



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**SUBSÍDIOS PARA ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO
DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA PARA A TERCEIRA IDADE**

Raquel Albano Scopinho



Universidade Federal de São Carlos

Raquel Albano Scopinho

**SUBSÍDIOS PARA ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE
MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
PARA A TERCEIRA IDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Lingüística – Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Lingüística na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Ademar da Silva

**São Carlos, Brasil
2009**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S422se

Scopinho, Raquel Albano.

Subsídios para elaboração e utilização de material didático de língua estrangeira para a terceira idade / Raquel Albano Scopinho. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
149 f.

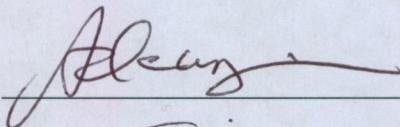
Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Lingüística. 2. Material didático. 3. Língua estrangeira.
4. Terceira idade. I. Título.

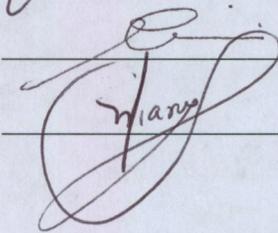
CDD: 410 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

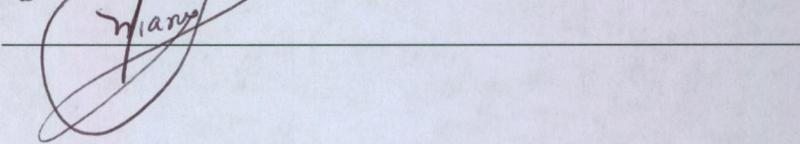
Prof. Dr. Ademar da Silva



Profa. Dra. Meire Cachioni



Prot. Dr. Nelson Viana



Ao Sávio, meu grande companheiro, amigo, esposo, confidente e “mentor intelectual e acadêmico”, por todo o seu carinho, compreensão, paciência e, principalmente, por todo apoio que sempre me concedeu, não só no percurso desta pesquisa, mas em toda nossa convivência.

Ao Tales e ao Yuri, meus amados filhos, por terem, em tão poucos anos de vida, tanto respeito e compreensão pelas minhas ausências, pelos muitos beijos, abraços, sorrisos e carinhos de valor inestimável que recebi durante a realização deste trabalho e que me deram forças para continuar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus três amores: Sávio, com quem tenho o prazer de desfrutar e compartilhar todas as facetas da minha vida; Tales, com todo o meu respeito pela sua maturidade (precoce), que do seu jeitinho lindo, soube compreender, mesmo sentindo muito o meu período de ausência; e Yuri que, por tantas vezes, interrompeu o meu trabalho, só para me dar um beijinho e um abraço bem apertado, sem se dar conta que, muitas vezes, este seu gesto foi o combustível que não me deixou parar.

Aos meus pais, Luiz e Inês, pela boa educação que sempre fizeram questão de oferecer aos filhos e por todos os seus ensinamentos que consolidaram a formação do meu caráter.

À Titita, que por tantas vezes fez o papel de mãe dos meus filhos, por toda a sua amizade, dedicação e carinho para comigo, pelo amor sincero demonstrado, pelos desabafos ouvidos e, principalmente, pelo grande apoio que sempre me deu desde que nos conhecemos.

À D. Antonia, que mesmo tendo um ponto de vista diferente em algumas situações, sempre me apoiou muito. Sou extremamente grata por sua ajuda e torcida no meu período de ingresso na UFSCar. Parte do meu êxito está alicerçado na tranqüilidade e segurança que me passou ao ficar com meus filhos, além de assumir o papel de “mãe-torista”, no caso, de “vó-torista”.

À Cida, pelo seu apoio e incentivo, e por ter cuidado da administração da minha casa com muita presteza e eficiência, sem a qual não seria possível a realização deste trabalho.

Aos meus irmãos, cunhadas e cunhados, que sempre me incentivaram e torceram por mim, cada um do seu jeito, mas com profundo carinho.

Às amigas Aline, Andréa, Vivi, Gábi e Grá, pelas muitas risadas e ajudas trocadas durante esses dois anos de convivência acadêmica.

Aos colegas do mestrado, por todas as ajudas recebidas e pelo respeito e companheirismo sempre presentes em nossas aulas.

À Prof^a. Ms. Andréia Nadai Carbinatto, coordenadora da Faculdade da Terceira Idade das Faculdades Integradas Claretianas de Rio Claro, por ter me dado a oportunidade de conhecer esse ambiente de ensino maravilhoso e por toda a sua colaboração.

A todos os meus queridos aprendentes da terceira idade, pelo carinho e amizade.

Ao Prof. Dr. Ademar da Silva, por todo apoio, paciência e conhecimentos compartilhados por meio de sua orientação e por ter confiado no meu potencial.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, por ter inculcido em mim a paixão pela produção de conhecimentos, pelo oferecimento de discussões riquíssimas durante suas aulas, pelas valiosas contribuições e pela sua participação e sugestões durante a banca de qualificação desta dissertação.

À Prof^a. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, pelas contribuições durante a banca de qualificação desta dissertação e pelos conhecimentos compartilhados.

À Prof^a. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro, o meu primeiro contato na UFSCar, que abriu os meus horizontes acerca da lingüística aplicada, possibilitando a escrita do projeto de pesquisa que culminou nesta dissertação.

Aos professores do PPGL da UFSCar, por todos os conhecimentos transmitidos, os quais me fazem refletir constantemente sobre minha prática docente.

Aos funcionários do PPGL, principalmente à Nani, que sempre me atendeu de forma prestativa e afetuosa.

Às professoras participantes, por terem permitido a realização da pesquisa durante suas aulas e pelas valiosas contribuições em todas as fases deste trabalho.

A todos os participantes da pesquisa, sempre solícitos, amigos e receptivos a todas as nossas necessidades.

A todos os meus amigos, companheiros de trabalho e familiares que, de alguma forma, participaram desta jornada.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

Por meio da investigação do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em duas universidades abertas à terceira idade e da apresentação do perfil dos aprendentes dessa faixa etária, visamos fornecer subsídios para a elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira (LE) focado para o referido público. Tendo em mente que essa questão demanda conhecimento não somente de elementos do processo de ensino-aprendizagem de línguas, mas também de aspectos relacionados às alterações que ocorrem durante o processo de envelhecimento, o suporte teórico desta pesquisa é constituído por conhecimentos produzidos tanto em Lingüística Aplicada quanto em Gerontologia. Os dados analisados nos revelam alguns aspectos a serem considerados na elaboração e utilização dos materiais didáticos. São eles: a perda da acuidade auditiva e visual, a capacidade da memória dos aprendentes da terceira idade e as crenças relacionadas a esse tema, a questão da linguagem do idoso e a presença do *ontem* em seu discurso, entre outros fatores advindos do processo de envelhecimento. Além desses aspectos, salientamos os benefícios de um ambiente social e cognitivamente estimulante para o desenvolvimento e manutenção das capacidades físicas e mentais do idoso. Outro dado a ser considerado é a necessidade de se superar possíveis idéias ou imagens estereotipadas e preconceituosas do velho e da velhice vigentes na sociedade, principalmente quando se refere ao processo de aquisição do conhecimento e no ensino e aprendizagem de LE. Esta pesquisa resulta em propostas para elaboração e utilização de materiais didáticos de LE para terceira idade.

Palavras-chave: material didático, terceira idade e língua estrangeira.

ABSTRACT

Through the investigation of the English teaching/learning process in two third age universities and through the presentation of the profile of these age group learners, we aim to provide contributions for further developing materials for foreign language teaching which are focused on the referred age group. Bearing in mind that this issue demands knowledge not only of the teaching/learning process, but also the aspects related to the alterations which occur during the ageing process, the theoretical support of this research relies on the Applied Linguistics and Gerontology knowledge. The analyzed data show some aspects to be considered during the development and use of such classroom materials. These aspects are: the loss of visual and hearing acuity, the memory ability of these learners and beliefs related to this subject, the question of the elderly language, the presence of “*yesterday*” in their speech, among other factors which are related to ageing process. Besides these aspects, we stress the benefits of a social and cognitively motivating environment for the development and maintenance of the elderly physical and mental abilities. Another fact to be considered is the necessity of overcoming possible stereotyped or prejudiced ideas, or even images of the elderly and the old age which are currently used in society, mainly when it refers to the process of knowledge acquisition and to the foreign language teaching/learning process. This research results in proposals to the use and development of didactic materials for foreign language to the third age students.

Keywords: classroom materials, third age and foreign language.

Convenções e símbolos utilizados na transcrição dos dados gravados em áudio

- . pausa curta (equivale à pausa de respiração, marcada por vírgula em linguagem escrita).
- .. pausa média.
- ... pausa longa (aproximadamente 1 segundo, repetida para o caso de pausas maiores).
- : alongamento de vogais, repetido conforme necessário.
- ? mantido como sinal de interrogação.
- ! mantido como sinal de exclamação.
- interrupção da fala (no meio ou no final de palavra) feita pela pessoa que está falando e que mantém o domínio do turno.
- () fala provável.
- ((inint)) fala ininteligível.
- [] trecho em que os interlocutores apresentam falas simultâneas.
- [...] supressão de trechos com informações redundantes ou desnecessárias.
- (()) relatos de ocorrência não verbais, comentários/explicações do transcritor.
- A? aprendente não identificado.
- A1 identificação do aprendente, com escolha aleatória, seguindo a numeração: A1 ... A20.
- AS todos os aprendentes.
- P1 professora de inglês da UATI 1.
- P2 professora de inglês da UATI 2.

Sumário

Introdução	11
Justificativa.....	13
Definição do problema	15
Perguntas de pesquisa.....	16
Objetivos/Finalidades	16
Organização da dissertação	17
Capítulo I - <i>Terceira Idade</i>	18
1.1. Velho, velhice, envelhecimento e etarismo	18
1.2. Características peculiares à Terceira Idade	28
1.2.1. O processo de envelhecimento	29
A) Memória	33
B) Audição.....	36
C) Visão.....	39
D) Controle motor da caligrafia	44
1.2.2. A linguagem dos idosos.....	46
Capítulo II - <i>Ensino e Aprendizagem na Terceira Idade</i>	52
2.1. Hipótese do Período Crítico	52
2.2. Processo de ensino e aprendizagem de LE: foco na terceira idade	59
2.3. Os materiais didáticos e o ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade	68
2.3.1. Material Didático.....	68
2.3.2. Análise e Avaliação de MD.....	71
A) Tipos de Avaliação.....	73
B) Critérios para avaliação de MDs	75
2.3.3. Aspectos particulares do desenvolvimento de MDs.....	76
A) Seleção de textos	76
B) Redação de instruções	77
C) Utilização de ilustrações.....	77
D) <i>Design e layout</i>	78
2.4. Faculdades e Universidades da Terceira idade.....	81
2.4.1. Proposta gerontológica das UATIs.....	83

2.4.2. Benefícios potenciais para uma velhice melhor	85
Capítulo III - Metodologia da Pesquisa: natureza, instrumentos e procedimentos	88
3.1. A natureza da pesquisa	88
3.2. Os instrumentos de pesquisa	91
3.3. O cenário da pesquisa	94
3.3.1. UATI 1.....	94
3.3.2. UATI 2.....	95
3.4. Os participantes da pesquisa.....	97
3.5. Coleta de dados: procedimentos	99
Capítulo IV - As salas de aula de LE para a Terceira Idade e seus materiais didáticos ...	100
4.1. Perfil dos participantes da pesquisa.....	100
4.2. Material didático e ação docente	103
4.3. Característica básica de aprendizagem do aprendente de LE da terceira idade	106
4.4. Aspectos inerentes à elaboração de MDs de LE para a terceira idade	108
4.4.1. Etarismo.....	109
4.4.2. Contextualização do tema para a terceira idade	112
4.4.3. Apresentação e sistematização da gramática.....	117
4.4.4. Utilização de recursos audiovisuais.....	118
4.4.5. Apresentação do <i>design</i> e do <i>layout</i>	119
A) Tamanho, estilo e cor das letras e planos de fundo	120
B) Espaço destinado à escrita	124
C) Informação visual	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
ANEXO - Gestos Amorosos	142
APÊNDICE I - Reflexão sobre os Materiais Didáticos adotados.....	144
APÊNDICE II - Questionário sobre os Materiais Didáticos adotados.....	145
APÊNDICE III - Questionário Sociocultural	148

Introdução

Quando comecei a dar aulas de inglês em Faculdade da Terceira Idade, na cidade de Rio Claro - SP, senti-me um tanto insegura por não ter familiaridade com esse público. Com as informações e instruções valiosas da coordenadora, esse problema foi amenizado e tive a oportunidade de desenvolver um bom trabalho com esse novo tipo de aluno que, no seu jeito de ser, é extremamente cativante. Contudo, faltava-me mais conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem voltado para essa faixa etária.

Foi quando conheci a Gerontologia, que, com suas propostas e autores mais significativos, tais como, Neri, Cachioni, Haddad, entre outros, abriu um novo universo de conhecimentos a minha frente. Entretanto, nesse universo, havia pouca informação sobre o processo de ensino e aprendizagem/aquisição¹ de língua estrangeira (LE) para a terceira idade. Durante o planejamento do curso, surgiu outra constatação: a falta de materiais didáticos de LE para esse público. A partir daí, entrei em contato com vários representantes comerciais de editoras nacionais e internacionais, em busca de informações sobre materiais didáticos de língua inglesa para essa clientela, ou publicações que abordassem esse tema. Para minha surpresa e indignação nada encontrei e fui aconselhada a usar materiais didáticos de inglês para crianças ou para o público adulto em geral. Tal conselho foi dado por alguns representantes de conceituadas editoras nacionais e internacionais que notadamente demonstravam ignorar as especificidades inerentes a esse público e, alguns poucos, até constataram, com ar de novidade, que seria preciso pensar na elaboração de materiais didáticos de LE para esse novo “nicho mercadológico”.

Unindo a paixão que nasceu durante nossas aulas de inglês para a terceira idade à vontade de contribuir com essa "nova" vertente do ensino, decidimos produzir conhecimentos para esse campo acadêmico e social, por meio de uma pesquisa que entrelaçasse a Gerontologia e a Linguística Aplicada.

¹ Neste trabalho não faremos a distinção entre os termos “aprendizagem” e “aquisição”; trataremos ambos como sinônimos.

Um dos campos de pesquisa, na área de Lingüística Aplicada, é o Ensino e Aprendizagem de Línguas, que engloba, de maneira geral, temas como: a formação dos professores, os processos de ensino, aquisição e aprendizagem – e suas respectivas abordagens –, o desenvolvimento de materiais didáticos, entre outros. Desdobrando mais especificamente os temas desse campo, temos o ensino de língua estrangeira e suas abordagens.

Durante muito tempo, o estudo da língua estrangeira (LE) estava focado na estrutura gramatical da língua e era centrado basicamente nas classes gramaticais. Contudo, no final do século XIX e início do XX, emerge a abordagem estruturalista, salientando a importância dos aspectos morfosintáticos e fonéticos para o ensino da língua. Em meados do século XX, começa a ser introduzida a questão pragmática da relação ensino-aprendizagem, conduzindo, para abordagem funcional, o ensino da gramática voltado para a sua aplicação numa situação comunicativa específica. Diferentemente da abordagem comunicativa, que não se preocupa tanto em trabalhar, de maneira explícita, a estrutura gramatical, seu foco está na apresentação de insumos significativos, acreditando que o aprendiz irá adquirir a estrutura e o vocabulário da língua alvo naturalmente. Recentes pesquisas² têm mostrado alguns pontos a serem trabalhados na abordagem puramente comunicativa, no que tange ao não ensino explícito da gramática, sugerindo uma associação desses aspectos pragmáticos com as estruturas gramaticais e ressaltando uma ação docente baseada nos pressupostos de um ensino de base comunicacional³.

Nesse cenário, sendo também de grande relevância o estudo do processo da aquisição/aprendizagem de línguas na idade adulta, encontramos diversas correntes de pensamento. Temos, por exemplo, alguns estudos mostrando que a partir de certa idade há fatores neurológicos que limitam a aquisição de uma segunda língua. Para Lenneberg, a aquisição da linguagem após a puberdade seria difícil, senão impossível (Apud Elliot, 1982, p. 29).

Na década de 90, começam a ser realizadas pesquisas⁴ voltadas ao processo de aquisição de línguas que abordam mais especificamente o adulto na terceira idade. Essas pesquisas, buscando respaldo em outras áreas do conhecimento, explicitam características

² Dentre os principais autores, destacamos Diane Larsen-Freeman (2003), Rod Ellis (1997), Rob Batstone (1994), Jack C. Richards (in Hinkel e Fotos, 2002), Sandra Fotos e Eli Hinkel (2002), entre outros.

³ Utilizaremos o termo “comunicacional” segundo os critérios defendidos por Gottheim (2007, p. 14), o termo envolve “interação comunicativa (teias de idas e vindas de discurso), e fica livre da conotação antiga de comunicado unidirecional – comunicar algo a alguém – o que na verdade representaria uma limitação do termo comunicativo”.

⁴ Destacamos, dentre os principais autores, as pesquisas de Pizzolatto (1995), Silva (2004) e Villani (2007).

peculiares do idoso que devem ser levadas em conta nas propostas de ensino-aprendizagem a ele dirigidas.

Segundo Miller (1979), com o passar da idade, a acuidade auditiva diminui; e, entre outras implicações, essa perda interfere na capacidade de memorização do idoso. Outro aspecto está relacionado à visão; há uma grande tendência de nos depararmos com adultos na terceira idade com problemas oftalmológicos, como a catarata, a degeneração macular, o glaucoma, entre outros. A perda da destreza motora dos movimentos das mãos e dos pulsos pode alterar a velocidade da escrita, bem como a caligrafia do adulto na terceira idade. Há também a questão da linguagem do idoso. Um traço muito presente em seu discurso é a questão do *ontem*; ele, normalmente, gosta de associar uma história conhecida ou vivenciada ao assunto que está sendo discutido na conversa. O aparelho fonador também sofre alterações no processo de envelhecimento e essas alterações poderão se refletir na pronúncia do aprendente.

Essas características podem atuar como uma “faca de dois gumes”. Por um lado, elas contribuem para a caracterização das reais alterações ocorridas durante o processo de envelhecimento. Por outro, podem alimentar as idéias e imagens estereotipadas do velho e da velhice como sintomas de *déficit*.

Justificativa

Todo esse interesse tem, de certa forma, a ver com o aumento significativo da população idosa; ou seja, nos dias atuais, a longevidade é um fato cada vez mais presente. Oriunda dos avanços na área da saúde, associada às melhorias das condições de urbanização e higienização e à maior expectativa de vida, a população idosa mundial vem crescendo. Quando analisamos os dados contidos nas tabelas do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -, mais precisamente o estudo *Tábua de Vida 2007*, divulgado em setembro de 2008, percebemos que, em 2007, a expectativa média de vida ao nascer era de 72,7 anos de idade. Ao compararmos com os estudos apresentados pelo mesmo instituto, na década de 1980, essa idade era de 62,6 anos. Dessa maneira, tivemos um aumento de mais de dez anos na expectativa de vida dos brasileiros. Com isso, emerge a necessidade de uma reflexão voltada às mudanças ocorridas na sociedade em virtude dessa população crescente, pensando em como mantê-la ativa, como melhorar sua qualidade de vida, entre outros elementos oriundos dessa nova situação apresentada.

Encontramos um aumento considerável de propostas que levam a pensar o processo de ressocialização do idoso, tirando-o do estigma muitas vezes criado pela sociedade⁵. Surgiram, assim, diversas possibilidades de atuação, sendo que uma delas pode ser constatada através do crescimento acentuado de Universidades Abertas à Terceira Idade (UATIs⁶).

Segundo Palma (apud. Finato, 2003, p. 76), as universidades da terceira idade surgiram na década de 1970. Durante esta década, em 1975, foi fundada a *Association Internationale des Universités du Troisième Âge – AIUTA* – que, segundo seus estatutos, agrupa instituições universitárias, do mundo todo, que contribuam para a melhoria das condições de vida dos idosos, para a formação, a pesquisa e o serviço à comunidade. Em 1999 contávamos com mais de 5 mil instituições catalogadas na AIUTA (Cachioni, 2002). No Brasil, o trabalho assistencialista voltado para a terceira idade contou, em 1963, com o pioneirismo do Serviço Social do Comércio – SESC/São Paulo, que criou a Escola Aberta à Terceira Idade do SESC na cidade de Campinas. Os passos do SESC foram seguidos por outras instituições de ensino superior. Assim, diariamente, nos deparamos com novos cursos sendo abertos em diversas localidades brasileiras e com novas propostas para o público adulto da terceira idade.

Alguns autores (Haddad, 1986; Neri, 1991, 1993, 1995, 2000; Spirduso, 2005; Bosi, 2007; entre outros) procuram compreender o idoso, suas relações socioculturais e físicas e também como se dá o processo de aquisição da linguagem. O fato do aprendente desfrutar de um ambiente social e cognitivamente estimulante contribui para o desenvolvimento e manutenção de suas capacidades físicas e mentais. No que tange ao processo de ensino e aprendizagem, o adulto na terceira idade geralmente demonstra maior segurança e autoconsciência – aspectos positivos para o processo de aquisição de uma nova língua – mas ele é mais suscetível a fatores externos, tais como demandas do dia-a-dia pertinentes a essa faixa etária, tais como questões de saúde e de família. A questão afetivo-cultural é outro fator que difere o público adulto em geral do público adulto da terceira idade, tendo este maior necessidade de socialização.

É inegável, também, o aumento no mercado consumidor nutrido por esse crescente público. Nesse contexto sócio-econômico, podemos perceber que a área da educação privada

⁵ Quando dizemos “estigma muitas vezes criado pela sociedade”, nos referimos a uma idéia estereotipada do idoso, a qual o revela como uma pessoa com fortes tendências de desajustes social, sexual e intelectual, entre outras.

⁶ Nesta dissertação, iremos utilizar a sigla UATI (Universidade Aberta da Terceira Idade) ao mencionarmos de modo genérico tanto faculdades quanto universidades da terceira idade, com o intuito apenas de facilitação terminológica, sem que haja favorecimento ou detrimento em relação às características de faculdade e de universidade, ou mesmo entre instituições abertas ou não.

e suas vertentes, como, por exemplo, as editoras, estão investindo cada vez mais nesse nicho mercadológico. O turismo é outro forte nicho de mercado alavancado pela terceira idade. O programa “Viaja Mais Melhor Idade”, por exemplo, foi lançado pelo Ministério do Turismo, no ano passado, para incentivar o turismo interno. Segundo o Ministério, na primeira fase, o programa superou em 30% as expectativas, chegando a vender 9 mil pacotes para pessoas com mais de 60 anos, proporcionando um faturamento de R\$ 7,65 milhões. As agências de turismo, especializadas em intercâmbio cultural, já dispõem de programas de imersão em segunda língua para a terceira idade em vários países. Sendo o Brasil um país bastante procurado pelos turistas, também há uma forte tendência para recebermos turistas de outros países inclinados ao estudo de Português como Língua Estrangeira. Esse quadro justifica a necessidade de pesquisas, particularmente acadêmicas, em uma área ainda pouco explorada e com um significativo potencial.

Outro dado é a constante necessidade de repensar o processo de aquisição de uma língua estrangeira, assim como o próprio processo da relação ensino-aprendizagem. As abordagens educacionais aprimoram-se a cada dia e é preciso a verificação da adequação de novas metodologias e conteúdos a distintos públicos, considerando os diversos aspectos envolvidos.

Definição do problema

Essas observações apontam para o seguinte cenário: por um lado há um segmento populacional que se encontra em grande ascendência, a terceira idade. Por outro, contamos com uma referência bibliográfica ainda restrita e muitas crenças e estereótipos vigentes no que se refere à figura e ao papel do idoso na sociedade.

No que tange aos materiais didáticos de LE para terceira idade, foco de estudo desta dissertação, não dispomos no mercado editorial de materiais editados⁷, nem mesmo títulos que abordem a elaboração ou utilização de MDs para essa faixa etária.

⁷ Conforme constatação de Pizzolato (2007): “(...) não há no mercado materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira especialmente elaborados para o público da terceira idade. Logo, o professor que tiver como meta o ensino de línguas para adultos nessa faixa etária deverá devotar, inevitavelmente, boa parte de seu tempo na seleção e no preparo de atividades e materiais contextualizados e relevantes para uso em sala de aula.”(op. cit. p. 275)

Diante disso, constatamos também que MDs voltados a outras faixas etárias têm sido utilizados por meio de ações, muitas vezes, intuitivas dos docentes. A elaboração ou utilização de materiais didáticos deve atender as especificações do público a que se destina.

Perguntas de pesquisa

Esse quadro nos leva às seguintes questões:

1. Quais devem ser as principais características dos materiais didáticos para a Terceira Idade, a fim de que contribuam para um melhor aproveitamento das aulas e para uma bem-sucedida aprendizagem/aquisição da LE?
2. Como elaborar e utilizar materiais didáticos que abordem tanto os propósitos pedagógicos quanto as particularidades do público da terceira idade?

Objetivos/Finalidades

Tendo em vista que as respostas a essas questões caracterizam-se, a nosso ver, como objetivo, nosso propósito nesta pesquisa é elencar aspectos constitutivos de materiais didáticos de LE, levando-se em consideração as características neurológicas, emocionais, cognitivas, socioculturais e afetivo-culturais do idoso. Para tanto, pretendemos:

1. Investigar e caracterizar elementos do processo de ensino e aprendizagem/aquisição de LE para a terceira idade, em duas UATIs, visando identificar peculiaridades existentes, tanto para o corpo docente quanto para o discente, inerentes ao público da terceira idade.
2. Apresentar o perfil desse novo tipo de estudante, a fim de mostrar os efeitos do processo de envelhecimento do ser humano e refutar a imagem estereotipada do velho e seu estigma.
3. Fornecer subsídios para a elaboração de materiais didáticos para o ensino da LE, focado nesse público, que levem em consideração as recentes pesquisas da lingüística aplicada e os aspectos inerentes a essa idade, visando atividades significativas e agradáveis que contribuam não só para a aprendizagem bem-sucedida, mas também

para a auto-estima e bem-estar dessa clientela e que proporcione melhores condições de envelhecimento.⁸

Organização da dissertação

Além dessa introdução, esta dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro, versa sobre a Terceira Idade e aborda termos polêmicos, tais como: velho, velhice, envelhecimento e etarismo. Damos uma atenção especial ao etarismo por considerarmos um tema relevante, tanto para a sociedade quanto para Lingüística Aplicada. Contudo, o foco de maior atenção desse capítulo está no item 1.2, no qual tecemos as características peculiares desse público.

No segundo capítulo, apresentamos os aspectos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem/aquisição de LE, bem como a questão da elaboração, avaliação e conceituação de material didático. Finalizamos com uma apresentação sucinta das UATIs e suas principais propostas gerontológicas.

No terceiro capítulo, focalizamos os procedimentos de pesquisa utilizados e a sua fundamentação metodológica. Abordamos a natureza, a metodologia e os instrumentos de pesquisa, bem como o seu cenário. Os participantes da pesquisa são apresentados; contudo, deixamos para abordar seus perfis no quarto capítulo, por considerarmos que tal descrição, no caso deste trabalho, faz parte do processo de análise dos dados.

A descrição e a análise dos dados são feitas no quarto capítulo. Nele, as UATIs e os participantes da pesquisa são apresentados. Em seguida, pautadas na fundamentação teórica, passamos à análise e interpretação dos dados. Em consequência, são levantados alguns aspectos inerentes ao material didático a ser utilizado pela terceira idade.

Fundamentados por esses aspectos, destacamos a relevância desse percurso reflexivo que constitui uma preocupação de cunho social e acadêmico, principalmente na área da Lingüística Aplicada. Nossa pretensão de entrelaçar temas da Lingüística Aplicada com temas da Gerontologia foi a de produzir conhecimentos e subsídios para as duas áreas, por acreditarmos nas possibilidades de ganhos para o processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade.

⁸ Acreditamos na possibilidade de associarmos a elaboração e a utilização de MD de LE com propostas gerontológicas, visando uma velhice bem-sucedida para os aprendentes.

Capítulo I

Terceira Idade

Tempo é então um dado da consciência que se desdobra e a existência uma seqüência de instâncias de “agora”. Passado e futuro são construídos pela subjetividade, perturbando a plenitude do *ser* e introduzindo a idéia do *não ser*.

Anita Neri (1991)

1.1. Velho, velhice, envelhecimento e etarismo

Antes de começarmos a tecer considerações sobre a terceira idade, explicitaremos os termos *velho*, *idoso*, *velhice*, *envelhecimento*, *ageism*, *etarismo*, *gerontologia* e *geriatria*, por crermos que apresentam uma gama diversificada de interpretações e utilizações.

Tanto no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, quanto no *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa – 2ª Edição, Revista e Ampliada*, encontramos, entre outras, as seguintes significações do verbete “velhice”: 1. estado ou condição de velho; 2. idade avançada, que se segue à idade madura; ancianidade; e 3. modo ou rabugice ou disparate de velho. Quanto à terceira significação “modo ou rabugice ou disparate de velho”, o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* faz menção ao sentido figurado do verbete, ressalva não feita pelo *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Podemos perceber, nessa passagem, que existe uma marca pejorativa em relação ao termo que identifica o estágio em que se encontram as pessoas velhas, visto que o dicionário traz conceitos e significações concretizadas pelos falantes de uma dada comunidade⁹. Por outro lado, não percebemos a

⁹ Consta na apresentação do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*: “Foi preocupação deste dicionário definir efetivamente os conceitos das palavras analisadas, em lugar de lançar mão da prática da simples sinonimização, que resulta as mais vezes em vagas inexactidões, uma vez que os vocábulos escolhidos como sinônimos pelos dicionários de maior porte que se utilizam de tal prática freqüentemente comportam mais de um sentido, e aquele afim da palavra a definir nunca é referido. Deixa-se, com isso, o processo da decodificação semântica para a competência lingüística do consulente - exatamente aquele cuja dúvida levou a recorrer ao dicionário. Por outro lado, as afinidades entre a unidade léxica a definir e o sinônimo escolhido podem existir no plano da denotação, mas praticamente nunca no da conotação. Por tudo isso, embora algumas definições resultem em textos mais longos, nossos redatores foram instados a evitar a armadilha da sinonimização e a

existência de um sentido figurado com valoração negativa no que tange ao verbete *juventude* ou *mocidade*; pelo contrário, são mostrados aspectos positivos como, por exemplo, o frescor, a energia, o brilho, o viço do que é jovem.

