting the hegemonic project that, since colonization until our present day, has inferiorized, silenced, and negatively made visible existence. Re-existence puts off center the established logics in order to look for, in the depth of cultures—especially Indigenous and Afro-descendant—the keys to forms of reorganization and production that permit the dignifying and reinventing of life and its continued transformation. (ALBÁN, 2013, p. 193).

É possível notar, então, que ambas as pedagogias, decolonial e de re-existência, desestabilizam padrões hegemônicos de saberes. Assim, defendo a pedagogia decolonial no campo de ensino de línguas como uma prática que desestrutura as relações naturalizadas de ensino-aprendizagem de línguas, como o ensino de inglês com ênfase somente em crianças e adolescentes.

Em consonância com as reflexões citadas acima, (WALSH, 2018; ALBÁN, 2013), entendo que as discussões que aconteceram no curso e as que trago nesta pesquisa contribuem para desestruturar as relações naturalizadas de educação linguística e pesquisa. Ou seja, desestruturar ausência de iniciativas educacionais para pessoas 60+ quanto a falta de variedade de pesquisas, questionando esses aspectos com um olhar decolonial, conforme expressado por Vivian, a seguir:

Excerto [30]

Vivian: Achei essa questão (da colonialidade) interessante, que eu já tinha visto ela em outras questões de posições sociais, igual feminismo, racismo, que busca desestabelecer, *né*, o que tem imposto, mas eu nunca tinha pensado na colonialidade. *Na perspectiva do idoso voltada pra essa área de ensino e pesquisa. Eu nunca tinha, na verdade, ouvido falar assim de um estudo como o seu, que trabalha com...* gente, a primeira vez que eu vi alguém, o dia que eu vi o tema eu pensei “nossa” eu nunca coloquei muita fé no curso, eu pensei “num vai ser interessante”, mas quando eu fui ler, fui ver, eu achei tão interessante. **[Encontro virtual 03, ênfase adicionada]**

Vivian destaca a importância da colonialidade pensada sob o viés do sujeito velho, principalmente no que concerne ao ensino e à pesquisa. Acredito que oferecer um curso de formação docente cuja proposita seja discutir a educação linguística para sujeitos velhos foi uma forma de re-existência contra o poder hegemônico, no qual esse grupo é marginalizado, invisibilizado e, por vezes, silenciado pela sociedade. Essa visão está atrelada à identificação do sujeito velho como frágil, incapaz, improdutivo e não produtor de renda/capital (OLIVEIRA; TOSCHI, 2015). Nesse sentido, as pedagogias decoloniais:

[...] imply the possibility of re-knowing the multiple knowledges, thoughts, experiences, existences, cosmovisions, dissidences, and emotions that cross the subjects and populations that produce knowledges from positionalities that locate them as subalternized, exploited, oppressed, etc. (WALSH, 2018, p. 95).

Portanto, a inserção do sujeito velho no currículo da formação docente e, consequentemente, no processo de educação linguística poderá implicar possibilidades de outras vivências. Como efeito, engendrar um sentimento de pertencimento social, contribuindo

para a instauração de um sentimento/processo de inclusão, para muitos perdido devido à discriminação e ao autoisolamento que as pessoas dessa faixa etária sofrem.

Ressalto que, antes do curso, as agentes não vislumbraram as possibilidades e os caminhos em relação ao aprender uma LE na velhice, mostrados nos seguintes depoimentos dos excertos 23 ao 29: a) *pois **nunca** havia pensado que havia esse ensino para idosos [Vivian];* b) *pois eu também **não** sabia que existia um tipo de curso direcionado para os idosos [Juliana];* c) *Antes do curso eu **nunca** tinha parado pra pensar nesse ensino [Debora];* d) ***nunca** tinha passado pela minha cabeça a possibilidade de ensinar inglês para pessoas 60+ [Geovanna];* e) *eu **não** pensava nessa questão do inglês pra pessoas mais velhas [Janaína].*

Destaco os advérbios de negação “não” e “nunca”, presentes em todos os depoimentos das agentes. Entendo que esses depoimentos se inscrevem/integram no discurso da denegação. Essa denegação pode ser denominada como denegação ao ensino de LE às pessoas velhas, isto é, a partir de interseccionalidade de outros discursos sociais, biológicos e científicos, as agentes passam a enxergar essa não possibilidade do ensino de LE para/com pessoas velhas e sem questioná-la. Essa interseccionalidade pode ser observada pelo depoimento de Janaína quando ela diz: *essa crença que a sociedade passa pra gente, né? Que o inglês é pra criança, pra gente mais nova, que a criança tem mais facilidade, então, quanto mais cedo você aprender vai ser melhor.* Além dos discursos sociais apontados pela Janaína, acrescento o discurso científico das “esponjas linguísticas”, discutido por Pfenninger e Singleton (2017), e o do “período crítico”, cunhado por Lenneberg (1967). Portanto, vejo que a percepção relatada pela Janaína está arraigada em outros discursos.

Entretanto, após o curso de formação, houve um movimento de giro no olhar com as agentes do curso, conforme exposto no trecho acima. Destaco o depoimento de Janaína, ao dizer, *agora, eu consigo vislumbrar grandes possibilidades nessa área de ensino-aprendizado, caminhos, didáticas para um trabalho significativo com os mais velhos,* assim como de Debora, ao dizer, *aprendi a ter um olhar mais crítico para a elaboração de uma aula para esses grupos que muitas das vezes são excluídos na sala de aula.*

Assim, a partir desses depoimentos, vejo um movimento de desnaturalização da denegação ao ensino de LE às pessoas velhas, propiciado pelas discussões ao longo do curso de formação docente. Além disso, interpreto que as leituras e as discussões feitas pelas agentes aguçaram um sentimento de alteridade e sensibilidade para/com o ser velho. Ou seja, houve uma tentativa de se colocar no lugar do outro, conforme destaco na frase da Geovanna a seguir: *logo no primeiro encontro eu já desconstruí essa ideia de que o velho é um indivíduo “inútil” para a sociedade, passei a enxergar o valor da velhice e que é um processo que todos vamos*

ter que passar um dia. Portanto, percebo uma sensibilização ao Geovanna dizer: passei a enxergar o valor da velhice e que é um processo que todos vamos ter que passar um dia. A seguir, interpreto as atividades pedagógicas produzidas no curso.

3.2 Gente vivida é gente cheia de história pra contar – Atividades pedagógicas de língua inglesa para/com alunos/as 60+: do uso da memória afetiva a janelas para desejos do futuro

“Agora, eu consigo vislumbrar grandes possibilidades nessa área de ensino-aprendizado, caminhos; didáticas para um trabalho significativo com os mais velhos”.

[Janaína Prado]

Segundo Pizzolatto (1995), a língua inglesa como língua estrangeira ensinada ao público velho não lhe serve somente como distração ou atividade para manter a saúde mental. Conforme afirma Pizzolatto (1995, p. 97), “além do aspecto aprendizagem, as aulas de inglês para a terceira idade servem aos alunos como uma tentativa de eles não ficarem à margem da sociedade”. De acordo com a pesquisa de Pizzolatto (1995), os efeitos produzidos pelas aulas foram que os/as alunos/as se sentiram úteis, conforme relatado por eles/elas. Nesse sentido, os/as alunos/as 60+ não se veem como um estorvo/peso na vida de seus familiares e, por consequência, na sociedade. Pelo contrário, tornam-se úteis tanto para eles mesmos quanto para o mundo à sua volta (PIZZOLATTO, 1995). Entretanto, não concordo com essa visão de Pizzolatto sobre as pessoas velhas se tornarem úteis para a sociedade, pois, conforme afirma Krenak (2020), a vida não precisa ser utilitária.

No que diz respeito ao planejamento de aulas e cursos para/com pessoas 60+, é extremamente importante conhecer o público-alvo antes de terminar o planejamento. Ressalto também a importância de conhecer quais são as motivações, as histórias de vida e o estilo de aprendizagem – com suas representações – (BRITO; MENEZES; COSTA-SILVA, 2020) que pessoas velhas têm em aprender a língua inglesa.

Por meio de um questionário aplicado pelo pesquisador Pizzolatto (1995) para compreender as motivações das pessoas 60+ em aprender inglês, percebeu-se que todos/as os/as alunos/as estavam motivados/as e interessados/as em aprender a língua inglesa e suas culturas. Por meio do questionário, pode-se observar também a desvalorização do Brasil: os/as alunos/as elogiavam os países de língua inglesa enquanto criticavam o Brasil. Dentre os principais motivos apresentados pelos/as alunos/as da pesquisa de Pizzolatto (1995), destaca-se usar o idioma em viagens ao exterior, ter afinidade com o idioma, passar o tempo, manter a saúde

mental e encarar a aprendizagem como uma “quebra de tabu”, mostrando para seus familiares e amigos que eles podem e conseguem aprender. As motivações e os interesses dos/as alunos/as 60+ participantes da pesquisa de Pizzolatto (1995) vão ao encontro da investigação de Britto, Menezes e Costa-Silva (2020), em que:

[...] o ensino e aprendizagem da língua inglesa se apresenta como oportunidade 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. (BRITTO; MENEZES; COSTA-SILVA, 2020, p. 98).

A questão de encarar a aprendizagem como uma “quebra de tabu” é relatada pela agente Selina, do curso de inglês 60+, referente à pesquisa A. Conforme apresento, a seguir:

Excerto [31]

Selina: Geralmente, quando digo que estou aprendendo inglês as pessoas falam “nossa, tá aprendendo inglês?”

Selina: Eu falo “Tô sim, tô na aula de inglês”.

Dione: Aconteceu isso com você já, essa história?

Selina: Ixi! Umas três pessoas. Achei ruim demais porque eles pensam que eu não vou aprender, mas eu vou SIM! [**Conversas curso inglês 60+**]

No trecho supracitado, alerta para a violência linguística ocasionada pelo enunciado *nossa, tá aprendendo inglês?* Acredito que ele traz à tona vozes sociais que desvalorizam a velhice e o ser velho, que “colocam os sujeitos velhos dessa idade à margem, julgando-os como incapazes.” (BRITTO; MENEZES; COSTA-SILVA, 2020, p. 98). A pergunta enunciada *nossa, tá aprendendo inglês?* dificilmente será direcionada a um jovem ou adulto. Por outro lado, Selina mostra o interesse em “quebra de tabu” e resistência ao falar *mas eu vou SIM*, questionando as pessoas que dizem o contrário. Selina também menciona que tem interesse em aprender inglês porque gosta de ouvir músicas na língua inglesa. Nas palavras dela:

Excerto [32]

Selina: Ah, na maioria das vezes, a gente fica ouvindo música, aquelas músicas lindas, sabe? Aquelas músicas lindas em inglês e fica pensando “será o quê que quer dizer isso? o quê que ele tá dizendo?” [**Conversas curso inglês 60+**]

Entendo que motivação é um fator importante no aprendizado do/a aluno/a, e, segundo Guimarães (2006), se o assunto da aula for de grande interesse por parte do sujeito, a aprendizagem se dará mais rapidamente, assim como ocorre com qualquer aprendiz. A motivação das alunas Maria e Lucy é diferente da de Selina. Maria quer aprender inglês para voltar a morar e trabalhar nos Estados Unidos. Maria trabalhou 14 anos como empregada

doméstica no país. Já Lucy quer aprender inglês para falar com os netos que moram na Irlanda.

Percebo que a motivação de Maria em aprender inglês está relacionada ao *English as Commodity*. O ensino de língua inglesa virou uma *commodity* reservada às classes médias e altas (JORDÃO, 2004). O inglês é comprado e vendido como mercadoria, com base na percepção generalizada de que o domínio dessa língua traz às pessoas (inclusive às das classes, raças e culturas menos privilegiadas) possibilidades de melhoria na estratificação social. Ademais, vejo na motivação de Maria e Lucy uma representação da língua inglesa como língua universal, que conecta e integra pessoas, abrindo oportunidades de emprego e relacionamentos, ou seja, a representação de aprendizagem da língua traz a possibilidade de pertencimento social (BRITTO; MENEZES; COSTA-SILVA, 2020).

O terceiro, quarto e quinto encontros do curso de formação docente “*Papagaio velho não aprende a falar*”? : *ensino de língua inglesa para a terceira idade* teve como objetivos apresentar experiências de ensino de língua inglesa para/com pessoas 60+, analisar atividades prontas que foram desenvolvidas para essa faixa etária e discutir estratégias de ensino específicas para esse público. As agentes também elaboraram e apresentaram em duplas uma proposta de atividade pedagógica a partir do seguinte mote: desenvolver uma atividade em língua inglesa levando em conta as especificidades do/a aluno/a velho/a conforme discutido nos encontros virtuais. O contexto da aula poderia ser tanto EJA como ensino de inglês para pessoas 60+. Além disso, foi sugerido às agentes refletir sobre as atividades elaboradas. Como motivação, propus algumas perguntas, a saber: em que medida a proposta de atividade é específica para/com alunos/as mais velhos/as? O que ela tem de diferente? Em que aspectos a atividade se diferencia das demais comumente elaboradas para outras idades?

No total, foram desenvolvidos seis planos de atividades com participação de doze agentes. Com o objetivo de contextualizar cada exercício elaborado pelas duplas, apresento, no quadro a seguir, os temas e objetivos das atividades³² produzidas pelas agentes.

³² Para mais detalhes sobre o plano de atividade, ver os Apêndices.

Quadro 6 - Temas e objetivos das atividades pedagógicas

Agentes	Tema da atividade	Público-alvo	Material/recursos didáticos	Tempo previsto	Objetivo(s) da atividade
Tayná e Thayna	Cartão-Postal – (<i>Places</i>)	Turma inglês 60+	Cartão-postal, dicionário da língua inglesa, caneta, lápis de escrever e de colorir	50 min	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar o gênero textual cartão-postal por meio dos <i>places</i> (lugares). - Trabalhar a leitura e a escrita da língua-alvo (língua inglesa). - Discutir sobre o gênero textual cartão-postal e qual foi/é a sua função social. - Trabalhar a memória afetiva com as lembranças d@s alun@s e suas produções.
Vanessa e Janaína	<i>What is the song?</i>	Turma inglês 60+	Reprodutor de som, folha impressa, quadro branco e pincel	25min	<ul style="list-style-type: none"> - Promover as interações dos estudantes. - Expandir a compreensão das palavras por meio da música. - Promover a ligação com a memória afetiva, possibilitando o aprendizado.
Geovanna e Blenda	<i>TV shows</i> dos anos 80/90	Turma inglês 60+	Projetor de imagens, papel e envelopes	50 min	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer com que os alunos relembrem a época dos <i>TV shows</i> que eles assistiam nos anos 80/90, gerando, assim, um diálogo nostálgico entre eles, aproveitando esse gancho para aplicar o conteúdo que já havia sido estudado. A atividade reforça essa ideia de interação e trabalha a escrita e a pronúncia de palavras em inglês.
Ana Luíza e Renata	<i>Family</i>	Turma inglês 60+	Quadro branco, pincel, figuras para colagem em EVA, fita crepe, <i>datashow</i> , fotos de familiares (solicitadas na aula anterior) e lista impressa de vocabulário	50 min	<ul style="list-style-type: none"> - Fixar o conteúdo previamente ministrado (<i>family members</i>). - Dar continuidade ao conteúdo dentro da mesma temática (<i>family</i>). - Introduzir o ensino de <i>adjectives</i> de maneira dinâmica (<i>physical appearance</i>). - Utilizar práticas pedagógicas com enfoque na oralidade, escrita, leitura e escuta para o desenvolvimento da competência linguística e textual do aluno. - Acessar a memória afetivas d@s alun@s, com uso

					de fotografias de familiares de cada alun@.
Iasmyn e Vivian	Culinária	EJA	Atividade impressa	50 min	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o vocabulário utilizado em receitas culinárias; - Praticar a pronúncia das novas palavras aprendidas; - Promover interação entre alunos e professor. - Ampliar o vocabulário; - Adquirir e compartilhar experiências sobre o tema proposto.
Debora e Juliana	<i>Getting to know each other</i>	EJA	Site https://www.voki.com/ ou aplicativo “Voki for Education”	50 min	- Trocar, apresentar e descobrir informações básicas sobre si e sobre o outro por meio da criação de avatares.

Fonte: Material empírico do estudo.

Conforme observado no campo “Objetivo(s) da atividade”, do total de seis planos de atividades elaborados no curso, quatro usaram temáticas relacionadas a vivências passadas e à memória afetiva. O termo “memória afetiva” surgiu no curso de formação por meio das experiências de ensino e elaboração de atividades pedagógicas para/com pessoas 60+ relatadas pela Profa. Ma. Stella Menezes e por mim, ou seja, um conteúdo que foi apreendido no curso e utilizado de diferentes formas pelas agentes no planejamento das atividades.

Nesse sentido, defendo a ideia do uso de memórias como uma estratégia de ensino. Na área da psicologia, uma memória afetiva “pode se desenvolver a partir de uma percepção sensorial como um odor, um som, uma cor, desde que tal percepção esteja ligada a um momento afetivo importante.” (PORTILLO, 2006, p. 1). Sendo assim, no ensino de línguas, vejo o uso da memória afetiva como forte aliado à aprendizagem e ao ensino significativos da língua. Entendo, nesta pesquisa, memória afetiva como uma possível estratégia de ensino que tem como objetivo aguçar as memórias dos/das alunos/as em prol de um aprendizado afetivo.

Assim, refletindo sobre as experiências, a vivência e a motivação, vejo um movimento das agentes de pensar no sujeito velho ao planejar as atividades. A seguir, apresento as reflexões das agentes sobre as atividades realizadas:

Excerto [33]

A proposta é específica para/com alun@s mais velh@s, uma vez que trabalha com um gênero textual muito ligado à juventude desses/as e que hoje já não é mais usado para trocar imagens e mensagens devido à tecnologia avançada. Assim sendo, eles/elas terão contato com a língua inglesa e, ao mesmo tempo, com as suas memórias afetivas.

Outrossim, o que tornaria esta atividade diferente/afetiva seria a forma de conduzi-la e, claro, a produção do cartão-postal, pois, como descrito no plano de atividade, aquel@ idos@ que não recebeu um cartão-postal teria a oportunidade de receber e/ou mandar pela primeira vez por um/uma colega de sala.

Essa atividade, ou seja, o gênero textual cartão-postal foi um método de comunicação muito utilizado antigamente. Desse modo, a maneira de trabalhar com esse gênero na terceira idade seria muito mais fácil, pois @s alun@s já estiveram inserid@s na época da utilização desse meio de comunicação. Portanto, a aula aconteceria de uma forma mais dinâmica, pois trabalharia com a memória afetiva d@s idos@s de uma maneira nostálgica. Então, isso facilitaria no ensino-aprendizagem significativo da língua inglesa.

[Tayná e Thayna – Atividade pedagógica]

Concordo com a afirmação de Tavares (2020c, p. 297): “relembrar o passado, contar casos, rememorar narrativas são práticas muito comuns entre idosos. As lembranças do passado são evidências de vida em uma época”. Tayná e Thayna usam o gênero cartão-postal como

pretexto para uma possível interação entre alunos/as, ativando ou não a memória afetiva deles/as. No caso da atividade de Tayná e Thayna, os/as alunos/as teriam contato *com a língua inglesa e, ao mesmo tempo, com as suas memórias afetivas*, possibilitando, assim, a memória afetiva da vivência e do lugar de pertencimento desses/as alunos/as. Em contrapartida, caso o/a aluno/a nunca tivesse enviado um cartão-postal, a atividade proporcionaria essa experiência.

Ademais, a dupla usa imagens e desenhos como forma de aguçar a memória afetiva, falando na língua inglesa sobre quando os/as alunos/as receberam o cartão e/ou de quem receberam. As agentes também ofertam a possibilidade de os/as alunos/as desenharem em um cartão-postal em branco, dando a eles/as a oportunidade de criar a percepção de como enxergam determinado lugar.