Alguns estudos sugerem que havia um predomínio de atitudes positivas em relação à velhice nas sociedades mais primitivas, na qual o velho possuía muito prestígio e sua experiência e seus conhecimentos eram valorizados. Com a modernidade, houve uma inversão desses valores, sendo agregadas, cada vez mais, atitudes negativas ao velho, principalmente nas sociedades industrializadas. Nas palavras de Bosi, “a sociedade industrial é maléfica para a velhice. (...) O velho não participa, não faz nada: deve ser tutelado como um menor” (Bosi, 2007, pp. 77-78). No contexto do capitalismo neoliberal globalizado, existe maior tendência para o reconhecimento ou valor daquele que tem a capacidade de produzir riqueza, entendida como bem simbólico com função mercadológica.

O *modo capitalista de produção* é trazido por Haddad (1986) na sua análise da problemática social da velhice. Ao tomar por base os sistemas de representações como “idéias, noções, valores, normas etc.” (op. cit., p. 13) da velhice, a autora atesta que esse sistema “é organizado segundo as determinações básicas do modo capitalista de produção” (op. cit., p. 16), o qual transforma as pessoas em mercadorias, vinculando trabalho à degradação humana.

No que tange à sociedade atual, Zimerman (2000), em concordância com os pensamentos de Haddad (1986), fala sobre a *cultura da velhice infeliz*, apontando o problema da falta de questionamento da imagem do velho como ser inútil e doente, como “um fardo a ser carregado pela família e pela sociedade, e essa ideologia vai sendo permanentemente realimentada” (Zimerman, 2000, p. 28).

O autor ressalta também a autodiscriminação que o velho faz, alegando que ele “vê-se como um peso morto, como alguém que já fez a sua parte, já teve seu papel no mundo e hoje não passa de alguém dispensável, que não tem mais função e por isso não precisa mais viver” (op. cit., p. 28).

Em concordância com Zimerman (2000), a gerontóloga Anita Neri aborda a política do *descartável*, na qual “a necessidade de contínua expansão do sistema econômico favorece uma mentalidade de valorização do descartável e do novo, que se generaliza também para as

procurar descrever os reais sentidos das palavras. (...) A base documental sobre que este dicionário foi elaborado originou-se de pesquisas em milhares de obras literárias, técnicas e didáticas, além de periódicos de informação geral e de entretenimento, que resultaram em extensos fichários, quer digitados, quer fruto de leituras automáticas com dispositivos de varredura eletrônica.”

peessoas velhas, tidas como retrógradas, conservadoras, não-produtivas e não-consumidoras.” (Neri, 1991, p. 57).

Dessa forma, presenciemos ainda uma marginalização do velho, percebendo espaços restritos para a realidade demográfica e social da velhice no século XXI. Contudo, por mais paradoxal que possa parecer, neste mesmo século, temos visto um aumento contínuo de “propostas de reparos para a tragédia dos velhos que vêm, na realidade, escamotear a problemática da exploração da mão-de-obra” (Haddad, 1986, p. 16). Esse mesmo sistema capitalista que exclui o velho, gera oportunidades de ganhos monetários com as novas propostas de sua reintegração na sociedade.

Neri (1991), pautada em outros autores, aponta que as “idades do homem” foram convenções sociais criadas pelo próprio homem:

(...) o conceito de infância emergiu nos séculos XVIII e XIX, o de adolescência em fins do século XIX e o de juventude há 20 ou 25 anos atrás. O conceito de meia-idade como etapa intermediária entre a idade adulta e a velhice data dos anos 60. Os anos 70 assistiram à promulgação do conceito de ‘velhice avançada’, sem dúvida um fato social e democrático novo da história da humanidade. (Ariès, 1973 e Badinter, 1980; Neugarten, 1979 e Rossi, 1980). (Neri, 1991, p. 18)

Com base nas idéias da autora, podemos afirmar que existe uma padronização de comportamentos socialmente esperados para cada faixa etária pré-determinada pela sociedade vigente. Assim, na esfera sócio-cultural, cria-se uma expectativa de cumprimento desses padrões para a obtenção da alcunha de *pessoa normal*.

Neri faz uma análise sucinta e, ao mesmo tempo, bem abrangente sobre estudos que abordam atitudes em relação à velhice. Começa fazendo um alerta em relação à falta de pesquisas para evidenciar a existência dessas posturas negativas em relação ao velho. Contudo, deixa claro que, historicamente, os gerontólogos vêm afirmando o predomínio das atitudes negativas para com essa faixa etária e justifica a existência e a predominância de tais atitudes, pautando-se em seis tópicos. (Neri, 1991)

O primeiro mostra que o baixo *status* socioeconômico, os problemas de saúde e de solidão são freqüentemente associados à velhice, apontando pesquisas que relacionam a “satisfação e continuidade nas relações interpessoais, segurança financeira e boa saúde”. (NERI, 1991, p. 55) Ressalta que a associação da morte com a velhice é outro determinante para relacionar a velhice aos sentimentos negativos.

No segundo tópico, alega que a supervalorização da produtividade, da realização e da independência cria uma falta de oportunidade e de *status* do idoso e gera um sentimento de incompetência comportamental. Quando se aposentam, as pessoas deixam de ter poderes

políticos e econômicos e são esses poderes que asseguram o *status* e respeito elevados do idoso. Neri segue afirmando que esse quadro de desrespeito piora muito quando o velho sofre de alguma doença ou quando suas receitas financeiras são insuficientes. “Sua situação é mais grave se e quando, tanto individualmente quanto em grupo, o velho é acometido por doenças e pobreza. Então, aos seus problemas decorrentes da falta de prestígio e poder, somam-se os resultantes da dependência física, psicológica e financeira, em relação à família e à sociedade”. (Neri, 1991, p. 55)

No terceiro tópico, ela versa sobre os estereótipos e a falta de informação das pessoas mais jovens em relação ao idoso, advindos da divisão etária das sociedades industrializadas. Neri (op. cit.) aponta algumas pesquisas que investigam a possibilidade de afirmação dessa relação.

O quarto tópico traz uma visão que contradiz as anteriores, alegando que a desvalorização do idoso não diz respeito a sua faixa etária, nem às expectativas de comportamento, mas que o significado da desvalorização decorre do fato de os jovens pertencerem a uma geração diferente da geração dos velhos. Ou seja, existem diferenças concernentes à educação, à experiência de vida, à aquisição de valores e ao conhecimento de mundo.

O quinto tópico mostra a correlação dos resultados de pesquisas – que atestam a existência de percepções negativas em relação ao idoso - com a visão preconceituosa do próprio pesquisador, em sua maioria, não-idoso.

Por último, no tópico seis, a autora apresenta o *ageism*, como a explicação mais difundida na literatura no que tange às atitudes negativas.

“Ageism” é um neologismo cunhado por Butler, em 1969, com o significado de “discriminação com base na idade; especialmente discriminação em relação a pessoas de meia-idade e idosos” (*The American Heritage Dictionary on the English Language*, apud Mussel, 1982). Ainda segundo Butler (1969 e 1975) esta forma de discriminação com base na idade supera outras, como, por exemplo, a sexual, a racial e a religiosa, na medida em que iguala pelo critério etário. O mesmo autor classifica o “ageism” como uma profunda desordem psicossocial, caracterizada pelo preconceito institucionalizado e individual (Butler, 1978), ou como uma variante da intolerância (Butler, 1980). (Neri, 1991, p. 56)

O “ageism” é composto por três aspectos distintos e inter-relacionados: as atitudes preconceituosas em relação ao velho, à velhice e ao envelhecimento, bem como as atitudes preconceituosas dos próprios velhos; as práticas discriminatórias contra o velho, no que tange

à sua participação social ou no mercado de trabalho; e as práticas e políticas institucionais que, por vezes, perpetuam crenças estereotipadas sobre o idoso, reduzem suas oportunidades de ter uma vida satisfatória e prejudicam sua dignidade pessoal. (Neri, 1991)

Ainda segundo Neri (1991), alguns autores, tais como Brubaker e Powers (1976), Kogan (1979) e Schonfield (1980) criticam esse conceito. Vamos nos ater apenas à crítica de Schonfield por concordamos com a sua visão.

O autor faz uma importante ressalva com relação ao termo *ageism* ao propor sua redefinição. Para ele, *ageism* é “uma atitude com aspectos negativos e dificilmente com aspectos positivos, demonstrando preconceito contra membros de um grupo de idade cronológica” (1980, p. 208 apud; Neri, 1991, p. 57). Assim como temos várias formas de racismo, por exemplo, o *ageism* também abrange diferentes faixas etárias e ações que demonstram preconceitos ou resistências pautados nos aspectos etários, independentemente se criança, jovem, adulto ou velho. Schonfield, em sua redefinição, traz também embutido no termo *ageism* a atitude positiva como forma de preconceito.

Para ilustrar o quão ofensiva pode ser uma atitude positiva movida pelo preconceito, apresentamos um trecho de uma crônica de Rubem Alves chamada *Gestos amorosos* (Jornal Folha de S. Paulo, 27/05/2008):

Ela me olhava com um rosto calmo e não desviou o olhar quando os seus olhos se encontraram com os meus. Prova de que ela me achava bonito. Sorri para ela, ela sorriu para mim... (...) Foi então que ela me fez um gesto amoroso: ela se levantou e me ofereceu o seu lugar... Maldita delicadeza! O seu gesto amoroso me humilhou e perfurou o meu coração... E eu não tive alternativas. Como rejeitar gesto tão delicado! Remoendo-me de raiva e sorrindo, assentei-me no lugar que ela deixara para mim. Sim, sim, ela me achava bonito. Tão bonito quanto o seu avô...

O autor relata como se sentiu diminuído frente a uma atitude cortês de uma jovem e segue sua narrativa com outro exemplo de um *ageism* respaldado em “atitudes positivas”. Conta que estava em uma festa e, ao avistar uma amiga que chegara, ele fez um gesto com intenção de levantar-se para cumprimentá-la:

Mas ela, delicadíssima, me disse: “Não, fique assentadinho aí...” Se ela me tivesse dito simplesmente “Não é preciso levantar”, eu não teria me perturbado. Mas o fio da navalha estava precisamente na palavra “assentadinho”. Se eu fosse moço, ela não teria dito

“assentadinho”. Foi justamente essa palavra que me obrigou a levantar para provar que eu era ainda capaz de levantar-me e assentar-me.¹⁰

Durante muitos anos, fomos culturalmente educados para termos “atitudes positivas” com as pessoas mais velhas, principalmente as “idosas”, sem nos darmos conta que poderíamos estar desrespeitando-as. Respeitar é tratar o próximo dentro dos princípios da alteridade, sem idéias pré-concebidas pautadas em estereótipos.

Bosi (2007), em sua crítica em relação à moral oficial, contesta a *pseudo-tolerância* com os velhos:

A moral oficial prega o respeito ao velho mas quer convencê-lo a ceder seu lugar aos jovens. (...) A característica da relação do adulto com o velho é a falta de reciprocidade que pode se traduzir numa tolerância sem o calor da sinceridade. Não se discute com o velho, não se confrontam opiniões com as dele, negando-lhe a oportunidade de desenvolver o que só se permite aos amigos: a alteridade, a contradição, o afrontamento e mesmo o conflito. Quantas relações humanas são podres e banais porque deixamos que o outro se expresse de modo repetitivo e porque nos desviamos das áreas de atrito, dos pontos vitais, de tudo o que em nosso confronto pudesse causar o crescimento e a dor! Se a tolerância com os velhos é entendida assim, como uma abdicação do diálogo, melhor seria dar-lhe o nome de banimento ou discriminação. (Bosi, 2007, p. 78)

Seguindo pelo caminho da *moral oficial*¹¹, não é raro encontrarmos elogios do tipo “Ele está ótimo, parece que tem 20 anos!”, proferidos com as melhores intenções. São essas, entre outras “atitudes positivas”, mas carregadas de crenças e representações pejorativas que contribuem para reforçar a idéia pré-concebida de “juventude = saúde e felicidade X velhice = doenças e tristezas”. Nas palavras de Neri e Freire (2003, p. 8), “na base da rejeição ao da exaltação acrítica da velhice, existe uma forte associação entre esse evento do ciclo vital com a morte, a doença, o afastamento e a dependência”.

Utilizaremos o neologismo *etarismo*, que tem sido utilizado na língua portuguesa, para nos referir ao *ageism*. Apesar de concordarmos com os aspectos trazidos por Schonfield (1980, apud Neri, 1991), não trabalharemos com esse termo abrangendo outras faixas etárias.

¹⁰ Apresentamos a crônica de Rubem Alves (Jornal Folha de S. Paulo, 27/05/2008) no Anexo 1 desta dissertação.

¹¹ Por moral entendemos a regulação dos valores e comportamentos considerados legítimos por uma determinada sociedade, um povo, uma religião, tradição cultural. Ela também pode ser vista como um fenômeno social particular, sem o compromisso com a universalidade. No caso da *moral oficial*, mencionada por Bosi (2007), expressa a definição apresentada, propondo uma interpretação do jovem como potencialmente capaz e do velho como ser descartável. Essa moral vigente fere os valores éticos. Por ética entendemos o julgamento da validade das morais, um conjunto de princípios e disposições voltados para a ação, produzido historicamente, com objetivo de balizar as ações humanas. Ela deve ser uma referência para os seres humanos em sociedade, visando uma sociedade cada vez mais humana. Para melhor compreensão da distinção dos conceitos de ética e moral, sugerimos a leitura de Boff (2000 e 2004).

Chamaremos de *etarismo* essa visão estereotipada do idoso, as atitudes tanto positivas, quanto negativas, guiadas pelo preconceito, as quais rotulam o velho como um ser incapaz, debilitado de suas funções físicas, mentais e sociais, além de prever um comportamento igual para todos que estejam nessa faixa etária. Também aplicaremos esse termo para sinalizar o preconceito vigente em relação à velhice quando mostrada numa vertente negativa; ou seja, quando relacionada com um tempo sem vida, sem beleza, tida como um período de espera da morte, uma fase sem possibilidades de realizações, propensa somente a amarguras, rabugices, tristeza e lembranças.

Falar que “velhice não é doença” e do seu deslocamento social, há muito não traz novidades. Contudo, é sempre bom lembrarmos e relembarmos, escrevermos e reescrevermos sobre esse tema para que possamos mantê-lo sempre ativo no cotidiano social e tentarmos assim mudar a realidade do velho, particularmente no contexto brasileiro. Temos consciência de que essa ação cotidiana deve envolver várias instâncias públicas e privadas, além de políticas públicas embasadoras das ações de conscientização, do intenso trabalho de luta contra o etarismo e da ressocialização do velho, bem como, assegurar melhores proventos pós-aposentadoria, satisfatória assistência médico-hospitalar, condições dignas de moradia e o reconhecimento do seu valor como ser social, pensante e ativo.

Haddad (1986) mostra sua preocupação em relação às políticas assistenciais surgidas com o aumento da população idosa:

Nasce no cenário histórico da política assistencialista de idosos uma proposta tutelar da velhice: sob a aparência de socorrer os velhos dos perigos que os ameaçam, é proposto um complexo disciplinar para talhar o seu corpo, as suas ações e os seus sentimentos segundo as receitas prescritas pelos teóricos autorizados, os gerontólogos e geriatras. (Haddad, 1986, p. 125)

Na mesma vertente de preocupação em relação à velhice que, por vezes, vem sendo mal trabalhada na literatura gerontológica, Neri (1991, p. 57) também faz sua crítica: “os gerontólogos não só sucumbiram aos estereótipos culturais quanto à incompetência comportamental do idoso, como também contribuíram para fortalecê-lo ao institucionalizarem os estereótipos negativos sobre os velhos, em nome da ciência”.

Tanto Haddad (1986) quanto Neri (1991) fazem um alerta em suas obras sobre a problemática em relação ao crescente poder que o discurso médico - por vezes discriminatório - incide tanto na sociedade, quanto na literatura. Tal discurso acaba por definir, controlar e legitimar os problemas sociais frente à velhice. “Seu problema [da velhice] não é fruto da

pobreza, das doenças e da inatividade, mas da senilidade, gerada por causas biológicas ou psicológicas” (Neri, 1991, p. 58). A Gerontologia e a Geriatria, em muitos casos, legitimam os discursos e as práticas discriminatórias.

A seguir, apresentamos as palavras de Anita Neri (1991), que estão muito próximas do pensamento de Eneida Haddad (1986), autora de *A ideologia da velhice*:

O aparelhamento de velhice com doença, senilidade, problemas psicológicos e incompetência comportamental legítima, por exemplo, aposentadoria compulsória, as práticas empregatícias discriminatórias contra os mais velhos, as políticas sociais e previdenciárias danosas ao idoso e o seu asilamento. Esta *ideologia da velhice* segrega um grupo do restante da sociedade e lhe atribui necessidades que exigem explicações e programas específicos. (Neri, 1991, p. 58)

Podem haver interesse político em se manter essas idéias de doenças, infortúnio ou calamidade, associadas à velhice, deixando o progresso social a cargo das modificações dos indivíduos ao invés da reconstrução das instituições. Outro aspecto que pode ser utilizado como vantagem política está nas crenças das perdas, do declínio e da dependência, como características universais, naturais que, enquanto determinantes da pobreza, do isolamento e das doenças, são as verdadeiras causas do problema social da velhice. Além do fato de que o controle do problema social da velhice pode conferir ao Estado poder e autoridade política, dos quais o cidadão idoso passa a depender. Desse modo, podemos ter sérias implicações sociais, morais e políticas, e qualquer análise da questão da velhice não deve sobrepá-las. (Neri, 1991)

Neri (op. cit.) sugere que uma possibilidade de minimizar a distorção da realidade da velhice nas pesquisas seria que se desenvolvesse uma teorização adequada a seus propósitos, possibilitando aos pesquisadores a discussão dos mecanismos afetivos e cognitivos responsáveis pelas atitudes.

Outro fator com que nos deparamos, com o aumento da população idosa, é o surgimento de nomenclaturas diversas para falar do velho ou da velhice, bem como certa dificuldade de conceituar esses termos. Na literatura, não há um consenso em relação ao termo *velhice* ou *envelhecimento*. Encontramos autores que atestam que velhice começa ao nascer (Spiriduso, 2005) ou imediatamente após a fecundação, levando-se em consideração que somos constituídos de células que, muitas delas, envelhecem, morrem e são substituídas até mesmo antes de nascermos (Angulo, apud Haddad, 1986). Se pautarmos nossos estudos sobre velhice nas cartilagens da faringe, por exemplo, o nosso envelhecimento começaria aos vinte e cinco anos, posto que é nessa idade que nossas cartilagens da faringe começam a se

calcificar e dar início à perda de sua elasticidade (Greene, 1989). Caso a base dos estudos seja o rim ou a acuidade auditiva, essa idade se alteraria para trinta anos, quando os sinais da senescência são percebidos (Gomes, in Haddad, 1986).

Skinner e Vaughan (1985, p. 18) acreditam que “uma boa época para se pensar sobre a velhice é a juventude, porque então é possível melhorar as chances de vir a vivê-la bem quando chegar”. Portanto, para eles, a velhice não começa na juventude. A Organização Mundial da Saúde - OMS - considera que a velhice começa aos 65 anos para as pessoas nos países desenvolvidos e 60 anos nos países em desenvolvimento; ressalva seja feita, esta é a idade “usada para todos os dados estatísticos que documentam a geriatria” (Haddad, 1986, p. 26). Pizzolatto (1995) faz menção à quarta idade, destinada à camada da população que ultrapassar a expectativa de vida média do brasileiro. O fato é que não há consenso em torno da faixa etária inicial da velhice, nem mesmo entre as faculdades ou universidades abertas da terceira idade. Não é raro encontrarmos uma variação entre os 40 aos 60 anos, como idade mínima para o ingresso do aprendente em tais instituições.¹²

Além da questão cronológica da velhice, temos outras vertentes concomitantes que devem ser levadas em consideração quando falamos desse conceito: a análise do envelhecimento nos aspectos biológicos, patológicos, psicológicos, sociais, existenciais, entre outros. Assim sendo, não temos uma definição objetiva sobre o que é velhice e tampouco da idade em que ela se inicia. Contudo, podemos afirmar que o processo de envelhecimento não pode ser generalizado haja vista a grande heterogeneidade entre as pessoas. Em geral, as pesquisas “demonstram que há uma grande variação individual a respeito do declínio orgânico e funcional com o avanço da idade”. (Brasolotto, 2004, p. 127).

Encontramos vários verbetes para designar o velho e a velhice: “adulto maduro, idoso, pessoa idosa, pessoa na meia-idade, maturidade, idade madura, maior idade, melhor idade, idade ‘legal’ e, o mais comum, terceira idade” (Neri e Freire, 2003, p. 7). Algumas pessoas sentem certo embaraço de chamar o velho - ou de serem chamadas - de velho ou de idoso.

Concordamos com Neri e Freire (2003, p. 8) ao abordarem esse assunto:

Uma das razões pode ser a existência de preconceitos em relação à velhice, que se exprimem por reações de afastamento, desgosto, ridicularização e negação, por respostas de ingênua benevolência e por práticas discriminatórias. Todas essas atitudes traduzem preconceito.

¹² Veremos mais adiante os motivos da determinação da faixa etária para ingresso dos aprendentes.

A gerontologia defende o uso dos termos “idoso” ou “velho”. O livro *Palavras-chave em Gerontologia* de Anita Neri (2005) traz uma coletânea de termos de uso corrente entre os profissionais de Gerontologia no Brasil. Nele encontramos a definição de “velho”, “velhice” e “envelhecimento”:

Os *idosos* são populações ou indivíduos que podem ser assim categorizados em termos da duração do seu ciclo vital. Segundo convenções sociodemográficas atuais, idosos são pessoas de mais de 60 anos, nos países em desenvolvimento, e de mais de 65, nos países desenvolvidos. No entanto, para além de critérios cronológicos, à medida que o ciclo vital da humanidade se alonga, aumenta substancialmente a heterogeneidade entre os idosos. Gênero, classe social, saúde, educação, fatores de personalidade, história passada e contexto sociohistóricos são importantes elementos que se mesclam com a idade cronológica para determinar diferenças entre os idosos, dos 60 aos 100 anos ou mais.

A *velhice* é a última fase do ciclo vital e é delimitada por eventos de natureza múltipla, incluindo por exemplo perdas psicomotoras, afastamento social, restrição em papéis sociais e especialização cognitiva. À medida que o ciclo vital humano se alonga, a velhice passa a comportar subdivisões que atendem a necessidades organizacionais da ciência e da vida social. Hoje é comum falar em velhice inicial, velhice e velhice avançada.

O *envelhecimento* é o processo de mudanças universais pautado geneticamente para a espécie e para cada indivíduo, que se traduz em diminuição da plasticidade comportamental, em aumento da vulnerabilidade, em acumulação de perdas evolutivas e no aumento da probabilidade de morte. O ritmo, a duração e os efeitos desse processo comportam diferenças individuais e de grupos etários, dependentes de eventos de natureza genético-biológica, sociohistórica e psicológica. (Neri, 2005, pp. 114-115)

O termo *terceira idade* (*troisième âge*) foi cunhado pelo gerontólogo francês Huet, pautado na idéia de que os seres humanos passam por três estágios durante suas vidas. O primeiro, compreendido do nascimento à juventude, é a época do progresso, desenvolvimento e evolução; o segundo, a idade madura, é a época da estabilização e equilíbrio; e o terceiro estágio é a época da regressão ou velhice (Haddad, 1986).

Nesta pesquisa, para designarmos o nosso público, utilizaremos o termo *terceira idade*, pois foi esse o termo adotado pelas instituições de ensino nas quais realizamos a coleta de nossos dados, as faculdades e universidades da terceira idade. Ao falarmos em terceira idade, velhice, envelhecimento, velho, idoso, contudo, não vincularemos a esses termos uma idade precisa, posto que não cremos que uma idade cronológica específica marque a velhice. Desse modo, quando abordarmos os nossos participantes, faremos menção a determinadas faixas etárias, por necessidade metodológica, como veremos no capítulo destinado a esse fim.

Cabem ainda, neste item, as últimas definições terminológicas, ou seja, o que entendemos por Gerontologia e Geriatria. Por não haver um consenso entre as várias definições, nos pautaremos na análise feita por Neri:

Gerontologia é o campo multi e interdisciplinar que visa à descrição e à explicação das mudanças típicas do processo do envelhecimento e de seus determinantes genético-biológicos, psicológicos e socioculturais. Interessa-se também pelo estudo das características dos idosos, bem como pelas várias experiências de velhice e envelhecimento ocorridas em diferentes contextos socioculturais e históricos. Abrange aspectos do envelhecimento normal e patológico. Compreende a consideração dos níveis atuais de desenvolvimento e do potencial para o desenvolvimento (...) A Gerontologia também comporta interfaces com áreas profissionais dentre as quais se destacam a clínica médica, a psiquiatria, a geriatria, a fisioterapia, a enfermagem, o serviço social, o direito, a psicologia clínica e a psicologia educacional, das quais derivam soluções para problemas individuais e sociais, novas tecnologias, evidências e hipóteses para a pesquisa.

(...) o campo da Geriatria compreende a prevenção e o manejo das doenças do envelhecimento. É uma especialidade em Medicina e também em Odontologia, Enfermagem e Fisioterapia, que se desenvolvem à medida que aumenta a população de adultos mais velhos e idosos portadores de doenças crônicas e de doenças típicas da velhice, em virtude do aumento da longevidade desses segmentos populacionais. (Neri, 2005, pp. 95-96)

Tendo assim demonstrado o nosso entendimento com relação ao velho, à velhice, ao envelhecimento, ao etarismo e afins, passaremos a dissertar sobre as características peculiares do público da terceira idade.

1.2. Características peculiares à Terceira Idade

Respeitando as individualidades do processo de envelhecimento, as quais levam as funções orgânicas a apresentarem ritmos de declínio distintos, não só entre um órgão e outro¹³, mas também entre idosos de mesma idade, faremos algumas generalizações a respeito do envelhecimento com intuítos operacionais, a fim de que possamos refletir sobre esse processo, e suas implicações na vida do idoso. Abordaremos sucintamente a memória, a

¹³ Ao atestar que o conceito de velhice natural para toda e qualquer espécie de animal, inclusive a humana, “consiste essencialmente num envelhecimento, num gradual enrijecimento de todas as estruturas e funções fisiológicas”, Gaiarsa (1993, p. 27) faz uma importante ressalva, alertando que o processo de envelhecimento “não é único, mas uma soma de vários outros, assaz distintos.” (op. cit., p. 27). Assim, podemos ter um

audição e a visão, por considerarmos esses aspectos como relevantes para a reflexão acerca do material didático de LE para o público da terceira idade.

A questão da linguagem dos idosos também será pauta de nossa análise, além do aparelho fonador, sua formação e os efeitos do processo de envelhecimento nele. A formação e concretização dos fonemas da língua portuguesa e o envelhecimento serão discutidos e entrelaçados com o processo de aquisição da LE. Temos também uma importante contribuição de Rolim (2006), no que tange à destreza da utilização dos elementos constituintes do aparelho fonador, bem como de Greene (1989) e Brasolotto (2004), que falam mais especificamente do envelhecimento e da terceira idade.

O funcionamento da mente e os fatores que a influenciam, assim como a plasticidade cerebral, serão tratados com base em estudos de Cohen (1995), Sé e Lasca (2005).

1.2.1. O processo de envelhecimento

Quando falamos que a expectativa de vida ao nascer no Brasil e no mundo vem aumentando, só percebemos o quão acelerado e gradativo está sendo esse processo quando analisamos as tabelas¹⁴ com os índices populacionais.

Tabela 1						
Taxa Média Anual de Crescimento, População Total e População de 60 anos e Mais. Em Porcentagens. Períodos Selecionados						
<i>Mundo e Regiões</i>	<i>População Total</i>			<i>População de 60 Anos e Mais</i>		
	1950-70	1970-90	1990-2025	1950-70	1970-90	1990-2025
Mundo	1,9	1,8	1,3	2,1	2,3	2,4
Regiões mais desenvolvidas	1,2	0,7	0,4	2,3	1,5	1,7
Regiões menos desenvolvidas	2,2	2,1	1,5	2,0	2,7	3,0

Fontes: ONU, 1989

Tabela 2				
População de 60 anos e Mais, Estimada e Projetada, no Mundo e Regiões. Em Porcentagens. 1950, 1970, 1990 e 2025				
<i>Mundo e Regiões</i>	<i>Porcentagens</i>			
	1950	1970	1990	2025
Mundo	8,0	8,3	9,2	14,2
Regiões mais desenvolvidas	11,4	14,2	17,1	25,5
Regiões menos desenvolvidas	6,3	6,0	6,9	12,0

Fontes: ONU, 1991

envelhecimento mais rápido em determinados órgãos e mais lento em outros. Podemos apresentar algumas debilidades físicas, contudo nosso intelecto pode estar em ótimas condições.

¹⁴ As tabelas 1, 2 e 3 foram extraídas de Papaleo Netto (1996), páginas 31, 30 e 33, respectivamente.

Na Tabela 1, temos índices percentuais que permitem uma comparação entre a “Taxa Média de Crescimento da População Total” e a “Taxa Média de Crescimento da População de 60 anos e Mais”. Para a modalidade *mundo*, os índices mostram um decréscimo de 0,4 pontos percentuais da população total, comparando-se o período de 1950-70 a 1990-2025. Em contrapartida, há um ganho percentual de 0,3 pontos se comparamos com a população de 60 anos ou mais no mesmo período. Assim, podemos dizer que haverá um considerável aumento da população mundial idosa comparativamente aos dias de hoje. A tabela 2 mostra uma estimativa que prevê que, em 2025, do total da população mundial, 14,2 % das pessoas teriam 60 anos ou mais. Contudo, dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - apontam para um crescimento muito maior. No Brasil, por exemplo, a expectativa média de vida ao nascer, na década de 1980, era de 63,5 anos de idade; em 2004 este número passa para 71,7 anos; em 2006 atingiu os 72,3 anos; e, em 2007 chega aos 72,7 anos, segundo estudos divulgados, em setembro de 2008. Outra previsão que já foi superada é a Expectativa de Vida ao Nascer, da Tabela 3, que mostra uma projeção para 2020 de 72,1 anos, e vimos que este dado, em 2007, foi de 72,7 anos.