Outro aspecto que se mostrou importante nos procedimentos da atividade foi uma roda de conversa no final da aula com a proposta de discutir sobre ela, levantando os seguintes pontos: como foi para eles/as trabalhar/aprender o assunto *places* por meio do cartão-postal e como os/as alunos/as se sentiram. Ao propor a roda de conversa, vejo um movimento em direção à pedagogia decolonial por parte das agentes, pois coloca em prática o ensino de língua inglesa para e com as pessoas mais velhas. Percebo também que a roda de conversa oportuniza um espaço de fala/escuta, no qual os/as alunos/as se sintam livres para falar deles/as mesmos/as: problemas, felicidades, dificuldades, conflitos, planos e desejos. Outro ponto positivo da roda de conversa é que ela também pode servir como uma autoavaliação para o/a professor/a e para a turma e até mesmo fazer emergir possíveis temas e conteúdos para as próximas aulas ou algumas dificuldades que eles/as tiveram ao longo da aula.

A mesma estratégia de ensino – o uso da memória afetiva – é aplicada também pelas agentes Janaína e Vanessa. Contudo, elas usam músicas em vez de imagens.

Excerto [34]

As canções escolhidas têm o objetivo de ativar a memória afetiva dos mais velhos, uma vez que foram selecionadas com base na época em que eles eram mais jovens.

Elaboradas para outras idades justamente por causa do contexto das músicas executadas na atividade. **[Janaína e Vanessa – Atividade pedagógica]**

Ressalto que a ativação da memória ativa é contingencial, ou seja, pode acontecer ou não. Por isso, é importante que o/a professor/a esteja atento/a aos “desejos e identificações dos/as alunos/as” (AGUIAR, 2018, p. 167). Janaína e Vanessa buscam, por meio *das canções, a ligação com a memória afetiva possibilitando o aprendizado*. Como argumenta Pizzolatto (1995, p. 61): “um dos maiores trunfos para a auto-preservação do idoso é justamente a

memória”. Bosi (1994, p. 480, ênfase no original) acrescenta: “Na velhice, quando não há mais lugar para aquele ‘fazer’, é o lembrar que passa a substituir e assimilar o fazer”. Portanto, valorizar as memórias do sujeito velho por meio de atividades pedagógicas que também visam ao conhecimento linguístico da língua inglesa pode gerar um aprendizado significativo e afetivo às pessoas mais velhas.

No que diz respeito aos procedimentos adotados por Janaína e Vanessa, no momento do *feedback*, a Profa. Stella Menezes sugeriu explorar mais as possíveis ligações afetivas com as canções, pois a música carrega memórias. Sendo assim, de acordo com Stella:

Excerto [34]

Stella: eu fiquei pensando, talvez colocar uma frase, “*This songs reminds me of...*” e alguma citação pra eles completarem “o que essa música me faz lembrar? Qual emoção?” E aí pode entrar vocabulário de sentimento *né*, de qual pessoa? “Essa música me lembra meu pai, minha mãe, meu irmão” explorar mais essa questão da memória. É (+) que lugar que essa música te lembra *né*, até dá pra pensar em lugares. **[Encontro Virtual 05]**

Concordo com a sugestão da Profa. Stella. Acredito que a ligação da atividade lúdica (*What is the song?*) partindo de um contexto relevante atrelado à atividade linguística (*This songs reminds me of...*) pode surtir um efeito positivo no aprendizado dos/as alunos/as 60+. Ademais, nos *feedbacks* dados às agentes, enfatizei a importância de as músicas trabalhadas serem escolhidas pelos/as alunos/as, conforme apresento a seguir:

Excerto [35]

Dione: eu imagino que é muito difícil assim, porque é muito subjetivo vocês escolherem a música, *né*? Mas claro que se tivesse uma turma mesmo, vocês poderiam fazer uma dinâmica só pra escolher essas músicas, assim no começo, aí depois planejar atividades com essas músicas, eles iriam ficar surpresos “nossa, a música que eu escolhi está aqui” porque eles levam muito isso em conta, que você tá oportunizando a voz deles ali *né*, o gosto deles. Então claro que eu entendo o que vocês pensaram, porque é uma aula imaginária, mas se fosse numa turma real sempre pensar a partir deles quais músicas, okay?! **[Encontro Virtual 05]**

Apesar de os/as professores/as não conhecerem os/as alunos/as na proposta da atividade, pois era uma atividade “fictícia”, percebo ser importante esse movimento de fazer projeções de temáticas e conteúdos relevantes aos/às alunos/as. As duplas Geovanna e Blenda e Ana Luíza e Renata também utilizam da memória afetiva no planejamento da atividade, conforme apresento a seguir:

Excerto [36]

O foco da atividade é a nostalgia das memórias. Essa atividade promove a releitura de lembranças desses *TV shows* do passado, algo muito comum para os alunos e que todos eles vão poder participar compartilhando uma experiência relacionada a isso. Devido ao fato desses programas terem sido muito populares nos anos 80/90, acreditamos que os alunos vão se recordar de momentos de suas vidas relacionados a esses programas.

Essa atividade busca a interação dos alunos por meio de lembranças relacionadas aos programas de TV populares nos anos 80/90. Portanto, os alunos 60+ terão mais intimidade e propriedade para desenvolverem a atividade.

[Geovanna e Blenda – atividade pedagógica]

Excerto [37]

Acesso à memória afetiva d@s alun@s, com uso de fotografias de familiares de cada alun@. **[Ana Luísa e Renata – atividade pedagógica]**

Ambas as atividades também buscam provocar a memória afetiva dos/as alunos/as: uma por meio de *TV shows* dos anos 80/90 e similares; outra por meio de fotografias de familiares. Ressalto que o uso do passado nas atividades pedagógicas pode aprisionar a pessoa velha nessa época. Contudo, também pode proporcionar uma atualização do passado. Nas palavras de Tavares (2020a, p. 322), “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”. Assim, creio que vale a pena o uso da memória afetiva nas aulas para/com pessoas velhas.

A atividade proposta por Ana Luísa e Renata teve como público-alvo uma turma de inglês 60+. Diante do contexto, conteúdos e procedimentos foram propostos ao longo do tempo da atividade (50 minutos). A Profa. Stella e eu problematizamos o excesso de vocabulário. Nesse sentido, com base nas nossas experiências, entendemos que “menos é mais”, isto é, sistematizar o conteúdo e segmentá-lo em aulas é essencial. No caso da atividade de Ana Luísa e Renata, a sugestão seria dividir o vocabulário por tópicos: primeiro, cabelo; em seguida, olhos e formato de rosto, e assim por diante. Além disso, é relevante sempre voltar ao conteúdo aprendido como uma forma de espiral, para verificação de como está o processo de ensino e aprendizagem e buscar maneiras distintas de ensinar o mesmo vocabulário. Sobre buscar diferentes maneiras de ensinar o mesmo vocabulário, sempre ênfase para quem não está familiarizado/a com alunos/as 60+ pode parecer repetitivo, contudo, não é. No momento em que os/as alunos/as mencionarem “Ah professor/a esse vocabulário e/ ou conteúdo de novo?”, é momento de fazer a última revisão e seguir com novos conteúdos.

A temática da atividade planejada por Iasmyn e Vivian (quadro 5) foi culinária. Apresento a seguir as reflexões delas sobre a atividade:

Excerto [38]

Essa temática é uma proposta favorável aos alunos mais velh@s porque foi observado por nós duas que pessoas idosas gostam de preparar e compartilhar receitas entre si e esse tema também pode favorecer as compras caso algum desses alunos viaje para países estrangeiros.

Essa temática também vai favorecer a interação entre eles, permitindo-os trocarem ideias e experiências entre si.

Essa atividade comumente se diferencia das atividades feitas para outras idades por apresentar um tema que faz parte do cotidiano desses alunos e que os interessa. A culinária é realizada mais por adultos, se fosse trabalhado esse tema em uma sala para jovens seria observado o desinteresse, pois quem geralmente realiza essas tarefas são mães, pais, avós e avôs.

[Iasmyn e Vivian – atividade pedagógica]

Iasmyn e Vivian buscam por meio do tema culinária *favorecer a interação entre eles, permitindo a eles trocarem ideias e experiências entre si e favorecer as compras caso algum desses alunos viaje para países estrangeiros*. Destaco que a memória afetiva das professoras em formação entra em jogo ao relatarem que *foi observado por nós duas que pessoas idosas gostam de preparar e compartilhar receitas entre si*, pois percebo que essa generalização de que as pessoas velhas gostam de trocar receitas entre si pode ter tido origem na interação delas com seus familiares mais velhos. Assim, compreendo que não se pode generalizar que são todas as pessoas velhas que gostam de trocar receitas e/ou cozinhar. As motivações da temática são contingenciais, assim como o envelhecimento. Por isso, como dito, é extremamente importante que os/as professores/as conheçam os desejos, as motivações e as identificações dos/as seus/suas alunos/as. Por outro lado, também não podemos negar que a temática culinária pode ser um tema relevante, a depender do contexto.

Além disso, a concepção de inglês como mercadoria e o projeto neoliberal que comanda o ensino de inglês podem ser percebidos nas falas de Iasmyn e Vivian ao dizerem que o conhecimento dessa língua pode *favorecer as compras caso algum desses alunos viaje para países estrangeiros*. De acordo com Kramsch (2019, p. 50), é preciso olhar nossa prática docente com um olhar decolonial, pois “attempts to respond to the needs of learners in a global economy are instrumentalizing foreign languages and contributing to the commodification of education”.

Nos procedimentos a serem executados na atividade de Iasmyn e Vivian, é priorizado o uso do dicionário para pesquisa e tradução das palavras das atividades. A meu ver, a maioria dos alunos/as 60+ poderia gostar dessas atividades, pois, de acordo com resultados objetivos da minha pesquisa de iniciação científica (IC), intitulada “O ensino de inglês para a terceira idade e suas representações no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira³³”,

³³ A IC foi desenvolvida em 2014 com a orientação da Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares (UFU).

alguns/algumas alunos/as acreditam que aprender uma língua é aprender as regras dessa língua – remete a uma concepção estruturalista de linguagem, de que a gramática é de suma importância e pode estar arraigada à concepção do/a aluno/a sobre o que é aprender. Possivelmente, esse/a aluno/a vem de um ensino tradicional de língua estrangeira (inglês ou francês) cujo método gramática-tradução era a metodologia de ensino utilizada. No entanto, no *feedback* dado às agentes, ressaltai outras possibilidades de ensinar o vocabulário, como por imagens.

Outra temática abordada pelas agentes no plano de aula foi *Getting to know each other* com os objetivos de trocar, apresentar e descobrir informações básicas sobre si e sobre o outro por meio da criação de avatares. Juliana e Debora planejaram a aula em uma turma de língua inglesa no EJA e usaram o aplicativo educacional *Voki for Education* objetivando também “quebrar o gelo” dos/as alunos/as mais tímidos/as na fala. A proposta de colaboração entre alunos/as novos/as e velhos/as é relevante para esse contexto de uso da tecnologia digital – no caso, o *smartphone*.

A depender do contexto de ensino, destaco a importância de usar recursos tecnológicos em sala de aula (uso de *smartphone*, computador, tablet, entre outros), bem como de temáticas do cotidiano que são relevantes aos/às alunos/as, pois:

[...] estudar inglês na 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”. (PIZZOLATTO, 1995, p. 98, ênfase no original).

A atividade planejada por Juliana e Debora permite essa integração com o “mitificado primeiro mundo”, conforme ressaltado por Pizzolatto (1995). Contudo, em vez de olhar para a tecnologia como uma salvadora do ensino-aprendizagem de língua inglesa, é necessário questioná-la e analisá-la (KRAMSCH, 2019). Um exemplo desse questionamento seria no caso do aplicativo *Voki* utilizado na atividade. Na etapa de criação dos avatares, não existe a opção de criação de um avatar velho, ou seja, o corpo velho com suas marcas é apagado e selecionado. Contudo, a partir dessa “brecha” (DUBOC, 2016), surge uma oportunidade para discussões sobre o envelhecer em sala de aula – conforme foi proposto por mim e pela professora Stella Menezes no *feedback* dado às agentes sobre as atividades produzidas.

De todas as temáticas tratadas nas atividades pelas agentes do curso de formação, nenhuma abordou o futuro. Entretanto, lemos e analisamos uma unidade didática intitulada *My future plans* (TAVARES; COSTA-SILVA, 2020), cujo objetivo final da unidade era “criar um cartaz contendo figuras que representam planos futuros, apresentá-lo e postá-lo no blog da

turma.” (TAVARES; COSTA-SILVA, 2020, p. 305). Assim, percebo que, apesar de a temática não estar presente nas atividades, houve uma percepção positiva, conforme apresento no trecho a seguir:

Excerto [39]

Janaína: Eu também gostei muito daquele trabalho do futuro, de pensar “o quê que eu vou fazer, né? O que eu quero? O que eu vou fazer nos próximos anos” Que também tem isso, que às vezes quando a gente vai lidar com pessoas mais velhas, a gente só pensa na questão do passado: “ah, em que o passado pode contribuir pro presente”. Mas achei legal também essa de pensar num futuro. [*Feedback Final*]

Nessa perspectiva, Tavares (2020a, p. 328) ressalta que a 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” nas pessoas velhas. Por isso, defendo a importância do uso de temas vivenciais (REZENDE, 2017) ligados aos tópicos de futuro, planos futuros e projetos.

Portanto, a meu ver, para além do aprendizado linguístico, o tema “futuro” pode instaurar um sentimento de desejo e esperança no futuro, que, por sua vez, pode gerar nos/as alunos/as velhos/as um sentimento de expectativa e (des)conforto, por oportunizar um espaço em que eles/elas façam projetos e falem de seus planos, abrindo assim não somente uma janela para os desejos do futuro, mas várias janelas e vários caminhos. A seguir, direciono o meu olhar para as percepções das licenciandas sobre a experiência de formação docente.

3.3 *Essa gente com suas manias, com suas velharias* – Percepções das licenciandas sobre a experiência de formação docente

“O curso me possibilitou, tanto o conhecimento quanto as ferramentas, ainda que o curso tenha sido curto, mas já é um começo, já é um novo caminho, um novo horizonte, que foi aberto”.

[Ana Luísa]

No que se refere à formação docente, Sousa (2017), fundamentada em Lopes e Borges (2015), argumenta que ela caracteriza um projeto impossível, visto que:

[...] mesmo que as ações que se pretende empreender sejam planejadas, os resultados jamais serão os mesmos que se espera, devido ao fato de que, por se tratar de sujeitos sociais, engajados em diferentes discursos, e que possuem identidades diversas, sempre haverá efeitos inesperados resultantes do processo de formação. (SOUSA, 2017, p. 85).

Embora a formação docente seja impossível no sentido que a autora pontua, ela é indispensável. É indispensável porque “é preciso dar sentidos ao trabalho que desenvolvemos. É preciso procurar outras alternativas além daquelas que estão dadas.” (SOUSA, 2017, p. 85). Ademais, a formação docente está em contínuo processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, a identidade docente a conduz, ao passo que as inúmeras fases do trabalho a modificam, desde o ingresso na formação inicial, passando pelo início da carreira docente até o desenvolvimento docente ao longo da vida profissional. Portanto, a meu ver, a formação docente é um projeto processual e inacabável.

Na busca de “dar sentidos ao trabalho que desenvolvemos” e “mostrar outras alternativas além daquelas que estão dadas” (SOUSA, 2017, p. 85) na formação docente, interpreto os significados provenientes da experiência do curso de formação docente “*papagaio velho não aprende a falar*”? : *ensino de língua inglesa para a terceira idade* que vivenciei com as agentes. Para tanto, utilizo o seguinte depoimento:

Excerto [40]

Tayná: Eu, Tayná Rabelo, tenho um comentário a fazer. Através *desse curso eu pude perceber mais uma vez a importância da formação docente, e da construção intelectual nossa né, da vida pessoal e acadêmica, por quê?* Assim que eu iniciei o curso de Letras, foi um curso de Letras que eu tive contato com o preconceito linguístico, e assim até o momento eu era tão tranquila em relação a isso, que eu pensava, o tipo de preconceito que eu pensava era só em relação à raça, e em relação ao gênero. Aí tá, preconceito linguístico, e hoje eu tive contato pela primeira vez com o termo “velhofobia”. Então assim, eu fiquei muito, muito, muito pensativa e reflexiva com isso, porque quanto mais *eu penso que eu tô sendo uma pessoa desconstruída, mas eu sei que tem mais questões pra problematizar*. Então, assim, ao mesmo tempo que eu falo “*gente, problematizar é ótimo, mas é cansativo*”, mas quanto mais eu problematizo mais eu vejo que tem questões a serem problematizadas *né*. E a questão da velhofobia ela é muito pertinente na vida da gente, porque apesar de ser uma pessoa jovem *né*, vou fazer fazer 25 anos de idade, já tem muita coisa que eu fico assim “*ah não, eu não tenho mais idade pra isso*”, *como assim? Até que ponto a gente não tem idade pra fazer as coisas, né? Então esse curso tá sendo maravilhoso pra mim, mais uma vez na minha construção pessoal.* [Encontro virtual 05, ênfase adicionada]

Segundo Borelli e Pessoa (2011) e Jordão (2013), a problematização da prática precisa estar na base da formação docente. Creio que as reflexões feitas por Tayná são importantes e defendem a relevância da formação docente não apenas na área acadêmica, mas também na construção intelectual e da vida pessoal. Tayná destaca em sua fala a questão de ser desconstruída e assuntos que ainda precisam ser problematizados, segundo ela. Se, por um lado, problematizar é ótimo, mas é cansativo, por outro, cada vez mais, ela percebe a necessidade e urgência dessas problematizações. Como a agente pontua, a questão da velhofobia é muito

pertinente em nossas vidas. Sendo assim, penso que a formação possibilitou a liberdade e a flexibilidade que precisam estar presentes no contexto de formação docente, e, assim, a agência docente pôde ser estimulada. A partir disso, Tayná termina sua fala com uma problematização bastante relevante na qual faz um autoquestionamento. Nas palavras dela: *ah não, eu não tenho mais idade pra isso. Até que ponto a gente não tem idade pra fazer as coisas, né?* Portanto, com base nas falas de Tayná, ressalto a relevância do curso para sua vida pessoal, acadêmica e intelectual.

Lanço mão das falas de Ana Luísa, Tayná, Blenda, Iasmyn, Vivian e Geovanna sobre a experiência de formação vivenciada, a saber:

Excerto [41]

Ana Luísa: No curso eu já tinha um olhar em que eu entendia que era necessário, como professora, ter uma abordagem diferente, ter uma abordagem mais cuidadosa, *mais acolhedora*, só que eu não sabia como fazer, eu tinha a intenção, eu tinha a vontade, *mas eu não sabia como*, eu não tinha as ferramentas e o conhecimento, assim, que eu realmente necessitava e queria aplicar. Então o curso me possibilitou, tanto o conhecimento quanto as ferramentas, ainda que o curso tenha sido curto, *mas já é um começo, já é um novo caminho, um novo horizonte, que foi aberto*. Então, eu acredito que se eu tiver a oportunidade de entrar em sala de aula e ter o idoso como público-alvo ali, *né*, na sala de aula, é (+) já vai ser minha possibilidade, minha (+) *oportunidade de fazer diferente*, de ter uma abordagem diferente. [**Feedback final, ênfase adicionada**]

Excerto [42]

Iasmyn: Eu gostei bastante do curso. É (+) desde que eu vi o nome *né*, do curso “Papagaio velho ~~não~~ aprende a falar” é (+) no ensino de língua inglesa, *né*, que na verdade eu não tinha pensado no ensino de língua inglesa para as pessoas mais velhas. Então eu achei assim muito bom o curso, ele é assim, um *divisor de águas, né, assim que abre a mente da gente assim a pensar o outro, a entender o outro, no caso as pessoas mais velhas*. [**Feedback final, ênfase adicionada**]

Excerto [43]

Tayná: *Percebi que quero levar questões como essas para dentro da sala de aula (ensino regular), discutir sobre a velhofobia e atenuar questões ligadas a esse preconceito ainda muito forte em nosso meio social*. Assim sendo, se possível, futuramente quero trabalhar com uma turma da terceira idade, quero ter essa experiência, esse contato próximo, quero pertencer a essa fase da vida na qual chegarei um dia e que pretendo aproveitar o máximo. [**Feedback final, ênfase adicionada**]

Excerto [44]

Vivian: Eu achei um curso muito bom, porque até então eu nunca tinha visto essa perspectiva, *né*, de ensino para pessoas da terceira idade, porque eu pensava mesmo, assim, tinha aquela visão de que gente idosa só serve pra ficar em casa, só pra viajar. *Eu nunca tinha pensado neles em serem como alunos mesmo*. [**Feedback final, ênfase adicionada**]

Excerto [45]

Geovanna: O curso foi uma grande surpresa, não imaginava que a proposta do curso chamaria tanto a minha atenção e *despertaria em mim uma nova forma de ver o ensino de língua inglesa*. Antes dos encontros nunca havia pensado na possibilidade de dar aulas para pessoas 60+, e percebi que esse projeto é um desafio que exige uma certa desconstrução social do que é ser velho. O curso foi ótimo e as discussões e os textos trabalhando foram bastante esclarecedores. [**Feedback final, ênfase adicionada**]

Excerto [46]

Blenda: O curso foi muito importante na minha formação acadêmica que eu já tinha tido, *né*, contato com pessoas idosas com a EJA, *mas o curso me abriu muito os olhos pra (+) realidade de como trabalhar com idosos*. E (+) eu comecei a *ver sim novas possibilidades, novas metodologias, novas dinâmicas* pra chamar a atenção desse público nas aulas, pra elaborar aulas mais voltadas, mais interessantes pra eles. [**Feedback final, ênfase adicionada**]

Percebo movimentos de giro no olhar no que concerne à sensibilização das agentes. Ana Luísa evidencia esse movimento ao mencionar a preocupação em ter uma abordagem *mais acolhedora*, e relatar que antes não sabia como construí-la. Nesse sentido, ela revela que o curso e as discussões viabilizam esse giro e também ressalta que a formação possibilitou um novo caminho, abrindo um novo horizonte de ensino. Assim, saliento a importância de cursos de formação cuja temática envolva as pessoas 60+, pois a mudança avança sempre que o assunto é abordado, questionado e discutido. Um exemplo dessa mudança é mencionado por Ana Luísa. Segundo ela, quando entrar em uma sala que tenha uma pessoa velha, será o momento *de fazer diferente, de ter uma abordagem diferente*.

Iasmyn vê o curso como *divisor de águas*, dando a entender que houve uma mudança de percepção e/ou um giro no olhar dela. De acordo com a agente, o curso possibilitou a ela pensar nas pessoas mais velhas (o outro). Assim, vejo uma postura de prática da alteridade em relação às pessoas 60+ desenvolvida por Iasmyn. Trabalhar a alteridade é contribuir para a convivência harmônica, sem preconceitos e julgamentos entre todos/as – Iasmyn percebe e trabalha a alteridade ao dizer que é preciso pensar e entender o outro (pessoas 60+).

Assim como Ana Luíza, Tayná vislumbra uma oportunidade para *fazer diferente*. O fazer diferente de Tayná é nas escolas regulares – ensinamentos fundamental e médio. Segundo ela, é importante levar a discussão sobre velhofobia para dentro da sala de aula. Concordo com Tayná, pois a discussão em relação à velhofobia e o que significa ser velho/a no Brasil é pertinente em todos os espaços, principalmente no âmbito escolar. Dessa forma, é importante

o debate sobre o envelhecimento e a problematização do que significa ser velho/a em situações educacionais em diversos contextos, não apenas onde haja velhos/as.

No que concerne a desnaturalizar discursos que estão neutros, Vivian, Geovanna e Blenda apresentam algumas reflexões em relação à experiência de formação docente. Vivian argumenta que teve uma mudança de percepção, pois antes *tinha visão de que gente idosa só serve pra ficar em casa, só pra viajar* e ainda acrescenta, *eu nunca tinha pensado neles em serem como alunos mesmo*. Portanto, é imperativo desnaturalizar discursos já neutros e cristalizados, pois, ao problematizá-los, damos existência a eles e os questionamos, como no caso da Vivian, que nunca havia pensado em pessoas velhas como alunos/as, mas sim que eles/as serviam só para ficar em casa. Sendo assim, vejo por parte da Vivian um movimento de giro no olhar sobre o que é ser velho e um movimento de desconstrução do discurso social que coloca o/a velho/a em um autoisolamento.

Geovanna ressalta que o curso despertou uma nova maneira de ver o ensino de língua inglesa. Além disso, Blenda considera que o curso abriu seus olhos para trabalhar com pessoas mais velhas e que começou a enxergar *novas possibilidades, novas metodologias*.

Posto isso, percebo que esses depoimentos caracterizam regularidades entre as licenciandas participantes no que concerne às contribuições da pesquisa e ao curso de formação em si. Entendo que a pesquisa tenha, no mínimo, levado as professoras a reflexões, inquietações e desestabilizações sobre o seu fazer docente para/com pessoas mais velhas.

Conforme exposto na metodologia deste trabalho, o curso de formação docente “*Papagaio velho não aprende a falar*”? : *ensino de língua inglesa para a terceira idade* foi realizado na modalidade virtual devido à pandemia. No que se refere ao curso de formação no contexto virtual, Thayna, Tayná, Vanessa, Ana Luíza, Blenda e Janaína apresentam algumas reflexões em relação à experiência de formação docente que vivenciamos:

Excerto [47]

Como foi a experiência de fazer um curso totalmente virtual considerando o contexto da pandemia?

Thayna: Outro preconceito desconstruído foi acerca do *ensino on-line no qual acreditava que não tinha eficácia e aprendizagem, percebi que é possível mesmo diante das dificuldades de conexão, fixar a aprendizagem para que ela seja bem desenvolvida durante as aulas com o roteiro de estudo e atividade pedagógica foi a prática em cima da teoria, sensacional e muito elaborado o curso de formação. Em tempos de pandemia, onde todo mundo anda meio ocioso, procrastinador e meio surtado, para mim o curso foi uma experiência incrível, me proporcionou aprender muitas coisas novas, me reinventar e ter a oportunidade que talvez se fosse presencial não teria como participar.*
[Feedback Final, ênfase adicionada]

Excerto [48]

Janaína: Eu gostei demais de fazer o curso virtual. Primeiro, achei que foi muito bem planejado, a questão dos textos, de mandar o roteiro de estudos. *Então, foi uma coisa que contribuiu demais pra quebrar um pouco essa noção que eu tinha que EAD não dá pra aprender*, lógico que tem a questão de também ser pra poucas pessoas né, é uma lógica pra, se fosse uma sala de aula pra mais de 30 pessoas. Mas eu gostei muito. [**Feedback Final, ênfase adicionada**]

Excerto [49]

Vanessa: Fazer um curso totalmente virtual foi muito relevante, levando-se em consideração o momento atual, em que vivemos uma pandemia, e um conseqüente distanciamento social, *mudei a visão de que uma aula virtual não produz aprendizado eficaz, pois aprendi bastante e de maneira muito eficiente, fiquei maravilhada, pois provou-me que funciona*. [**Feedback Final, ênfase adicionada**]

Excerto [50]

Tayná: Como disse na questão número um (1), foi uma experiência extremamente proveitosa, *uma vez que se não tivéssemos nesse contexto de isolamento social, talvez eu não teria tido contato com um curso tão importante para a minha formação e construção acadêmica/profissional*. [**Feedback Final, ênfase adicionada**]

Excerto [51]

Ana Luíza: Pra mim foi muito bom porque não foi, pra mim não foi um baque ter sido uma experiência totalmente virtual, porque eu já venho de um contexto em que eu já havia feito vários cursos que foram totalmente virtuais, totalmente *on-line*, ou semipresenciais, em que eu ia pra uma unidade de ensino e ali eu tinha acesso às aulas transmitidas ou ao vivo, ou aulas gravadas. Então não senti essa dificuldade por ser um curso virtual, na verdade eu arrisco dizer, que foi o melhor que eu fiz porque foi *muito bem organizado, principalmente pela ferramenta do roteiro de estudos com os prazos pré-definidos, eu me senti mais, um pouco mais confortável e também me ajudou a me organizar melhor entre um encontro e outro* e poder trabalhar bem os materiais que a gente precisava estudar antes dos nossos encontros. Então pra mim foi muito bom por esse outro aspecto.

Outro ponto que pra mim foi muito bom, mas nesse aspecto é algo mais individual, é algo pessoal, eu *me senti mais à vontade pra poder expor opiniões, dúvidas, que talvez no presencial eu não me sentiria tão à vontade*, às vezes eu tenho um pouco de relutância, um pouco de dificuldade de falar em público e expor dúvidas e opiniões em público. Mas por ser virtual, mesmo estando em público, parece que por ser virtual eu me senti muito mais à vontade pra falar. Então, pra mim foi ainda mais proveitoso. [**Feedback Final, ênfase adicionada**]

Excerto [52]

Blenda: E (+) eu achei muito interessante esse curso porque eu já havia feito outros cursos *on-line* depois da pandemia, mas eram cursos assim que geralmente não abria muito para o público, talvez porque eram muitos inscritos, então era mais aquela coisa assistida mesmo, como se fosse bem impessoal. Então eu achei interessante porque teve muitos momentos, *tiveram muitos momentos em que a gente pôde interagir, pôde dar a nossa opinião, pôde discutir, pôde trocar ideias, eu achei isso muito interessante e me senti à vontade*. E achei que a questão de ser virtual ou não, não interferiu em nada

porque a qualidade do curso foi excelente. Então eu gostei bastante.
[**Feedback Final, ênfase adicionada**]

As falas de Thayna, Janaína e Vanessa revelam algo que acontece comumente: muitos/as alunos/as estudam na modalidade virtual, mas, por vezes, não acreditam no seu potencial. Entretanto, percebo um giro no olhar das agentes para o ensino nessa modalidade. Apesar da dificuldade na conexão, Thayna afirma que teve um *preconceito desconstruído*, pois antes do curso achava que ensino virtual não era eficaz, mas, após o término dele, percebeu ser possível construir conhecimento a distância. A fala de Janaína vai ao encontro da de Thayna: por meio do curso, a concepção dela sobre o ensino virtual foi transformada. Antes, ela considerava que *não dá pra aprender*. Assim como Thayna e Janaína, Vanessa ressalta sua transição com relação ao ensino virtual. Nas palavras dela: *mudei a visão de que uma aula virtual não produz aprendizado eficaz, pois aprendi bastante e de maneira muito eficiente, fiquei maravilhada, pois provou-me que funciona*. Dessa forma, apesar de não ser um dos objetivos do curso mostrar as potencialidades do ensino virtual, vejo uma mudança de percepção positiva, conforme apresentada nos excertos acima.

Outra questão proporcionada pelo curso virtual foi a oportunidade de formar uma turma com diferentes alunos/as, de diferentes cidades. Se o curso fosse presencial, isso seria impossível. Tayná e Thayna salientam essa questão no curso de formação. Segundo elas, *se não tivéssemos nesse contexto de isolamento social, talvez eu não teria tido contato com um curso tão importante para a minha formação e construção acadêmica/profissional e talvez eu não teria tido contato com um curso tão importante para a minha formação e construção acadêmica/profissional*. Dessa forma, considero que o curso de formação docente se configurou como uma oportunidade para além da esfera acadêmica: serviu como válvula de escape do isolamento social, conforme relata Debora: *no momento que estamos vivendo [pandemia], o curso serviu para mim, para ocupar minha mente e construir conhecimentos*.

Concordo com Sousa (2017) quando a autora afirma que

[...] – a criação de um ambiente onde as pessoas se sintam confortáveis para se manifestar –, é necessária a construção de uma atmosfera de confiança, responsabilidade e respeito na sala de aula, que são elementos cruciais para o desenvolvimento desse processo. (SOUSA, 2017, p. 101).

Penso que eu e as agentes conseguimos construir essa atmosfera, conforme relatado por Ana Luíza e Blenda em suas falas, a saber: *me senti mais à vontade pra poder expor opiniões, dúvidas, que talvez no presencial eu não me sentiria tão à vontade e tiveram muitos momentos em que a gente pôde interagir, pôde dar a nossa opinião, pôde discutir, pôde trocar ideias, eu achei isso muito interessante e me senti super à vontade*. As duas usam o termo “à vontade” para expressar o sentimento de liberdade em opinar no ambiente virtual. Portanto, percebo que uma atmosfera de confiança foi criada para que elas pudessem ter esse sentimento.

Sobre as críticas em relação ao curso de formação relatadas pelas agentes, foram três, de modo geral: a quantidade excessiva de leituras, o uso de slides nos encontros e a curta duração do curso. Apesar de ter pensado nessa quantidade ao planejá-lo, vejo que o programa ainda pode ser repensado ou até mesmo dividido em mais encontros, diminuindo um pouco as leituras. Quanto ao uso dos slides, de acordo com Janaína: *eu acho que quando é cara a cara assim, da gente vendo o professor é um pouco melhor do que quando era o professor falando e o slide apresentando*. Concordo com Janaína, pois as interações quando eu falava sem o uso do recurso de apresentação dos slides eram mais produtivas.

Diante das experiências relatadas sobre o curso de formação docente “*Papagaio velho não aprende a falar*”? : *ensino de língua inglesa para a terceira idade*, cujo público-alvo é formado por graduandos/as do curso de Letras, percebo a necessidade dessa formação alcançar outros públicos, por exemplo, professores/as que estão sala de aula – tanto EJA como ensino regular. Além disso, defendo e proponho a inserção de temáticas relacionadas às percepções sociais sobre ser velho/a e sobre o ensino de línguas voltado às pessoas velhas nos currículos dos cursos de graduação em Letras – reconhecendo-as como sujeitos com direitos.

Ao cumprir esta etapa, faço as considerações finais na próxima seção.

“MAS CÊ JÁ VAI? TÁ CEDO! TOMA O ÚLTIMO GOLIM DE CAFEZIM E LEVA JUNTO UM DOCIM” – A GENTE SÓ PRECISA GUARDAR OS VELHOS EM NÓS – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abri as considerações iniciais desta pesquisa com uma memória afetiva, convidando os/as leitores/as a tomarem um *cafezim* feito na hora, frase que era dita com frequência por minha avó Purcina, a saber: “*Cê aceita um cafezim meu fii?*”. Fiz essa escolha pois, entre conversas, trocas de experiências e brincadeiras, ela estava sempre me convencendo a ficar mais em sua casa, ou, às vezes, sentado na mesa com ela para tomar mais um *golim* de *cafezim* e comer algo ou levar alguma coisa para viagem. Essa necessidade de oportunizar um espaço de valorização e troca para/com minha avó nesta dissertação e para/com as agentes desta pesquisa (pesquisas A e B) não são frutos apenas da vida acadêmica, mas também – e talvez principalmente – da minha história de vida e das relações pessoais que tive e tenho com meus familiares velhos e ex-alunos/as do curso *Ensino de inglês para terceira idade* (2011-2014), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e do curso *Inglês 60+* proposto por mim. Assim, conforme narrado no prólogo “Johnny jamais esqueceria suas raízes, nem sequer deixaria para trás tudo aquilo que aprendera e vivera durante sua infância, adolescência e vida adulta”, esta dissertação é o desdobramento de uma parcela da minha história de vida. Dessa forma, selecionei uma das partes que acho mais significativas do poema “Essa gente velha”, usado por mim ao longo da dissertação e para compor o título desta seção final, acompanhando a memória afetiva que tenho da minha avó.

A gente só precisa guardar os velhos em nós. Ao longo dos caminhos percorridos por mim nesta pesquisa, percebi o quão difícil é guardar os/as velhos/as em nós. O pânico que temos de envelhecer, oriundo das demandas sociais, faz com que rechacemos a velhice e o corpo velho e, conseqüentemente, que não nos reconheçamos como velhos/as. E, por conta dessa não identificação com o/a velho/a, surgem inúmeros preconceitos e agressões (velhofobia) para/com esse público – porque, para o/a agressor/a, velho/a sempre será o/a outro/a, nunca ele/ela.

Além disso, a velhice é uma fase em que sua (in)utilidade é questionada, pois, infelizmente, o prazo de utilidade vence na velhice, mas permanece o seu significado como pessoa. Entretanto, essa (in)utilidade precisa ser questionada, uma vez que a vida não precisa ser utilitária (KRENAK, 2020), ou seja, ser produtivo o tempo todo para “vender o amanhã” – que não existe.

Outra questão criticada por Krenak (2020) é a prática da obsolescência da vida enraizada nos corpos velhos, pois na “obsolescência dos materiais transferida, agora, para nossos corpos, um homem velho ou uma mulher velha não valem nada.” (KRENAK, 2020, *on-line*). Por isso, a importância e a urgência do desenvolvimento desta pesquisa, na busca de girar o olhar sobre ser velho e a possibilidade de ensinar língua inglesa para e com pessoas 60+.

Posto isso, nesta pesquisa, intitulada “Movimentos de giro no olhar sobre ser velho/a: uma experiência de formação sobre o ensino de língua inglesa para/com pessoas 60+”, procurei problematizar os sentidos construídos sobre ser velho/a no Brasil e sobre o ensino de inglês para/com pessoas 60+ em um curso de formação docente, com licenciandas do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás e alunas do curso “Inglês 60+”. A seguir, apresento a minha pergunta que norteou a pesquisa e busco respondê-la:

- Considerando uma experiência de formação, na modalidade a distância, com licenciandas em Letras, bem como conversas com alunas de um curso de inglês 60+ (interrompido), que sentidos são construídos por elas sobre ser velho/a no Brasil e sobre o ensino de língua inglesa para/com pessoas 60+?

Creio que a pesquisa tenha cumprido com o objetivo geral inicialmente proposto, pois, na medida do possível, possibilitou a desnaturalização das práticas sociais relativas à velhice e ao envelhecer no ensino de línguas. Compreendo que tanto as problematizações que trago nesta pesquisa quanto as que aconteceram no curso de formação docente concluído possibilitaram às agentes, e também aos/as alunos/as do curso de inglês 60+, *formas de ser, estar, pensar, saber, existir e viver-com* para além do que é imposto a eles/as. O objetivo foi oportunizar às licenciandas do curso de Letras da UEG um espaço de formação que viabilizasse discutir as possibilidades do ensino de inglês para pessoas mais velhas (60+), bem como sensibilizar as futuras professoras de línguas para um *giro no olhar* para/com pessoas 60+. Ademais, o processo de giro no olhar despertou possibilidades para resignificação e vice-versa, ou seja, a resignificação está dentro do giro. Nesse sentido, vejo a resignificação como um movimento de desprender-se (*delink*) de ideias fixas, ter uma postura ativa perante a vida, desconstruir e desnaturalizar discursos e conhecimentos já postos, suspeitar das certezas e, por fim, desconstruir a ideia de imutável e fixo.

No que concerne aos movimentos de giro no olhar das alunas do curso de inglês 60+, Lucy, Maria e Selina (pesquisa A), percebi que promover questionamentos sobre a experiência do curso de inglês 60+ (interrompido) por meio de conversas contribuiu para

uma postura ativa das alunas perante discursos sociais, como o caso de Selina, que vislumbrou a aprendizagem de língua inglesa como uma “quebra de tabu” e resistência, ao falar que *vai aprender inglês SIM*, questionando as pessoas que dizem o contrário.