Tabela 3	
Expectativa de vida ao Nascer (e_o) Brasil. 1900 a 2020. Ambos os sexos	
<i>Anos</i>	<i>e_o</i>
1900	33,7
1910	34,1
1920	34,5
1930	36,5
1940	38,5
1950	43,2
1960	55,9
1970	57,1
1980	63,5
1990	65,5
2000*	68,6
2020*	72,1

Fonte: 1900 a 1950 – Santos (1978)

1960 a 2020 – Nações Unidas (1985)

1990 – IBGE. Diretoria de Pesquisas, Depto. de População (1993)

* *Projeção*

As melhorias das condições de saneamento básico, as menores taxas de mortalidade ao nascer e infantil, o avanço das ciências na área da saúde e tecnologia e as propostas de melhorias para a qualidade de vida do idoso, nos permitem afirmar que os números em relação à população da terceira idade tendem a aumentar cada vez mais.

Villani (2007), ao comentar o aumento da “velhice” e a referência bibliográfica restrita sobre esse público, apresenta uma análise que reforça a nossa afirmação:

(...) segundo Schirrmacher (2004:11), em 2050 viverão, na China, tantas pessoas com mais de 65 anos quanto, hoje, em todo o mundo. Nesse período, o número de idosos no planeta vai triplicar, enquanto o resto da população aumentará apenas 50%. O total de homens e mulheres centenários se multiplicará por dez. Na América Latina, o número de pessoas com mais de 80 anos será quatro vezes maior do que agora. Na Alemanha, em apenas uma década haverá mais indivíduos acima de 50 anos do que abaixo desta idade. Quando chegarem à terceira idade, as mulheres alemãs que hoje têm 30 anos serão a maioria no país. Pela primeira vez na história, o número de velhos será maior do que o de criança. A humanidade envelhece numa rapidez nunca vista antes. A expectativa de vida da mulher vem aumentando em três meses por ano nos últimos 160 anos. (...) De fato, em 99,99% da história da humanidade, as pessoas nunca viveram mais do que trinta e cinco anos, segundo o mesmo filósofo alemão. A experiência de ficar velho, de viver sessenta anos, ou mais, é nova. Nossa sociedade foi construída com base na expectativa de vida do século XIX. Nossas instituições, o casamento, o Estado, as empresas e o sistema de previdência, vêm de uma época em que apenas 3% das pessoas ultrapassavam a barreira dos 65 anos de idade. (Villani, 2007, p. 29)

Como vimos anteriormente, não há consenso para o termo *envelhecimento*. Contudo, a nosso ver, o seu estudo não pode ser visto apenas na vertente dos aspectos físicos; as preocupações socioculturais e psicológicas também devem ser contempladas. Neste aspecto, nosso ponto de vista vai ao encontro das palavras de Zimerman: “Velho é aquele que tem diversas idades: a idade do corpo, da sua história genética, da sua parte psicológica e da sua ligação com sua sociedade” (Zimerman, 2000, p. 19).

Mesmo havendo a possibilidade de declínio das funções físicas no envelhecimento, como a visão, audição, força e memória, a velhice não pode ser caracterizada somente pelas perdas ou restrições. É possível manter as funções físicas e cognitivas ativas. Neri (2005) enfoca o caráter transformador da educação para os idosos em prol do envelhecimento bem-sucedido, “na medida em que promove a flexibilidade cognitiva, o ajustamento pessoal, o bem-estar subjetivo e a imagem social dessas pessoas” (Neri, 2005, p. 10).

O cérebro humano apresenta mudanças anatômicas e físicas com o passar da idade. Sé e Lasca (2005, p. 29), ao relatarem sobre o cérebro do idoso, apontam algumas mudanças que podem ocorrer entre 50 e 89 anos, porém atestam: “segundo estudos neuropatológicos do cérebro, essas mudanças anatômicas e fisiológicas não estão bem relacionadas aos desempenhos cognitivos, por isso a dificuldade em precisar as implicações clínicas de tais alterações.”

As autoras comentam os fatores que influenciam no processo cognitivo no decorrer do envelhecimento e alegam que o desenvolvimento de capacidades para uma determinada habilidade depende de diversos fatores que podem afetar os desempenhos de maneira isolada, refutando, assim, os estudos que tentam associar o declínio de alguma habilidade ao declínio na inteligência geral.

Nossa reflexão vai ao encontro dessa linha de pensamento e nos apoiamos em pesquisas que avaliam as habilidades intelectuais como a memória, a orientação espacial e o raciocínio, mostrando que há uma leve diminuição no desempenho de pessoas adultas e idosas saudáveis. Entretanto, tais mudanças não significam uma perda de adaptação ao ambiente, pois as pessoas podem compensar falhas no processamento das informações ativando as reservas intelectuais e as experiências acumuladas ao longo do tempo. “Diferentes capacidades mudam em diferentes momentos, com diferentes resultados, em diferentes pessoas, com diferentes experiências biológicas, educacionais, sociais e psicológicas.” (Sé e Lasca, 2005, p. 47).

Como as pessoas vivem em distintos contextos socioculturais, além de terem diferentes personalidades, crenças sobre suas capacidades, metas de vida e conhecimento de si próprio, as mudanças intelectuais podem variar de uma para outra. Tais mudanças dependem das oportunidades educacionais, culturais e sociais a que foram expostas ao longo da vida. Este é o fator que possibilita as alterações dos desempenhos intelectuais dos idosos por meio de estimulação cognitiva e intervenções clínicas ou educacionais, mesmo que ele esteja vivenciando mudanças biológicas. “Muitos conhecimentos, como os conhecimentos para fatos, bem como lidar com a linguagem e a resolução de problemas são capacidades que podem ser aprimoradas ao longo da vida e, à medida que a pessoa se desenvolve, ela se torna mais competente nessas habilidades.” (Sé e Lasca, 2005, p. 48).

A seguir apresentamos quatro habilidades que podem sofrer alterações com o processo de envelhecimento humano. São elas: memória, audição, visão e controle motor da caligrafia. Selecionamos apenas essas quatro, por crermos na sua relação com o processo de ensino e aprendizagem e, mais ainda, com a elaboração e utilização de materiais didáticos de LE para a terceira idade.

A) Memória

Não são somente os fatores biológicos responsáveis pela manutenção das memórias; os fatores psicológicos e sociais também interferem no processo de memorização. A memória humana é um sistema complexo, interligado a outros sistemas mentais. Segundo Miller (1979), com o passar da idade, a acuidade auditiva diminui e esse fator interfere na capacidade de memorização do adulto.

A atenção e a velocidade do processamento das informações têm uma relação direta com o bom processamento da memória. Se a velocidade é alta, as informações poderão não ser assimiladas, e a falta de atenção gera uma sensação de falha da memória.

Sé e Lasca (2005) se baseiam no modelo de um computador para explicar o processo de memorização. O *hardware* seria as estruturas da memória e os *softwares* seriam os processos. O processo de memorização é um sistema composto por mecanismos de aquisição, manutenção, recuperação e evocação, e esse sistema, devido à diferença do tempo de armazenamento e à duração do processamento da informação, gera vários tipos de memória. Contudo, eles são classificados em dois tipos básicos: memória de curto prazo e memória de longo prazo. “Para cada tipo de memória, um tipo de conhecimento. Entenderemos memória como sendo a expressão comportamental do aprendizado.” (Sé e Lasca, 2005, p. 63)

Para as autoras,

A memória de curta duração ou de curto prazo (MCP) é dividida em *primária e operacional*, sendo também chamada de *memória de trabalho*. Ambas armazenam informações por curtíssimos períodos de tempo. A memória de curta duração estende-se desde os primeiros segundos ou minutos após o aprendizado até três/seis horas, tempo que a memória de longa duração (MLP) leva para ser consolidada, ou seja, efetivamente construída (Izquierdo, 2002). A diferença entre ambas está na maneira como o material é processado. As informações processadas na memória primária são aquelas que serão usadas imediatamente, sem manipulação (como reter um número de telefone que será utilizado em seguida). Significa manter brevemente dados sensoriais. Também é possível manter unidades de informação na MCP enquanto se realizam, ao mesmo tempo, operações complexas de aprendizagem, compreensão e raciocínio, por causa da ativação e transferência de unidades armazenadas na MCP para a MLP. Na literatura encontramos autores que afirmam existir um contínuo de “ir e vir” entre ambas as memórias (Hoch, 2003). (op. cit, p. 64.)

A memória de longa duração é dividida em memória explícita e memória implícita. A memória implícita é responsável pelas informações no que tange às atividades ou habilidades que fazemos de modo automático. A memória explícita é, por sua vez,

responsável pelos dados processados conscientemente e divide-se em memória episódica e memória semântica. A memória episódica é:

(...) relativa à lembrança de coisas e eventos associados a um tempo ou lugar em particular (por exemplo, onde guardamos um livro, ou quando aconteceu um fato). Refere-se à informação com contexto espacial e temporal específico, por exemplo, a lembrança dos episódios ocorridos durante uma festa na infância ou do conteúdo de uma determinada conversa. A memória episódica tende a ser afetada com o avanço da idade e está relacionada à dificuldade de atuar no ambiente mais do que no aprendizado. Pesquisas demonstraram prejuízos na memória episódica associados à idade. Esses prejuízos são mais expressos na recuperação intencional de informações (Baddeley, 1999). Entretanto, idosos que vivem em contextos com bastantes recursos ambientais podem manter preservadas suas capacidades de evocar conteúdos memorizados e/ou compensar *déficits* em seus desempenhos na memória episódica (Neri, 2000).

A memória semântica, por sua vez, responsabiliza-se por “nossos conhecimentos acerca do mundo, por produtos verbais, como nomes de lugares, descrições de acontecimentos sobre o mundo, vocabulários e normas sintáticas” (Sé e Lasca, 2005, p. 65).

A memória de longa duração também abrange a prospecção futura. Quando falamos em memória é comum pensarmos em passado; contudo, planejar o futuro é função da memória prospectiva. Para planejar uma ação futura temos que reter informações por um período de tempo e nos lembrar de fazer algo no futuro. Assim, como vimos em relação à memória episódica, a falta de estímulo e a frequência de contextos com recursos ambientes, na idade avançada, também geram *déficits* de desempenho na memória prospectiva. De acordo com Cohen (1996), “os *déficits* de memória prospectiva podem ser atribuídos à falta de estímulos e de recursos do ambiente.” (apud Sé e Lasca, 2005, p. 65).

Uma questão importante a ser ressaltada é a crença da perda de memória na velhice. Existe uma crença de que o envelhecimento leva à perda dessa capacidade. Para Sé e Lasca (2005) que refutam, em parte, essa crença, “os idosos podem até apresentar desempenhos inferiores aos dos jovens no que diz respeito às tarefas de memória, mas quando se trata de desempenhos ligados a ricos conhecimentos de fatos e de procedimentos, de julgamento e de resolução de problemas, eles são superiores aos jovens” (Sé e Lasca, 2005, p. 48). Na visão de Cohen, quando desafiada e bem estimulada, a memória de uma pessoa mais idosa “pode melhorar a eficiência da lembrança até o nível de precisão de um adulto mais jovem”. (Cohen, 1995, p. 34)

Valéria Lasca (2005) realizou uma pesquisa com idosos para avaliar os efeitos de um programa de treinamento de memória, utilizando técnicas de organização de palavras (lista de

supermercado). Ela constatou que as habilidades de memória dos seus sujeitos de pesquisa melhoraram após a utilização de tais técnicas.

Há muita controvérsia em relação à avaliação da memória. Contudo, consideramos relevante esse tema no que tange ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Bertolucci (*in* Fortenza e Caramelli, 2000), em um estudo sobre esse tipo de avaliação, atesta que tal procedimento é um dos aspectos mais importantes do exame das funções cognitivas. Além da memória ser essencial para algumas funções, ela pode confundir-se com outros aspectos da cognição, impondo à análise um grau considerável de dificuldade. Nos testes de memória semântica, por exemplo, separar memória de linguagem é um processo árduo.

Para o público da terceira idade, a avaliação da memória é uma temática relevante, pois esta é uma população propensa a apresentar queixas nesta área, e, por vezes, o diagnóstico diferencial é difícil. Outro dado que a torna relevante é o fato dessa população estar mais sujeita às doenças neurológicas. As disfunções neurológicas que podem prejudicar a memória são as demências, nas quais as alterações de memória são preponderantes, os acidentes vasculares cerebrais, traumatismos de crânio e outras moléstias. “A avaliação adequadamente realizada permite ainda identificar alterações associadas com frequência à queixa de dificuldade de memória, como concentração insuficiente, dificuldade de atenção e rebaixamento intelectual generalizado.” (Bertolucci, *in* Fortenza e Caramelli, 2000, p. 507)

Concordamos com esses autores e podemos dizer que o envelhecimento não é a principal causa dos problemas de memória. Ainda nas palavras de Bertolucci:

É necessário lembrar que uma parcela significativa dos idosos apresenta alterações muito leves, ou nenhuma alteração, este fato estando ligado à ausência de doenças potencialmente lesivas para o cérebro, como o diabetes e a hipertensão. Nesta situação, mesmo em idade muito avançada, não se observa diferença em relação a indivíduos mais jovens para diferentes aspectos da memória. (Bertolucci, *in* Fortenza e Caramelli, 2000, pp. 507-508)

Gostaríamos de enfatizar outro dado em relação aos problemas de memória: o impacto das crenças sobre a memória dos idosos. Recentes estudos atestam que a crença em relação aos idosos e sua suposta incapacidade de memória levam, por vezes, o próprio idoso a acreditar que sofre de problemas de memória e se desmotiva a exercitar suas capacidades (Yassuda *in* Neri e Yassuda, 2005).

Os conhecimentos sobre o funcionamento da memória e crenças tais como a auto-eficácia, previsões de desempenho e afetos sobre a memória é chamado de *metamemória*. O conceito de metamemória relaciona as crenças sobre a memória e o desempenho real da

memória. Quanto mais elevada for a metamemória do indivíduo, melhor será o seu desempenho nas tarefas relacionadas à memória, ou seja, há uma correlação positiva da metamemória com o desempenho. Segundo Mônica Yassuda (*in* Neri e Yassuda, 2005, p. 122), “em linhas gerais, a literatura internacional indica que os idosos possuem um padrão de crenças de controle menos adaptativo do que os jovens”. A autora alerta que o estudo da memória no processo de envelhecimento ainda se encontra pouco explorado no Brasil e ressalta a necessidade de futuras pesquisas para precisar a relação da memória subjetiva (crenças, percepções e afetos) com a memória objetiva (desempenho) no envelhecimento. Salientamos que essas pesquisas são de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade.

B) Audição

A perda auditiva no idoso, chamada de *presbiacusia*, e o decréscimo fisiológico da audição com o avanço da idade são oriundos principalmente dos ruídos advindos dos efeitos das sociedades industrializadas, da alimentação inapropriada, dos medicamentos, da tensão cotidiana e da predisposição genética (Russo, 2004). Segundo Rosenfeld (2002, p. 124), a *presbiacusia*, além de ser previsível, é bem típica. “Você começa a ter dificuldade em ouvir as consoantes e não consegue distinguir sons de alta frequência, como vozes femininas, telefones e outras campainhas, principalmente em locais de muito ruído.” O autor salienta que a *presbiacusia* afeta mais homens que mulheres e o seu processo tem início na faixa dos cinquenta anos. Rosenfeld (2002, p. 124) atesta também que o “avanço [da *presbiacusia*] é implacável e insidioso”.

Mansur e Viude (*in* Papaléo Netto, 1996, p. 288) vão mais além: “a diminuição da audição nos idosos deve-se a fatores tóxicos, metabólicos, mecânicos, neurais, vasculares, ambientais. Tanto a transmissão do material sonoro até o órgão sensorial quanto sua percepção e decodificação encontram-se comprometidas com o passar do tempo”.

Nas palavras de Rosenfeld (2002), temos uma breve explicação do que ele chama de surdez seletiva:

(...) a perda de audição relacionada ao envelhecimento é de um tipo diferente. Você deixa de escutar os tons altos – vozes femininas, telefones, qualquer coisa que faça “*bip*” e, para os amantes da natureza, o chilrear dos pássaros. Essa surdez seletiva deve-se à combinação de alterações degenerativas em diferentes regiões do

ouvido: o tímpano torna-se menos elástico e não vibra tão bem quando as ondas sonoras o atingem; os três pequenos ossos do ouvido médio, que normalmente transmitem essas vibrações para o ouvido interno, já não são tão móveis; e o que é mais importante, as pequenas células ciliadas da cóclea começam a funcionar mal. A cóclea é um tubo curvo, em forma de caracol, preenchido com um fluido, localizado no ouvido interno. Quando seus cílios se movem em resposta a um som ou vibração, geram impulsos nervosos que são transmitidos através do nervo auditivo até o cérebro, que então interpreta esses impulsos como sons dotados de significado. (...) A perda de audição associada ao envelhecimento pode afetar gravemente sua qualidade de vida. Não há como evitar essa forma de surdez, exceto, talvez, evitando exposição a ruídos altos. Alguns médicos afirmam, sem embora ter conseguido provar, que uma dieta pobre em gordura tem efeito preventivo. (Rosenfeld, 2002, p. 119)

Os problemas com a audição podem aparecer por volta dos 30 anos de idade, conforme atestam Mansur e Viude (*in* Papaléo Netto, 1996, p. 287): “a audição é o primeiro dos sentidos a apresentar perdas funcionais detectadas objetivamente. Aos 30 anos, a média dos indivíduos começa a apresentar envelhecimento auditivo.” O processo da perda auditiva transcorre de modo lento, contudo, o impacto da queda da acuidade auditiva na vida do indivíduo idoso é considerável, visto que nessa faixa etária podemos ter outros problemas de saúde e, conseqüentemente, a somatória desses problemas à perda auditiva gera novas dimensões às perdas isoladas.

Os efeitos da perda de audição afetam vários aspectos da vida da pessoa. “Além da perda da informação no contato interpessoal, o indivíduo tem dificuldade para se manter informado pelos meios de comunicação, bem como usufruí-los enquanto lazer. Outra questão importante é a perda da função de proteção exercida pela audição.” (Mansur e Viude, *in* Papaléo Netto, 1996, p. 287)

Para Russo (2000), a perda auditiva pode gerar, além de problemas na comunicação, a desagregação social do idoso. A amplitude do efeito do mal-estar causado pela dificuldade de se comunicar é grande. Pode resultar desde uma inibição até uma depressão ou isolamento social. Para o autor “ser portador de deficiência auditiva adquirida é algo que vai além de não ouvir bem.” (op. cit., p. 587). É desafiador e frustrante conviver com as pessoas tendo uma inabilidade em compreendê-las. A solução mais cômoda para amenizar esse sofrimento é afastar-se das situações nas quais a comunicação ocorre, pois enfrentar os embaraços decorrentes da falta de compreensão ou de respostas inapropriadas dadas às questões não entendidas de maneira correta não é tarefa simples.

É muito freqüente termos adjetivos, como “confuso”, “desorientado”, “distraído”, “não comunicativo”, “não colaborador”, “zangado”, “velho” e “senil” utilizados por algumas

pessoas para se referirem a um parente, amigo ou conhecido idoso. Russo (2000) alega que grande parte desse comportamento pode ser oriundo da deficiência auditiva daquela pessoa. “O aumento da pressão auto-imposta para ser bem-sucedido na compreensão da mensagem gera ansiedade e, em conseqüência, aumento da probabilidade de falhar na tarefa. A ansiedade leva à frustração, que conduz à falha, por sua vez, leva à raiva, que, por fim, conduz ao afastamento da situação de comunicação.” (Russo, 2000, p. 587) Dessa foram, os resultados desse processo são o isolamento e a segregação.

Segundo o autor, em uma situação comunicativa, muitas variáveis podem interferir no bom entendimento. Elas têm a ver com o falante, o ouvinte e o ambiente. Uma vez que o docente de LE para a terceira idade poderá se deparar com algumas dessas variáveis, ele precisa conhecê-las, por isso citá-las-emos aqui:

- a) Variáveis do falante: não garante a atenção do interlocutor, fala muito rápido ou muito baixo ou muito alto, omite ou articula mal as palavras, está mascando ou mastigando ao falar, está distante do interlocutor, esconde o rosto com as mãos, fala de outro ambiente, está irritado ou nervoso, vira o rosto quando fala, usa palavras não familiares ao interlocutor, não faz uso de gestos, diminui a intensidade da voz no final da sentença e possui voz monótona ou muito aguda;
- b) Variáveis do ambiente: ambiente acústico desfavorável (excesso de reverberação em auditórios, igrejas, salas grandes, etc.), diversos falantes conversando ao mesmo tempo. ruído ambiental excessivo (festas, tráfego, música instrumental ou cantada, entre outros), pouca iluminação ou iluminação excessiva (quando impede a visualização do rosto do falante), ventilação pobre (poeira excessiva, temperatura elevada ou baixa) e excesso de distrações visuais e auditivas;
- c) Variáveis do ouvinte: não está em comportamento de escuta (atento ao falante), apresenta perda auditiva profunda e reconhecimento de fala muito pobre (nível de audição), usa aparelho de amplificação sonora inadequado ou está sem o aparelho de amplificação sonora, sente-se cansado (ou ansioso, nervoso, deprimido ou desmotivado), não consegue fazer a leitura orofacial, tem baixa expectativa quanto à inteligibilidade da fala, não vê o rosto do falante em conseqüência dos problemas de visão, não informa ao interlocutor que não está compreendendo a mensagem e não solicita repetição. (Russo, 2000)

Grande parte dos fonoaudiólogos que lidam com idosos tem como prática mostrar ao idoso, que sofre de *presbiacusia* ou tenha perda da acuidade auditiva, as estratégias de comunicação. Sabemos que não cabe ao docente a tarefa de ensiná-las ou mesmo incentivar o seu uso, bem como sabemos que colocar essas estratégias em prática está a cargo do aprendiz. Contudo, conhecer ao menos três delas que, a nosso ver, permitem uma ação de terceiros e são possíveis de serem conduzidas pelo docente, pode melhorar seu processo de ensino e aprendizagem. São elas:

- Manter, em relação ao falante, distância máxima de 1m a 1,5 m e certificar-se de que consegue ver seus lábios perfeitamente.
- Em ambientes maiores, como auditórios e teatros, posicionar-se o mais próximo possível do palco.
- Certificar-se de que o ruído ambiental seja mínimo e de que a iluminação do ambiente esteja adequada. (Russo, 2000, p. 594)

Outro fato citado por Rosenfeld (2002) é o sentimento de vergonha em relação à surdez. O velho, normalmente, tem certa resistência em assumir que está com problemas de audição e, quando já constatada a perda da acuidade auditiva, muitos tendem a omitir o fato e optam por utilizar aparelhos bem pequenos – quando possível -, ou mesmo não mostram a sua dificuldade em ouvir.

C) Visão

Assim como as alterações auditivas, as alterações visuais também podem ser percebidas, em geral, a partir dos trinta anos de idade. E algumas das variáveis que podem interferir na percepção da fala apontadas por Russo (2000), são abordadas por Mansur e Viude (1996), ao discutirem o tema da visão. As autoras atestam que as alterações visuais iniciam-se por volta dos vinte e cinco anos de idade e elas exigem várias adaptações às necessidades da vida cotidiana. Começamos a ter dificuldades para acomodar a visão e discriminar detalhes dos objetos mais próximos e, em consequência, temos dificuldades para realizarmos a leitura, além de termos a necessidade de maior intensidade de iluminação, causando, por exemplo, uma dificuldade em enxergar à noite. A necessidade de maior iluminação se explica pela diminuição da sensação luminosa e da sensação cromática. Outra alteração associada à visão e idade é a dificuldade na acomodação rápida para mudanças de ambientes com diferentes luminosidades.

No que diz respeito à comunicação, quando se tratam de pessoas com graves comprometimentos auditivos, a visão é crucial para detectarem a linguagem não verbal, como expressões faciais, ou mesmo os movimentos específicos de lábios na linguagem verbal. Ela é determinante também para a captação dos índices contextuais que auxiliarão na interpretação da situação e acesso ao significado.

Ao falarmos, em geral, fazemos um grande número de pequenos gestos. A visualização desses gestos é importante para a percepção das ênfases dadas a determinados segmentos da mensagem, podendo transmitir manifestações de agrado ou desagrado, se devemos ou não prosseguir na conversa, além de auxiliarem nas descrições e indicações de lugar. O dado importante é o contexto, o qual fornece um material rico em informações e permite ao interlocutor estabelecer, em certas situações, com maior precisão, os referentes de um tópico do discurso. (Mansur e Viude, *in* Papaléo Netto, 1996)

A seguir, tomaremos as palavras de Rosenfeld (2002) para uma breve descrição do funcionamento da visão humana:

Os raios de luz que trazem as imagens passam através da *córnea*, o tecido curvo, translúcido, transparente e mais superficial do globo ocular, que cobre a área colorida do olho, e, em seguida, através do cristalino, situado por trás da *córnea*, também normalmente translúcido. Um cristalino sadio é elástico e biconvexo, podendo alterar sua forma para acomodar diferentes necessidades visuais - olhar um objeto de perto ou a distância. A *córnea* e o cristalino, conjuntamente, focalizam a luz (ou a imagem) na *retina*, uma fina camada de tecido fotossensível, situada no fundo do olho. A retina contém milhões de células que convertem a imagem em impulsos elétricos, captados pela infinidade de fibras nervosas que convergem para formar o *nervo óptico*. O nervo óptico envia a mensagem visual final para o cérebro, que a interpreta para você. A *mácula*, uma área minúscula, de alguns milímetros de diâmetro, localiza-se no centro da retina e contém fotorreceptores e células nervosas que são responsáveis pela visão central e pela percepção da cor.

Algo pode dar errado em qualquer ponto desse percurso. A *córnea* pode se danificar ou tornar-se fibrosada ou opaca, bloqueando a passagem da luz. Também o cristalino, apesar de translúcido, pode tornar-se enevoado e denso, interferindo na passagem da luz para a retina. A *mácula*, da qual você necessita para ler, dirigir, costurar e para fazer todas as coisas para as quais precise de visão central, pode se degenerar. O restante da retina pode ser danificado por vasos sanguíneos que rompem ou que crescem exuberantemente no interior do olho. O nervo óptico pode adoecer, deixando de transmitir as mensagens ao cérebro. E, por fim, o próprio cérebro pode ser lesado por um derrame, um tumor ou alguma outra doença, a ponto de perder sua capacidade de receber e interpretar informações provenientes dos olhos. (Rosenfeld, 2002, p. 119)

Não é raro encontrarmos aprendentes da terceira idade com perdas na acuidade visual. As causas mais freqüentes são a degeneração macular, a catarata, o glaucoma e a retinopatia diabética. Naqueles de idade mais avançada podem ocorrer problemas como *entrópio* e *ectrópio*. O *entrópio* é o relaxamento da pele no entorno dos olhos e das pálpebras. Esse relaxamento faz com que a pálpebra – juntamente com os cílios - se vire contra o globo ocular, ocasionando irritação nos olhos e causando lacrimejação e vermelhidão. O *ectrópio* também advém do relaxamento da pele do entorno dos olhos e das pálpebras; contudo, a pálpebra se vira para fora. Como ela não entra em contato com o globo ocular, causa ressecamento e somente com o uso de colírios os sintomas são amenizados. Tanto o *entrópio*, quanto o *ectrópio* são cirurgicamente tratáveis.

A degeneração macular é a principal causa da perda significativa e grave da visão entre pessoas de mais de sessenta anos e estima-se um crescimento considerável do número de pessoas sofrendo desse mal em virtude do crescimento da população idosa. A mácula é responsável pela visão central e pela percepção das cores; com sua degeneração, a visão central torna-se distorcida e desfocada e a pessoa passa a ter problemas na distinção das cores. Como o restante da retina geralmente não é afetado, consegue-se enxergar com os cantos dos olhos. “Embora alguém que sofra de degeneração macular talvez não consiga ler, dirigir, ver um filme ou fazer trabalhos que exijam visão de perto, essa pessoa não é necessariamente cega, em termos legais.” (Rosenfeld, 2002, p. 381)

Segundo Rosenfeld (2002), há dois tipos de degeneração macular, cada uma delas com suas perspectivas e tratamentos próprios. Na forma *seca*, responsável por 90% dos casos, o tecido da mácula vai se rompendo gradualmente ao longo dos anos, e o processo se acelera ou desacelera de forma imprevisível. O sintoma mais marcante é a visão turva. A troca de óculos não é a solução mais indicada, o uso de lentes de aumento e outros auxílios visuais são mais eficientes para esse tipo de degeneração. Rosenfeld (2002) salienta que a forma *seca* raramente provoca cegueira.

O outro tipo de degeneração macular é a forma *úmida*, que atinge 10% do total dos casos e o índice de cegueira causado por essa forma é de 85%. (Rosenfeld, 2002). Para o autor: “a visão torna-se turva e distorcida, os postes de rua parecem ondular com a brisa e, ao olhar à frente, tudo o que se vê é espaço vazio, porque o tecido fibrosado obstruiu por completo a visão central. Lembre-se de que a visão lateral - periférica - não é afetada.” (op. cit, 381).

Os sintomas somente serão percebidos se a degeneração macular atingir os dois olhos, pois quando apenas um deles é atingido, a pessoa pode continuar enxergando perfeitamente

bem, visto que o olho sadio consegue compensar a falha existente. As principais causas desse tipo de degeneração são: fatores genéticos, poluição ambiental, dieta rica em gordura e pobre em verduras no decorrer da vida, fumo e exposição excessiva ao sol. A pressão alta e as doenças vasculares também dificultam o seu tratamento.