Em relação às percepções das agentes (pesquisa B) sobre *o sujeito velho, a velhofobia e o envelhecimento*, destaco a fala de Vivian quando ela relata que teve uma mudança de percepção, pois antes *tinha visão de que gente idosa só serve pra ficar em casa, só pra viajar*, e acrescenta: *eu nunca tinha pensado neles em serem como alunos mesmo*. Além disso, esta pesquisa promoveu um giro no olhar por vias da linguagem, ao nomear (trazer à existência) – pensar, dar nome, sentir, importar-se com – temas que antes não eram contemplados, a saber: ensino de inglês para/com alunos 60+ e velhofobia. Ademais, percebi que, ao promover reflexões sobre *velhofobia e envelhecimento*, já estou de algum modo contribuindo para, no mínimo, ampliar as perspectivas das agentes e, por consequência, a minha também. O grupo de agentes relatou várias vezes que não conhecia o termo velhofobia e que, antes do curso, não estava ciente de que existia esse tipo de preconceito, violência e agressão com os/as velhos/as. Conforme relatado por Tayná, *a sociedade nos monitora literalmente até na velhice – não temos sossego!*

No que diz respeito às análises das atividades pedagógicas de língua inglesa para/com alunos/as 60+ produzidas pelas licenciandas, creio que as agentes enxergaram várias práticas, possibilidades e estratégias de ensino: do uso da memória afetiva a planos futuros ligados a temas vivenciais (REZENDE, 2017). Acredito que esse objetivo específico foi alcançado com resultados pertinentes e produtivos. Para exemplificar, lanço mão das falas de Janaína em dois momentos observando que as problematizações que fizemos levaram-na a reavaliar suas aulas e a ampliar suas perspectivas, a saber: *eu não pensava nessa questão do inglês pra pessoas mais velhas* [Questionário inicial] e *agora, eu consigo vislumbrar grandes possibilidades nessa área de ensino-aprendizado, caminhos, didáticas para um trabalho significativo com os mais velhos* [Feedback final].

Sobre as percepções das licenciandas em relação ao curso de formação docente, segundo as agentes, o curso oportunizou a elas novas possibilidades e estratégias de ensino para/com o/a aluno/a 60+. Além disso, um giro no olhar para/com a pessoa velha, no sentido de ser mais sensível com esse público e de nunca enxergá-lo como improdutivo.

A análise do material empírico reitera que as discussões ampliaram o entendimento sobre o envelhecimento, as percepções sobre o que é ser velho/a, assim como as possibilidades e estratégias de ensino de língua inglesa para/com alunos/as 60+ que antes não eram consideradas.

Acredito que a pesquisa tenha cumprido com os objetivos propostos de modo satisfatório. Como sugestão para investigações futuras, proponho a realização de uma pesquisa cujos participantes sejam professores/as já graduados/as e que estejam exercendo a docência. Assim, o curso de formação seria continuado com as temáticas de percepções sociais sobre ser velho/a e do ensino de línguas voltado às pessoas velhas. Sugiro também investigar um curso de inglês 60+ ou EJA promovendo um espaço de fala e escuta envolvendo o ensino de inglês com o objetivo de problematizar histórias de vida, espaços de (re)existência e planos futuros. Para tanto, proponho o seguinte curso de formação: *I still matter and I AM till here: narrativas de pessoas velhas e planos futuros como letramento de (re)existência*. Outra proposta seria investigar a questão da corporeidade das pessoas velhas e outros corpos dissidentes com o intuito de problematizar a morte social, a saber: *A morte social: os corpos excluídos e violados pelo capital e pela sociedade*.

Ao longo da pesquisa, enfrentei dificuldades e desafios. A pandemia causada pela COVID-19 foi uma das dificuldades. Além da interrupção da pesquisa A, não foi fácil escrever esta dissertação em um contexto tão incerto e com tantas mortes diárias, aliás, mortes que estão diretamente relacionadas com esta pesquisa, pois quem está morrendo em sua grande maioria, infelizmente, são os/as velhos/as. Sobre os desafios, creio que o maior deles foi a escrita acadêmica. Sempre tive dificuldades em escrever e, ao longo da minha trajetória no mestrado, por meio das conversas e do *feedback* com minha orientadora, percebi minha evolução na escrita e uma autonomia maior ao analisar os materiais empíricos desta dissertação.

Para ilustrar a importância do trabalho realizado, lanço mão do depoimento de uma agente que marcou a perspectiva desta pesquisa e chamou a minha atenção enquanto pesquisador, professor e ser humano:

Thayna: Poder participar do curso de formação *me fez perceber um mundo de possibilidades que ainda desconhecia, o tema sobre a velhice, a velhofobia e o velho nos mostra o quanto estamos despreparados para lidar com pessoas idosas e com a nossa própria velhice*. Afinal, quando não reconhecemos as atribuições da velhice, desconhecemos o que vivemos no presente que se tornou experiência. Fico agradecida, pelo engajamento e o brilhantismo de nosso professor Dione, fica aqui minha admiração por sua sensibilidade, tenho certeza que *hoje tenho um outro olhar sobre a velhice e o ensino de inglês para idosos*. O curso foi muito mais além de ensinar didáticas para uma aula de língua estrangeira, pudemos perceber o *quanto as pessoas velhas são massacradas por um mundo tão capitalista e que nós mesmo os segregamos*. Infelizmente, não pude participar tão ativamente devido a problemas de conexão, mas o que eu construí de conhecimento me fez tornar uma nova pessoa e aprender a dar significado a saber “velhar”. [**Feedback final, ênfase adicionada**]

Ao ler esse depoimento, refleti sobre o quanto caminhamos lentamente para a mudança e a evolução. Beauvoir (1970) e Bosi (1979) há pelo menos cinquenta e um anos já questionavam *o quanto as pessoas velhas são massacradas por um mundo tão capitalista*. Espero que os desdobramentos desta pesquisa possam espelhar caminhos de mudanças tanto para os/as agentes deste estudo como para os/as leitores/as. Além disso, espero encorajar futuras pesquisas cujos enfoques sejam as pessoas velhas. Por fim, daqui cinco décadas, quando eu estiver com setenta e oito anos e com mais propriedade para argumentar, pois estarei no meu local de fala, ao reler esta dissertação, desejo enxergar os movimentos de mudanças no que concerne à velhice, ao ser velho/a, a mais possibilidades de ensino para/com pessoas 60+ e, *nesse tempo, como meus avós, eu quero saber ensinar. O valor da velhice, cada uma em seu tempo, e o valor de saber velhar.*

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. R. M. **Identidades etárias e livro didático de inglês: um olhar crítico sobre representações do envelhecimento**. 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- ALBÁN, A. A. **Pedagogías de la re-existencia: Artistas indígenas y afrocolombianos**. *In: Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. WALSH, C. (ed.). Quito: Abya-Yala, 2013.
- AL-THUBAITI, K. **Age effects in a minimal input setting on the acquisition of English morpho-syntactic and semantic properties by L1 speakers of Arabic**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de Essex, Colchester, 2010.
- ALVES, C. F. **Necropolíticas: abandono e morte de pessoas em situação de rua**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2005.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16 ed. São Paulo: HUCITED editora, 2014.
- BASTOS, P. A. L. **Problematizing language conceptions in a decolonial perspective: an experience with student teachers in an English teacher education course at a Brazilian university**. 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- BEAUVOIR, S. **A velhice**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BIRDSONG, D. Introduction: Whys and why nots of the critical period hypothesis for second language acquisition. *In: BIRDSONG, D. (ed.). Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 1999. p. 1-22.
- BLASI, D. E. Italians over 80 'will be left to die' as country overwhelmed by coronavirus. **Telegraph**, Londres, 14 mar. 2020. Disponível em: <https://www.telegraph.co.uk/news/2020/03/14/italians-80-will-left-die-country-overwhelmed-coronavirus/>. Acesso em: 10 out. 2020.
- BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. *In: BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. (org.). Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 15-30.
- BORELLI, J. D. V. P. **O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês**. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BORGES, B. **Educational program for older adults as a source of health promotion**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Manitoba, Winnipeg, 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola, 2009.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Tao, 1979.

BRITO, C. C. P.; MENEZES, S. F.; COSTA-SILVA, D. U. Projeto Eliti: representações discursivas dos alunos sobre a aprendizagem de língua inglesa. *In*: TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.). **Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem**. Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 84-102. DOI: <https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-511-4> Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 18 out. 2020.

CHAUÍ, M. S. Os trabalhos da memória. *In*: BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A Queiroz, 1979.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

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.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **The Landscape of Qualitative Research**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 1-42.

DOBB, M. **A evolução do capitalismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DUBOC, A. P. M. A. Avaliação da Aprendizagem de Línguas e o Letramento Crítico: Uma Proposta. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 57-78.

DUVIVIER, G. **Velhofobia**. [S.l.]: Greg News. 3 abr. 2020. 1 vídeo (31 min:49 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZG0XkmQ5Phs>. Acesso em: 9 jul. 2020.

FANON, F. **The Wretched of the Earth**. Nova York: Grove Press, 2004.

FARIAS, S. M. C. Terceira idade: uma reflexão. **Recanto das Letras**. Out. 2008. Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/1231695>. Acesso em: 20 Set. 2020.

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

FERREIRA, F. C. C. **Problematizando sentidos de língua em uma sala de aula de língua inglesa**. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 16 ed. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

G1. Brasil passa de 153,6 mil mortes por Covid; média móvel é de 493, a menor desde maio. **G1**, São Paulo, 17 out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/10/17/casosemortesporcoronavirusem17deoutubrosegundoconsorcioveiculosdeimrensa.ghtml>. Acesso em: 18 out. 2020.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. *In*: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; BARBOSA DA SILVA, A. (org.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 89-112.

GOLDANI, A. M. Desafios do "Preconceito Etário" no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 411-434, abr./jun. 2010.

GOLDENBERG, M. “A velhofobia está cada vez mais explícita, perversa e cruel”, diz antropóloga que estuda o envelhecimento. Entrevistadora: Larissa Rosso. **GZH**, 19 jun. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2020/06/a-velhofobia-esta-cada-vez-mais-explicita-perversa-e-cruel-diz-antropologa-que-estuda-o-envelhecimento-ckbm80acq009o015n60dfk3a1.html>. Acesso em: 10 out. 2020.

GUIMARÃES, G. L. **O ensino/aprendizagem de língua estrangeira (espanhol) para adultos da terceira idade**: um estudo etnográfico de caso. 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

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

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HOMERO, V. Mortes por coronavírus: 1,8% das vítimas têm menos de 30 anos. **Poder 360**, Brasília, 3 fev. 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/coronavirus/mortes-por-coronavirus-18-das-vitimas-tem-menos-de-30-anos/>. Acesso em: 19 fev. 2021.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? **Conhecimento local e conhecimento universal**, v. 3, n. 1, p. 272-295, 2004.

JORDÃO, C. M. Conversa com Clarissa Menezes Jordão. *In*: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C.. (org.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 77-92.

KRAMSCH, C. Globalization and Decolonization: Foreign Languages in the Cross-Fire. *In*: MACEDO, D. (ed.). **Decolonizing Foreign Language Education**. Nova York: Routledge, 2019. p. 50-72.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. [S.l.]: Jornalistas Livres, 2 ago. 2020. 1 vídeo (59 min:37 seg). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rjj8pkKQCRO>. Acesso em: 9 jun. 2020.

KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing.** Nova York: Routledge, 2012.

LARSON-HALL, J. Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. **Second Language Research**, v. 24, n. 1, p. 35-63, 2008.

LENNEBERG, E. H. **Biological foundations of language.** Nova York: Wiley, 1967.

LIMA, P. M. B. **A (IN)utilidade da velhice.** Instagram: @silvinhageruza. 22 maio. 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CAGmvdvhDPH/?hl=pt>. Acesso em: 18 out. 2020.

LIMA, P. M. R. **A arte de envelhecer: um estudo sobre história de vida e envelhecimento.** 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143065>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742015000300486&lng=pt&tling=pt. Acesso em: 9 jun. 2020.

LOPES, P. R. L. **Inglês para terceira idade: investigando o contexto UnATI/UERJ visando à elaboração de material didático.** 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAIA-VASCONCELOS, S.; OLIVEIRA, D. M. C. Minha casa não é minha e nem é meu esse lugar: memórias dos idosos ao relento de abrigos de luxo. **Gláuks**, Viçosa, v. 19, n. 1, p. 101-120, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47677/gluks.v19i1.143> Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/143>. Acesso em: 25 out. 2020.

MALDONADO-TORRES, N. Frantz Fanon and C.L.R. James on Intellectualism and Enlightened Rationality. **Caribbean Studies**, San Juan, v. 33, n. 2, p. 149-194, 2005. Disponível em: <https://revistas.upr.edu/index.php/csj/article/view/8697>. Acesso em: 12 jul. 2020.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1991.

MARQUES, F. D.; SOUSA, L. M.; VIZZOTTO, M. M., BONFIM, T. E. A vivência dos mais velhos em uma comunidade indígena guarani mbyá. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 27, n. 2, p. 415-427, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807->

03102015v27n2p415. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000200415&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 9 set. 2020.

MARTINS, S. P. **Perspectivas críticas e de(s)coloniais de educação linguística: teorizações** construídas na formação inicial de professoras/es de línguas. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2019.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; PESSOA, R. R. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. **DELTA**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 1-28, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350306>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/44219/29289>. Acesso em: 5 jan. 2021.

MAYO, M. P. G.; LECUMBERRI, M. L. G. (ed.). **Age and the Acquisition of English as a Foreign Language**. Clevedon: Multilingual Matters. 2003.

MAZUCHELLI, L.; OLIVEIRA, M. V. B. P. **#7 - Envelhecimento, Pandemia e Ensino: discursos e efeitos sociais**. [S.l.]: Teaching in Critical Times, 20 jul. 2020. 1 vídeo: (1h:3min:1seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JQeKyRhL_c0&t=1116s. Acesso em: 9 ago. 2020.

MBEMBE, A. Necropolítica. Tradução: Renata Santini. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MENEZES, S. F. **(Im)possibilidades de tomada da palavra em língua inglesa por alunos da Terceira Idade**. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MENEZES, S. F. UNIDADE 3: At the hotel. In: TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.). **Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem**. Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 218-236. DOI: <https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-511-4>. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem>. Acesso: 18 out. 2020.

MIGNOLO, W. D. What Does It Mean to Decolonize? In: MIGNOLO, W. D; WALSH, C. **On decoloniality**. Durham: Duke University, 2018. p. 105-130.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 9 set. 2020.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUÑOZ, C. **Age and the Rate of Foreign Language Learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

MUÑOZ, C. Input and long-term effects of starting age in foreign language learning. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 49, n. 2, p. 113-

133, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.2011.006>. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/iral.2011.006/html>. Acesso em: 9 set. 2020.

MURPHY, V. A.; EVANGELOU, M. **Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages**. Londres: British Council, 2016.

NASCIMENTO, M. I. M.; SILVA, R. M.; GRACINO, E. R. A coisificação do homem nas relações de educação e trabalho. *In*: X Seminário Nacional do HISTEDBR, 2016, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016. p. 1-15. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/875-2861-1-pb.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

NOSSAS Noites. Produção: Finola Dwyer; Robert Redford; Ted Sarandos. Roteiro: Scott Neustadter; Michael H. Weber. [S. l.]: Netflix, 2017. *streaming*. (106 min).

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, M. M. M.; TOSCHI, M. S. Gerontologia Educacional: Uma Didática Para Idosos. **Revista Index**, Goiânia, v. 7, n. 1, 2015.

OLIVEIRA, S. C. F.; SANTOS, G. L. G. Construção sócio-histórica e midiática da velhice. **RBCEH**, Passo Fundo, v.18, n.4, p.422-428, set./dez., 2009. DOI: <https://doi.org/10.5335/rbceh.2012.169>. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/169>. Acesso em: 9 jun. 2020.

PATTERSON, L. Do Children Soak Up Language Like Sponges? **The New York Times**, No va York, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/04/16/parenting/children-language-development.html>. Acesso em: 23 jan. 2021.

PESSOA, R. R. Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. *In*: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (org.). **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019. p. 173-186.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; BORELLI, J. D. V. P. Challenges of a decolonial undertaking in teacher education. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 17, n. 2, p. 343-360, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2019.172.07>. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.172.07>. Acesso em: 5 jan. 2021.

PFENNINGER, S. E. The literacy factor in the optimal age debate: A 5-year longitudinal study. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 311–345, 2014a.

PFENNINGER, S. E. The misunderstood variable: Age effects as a function of type of instruction. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, Kalisz, v. 4, n. 3, p. 529-556, 2014b. DOI: <https://doi.org/10.14746/sslit.2014.4.3.8>. Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sslit/article/view/3933>. Acesso em: 9 set. 2020.

PFENNINGER, S. E. All good things come in threes: Early English learning, CLIL and motivation in Switzerland. *Cahiers de l'ILSL*, v. 48, p. 119–147, 2016.

PFENNINGER, S. E.; SINGLETON, D. **Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning: Revisiting the Age Factor**. Bristol: Multilingual Matters, 2017.

PIZZOLATTO, C. E. **Característica da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade**. 1995. 258 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PIZZOLATTO, 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: Claraluz, 2008. p. 237-255.

PORTILLO, V. G. O Resgate da Memória Afetiva. **Portal da Psique**, [S.l.], 23 jun. 2006. Disponível em: http://www.portaldapsique.com.br/Artigos/Resgate_da_memoria_afetiva.htm. Acesso em: 9 jun. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur-Sur - CLACSO, 2005, p. 107-130. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciC3AAncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

QUIJANO, A. **Cuestiones y Horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

REDAÇÃO. Deai Anápolis faz balanço de ação para investigar crimes contra os idosos na pandemia. **Diário do Estado**, Goiânia, 20 ago. 2020. Disponível em: <https://diariodoestadogo.com.br/deai-anapolis-faz-balanco-de-acao-para-investigar-crimes-contra-os-idosos-na-pandemia-70822/>. Acesso em: 18 out. 2020.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do Instituto de Letras**, n. 42, p. 30-50, jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.22456/22366385.26003>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoi/article/view/26003>. Acesso em: 9 ago. 2020.

REZENDE, T. F. Posfácio. *In*: SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 279-289.

RICHARDSON, L. **Fields of play: Constructing an Academic Life**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1997.

ROSA-SILVA, V. Formação docente e decolonialidade: saberes e sentidos construídos nas vivências do estágio de língua inglesa. *In*: XVIII Colóquio de Pesquisa e Extensão, 2018, Goiânia. **Resumos** [...]. Goiânia: Faculdade de Letras/UFG, 2018. p. 103-104.

SCOPINHO, R. A. **Subsídios para elaboração e utilização de material didático de língua estrangeira para a terceira idade**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SILVA, L. R. F. **Identidade etária, Envelhecimento e Terceira Idade**: criação e redefinição do curso de vida contemporânea. 2006. 122 f. Dissertação (Mestrado em Medicina Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, M. A. **Diário reflexivo e avaliação formativa nas aulas de língua inglesa da educação básica**: um estudo de caso. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas: Pontes, 2017.

SILVESTRE, V. P. V.; SABOTA, B.; PEREIRA, A. L. Girando o olhar: esforços decoloniais na ressignificação do estágio de língua inglesa. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 103-121.

SOLER, J. C. V. La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de Otra economía. **Otra Economía**, v.3, n.4, p. 46-65, 2009.

SOUSA SANTOS, B. **O Fim do Império Cognitivo**. São Paulo: Autêntica Editora, 2019.

SOUSA, L. P. Q. **Reflexões sobre educação crítica de língua inglesa**: uma pesquisa colaborativa de formação docente em uma escola de idiomas. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SOUSA, L. P. Q.; PESSOA, R. R. Humans, Nonhuman Others, Matter and Language: A Discussion from Posthumanist and Decolonial Perspectives. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, p. 520-543, 2019.

DOI: <https://doi.org/10.1590/010318135373715822019>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-18132019000200520&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 set. 2020.