A catarata até pode ser desenvolvida nos jovens, geralmente aqueles que sofrem de algum problema congênito ou como resultado de lesão. Mas ela é bem mais abordada como uma doença associada ao envelhecimento. Rosenfeld (2002, p. 389) critica a associação da catarata ao processo de envelhecimento. “É comum o engano de que o uso normal de seus olhos, a leitura voraz e ficar sentado muito perto da televisão por muito tempo causem catarata! Isso é conversa! Tampouco a catarata é uma consequência natural e inevitável do envelhecimento, contra a qual você nada pode fazer.”

Ela se define pela opacificação, ou enevoamento, do cristalino do olho. O cristalino é uma estrutura elástica e isso permite que mude sua forma quando necessário. Ao desviarmos rapidamente o olhar de um objeto distante para algo bem próximo, esse movimento de ajuste é possível graças à elasticidade do cristalino que é:

(...) formado das proporções certas de água e proteína, sendo claro como um cristal durante os primeiros anos da vida. Ele permite que a luz passe, desimpedida, até a região posterior do olho. Mas quando chegamos aos quarenta ou cinquenta anos, a proteína começa a se tornar leitosa e enevoada - o primeiro estágio da catarata. Aos 75 anos, ela já é opaca o suficiente para interferir na visão normal. A partir daí, a necessidade de cirurgia para extraí-la é apenas uma questão de tempo. Você sabe que sua catarata está pronta para ser retirada quando sente como se estivesse olhando através de uma queda d'água. (Daí o nome *catarata*). (Rosenfeld, 2002, pp. 388-389)

As principais causas da aceleração da formação da catarata são: o fumo, o consumo excessivo de álcool, obesidade, diabetes, pressão sanguínea cronicamente alta, níveis anormais de gorduras do sangue, o uso de esteróides orais, o aumento da exposição à radiação ultravioleta do sol, uma dieta pobre em frutas e verduras, viver em grandes altitudes e o uso crônico de diuréticos e tranquilizantes fortes. (Rosenfeld, 2002).

Em casos leves ou quando o paciente não pode receber tratamento cirúrgico, o tratamento é feito, em geral, por óculos ou lentes de contato. Mas, o único meio de remover a catarata é por meio cirúrgico, que é um procedimento seguro e apresenta bons resultados.

Conforme aponta Rosenfeld (2002), a segunda maior causa de cegueira irreversível nos Estados Unidos é o glaucoma. Os tecidos que circundam o cristalino vertem ininterruptamente um fluido transparente e nutritivo que é absorvido constantemente pelos

canais de drenagem do olho. Com o envelhecimento, existe a tendência desses canais formarem ângulos e curvas, os quais interferem no fluxo da drenagem e fazem com que o fluido fique gradativamente estagnado, aumentando a pressão interna ao olho. O grau de elevação da pressão é o que determinará se esse quadro vai se transformar em glaucoma ou não. Esse tipo de glaucoma é chamado de *glaucoma primário de ângulo aberto* e seus sintomas são:

(...) uma certa perda de visão lateral; dificuldade de ajuste, ao passar de um aposento claro para um outro mais escuro; dificuldades para executar trabalhos que exijam visão de perto; necessidade de mudar a receita dos óculos mais frequentemente; e a visão de halos coloridos em torno das luzes. (Rosenfeld, 2002, p. 398)

O *glaucoma primário de ângulo fechado* é mais raro e mais grave. É gerado pela obstrução repentina dos canais de drenagem e seus sintomas são:

(...) visão desfocada, dor nos olhos, dor de cabeça, náusea e vômitos, bem como o aparecimento de halos em arco-íris ao se olhar diretamente para uma luz. *Esses sintomas indicam uma situação de emergência, e você tem que chamar seu médico imediatamente.* Se eles não forem prontamente tratados, pode ocorrer cegueira em poucas horas. (Rosenfeld, 2002, p. 398)

Ambos os glaucomas são associados ao envelhecimento. Rosenfeld (2000) sugere que exames de vista regulares e abrangentes devam ser realizados, com periodicidade, a partir dos 35 anos de idade. Segundo ele, não há como evitar o aumento da pressão interna ao olho, contrariamente ao que ocorre com a catarata, a degeneração macular e com outras disfunções do processo de envelhecimento. O autor justifica que o desenvolvimento do aumento da pressão interna ao olho depende de uma alteração biológica e faz um alerta: “embora não haja nada que se possa fazer para que sua pressão ocular pare de subir, você pode evitar a cegueira por glaucoma baixando a pressão elevada assim que ela for detectada.” (Rosenfeld, 2002, p. 399)

Não havendo como evitar o aumento da pressão interna ao olho, devemos ficar atentos aos fatores de risco: a idade (a vulnerabilidade começa aos cinquenta anos); a miopia; a ascendência africana, pois, para esse público, a vulnerabilidade começa aos trinta e cinco anos; a presença significativa do glaucoma na família; a lesão nos olhos; a anemia crônica; o diabetes; e o uso crônico de hormônios esteróides (Rosenfeld, 2000).

D) Controle motor da caligrafia

Além das mudanças já abordadas advindas do processo de envelhecimento, alterações na caligrafia podem ser notadas. A deterioração física é apontada como um dos fatores mais incisivos nessa atividade. Alguns pesquisadores que analisam o controle preciso da coordenação espacial dos movimentos dos dedos e pulsos, envolvidos na escrita à mão, atestam que esse controle declina na velhice, bem como ressaltam que há uma menor eficiência no uso do *feedback* visual. (Sé e Lasca, 2005)

A velocidade da escrita também pode diminuir com a idade e a familiaridade com a tarefa realizada pode determinar maior ou menor rapidez na execução: “quanto mais as tarefas forem praticadas, menores serão as mudanças.” (Sé e Lasca, p. 58)

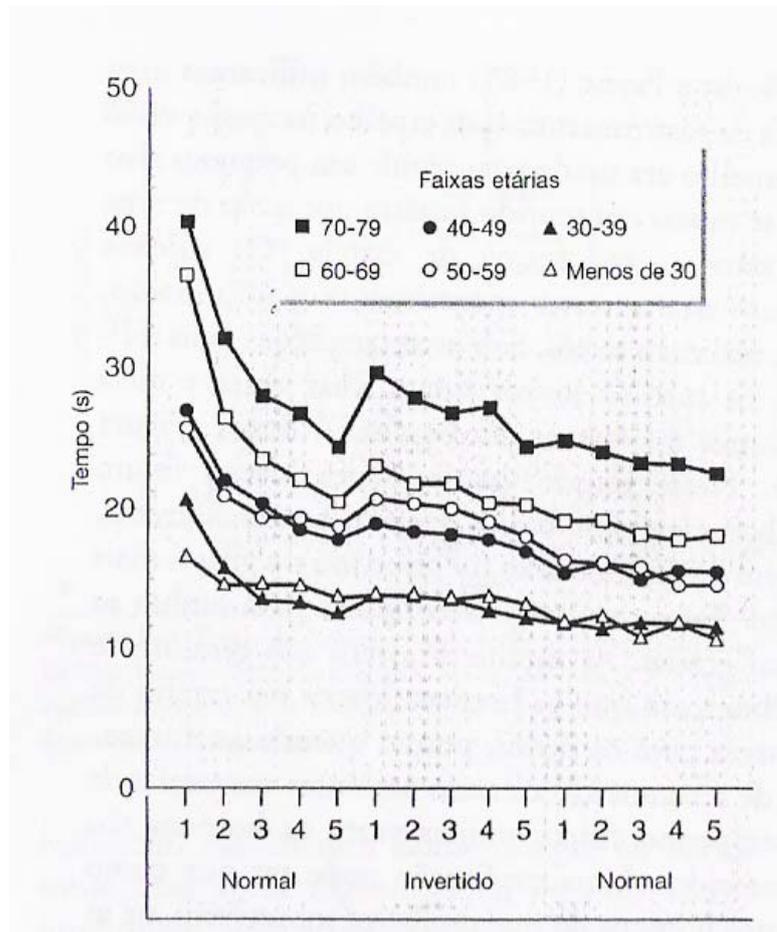
Segundo Spirduso (2005), a caligrafia é um dos movimentos contínuos funcionais mais importantes¹⁵. São exemplos desses movimentos, as atividades da vida cotidiana, como controlar o volante do carro e escrever. “Na caligrafia, um lápis ou uma caneta são movidos horizontalmente e ajustados sempre para formar palavras, mantendo-se entre as linhas paralelas do papel” (op.cit., p. 247). Concernente à caligrafia e ao envelhecimento, o autor coloca que, no início de 1950, reconheceu-se que a velocidade de escrita dos adultos, iniciando-se por volta dos 55 até os 60 anos, diminui com o envelhecimento. Contudo, após os 60 anos, a velocidade com a qual as palavras podem ser escritas diminui mais do que a velocidade com a qual os dígitos podem ser escritos.

Vários são os fatores envolvidos na cópia de números, letras ou símbolos; contudo, estudos apontam que o tempo de cópia de números, letras ou símbolos está diretamente relacionado à velocidade da escrita. Efeitos da idade sobre a escrita de números foram demonstrados por Welford (1977, apud Spirduso, 2005). Veja-se a figura 1¹⁶:

¹⁵ “Os movimentos contínuos envolvem uma série de segmentos de componentes que estão interligados sem interrupção discernível do movimento e sem início e fim óbvios.” (Spirduso, 2005, p. 247)

¹⁶ A Figura 1 foi extraída de Spirduso (2005, p. 251).

Figura 1



Nela está claro que as pessoas entre aproximadamente 20 e 40 anos apresentam pouca diferença no tempo necessário para traçar números. Após os 40 anos, entretanto, as faixas etárias se separam. Cada faixa etária progressivamente mais idosa traça os números mais devagar. Os adultos entre 70 e 79 anos traçaram os números substancialmente mais devagar do que os outros grupos. A diminuição na velocidade de cópia foi de interesse específico, especialmente nas faixas mais idosas, quando os números foram invertidos. Na condição invertida, os movimentos de cópia tinham de ser executados diretamente opostos àqueles em geral usados para traçar o número. Dessa maneira, os movimentos de cópia já não eram mais uma rotina e algo bastante praticado; pelo contrário, tinham que ser conscientemente controlados e invertidos. As faixas etárias mais jovens se adaptaram muito bem a essa mudança, porém as mais idosas ficaram consideravelmente mais lentas. (Spiriduso, 2005, pp. 250-251)

No caso de uma língua estrangeira, não é raro depararmos com aprendentes iniciantes

que tenham pouca familiaridade com a escrita das palavras no idioma estudado. Ou seja, em alguns casos, podemos considerar que essa escrita não é parte da “rotina” ou “algo bastante praticado” e terá que ser “conscientemente controlada”. Dessa forma, podemos dizer que o processo de anotação, cópia e outras atividades que envolvam a ação de escrever dos aprendentes de LE na terceira idade será mais lento que em outras faixas etárias.

1.2.2. A linguagem dos idosos

Os seres humanos nascem com a capacidade de se comunicar, mas não nascem falando. Desenvolvem, nos seis primeiros anos de vida, o aparelho fonador, responsável pela produção dos fonemas da fala. Contudo, emitem linguagem desde que nascem.

Os estudos neurológicos da linguagem explicitam a extrema complexidade do processamento da linguagem oral em várias áreas do cérebro:

O hemisfério esquerdo é responsável pelas habilidades de linguagem em 94% dos adultos destros e 75% dos adultos sinistros. Neste hemisfério, existem três áreas principais que são especializadas para a linguagem. Na área posterior, ou de Wernicke, ocorre a recepção dos sinais sonoros que codificam a palavra e a comparação com os dados de linguagem armazenados para interpretar o significado; a resposta é formulada e enviada para as áreas anteriores (área de Broca e córtex motor suplementar), através do fascículo arqueado. Na área de Broca, há a ativação dos programas motores especializados para o controle da formação de palavras. Finalmente, ocorre a transmissão para o córtex motor, a fim de controlar os músculos da fonação e articulação da fala. A especialização hemisférica para a linguagem começa antes do nascimento, mas a função de programação da linguagem dá-se de maneira contínua, através dos anos. (Vitto e Feres, 2005, p. 230)

Koch (2006), em seu livro *A inter-ação pela linguagem*, sintetiza o conceito de linguagem em três vertentes principais: “a) como representação (‘espelho’) do mundo e do pensamento; b) como instrumento (‘ferramenta’) de comunicação; e c) como forma (‘lugar’) de ação ou interação.” Koch (2006, p. 7). Compartilhando as ponderações da autora, a linguagem é muito mais do que um simples instrumento de representação do mundo e do pensamento; é a interação, a prática social concretizada no discurso. A linguagem humana não tem uma única definição, pode ser caracterizada como a expressão do pensamento (verbal ou não verbal); como articulada e que se utiliza dos fonemas consonantais e vocálicos; e que é

representada por signos lingüísticos e não-lingüísticos; como um processo semântico da língua e, por isso também, como um processo sociocognitivo (Sé e Lasca, 2005). Dessa forma, podemos dizer, em linhas gerais, que a linguagem é um sistema simbólico de uma determinada comunidade e é adquirido no contato, na interação social e em contexto culturalmente definidos.

Enquanto o animal tem sua linguagem geneticamente determinada, o ser humano a adquire na interação social com o outro. Se um casal de estrangeiros, morando em um país falante de outro idioma, adotasse uma criança recém nascida brasileira, e esta não mantivesse nenhum contato com o seu país de origem, ela seria falante nativa do idioma estrangeiro e não da língua portuguesa. Por outro lado, se dermos um gato para um galo criá-lo, esse não aprenderá a cacarejar. Como também, um cachorro no decorrer de sua vida não aprimora ou modifica o seu jeito de latir; mas o ser humano tem essa capacidade evolutiva.

O ser humano se comunica para transmitir informações, para se relacionar, constituir sua identidade e sobreviver. Em concordância com esse pensamento, Sé e Lasca (2005, p. 50) apontam que “a linguagem humana é um dos fenômenos sociais mais importantes, é um pré-requisito para a própria existência das sociedades humanas”. A habilidade de se comunicar está relacionada ao desempenho social do ser humano, ou seja, é por meio dela que os contatos sociais são estabelecidos e as identidades sociais são determinadas, possibilitando, desse modo, o cumprimento dos papéis sociais.

Uma vez que a capacidade de compreender, decodificar, interpretar e emitir uma mensagem é afetada, ela acaba provocando uma barreira nas relações sociais da pessoa. Por conseguinte, “a aquisição e manutenção da linguagem oral requerem a preservação do desempenho das funções sensoriais, das funções lingüísticas e cognitivas, e das estruturas anatômicas que intervêm na emissão da voz e que determinam a fonoarticulação para a comunicação efetiva.” (op. cit., p. 50)

Dino Preti (1991), em seu livro *A linguagem dos idosos*, volta-se para os *idosos velhos*, aqueles acima de 80 anos. Contudo, traça, por vezes, comparativos com os *idosos jovens* – segundo ele, aqueles entre 60 e 80 anos.

Para o pesquisador, algumas conseqüências da velhice refletem-se na comunicação lingüística, tais como marcas específicas ao nível prosódico, léxico, sintático e, sobretudo, discursivo ou conversacional. Para ele, os estudos feitos com pessoas entre 65 e 90 anos revelam que:

(...) as pausas tendem a aumentar, enquanto o tempo de articulação tende a decrescer”, o que pode indicar que, “na velhice, não só os

aspectos motores, mas também os cognitivos do comportamento falado tornam-se enfraquecidos” (Helfrich, H. 1979:87)

Sob vários aspectos, essas deficiências redundam na inaptidão de organizar o discurso com a continuidade desejada, seja em função da busca aflitiva de fatos que não afloram à memória, seja por uma natural desorganização no arranjo dos tópicos e subtópicos que se sobrepõem com facilidade, lembrando, em certos casos, o desarranjo da linguagem infantil.

É preciso ter em mente, porém, que as marcas lingüísticas próprias da linguagem de idosos decorrem não só da idade, mas principalmente das relações entre eles e a comunidade em que vivem. (...) Sob o aspecto conversacional, revela-se a importância da categoria *tempo* e a presença constante do passado, como um ponto de referência constante para o discurso que, ainda quando centrado em temas do presente, se articula com base em duas realidades, a do *ontem* e do *hoje*. (Preti, 1991, pp. 27-28)

Essa relação, descrita por Preti (1991), Bosi (2007) chama de “memória social” do *ontem* no discurso do velho. Há sempre uma história a ser contada, algum acontecimento do passado a ser relacionado com o tema que está sendo discutido.

Vimos que Preti (1991) traz, como principal influência na marca lingüística própria dos velhos, as decorrências das relações sociais dos idosos. Damasceno (in Forlenza e Caramelli, 2000) atesta que o processo de envelhecimento “normal” tem pouca incidência nas habilidades lingüísticas, como o vocabulário e o processamento sintático. Ele descreve as alterações das funções lingüísticas, no processo de envelhecimento humano, da seguinte maneira:

- No nível semântico-lexical: a capacidade de lembrar palavras na conversação, nomeação de objetos e tarefas de fluência verbal (por exemplo, dizer os nomes de animais que conhece), aparecendo então raras parafasias semânticas; e
- No nível discursivo: (a) dificuldades narrativas, especialmente com inferências, sumarização e interpretação moral de histórias; e omissão de informações sobre a “situação”; (b) na descrição de procedimentos, omissões de passos essenciais; (c) na conversação, dificuldade na compreensão da fala do interlocutor, problemas de clareza do enunciado, relevância tópica (produzindo “parafasias narrativas”), inferências e pressuposição (Ulatowska, 1985; Hertzog e col. 1992; Dixon e col. 1993). Estes autores encontram também, nos enunciados dos mais idosos, maior frequência de referências ambíguas e nomes genéricos (em substituição a nomes concretos) e menos nomes próprios. O problema era maior quanto mais complexa a tarefa, e estava modestamente correlacionado com desempenho em outras tarefas cognitivas. (Damasceno, in Forlenza e Caramelli, 2000, p. 529).

Retomando Preti (op. cit.) sobre a presença do *ontem* e do *hoje* no discurso da terceira idade, percebemos que o velho mostra maior disposição para falar sobre o “seu tempo”, gosta de interagir para explicar fatos, palavras e expressões desconhecidas. “Os idosos cumprem com satisfação essa missão de transmitir experiências e conhecimentos às gerações mais jovens”. (Preti, 1991, p. 72).

Daremos uma ênfase aos movimentos articulatórios, porque este é um dos aspectos que sofre influências no processo de envelhecimento. Rolim (2006, p. 9.) alega que “quanto maior a destreza desses órgãos [os órgãos fonoarticulatórios] maior a facilidade de articular corretamente os sons das palavras. Quando os sons são articulados nos pontos corretos, observa-se que ocorre uma articulação precisa; caso esses pontos sejam incorretos, a articulação é imprecisa e pode transformar completamente a emissão.” Com o passar da idade, essa *destreza* pode ser afetada.

Outro componente que pode sofrer alterações no processo de envelhecimento é a boca. O modo de articulação é a forma como o ar passa pela rinofaringe e pelo véu palatino (úvula), definindo se ele será oral ou nasal. No que se refere à passagem do ar pela cavidade bucal, a consoante poderá ser oclusiva, se houver total impedimento do ar, ou constritiva, se tal impedimento for parcial. No caso das constritivas, cabe ainda uma subdivisão: fricativas, vibrantes, laterais e nasais. A zona de articulação é a zona da boca, local da pronúncia, ou seja, da concretização dos fonemas.

O público da terceira idade pode demonstrar a perda de algumas das funções do aparelho fonador, devido ao processo de envelhecimento. A perda da elasticidade da pele, o abalo da força física, a perda de motricidade, até mesmo a perda dos dentes e a dificuldade de protetização, podem levar à concretização dos fonemas de forma diversa dos jovens ou das crianças.

A calcificação das cartilagens da faringe e a perda de sua elasticidade podem ocorrer após os vinte e cinco anos de idade (Greene, 1989). Em pessoas que preservam suas vozes, como por exemplo, atores e cantores, dificilmente sofrerão dessa calcificação, nem mesmo nas idades mais avançadas.

Para as vozes não treinadas, na velhice, a ocorrência de aumento do tom para os homens não é fato incomum, bem como, presenciamos que a voz da mulher cai de tom com o avanço da idade. Ou seja, as vozes masculinas normalmente ganham tons mais agudos e as femininas, mais graves.

Em concordância com Preti (1991) e Damasceno (2000), Greene (1989), além de corroborar essa questão do tom na velhice, em seu livro *Distúrbios da Voz*, atesta, ao analisar

os resultados das pesquisas do grupo de 85 anos, comparativamente aos grupos de 47,9 e 73,3 anos que “havia também um importante decaimento geral da atividade da fala, resultando em menos palavras expressas por minuto e com maior duração das pausas, o que se pensa que reflete uma vagareza dos processos mentais de grupos mais velhos”. (Greene, 1989, p. 110)

Após ressaltar que o processo de envelhecimento e que suas alterações são específicas a cada indivíduo, como também nossos órgãos têm distintos processos de envelhecimento e alterações, Mifune et alii (2007), em *Análise acústica da voz do idoso: caracterização da frequência funcional*, resumem a tendência de declínio das funções dos órgãos:

O controle da voz depende de um delicado balanço pulmonar, laríngeo e de elementos articulatorios e ressonantes, os quais, por sua vez, dependem da integridade funcional e estrutural dos sistemas muscular, neural, endocrinológico e esquelético. Certas alterações fisiológicas podem modificar o processo natural de produção da fala. Os parâmetros mais frequentemente citados são redução da capacidade vital pulmonar, osteoporose da coluna espinhal e costelas, ossificação das cartilagens da laringe e atrofia muscular e das mucosas das vias respiratórias.

No mecanismo respiratório, as trocas gasosas no pulmão também se modificam com o avanço da idade. No que se refere às interferências na fala, destacam-se várias mudanças, tais como: calcificação das cartilagens costais, mudanças nas articulações dos ossos das vértebras, alteração das relações de estruturas por motivo de mudança postural e tônus muscular reduzido. (Mifune et alii, 2007, s/p.)

Há mais um dado concernente ao aparelho fonador e à faixa etária. A maturidade biológica para produzir os sons que constituem a língua portuguesa se concretiza aos seis anos de idade para os falantes nativos dessa língua em imersão; alguns pesquisadores já falam da concretude da maturação em idades inferiores aos seis anos. Os músculos envolvidos no processo de articulação da produção dos fonemas vão se adaptando cada vez mais aos movimentos articulatorios pertinentes à língua materna, dificultando o exercício muscular requerido pelos novos movimentos articulatorios da LE.

Sabemos que o avanço da idade produz mudanças fisiológicas que podem alterar a voz. Brasolotto (2004) salienta que os grupos de convivência da terceira idade podem ter um papel fundamental na preservação e boa utilização da voz, visto que duas das atividades mais procuradas nesses grupos são coral e teatro, juntamente com a biodança.

A oferta de estímulos e recursos ambientes é justamente uma das preocupações das UATIs. Em geral, nelas são ministradas aulas, palestras, oficinas, tendo como um dos objetivos propiciar maior convivência e integração entre seus frequentadores. Não é raro presenciarmos também excursões turísticas e passeios para museus, teatros, cinemas, entre outros. Desse modo, podemos encontrar um ambiente muito rico em estímulos para os

aprendentes da terceira idade e favorecer o desenvolvimento e manutenção de suas capacidades físicas e mentais.

Estamos cientes de que se faz necessário abordar outros aspectos ou mesmo aprofundar mais nos itens que foram apresentados neste capítulo. No entanto, nossa proposta é refutar a imagem estereotipada do velho e seu estigma, criado pela sociedade; apresentar o perfil do estudante da terceira idade; e mostrar os efeitos do processo de envelhecimento do ser humano, visando uma melhor aquisição da LE e atividades que contribuam para uma velhice bem-sucedida. Passaremos agora à discussão acerca do processo de ensino e aprendizagem de LE e os materiais didáticos, bem como faremos uma breve explanação das UATIs e suas propostas gerontológicas.

Capítulo II

Ensino e Aprendizagem na Terceira Idade

A capacidade de aprender não conhece limites no ciclo da vida humana.

Cohen (1995)

No cenário da lingüística aplicada, temos presenciado várias correntes que versam sobre as faixas etárias e os pontos positivos ou negativos do processo cronológico para a aquisição de línguas estrangeiras. Lenneberg, por exemplo, faz menção às influências dos fatores neurológicos, que apresentam comportamentos distintos durante o desenvolvimento humano, na aquisição de uma segunda língua. (Elliot, 1982, p. 29).

2.1. Hipótese do Período Crítico¹⁷

Muitos autores abordam a correlação entre o processo de aquisição de línguas e os fatores biológicos. Para exemplificar essa afirmação, podemos citar a concepção inatista, tendo Chomsky (in Lyons, 1970) como seu maior expoente. Tal concepção defende a existência de um dispositivo de aquisição da linguagem – DAL (também conhecido por LAD, *language acquisition device*) - no cérebro humano, atuante somente até os 11 anos de idade. Segundo essa teoria, há uma predisposição inata para a criança em adquirir a língua, evidenciando dessa forma as características universais das línguas. Portanto, se o DAL atua somente até os 11 anos de idade, podemos entender que, para os inatistas, seria então muito difícil haver aquisição de línguas depois dessa faixa etária, limitando esse processo a um período específico do desenvolvimento humano.

¹⁷ Em inglês, *Critical Period Hypothesis* (CPH).

Segundo Elliot (1982, p. 29), “a afirmação mais ambiciosa que apóia a base biológica da capacidade para a linguagem é que há um período crítico para a aquisição da linguagem, a saber, entre 18 meses e o início da puberdade, na maioria das pessoas.” Para sustentar essa afirmação, a autora busca Lenneberg (1967) para embasar boa parte de sua análise.

Lenneberg (1964, 1967) retoma a *hipótese do período crítico* elaborada por Penfield e Roberts (1959). Esses autores estudaram o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças e adultos que haviam sofrido lesões cerebrais, comparando os efeitos colaterais das lesões cerebrais ocorridas no hemisfério esquerdo com as ocorridas no hemisfério direito.

Nosso cérebro é composto por dois hemisférios unidos pelo chamado corpo caloso. Segundo presumiu Lenneberg (1964, 1967), do nascimento do ser humano até ele completar aproximadamente 18 meses, os hemisférios seriam funcionalmente idênticos, mesmo não sendo estruturalmente homólogos, como acreditava Penfield (1963, apud Scovel, 1988). Para Lenneberg, somente após esse período, o funcionamento dos hemisférios começaria a se especializar, passando a controlar diferentes áreas da atividade humana. Como vimos anteriormente, as funções características da linguagem ficariam sob a regência do hemisfério esquerdo; mas, na eventualidade de ocorrer uma lesão no hemisfério esquerdo, o direito assumiria o controle dessas funções e esse quadro se manteria até a época da puberdade. Na puberdade, essa plasticidade cerebral se consolidaria e os hemisférios assumiriam o controle de outras funções das atividades humanas. Em vista disso, caso o ser humano não tivesse desenvolvido a linguagem até a puberdade, por qualquer que fosse o motivo, “seria muito difícil, senão impossível” (Elliot, 1982, p. 29), fazê-lo após essa faixa etária.

Vários autores citados por Elliot (1982), tais com Curtiss (1977), Dennis e Whitaker (1977), Snow e Hoefnagel-Höhle (1978), entre outros, por meio de diferentes pesquisas, contestaram Lenneberg. Ressaltaremos os resultados do trabalho de Snow e Hoefnagel-Höhle (1978), por abordar mais especificamente o processo de aquisição de LE. Os autores verificaram que adultos e adolescentes de 12 a 15 anos de idade desenvolveram mais as suas capacidades lingüísticas em holandês, durante o primeiro ano vivido na Holanda, do que as crianças de 3 a 4 anos de idade, analisadas nas mesmas condições. Desse modo, contradizem a *hipótese do período crítico*, atestando que é possível adquirir uma LE após a puberdade, ou seja, após o período crítico.

Para Pizzolato (1995), Lenneberg não nega a possibilidade do adulto se comunicar em outra língua¹⁸, apesar de seu trabalho estar voltado basicamente para aquisição de língua materna:

Lenneberg (1967, p. 176), no entanto, também abre um precedente para a aquisição de L2 ao afirmar que: “A maioria dos indivíduos com inteligência média está apta a aprender uma segunda língua depois do início de sua segunda década de vida, embora a incidência de bloqueios para a aprendizagem da língua aumente rapidamente depois da puberdade. A aquisição automática a partir da mera exposição a uma língua dada parece desaparecer depois dessa idade e as línguas estrangeiras devem ser ensinadas e aprendidas através de um esforço laborioso. Sotaques estrangeiros não podem ser vencidos facilmente após a puberdade”. Pizzolato (1995, p. 24) [tradução de Pizzolato]

Outro fator contestado na teoria de Lennerberg diz respeito à plasticidade do cérebro. Cohen (1995), ao escrever sobre o cérebro no envelhecimento humano, atesta que sua anatomia não é estática. O peso do cérebro continua a aumentar durante umas duas décadas, mesmo com a estabilidade do número de células cerebrais depois dos primeiros anos. Os corpos celulares dos neurônios se expandem em tamanho e os dendritos em comprimento e em número. É este o fato que explica o aumento do peso cerebral. “Mais dendritos significa mais interconexões entre os neurônios e talvez funções mais complexas bem como melhores. A capacidade contínua dos neurônios gerar novos dendritos representa um componente da plasticidade do cérebro em contrapartida para com a plasticidade comportamental”. (Cohen, 1995, p. 196).

O cérebro não gera novos neurônios além do complemento original; contudo, os neurônios existentes podem se adaptar para aumentar o número e talvez a natureza de suas comunicações. No caso de degeneração ou danos causados a eles, têm uma capacidade regeneradora caso o corpo celular tenha permanecido viável. A célula nervosa somente morrerá se o corpo celular permanecer inviável.

Um corpo celular intacto permite a um neurônio danificado regenerar um axônio, bem como dendritos. Em casos de dano cerebral em que vários neurônios são destruídos, os neurônios sobreviventes proximais reagem com a geração de dendritos adicionais de seus corpos celulares em um esforço para compensar as ligações intercelulares rompidas como resultado das células nervosas perdidas. (Cohen, 1995, p.196).

¹⁸ Lenneber (1964, 1967) faz uma separação entre “comunicação” e “aquisição”.