TAVARES, C. N. V. Lembranças (re)contadas, janelas para o futuro. In: TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.). **Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem**. Uberlândia: EDUFU, 2020a. p. 315-330. DOI: <https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-511-4>. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 9 set. 2020.

TAVARES, C. N. V. O contato que se faz encontro *na* e *com* a língua estrangeira. In: TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.). **Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem**. Uberlândia: EDUFU, 2020b. p. 192-201. DOI: <https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-511-4>. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 9 set. 2020.

TAVARES, C. N. V. UNIDADE 6: We don't remember days, we remember memories. *In*: TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.). **Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem**. Uberlândia: EDUFU, 2020c. p. 297-304.

DOI: <https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-511-4>. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 9 set. 2020.

TAVARES, C. N. V.; COSTA-SILVA, D. U. UNIDADE 7: My future plans. *In*: TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.). **Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem**.

Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 305-314. DOI: <https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-511-4>. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 9 set. 2020.

TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.). **Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem**. Uberlândia: EDUFU, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-511-4>.

Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 18 out. 2020.

TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. Terceira idade: questões de designação. *In*: TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.). **Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem**. Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 21-31.

DOI: <https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-511-4>. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 18 out. 2020.

THIONG'O, N. **Decolonising the mind**. Zimbábue: Publishing House, 1981.

UNSWORTH, S.; DE BOT, K.; PERSSON, L.; PRINS, T. Foreign Languages in Primary School Project. *In*: **Proceedings of the Foreign Languages in Primary Schools Projects: presentation results FLiPP-research**. Amersfoort. 2012.

URZÊDA-FREITAS, M. T. **Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente**. 2018. 283 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

VALENTE, J. Total de idosos no mercado de trabalho cresce; precariedade aumenta. **Agência Brasil**, Brasília, 1 maio. 2019. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/201905/totaldeidososnomercadodetrabalhocresceprecariedadeaumenta>. Acesso em: 18 out. 2020.

VANZELLA, E.; LIMA NETO, E. A.; SILVA, C. C. A terceira idade e o mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, João Pessoa, v. 14, n. 4, p. 97-100, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rbcs/article/view/7199>. Acesso em: 9 set. 2020.

VERDÉLIO, A. Primeira morte por covid-19 no Brasil aconteceu em 12 de março. **Agência Brasil**, Brasília, 28 jun. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/202006/primeiramorteporcovid19nobrasilaconteuem12demarco>. Acesso em: 18 out. 2020.

VIANA, H. B. Velhice e aprendizagem: o desafio de ensinar pessoas idosas. *In*: TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.). **Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem**. Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 32-54. DOI: <https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-511-4>. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 9 set. 2020.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

WALSH, C. On Decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. *In*: MIGNOLO, W. D; WALSH, C. **On decoloniality**. Durham: Duke University, 2018. p. 81-99.

WALSH, T. M.; K. C. DILLER. Neurolinguistic Foundations to Methods of Teaching a Second Language. **International Review of Applied Linguistics**, v. 16, n. 1, p. 1-14, 1978.

APÊNDICE A - Programa do curso de formação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

PROPOSTA DE PLANO DE CURSO COMO ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Curso: “Papagaio velho não aprende a falar”? Ensino de inglês para a terceira idade

Professor: Mestrando Dione Uester Costa-Silva

Orientação: Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre

Carga horária: 20 horas.

Estrutura: Cinco encontros com duração de 2 horas cada

Público-alvo: Licenciandos/as do curso de Letras da UEG

Quantidade de vagas: 20

Modalidade: A distância (Zoom)

Período: 29/06/2020 a 13/07/2020

Horário: 19h às 21h – Segundas e quintas-feiras

OBJETIVOS

Geral:

Busca-se oportunizar os/as licenciandos/as do curso de Letras da UEG um espaço de formação em que possam discutir as possibilidades do ensino de inglês para pessoas mais velhas (60+), bem como sensibilizar os/as futuros/as professores/as de línguas para um *giro no olhar* para pessoas 60+.

Específicos:

- Discutir questões relacionadas ao envelhecimento humano;
- Refletir sobre percepções sociais construídas em torno do/a velho/a brasileiro/a (60+);
- Debater as especificidades do ensino de inglês para pessoas 60+;
- Analisar e produzir atividades pedagógicas de língua inglesa voltadas às pessoas 60+

CONTEÚDOS

- Ensino de inglês para pessoas 60+;
- Percepções sociais construídas sobre o sujeito velho brasileiro;
- Velhofobia e pandemia;
- Identidades etárias e livro didático de inglês;
- Análise e produção de atividades pedagógicas voltadas aos/às alunos/as 60+

PROCEDIMENTOS

O curso será conduzido por meio de apresentações dialogadas em cinco encontros virtuais e ativa participação da turma em debates contemplando os textos/vídeos/atividades estabelecidos no programa, bem como do compartilhamento de experiências e saberes pessoais e profissionais diversos. Espera-se, portanto, que as atividades síncronas e assíncronas estimulem a reflexão crítica acerca dos temas relacionados ao ensino de inglês para a terceira idade.

AValiação

- Presença (mínima 80%) na plataforma virtual adotada;
- Realização das atividades propostas, a saber:
 - ✓ Atividades assíncronas: roteiros de estudo e proposta de atividade de inglês, conforme orientações.
 - ✓ Atividades síncronas: interação nos encontros virtuais (zoom)

CRONOGRAMA

I ENCONTRO 29/06 segunda-feira	<p>Tema: Ensino de inglês para a terceira idade: fundamentos e práticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da turma e do programa do curso. • Introdução: Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade: Algumas Reflexões – <u>Apresentação expositiva pelo professor formador.</u> • Poema “Essa gente velha” de Monique Pacheco (Vídeo) – Visualização e debate.; • Para fomentar a discussão: Conversas transcritas com pessoas 60+ e áudio com reflexão de uma formadora sobre o que significa ser ancião na comunidade indígena Karajá. <p>➤ 20h conversa com a Professora convidada Lilian Aguiar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidades etárias e livro didático de inglês: um olhar crítico sobre representações do envelhecimento. • Ouvindo uma Turma de Alunas e Alunos da Terceira Idade • <u>Discussões /impressões/ comentários com @s alun@s</u> <p><u>Atividades para o próximo encontro (02/07 - quinta-feira):</u></p> <p>Leitura dos seguintes textos/vídeo e elaboração de roteiro de estudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • DUVIVIER, G. Velhofobia. [S.l.]: Greg News. 3 abr. 2020. 1 vídeo (31 min:49 seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZG0XkmQ5Phs.
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. Terceira idade: questões de designação. <i>In</i>: TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.). Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem. Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 21-31. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem. • VIANA, H. B. Velhice e aprendizagem: o desafio de ensinar pessoas idosas. <i>In</i>: TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.). Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem. Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 32-54. DOI: https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-511-4. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem
<p style="text-align: center;">II ENCONTRO 02/07 quinta-feira</p>	<p>Tema: Velhofobia e pandemia– entre a vida [jovem] e a morte [velh@]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para fomentar a discussão: Conversas transcritas com pessoas 60+ e áudio com reflexão de uma formadora sobre o que significa ser ancião na comunidade indígena Karajá. • Discussão do texto: “Terceira idade: questões de designação”. Debate: velho/a, terceira idade, idoso/a, melhor idade, adultos/as maiores: questões terminológicas. • Discussão do texto: “Velhice e aprendizagem: o desafio de ensinar pessoas idosas”. • Discussão: O que é Velhofobia? (trechos do Vídeo Youtube: Greg News- velhofobia; reportagem BBC News “Pandemia de coronavírus evidencia velhofobia no Brasil”; conversas transcritas com pessoas 60+ (exemplos de velhofobia). <p><u>Atividades para o próximo encontro (06/07 -segunda-feira):</u> Leitura dos seguintes textos/vídeo e elaboração de roteiro de estudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assistir ao filme “Nossas Noites” (2017) - Our Souls at Night e elaboração de roteiro de estudo. • Ler a Introdução do livro “A Velhice” de Simone Beauvoir
<p style="text-align: center;">III ENCONTRO 06/07 segunda-feira</p>	<p>Tema: Percepções sociais construídas em torno do sujeito velho brasileiro e uma proposta decolonial em um curso de inglês 60+</p> <p>PARTE I –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre como são as percepções sociais construídas sobre o envelhecimento por meio do filme “Nossas Noites”. • Comparação e reflexão sobre como as percepções sociais construídas sobre o envelhecimento e o texto (introdução) “A velhice” de Simone Beauvoir de 1970.

	<p>PARTE II – Uma proposta decolonial em um curso de inglês 60+</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiência com o curso inglês 60+: esforços decoloniais <p><u>Atividades para o próximo encontro (09/07 - quinta):</u></p> <p>Leitura das seguintes unidades didáticas (TAVARES; MENEZES, 2020) e elaboração de roteiro de estudo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) UNIDADE 3: At the hotel 2) My future plans: “Lembranças (re)contadas, janelas para o futuro”.
<p>IV ENCONTRO 09/07 quinta-feira</p>	<p>Tema: Unidades pedagógicas voltadas à terceira idade</p> <p>PARTE I</p> <p>Análise das atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Getting to know each other: “O contato que se faz encontro na e com a língua estrangeira” • My future plans “Lembranças (re)contadas, janelas para o futuro” <p>PARTE II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Início da produção de uma atividade e/ou adaptação voltada para alunos/as do EJA ou para um grupo inglês 60+. <p><u>Tarefa para o próximo encontro (13/07 - quinta-feira):</u></p> <p>Preparar ou adaptar uma atividade de inglês considerando as especificidades da terceira idade e apresentar a proposta usando um roteiro a ser disponibilizado pelo professor formador (com objetivo, tempo, recurso). Atividade pode ser realizada individualmente, em dupla ou trio.</p>
<p>V ENCONTRO 13/07 Segunda-feira</p>	<p>Tema: Atividades de inglês para a terceira idade e reflexões finais sobre o curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar e discutir as atividades produzidas; • Conversa coletiva sobre a experiência do curso.

Referências

AGUIAR, L. R. M. **Identidades etárias e livro didático de inglês**: um olhar crítico sobre representações do envelhecimento. 2018.186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)– Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

DUVIVIER, G. **Velhofobia**. [S.l.]: Greg News. 3 abr. 2020. 1 vídeo (31 min:49 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZG0XkmQ5Phs>.

TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. Terceira idade: questões de designação. *In*: TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.). **Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem**. Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 21-31. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 18 out. 2020.

VIANA, H. B. Velhice e aprendizagem: o desafio de ensinar pessoas idosas. *In*: TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.). **Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem**. Uberlândia: EDUFU, 2020. p. 32-54. DOI: <https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-511-4>. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem>

APÊNDICE B - Arquivo com as informações gerais e a divulgação sobre o curso

CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

"PAPAGAIO VELHO NÃO APRENDE A FALAR"?

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA A TERCEIRA IDADE



PROFESSOR:

Mestrando Dione Uester Costa Silva (PPG/IELT)

ORIENTAÇÃO:

Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre (PPG/IELT)

CURSO GRATUITO

CERTIFICADO DE 20 HORAS

VALE COMO ATIVIDADES COMPLEMENTARES

APRESENTAÇÃO

- Carga horária: 20 horas
- Estrutura: Cinco encontros com duração de 2 horas cada
- Público-alvo: Licenciand@s do curso de Letras da UEG
- Quantidade de vagas: 20
- Período de inscrição: 22/06/2020 a 27/06/2020
- Modalidade: A distância (Plataforma Zoom)
- Período: 29/06/2020 a 13/07/2020
- Horário: 19h às 21h – Segundas e quintas-feiras

OBJETIVOS

- **Geral:**

Busca-se oportunizar a@s licenciand@s do curso de Letras da UEG um espaço de formação em que possam discutir as possibilidades do ensino de inglês para pessoas mais velhas (60+), bem como sensibilizar @s futur@s professor@s de línguas para um giro no olhar para a terceira idade.

- **Específicos:**

- Discutir questões relacionadas ao envelhecimento humano;
- Refletir sobre percepções sociais construídas em torno d@ velh@ brasileir@ (60+);
- Debater as especificidades do ensino de inglês para a terceira idade;
- Analisar e produzir atividades pedagógicas de língua inglesa voltadas à terceira idade.

INSCRIÇÕES



Inscrição Curso “Papagaio velho ~~não~~-aprende a falar”? Ensino de inglês para a terceira idade”

Prezad@s licenciand@s,

O curso “Papagaio velho ~~não~~-aprende a falar”? Ensino de inglês para a terceira idade” tem como público-alvo licenciand@s do curso de Letras da UEG, com oferta de 20 vagas, será ministrado na modalidade a distância, no período de 29/06/2020 a 13/07/2020 (19h às 21h - encontros virtuais - às-feiras). No total serão cinco encontros virtuais (serão gravados) com duração de 2 horas cada (Plataforma Zoom), somados a atividades assíncronas, com duração de 20 horas.

INSCRIÇÕES DE
22 a 27
DE JUNHO

O curso é uma atividade complementar que você poderá usar o certificado para computar nas horas complementares obrigatórias da graduação. Para fazer jus ao certificado, é necessário o mínimo de 80% de presença nos encontros virtuais e fazer ao menos 80% das atividades propostas. *

Estou ciente

20 VAGAS DISPONÍVEIS

PÚBLICO ALVO:
Licenciand@s do curso de
Letras da UEG.

Para se inscrever basta
preencher o formulário do site
a seguir

<https://forms.gle/Hqa4hiLRwsAffPBe6>





DÚVIDAS E MAIS INFORMAÇÕES:

UESTER.SILVA@GMAIL.COM

(62) 9 8558-2919

APÊNDICE C - Questionário inicial

Prezad@s licenciand@s,

O curso “Papagaio velho ~~não~~ aprende a falar”? Ensino de inglês para a terceira idade” tem como público-alvo licenciand@s do curso de Letras da UEG, com oferta de 20 vagas, será ministrado na modalidade a distância, no período de 29/06/2020 a 13/07/2020 (19h às 21h – segundas e quintas-feiras). No total serão cinco encontros virtuais (serão gravados) com duração de duas horas cada (Plataforma Zoom), somados a atividades assíncronas, com carga horária total de 20 horas. O curso é uma atividade complementar que você poderá usar o certificado para computar nas horas complementares obrigatórias da graduação. Para fazer jus ao certificado, é necessário o mínimo de 80% de presença nos encontros virtuais e fazer ao menos 80% das atividades propostas. [] **ESTOU CIENTE.**

Além disso, informo que os dados gerados por meio do curso (encontros, atividades, discussões, entre outros) irão compor a minha pesquisa de mestrado. Assim, no primeiro encontro você será convidad@ a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sobre sua participação na pesquisa. [] **ESTOU CIENTE. A**

1. Nome Completo:
 2. E-mail:
 3. Telefone (WhatsApp):
 4. Idade:
 5. Em qual UnU/câmpus da UEG você cursa Letras?
 6. Qual período do curso você está cursando?
 7. Quais motivações levaram você a escolher o curso de Letras?”
 8. Por que você se interessou pelo curso de formação “Papagaio velho ~~não~~ aprende a falar”? Ensino de inglês para a terceira idade”?
 9. Durante sua trajetória no curso de Letras (ou em outra experiência de formação), você estudou, discutiu ou leu algum texto referente ao ensino de línguas e/ou iniciativas educacionais específicas para a terceira idade? Qual sua impressão sobre isso?
 10. Você convive com pessoas mais velhas (60+)? Caso sim, qual a idade del@s e como é sua relação com el@s?
 11. Em sua opinião, por que ensinar/aprender inglês para/na terceira idade?
 12. Que recursos tecnológicos você dispõe para participar do curso? () computador
() notebook () celular
() tablet () outro _____
- Que recurso(s) de internet você dispõe para participar do curso? () Wifi () 3g () Outro _____

APÊNDICE D - Transcrição de um encontro virtual

Transcrição de áudio intitulado: “Encontro I 29/06”

(18:33)

Dione: Pessoal, daqui a pouco vamos começar, tá? Quem quiser a câmera também, gente, sintam-se a vontade, sem problema. Que eu acho que a internet como não são muitas pessoas eu acho que a internet não cai não, que geralmente fica pesado.

Claudirene: Eu tava com o vídeo ligado aqui mais cedo e aí ele tava carregando, desculpa. Então, então eu achei muito interessante, eu acho que o livro didático ele é necessário a gente ter, mas não só pra seguir como um único critério *né*, de, de, de trabalhar numa sala de aula, em sala de aula, digamos assim. Então, achei assim nossa! muito bom a sua pesquisa, o seu trabalho, o que você tá fazendo. Acho que tem muito a contribuir pra nós.

Dione: É, quando chegar, quando a professora Lilian, falar... (19:21)

(19:30)

Claudirene: Acho muito legal e *cê vê* que (+) eu tava lendo e (+) realmente não tinha, não sabia que tinha alguns materiais assim tão específicos pra ser trabalhado pra terceira idade. E realmente faz sentido, a gente só consegue aprender algo novo, que não tá na nossa rotina diária, se aquilo vier fazer sentido pra nossa rotina, *né?*

Dione: Sim.

Claudirene: Eu preciso fazer um link, até tem algumas pessoas que ela pesquisa fala "não, eu preciso de ter um link" quer dizer, ela precisa de fazer um sentido na rotina dela pra que aquilo possa ser inserido no seu...

Dione: É, bem como, como a Lilian fala, assim perfeitamente *né*, a questão do desejo e da identificação *né?* da aprendizagem significativa, resumindo, *né*. Se não faz sentido, pra adolescente a gente já precisa fazer de certo modo isso, agora pra terceira idade, as pessoas mais velhas, é uma especificidade que a gente tem que levar em conta, ao produzir um material didático, *né*, ao pensar no tema *né*, então é isso.

Claudirene: Exatamente, exatamente, muito bom. (20:33)

(41:56)

Dione: Alguém quer fazer um comentário até agora ou tá tudo bem?

Renata: Pra mim tá tudo bem.

Ana Luísa: Tá tudo bem.

Claudirene: Só comentar sobre o título do seu trabalho, porque é (+) como você bem colocou, esse ditado popular que "papagaio velho não aprende a falar" *né*, digamos assim, a gente precisa realmente desconstruir, porque ele carrega uma estigma muito forte *né*. E (+) isso é uma das questões que me chamou muita atenção no curso que você tá ministrando hoje, realmente pra desconstruir esse, esse p-r-e-c-o-n-c-e-i-t-o *né*, quando a velhice, que a gente pode sim aprender e muito! É um tempo até muito bom pra gente aprender (risadas)

Dione: Am ram, sim, e (+) você acha que o, esse título “agressivo”? Teve algumas pessoas que me falaram que acharam “agressivo”, eu não achei.

Claudirene: Não, eu não achei. Na verdade porque ele tem esse estigma muito forte *né*.

Dione: Então, essa é a ideia, é chamar atenção.

Claudirene: O preconceito, na verdade a sua tentativa é de desconstruir esse "não", você riscou ele, você disse "não, é possível sim!". A ideia ela é muito, ela é muito, eu acho que

ela foi passada assim, integralmente porque aquela desconstrução "Não pode!" você riscou, vamos riscar esse "não pode", vamos colocar: "sim, é possível" *né?*

Dione: Não, sim, sim, obrigado pela (+) desculpa, qual é seu nome? é porque eu não tô vendo ninguém, tô vendo só a tela.

Claudirene: É Claudirene.

Dione: Ah Claudirene, então, perfeito. É isso *né*, eu quis realmente mesmo quebrar esse "não" *né*, "NÃO" tipo assim, eu coloquei só pra lembrar do ditado *né*.

Claudirene: É quebra de paradigma *né*, eu acho que traz muito na sociedade isso *né*, até porque mudou muito. É igual como a professora coloca lá *né*, na contemporaneidade *né*, a velhice mudou muito. Então, a gente precisa quebrar esse paradigma do passado.