O termo que o autor usa para descrever esse processo é “germinação dendrítica compensatória”. Essa capacidade do cérebro que envelhece de manter um circuito adequado entre as células nervosas viáveis é um determinante importante de sua flexibilidade. Quando temos uma doença que afeta a suficiência desse circuito, os neurônios restantes reagem para sua estrutura, chamada de arquitetura. A arquitetura de um neurônio é composta, em grande parte, por axônios e dendritos. “Os cientistas imaginam que até o ponto em que essa arquitetura possa ser elaborada – bem como a germinação dendrítica compensatória – a riqueza do circuito pode ser mantida entre as pessoas saudáveis, e parcialmente restaurada entre os doentes.” (Cohen, 1995, p.196).

Outro fator que deve ser considerado é o processo de adaptações químicas que, somado às variações anatômicas no cérebro amadurecido, expande o conjunto de reações que podem determinar a plasticidade do cérebro.

É importante ressaltar que essas adaptações não são somente resultantes de reações aos danos causados; elas podem advir em resposta a estímulos positivos; ou seja, por meio de um ambiente que favoreça ao exercício mental.

Tem havido um certo número de tentativas, por exemplo, para estudar o impacto de ambientes enriquecidos na plasticidade do cérebro. Os pesquisadores quiseram saber se o exercício mental exerce efeito sobre o tecido cerebral semelhante ao do exercício físico sobre os músculos. Os resultados de vários desses estudos foram fascinantes, e ainda mais quando o cérebro estudado estava envelhecendo. (Cohen, 1995, p.197)

Como já citado, os efeitos de um ambiente estimulante contribui muito para um envelhecimento saudável. Esse fato também se aplica ao cérebro que envelhece em um ambiente mentalmente estimulante¹⁹. A plasticidade, nas palavras de Sé e Lasca (2005, pp.

¹⁹ “Durante a metade da década de 60, uma série de experiências foi destinada a estudar o impacto de ambientes estimulantes e desafiadores nos cérebros de ratos. É evidente que os cérebros humanos e o do rato não são equivalentes, mas os modelos animais de há muito têm o seu lugar na história da medicina para gerar hipóteses, apontar novos rumos e levar a esforços para melhor entender a saúde e a doença no homem. Os estudos da metade da década de 60 descreveram um certo número de mudanças interessantes nos cérebros de ratos colocados em ambientes de laboratório. O córtex cerebral ou parte pensante dos cérebros desses ratos após tal estímulo mostrou ter se espessado, aumentado de peso e ter contido maior atividade da enzima acetilcolinesterase (que influi sobre o metabolismo da neurotransmissora acetilcolina que se acredita participar da função intelectual e da memória (Diamond, Krech & Rosenberg, 1964; Diamond, 1983). Os pesquisadores verificaram também que haviam mais *células gliais* nesses cérebros. As *células gliais* (nome derivado do grego que quer dizer cola) parecem executar um certo número de funções metabólicas auxiliares para ajudar os neurônios, mas são encaradas como estando envolvidas no transporte de substâncias ativas entre os capilares e os neurônios, na formação da bainha gordurosa que isola o axônio do neurônio, e afetando várias atividades enzimáticas. que influenciam as funções neuronais.

Os ambientes enriquecidos produziram mudanças nos neurônios dos cérebros dos ratos também. Embora o número de neurônios não fosse afetado, tanto os corpos celulares como os núcleos desses neurônios mostraram aumentos de tamanho, sugerindo atividade metabólica estimulada dentro dos neurônios. Outra mudança

13-14), “é um conjunto de processos fisiológicos, no nível celular e molecular, que explica a capacidade das células nervosas de mudarem suas respostas em função de determinado estímulo. Isto é, quanto mais o nosso organismo interage com o ambiente e se insere em contexto socializador, mais ele se modifica”.

Além dos aspectos biológicos da plasticidade cerebral e de ambientes estimulantes, outro dado a ser considerado é o fator motivacional. Villani (2007, p. 54), que aborda mais especificamente a questão da aprendizagem da língua inglesa na terceira idade, atesta que “a vontade de aprender é suficiente para que esse processo ocorra da mesma forma seja aos 10 anos seja aos 80 anos. A única diferença entre a aprendizagem destes dois grupos, por exemplo, é a velocidade com que este aprendizado se dá.”

Como Vilani (2007), acreditamos no papel da motivação na assimilação de novos conhecimentos, atitudes e hábitos e concordamos que ela pode ocorrer em qualquer idade. Contudo, ressaltamos que temos vários aspectos responsáveis pela diferenciação do processo de ensino e aprendizagem de LE, não sendo a velocidade de assimilação o único fator a ser considerado.

Com Anita Neri (2006), consideramos o processo de envelhecimento cognitivo:

Um fenômeno complexo, que comporta grande variabilidade intra e interindividual. Suas faces mais visíveis são o declínio das capacidades associadas à mecânica cognitiva e a manutenção das associadas à pragmática cognitiva. As perdas na mecânica cognitiva relacionam-se a perdas sensoriais e à diminuição da velocidade do processamento da informação dependente de mudanças neurológicas típicas do envelhecimento. Dependem também de variáveis de história de vida, com destaque para as condições de saúde ao longo da vida e a

importante foi um aumento nas espinhas dendríticas nos neurônios corticais dos animais em experiências, sugerindo uma maior comunicação entre as células nervosas. A idade foi também considerada nessa pesquisa. Verificou-se que um ambiente enriquecido produziu um aumento maior no peso do cérebro dos ratos totalmente desenvolvidos do que nos ratos jovens, embora os ratos adultos exigissem um período mais longo de estímulo ambiental para apresentar o máximo efeito.

Uma pesquisa posterior feita por Diamond (1983) em ambientes enriquecidos concentrou-se com maior intensidade sobre ratos idosos. Os resultados verificados com ratos jovens foram repetidos nos idosos. Os achados revelam também que os dendritos terminais dos neurônios em ratos idosos estimulados de forma positiva foram muito mais longos do que dendritos iguais em outros ratos idosos não sujeitos a estímulos ambientais mais desafiadores. Novamente, a alteração na arquitetura dendrítica suscitou a idéia de melhores comunicações entre os neurônios existentes.

Outro achado interessante da pesquisa de ambiente enriquecido referiu-se a um pigmento conhecido como *lipofuscina*, que se acumula com o envelhecimento nas células cerebrais de ratos e dos seres humanos também (Diamond, 1983). Uma das teorias do envelhecimento aventava a hipótese de que a formação de lipofuscina influencia o processo de envelhecimento (...). Diamond relatou que havia menos lipofuscina no córtex cerebral de ratos idosos expostos a ambientes enriquecidos, em comparação a animais de controle, embora tenha verificado que as diferenças não foram bastante importantes para se chegar a quaisquer conclusões ou para fundamentar quaisquer hipóteses. Deveria estar agora claro que os conceitos de plasticidade cerebral são importantes para as perspectivas de saúde e doença no cérebro que envelhece (Franzen & Sullivan, 1987). A idéia de flexibilidade se aplica de um lado ao desenvolvimento, e reparo, de outro. (Cohen, 1995, pp. 197-199)

socialização inicial. A manutenção da pragmática cognitiva relaciona-se à influência da cultura e do próprio indivíduo na seleção e na ativação de experiências relevantes ao funcionamento em domínios selecionados da vida cotidiana, da vida prática, do autocuidado, das ciências, das artes e das profissões. (Neri, 2006, p. 1243)

Alguns estudos neurológicos que abordam o comportamento dos hemisférios em relação ao processo de aquisição da linguagem têm fornecido análises relevantes para a Linguística Aplicada. Eles atestam a existência de um modelo inter-hemisférico para a linguagem, no qual o hemisfério esquerdo ficaria responsável pela forma e pelas funções motoras; e, por sua vez, o hemisfério direito controlaria o conteúdo e a expressividade da linguagem (Danesi, 1994). Sé e Lasca (2005) têm a mesma posição. Para elas,

(...) os níveis fonético-fonológico e morfossintático parecem estar muito mais relacionados ao hemisfério esquerdo do que ao direito, enquanto a situação inversa parece ocorrer com os níveis pragmático-discursivo. A localização da Prosódia não está muito bem determinada, mas sabe-se que as áreas ativas pertencem, na maioria das pessoas, ao hemisfério direito (Mac-Kay, 2003). No caso do nível léxico-semântico, as estruturas responsáveis pelo seu processamento parecem estar distribuídas em ambos os hemisférios. (Sé e Lasca, 2005, p. 26)

Por sua vez, no ensino comunicativo, se reconhece a importância da contextualização e da comunicação no processo de aquisição de LE. Tradicionalmente, o ensino de línguas focava a forma; até mesmo o método áudio-lingual, que inovou na maneira de ensinar, também tinha o mesmo foco. Mais recentemente, as pesquisas (Ellis (1997), Larsen-Freeman (2003), Fotos e Nassaji (2004), Batstone (1994), entre outros) mostram a necessidade de fornecer ao estudante experiências reais de comunicação, pois muitos deles ainda não conseguiam se comunicar, mesmo tendo o conhecimento das formas. Outro fator destacado por essa proposta de ensino é a contextualização; para o insumo ser relevante e gerador de aquisição da LE, ele deve ser contextualizado. Assim, o alvo deixa de ser a forma, e esta passa a ser adquirida, naturalmente, como parte do processo de aprender a se comunicar. Sustentado por Krashen, autor das *hipóteses do monitor, do insumo, da aquisição-aprendizagem, da ordem natural e do filtro afetivo*, no ensino comunicativo assume-se que os estudantes são capazes de adquirir a estrutura gramatical e o vocabulário de maneira natural, através do oferecimento de insumos significativos; assim, a competência comunicativa é desenvolvida por meio da negociação dos significados (Hinkel & Fotos, 2002, p. 4).

Krashen (1985), ao apresentar a *hipótese da aquisição-aprendizagem*, se opõe à *hipótese do período crítico*, evidenciando que até na fase adulta a pessoa pode vir a adquirir

uma LE. Salienta que esse processo não precisa ser necessariamente perfeito ou que o aprendiz vá atingir um grau de proficiência e competência lingüística igual ao de um nativo. O autor também aborda a distinção entre processos de aquisição de LE e de língua materna. Essa questão também encontra amparo em Ellis (1997) que afirma ter essas diferenças, origens bem variadas, tais como no processo de aquisição de LE, que normalmente ocorre um maior distanciamento em relação à inserção social na língua-alvo. Outro ponto ressaltado pelo autor diz respeito à gramática universal. “É também possível que a aquisição da língua materna e da segunda língua valha-se de diferentes mecanismos de aprendizagem porque a maioria dos aprendentes adultos não tem mais acesso à gramática universal [tradução nossa²⁰]” (Ellis, 1997, p. 68).

Por um lado, não vemos no ensino comunicativo, tomando como base a vertente defendida por Krashen, o melhor modo de aquisição de LE, visto que seria mais indicado para aquisição de segunda língua. Por outro, concordamos com o autor no que se refere à aquisição de língua em diferentes faixas etárias. Krashen, Long e Scarcella (1979) atestam que os trabalhos sobre aquisição de línguas em relação à faixa etária são consistentes e possibilitam as seguintes generalizações:

- ✓ os adultos processam os primeiros estágios de desenvolvimento sintático e morfológico melhor que as crianças;
- ✓ esses mesmos estágios são processados mais rapidamente por crianças mais velhas de que pelas mais jovens, desde que o tempo e a exposição aos insumos sejam constantes;
- ✓ os aprendizes que são expostos a uma segunda língua em ambiente natural durante o seu período de infância, geralmente atingem maior proficiência lingüística do que aqueles que se deparam com a língua-alvo pela primeira vez já na fase adulta.

Assim como Krashen (1985), Ellis (1997) não aceita o limite imposto pela *hipótese do período crítico* e alega ser possível atingir uma competência lingüística em uma LE na idade adulta. Em seu trabalho, o autor traz o exemplo de Julie, uma inglesa que se viu obrigada a aprender árabe aos 21 anos de idade, sem ter tido nenhum estudo da língua antes dessa idade. Aos 26 anos, depois de ter morado no Cairo, Julie foi submetida a vários testes e sua competência lingüística foi avaliada como a de uma falante nativa.

²⁰ Texto original: “It is also possible that L1 and L2 acquisition draw on different learning mechanisms because most adult L2 learners no longer have access to UG.” (Ellis, 2003, p. 68)

Mas, por outro lado, Ellis destaca a maior facilidade em adquirir uma LE para aqueles que tenham contato com a língua-alvo mais cedo e constata que a idade inicial é mais representativa do que a quantidade de tempo em exposição a ela; ou seja, quanto mais cedo o aprendiz se expõe à língua-alvo, melhores os resultados na competência lingüístico-comunicativa, otimizando, dessa forma, o tempo de exposição na LE. O autor enfatiza que a pronúncia é um dos aspectos beneficiados pela exposição precoce à língua-alvo e a idade crucial para esse bom desempenho se dá provavelmente antes dos seis anos.

Pizzolatto (1995, pp. 24-25) constata que, para Krashen, Long e Scarcella, “as limitações emergentes na puberdade para a aquisição de L2 são de ordens não neurológicas, ou seja, são prioritariamente de ordem cognitiva e de ordem afetiva”; na *hipótese do filtro afetivo* de Krashen, o insumo compreensível por si só não faz com que a aquisição aconteça; é necessário que o aprendiz permita emocionalmente a sua internalização. Brown (2000) atesta que, para Krashen, ocorrerá melhor aquisição em ambientes nos quais a ansiedade seja baixa e que a resistência não exista; ou seja, nos quais o filtro afetivo seja baixo. Por conseguinte, quanto menor for o filtro afetivo, mais insumos o aprendiz internalizará.

Fazendo um contraponto com Ellis (1997), que também aborda a questão do tempo de exposição, podemos dizer que a quantidade de insumo relevante está associada mais aos fatores de ordem afetiva do que, necessariamente, ao tempo de exposição na língua-alvo. Assim, haverá maior possibilidade de aquisição quando forem oferecidos insumos contextualizados, relevantes ao aprendiz que esteja predisposto a deixar que o insumo seja adquirido. Isso nos permite dizer que não há uma relação direta desse processo de aquisição de LE com a faixa etária do aprendiz.

A questão trazida pela *hipótese do período crítico* aborda, com certa propriedade, apenas um dos fatores desse processo de aquisição: o fator biológico. Para uma análise mais consistente, temos que relacioná-lo aos fatores lingüístico-cognitivos, afetivos e socioculturais.

No próximo tópico, abordaremos a relação do processo de ensino e aprendizagem de LE com os aprendentes da terceira idade.

2.2. Processo de ensino e aprendizagem de LE: foco na terceira idade

Como vimos, o ensino de línguas focava tradicionalmente a forma; mas, com o ensino de línguas comunicativo, o alvo deixa de ser a forma e passa a valorizar-se a competência

comunicativa, a qual é desenvolvida por meio da negociação de significados. Ellis (1997, p. 79) atesta que, em algumas versões mais radicais do ensino comunicativo, não há lugar para a instrução formal da gramática. Em contraposição a essa vertente, alguns autores contemporâneos como Larsen-Freeman (2003), Fotos e Nassaji (2004), Batstone (1994), Ellis (1997), entre outros, levantam aspectos positivos na instrução explícita da gramática, além de confirmarem a importância de um ensino de base comunicacional. Eles apontam para a necessidade do oferecimento das estruturas gramaticais, por meio de insumos, fazendo com que o aprendiz as perceba de forma contextualizada – formulando hipóteses. O próximo passo será testá-las por meio do seu uso. Ao se testar as hipóteses, surgem novos insumos que poderão ser internalizados pelo aprendiz. Dessa forma, espera-se que o estudante perceba as estruturas; e dê continuidade, sucessivamente, a esse processo. Quanto mais essa prática se dá, mais inconsciente se torna o processo; ou seja, ao invés de ensinar o estudante a usar a gramática, passa-se a ajudá-lo a entender como ela funciona; ele aprende a aprender.

O processo de ensino e aprendizagem de línguas é complexo. Segundo Almeida Filho (2005) existem variáveis múltiplas nesse processo e que resultam em:

(...) tendências de aprendizagem de tipos muito diversos. As variáveis também são de natureza distinta: intrínsecas à pessoa como as *afetivas* (ligadas a aspectos de personalidade, atitude e motivação), *físicas* (ligadas a condições de saúde, cansaço, idade) e *sócio-cognitivas* (ligadas a estratégias conscientes e inconscientes de organizar a experiência do contato lingüístico com outros em interação na língua alvo) ou extrínsecas como material didático, técnicas e recurso do método, tempo disponível para o estudo, condições de exposição às amostras de língua, etc. As variáveis de cada nível se combinam entre si e com as outras dos outros níveis, possibilitando resultados de aquisição variados e específicos. (Almeida Filho, 2005, p. 17)

Respeitando tais variáveis, no estudo do processo da aquisição/aprendizagem de línguas na idade adulta começa, recentemente, a ser percebida necessidade da categorização do público adulto. Por conseguinte, têm surgido pesquisas sobre o processo de aquisição de línguas que abordam mais especificamente o adulto na terceira idade e ressaltam aspectos – afetivos, físicos e sócio-cognitivos - a serem considerados na relação de ensino-aprendizagem e no processo de aquisição de uma língua estrangeira dessa faixa etária.

A capacidade de aprendizado do adulto na terceira idade é um dos focos do etarismo, visto que ainda presenciamos uma forte crença na incapacidade de aprender dos velhos. Gene Cohen (1995), médico e gerontólogo, refuta por meio de pesquisas essa crença, além de constatar uma relação entre capacidade de aprendizado, envelhecimento e viuvez feminina.

Para o autor, muitas mulheres que ficam viúvas começam a desfrutar da vida de maneira diferente, com maior liberdade e autonomia, após a morte do marido. Isso, por vezes, as leva a um engajamento intelectual mais acentuado. Alega que muitas delas já idosas vivenciaram seus casamentos no chamado modo tradicional anterior à liberação da mulher, no qual um grau desproporcionado de controle doméstico era realizado por seus maridos. O alto grau de dependência desenvolvido por elas as tornaram vulneráveis emocionalmente. “Após as mortes de seus maridos, muitas dessas mulheres acharam-se pela primeira vez na situação de ter de controlar tudo, desde talões de cheques até interruptores de luz” (Cohen, 1995, p. 43). Boa parte delas, com a viuvez, passam a controlar seus novos desafios e o sentimento de independência gerado pela descoberta da capacidade de experimentarem novas sensações e novas habilidades. A crítica ao etarismo fica evidente na fala de Cohen ao atestar que “o reconhecimento de uma contínua capacidade de aprender na idade madura tem sido ofuscado por estereótipos negativos como: ‘não se pode ensinar novas coisas a cães idosos.’” (op. cit)

Villani (2007), além de também criticar o etarismo vigente na sociedade brasileira e constatar a viuvez como um marco relevante na vida das mulheres, aponta para a aposentaria como sendo um marco na vida do homem. Contudo, a aposentadoria atua como um fator social desmotivante: “é através de sua ocupação e de seu salário que o homem define sua própria identidade; ao se retirar do mercado formal, a perde. Um profissional não é mais um profissional: não é nada. O papel do aposentado consiste em não ter mais papel algum.” (Villani, 2007, pp. 42-43) Dessa forma, ao perder seu lugar na sociedade, muitos aposentados sentem que estão perdendo a sua dignidade. “A perda do *status* profissional ocasiona uma perda do papel social.” (op. cit)

O efeito da aposentadoria e da viuvez é tão marcante que, segundo Maria Cecília Purquério, coordenadora da UATI da Fundação Educacional São Carlos – FESC, esse dado é um dos determinantes da faixa etária de ingresso para algumas UATIs ser mais baixo do que a estipulada pela Organização Mundial da Saúde – OMS.²¹

Cohen e Villani, Santos e Sá (*in* Neri e Freire, 2003, p. 92) também alertam para o fato de que “o idoso é considerado um ser inútil, não produtivo e que não possui mais capacidade para buscar novos conhecimentos e oportunidades”. Concordamos com elas, não apenas na questão do etarismo, como também nos aspectos pertinentes aos professores que ministram aulas para a terceira idade.

²¹ Essas informações foram obtidas por meio de entrevista concedida à pesquisadora.

As autoras, ao ressaltarem alguns fatores importantes na ação docente, nos permitem descrever alguns procedimentos que podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de LE na terceira idade.

1. Ter conhecimento do desenvolvimento físico, psicológico e social do idoso, e dos preconceitos e estereótipos vigentes em relação ao velho e à velhice; e saber da importância de se conhecer esses tópicos para sua atuação docente.
2. Estar consciente das perdas ocorridas no processo de envelhecimento: “o idoso já não possui a mesma acuidade visual e auditiva, por exemplo, o que interfere no tempo de execução das tarefas. Outras perdas podem levar o idoso a sentimentos negativos, de desvalorização e baixa auto-estima.” (op. cit, p. 93).
3. Dar constantemente *feedback* positivo e motivador. Como ainda a crença na inabilidade de aprender é considerável, o sentimento de insegurança demonstrado pelos aprendentes pode ser amenizado com palavras de incentivo.
4. Preparar atividades tendo sempre em mente o perfil do público da terceira idade. A preocupação de executar a tarefa com precisão requer mais tempo para sua realização; desse modo, as autoras indicam que se evite tarefas com tempo limitado.
5. Repetir as instruções diversas vezes, com propostas claras e objetivos bem definidos.
6. Evitar atividades que gerem competições de aprendizagem entre os aprendentes. O incentivo à cooperação é mais prudente do que a sugestão de competições entre eles.
7. Criar condições para que, na interação, todos do grupo tenham participação ativa. A convivência deve ser privilegiada e ocorrer de maneira saudável e não compulsória.
8. Ter ciência de que a experiência do aprendente é algo muito relevante para ele e que, em grande parte das vezes, ele deseja compartilhá-la com o grupo. O aprendente da terceira idade quase sempre tem um fato para contar relacionado com o tópico que está sendo abordado pelo professor e normalmente gosta muito de fazê-lo. “As atividades propostas precisam favorecer as colocações do aluno, e o professor deve estar preparado para realizar as associações entre o conteúdo e as experiências relatadas.” (Santos e Sá, *in* Neri e Freire, 2003, p. 95)
9. Conhecer o interesse dos seus aprendentes, pois a motivação de estarem em sala de aula, normalmente, é pelo prazer de estar lá. Se não for uma vivência

prazerosa, existe a possibilidade dele desistir do curso em questão. “Não é exagero dizer que o aluno idoso ‘só faz aquilo que realmente quer’, o que vai ao encontro de suas expectativas.” (op. cit.)

O papel do professor é observado por Villani (2007) e este tem muito a ver com os itens listados acima:

Por minha experiência com alunos idosos, pude perceber que ser um bom professor dentro das expectativas tradicionais dos cursos e escolas (aquele que domina técnicas diversificadas e obtém “sucesso” em seu trabalho), nem sempre é garantia de eficiência no ensino do aluno da terceira idade. O estudante desta faixa etária tem várias características específicas que exigem, muitas vezes, do docente, habilidades e preparos especiais.

(...)

O aluno idoso tende a ser, algumas vezes disperso, a se perder diante do acúmulo de informações, a ter algumas dificuldades para captar o sentido abstrato de certas idéias e, não raro, a ter dificuldades de memorização de dados. Diante disso, o professor precisa desenvolver técnicas próprias para atender alguns dos alunos de seu grupo: ser bastante claro e objetivo na transmissão de informações e na forma de organização das idéias, usar um tom alto de voz (pois muitos alunos começam a ter dificuldades de audição), falar pausadamente, escrever na lousa usando uma letra muito pedagógica e em tamanho maior para que os que têm dificuldades de visão possam ler sem dificuldades e usar constantemente da repetição para reforçar algumas informações.

(...)

Por parte do professor, palavras de encorajamento por progressos, ainda que tímidos, são formas de combater a autocrítica, comumente mais rigorosa nessa faixa etária, de tentar aliviar a frustração pelo fato de, em alguns casos, realmente não render mais tanto quanto acontecia na juventude e, sobretudo, de revelar um potencial para o aprendizado que a pessoa já não consegue descobrir em si própria. Deste modo, a paciência que ele não tem consigo próprio, pode ser estimulada por um mestre paciente e que seja, acima de tudo, afetuoso. (Villani, 2007, pp. 53-55)

Na época escolar de boa parte deles, primava-se por um ensino conservador, no qual o docente era tido como o detentor do saber e o aluno como um ser subordinado e subjugado, em formação, que deveria se manter calado por boa parte do tempo. Só quando solicitado poderia se pronunciar; contudo, demonstrando, em sua fala, o respeito e o distanciamento social exigido pela situação. Pizzolatto (1995, p. 59) alerta que “o aluno da terceira idade traz consigo, inevitavelmente, resquícios do ensino tradicional de pelo menos quatro décadas atrás, onde o professor era visto (e também se fazia ver) como a absoluta fonte do saber em sala de aula”

Hoje em dia não é mais assim, o aprendente é estimulado a ter participação ativa na sala de aula. Por conseguinte, seria aconselhável inserir esta “novidade” aos poucos, percebendo a aceitação da interação por parte deles, para que, gradativamente, se libertem das amarras impostas no passado. Nas palavras de Villani (2007, p. 54), “é importante lembrar que esses alunos conheceram no passado uma escola paternalista. Por isso é importante ir propondo, aos poucos, trabalhos em grupo e desenvolver a autonomia em sala de aula.”

Diante disso, ainda podemos encontrar resistência de alguns aprendentes, ou mesmo de alguns professores. Para esses, o ensino de línguas deve ser realizado por meio da gramática, com exercícios de repetição e fixação metalingüística e, se isso não ocorrer, pode desencadear insegurança e desmotivação.²²

Silva (2004), ao propor o uso da conversação em sala de aula como ferramenta pedagógica, atesta a existência das crenças de aprendizagem internalizadas no aprendente da terceira idade, bem como a necessidade de repetições e exercícios gramaticais:

O professor que queira fazer uso da conversação em sala de aula como ferramenta pedagógica, tal como propõe van Lier (1997), terá obstáculos a superar, não só por parte da instituição, como já visto, mas também por parte do aprendiz. O aluno da terceira idade, com crenças de aprendizagem internalizadas ao longo de sua vida, poderia entender que o melhor método para aprendizagem de língua estrangeira deveria ser a aquisição de vocabulário, através de intensa repetição ou exercícios gramaticais, através de métodos que o aluno utilizou em sua experiência de aprendizagem anterior. (Silva, 2004, p. 30)

Acreditamos que seguir a abordagem do ensino comunicativo radical não seria a melhor opção no presente momento do ensino e aprendizagem de LE para terceira idade. Na nossa visão, o docente alcançaria melhores resultados se optasse por uma vertente menos radical da abordagem. Uma sugestão seria a adoção de um ensino comunicativo acrescido da possibilidade do oferecimento da gramática de forma explícita e contextualizada, relevante e que possibilite a negociação dos significados, priorizando a competência comunicativa, tal como o ensino apresentado por Ellis (1997), Larsen-Freeman (2003), Fotos e Nassaji (2004) e Batstone (1994).

Ainda a esse respeito, Santos e Sá (in Neri e Freire, 2003) versam também sobre a metodologia de ensino para o público da terceira idade. Segundo elas, como não há uma

²² Villani (2007) e outros autores falam, por conta da insegurança causada por problemas de memória, da necessidade de constantes repetições durante as aulas. Não descartamos o problema da memória – acreditamos ainda que o problema da crença da falta de memória é pior do que o próprio problema da memória (visto anteriormente).

pedagogia voltada para esse público, não existem regras determinadas para a ação docente; o que temos são técnicas de trabalho. “O modelo de ensino-aprendizagem que melhor se adapta a essa postura é aquele que reforça o pensamento divergente, a originalidade e a curiosidade. Esse modelo sugere estratégias de ensino que enfatizem questões provocativas, o uso de analogias, a descoberta por meio do acaso e a expressão intuitiva.” (op. cit, p. 96) Para aplicar esse modelo à prática é necessário que se crie um clima psicológico que promova um ambiente encorajador e positivo, no qual o idoso consiga se sentir livre para avaliar e criticar sem receio de se expor. Nesse ambiente deve ser contemplado um espaço para conversação e trocas de experiências vividas, pois grande parte dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem gostam de compartilhar suas experiências e pensamentos. “As pessoas idosas querem aprender o novo, querem fazê-lo em ambiente descontraído, propício à troca de experiências, o que não exclui a seriedade com que se propõem a aprender.” (Santos e Sá, *in* Neri e Freire, 2003, p. 97)

Nas salas de aula da terceira idade, é pouco provável que encontremos uma turma passiva em relação ao conteúdo ou ao modo como ele está sendo ministrado. Normalmente, esses aprendentes apresentam um comportamento questionador, explicitando suas dificuldades e os pontos fortes e fracos do que está em debate. A maturidade, a autoconsciência e a segurança advindas do passar dos anos fazem com que esses questionamentos sejam frutíferos para o processo de ensino e aprendizagem de línguas (Pizzolatto, 1995).

Outro ponto benéfico para a aprendizagem de línguas na terceira idade, relacionado ao fator lingüístico-cognitivo, é a maturidade cognitiva que possibilita melhores negociações dos significados. Para Ellis (1997), para que haja o processamento dos insumos, é necessário que se perceba a forma abordada; e uma das maneiras de se percebê-la é por meio da negociação de significados.

As conversas paralelas, na língua materna, fazem parte do cenário da sala de aula da terceira idade. Essa “aparente indisciplina”, como ressalta Pizzolatto (1995), tem a ver com o fato de esses aprendentes encararem as aulas de inglês prioritariamente como um espaço para o contato. Por isso, na maioria das vezes, qualquer assunto torna-se motivo para digressões nas interações entre alunos e entre eles e o professor.

Villani (2007) também atesta esse tipo de ocorrência; contrariando, segundo ele, uma suposição vigente de que as turmas compostas por alunos mais idosos são mais tranqüilas e silenciosas, em comparação às turmas dos jovens e adultos. “Nem sempre isso é verdade, pois os tagarelas também estão presentes entre os grupos mais maduros e comportar-se como

criança na sala de aula é uma realidade, independentemente da idade dos alunos, afinal de contas... Aluno é sempre aluno.” (Villani, 2007, p. 54)

Santos e Sá (2003) enfatizam que:

Quase sempre, o aluno tem “uma história para contar”, uma vivência associada ao conteúdo que está sendo apresentado pelo professor. As atividades propostas precisam favorecer as colocações do aluno, e o professor deve estar preparado para realizar as associações entre o conteúdo e as experiências relatadas. (Santos e Sá, *in* Neri e Freire, 2003, p. 94)

A predisposição para conversas em sala de aula da terceira idade é o foco da dissertação de Silva (2004), que propõe o uso da conversação como ferramenta pedagógica. Ele atrela a necessidade de interação social, a intersubjetividade e os fatores emocionais presentes na conversão ao ensino de línguas por meio do conceito da contingência. Silva (2004) apresenta a interação social e o conceito de contingência, fundamentando-se em Van Lier (1997). O autor defende a utilização de um currículo planejado pelo professor como um suporte à sala de aula. Esse currículo, que deve estar pautado no modelo denominado por Van Lier (1997) de “AAA *curriculum*” – *Awareness* (conscientização), *Autonomy* (autonomia) e *Authenticity* (autenticidade) –, irá reger toda a interação professor-aluno em sala de aula. Como no contexto educacional temos um ambiente complexo, os eventos não ocorrem de modo linear e essas variáveis geram situações não previsíveis. Um dos propulsores da ocorrência de situações imprevistas é a diversidade de identidades sociais presentes em sala de aula. Para Silva (2004), a contingência seria o espaço ocupado em sala por essas individualidades, que se trabalhado adequadamente, pode oferecer uma oportunidade de crescimento na proficiência da LE do aprendente. “Contingência seria uma das conseqüências do trabalho da interação social dentro da troca discursiva, o espaço da ocorrência do elemento inusitado, da surpresa, do enunciado não previsto pelos participantes da interação.” (Silva, 2004, p. 22)²³

Assim, a necessidade de socialização e a conversa na língua materna fazem parte do processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade. Caberá ao docente perceber qual será o melhor modo de lidar com elas, lembrando que a relação do tempo em sala de aula não se aplica da mesma forma para aprendentes de faixas etárias distintas. Conforme já discutido, existem fatores que alteram o ritmo das aulas da terceira idade, tais como, menor

velocidade de processamento das informações, disponibilidade de maior tempo para leitura, bem como para a escrita, e acentuada digressão ao foco da interação proposta.

Quando o professor está ciente desses e de outros aspectos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem/aquisição de LE para terceira idade, a sua atuação como docente poderá melhorar, além de possibilitar ganhos no próprio processo. Nas palavras de Villane (2007, p. 60): “o educador, durante todo o processo, deverá atuar como um elemento facilitador de atitudes de organização, reorganização e valorização dos alunos através da mediação e da interação entre os elementos do grupo.”

Almeida Filho (2005) não aborda especificamente o público da terceira idade, mas, ao falar do estudo e da aprendizagem de línguas, salienta que “na ausência de auxílio profissional sistemático e bem-informado, podem ocorrer distorções no processo cujo efeito pode ser o aumento da dificuldade em aprender, debilidade nos resultados, frustração geral.” (Almeida Filho, 2005, p. 18)

Acreditamos que o professor dessas turmas deveria ter conhecimentos gerontológicos para não só obter um melhor resultado no processo de ensino e aprendizagem de LE, como também proporcionar para seus aprendentes uma velhice bem-sucedida. Villani (2007) busca a *gerontologia educacional*²⁴ para abordar esse assunto. O autor alega ser fundamental termos um profissional qualificado para atuar com sucesso com esse grupo. Tais educadores devem ter uma visão clara de aspectos ligados à gerontologia educacional, a fim de que possam ser capazes de desenvolver um programa terapêutico voltado à memória, concentração, capacidade cognitiva, aprendizado e criatividade dos idosos. “A gerontologia educacional requer uma pedagogia específica para garantir a cada idoso a possibilidade de vivenciar situações de aprendizagem que possibilitem a eles não somente sobreviver mais e melhor, mas, e principalmente, conquistar com autonomia uma melhor qualidade de vida.” (op. cit., p. 57)

De acordo com Villani (2007), tal pedagogia, ao reconhecer os velhos como detentores

²³ Para mais informações sobre o conceito de contingência, defendido por Silva (2004), indicamos a leitura do Capítulo 2 de sua dissertação, defendida na Universidade Federal de Uberlândia.

²⁴ Conforme Cachioni (2002, pp. 8-9), “o termo *gerontologia educacional* foi usado pela primeira vez em 1970, na Universidade de Michigan, por David Peterson, no contexto de um curso de doutorado em gerontologia. Em 1976, esse teórico definiu-a como a área responsável pelo estudo e pela prática das tarefas de ensino e aprendizagem a respeito de e orientadas a pessoas envelhecidas e em processo de envelhecimento. Em 1980, o mesmo autor refez sua definição, acrescentando que a gerontologia educacional é a tentativa de aplicar o que se conhece sobre a educação e o envelhecimento em benefício do padrão de vida dos idosos. (...) Em 1990, Glendenning e Battersby manifestaram-se a favor de uma nova gerontologia educacional, mais crítica, cuja articulação prática se traduziria no que Lemieux denominou de *gerogogia crítica* (Lemieux, 2000). Essa mudança na proposta anterior de Glendenning aconteceu pela constatação de que os paradigmas tradicionais da gerontologia educacional eram do tipo conservador, e quando levados à prática, conduziam mais à domesticação dos idosos do que a sua autonomia e emancipação.”

da sabedoria e experiência,

(...) cria em seus indivíduos o espírito de disponibilidade para o aprendizado e novas experiências despertando em cada uma deles, uma identidade positiva pelo resgate de sua dignidade, redução dos problemas de solidão, quebra de preconceitos e estereótipos, valorizando o cidadão de mais idade criando espaços não só para seu lazer pessoal, mas, também, para a continuidade de seu exercício de cidadania. (Villani, 2007, p. 60)

Após termos explorado o processo de ensino e aprendizagem/aquisição de LE para a terceira idade e refutado a Hipótese do Período Crítico, passamos a refletir sobre os materiais didáticos e o processo de ensino e aprendizagem na terceira idade.

2.3. Os materiais didáticos e o ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade

Compartilhando as ponderações de alguns autores, como Coracini (1999), Holden e Rogers (2001) e Rubdy (*in* Tomlinson, 2003), acreditamos que o livro didático (LD) é uma das principais ferramentas no ensino de LE.

Pretendemos refletir acerca das peculiaridades na utilização de materiais didáticos, em especial os materiais didáticos de LE utilizados nas UATIs pesquisados para, a partir deles, ressaltar alguns aspectos que podem vir a favorecer ou não o processo de ensino e aprendizagem/aquisição de LE para o público da terceira idade.

Para tanto, fundamentados em alguns autores, definiremos o material didático (MD), especificando suas principais características, o que, de certa forma, nos fornecerá critérios de análise.

2.3.1. Material Didático

Encontramos distintas definições para o emprego do termo materiais didáticos, ou simplesmente, materiais. Tomlinson (1998) trabalha numa vertente ampla, aplicando-o para tudo aquilo que é usado pelos professores ou pelos alunos com a intenção de promover a aquisição de uma língua. Desse modo, os materiais podem ser desde livros de gramática, de leitura e de exercícios, exercícios fotocopiados, fitas cassetes, vídeos, CD-Roms e dicionários,

bem como jornais, revistas, fotografias e embalagens. O autor também considera como materiais didáticos para o ensino de línguas um bate papo com pessoas nativas convidadas, as instruções dadas pelos professores ou a própria interação dos alunos numa discussão entre eles. Assim, para ele, o termo se aplica a tudo o que for utilizado com intenção deliberada de aumentar o conhecimento ou a experiência do aprendente na língua.

Em concordância com Tomlinson (2003), Prabhu (1987) considera que os materiais são eventos discursivos das aulas e, como eles são processados de maneiras diferentes pelos aprendentes, os materiais, enquanto recursos de aprendizagem, podem variar de um para outro aprendente numa mesma aula.

Gottheim (2007) faz uma ressalva aos conceitos atribuídos por Tomlinson (2003) e Prabhu (op. cit.) ao termo *materiais*, alegando que os sentidos dados pelos autores “podem conotar que qualquer evento discursivo, como uma palestra, instruções dadas pela professora ou discussões entre os alunos, estariam incluídos na noção de material”. Para a autora, a sua definição estaria atrelada às “ações com a função potencial de gerar experiências de aquisição/aprendizagem de língua”. (Gottheim, 2007, p. 52). Desse modo, para ela, materiais “refere-se a todo insumo codificado em textos, fotos, falas, gestos (em disposição específica), vazados em linguagem verbal ou não-verbal, criados com a função potencial de gerar experiências de aquisição/aprendizagem de língua”. (op. cit.)

Essa visão, em certa medida, se aproxima da definição de Gomes de Matos e Carvalho (1984) que propõem dois tipos de definição de MD. Uma abrangente, que diz respeito a qualquer material pedagógico a ser utilizado em um curso. E outra específica que considera que qualquer recurso, com um conteúdo ou uma função instrucional, utilizado para fins didáticos é MD. Assim o autor inclui nessa segunda definição quaisquer tipos de livros, materiais suplementares de leitura, materiais audiovisuais, scripts para rádio e teleducação, programas para ensino com auxílio de computador, pacotes ou kits de materiais para construir ou manusear objetos, fichas, cartazes, encartes ou folhas soltas. (Gomes de Matos e Carvallho, 1984, pp. 6-7)

Entretanto, Gottheim (2007) deixa claro que os materiais não podem ser vistos como meros produtos pedagógicos, mas devem ser “deflagradores de ações previstas para fazer acontecer certos processos em sala de aula” (op. cit, p. 53). Rubdy (*in* Tomlinson, 2003) ressalta a questão do contexto e alega que o MD tem sido visto cada vez mais como uma incorporação de objetivos, valores e métodos de uma situação particular de aprendizagem.

Para esta pesquisa utilizaremos a *definição específica de MD* de Gomes de Matos e Carvalho (1984), acrescida da ressalva feita por Gottheim (2007), sem deixarmos de lado a

contribuição de Rubdy (op.cit.) por tratarmos de características peculiares a uma determinada faixa etária.

Ainda no que diz respeito a MDs, segundo Coracini (1999) e Gottheim (2007), temos uma gama limitada de trabalho e artigos pautados em pesquisas que tenham a preocupação de analisar, “de fato”, os materiais utilizados em sala de aula. Para elas:

A maior parte deles apresenta, na introdução, uma menção crítica ao LD em geral e, em seguida, propõe critérios para a escolha do material, estratégias e técnicas de ensino da língua estrangeira ou materna que sejam motivadoras e comunicativas.

Os artigos sobre o LD procuram ora criticá-lo, mostrando a sua inadequação ao público-alvo (cinco artigos e uma resenha de tese), ora mostrar a sua pertinência como material comunicativo interessante (uma resenha de tese). (Coracini, 1999, pp. 17-18)

Gottheim (2007) afirma que a avaliação do material existente é, geralmente, feita de modo informal e intuitivo. Acredita também que “a evolução qualitativa dos materiais oferecidos aos professores dependerá muito da formação de atitudes críticas por parte deles” (op.cit., p. 18)

No que tange à utilização dos livros didáticos, Coracini (1999, p. 23) afirma que, normalmente, existem duas posturas: seguir fielmente o LD, sendo ele “um apoio necessário, senão exclusivo, e um lembrete para eles, professores, no sentido de não esquecerem de ‘dar nenhum ponto’ do programa” (op. cit.); ou não adotar livros didáticos, ficando a cargo do professor o preparo de textos e atividades, visando aulas mais variadas.

A autora faz uma crítica ao que chama de professores “fiéis”, para os quais o livro didático “funciona como uma Bíblia, palavra inquestionável”. Alega que para eles, o LD tem toda a informação necessária ao aprendente, “a verdade aí está contida; o saber sobre a língua e sobre o assunto a ser aprendido ali se encontra”. E ela vai mais além, criticando a pseudo-autoridade dogmática dos LDs investida por esses professores:

(...) as perguntas, sempre “bem” formuladas, evidentemente, só podem ser respondidas de acordo com o livro do professor, de tal maneira que o professor raramente se dá conta quando uma pergunta não foi bem formulada (cf. Coracini, 1995), dificultando a obtenção da resposta “certa”, determinada pelo autor do LD; este, autoridade reconhecida, carregaria, então, a aura da verdade, da neutralidade, do saber”. (Coracini, 1999, p. 23)

Para ela, na outra vertente, temos os professores que não adotam um livro didático e, na sua ação docente, coletam atividades, textos, informações de vários outros livros que julgam interessantes, ou mesmo “constroem” um material didático. Ao fazer isso, oferecem

aos seus aprendentes um mosaico de atividades, e que, muitas vezes, acabam por quase reproduzir as mesmas atividades dos LDs existentes. “Isto não significa que os livros didáticos sejam bons ou ruins; significa apenas que não usar o livro didático não resolve o problema, já que a sua organização, os princípios que o norteiam, a imagem de aluno que veicula já estão incorporados no professor.” (op. cit.)

Com relação à utilização do LD para o ensino de língua inglesa, Holden e Rogers (2001, p. 117) se mostram favoráveis: “Parece-nos imprudente que o professor não opte pelo auxílio do livro didático em suas práticas de ensino; o mais aconselhável é procurar um livro didático adequado à sua situação de aulas”.

2.3.2. Análise e Avaliação de MD

Quando falamos em avaliação de MD, na verdade, o foco não está propriamente no material didático, mas no efeito que ele exerce nas pessoas que o utilizarão. A avaliação, mesmo sendo estruturada e respaldada por uma metodologia científica, não deixará de ser subjetiva. Vai além, pois foca os usuários e pondera o efeito do MD sobre eles. Por outro lado, nesta análise, o interesse está no próprio material, no que ele contém, qual o objetivo a alcançar e o que solicita ao aprendente.

Para Tomlinson e Masuhara (2005), é importante medir a atração que os materiais exercem nos aprendentes, se são interessantes, motivadores e envolventes, tanto para os aprendentes quanto para os professores; saber se é válido ensinar o que propõe e se esse MD irá realmente contribuir para o processo de ensino e aprendizagem/aquisição de LE. Também se faz necessário avaliar a assistência dada aos professores em termos de preparação, apresentação e avaliação, bem como a flexibilidade dos materiais, ou seja, até que ponto é fácil para um professor adaptá-los visando atender a um contexto particular.

Leffa (2003) ressalta que o aspecto da avaliação pode variar de acordo com o seu propósito. Pode ser feita de modo informal. Normalmente o professor prepara uma folha de exercícios, implementa-o uma vez, analisa o seu efeito e eficiência reformula – ou não – para usar uma segunda vez. Essa avaliação informal, em geral, envolve o trabalho de um único professor que pode proceder desse mesmo modo indefinidamente com diferentes grupos de alunos, sem chegar a uma versão definitiva. Leffa (2003) ressalta que há outras situações, nas quais um grupo de professores prepara o material para uso próprio ou de outros colegas da mesma instituição. “Nesses casos, a avaliação assume um caráter mais formal e pode ser feita

por consultoria de um especialista ou por questionários e entrevistas com os alunos.” (op. cit., p. 35)

Compactuando com essa vertente mais formal, Tomlinson e Masuhara (2005) sugerem que deve haver um conjunto de princípios articuladores direcionando tais avaliações. Para isso é importante que o professor reflita sobre as teorias de ensino que permeiam sua prática²⁵. Dessa maneira, com base na reflexão das teorias de ensino e aprendizagem e nas pesquisas sobre aprendizado, o avaliador será capaz de criar critérios para avaliação dos MDs.

Tomlinson (2003) atesta ser partidário de uma abordagem holística; ou seja, menos compartimentalizada²⁶ para o ensino de línguas. Nessa premissa, para ele é essencial a existência da flexibilidade e da possibilidade de escolha dos materiais. Alega também que a validade dos materiais está relacionada com o engajamento afetivo proporcionado pelo MD, tanto para o aprendente quanto para o professor. Desse modo, Tomlinson assume que nem todos os materiais vão ao encontro desses requisitos.

Para Holden e Rogers (2001, p. 119), “o ponto-chave para avaliar materiais é saber do que você necessita”, o que pode ser complexo para se detectar. Para tanto, eles sugerem que os critérios devam começar pela situação de ensino, analisando seus requisitos e adequando-os ao contexto.

No que tange a materiais publicados para o ensino e aprendizagem de LE, os autores listam os seguintes aspectos a serem avaliados: “interesse e relevância para o aluno, facilidade de uso por professores e alunos, nível do idioma, abrangência e grau de dificuldade, integração eficaz dos componentes, adequação cultural, apoio ao professor, qualidade da apresentação física e durabilidade, projeto, apresentação e facilidade de uso e avaliação do aprendizado”. (op. cit.).

Richards (2002) alega que nenhum livro didático comercial vai se ajustar completamente aos requisitos de um determinado planejamento de curso, pois eles, por vezes, são alterados para se encaixarem nas expectativas mercadológicas. As abordagens e as competências dos professores são distintas e a editora tenciona alcançar o maior público possível. Assim, muito da proposta inicial do autor fica perdida. Caberá ao docente desenvolver parte da criatividade perdida no processo da publicação.

²⁵ Conforme as palavras do autor: “É de grande valia para os professores buscar uma articulação de suas teorias de ensino por meio da reflexão sobre sua própria prática. Dessa forma, podem aprender muito sobre si mesmos e sobre o processo de aprendizado e podem, também, utilizar suas teorias como uma base para o desenvolvimento de critérios para a avaliação de materiais”. (Tomlinson e Masuhara, 2005, p. 2)

²⁶ Por compartimentalizada entendemos uma educação vista na vertente positivista e cientificista, na qual o campo de atuação é específico; ou seja, prega-se uma atuação profissional especializada dentro de uma determinada área, sem perceber as implicações que existem entre as diversas áreas do conhecimento.

Vimos que vários aspectos pertinentes à avaliação de MD são abordados por diferentes autores. Entretanto, eles não incluem questões específicas relacionadas à faixa etária e às particularidades dos aprendentes. Acreditamos que a adequação do MD a uma determinada faixa etária é um dos fatores relevantes para um bem-sucedido processo de aquisição de LE.

Por isso, antes de partir para a avaliação do material didático, é necessário que o docente conheça o perfil e as necessidades dos seus aprendentes. Para Jeremy (1991), esse conhecimento será o norteador da avaliação de um MD e, quanto maior esse conhecimento, maiores serão as chances do MD ser apropriado ao público.

Pelo exposto, acreditamos que um perfil geral do aprendente da terceira idade pode ser de grande valia para os docentes que trabalham com essa faixa etária.

A) Tipos de Avaliação

Conforme a descrição de Tomlinson e Massuhara (2005), temos três tipos de avaliação de MD: avaliação de pré-utilização, avaliação durante a utilização e avaliação de pós-utilização.

- Avaliação de pré-utilização

A avaliação de pré-utilização “envolve a elaboração de previsões sobre o valor potencial dos materiais para seus usuários” (op. cit., p. 5) e “frequentemente, baseia-se em meras impressões pessoais, é subjetiva e pouco confiável.” (op. cit., p. 6).

Ressaltamos que quando essa avaliação é feita com base em critérios, de modo a ser mais sistemática, confiável e fundamentada, pode reduzir a subjetividade ressaltada pelos autores. Um dos critérios possíveis está relacionado à faixa etária e ao perfil do aprendente o qual o MD se destina.

Desse modo, consideramos viável elaborar critérios para uma avaliação de pré-utilização, englobando aspectos como: o perfil dos aprendentes da faixa etária indicada, a pertinência do conteúdo abordado para o processo de aprendizagem/aquisição de LE, a assistência fornecida ao docente, a flexibilidade de adaptação do MD, entre outros.

- Avaliação durante a utilização

A avaliação durante a utilização “envolve a medição do valor dos materiais tanto durante sua utilização quanto durante a observação de sua utilização. Pode ser mais objetiva e confiável do que a avaliação de pré-utilização, pois utiliza medições em lugar de previsões.” (op. cit., p. 7). No caso desse tipo de avaliação, dependendo do instrumento escolhido, como na observação não-participante, poderá haver uma limitação em relação aos aspectos mensuráveis, pois somente serão coletados os dados que podem ser efetivamente observados. Tomlinson e Massuhara (2005) elencam os itens que consideram passíveis de serem mensuráveis: “clareza das instruções, clareza do *layout*, grau de compreensão dos textos, até que ponto as tarefas podem ser realizadas, flexibilidade de materiais, nível de atração dos materiais e poder motivador dos materiais.” (op. cit., p. 7)

- Avaliação de pós-utilização

Os autores consideram a avaliação de pós-utilização como o tipo mais valioso, pois, “pode medir os resultados reais dos materiais e, dessa forma, oferecer dados sobre quais decisões confiáveis sobre utilização, adaptação ou substituição dos materiais podem ser tomadas.” (op. cit., p. 9).

Para tal avaliação, eles indicam testar o que foi “ensinado” e o que os aprendentes conseguem fazer, por meio de exames, entrevistas, questionários, avaliações com base em critérios, diários e relatórios sobre os aprendentes, elaborados após o curso por empregadores, orientadores de disciplinas, etc.

Consideramos de grande valia os três tipos de avaliação. Não vemos um relação de superioridade nos resultados coletados em nenhum deles. No caso de elaboração ou utilização de MD de LE para terceira idade, devido à atual escassez de referências que abordem essa temática e a não existência de MD publicados para tal fim, é desejável que o docente conheça, além do perfil dos aprendentes, o processo de avaliação de MDs, utilizando, se possível, os três tipos de avaliação mencionados.

Quanto à nossa proposta de investigação, para analisarmos a utilização do MD de LE que as UATIs pesquisadas adotaram, realizamos a avaliação durante a utilização por meio de observação não participante e a avaliação de pós-utilização, com a realização de questionários e entrevistas.

B) Critérios para avaliação de MDs

A seguir, apresentaremos os passos para se elaborar os critérios que poderão ser adotados na avaliação de MDs, elencados por Tomlinson e Masuhara (2005):

1. Faça uma lista de critérios universais: “os critérios universais se aplicam a qualquer material de aprendizagem de idiomas, em qualquer lugar e a qualquer aluno. (...) Eles resultam de princípios de aprendizagem de idiomas e oferecem a base fundamental para a avaliação de qualquer material.” (op. cit., p. 10)
2. Subdivida alguns critérios dessa lista, fazendo perguntas mais específicas. “Essa subdivisão ajuda a definir aspectos específicos dos materiais que poderiam ser melhorados na fase de revisão ou de adaptação.” (op. cit., p. 11)
3. Monitore e revise a lista de critérios universais: verifique se as perguntas são realmente avaliativas, se cada uma delas busca somente uma informação específica, se a pergunta pode ser respondida, se as questões são livres de dogmas e se a pergunta permite uma uniformidade na interpretação dos outros avaliadores. (op. cit., pp. 12-13)
4. Divida a lista em categorias, visando facilitar o enfoque. Tomlinson e Masuhara (2005, pp. 13-14) apresentam como possíveis categorias: princípios de aprendizado, assuntos, temas de ensino, textos, atividades, instruções, ilustrações, *design* e *layout*.
5. Desenvolva critérios específicos de acordo com o meio. “São critérios que fazem perguntas de relevância específica para o meio utilizado (por exemplo, critérios para livros, para material em áudio, para vídeo, etc).” (op. cit., p. 14)
6. Desenvolva critérios específicos de acordo com o conteúdo, “critérios relacionados aos assuntos e/ou aos temas de ensino dos materiais.” (op. cit., p. 14)
7. Desenvolva critérios específicos de acordo com a idade: “Esses critérios iriam se relacionar aos desenvolvimentos cognitivos e afetivos, às experiências anteriores, aos interesses, aos desejos e às necessidades.” (op. cit., p. 15) Pautar esses critérios no perfil etário do aprendente. No caso do discente ser um aprendente da terceira idade, tenha como base orientadora a gerontologia educacional.
8. Desenvolva critérios locais, focando o ambiente real ou potencial do usuário.

Dessa forma, os critérios estabelecidos para a avaliação de MD estarão bem

estruturados, abrangentes e contextualizados. Tomlinson e Masuhara (2005) fazem a seguinte ressalva: “Abordar a elaboração de materiais de forma sistemática, rigorosa e baseada em princípios sugeridos acima pode ajudar não somente a fazer e a registrar descobertas vitais sobre os materiais avaliados, mas também pode ajudá-lo a aprender muito sobre os materiais, sobre o aprendizado e o ensino e sobre você mesmo.” (op. cit., pp. 17-18)

Ressaltamos que uma vertente de nossa pesquisa é a análise dos aspectos positivos dos MDs que estão sendo utilizados para o processo de ensino e aprendizagem de LE nas UATIs pesquisadas, bem como a análise de algumas características que não se adequam a este público. Pois, conforme dito anteriormente, o propósito desta pesquisa não é fazer a avaliação de um MD, mas fornecer subsídios para elaboração e utilização de MD de LE para a terceira idade, visto que esse público é crescente e que, além de contarmos com uma referência bibliográfica restrita sobre essa temática, não dispomos de MDs desenvolvidos e editados para tal fim.

2.3.3. Aspectos particulares do desenvolvimento de MDs

Em seqüência, apresentamos alguns aspectos particulares para o desenvolvimento de MDs, pensando no público da terceira idade. São eles: seleção de textos, redação de instruções, utilização de ilustrações, *design* e *layout*.

A) Seleção de textos

Conforme as palavras de Tomlinson e Masuhara (2005), os textos selecionados para fazerem parte de um MD “devem ter o potencial de interessar aos alunos do ponto de vista afetivo e cognitivo, além de oferecer-lhes uma experiência rica tanto de linguagem como de vida”. (op. cit., p. 45). Ou seja, os aprendentes devem ser capazes de associar o texto à sua vida e ao seu conhecimento de mundo. Os MDs devem também ser compreensíveis e desafiadores, no sentido de estimular a aquisição da LE.

Além disso, esses textos devem contemplar os diversos gêneros discursivos, tais como, crônicas, poemas, canções, artigos de jornais ou revistas, catálogos, anúncios, narrativa, descrição, persuasão, informação, etc.

Em concordância com as idéias de Tomlinson e Masuhara (2005), Almeida (2005), apoiando-se em Maingueneau (2001), defende que:

Os gêneros são reconhecíveis, pois são “atividades sociais que, por isso mesmo, são submetidas a um critério de êxito” (Maingueneau, 2001, 59-70). Entretanto, os discursos não são necessariamente homogêneos, pois, embora se inscrevam em um gênero específico, podem apresentar características de outros gêneros. (...) o manual de língua estrangeira, ao contrário de gêneros mais canônicos (leis, receitas médicas, relatórios de trabalho), tende a se apropriar de textos filiados a outros gêneros: poemas, anúncios classificados, provérbios, narrativas, calendários, etc. (Almeida, 2005, p. 65)

B) Redação de instruções

A motivação é um dos fatores preponderantes para os aprendentes da terceira idade. Muitos deles não freqüentam as aulas pela necessidade de adquirir uma LE, mas pelo prazer em adquiri-la e vivenciar novas experiências. Assim, quando as aulas não os agradam, eles param de freqüentá-las. Um dos aspectos que pode vir a gerar desmotivação é a falta de instruções precisas. “Instruções são muito importantes. Os alunos que encontram dificuldades em entendê-las adotam uma postura negativa em relação ao material (e, possivelmente, em relação à sua própria capacidade) e podem ser incapazes de utilizá-los satisfatoriamente.” (Tomlinson e Masuhara, 2005, p. 49).

C) Utilização de ilustrações

Para Tomlinson e Masuhara (2005), o termo “ilustração” pode se referir a todos os tipos de elementos visuais encontrados em materiais didáticos. Pode englobar: fotos; desenhos, pinturas, charges, histórias em quadrinhos, qualquer documento que simule um documento da vida real (tais como, cartas, capas de livros, páginas de diários, jornais, anúncios, placas rodoviárias, entre outros), gráficos, mapas, diagramas; ilustrações funcionais - por exemplo, títulos projetados graficamente, ícones, setas ou fundos coloridos.

Na atualidade, contamos com materiais em multimídia ou da Internet. Em alguns casos, eles expandem o conceito de ilustração, conferindo-lhe emprego de animação, figuras tridimensionais ou ilustrações com efeitos sonoros.

A utilização de ilustrações nos MDs de LE é um recurso muito bem-vindo, desde que esteja contextualizado e seja pertinente à atividade.

D) Design e layout

Utilizaremos a distinção feita por Tomlinson e Masuhara (2005) com relação aos termos *design* e *layout*. O *layout* diz respeito à disposição estrutural das partes. São aspectos inerentes ao *layout*, por exemplo, o posicionamento do texto, da ilustração, do título, entre outros. Por outro lado, o *design* é “o plano geral que rege a aparência e a função dos materiais. Envolve decisões gerais sobre a utilização de cor, ícones, fontes, caixas, itálicos, ilustrações, músicas, etc. para tornar o material mais atraente e mais fácil de usar.” (op. cit., p. 60).

Visto que, com o processo de envelhecimento, podem ocorrer alterações na capacidade de visão, memorização e na acuidade motora, as questões que envolvem o *design* são preponderantes no que tange ao MD para ao aprendiz da terceira idade.

A escolha dos elementos que irão compor o *design* do MD está relacionada à sua legibilidade. Nas palavras de Albuquerque (1976):

O grau de legibilidade de um texto depende: (a) do tamanho e do desenho dos caracteres tipográficos; (b) da largura das linhas impressas; (c) dos espaços entre as letras, entre as palavras e entre linhas; do tamanho das margens; (d) do contraste do texto impresso com o papel. Isto é algo que os produtores de textos das agências de publicidade compreendem muito bem e de sua eficiência todos somos testemunhas ao vermos os anúncios publicados em jornais e revistas. Este aspecto da programação de um livro, todavia, é freqüentemente ignorado pelos autores de livros didáticos, os quais, via de regra, transferem para o editor ou para a vaga figura do "impressor" o conjunto das decisões relativas à forma tipográfica que o livro terá. [grifo nosso] (op. cit. p. 220)

Ainda sobre essa questão, Munakata (2002) atesta a existência de concordância comum entre os autores que versam sobre a tipografia, “para textos longos, as letras com serifa²⁷ apresentam grau de legibilidade maior do que as sem serifa” (op. cit., 581),

²⁷ A serifa é um traço ou uma barra que arremata cada haste de certas letras. Por exemplo, os estilos de letra “Times New Roman” ou “Garamond” são compostos de letra com serifa, porém o “Arial” e o “Verdana” são compostos por letras sem serifa.

assegurando que os textos que adotam letras com serifa causam menos fadiga aos olhos do que os compostos por letras sem serifa.