Dione: Isso, perfeito, obrigado pela contribuição. Pessoal ai o último objetivo específico é "analisar e produzir atividades pedagógicas de língua inglesa", pessoal, essa atividade vai ser uma, que eu vou pedir, durante todo o (+) vai ser a produção final, uma das produções finais do curso, tá? Que esse vocês vão ver mais pra frente. É (+) pessoal, os conteúdos que vamos estudar, são: ensino de inglês pra terceira idade; percepções sociais construídos sobre o velho e a velha brasileiro, brasileira; velhofobia e pandemia, que na dissertação, como vocês viram, da professora Lilian, *né...* (44:45)

(52:00)

Dione: Sim, eu quero combinar com vocês, o quê que vocês acham melhor. Aqui eu peço pra colocar o resumo, *né*, do texto que foi discutido, citações pra discussões e o questionamento e percepções. Pessoal, desse roteiro o que importa mais é a parte três, que é a partir do texto, para além do texto, o quê que ficou pra vocês de percepção, de comentário, de problematização *né*. Então teve uma aluna que, acho que se não me engano, eu não me lembro o nome da aluna, que perguntou "ah como que eu vou trabalhar com isso com uma turma de idoso ou com um adolescente?" então é isso, é questionar. Então, por exemplo, se vocês tiverem muito corrido, imagino, o ideal é vocês fazerem os três, resumo e citação, mas o mais importante pra mim é pelo menos uns três, de três a cinco itens desses questionamentos e percepções. Então pra mim o que importa mais é a parte três, mas claro que uma tá ligada com a outra, quê que vocês acham do roteiro? (+) O que vocês acham?

Renata: Eu achei perfeito o jeito que você separou, professor. Ficou bem explicado e deixando bem claro o que é pra fazer, e sem falar que (+), é (+). Que nem o senhor me falou ai no questionamento, no final as problematizações, os comentários pra saber *né*, se nós estamos entendendo, se (+). É, é isso.

Dione: É isso. Ai o que eu quero assim, é (+), eu quero que vocês vejam o roteiro de estudo, não como uma atividade avaliativa que "ah se eu", claro que, cês têm que ver oh "tem que fazer porque a questão do certificado e tal". Mas para além disso, assim da questão de você ler e pensar nessas condições, nessas percepções que vocês tiveram do texto, tá? Então, só deixar claro que essa parte três aqui pra mim é a mais importante, *né?*

Claudirene: E é pra você também perceber se você tá, é (+) atingindo o seu objetivo *né?* do seu trabalho, que dizer, fundamentar no seu trabalho aquelas questões que você acredita que são a base *né*, desses questionamentos, que pode ser também o nosso.

Dione: É que eu quero ver que sentido que tá tendo esse curso pra vocês, *né*. Então, por exemplo, a partir do, do, da discussão da leitura do texto da professora Lilian, que sentido que vai ser construído assim, da gente, do nosso contexto *né*, também.

Claudirene: Acho que até muito válido ai, Dione, talvez até tô atrapalhando *né* gente, eu...

Dione: Pode falar.

Claudirene: É que é muito interessante, como bem você colocou no início *né*, a gente precisa sim pensar nesse público, até porque o envelhecimento tá aí *né*, as pessoas tão

envelhecendo, e assim, não tem mais aquele, digamos assim, aquela família que se tinha, na época dos meus avós, que eram oito filhos, dez filhos, não tem mais esse, esse, esse modelo de família. Então assim, é dois, é três. Então assim, a população ela tá mais velha e daqui uns anos estará mais velhos, então assim nós como professores, temos que pensar assim, a trabalhar, porque nós vamos deparar com salas de aula com alunos da terceira idade, com pessoas mais maduras. E a gente tem que tá preparado pra atender esse público.

Dione: Não, perfeito, é isso mesmo. E essa questão do (giro) mesmo, falou isso. Meu objetivo assim do curso, com vocês é, se vocês já terem assim um (palavra incompreensível 56:03) o quê que é ser velho, pra mim eu já vou tá muito contente, sabe? Dessa questão de pensar nesse universo que é excluído socialmente. Alguém quer falar mais alguma coisa sobre o roteiro? Posso seguir?

Renata: Pode seguir.

Dione: Então tá, obrigado. É... (56:27)

(59:09)

Dione: idoso tá ganhando, melhor idade tá em segundo, terceira idade tem alguns votos. Vamos votar aí, pessoal.

Renata: Eu acho "velho", assim, um pouco pejorativo, não sei, parece que eu não gosto muito (risadas).

Dione: eu mais a Lilian a gente adora discutir sobre isso.

Claudirene: Não gosto, eu acho "idoso" assim, carinhoso, talvez o jeito de você se referir a uma pessoa mais velha, *né*.

Iasmyn: Eu também acho.

Claudirene: Num é melhor? Eu acho que quando soa, você desqualificar, você (+), sei lá, atribuir a qualquer coisa velha em casa você fala "velho".

Iasmyn: Um rum.

Dione: Tá, então, vamo lá. Agora eu quero ouvir de vocês, então a Claudirene já falou porque que ela acha velho *né*, dessa questão do adjetivo e ser pejorativo. Quem mais votou "velho", justifica, por favor. Alguém quer falar?

Renata: Eu votei "idoso", foi que nem a nossa colega falou, é uma maneira, acho que a mais apropriada de (palavra incompreensível 1:00:33), mais apropriada de, de se falar, porque "velho" eu também acho um nome muito forte, assim. A gente tem que desconstruir *né*, e (+) tanto "idoso" quanto "terceira idade" eu acho que são os mais, mais adequados, só que eu votei em "idoso".

Dione: Tá, agorinha eu vou comentar, eu anotei aqui o que você falou.

Iasmyn: Eu também votei em "idoso", também assim, como as colegas disse, eu acho velho assim meio agressivo, porque assim quando a gente tem alguma coisa velha, a gente vai logo se desfazer dela pra comprar algo novo *né*, por exemplo. E aí a gente chama "ah velha" aí parece que é meio assim, já tem aquela carga ruim, sabe? De coisa velha mesmo, sabe? Aí eu prefiro idoso, porque eu acho assim mais carinhoso mesmo, mais até suave de falar com a pessoa, de se referir a ela, sabe?

Dione: Quem ia falar aí, depois da Renata?

Geovanna: Eu achei interessante os outros nomes na verdade, eu votei em idoso também porque eu acho melhor, mais socialmente aceito, assim, mais ameno, mais tranquilo. Mas eu achei interessante mais alguns termos que eu jamais usaria nesse sentido, que é por exemplo, ancião, não chamaria uma pessoa idosa de ancião (risadas). É uma palavra bastante comum, a gente vê bastante em livros, em alguns poemas também aparece, mas não acho comum chamar uma pessoa idosa de ancião, assim no dia a dia. É (+) feliz idade também nunca ouvi uma pessoa dizer que a terceira idade é a feliz idade, achei bem diferente também, assim, esses nomes que eu não conhecia me chamaram bastante atenção, na verdade.

Dione: Quem tá falando agora?

Geovanna: Geovanna.

Dione: Ah, Geovanna. Então, tanto a feliz idade, como melhor idade vem muito da gerontologia educacional, dessa área, sabe? Ai eu peguei dessa área porque eles discutem muito essa questão de termo, mas eu entendi já a sua resposta.

Claudirene: Talvez *né*, Geovanna eu não sei se você acha, mas a feliz idade seria um momento, porque assim, a pessoa quando tá nova, a gente trabalha muito, a vida é muito corrida. E quando chega a "feliz idade" digamos assim na terceira idade, é o momento da aposentadoria, é o momento de viajar, é o momento de curtir, momento de aproveitar, seria um termo mais pra dizer assim, ao momento agora de aproveitar quando eu tenho os filhos, os netos. Eu vejo dessa forma.

Dione: Claudirene, a sua visão é perfeita pra ideia do neoliberalismo, de tentar vender a terceira idade como um produto.

Claudirene: Sim, exato.

Dione: Mas ai é que é um discurso construído sobre as pessoas mais velhas.

Claudirene: Porque na verdade, é como eu tava lendo ali no trabalho da professora Lilian, que ela coloca ai que o idoso, o velho, ele é visto dessa forma *né*. Que até se criou "agora vamos vender os pacotes pra terceira idade, viagens" não é uma forma de "ah vamos colocar" é (+), eu acho que um outro termo pra amenizar *né*, pra também resgatar esse, esse nicho de mercado, seria capitalismo mesmo, só na forma de capitar *né*, cliente.

Dione: Am ram.

Claudirene: Eu entendo dessa forma.

Dione: Boa. Essa é uma discussão, gente, assim, que rende muito e eu adoro discutir. Então vamo ver, tem alguém, além, a Renata falou, Claudirene falou, Ana Luíza, alguém quer justificar mais? A Blenda também falou.

Tainá Rabelo: Eu, a Tainá. Tá me escutando direitinho?

Dione: Am ram, fala Tainá, qual Tainá?

Tainá Rabelo: Tainá Rabelo.

Dione: Fala, pode falar.

Tainá Rabelo: Eu votei em "terceira idade" pela questão de equidade, pela questão de tratamento à todas as idades, primeira, segunda e terceira. Porque não tem aquele negócio "eu sou jovem" é tratado com equidade, primeira idade, segunda idade e terceira idade, eu votei por isso.

Dione: Ok, entendi. É (+) mais alguém quer justificar?

Karem: Eu, Karem.

Dione: Pode falar, Karem.

Karem: Eu votei em "idoso" e assim o que me chamou atenção e que eu não votaria, de forma alguma, é "idade madura" por uma questão assim que eu penso, as vezes até o pessoal da psicologia ai se tiver vai poder explicar melhor. Que a maturidade ela pode ser alcançada independente da idade.

Dione: Um rum, sim, boa justificativa, Karem. É (+) mais alguém? Mais alguém quer justificar pessoal? (+). Então tá. É (+) então pessoal, é, tá todo mundo me ouvindo?

Geovanna: Sim.

Claudirene: Sim.

Dione: Então, esse é um questionário muito assim, que eu tenho comigo, foi interessante vê o que vocês falaram *né*, de defender a palavra "idoso" e de defender a melhor idade. Então eu vou falar das que foram mais votadas *né*, idoso e melhor idade e terceira idade. Então pessoal é engraçado que vocês não votaram na palavra velho, mas é a palavra que eu quero defender e usar na minha dissertação, por quê? Como vocês justificaram, a palavra "velho" tem um sentido pejorativo, então é, não sei se foi a Renata, Ana Luíza ou a Karem, alguém de vocês falaram a

questão do adjetivo . "Ah um sapato velho, eu joga um sapato velho", mas até que ponto eu tenho que jogar esse sapato velho fora? Então essa é uma lógica do capital, do produtivo. Então a lógica neoliberal e capitalista que foi imposta a nós ao longo dos anos, de substituir os valores, então eu substituo meu telefone a cada dois anos, eu tenho, não posso usar roupa velha porque eu tenho que tá no padrão de novo. Então essa lógica foi levada para as pessoas mais velhas, é daí que veio esse significado de velho como ruim, como incapaz, como improdutivo. Então por que não resinificar a palavra "velho" *né*? porque não essa questão de (+). Eu vejo assim, não só eu, mas os pesquisadores, a Lilian pode discutir *né* Lilian, como eu falei a gente gosta de discutir é uma questão muito boa essa. A questão do "melhor idade, idoso, adultos maiores, feliz idade", gente, melhor idade pra quem? Porque a idade que o seu corpo, a gente não pode negar que o seu corpo vai ficar mais vulnerável, então você vai ter mais doença, então não uma melhor idade pensando nesse sentido. Idade madura como a Luna disse também não é, terceira idade também eu não vejo assim é (+) como positivo. Então, pessoal, cês lembram de estudar a figura de linguagem eufemismo? quando você suaviza uma dor.

alunas: Sim.

Dione: Então eu vejo que "idoso", "melhor idade", "adulto maior" todas essas opções, é pra suavizar uma dor.

Claudirene: Exatamente.

Dione: Que a gente não quer ser sentido na pele, porque a gente não quer se ver como velho, porque a lógica de velho que foi imposta pra gente é ruim, sendo que a gente pode ver as coisas boas, as experiências *né*, o saber que foi construído ao longo dos anos. Então, você chamar de "melhor idade" eu vejo como uma negação, ou idoso, as outras opções, essa é minha percepção, que também vocês podem discutir comigo o quê que vocês acham. É você negar sua existência, negar o seu espaço de existência, no social *né*. Se você, você negando, porque (+) eu pergunto pra vocês: Por que eu uso a palavra "novo" e não uso a palavra "velho"? estão entendendo o meu pensamento?

Claudirene: Porque o velho é como você mesmo falou, ele é descartado, assim como eu falei antes, eu escolhi "idoso" porque realmente é como se fosse essa ideia de eufemismo, a gente amenizar o que já carrega ali naquela palavra "velho". Porque, assim, é (+) igual você falou, eu acho que o "velho" é como ser algo que você vai descartar, é algo que não tá servindo mais, é algo que não vai ajudar em muita coisa, no sentido social, e quando você, mesmo nessa situação, pra amenizar o (+) a palavra "velho" *né*. Porque a sociedade passou a ter muito essa questão do consumismo, igual cê falou de substituir algo. Então essa ideia do velho, por isso que eu não gosto, porque é como se a gente tivesse buscando algo pra substituir, e não é isso. Então assim mesmo que seja pra amenizar eu acho que o idoso ele tem uma forma diferente de você ver o outro, com respeito, eu diria assim, porque o idoso ele não seria um objeto, não seria um descartável, *né*, nesse sentido.

Dione: Claudirene...

Claudirene: Mas eu entendi muito bem o que você colocou, você quer desconstruir esse preconceito que se tem no velho, que a gente tem que se aceitar onde estamos, digamos assim *né*.

Dione: Não, Sim Claudirene. Eu quero muito discutir com vocês no próximo texto que vai falar sobre a diferença de velho e idoso, que a gente vai ler, aí eu quero ver o quê que vocês acham, na próxima aula. Pessoal, tá tendo aqui mais três minutos... (1:11:01)

(1:15:47)

Dione: E aí pessoal, eu tirei o slide, que eu quero discutir o poema com vocês, a gente passa a (+), a gente passa a fala pra professora Lilian. Quê que cês acharam? Deus pra ouvir?

Claudirene: Deu pra ouvir.

Dione: Ai o texto pra vocês, quem quiser dar uma olhada no whatsapp *né*, pra assim, dar uma lida, pra ver a parte que mais gostou, pra gente comentar. A partir do texto vocês já imaginam porquê, esse sentido que o texto tá dando, que eu (+), pera aí... (audio do vídeo aparecendo) deixa eu tirar aqui o outro vídeo, foi um outro vídeo aqui.

Claudirene: Eu achei que realmente ele derrubou aquela, eu comecei a rir aqui sozinha, que lindo *né*, emocionante! Porque realmente é isso *né*, na verdade a gente acaba carregando tudo isso, social *né*, "ah o velho pra descartar, das coisas novas, ah" sempre a gente querendo substituir algo, mas na verdade ele carrega conhecimento *né*. Achei muito legal, muito!

Dione: O quê que cê ia falar no que derrubou, Claudirene? Cê falou derrubou...

Claudirene: No sentido de, de, assim...

Dione: Desconstruir?

Claudirene: Antes de ver, de ouvir o poema, eu, como diz, tinha até um estigma quanto a a palavra "velho" assim que derrubou, na hora que o poema começou aquilo já me emocionou porque realmente o velho num é isso que a gente quer como substituição, como colocar como algo *né*, pra ser descartado. Mas é (+) que traz como, conhecimento *né*...

Dione: Histórias, aprendizagem.

Claudirene: História, é, exatamente. Até achei muito interessante quando fala, que fala da légua *né*, igual meu tio fala da jardineira que é o ônibus, o ônibus escolar. Então assim é muito interessante, muito legal.

Dione: Alguém quer falar mais sobre o poema? o quê que achou?

Karem: Eu achei interessante a questão do verbo *né*, velhar, gente eu achei que isso pode significar tanta coisa pra gente *né*, isso pode ser vasto demais pra gente parar pra pensar. O verbo velhar, é muita coisa, é muita (palavra incompreensível 1:18:26).

Dione: SIM, Karem, é muito abrangente e assim, e é um termo que eu tô até pensando em usar quando eu escrever, esse verbo a gente tem que usar *né*. O final, olha o tanto que o final é lindo, é (+) "e nesse tempo com os meus avós, eu quero saber ensinar o valor da velhice, cada um em seu tempo e o valor de saber velhar". Então o quê que é esse valor *né*, da gente saber envelhecer num mundo capitalista, *né*. Então qual que é, o quê que é atribuído pra gente, cheio de discurso, tudo, você tem que ser algo, no sentido assim, que é imposto pra gente. A gente tem que refletir que é a questão do velho que eu falo, então esse valor de saber envelhecer *né*, de saber que o seu corpo vai envelhecer, que apesar de não ser o nosso espaço de fala *né*, daqui, sei lá, 40, 50, 60 anos que a gente vai tá nesse contexto. A gente tem que pensar nesse valor *né*, a nossa idade tem que pensar nisso, a gente não pode deixar só pras outras idades. É (+) alguém mais quer falar sobre o poema?

Geovanna: Eu gostei muito mesmo, achei muito marcante a parte que ele fala que o mundo vai ficar velho de novo, de uma velhice nova. Então isso me fez remeter imediatamente de que a juventude vai ficar velha e vai ser uma juventude, vai ser uma velhice nova, vai ser uma velhice diferente da que é hoje e que vai trazer novos conceitos de velhice. Mas ainda assim vai ser a mesma coisa, entende? Me pareceu um ciclo muito bonito.

Dione: Sim, sim, e questionado *né*, mas se, nesse, aí o poema questiona, mas será que ainda vai ter pessoas contando causos? porque assim não é na nossa, no nosso contexto de contar um causos, que uma coisa assim bem do interior.

Geovanna: Sim, mas eu acho que porque, é por isso que vem essa ideia da velhice nova, porque vai ser novo, então vai ser diferente, então não vai ser uma velhice igual as de agora ou (+). Que as de agora já são diferentes dos tempos passados, então vai se renovando, eu acho.

Dione: Ok. É (+) tem a questão da renovação, mas a gente tem que pensar criticamente que renovação será essa *né*? Vai ser melhor ou pior *né*? Da gente pensar que, se o velho é atacado agora, imagina daqui mais anos que vai ser tipo, vaio ter mais despesa pro capital, que não gosta disso *né*. A gente tem que pensar nisso também.

Geovanna: É, realmente tem esse ponto a ser discutido.

Dione: Tem os pontos positivos e negativos dessa nova velhice, a gente tem que pensar criticamente nesses pontos, mas eu entendi seu ponto de vista. Mais alguém quer falar?

Renata: Eu, Renata.

Dione: Fala, Renata.

Renata: Eu gostei muito dessa parte que fala "nessas gente da roça, das roças de assombração, de anedotas, de família grande, de trabalho na terra" porque me lembra muito os meus avós, é (+) de como eles são, porque eu também sou da roça, que nem eles, porque a partir deles vieram meus pais, e eu. E ai também falando que, eles falando pra gente guardar essa gente, gente de outro século, gente de outros costumes, porque como as outras colegas salientaram não é a mesma, a velhice de antigamente não é a mesma velhice de hoje e também não vai ser a mesma daqui um tempo *né*. Por isso que, é (+) como salientou o verbo velhar, pode sim *né*, significar muitas coisas.

Dione: Legal, Karem, Renata quer dizer. É (+) não, sim, e (+) e de valorizar *né*, gente, o poema fala muito de valorizar *né*, esse velhar do contexto rural. E tanto assim da sabedoria *né*, no sentido geral. Alguém quer falar mais alguma coisa?