A preocupação com esses elementos se intensifica quando abordamos a questão das faixas etárias dos usuários dos MDs. Albuquerque (1976) apresenta uma tabela de normas tipográficas para livros de leitura para crianças e nela há a divisão das idades, da seguinte forma: menos de 7, 7/8, 8/9, 9/10, 10/12 e mais de 12. O estudo revela que, para cada faixa etária da tabela, existe uma norma tipográfica correspondente.

Não dispomos desse tipo de estudo para o público adulto da terceira idade. Contudo, pelo perfil do idoso, é fato que a acuidade visual tende a decrescer, a degeneração macular pode ocorrer e o aprendente passa a ter a visão central distorcida, além de ter problemas na distinção das cores. Outro fator é o possível declínio do controle motor dos dedos e pulso na execução da caligrafia, requerendo um espaçamento maior para as anotações no corpo do MD.

Segundo os critérios de avaliação dos livros didáticos descritos no “Edital de Convocação Para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2010” do Ministério da Educação - MEC, a estrutura editorial e os aspectos gráfico-editoriais devem atender a alguns itens; ou seja, é necessário que:

1. o desenho e tamanho da letra, o espaço entre letras, palavras e linhas, bem como o formato e as dimensões e a disposição dos textos na página atendam a critérios de legibilidade e também ao nível de escolaridade a que o livro se destina;
2. o texto principal esteja impresso em preto e que títulos e subtítulos apresentem-se numa estrutura hierarquizada, evidenciada por recursos gráficos;
3. os textos complementares não prejudiquem a identificação, o fluxo da leitura e o entendimento do texto principal;
4. a impressão não prejudique a legibilidade no verso da página;
5. (...) textos mais longos sejam apresentados de forma a não desencorajar a leitura, lançando-se mão de recursos de descanso visual;
6. o projeto gráfico integre, harmonicamente, texto principal, ilustrações, textos complementares e as várias intervenções gráficas que conduzem o leitor para dentro e para fora do texto principal visando à compreensão, a aplicação e a avaliação da aprendizagem;
7. as ilustrações explorem ao máximo as várias funções que as imagens podem exercer no processo educativo, e não somente o papel estético ou reforçador do texto principal;
8. as ilustrações reproduzam adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos;

9. as ilustrações sejam adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, sejam claras, precisas, de fácil compreensão, podendo, no entanto, também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade, motivar, facilitar e até substituir a verbalização, comprovar, explicar, informar, e contribuir para o equilíbrio estético da página;
9. (*sic*) as ilustrações de caráter científico indiquem a proporção dos objetos ou seres representados; que os mapas tragam legenda dentro das convenções cartográficas, indiquem orientação e escala e apresentem limites definidos;
10. todas as ilustrações estejam acompanhadas dos respectivos créditos e locais de custódia, assim como os gráficos e tabelas contenham os títulos, fonte e datas;
11. o livro recorra a diferentes gêneros textuais para uso nas mais variadas situações de ensino–aprendizagem;
12. a parte pós-textual contenha referências bibliográficas, indicação de leituras complementares e glossário. É fundamental que esse glossário não contenha erros conceituais ou contradições com a parte textual e
13. o sumário reflita a organização interna da obra e permita a rápida localização das informações. (op. cit., pp. 31-32)

Apesar de esse documento ter sido elaborado para avaliação e seleção de MDs para a educação básica brasileira, percebemos que os aspectos relacionados à legibilidade são mencionados nos itens de 1 a 5. A questão do cansaço visual causada por textos longos também é abordada no item 6. Os dados concernentes à ilustração são também explorados nos itens de 7 a 10.

Portanto, acreditamos que esses critérios podem também ser utilizados na avaliação ou elaboração de MDs de LE para a terceira idade, adaptando-os às características peculiares dessa faixa etária. Desse modo, ao pensarmos em elaboração ou adaptação, avaliação e utilização de MD de LE para a terceira idade, acreditamos ser necessário levar em conta as questões inerentes ao *design*, *layout* e relacioná-las ao perfil dessa faixa etária.

Para finalizar esta subseção, apresentamos duas ponderações. A primeira, feita por Freitag, Costa e Motta (1989), diz respeito mais especificamente ao livro didático. As autoras argumentam que “uma das melhores definições sobre o livro didático e suas funções, data de 1961, em texto de Renato Fleury: ‘O livro didático é uma sugestão e não uma receita’, não podendo substituir o professor”. E a outra é o alerta feito por Gottheim (2007):

Precisamos ser capazes de examinar as implicações que o uso de um conjunto de materiais tem no trabalho de sala de aula e assim chegar a conclusões fundamentadas se a metodologia e os conteúdos dos materiais são apropriados para um contexto particular de ensino de línguas. (Littlejohn, 1998, apud Gottheim, 2007, p. 15)

Pelo exposto, entendemos que, não só a ação docente é fundamental para obter-se resultados positivos dos MDs, mas também a sua reflexão constante acerca da adequação do MD adotado e seu contexto de ensino, no caso, a terceira idade.

Passaremos agora a uma discussão acerca das UATIs e as propostas trazidas pela gerontologia.

2.4. Faculdades e Universidades da Terceira idade

Em consonância com a intensificação mundial do envelhecimento demográfico, além das políticas assistencialistas, surgiram as faculdades e universidades da terceira idade.

Desde a década de 60, já havia, na França, universidade de tempo livre proporcionando atividades lúdicas e ocupacionais. Pierre Vellas, professor da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse, nesse mesmo país, fundou em 1973 a primeira Universidade da Terceira Idade (*Université Du Troisième Âge – UTA*), que visava modificar a imagem do idoso na sociedade, trabalhando questões voltadas para sua saúde física, mental e social (Finato, 2003). Essa universidade tinha os seguintes objetivos:

- a) permitir às pessoas idosas que fossem os atores nas decisões sobre problemas pessoais e coletivos, dando-lhes alternativas para melhorar sua qualidade de vida;
- b) oferecer-lhes infra-estruturas e ambientes universitários para maior participação social e diminuir a marginalização;
- c) através de tarefas interdisciplinares, permitir pesquisas gerontológicas com a participação dos idosos como investigadores e como sujeitos dessas pesquisas. (Finato, 2003, p. 75)

Tais objetivos revelam que a UTA tinha metas mais abrangentes e não meramente proporcionar atividades lúdicas e ocupacionais.

Como já mencionado, no Brasil, contamos com o pioneirismo do Serviço Social do Comércio – SESC, em São Paulo, que iniciou seu trabalho assistencial para esse público no ano de 1963; e, atualmente, desenvolve inúmeros projetos sociais com os idosos, visando a melhoria da ressocialização, apresentando reflexões sobre as causas que levam a uma situação de isolamento de alguns, entre outras propostas. Seu objetivo é preparar o idoso para o processo de envelhecimento de maneira consciente, conhecendo sua realidade, seu corpo, tendo sempre a perspectiva do futuro que está presente em cada um de nós.

Na década de 70, surgem as Universidades do Tempo Livre e Grupos de Convivência. Em termos de universidades da terceira idade, o SESC também foi a primeira instituição, em

1977, a trilhar novos rumos e criar a Escola Aberta à Terceira Idade do Serviço Social do Comércio (SESC, Campinas – SP); e, assim, outras instituições de ensino superior seguiram o mesmo caminho.

Na década de 80, já se presenciava grupos de estudos voltados à reflexão do envelhecimento no interior das universidades. Em agosto de 1983, é oficialmente criado o Núcleo de Estudos da Terceira Idade – NETI da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSCA e, no Estado de São Paulo, com o apoio do Professor Paulo Freire, a Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP - dá início, em 1990, às atividades da Universidade de Terceira Idade. (Nunes, 2000)

Em geral, as UATIs adotam uma faixa etária mínima para o ingresso dos aprendentes. A preocupação com o etarismo foi a justificativa usada por Finato (2003) para o limite mínimo etário adotado nessas instituições. A autora ressalta que não há uma regra quanto à idade ou ao nível de escolaridade para o ingresso e comenta que normalmente a UATI oferece cursos de extensão e aperfeiçoamento, mesmo sob a alcunha de universidade ou faculdade, com a intenção de propor reflexões críticas, autodesenvolvimento e atualizações. Finato (2003) reconhece a ação como um aspecto positivo: “os resultados de pesquisas e muitas informações sobre o envelhecimento eram revertidos para a academia em forma de novos conhecimentos, contribuindo para a diminuição de estereótipos acerca dos idosos e da terceira idade.” (Finato, 2003, p. 75).

Na década de 90, presenciamos um grande crescimento do número de UATIs. Em 1996, Dufresne (1996) alega a existência de 150 UATIs na Europa, Austrália e América do Norte. Em 2000, Palmas (apud. Finato, 2003, p. 76) faz um levantamento do número de UATIs surgidas na década de 1970 até o ano de 2000, e constata que a quantidade dessas instituições existentes no mundo estava em torno de 1.200.

Há uma grande pluralidade nas propostas das UATIs no que tange aos pré-requisitos educacionais para a participação do aprendente, aos estatutos e objetivos das instituições, à conferência de diplomas oficiais, exames, provas, ao caráter extensionista ou ao ingresso dos aprendentes nos cursos regulares das universidades, entre outros fatores inerentes às UATIs. Por isso, não será nossa preocupação traçar um perfil das UATIs, mas discutir brevemente suas propostas gerontológicas embasadoras e suas contribuições para uma boa velhice.²⁸

²⁸ Para o traçado histórico das universidades da terceira idade e seus modelos de programas, recomendamos a leitura do capítulo segundo de Cachioni (2002, pp. 26-68), bem como Cachioni e Neri, *Educação e velhice bem-sucedida no contexto das universidades da terceira idade*. (in NERI e YASSUDA, 2005, pp. 29-49)

2.4.1. Proposta gerontológica das UATIs

Como vimos, as UATIs têm o propósito de melhorar a qualidade de vida dos aprendentes da terceira idade, por meio dos seus recursos físicos e intelectuais. Assim, a educação passa a ser um dos meios para ajudar o velho a vencer as dificuldades e os desafios impostos pela sociedade e pelo próprio processo de envelhecimento individual, possibilitando-lhe reflexões críticas e autoconscientes na busca de uma velhice melhor.

Nas palavras de Cachioni e Neri, “proporcionar oportunidades educacionais a idosos é um empreendimento social referenciado a uma filosofia sobre a velhice e a uma filosofia sobre a educação à velhice.” (*in* Neri e Yassuda, 2005, p. 30). As autoras, pautadas em Moody (1976) fazem uma análise dos principais paradigmas de educação a velhice. A visão negativa da velhice é o foco do primeiro dos modelos. Tal modelo trata dos fenômenos de rejeição, negligência e marginalização, os quais o idoso é submetido na sociedade e analisa a velhice como um estigma social, limitante e que conduz ao declínio, tirando do idoso a perspectiva de futuro e de desenvolvimento pessoal. Neste modelo, a educação destinada aos idosos é investimento desnecessário, uma vez que esse grupo etário é visto como improdutivo e dependente. Já o segundo modelo, que é o de serviços sociais, vê na educação um “remédio” para os idosos. Une-se, então, a idéia de justiça social à Educação. O serviço social refere-se às ofertas de entretenimento, lazer e contatos sociais para esse público socialmente “rejeitado”. Contudo, não há uma preocupação em atender seus interesses, necessidades e opiniões. A imagem da velhice continua sendo negativa, mas, neste modelo, ela deve ser protegida pelo Estado por meio de pensões, asilos, serviços e centros de atendimento domiciliar. “O idoso é tratado como um ser passivo, paciente, cliente, com uma total distância entre ele e o profissional que presta algum tipo de serviço gerontológico. Não há preocupação com uma pedagogia específica para os idosos, uma vez que se acredita que eles não mais se desenvolvem” (Cachioni e Neri, *in* NERI e YASSUDA, 2005, p. 30). Os conceitos de participação e atividade são tratados no terceiro modelo, que nega a passividade e a segregação dos modelos anteriores. “Nessa concepção, a educação se define como meio de manutenção das habilidades e das experiências dos idosos para que possam intervir nos problemas da sociedade, por meio de programas educacionais organizados para eles e por eles” (*op. cit.*) Acredita-se no aumento e no desenvolvimento das capacidades do idoso e que, por tal motivo, essa estratégia participativa deve ser posta em prática, visando a manutenção

de um compromisso com sua comunidade. O quarto modelo está alicerçado na ideia de auto-realização e de educação permanente e reconhece os valores inerentes aos idosos, os seus direitos e suas oportunidades.

Para Moody, esse modelo corresponde à noção de Erikson sobre ‘integridade do *self*’, que o autor considera a tarefa típica da velhice. Acredita-se que os comportamentos sociais e os comportamentos dos próprios idosos orientam-se à auto-afirmação e à auto-realização da pessoa em sua totalidade, em qualquer etapa da vida em que se encontre. Para esse modelo, a educação tem um importante papel, que não é de divertir ou entreter o idoso, nem de perpetuar ou reproduzir papéis desempenhados em outras épocas da vida, mas sim servir de veículo para que o indivíduo, independentemente da idade cronológica, consiga manter seus níveis normais de funcionamento e desenvolvimento. Nessa concepção, a atividade toma um novo sentido, desvinculada e liberada da obrigação de cumprir com determinados comportamentos e papéis sociais próprios das etapas anteriores e que respondiam mais a uma necessidade de adaptar-se a certos esquemas sociais. (Cachioni e Neri, in NERI e YASSUDA, 2005, pp. 30-31)

Mesmo não havendo uma unidade em relação aos currículos, procedimentos e pré-requisitos, podemos traçar metas comuns às UATIs, bem como o perfil de um programa educacional pensado para a terceira idade. Quais sejam:

- dominar o meio social, histórico, econômico, político, cultural e tecnológico, tendo em conta as novas circunstâncias da sociedade que os rodeia. Os idosos necessitam conhecer e compreender um mundo em constante transformação;
- desenvolver a capacidade de aprendizagem dos idosos, oferecendo recursos tecnológicos para que eles possam utilizar suas habilidades cognitivas e, assim, fortalecer e criar novas redes e contatos sociais;
- satisfazer suas preocupações de ordem moral, estética e cultural. (Cachioni e Neri, in Neri e Yassuda, 2005, p. 31)

Essas metas propõem maiores possibilidades de relacionamento do idoso com outras gerações; objetiva capacitá-lo para o exercício da cidadania, compreendendo e exigindo os seus direitos, bem como para o desenvolvimento de sua autonomia física e intelectual e de sua auto-estima, tornando-o cada vez mais um ser ativo na sociedade contemporânea. Para viabilizá-las, Cachioni e Neri elencam um conjunto de pressupostos a ser seguido:

1. Os planos de educação e formação para adultos maduros e idosos constituem uma nova invenção social, política, econômica e cultural.
2. O conceito de educação permanente prevê que a educação e a aprendizagem são contínuas e acumulativas, e não um conjunto pontual de eventos institucionais.

3. A educação para idosos necessita de uma mudança da atitude social da própria clientela.
4. Deve possibilitar não só a divulgação do conhecimento, como também o desenvolvimento comunitário da sociedade, com a participação dos próprios idosos.
5. Deve realizar-se *com, para e pelos* idosos, potencializando sua participação.
6. Necessita da criação, do desenvolvimento e da institucionalização de uma metodologia adaptada às características da clientela, considerando-se os aspectos cognitivos, afetivos e ambientais.
7. A educação para adultos maduros e idosos deve pretender, no mínimo, incrementar os saberes e os conhecimentos teóricos, os saberes práticos, o saber-fazer, o aprender e seguir aprendendo e possibilitar o crescimento contínuo, as relações sociais e a participação social. (Cachioni e Neri, in Neri e Yassuda, 2005, p. 32)

Concordando com esse conjunto de pressupostos gerontológicos que normalmente embasam o conteúdo, a metodologia e a matriz curricular das UATIs, apresentamos a seguir os benefícios potenciais dessas instituições.

2.4.2. Benefícios potenciais para uma velhice melhor

Cachioni e Neri (2005) explicitam cinco benefícios potenciais para as instituições associados à existência desses programas nas universidades brasileiras:

1. Além de beneficiarem os idosos, as propostas de ensino e convivência que se multiplicam nos projetos de extensão de muitas instituições de ensino superior e nas universidades configuram-se como espaços privilegiados para contato intergeracional. Embora nem sempre ocorram de forma planejada e intencional, as atividades dos programas oferecem aos jovens alunos e aos professores, administradores e políticos, a oportunidade de verificar na prática que a educação não é necessariamente um privilégio reservado aos jovens, nem é uma atividade unidirecional; é, sim, um processo interativo, histórico e permanente que ocorre ao longo de toda a vida.
2. Os programas criam oportunidades para que a universidade reavalie suas práticas e suas metas educacionais, à luz dos conhecimentos auferidos no contato com o educando idoso. O desafio inerente a essa oportunidade é, porém, o de atuar com esse segmento com conhecimento e competência, baseando o ensino numa pedagogia dialógica que valorize e aproveite a experiência, as capacidades cognitivas e as competências sócio-emocionais adquiridas pelos idosos ao longo da vida.
3. A presença dessa nova clientela dá origem a novos problemas para a pesquisa, por exemplo, sobre as características biológicas, psicológicas e sociais dos idosos e da velhice, bem como sobre a

descrição do processo de envelhecimento, sobre a cognição e a personalidade dos mais velhos, sobre seus motivos, interesses, valores e atitudes, sobre relações sociais e sobre formas de ajustamento nos mais velhos. Vários campos disciplinares e multidisciplinares se beneficiam das curiosidades e das questões que emergem em virtude da presença mais próxima dos idosos.

4. Cria-se um novo cenário para a realização de pesquisas aplicadas não apenas na situação de educação intelectual, como também na de educação em saúde, educação para a atividade e a produtividade (ideais da OMS para a velhice, expressos na Assembléia Mundial do Envelhecimento de 2002), educação para o lazer e educação para a cidadania.
5. O quinto benefício que o advento e o fortalecimento do movimento das Universidades da Terceira Idade oferecem para o bom envelhecimento e a boa longevidade é proporcionar que essas associações se constituam em espaços propícios à realização de pesquisas sobre as características das próprias instituições que atendem idosos, sobre seus programas, suas políticas e seus recursos humanos. (Cachioni e Neri, in Neri e Yassuda, 2005, pp. 41-42)

Além dos benefícios voltados para as instituições, há também uma gama considerável de benefícios oriundos dos programas educacionais para os idosos e do convívio social proporcionado pelas UATIs. Zimerman (2000, p. 34) fala da importância da convivência, salientando, dentre outros aspectos, “a estimulação do pensar, do dar, do trocar, do reformular e, principalmente, do aprender. Outro aspecto importante é o da atualização, da discussão, da busca de maiores conteúdos.”

Cartensen (in Neri, 1995) ao abordar a motivação para o contato social na velhice e apresentar a “Teoria de Seletividade Socioemocional” afirma que, na velhice, as pessoas interagem socialmente muito menos do que o faziam quando eram jovens e que passam a maior parte do seu tempo sozinhas. A autora aponta que as três principais metas psicológicas motivadoras da interação social são: a aquisição de informação, o desenvolvimento e a manutenção do autoconceito, e a regulação da emoção. Iremos nos ater mais na primeira delas que trata da aquisição de informação, que tem muito a ver com os MDs, sem descartar a importância das outras duas e possível presença delas nos MDs.

Em sua análise, Cartensen (op. cit.) mostra que, com o avanço da idade, o estoque de informação vai crescendo gradativamente, levando a uma desaceleração da necessidade de contato social para aquisição de informação. Esse dado é acrescido ao fato de que, ao envelhecermos, aprendemos a buscar conhecimento sem necessariamente termos que entrar em contato com alguém. Livros, mídia impressa, televisiva e internet compensam tal contato. Podemos, assim, perceber a importância do papel das UATIs na vida cotidiana dos idosos; elas, além de “fornecedoras” de informações, geram contato social.

Para uma boa saúde mental e o bem-estar dos indivíduos, principalmente na velhice, devemos combinar os fatores psicológicos, aos biológicos e sociais. Somente tal combinação pode propiciar um bom funcionamento mental, que, segundo Sé e Lasca (2005), implica nas:

(...) capacidades de pensar, lembrar, raciocinar, formar estruturas complexas de pensamento, decidir, resolver problemas e produzir respostas adaptativas às solicitações do ambiente. Tais capacidades do ser humano são influenciadas por características pessoais e individuais, como idade, nível de escolaridade, interesses, estilos de vida, saúde, atividades que o indivíduo desenvolve, quantidade de estímulo a que é exposto, além de aspectos emocionais e condições socioculturais (Sé e Lasca, 2005, p. 13)

Creemos que as UATIs podem oferecer um ambiente mentalmente estimulante, cujos efeitos comprovadamente incidem na plasticidade do cérebro.²⁹ Na seqüência, passaremos a discutir a metodologia e a natureza, os instrumentos utilizados, assim como o cenário e os participantes desta pesquisa.

²⁹ Esse tema foi abordado no item “Hipótese do Período Crítico”.

Capítulo III

Metodologia da Pesquisa: natureza, instrumentos e procedimentos

Não considero que eu tenha a melhor idade, mas sim o melhor que a minha idade pode me oferecer...

Cachioni (2003)

3.1. A natureza da pesquisa

A detecção de uma questão específica de uso da linguagem – particularmente, no nosso caso, do processo de ensino e aprendizagem de línguas – é o início do percurso de pesquisa em Linguística Aplicada (LA). O próximo passo é a busca de amparo teórico em áreas de investigação relevantes às questões em estudo. Em seguida, analisa-se a questão na prática. A conclusão e as sugestões de encaminhamento encerram o percurso.

Nesse caminho, sabe-se também que a LA busca parte de seus respaldos teóricos em outras áreas do conhecimento, tais como a Psicologia, a Sociolinguística, a Antropologia, a Educação, a Fisiologia e, mais recentemente, a Gerontologia. Nas palavras de Cavalcanti (1986, p. 6): “a LA trabalha em recortes multidisciplinares, isto é, com o auxílio de resultados de pesquisa em outras áreas de investigação”.

Em concordância com Cavalcanti (1986), Moita Lopes (2003), afirma que:

(...) a LA tem como uma das tarefas no percurso de uma investigação mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (por exemplo, psicologia, educação, linguística etc.) e o problema de uso da linguagem que pretende investigar. O corpo do conhecimento teórico utilizado pelo lingüista aplicado vai depender das condições de relevância determinadas pelo problema a ser estudado; portanto, isto implica o fato de que seja possível que os subsídios teóricos para a explicitação de uma determinada questão possam vir de disciplinas outras que a linguística, mesmo quando esta é entendida em um sentido macro. (op. cit, pp. 20-21)

A interdisciplinaridade está presente em nossa pesquisa. Para apresentar o perfil do estudante da terceira idade, mostrando os efeitos de seu processo de envelhecimento, como também refutar a imagem estereotipada do velho, buscamos subsídios teóricos na Gerontologia, na Fonoaudiologia e na Neurologia, entre outras áreas.

Cavalcanti (1986) afirma que, em LA, são realizadas tanto pesquisas qualitativas, quanto quantitativas e ressalva que a combinação dos tipos parece ser a opção mais viável e que a escolha entre eles dependerá obrigatoriamente do problema em questão.

De modo geral, as pesquisas qualitativas permitem captar os significados dos comportamentos observados. Predominantemente, seus dados são de natureza qualitativa, tais como: descrições dos fatos observados, citações das declarações dadas pelos participantes sobre suas experiências, crenças ou pensamentos, trechos ou íntegra de documentos, relatórios, entre outros. Não há uma hipótese limitante; seu foco está voltado para o processo, para a compreensão e interpretação do fenômeno pesquisado.

Por outro lado, um estudo quantitativo, apresentando uma visão ampla do tema, pode ser caracterizado por testar uma hipótese, utilizando instrumentos objetivos e análises estatísticas apropriadas, que abrange um grande número de participantes e foca o produto. (Larsen-Freeman e Long, 1991).

Larsen-Freeman e Long (op. cit.) não negam a importância da relação paradigmática para planejar uma metodologia e aceitam que certas metodologias são normalmente associadas a paradigmas específicos; contudo, comungando do pensamento de Cavalcanti (1986), alertam que a escolha do modelo metodológico deve ser determinada pela questão de pesquisa.

Nessa mesma vertente, Erickson (1986) aponta para a superação do dualismo antagônico entre os termos “qualitativo” e “quantitativo”. O autor adota a terminologia “interpretativista” para as pesquisas de observação participante e afirma, pautando-se nas definições de paradigmas de Thomas Kuhn³⁰, que não se trata de romper paradigmas, visto que “nas ciências sociais os paradigmas não morrem”. (Erickson, 1986, p. 120).

Nas palavras de Kuhn (1991, p. 92): “Quanto maiores forem a precisão e o alcance de um paradigma, tanto mais sensível este será como indicador de anomalias e, conseqüentemente, de uma ocasião para a mudança de paradigma”. Por meio dessas mudanças é que as ciências são concebidas, fazendo nascer e evoluir teorias científicas, sem, contudo, descartar os paradigmas anteriores.

³⁰ Estamos nos referindo à obra clássica de Thomas Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas*.

Para Vieira Abrahão (*in* Barcelos e Vieira Abrahão, 2006), a perspectiva qualitativa pode ser apresentada da seguinte forma:

(...) uma perspectiva qualitativa, termo mais geral que envolve diferentes abordagens de investigação que compartilham as seguintes características comuns: a) são naturalistas, ou seja, realizadas dentro de contextos naturais; b) são descritivas, ou melhor, os dados coletados tomam a forma de palavras ou figuras e não números; c) são processuais, não se preocupando [somente] com resultados ou produtos; d) são indutivas, ou seja, os dados são analisados indutivamente, sem buscar evidências que comprovem ou não hipóteses previamente estabelecidas; e) buscam significados, ou melhor, são voltadas para as maneiras como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e de suas vidas. (op. cit., p. 220)

Compartilhando as ponderações de Cavalcanti (1986), Vieira Abrahão (2006) e Larsen-Freeman e Long (1991), nossa pesquisa é de natureza qualitativa e também se apoiou no modelo interpretativista proposto por Erickson (1986), pois abordamos aspectos quantitativos sem deixar de lado os importantes fatores qualitativos. Foi norteadada por um questionamento indutivo e teve seu foco no processo e não no produto. Houve a preocupação de se realizar a coleta de dados em contextos naturais e de abordá-los descritivamente.

Quanto ao foco no processo ou no produto, Moita Lopes (2003) apresenta uma distinção entre as pesquisas orientadas para a sala de aula e as pesquisas na sala de aula. As primeiras são as investigações teórico-especulativas e tem como alvo o produto da aprendizagem de línguas. As segundas têm o foco no processo de ensino e aprendizagem, sendo que está ao alcance do pesquisador. “É o foco no estudo do processo de ensinar/aprender línguas que identifica a tendência atual da pesquisa na área de ensinar/aprender línguas, ou seja, pesquisa na sala de aula de língua.” (Moita Lopes, 2003, p. 86).

Para o autor, essa tendência pode ser dividida em dois tipos básicos:

- a) *pesquisa de diagnóstico*, isto é, centrada na investigação do processo de ensinar/aprender, conforme realizado nas salas de aulas, ou seja, como a prática de ensinar/aprender línguas está sendo efetivamente realizada em sala de aula. (...)
- b) *pesquisa de intervenção*, em que o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula. (op. cit., p. 86)

O foco da nossa pesquisa está voltado para a investigação do processo, por isso caracteriza-se como uma pesquisa de diagnóstico. Acompanhamos por um período de seis

meses duas salas de aula de inglês para a terceira idade. Consideramos este um estudo transversal, no que diz respeito à observação. Para a coleta de dados, optamos pela observação não-participante.

De acordo com Larsen-Freeman e Long (1991), ambas as metodologias de pesquisa – observação participante e não-participante – apresentam contribuições positivas para o processo de construção do conhecimento. Com elas é possível obter valiosas e detalhadas descrições dos processos de aquisição da língua e perceber aspectos inovadores e diferentes para a pesquisa, visto que ela é pautada em questões norteadoras e não em hipóteses a serem comprovadas.

Nestes termos, podemos afirmar que nossa pesquisa é um estudo transversal, de natureza qualitativa, com uma abordagem interpretativista e optamos por uma pesquisa de diagnóstico com observação não-participante.

3.2. Os instrumentos de pesquisa

Os instrumentos de coleta de dados foram questionários, notas de campo, gravações de áudio e entrevistas individuais com os alunos, professores e coordenadores das UATIs pesquisadas. Realizamos uma reflexão feita por escrito sobre os materiais didáticos adotados, um questionário sociocultural e outro sobre os materiais didáticos utilizados, focando a pertinência dos conteúdos, as questões relativas ao *design* e os tópicos gramaticais contidos nos MDs³¹.

As notas de campo foram efetuadas com base na definição de Vieira Abrahão (*in*: Barcelos e Vieira Abrahão, 2006):

Notas de campo, utilizadas em pesquisas qualitativas, são definidas como descrição ou relatos de eventos no contexto de pesquisa que são escritos de forma relativamente objetiva. Normalmente incluem relatos de informação não verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registros de conversas e interações. As notas de campo buscam responder as perguntas quem / o quê / onde / quando / como / e por que e podem ser organizadas em diferentes categorias para registrar descrições, reflexões ou análise de eventos (Burns, 1994). (*op. cit.*, p. 226)

³¹ Ver Apêndices I, II e III.