(Karem): Acho que esse velho no sentido aqui do poema, *né*, e como as colegas falaram ai que vai ser um novo ciclo *né*, de, de velhice, outros termos. Imagino que daqui uns anos os velhinhos todos tão muito mais conectados, mais, como diz, falando inglês, tudo bem, bem, bem diferentes desses velhos que o poema retrata *né*, que a gente precisa valorizar porque é (+) são costumes, são da roça, aqueles costumes, os dizeres, as manias, as velharias. as coisas que, que eles traz *né*, pra essa juventude. Eu acho que nesse sentido dessa valorização desse velho porque o novo ciclo surgindo a gente pode perder. Acho que, achei muito legal.

Dione: Um rum, interessante. Pessoal, eu vou só encerrar, não encerrar *né*, mas assim, eu tô lendo os comentários aqui, agora que eu tô vendo que a Vanessa falou, que é a questão de discutir *né*, é verdade, "se usamos novo, o velho seria o ideal, não teria que ser pejorativo", Ana Luíza falou "a palavra velho não precisa remeter necessariamente a algo descartável" é isso Ana Luíza que eu discuto, esse comentário seu vai muito do que eu tô pensando nessa questão *né*, até que ponto que eu preciso jogar um sapato velho fora *né*. É um lógica que foi imposta, a gente tem que pensar criticamente nisso, o que tá sendo imposto, jogado na nossa cara.

(Ana Luíza): Exato.

Dione: Quer falar mais algo sobre isso, Ana Luíza, sobre esse comentário.

Ana Luíza: Mais complementado o comentário que a colega tinha falado, porque assim, não necessariamente um sapato que esteja já com um certo tempo de uso ele vai estar puído, totalmente puído, ou num estado que tem que ser necessariamente descartado, pode ser que não, pode ser que ele esteja em bom estado de conservação e continuar sendo utilizado, olhando assim pelo termo do que foi colocado, do sapato de um objeto. Mas assim até mesmo com esse poema, já da pra criar uma nova perceptiva a respeito do termo, porque pra mim também sempre me vinha essa questão do velho como algo pejorativo, como algo ofensivo até, por essa associação da coisa muito gasta, muito utilizada.

Dione: Um rum, não, perfeito, Ana Luíza. Nós vamos basicamente nesses dois primeiros encontros a gente vai discutir muito isso, a a partir dos textos e a partir das nossas experiências. Então a gente vai coltar no segundo encontro já discutindo isso. E a ideia, que não deu tempo hoje, mas eu vou, eu tenho, eu tenho a, essa discussão, com a minha turma de 60 +, pessoas mais velhas, quê que eles acham, o olhar deles, vai ser interessante ver o olhar deles nessa perspectiva. (1;25:52)

(2:05:10)

Lilian: Desculpa.

Dione: Não, foi perfeito Lilian. Eu também, você começou depois das oito, e (+) parabéns pela apresentação, um trabalho assim, gratificante, nossa! Assim, me inspiro no seu trabalho, você vai ver em breve, ano que vem, eu citando você várias no meu trabalho.

Lilian: Ah que bom. É apaixonante, eu digo que esse tema é apaixonante porque eu acho ele diz respeito a gente, a gente se iludir que não vai envelhecer, *né*, alguns não envelhecem realmente *né*, alguns morrem na fase mais nova da vida. Mas assim, quem for envelhecer, gente, tem que envelhecer, é uma coisa linda *né*, é uma coisa linda. Então a gente tem que levar isso é (+) pro dia a dia nosso. Eu assim, eu mudei muita coisa, como analisar, como falar sobre a velhice por isso assim, porque a gente enxerga de outros olhos já *né*, vamos envelhecer e se Deus quiser, bem. Não é dizendo que não (incompreensível 2:06:25) fazer as, as cirurgias quem quiser, ou é (+) tanto oh, mas tudo bem. Então assim, já não (incompreensível 2:06:43) isso não quer dizer nada *né*, vamos ser do jeito que a gente se sente bem *né*.

Dione: Um rum, isso, perfeito professora Lilian, brigado. Pessoal, agora eu abro pra vocês, assim, vou é com vocês agora e a gente vai discutir com vocês. Eu vi que tem vários comentários ai interessantes, professora Lilian se você quiser ir dando uma lida enquanto os alunos vão formulando. É um bate papo, comentários, percepções, o quê que vocês acharam é com vocês agora.

Renata: Eu, Renata, vou tecer um comentário, é (+) eu achei muito (+) muito legal a pesquisa da professora que a partir da pesquisa da pesquisa dela, eu acho que inspirou você *né*, na sua agora, no seu trabalho e também me inspirou muito. Eu falo isso porque é (+) quando eu substitui no EJA, e além disso, a minha mãe também fazendo EJA, a gente vê como é que, é (+) que o ensino é pra terceira idade, porque a maioria são tudo já são mais velhos, é (+) não tem esse cuidado, não tem esse de levar tanto que o, sempre que eu tava dentro da sala eles falavam bem assim "eu não quero aprender isso não, eu não aprendo nada. A professora fala, fala inglês e acha que a gente entende", *né*, "não tá mesmo ensinando, só tá passando e não tá nem se importando, não tá se importando se os alunos vão, é, se eles estão aprendendo ou não". Ai é tanto que eu também achei muito interessante é, a professora ressaltar sobre a invisibilidade, foi que nem ela falou, depois que ela começou essa pesquisa que ela nunca mais pega um livro didático do mesmo jeito, nunca mais analisa do mesmo jeito, que é (+) sempre tentando perceber os erros e os acertos *né*, vamos assim se dizer. Eu achei muito bom e obrigado professora.

Lilian: Imagina, obrigada vocês, gente, assim é (+). Eu acho que assim como mudou minha vida, conversar e rever aqui sobre envelhecimento, que possa mudar a de vocês também porque isso faz parte da nossa vida, e as pessoas tendem a fechar os olhos pro envelhecimento, pro velho, pra velhas. eu simplesmente descartar ou fingir que não existe. E não é isso *né*, e é bom a gente conversar sobre isso, com os nossos alunos, com os nossos jovens, em todo lugar assim. A gente passa a ter, vocês vão ver que vocês vão passar a ter um olhar diferente. É isso, a gente leva isso a uma postura que muda na gente, uma postura de vida que você leva pra você, sabe? É muito importante.

Dione: Isso.

(Claudirene): Até gostaria também aqui de fazer um comentário assim, quando a professora tava apresentando. Assim, eu achei, num todo *né*, eu acho que chamou muito a minha atenção porque realmente, é, nós estamos envelhecendo e é nítido que no futuro a população mais velha vai ser bem maior do que a jovem, vai tá uma proporção desigual, *né*, como continuar negligenciando esse grupo. E ai enquanto a professora tava, eu fui até foliar, tem uns livros aqui que também já trabalhei na escola, é (+) tem um livro aqui do EJA eu fui dar uma olhada enquanto você tava, porque a gente não tem esse olhar crítico e

quando você pára e fala "nossa, como assim? verdade!". Então você vê assim figuras de jovens malhando, é, então fora de contexto pra esse grupo que tá ali, que é do EJA como a Renata colocou, então assim, tem que fazer sentido o que eles estão estudando e trazer pra rotina, é inserir, mostrar que eles também estão ali naquele grupo, *né*, que eles também são, eles não são negligenciados, são visíveis também nesse grupo estudantil, na escola *né*. Achei perfeito, professora. E assim, até mesmo já quebrei o paradigma quanto a palavra velho, porque o Dione conseguiu quebrar em mim no poema, me emocionei e assim ao mesmo tempo a gente fica feliz.

Lilian: Muito bem.

Claudirene: é um reflexão, uma crítica muito forte e muito importante a gente fazer isso, derrubar esse preconceito.

Lilian: É muito! E assim, a gente começa a olhar pros alunos do EJA com outro olhar também, tem que fazer sentido as coisas também pra eles, se não não adianta num fazer sentido *né*.

Claudirene: Exato.

Lilian: Então, a gente vê que a gente tem que discutir, a gente tem que problematizar "não pode levar o livro". Assim, uma das coisas que eu discuti muito também na, na dissertação foi "não deixar o livro didático ser ele o condutor de tudo" ele é um suporte, ele um caminhozinho que você apoia, é bom ter esse fio condutor, mas você não pode se ater só a ele e o seu conteúdo de dar aula não pode ser só o que sair, porque tem uma visão muito grande do que vai ali, é a visão do autor, é a visão da editora, é a visão do que pode ser colocado ali. Então, assim, tem que ser discutido, ele não pode ser só ele, ele não pode ser o, o dono da sua sala de aula.

Claudirene: Sim, quando, naquela parte que você coloca ali, professora, muito bem até, que os (listen) eles são muito rápido o som e a voz muito jovial, a expressão muito jovial. Então assim, eu falei "Poxa, como que a gente poderia trazer pra um contexto de pessoas mais velhas numa sala de aula, que aquele listen não vai fazer sentido pra ela. Poxa, então eu como professor, gravar, fazer uns áudios pausadamente, fazer compreender" na verdade a gente não quer seguir, não usar ele como uma bíblia, dizer assim um livro didático eu não posso sair daqui. Então assim, eu construir outras formas com esses alunos, com essas pessoas que são ali buscando conhecimento diferente *né*. Eu mesma, o professor mesmo gravando esses áudios, mais tranquilo, palavras mais simples, levando mais sentido pra eles *né*, digamos assim, no contexto fazer com que eles produzam seus próprios áudios. E aí eu fiquei lendo assim e viajando *né*. Achei muito bom, brigada.

Lilian: De nada, pois é, e isso é pra gente poder mexer com a cabeça da gente, sabe? Assim, é pra gente descobrir o tanto de coisa que a gente pode problematizar numa aula. A gente num tem que ficar escravo de uma só coisa que tá escrita ali *né*, e a gente tem que ter esse olhar crítico quando a gente pega qualquer material, não é só o nosso livro didático, qualquer material usado em sala de aula. Você tem que ter esse olhar crítico, você tem que ver o quê que foi silenciado ali, o quê que foi mostrado, por que que foi mostrado aquilo ali? Pra quem isso interessa? Quem que vai (+) A quem isso vai interessar? É (+) a que parte da sociedade isso interessa? Isso vai interessar o meu aluno? Ou por que que não foi dito isso? Sempre tem uma razão. Então assim, tem que haver discussões mesmo *né*. Então isso é muito importante.

Dione: Perfeito, Lilian. Você falando eu lembrei do que você fala *né*, essa questão do desejo e da identificação *né*. Por isso pessoal quando você tem um, as vezes se você tem um curso específico pra terceira idade, a gente nunca vai pensar num cronograma fechado, a partir dos alunos que a gente vai conhecer o quê que eles precisam, não levar o material pronto, dado. Vai ser um co construção com os alunos e as alunas, claro, se você tiver no EJA, que tem um currículo já oh "é esse" você pode adaptar. Então a gente tem que pensar sempre o nosso contexto, que contexto que eu estou? o quê que eu posso fazer a partir do meu

contexto? *né*. Então, como a Renata disse que chamou, a Claudirene tocou sempre, aí se você tem um livro didático, pensar no olhar crítico nesse livro didático, por exemplo, na minha experiência com a terceira idade, com o ensino eu nunca usei um livro didático, foi sempre elaboração a partir de mim ou adaptação. Então a partir do momento que eu adapto uma atividade, eu tô refazendo ela então é (+) isso também faz todo o sentido *né*. De você também readaptar uma atividade e aproveitar os gatilhos se for num outro contexto *né*.

Claudirene: No caso você faz uma releitura pro contexto *né*, Dione, que é a parte importante. Uma releitura daquela atividade no contexto que você tá sendo aplicado a ela *né*, ela tem que ter um contexto, uma contextualização pra aquele público.

Lilian: Principalmente o que os alunos lá falaram muito era, as vezes o olhar do professor achando que ele é criança, ou que ele é adolescente, lidando do mesmo jeito, eles reclamaram muito disso, de que eles queriam ser tratados como adultos, e adultos velhos, eles gostariam de ser tratados como eles realmente são. É (+) pessoas que produzem, inteligente e capazes de aprender. Muitos deles falaram isso. Então assim, a gente vê como é importante, a gente prestar atenção nesses detalhes na hora que tá em aula e na hora que tá planejando, na hora que tá, é, olhando quem é esse público, quem é sua turma *né*. Então isso é muito importante.

Dione: Nesse sentido, eu acho que uma palavra chave, professora Lilian, eu acho que é a ser sensível *né*, a sensibilidade para com eles, isso muda, gente. Eles têm um carinho tanto, é totalmente diferente de adolescente que tá obrigado as vezes, por vezes obrigado, eles têm um carinho tão especial por você que eles te respeitam ao extremo na maioria das vezes. Então, eu acho que se você for mais sensível com eles, já vai dá toda uma diferença na questão do ensino, eles vão te olhar com um outro olhar e você pra eles. Pessoal, tem mais algum comentário que vocês querem fazer por áudio? ou eu vou ler aqui os comentários no chat, que tá maravilhoso, você viu Lilian? Tem cada comentário assim que eu tô adorando, que tem gente que não tá falando no áudio, mas tá comentando ativamente.

Lilian: Sim, eu vi. Ah! Muita gratidão, gente, pelas palavras que cês tão pondo aqui. E aí a gente vê como é importante *né*, a gente conversar sobre isso. (Quando você vê assim, vocês foram pensando e repensando). Então é muito bom porque é bom, não só como profissional poder levar esse texto, levar a minha dissertação, mas como pessoa, pra o que eu falei naquele início pra uma formação, pra gente se formar uma pessoa melhor *né*. Primeiro de tudo nós somos pessoas, então vamos ser gente melhor *né*, vamos ser uns velhos melhores.

Dione: Sim, com certeza.

Tainá Rabelo: Eu Tainá Rabelo, tenho um comentário a fazer. Através desse curso eu pude perceber mais uma vez a importância da formação continuada, e da construção intelectual nossa *né*, da vida pessoal e acadêmica, por quê? Assim que eu iniciei o curso de letras, foi um curso de letras que eu tive contato com o preconceito linguístico, e assim até o momento eu era tão tranquila em relação a isso, que eu pensava, o tipo de preconceito que eu pensava era só em relação a raça, e me relação a gênero. Aí tá, preconceito linguístico, e hoje eu tive contato pela primeira vez com o termo "idadismo". Então assim, eu fiquei muito, muito, muito pensativa e reflexiva com isso, porque quanto mais eu penso que eu tô sendo uma pessoa desconstruída, mas eu sei que tem mais questões pra problematizar. Então, assim, ao mesmo tempo que eu falo "gente, problematizar é ótimo, mas é cansativo", mas quanto mais eu problematizo mais eu vejo que tem questões a serem problematizadas *né*. E a questão do idadismo ela é muito pertinente na vida da gente, porque a pesar de ser uma pessoa jovem *né*, vou fazer 25 anos de idade, já tem muita coisa que eu fico assim "ah não, eu não tenho mais idade pra isso", como assim? Até que ponto a gente não tem idade pra fazer as coisas *né*? Então esse curso tá sendo maravilhoso pra mim, mais uma vez na minha construção pessoal. Obrigada!

Dione: Ah que lindo ouvir isso.

Lilian: Lindo *né*, Dione.

Dione: O primeiro encontro tá assim, imagina tá no final Lilian.

Lilian: Ah! Falou tudo, valeu, valeu demais, gente. Olha, é isso, é isso. E é assim, ai eu fui, voltei pro mestrado, eu fui fazer mestrado, eu tinha 49 anos quando eu entrei, ai fiz 50 *né*. Quando eu entrei que eu vi aqueles menino saindo do ensino médio, do meu lado, que ai o pessoal já acaba a graduação e já entra pro mestrado *né*, então assim meus amigo. por isso que surgiu essa ideia de escrever sobre a identidade etária, porque eu passei uns seis meses me sentindo deslocada porque eu era mais velha, acho que só tinha mais uma do mestrado que era da minha idade. Assim, e eu não estava, eu tinha ficado afastado, eu sempre fazia, tinha continuado, mas não assim uma coisa longa e de forma acadêmica, indo pra universidade *né*. Voltei depois de vinte e tantos anos, entrei, passei, entrei de novo na UNB, e assim, e me mudou inteira. Então eu tive mais ou menos o que você falou ai "gente, agora que eu achei que eu já tava quebrando os paradigmas" tudo de novo *né*, mas é isso, eu descobri o seguinte: a gente se reconstrói tudo, e a gente que aprender todos os (incompreensível 2:22:41). Então assim a gente aprende, a gente se vê e a gente se forma nas nossas falas, nas falas dos outros, nessa interação, porque se não fosse essa interação, essas nossas conversas, esse curso, a gente não taria se construindo melhor. Então assim, é isso, é todo dia que a gente se constrói, ainda bem que vocês começaram agora, que ai cês já vão entender que todos os dias vocês vão se desconstruir e reconstruir, sempre pra melhor.

Dione: Com certeza, é isso. Pessoal, tá ótima a discussão, eu tô preocupado porque a gente já tá indo um pouco a mais do tempo, mas eu vou com vocês, eu to vendo que a maioria tá aqui. É (+) eu tô gostando da participação do chat, tem alguém que quer falar mais alguma coisa pra professora? um comentário? Não tá dando pra te ouvir, é a Daiane que tá falando? Não tá dando pra te ouvir, Daiane. Enquanto a Daiane vai organizando o áudio, tem alguém que quer falar mais?
Eu acho...

Karem: Enquanto a Daiane escreve, eu gostaria de compartilhar com o grupo a construção de sentido que eu tive a partir desse novo verbo, velhar, pra mim eu fiquei muito impressionada com essa palavra. E novamente eu aqui falando sobre esse verbo. Eu acho que pra mim o verbo velhar, eu acho que ele é ressignificar, reconstruir, olhar atentamente *né*, contextualizar e por ai vai. Foi uma das construções que eu fiz, e eu acho que daqui até pro final do curso eu vou fazer várias outras identificações desse verbo.

Dione: Sim, sim, é mesmo, concordo. Eu gostei muito da sua definição, o Karem, me chamou muita atenção, isso que eu falo, pessoal, por isso que eu gosto de curso de formação, é você, eu me formando e vocês se formando, é muita contribuição que vem *né*. Então, tipo, a sua maneira de pensar o velhar, já me vem outras coisas na mente, sabe? É muito bom esse espaço de troca que a gente tá construindo aqui. Deixa eu só ver aqui, tá, quem quer falar? Daiane ou outra pessoa conseguiu? Mais alguém quer falar? Então tá tranquilo.

Lilian: Dione pede pra mostrar as telas pra você bater um print ai (2;25:52)

APÊNDICE E - Exemplo de plano de atividade

Plano de Atividade

PARTE I

Objetivo da atividade: desenvolver uma atividade em língua inglesa levando em conta as especificidades d@ alun@ mais velh@ conforme discutido nos encontros virtuais. O contexto da aula pode ser tanto EJA ou uma turma inglês 60+.

Escola/contexto: Universidade Goiana da Terceira Idade
Professoras: Tayná Rodrigues Rabelo Thayna Vaz de Oliveira
Tema vivencial: Cartão-Postal - (<i>Places</i>)
Material/recursos didáticos: cartão-postal, dicionário da língua inglesa, caneta, lápis de escrever e colorir.
Tempo previsto: 50 minutos
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ● Trabalhar o gênero textual cartão-postal através dos <i>Places</i> (lugares); ● Trabalhar a leitura e a escrita da língua alvo (língua inglesa); ● Discutir sobre o gênero textual cartão-postal e qual foi/é a sua função social; ● Trabalhar a memória afetiva em conjunto com as lembranças d@s alun@s e suas produções;

Atividades das professoras	Atividades dos estudantes	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> ● Iniciar a aula com levantamento de conhecimentos prévios, ou seja, perguntaremos aos alun@s sobre o que eles/elas entendem por cartão-postal, etc. ● Pedir para @s alun@s apresentarem aos seus/suas colegas os cartões-postais que nós propusemos para eles/elas levarem (caso tivessem em suas casas). ● Obs.: pedimos para @s alun@s que não tem cartão-postal, levarem alguma figura representando este. Essa figura pode ser recortada 	<ul style="list-style-type: none"> ● Responder/discutir oralmente questões sobre o gênero textual cartão-postal. ● Trocar/passar os cartões entre seus colegas para visualização de todos. 	10 min.

de alguma revista e/ou impressa.		
<ul style="list-style-type: none"> • Após a apresentação do gênero textual cartão-postal, vamos pedir a eles/elas que apresentem os seus cartões-postais à turma e digam os nomes dos lugares expostos no cartão. O intuito aqui é que @s alun@s digam o nome desses lugares em inglês. 	<ul style="list-style-type: none"> • @s alun@s apresentarão à frente da turma as imagens/lugares expostas/os nos cartões-postais e dizer aos colegas os nomes dos lugares (<i>places</i>) na língua inglesa. Desse modo, @s alun@s aguçarão a memória afetiva falando sobre quando receberam tal cartão e/ou de quem receberam. 	10 min.
<ul style="list-style-type: none"> • Levaremos, como proposta de produção, um esboço do corpo do cartão-postal em branco, com o lugar da imagem vazio e da mensagem, a fim de que eles/elas produzam o seu próprio cartão. Proporemos a eles/elas que esses cartões sejam dedicados aos seus colegas de sala, uma vez que alguns receberão um cartão-postal pela primeira vez. • Portanto, para que @s alun@s possam escrever a dedicatória do cartão-postal na a língua alvo (língua inglesa), escreveremos na lousa um pequeno diálogo para que eles/elas substituam apenas o nome do lugar que escolheram e acrescentem seus nomes e para quem estão “enviando” o cartão-postal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nesse momento da aula, @s alun@s produzirão os seus cartões. Não exigiremos um desenho bem feito e/ou colorido, tudo será de acordo com o que eles/elas quiserem e/ou puderem fazer. • Na mensagem do cartão-postal, eles/elas terão como exemplo alguns diálogos escritos na lousa para que apenas substituam o nome do lugar (<i>place</i>) que eles/elas desenharam. • obs.: caso eles/elas queiram escrever algo a mais, terão total liberdade para nos pedir ajuda para isso, os diálogos propostos na lousa são apenas exemplos. • No final desse momento, eles/elas “enviarão” aos seus coleg@s os seus cartões-postais. 	20 min.
<ul style="list-style-type: none"> • Proposta da roda de conversa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Por fim, nós discutiremos sobre a aula e como foi para eles/elas trabalhar/aprender o assunto <i>Places</i> no conteúdo gênero textual cartão-postal. 	10 min.

Avaliação:

PARTE II

Reflexão sobre a atividade:

- **Em que medida a proposta de atividade é específica para/com alun@s mais velh@s? O que ela tem de diferente?**

A proposta é específica para/com alun@s mais velh@s uma vez que trabalha com um gênero textual muito ligado a juventude desses/essas e que hoje já não é mais usado para trocar imagens e mensagens devido a tecnologia avançada. Assim sendo, eles/elas terão contato com a língua inglesa e, ao mesmo tempo, com as suas memórias afetivas.

Outrossim, o que tornaria esta atividade diferente/afetiva seria a forma de conduzi-la, e claro, a produção do cartão-postal, pois como descrito no plano de atividade, aquele/aquela idos@ que não recebeu um cartão-postal, teria a oportunidade de receber pela primeira vez por um/uma colega de sala.

- **Em que medida a atividade se diferencia das demais comumente elaboradas para outras idades?**

Essa atividade, ou seja, o gênero textual cartão-postal foi um método de comunicação muito utilizado antigamente. Desse modo, a maneira de trabalhar com esse gênero na terceira idade seria muito mais fácil, pois @s alun@s já estiveram inseridos na época da utilização desse meio de comunicação.

Portanto, a aula aconteceria de uma forma mais dinâmica, pois trabalharia com a memória afetiva d@s idos@s de uma maneira nostálgica. Então, isso facilitaria no ensino-aprendizagem significativo da língua inglesa.

APÊNDICE F - Exemplo de *feedback* final

1. O que você achou do curso de formação docente “Papagaio velho não aprende a falar”? ensino de língua inglesa para a terceira idade?

1. Uma vez me falaram que eu deveria tirar proveito do isolamento social para fazer algo novo, ou aprender sobre alguma coisa, etc. Como eu mesma disse em nossos encontros virtuais, talvez esse curso tenha sido o meu aproveitar o isolamento social, pois não estava nos planos ser um curso remoto. Portanto, digo que, de longe, foi um curso extremamente importante para mim em diversas questões. E uma das questões mais cruciais, com certeza, foi atenuação do idadismo que eu carregava, mesmo que indiretamente, por discursos preconceituosos que me constituíram um dia.

Outrossim, imaginava que as minhas problematizações já eram suficientes, e com o curso tive o primeiro contato com o preconceito idadismo ou velhofobia. Então, foi aí que percebi a importância desse curso e da formação continuada, pois nunca é tarde para aprender outro idioma e que “papagaio velho” aprender a falar inglês sim, basta querer e basta que @s educadores queiram e estejam dispost@s a ensinar.

2. A partir do curso você passou ver possibilidades no ensino de inglês para pessoas mais velhas? Se sim, quais?

2. Com toda certeza. A última atividade me fez ter uma visão ampla sobre o ensino da língua inglesa para as pessoas mais velhas.

Minha colega Thayna Vaz e eu adaptamos uma aula sobre o gênero cartão-postal para uma turma fictícia da terceira idade. Essa ideia surgiu a partir da minha experiência na regência com uma turma do ensino fundamental, especificamente do 8º ano. Assim sendo, percebemos que a junção da memória afetiva mais a língua estrangeira é de suma importância, pois esse gênero fez parte da vida de muit@s idos@s. Desse modo, não foi difícil imaginar e adaptar as aulas para uma turma da terceira idade, levando em consideração quantas memórias afetivas seriam ativadas e, conseqüentemente, como seria de fácil acesso ensinar o assunto *places* através do conteúdo cartão-postal.

Contudo, digo que mais do que criar uma aula fictícia, foi prazeroso adaptar uma aula que pode ser ensinada em qualquer etapa da vida, ou seja, fazendo assim um ensino significativo da língua inglesa.

3. De que forma o curso contribuiu para a sua formação docente?

3. O curso contribuiu para a minha formação em diversos aspectos. Até então não havia tido a oportunidade ou até mesmo ouvido falar sobre o ensino da língua inglesa para a terceira idade, o que é terrível, pois só demonstra que a educação para @s idosos@s ainda não é inclusiva.

Percebi que quero levar questões como essas para dentro da sala de aula, discutir sobre o idadismo e atenuar questões ligadas a esse preconceito ainda muito forte em nosso meio social. Assim sendo, se possível, futuramente quero trabalhar com uma turma da terceira idade, quero ter essa experiência, esse contato próximo, quero pertencer a essa fase da vida na qual chegarei um dia e que pretendo aproveitar o máximo.

4. Sobre suas percepções (visão) em relação ao sujeito velh@, houve alguma mudança? Se sim, quais e por quê? Por quê (não)?

4. Houveram mudanças drásticas, mas claro, mudanças boas. Venho me reeducando desde o primeiro dia de curso e pensando em tudo que já fiz ou disse em relação à terceira idade.

Destarte, as mudanças em minha ótica perante o ensino da língua inglesa para uma turma da terceira idade aconteceram de maneira gradual e sutil, uma vez que o curso me proporcionou isso e, logicamente, a experiência do professor Uester e das professoras convidadas. Ou seja, a experiência d@s professores para com alun@s idosos@s nos mostraram/enfatizaram importância da inclusão destes/destas no ensino de uma LE e nos LDs.

Então, nota-se que não foi apenas um curso raso, e sim um curso carregado de informações teóricas, práticas e o mais importante, empíricas. Ter exemplos empíricos para o nosso ensino e aprendizagem é muito significativo, pois nos faz refletir profundamente sobre alguns atos/falas que achávamos normais e que na verdade eram/são prejudiciais perante a vida/educação d@s idosos@s.

5. Qual sua opinião sobre os exemplos de atividades pedagógicas de língua inglesa para pessoas mais velhas apresentados nas aulas? Quais atividades /dicas/ sugestões você achou mais interessante e por quê?

5. Os exemplos foram muito importantes para sabermos ressignificar /adaptar uma aula para uma turma da terceira idade. Com certeza, a questão da memória afetiva foi o que mais me chamou mais atenção. @s idosos@s são pessoas sábias e, de certa forma, é difícil prender

à atenção deles/delas devido suas várias experiências em diversos assuntos. Para isso, trabalhar com algo que leve para @s idosos@s uma significação do porquê aprender outra língua e para quê, com certeza é de grande valia e desperta o interesse d@s mesm@s.

Desse modo, é possível que uma turma da terceira idade aprenda a falar outro idioma, mas, mais possível e significativo se a língua inglesa representar algo para eles/elas

6. Levando em conta todas as aulas do curso de formação, quais textos, vídeos, áudios, discussões lhe chamou mais atenção e por quê?

6. O vídeo do Greg e o poema “Gente Velha” chamaram a minha atenção. O poema proposto representou muito a vivência e a dos meus avós, uma vez que sou e fui criada na “roça”. Além do mais, eu sempre brinco/falo que a nova geração não saberá fazer o frango caipira que minhas avós fazem (materna e paterna), não saberão ordenhar uma vaca ou até mesmo saber como curar um animal como meu avô paterno fazia. Quem dirá ser carpinteiro nato como meu avô materno. Porém, aprendi que assim como eles/elas podem aprender coisas novas, eu também posso aprender com eles/elas todas as questões/experiências que mencionei. Quero “velhar” com os meus avós!

O vídeo do Greg me causou um misto de emoções, pois ao mesmo tempo em que achei engraçado, me senti mal por viver nesse atual governo que fomenta tanto o geronticídio. Algo deve ser feito, e rápido. Minha parte já está sendo feita, graças a esse curso maravilha que abriu os meus olhos.

7. Alguma história marcante para compartilhar sobre algo que tenha acontecido na sua vida durante o curso e que lembrou dos nossos debates e discussões.

7. Uma fala muito triste que escutei recentemente. Na minha cidade há uma blogueira que grava vários stories com sua mãe. Essa blogueira e sua mãe fazem várias brincadeiras, vestem roupas engraçadas e isso nos diverte muito, pois elas são muito espontâneas e divertidas. Então, comentando aleatoriamente sobre a blogueira, ouvi de uma pessoa próxima a seguinte frase: _ “Ah, ela é legal, mas tem que parar de colocar a mãe dela no meio, pois ela já está velha para vestir certos tipos de roupa e é feio, acho que a mãe dela não entende.” No momento eu me retirei e não quis prolongar o assunto, pois estava na casa dessa pessoa e os pais dela estavam presentes. Poderia não ser uma boa ideia repreender a atitude dela. Mas uma coisa eu sei, aquela frase me doeu profundamente e entendi de verdade o quanto

os discursos do idadismo são fortes e machucam. Quando eu puder e estiver sozinha com essa pessoa, vou lembrá-la dessa frase mal dita ou maldita mesmo e tentar explicar à ela sobre o preconceito que ela proferiu.

8. Antes do curso, como você entendia o ensino de inglês para pessoas mais velhas? Houve uma mudança ou não? Qual? Por quê? Em que momento?

8. Antes do curso eu não entendia sobre o ensino de inglês para pessoas mais velhas uma vez que, até então, não tive contato sobre essa questão pertinente na minha formação. As mudanças foram descritas em muitas das respostas acima. Com certeza levarei essas mudanças para várias discussões acadêmicas com o intuito de que a inclusão d@s idosos@s aconteça rapidamente. Todas as pessoas podem e devem aprender outro idioma e para isso não tem hora nem idade. Ensino de inglês para terceira idade hoje, amanhã e sempre!

10. Como foi a experiência de fazer um curso totalmente virtual considerando o contexto da pandemia?

9. Como disse na questão número um (1), foi uma experiência extremamente proveitosa, uma vez que se não tivéssemos nesse contexto de isolamento social, talvez eu não teria tido contato com um curso tão importante para a minha formação e construção acadêmica/profissional. E claro, talvez as questões do idadismo poderiam estar fortes em meu ser, o que me preocupou muito quando tomei conhecimento sobre.

11. Como você avalia a performance pedagógica do professor no curso?

10. Se pudesse avaliar com nota mil (1.000) ainda seria pouco. O professor Dione Uester foi/é um exemplo para mim e como disse, além de trazer várias questões teóricas e práticas, trouxe toda a sua bagagem empírica e admirável. Gratidão!

12. Deixe sua sugestão, comentários, elogios ou críticas específicas sobre o curso.

11. Sugestão: prolongue o curso (kkk);

Críticas: 0;

Elogios: todos os adjetivos maravilhosos do mundo.

Enfim, obrigada, professor Dione Uester por nos proporcionar essa experiência maravilhosa e significativa. Vejo que a formação continuada é muito importante e, com toda certeza, esse curso significou muito para a minha formação e reconstruiu o meu olhar para com @s idosos@s e a educação deles/delas.

APÊNDICE G - Exemplo de Roteiro de estudo

Curso: ““Papagaio velho não aprende a falar”? Ensino de inglês para a terceira idade”

Professor: Mestrando Dione Uester Costa-Silva

e-mail: cterceiridade@gmail.com

Orientação: Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre

ROTEIRO DE ESTUDO

Observação: O roteiro de estudo tem como objetivo provocar mais discussão nos encontros virtuais. Portanto, cada alun@ precisar me enviar, **exclusivamente por e-mail**, até 18h30 de cada encontro/aula (cterceiridade@gmail.com)

Por favor colocar no assunto do e-mail a ser enviado:

Seu nome + Roteiro de estudo + data do encontro que será discutido

Exemplo: Maria Jardim – Roteiro de Estudo – I encontro 29/06/2020

O roteiro de estudo é das umas atividades assíncronas (que não ocorre ou não se efetiva ao mesmo das aulas virtuais) e conta para obtenção do certificado no final.

Alun@: Tayná Rodrigues Rabelo

Data da aula/encontro: 29/06/2020

Referência:

AGUIAR, L. R. **Identidades etárias e livro didático de inglês: um olhar crítico sobre representações do envelhecimento**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, UnB. 2018. (páginas 37-52 e 161-168)

1. Resumo do texto

O texto é bastante pertinente no que diz respeito a atenuação do idadismo. Muitas vezes, a população da terceira idade quer camuflar as marcas do seu físico com ajuda de aparatos cosméticos e estéticos, fazendo então com que o mercado do consumo se lucre com isso. Outras vezes, o gênero feminino aceita as marcas do tempo como uma questão de empoderamento, livre dos conceitos da sociedade.

Porém, a ideia principal do texto é abordar o ensino da língua inglesa na terceira idade e, para isso, logicamente a todo um construto teórico por meio de pesquisas para chegar a tal entendimento de como é, para a terceira idade, aprender outro idioma, e o que eles/as acham sobre essa questão.

Contudo, o texto é muito importante para entendermos o termo idadismo mostrando que o mesmo ainda se permeia fortemente pela sociedade. Outrossim, o texto nos mostra como é, perante a ótica da terceira idade, a inclusão dos/as mesmos/as no ensino e aprendizagem da língua inglesa e se eles/as se identificam ou não nos LDs, seja por imagens e/ou histórias.

2. Citações para discussão:

p. 37 – “(...) A divisão por etapas não mais serve ao desenvolvimento tecnológico contemporâneo, pois a informatização, as novas tecnologias e as novas técnicas produtivas e administrativas impõem adaptação às inovações e diminuem a relação idade e carreira numa sociedade desenvolvida tecnologicamente” (...).

p. 37 – “(...) Não se delimita uma idade em particular para algumas práticas sociais comuns” (...).

p. 43 – “(...) As funções intelectuais e emocionais nem sempre seguem o mesmo declínio, demorando, muitas vezes, a dar sinais de alterações (...)”.

p. 45 – “(...) Ainda existe muita inquietação em “acertar o passo” dos mais velhos como os de todos, acelerar seus aprendizados e fazê-los encaixar” (...).

p. 48 – “(...) os sujeitos mais velhos procuram se empenhar para encontrar em si sentido para seguir os anos, cuidando para a sua realização e autonomia total, sem dependências de outros/as. (...)”

p. 49 – “(...) Muitos/as idosos/as não se reconhecem quando se olham no espelho, pois sentem que a mente, a disposição e as atitudes permanecem joviais e parecem não pertencer ao corpo envelhecido. (...)”

p. 51 – “(...) Muitas pessoas (...) reforçam o estereótipo de que os/as mais velhos/as não são capazes e que devem ser tratados/as de forma diferentemente acentuada”.

p. 164 – “(...) aprender inglês é uma das possibilidades da sociedade da aprendizagem, apesar de já estarem aposentados se preocupam em aprender uma língua, ficando assim em atividade, aprendizagem também, em busca de novos saberes. Muitos são aposentados, mas não ficam parados. Eles estão interessados em aprender inglês para de fato conseguir agir no outro idioma, (...), ser capaz de ler um livro de histórias em inglês para o neto que mora fora do Brasil ou resolver os problemas no aeroporto quando surgirem, enfim, práticas sociais que envolvem pessoas de diferentes faixas etárias”.

p. 166 – “(...) não somente a representação física de pessoas mais velhas é relevante para os/as estudantes de língua mais velhos/as, mas também apresentar o envelhecimento e aproximar a identificação dos/as alunos/as ao LD em assuntos relevantes, textos e *listenings*, para essa idade, como temas que fazem sentidos para eles/elas. (...)”

p. 167 – “(...) a estrutura da aula e não somente o LD precisa estar em consonância com os desejos e identificações dos/as alunos/as. (...)”

p. 167 – “(...) seria necessário um material didático ajustado e sistematização da aula adaptada para suas necessidades, e entre elas foi mencionado um LD com letras maiores, melhor qualidade do som dos *listenings* devido à qualidade de audição de muitos nessa fase da vida. (...)”.

3. Questionamentos e/ou percepções:

Tive contato com o termo **idadismo** pela primeira vez durante a leitura do tópico 2.2.6 *Idadismo (Ageism)*. Fiquei muito surpresa e, de certa forma, preocupada com os diversos tipos de preconceitos existentes no mundo, e se dar conta da nomenclatura do preconceito que permeia as etapas da vida, me fez refletir muito sobre.

Muitas vezes o nosso discurso é permeado por outrem e, podemos, mesmo que involuntariamente cometer o idadismo, o que considero grave por se tratar de um causador de danos graves psicologicamente falando, principalmente no que diz respeito a terceira idade.

Contudo, a leitura do tópico 4.3 *Ouvindo uma Turma de Alunos e Alunas da Terceira Idade* foi bem motivadora. Pude perceber que aprender outro idioma, para muitos idosos/as, não se torna um desafio, mas sim uma questão prazerosa, pois é uma forma de buscar o novo e ocupar a mente, visto que o exercício mental é extremamente importante para todos, com ênfase na terceira idade.

Questionamento:

- Quais aspectos devem ser considerados em uma aula de língua inglesa para a terceira idade? Ou seja, como tornar a aula mais lúdica e inclusiva utilizando-se das brechas do LD?

ANEXO A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 3.640.393

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOLIVREEES CLARECIDOTALE.pdf	28/08/2019 10:53:15	DIONE UESTER COSTA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeanuenciaCCI.pdf	28/08/2019 10:05:02	DIONE UESTER COSTA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.pdf	28/08/2019 09:58:50	DIONE UESTER COSTA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissoVivianeassinado.pdf	28/08/2019 09:56:36	DIONE UESTER COSTA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissoDioneAssinado.pdf	28/08/2019 09:55:57	DIONE UESTER COSTA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhoDerostoassinada.pdf	28/08/2019 09:53:40	DIONE UESTER COSTA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANAPOLIS, 14 de Outubro de 2019

Assinado por:
Luciana de Souza Ondei
(Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99 º Bloco III º Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br