Utilizamos gravações de áudio visando registrar em detalhes os eventos ocorridos em sala de aula, tanto ações, interações dos aprendentes e professores, quanto comentários, críticas, satisfações ou insatisfações acerca dos materiais didáticos ou de seus aspectos. Nessa vertente, Vieira Abrahão (*in* Barcelos e Vieira Abrahão, 2006, p. 227) afirma que tais recursos “podem ser utilizadas para registrar observações gerais do contexto de sala de aula e também para o registro de aspectos específicos, como os trabalhos em pares e grupos; a interação professor-aluno e outros aspectos.”

A reflexão por escrito sobre os materiais didáticos adotados, aplicada antes do questionário, teve como objetivo obter um relato que refletisse a visão dos aprendentes acerca desse material, sem que houvesse um direcionamento para as questões que julgávamos relevantes. Essa reflexão continha a seguinte instrução: “Escreva um ou dois parágrafos sobre os materiais didáticos utilizados neste Curso de Inglês”. Houve um espaço da aula cedido nas UATIs para a aplicação e coleta da reflexão, que teve uma duração de aproximadamente 25 minutos. Na semana seguinte, foi aplicado e recolhido o questionário, com um prazo estendido de aproximadamente 40 minutos.

Tal questionário teve um caráter exploratório. Como aspectos específicos dos materiais didáticos e de sua utilização podem, por vezes, não ser verbalizados em sala de aula, e exercem influências no processo de ensino e aprendizagem/aquisição de LE da terceira idade, pautamos-nos nas orientações de Tomlinson e Masuhara (2005) acerca da avaliação durante e de pós-utilização de MD. Dessa forma, elaboramos um questionário que possibilitasse uma avaliação com maior confiabilidade dos dados com a finalidade de corroborar algumas percepções constatadas por meio da observação não-participante.

A característica complementar e exploratória desse questionário, nos fez utilizar somente perguntas abertas. “Os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Buscam respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados.” (Vieira Abrahão, *in* Barcelos e Vieira Abrahão, 2006, p. 222)

Elaboramos também um questionário sociocultural, compartilhando as ponderações de Jeremy (1991)³² e de Néri (1991) sobre os múltiplos aspectos da velhice:

(...) a resposta a qualquer tipo de questão sobre velho e velhice no Brasil depende de *a quem* e *como* ela é feita, o que aliás é verdadeiro em relação a qualquer pergunta. Não existe uma resposta única, porque o próprio fenômeno da velhice tem múltiplos significados,

³² Conforme já citado, Jeremy (1991) aponta para a importância de conhecer o perfil dos aprendentes para avaliarmos o MD.

contextualizados por fatores individuais, interindividuais, grupais e socioculturais. O conhecimento científico, também contextualizado por esses fatores, desempenha um papel fundamental na atribuição de significados a esse objeto, à medida que, justifica, explica e legitima determinadas práticas e atitudes em relação à velhice. (op. cit., p. 33)

O questionário sociocultural foi composto por uma combinação de perguntas abertas e fechadas. As fechadas tiveram alternativas de múltipla escolha, sendo que, em algumas perguntas, incluímos na alternativa “outros” um espaço para que os dados não previstos nas alternativas anteriores fossem registrados. Dessa forma, caracterizou-se como questionário misto, seguindo a tendência ressaltada por Vieira Abrahão (*in* Barcelos e Vieira Abrahão, 2006, p. 222): “o questionário misto, envolvendo questões fechadas e outras abertas, tem sido empregado com o propósito de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças (...)”.

No processo de elaboração dos questionários também foram tomados alguns dos cuidados ressaltados por Vieira Abrahão (op. cit., 2006), tais como nível de linguagem, conhecimento dos informantes, brevidade, clareza das perguntas e extensão do instrumento.

No decorrer da coleta de dados, algumas entrevistas foram realizadas com alguns aprendentes, com os professores e com os coordenadores das UATIs pesquisadas. Com exceção à entrevista com os aprendentes, as outras foram semi-estruturadas, visando atender os pressupostos qualitativos da pesquisa. Tomamos por base o modelo apresentado por Vieira Abrahão (*in* Barcelos e Vieira Abrahão, 2006):

As entrevistas semi-estruturadas, por outro lado, são caracterizadas por uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade. Neste tipo de instrumento, o pesquisador prepara algumas questões orientadoras ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho. Essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador. É um instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais. Este tipo de entrevista tem a vantagem de permitir que as perspectivas dos entrevistadores e entrevistados componham a agenda da investigação. (op. cit., p. 223)

As entrevistas com os aprendentes surgiram de conversas informais, nas quais foram investigados tópicos pertinentes à pesquisa inseridos mediante uma indagação inicial. Essa modalidade de entrevista não estruturada encontra respaldo nas palavras de Vieira Abrahão (op. cit., p. 223): “... temos as entrevistas não estruturadas ou informais, em que entrevistados e entrevistadores se engajam em uma conversa livre com base nas questões e tópicos que orientam a investigação”.

Com o propósito de assegurar confiabilidade e validade da pesquisa, utilizamos uma gama diversa de instrumentos de coleta e seleção de dados – notas de campo, gravações de áudio, reflexões escritas, questionários e entrevistas individuais com os alunos, professores e coordenadores das UATIs pesquisadas. Isso foi feito com o intuito de triangularmos os dados, que é um processo que envolve número variado de fontes de coleta, com a finalidade de entrelaçar as informações obtidas, gerando maior credibilidade nos resultados, “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas”. (Vieira Abrahão, 2006, p. 221)

Desse modo, as entrevistas e o questionário sociocultural foram utilizados como ferramentas complementares, posto que as notas de campo, juntamente com as gravações em áudio e o questionário sobre os materiais didáticos adotados foram as ferramentas principais no processo de análise e discussão de dados.

3.3. O cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas universidades abertas da terceira idade que oferecem o curso de inglês como uma de suas atividades. Para a distinção entre elas, chamaremos de UATI 1 e UATI 2, sem que haja qualquer relação com a hierarquia, dos números 1 e 2, pois sua escolha foi arbitrária.

3.3.1. UATI 1

A UATI 1 é um programa gratuito, constituído pelo Departamento de Cultura e Extensão Universitária de uma universidade estadual, localizada na capital de São Paulo e com *campi* em mais seis cidades do interior desse Estado. A universidade é formada por escolas, unidades e institutos, que abrangem todas as áreas do conhecimento. Cada unidade da universidade é soberana na gestão do programa, administrando-o conforme suas necessidades internas.

Conforme consta do encarte do programa da UATI 1, seu objetivo principal é possibilitar ao idoso o aprofundamento de seus conhecimentos em alguma área de interesse e, ao mesmo tempo, trocar informações e experiências com os jovens. No *campus* da universidade que promove o projeto da UATI, os interessados podem optar por várias

atividades, tanto pelas atividades e disciplinas dos cursos regulares da instituição, quanto pelas atividades oferecidas pela UATI.

A idade mínima para ingresso na UATI 1 é de sessenta anos, apoiando o conceito de velhice estabelecido pela ONU e pela UNESCO, o qual versa que a velhice nos países desenvolvidos começa aos sessenta e cinco anos e nos países em desenvolvimento, aos sessenta.

No *campus* da universidade, localizado no interior de São Paulo, onde foi feita a coleta de dados da UATI1, são ofertadas as seguintes atividades:

- a) atividades complementares físico-esportivas integradas para terceira idade, como atividade física para indivíduos com sobrepeso, atividade física integrada para a terceira idade, condicionamento físico para diabéticos e hipertensos;
- b) disciplinas regulares do curso de Engenharia, Matemática, Computação e Química;
- c) atividades complementares didático-culturais, tais como: curso de inglês para a terceira idade, programa de ciência às 19 horas, workshop sobre arte para a terceira idade, terceira idade e alimentação saudável: “o seu aliado está na sua mesa”.

Algumas das atividades exigem pré-requisitos. Para o Curso de Inglês Básico para a Terceira Idade não há pré-requisitos, mas para o Curso de Inglês para a Terceira Idade, o pré-requisito é ter cursado o primeiro semestre do Curso de Inglês Básico para a Terceira Idade e assim, sucessivamente. A turma pesquisada estava cursando inglês, nessa UATI, há três semestres. Portanto, os aprendentes estavam no segundo semestre do Curso de Inglês para a Terceira Idade, posto que o primeiro semestre de seus estudos foi dedicado ao Curso de Inglês Básico para a Terceira Idade.

O curso de Inglês para a Terceira Idade da UATI 1 visa “transmitir conhecimentos estruturais básicos e estimular fala e escrita, proporcionando ao aluno oportunidade de ter acesso aos rudimentos da língua inglesa”³³, segundo seus responsáveis.

3.3.2. UATI 2

A UATI 2 é um programa institucional de uma fundação municipal de ensino e de divulgação científica, técnica e cultural, criada e respaldada por lei municipal, localizada em

³³ Causou-nos estranheza a expressão “rudimentos da língua inglesa”, por dar uma conotação demasiadamente simplista, indo de encontro à proposta da instituição e o trabalho demonstrado em sala de aula.

cidade do interior de São Paulo. Por ser um programa subsidiado pela prefeitura municipal, a instituição consegue oferecer o curso de inglês com preço abaixo das demais escolas de inglês da cidade. A UATI 2 cobra uma mensalidade de vinte reais, além de uma taxa de matrícula anual do mesmo valor. O pagamento das mensalidades inclui todo o material didático.

A missão da UATI 2 é promover a educação de jovens e adultos em sua função qualificadora ou permanente, objetivando assegurar o exercício da cidadania e a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Os programas, projetos e atividades desenvolvidos por essa fundação propiciam oportunidades educacionais para a atualização e o enriquecimento constante de conhecimentos, considerando que a educação permanente representa uma promessa de efetivar um caminho de crescimento e de qualificação de vida para todas as pessoas, de todas as idades.

Atualmente, a fundação desenvolve os seguintes programas educacionais: Universidade Aberta da Terceira Idade, Universidade Aberta do Trabalhador, Escola Municipal de Governo e Programa de Inclusão Digital. Para desenvolver esses programas, ela conta com dois *campi* situados na mesma cidade.

Em suma, a UATI 2 é um espaço público de formação de adultos que desenvolve um programa de educação permanente para pessoas adultas e idosas nas áreas de saúde, cultura, esporte, lazer, cidadania e trabalho, que permite a constante atualização de conhecimentos e contribui para a melhoria da qualidade de vida e participação plena na sociedade.

A idade mínima para ingressar na UATI 2 é quarenta anos. Para justificar essa medida, a instituição alega que os problemas de socialização do idoso começam na aposentadoria – para os homens - e na viuvez – para as mulheres. A proposta inicial para a faixa etária de ingresso na UATI 2 era de quarenta e cinco anos. Entretanto, após perceberem que havia uma demanda de interesses das pessoas entre quarenta e quarenta e cinco anos, a UATI 2 abaixou essa faixa etária.

O currículo escolar está dividido em dois módulos anuais de ensino, com disciplinas regulares e optativas. O curso regular (módulo I) equivale ao primeiro ano do curso e é composto por disciplinas obrigatórias: *Tai Chi Chi Kung I*, Expressão Corporal I, Fisioterapia e Promoção da Saúde I, Educação Musical, Artes Cênicas, Cultura e Memória, Cidadania e Terceira Idade. Para tanto, são disponibilizadas 60 vagas distribuídas em dois turnos, matutino e vespertino.

O curso optativo (módulo II) equivale ao segundo ano do curso, constituindo a parte flexível do currículo, onde são oferecidas disciplinas optativas anuais, de livre seleção e matrícula pelos alunos.

Além do curso regular e do optativo, são oferecidas as seguintes atividades complementares:

- a) grupos artísticos e culturais - grupos de seresta, samba, teatro, dança, origami e coral;
- b) oficinas - cursos livres que podem ser freqüentados tanto por alunos como pela comunidade em geral. Semestralmente são oferecidas cerca de 10 oficinas; entre as mais procuradas estão espanhol, francês, inglês, italiano, informática, artes, artesanato, ginástica terapêutica e meditação;
- c) viagens, visitas e excursões locais e regionais;
- d) projeto de ação social que visa a participação dos aprendentes em campanhas comunitárias e atividades voluntárias.

Finalizando este item, cabe mencionar que a coleta de dados que foi realizada na UATI 1 teve sua ação em um dos *campi* da universidade, localizado no interior de São Paulo. Acompanhamos uma turma do Curso de Inglês para a Terceira Idade, que tinha seus encontros regulares de segunda e quarta-feira, no período matutino. Na UATI 2, acompanhamos uma turma da Oficina de Inglês. Essa turma se reunia às quartas-feiras, no período da manhã.

3.4. Os participantes da pesquisa

O público participante da pesquisa foi composto pelos o aprendentes de inglês da terceira idade e pelas professoras que ministraram aulas para a referida faixa etária.

Participantes da Pesquisa	
Aprendentes da UATI 1	16
Aprendentes da UATI 2	04
Professoras das UATIs	02
Coordenadoras das UATIs	02
Total	24

O critério da escolha do aluno-sujeito está associado ao perfil estabelecido pela instituição onde foi realizada a pesquisa, assim como o limite mínimo etário. Na UATI 1, a idade de ingresso é de sessenta anos de idade e na UATI 2, a partir dos quarenta anos de idade. A seleção dos candidatos foi condicionada à sua matrícula nas instituições referidas e com a devida opção pelas aulas de inglês.

Foram observados dezesseis aprendentes na UATI 1 e quatro na UATI 2. O primeiro relato – “Reflexão sobre os Materiais Didáticos adotados” – foi aplicado no primeiro semestre de 2008, o questionário sobre os Materiais Didáticos adotados também foi aplicado no primeiro semestre e o questionário sociocultural foi aplicado no segundo semestre de 2008.

A preocupação com a ética permeou o desenvolvimento da pesquisa, compartilhando o pensamento de Celani (2005)³⁴:

A proteção dos participantes é essencial (Denzin & Lincoln, 1998). Para isso é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento. A preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades. (op. cit., p. 110)

Quanto às duas professoras de inglês que ministraram as aulas nas UATIs estudadas, utilizamos os mesmos recursos metodológicos adotados para os aprendentes da terceira idade. Podemos afirmar, com segurança, que as respectivas entrevistas e procedimentos de investigação utilizados corroboraram para o resultado satisfatório da pesquisa, assim como foram importantes instrumentos que servirão de ferramentas para análise e constatação dos dados coletados.

Com o resultado da triangulação dos dados obtidos nas entrevistas, reflexão escrita, questionários e na observação não-participante, confrontados com o resultado dos materiais obtidos nas entrevistas com as docentes de cada instituição, respaldados pela fundamentação teórica apresentada, teremos condições de estabelecer um perfil mais detalhado do público alvo da pesquisa.

³⁴ Os participantes da pesquisa estavam cientes da pesquisa e de suas ações na pesquisa. Dessa forma, eles assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, que respalda a veracidade da pesquisa do ponto de vista ético.

3.5. Coleta de dados: procedimentos

O levantamento e coleta de dados foram realizados no ano de 2008, pois dependíamos do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos – CEP/UFSCar - para dar início ao processo. Como o projeto foi aprovado em 30 de novembro de 2007, esperamos o próximo ano letivo para dar início à pesquisa de campo.³⁵

Todos fizeram a “reflexão escrita” sobre os materiais didáticos adotados. Contudo, nos outros dois questionários a adesão não foi completa; no questionário sobre os materiais didáticos utilizados, um aprendente da UATI 1 havia faltado no dia e seguiu ausente por um período de três semanas. Como estava sendo cedido um espaço das aulas para a aplicação dos questionários, acreditamos que não seria uma boa atitude pedir para o aprendente responder o nosso questionário durante as aulas. E, por outro lado, o propósito desse questionário era, além de coletar dados, contrastar com a reflexão escrita. Como já havia decorrido um tempo considerável e, nas conversas entre os aprendentes, alguns dos aspectos abordados no questionário estavam sendo discutidos, decidimos não aplicá-lo, temendo que essa discussão pudesse interferir em suas respostas. Dessa forma, ficamos com dezenove questionários.

O questionário sociocultural também foi coletado em sala de aula. Aguardamos o final do semestre para aplicá-lo, esperando que o laço de confiabilidade entre a pesquisadora e os aprendentes estivesse mais forte. Essa espera visando maior confiabilidade é justificada pelo conteúdo abordado no questionário, que trata de informações de caráter pessoal e confidenciais, envolvendo questões de religiosidade, situação financeira, idade e relacionamento familiar. Contudo, houve uma ausência significativa dos aprendentes no mês de junho, por conta do inverno seco, que além do frio, trouxe doenças respiratórias. Resolvemos aplicar o questionário no semestre seguinte. Na UATI 1, três aprendentes do nosso grupo de observação não renovaram suas matrículas e, assim, apenas treze responderam o questionário sociocultural. Na UATI 2, não foram abertas turmas de inglês no segundo semestre.

As professoras das duas UATIs responderam ao questionário sobre os materiais didáticos, discutindo a questão do ponto de vista docente.

A seguir passamos para o quarto capítulo, no qual serão feitas a descrição e a análise dos dados coletados.

³⁵ Protocolo CAAE 2959.0.000.135-07 do CEP/UFSCar, parecer nº 313/2007.

Capítulo IV

As salas de aula de LE para a Terceira Idade e seus materiais didáticos

Uma pessoa é tão velha quanto imagina ser.
Preti (1991)

Neste capítulo, descreveremos, analisaremos e discutiremos os dados levantados. Para tanto, traçamos o perfil dos participantes e analisamos as ações docentes em diferentes aspectos frente aos MDs. Optamos pela apresentação do perfil dos participantes neste capítulo, pois, para traçar o perfil, descrevemos e analisamos dados recolhidos durante nossa pesquisa. Cabe ressaltar que a coleta de dados foi realizada em salas de aula de duas instituições de ensino voltadas para a terceira idade. Vimos também que, por uma questão de facilitação metodológica, chamamos uma de UATI 1 e a outra de UATI 2.

4.1. Perfil dos participantes da pesquisa

Para não evidenciar os participantes, optamos pela apresentação de um perfil sem especificar cada um deles; tampouco faremos uma discriminação por UATIs, visto que a análise dos dados não fará a distinção entre elas.

O nosso público tem uma idade média de 60,36 anos de idade; na sua maioria são pessoas casadas (71,43%), sendo que na turma tem aprendentes viúvos, porém bem menos representativos, totalizando apenas 14,29%. Temos também um solteiro e um que assinalou a alternativa “separado judicialmente/divorciado”.

Na questão de pergunta de múltipla escolha sobre a religiosidade (católico, evangélico, espírita, outra e sem religião), constatou-se que a religião católica é a crença de grande parte dos aprendentes, com exceção de apenas dois evangélicos e dois espíritas.

Quanto à ocupação atual, percebemos a existência de três modalidades: aposentado(a), dona de casa e um assistente social. Uma parcela significativa (57,14%) se declarou aposentada. Numa das respostas, o aprendente fez questão de grafar “professora aposentada” (A14). Na tabulação, a ocupação que aparece em segundo lugar é “dona de casa”, com 35,72% de indicações. Alguns aprendentes quiseram deixar registrado outros afazeres, complementando suas respostas com informações, tais como: “Eu sou dona de casa e também jardineira por amor as plantas e a natureza” (A1); “Do lar e (trabalho voluntário)” (A10); e dois citaram o curso de inglês como ocupação, além da aposentadoria.

Metade dos aprendentes pesquisados concluiu seus estudos anteriores entre 31 e 40 anos atrás e pouco mais de 35%, entre 21 e 30 anos. Um aprendente declarou que concluiu seus estudos há mais de 41 anos.

Contamos com mais de 70% dos aprendentes com formação superior completa, tendo a sua formação em Pedagogia, Educação Física, Engenharia de Alimentos e Civil, Serviço Social, Ciências Sociais, Artes Plásticas e Letras. Três deles detêm dupla formação e um deles, além do curso superior, tem curso técnico de secretariado. Apenas um deles tem curso superior incompleto, porém não declarou qual foi esse curso; o restante, cerca de 20%, tem o segundo grau completo. É importante frisar que não há requisitos de escolaridade para freqüentar os dois cursos que serviram de cenário para a nossa pesquisa. Outro dado que reforça a característica de uma turma com boa destreza intelectual é que a maior parte dos participantes tem computador em casa, sabe usá-lo e acessa a internet em média de 10 a 15 horas semanais.

Ainda falando sobre escolaridade, metade dos participantes freqüentou somente escola pública, seguidos daqueles que assinalaram a alternativa “maior parte em escola pública” (35,72%). Do total, somente um aprendente declarou ter freqüentado a maior parte de seus estudos em escola particular.

Não podemos afirmar que esses participantes são de baixa renda, pois as respostas sobre a renda total dos membros familiares que residem junto a eles mostram que cerca de 30% tem a renda familiar superior a 20 salários mínimos e outros 30% declararam sua renda familiar entre 11 e 20 salários mínimos. Temos também uma concentração de aproximadamente 30% da renda familiar entre 3 a 5 salários mínimos. Apenas um aprendente declarou que sua renda familiar é de até 3 salários mínimos.

Detectamos uma exceção a esse perfil. O aprendente que declarou que sua renda familiar é de até 3 salários mínimos e que em sua casa habitam sete pessoas - ele, a esposa e cinco filhos -, foi o único a declarar que vai à escola de inglês de ônibus. Quase 80% dos aprendentes vão ao curso de condução própria, ou da família, e dois disseram que moram perto e vão a pé.

Para sabermos quantas pessoas compõem a renda familiar declarada, perguntamos sobre a quantidade de pessoas que moram na casa de cada aprendente e qual o grau de parentesco delas. Em média, habitam na casa dos aprendentes três pessoas, normalmente esposo ou esposa e filho ou filha. Um aprendente disse que a mãe também mora com eles; outro alegou morar com o irmão e um deles mora sozinho. Um aprendente fez questão de adicionar a informação que tem uma filha morando no exterior: “Moro com meu marido e uma filha. Tenho uma filha morando nos Estados Unidos” (A1).

Outro dado que mostra o poder aquisitivo desses participantes é que, ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a cursar inglês, a maioria respondeu que um dos motivos seria viajar. Sendo esse um curso de inglês, a viagem referida tende a ser para o exterior. Nessa questão, tivemos respostas que vão ao encontro das propostas gerontológicas citadas anteriormente, tais como: seis aprendentes alegaram que cursam inglês para manter a mente ativa; outros seis para conhecer novas pessoas e fazer amigos; cinco deles disseram que seria para aumentar seus conhecimentos; e um, além de outros fatores, disse explicitamente: “(...) para melhorar minha auto-estima na terceira idade” (A1). Há ainda dois aprendentes que alegaram cursar inglês por terem parentes e amigos estrangeiros, além de termos computado cinco respostas que apontam o gosto pela língua inglesa como um dos motivos deles estarem no curso.

Quanto ao hábito de ler jornal, 42,86% dos aprendentes lêem diariamente e 50% só ocasionalmente. Somente um aprendente declarou que não possui esse hábito. Havia uma alternativa que contemplava a informação “sim, todos os domingos”, mas não houve nenhuma adesão a ela. Podemos relacionar esse dado com a informação de que boa parte dos aprendentes se declarou aposentado e “dona-de-casa”. Poderíamos supor, então, que eles não têm uma rotina economicamente ativa que os impossibilitaria ou dificultaria a leitura do periódico, caso comum na vida dos profissionais da atualidade.

4.2. Material didático e ação docente

Neste tópico, apresentaremos os materiais didáticos utilizados em cada UATI, bem como a justificativa de sua opção. Acreditamos que a ação docente tem um papel preponderante no que tange à implementação e utilização dos MDs, além de interferir na relação do aprendente com o material didático. Assim sendo, elaboraremos um perfil das professoras que ministraram as aulas, chamando a professora da UATI 1 de P1 e da UATI 2 de P2 para garantir o anonimato das participantes da pesquisa.

Na UATI 1, o MD adotado foi o *Skyline 1 – Student’s Book A*, *Skyline 1 – Workbook A*, *Skyline 1 – Video Activity Book*. Sob a alegação dos altos preços dos MDs, P1, juntamente com os aprendentes, decidiu que a turma iria seguir as aulas com uma cópia do material adotado, encadernando os três volumes citados³⁶. A P1 também trabalha com materiais extras (*handouts*) durante suas aulas. Ao ser questionada a respeito da escolha do material didático, P1 não amparou teoricamente seus critérios, justificando a opção da adoção do livro didático por meio da indicação de outro professor, acrescida de uma análise própria, a nosso ver, de forma intuitiva. Ela também justifica os materiais extras, que são freqüentemente utilizados nas aulas: “Por não ser um livro para a terceira idade . eu . às vezes . eu pulo umas partes ou dou outro material.” (P1)³⁷

A professora demonstra pesquisar e estar sempre atenta a diferentes referências para implementar sua prática didático-pedagógica. Nas suas palavras: “acho extremamente importante o contato com outros vocábulos . formas de expressão . sotaques e até estruturas.” (P1)

Ao ser questionada a respeito do(s) método(s) que utiliza, deixa implícito que em sua prática docente ela agrega as idéias de Prabhu (1990), diversificando os métodos para melhor atender as necessidades presentes no contexto. Esse autor atesta a não existência do melhor método, já que diversas constituintes do processo de ensino-aprendizagem de línguas necessitam ser particularizadas a fim de atender a pluralidade contextual. Assim, notamos que a professora demonstra uma capacidade de reflexão acerca da sua prática e da conjuntura na qual está inserida, transparecendo a existência de um senso de plausibilidade.

³⁶ Salientamos que boa parte da qualidade dos livros originais se perdeu, mas não acreditamos que este fator invalide ou minimize nossa análise, pois nossa proposta não se restringe apenas às cores dos MDs. E, além disso, o uso de cópias de MDs em sala de aula é ainda uma prática presenciada em algumas instituições de ensino de LE para o público em geral – salientamos que não estamos legitimando a ação.

³⁷ Esta declaração de P1 foi dada durante entrevista concedida à pesquisadora. Esta e as demais declarações, tanto de P1 quanto de P2, foram coletas da mesma forma.

De acordo com Prabhu (op. cit), é desejável que os professores trabalhem também com base nos conceitos pessoais acerca de como ensinar ou o que desejam ensinar. Esses conceitos vêm de diversas vertentes, tais como, a experiência que o professor traz do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, sua experiência docente, conhecimentos metodológicos adquiridos em sua formação e conseqüente identificação com eles, avaliações de ações ou opiniões de outros professores, etc. O conceito resultante dessas vertentes, o qual possibilita reflexões concernentes ao como e ao porque ocorre o processo de ensino e aprendizagem, é chamado por Prabhu de senso de plausibilidade.

Quando existe o senso de plausibilidade do professor, há uma base para que esse professor possa refletir sobre o nível de satisfação e pertinência das atividades propostas. Por sua vez, a própria reflexão se torna uma contribuição para o senso de plausibilidade.

Acreditamos que, de modo geral, o planejamento do curso da UATI 1 e o seu conteúdo são de base estrutural, com forte tendência áudio-lingual; no entanto, a ação docente baseia-se nos pressupostos de um ensino de base comunicacional. P1, na entrevista, por mais de uma vez, se coloca como mediadora e não como “detentora do conhecimento a ser passado” e reforça: “como professora e, também, devido à faixa etária com a qual trabalho, procuro não aprofundar muito os tópicos gramaticais e sempre usá-los na prática”.

Outra característica percebida na observação da aula é o favorecimento de oportunidade para a negociação de insumos e de significados; e, por outras vezes, presenciamos a construção do sentido em conjunto com os aprendentes. Em uma aula sobre o clima – transcrita parcialmente abaixo -, a professora começa elicitando qual pergunta eles poderiam fazer para saber sobre o tempo:

P1: The first thing . class...

AS: [murmúrio com todos falando ao mesmo tempo]

[...]

P1: What was the question .. about the weather .. Do you remember? .. the question?

A?: What the weather .. like -

P1: The ...

AS: [murmúrio com todos falando ao mesmo tempo]

P1: Okay, Okay, Okay... Do you remember the question? What was the question?

A?: What's the weather like...

P1: Aaah! What's the weather like! Class . remember? ..

Mais adiante, ela trabalha os termos *cool*, *windy* e *breeze*, da seguinte maneira: “Remember, when it is not really cold, is...” e todos respondem em coro “cool”.

Por sua vez, na UATI 2, foi feita uma parceria com uma escola livre de idiomas no que tange às aulas de inglês. O MD adotado para o curso de inglês para a terceira idade foi desenvolvido por essa escola, com a finalidade de atender uma demanda de um projeto social elaborado para adolescentes carentes. Segundo a coordenadora pedagógica da escola, esse MD foi adotado para as aulas de inglês da UATI 2 por se tratar de um material desenvolvido para um projeto social, posto que, na sua visão, o trabalho que a UATI desenvolve se encaixaria nesse perfil.

Dessa forma, o MD utilizado pela UATI 2 foi o livro didático, o livro de exercícios e o CD para nível iniciante da referida escola de idiomas.³⁸

A P2, designada para ministrar as aulas na UATI 2, tinha seu vínculo empregatício com a escola de idiomas e seguiu “fielmente” as instruções contidas no livro do professor.

Ao ser questionada, em entrevista concedida à pesquisadora, sobre a utilização do MD com os aprendentes da terceira idade, ela alegou que não adiantaria “fugir” do livro didático, porque, segundo P2, “eles não conseguem aprender nada mesmo . né?”. A limitação dos recursos didáticos adotados por P2 é notada por A18, que escreve:

Há uma reduzida variedade de recursos didáticos. Até agora usamos apenas o “livro de sala” e o “livro de exercícios”. E no meu caso em particular, que não tenho tempo, muitas vezes, para usar o “livro de exercícios”, o material acaba se restringindo ainda mais. (“Reflexão sobre materiais didáticos adotados”, de A18)

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade, perguntamos à professora qual seria a abordagem que mais se adequa a esse processo. A P2 não soube se posicionar, questionando em seguida: “Abordagem? Como assim abordagem? . Não entendi sua pergunta ..”. Mais adiante, na entrevista, a pesquisadora questionou acerca do(s) método(s) que a P2 utilizava e, novamente, ela não soube se posicionar.

Em nossa observação, notamos que P2 adota uma abordagem de base estrutural, deixando evidente sua preocupação com foco na forma e com um ensino seqüencializado. Em sua ação docente, percebemos um comportamento no qual ela se coloca simplesmente como transmissora do saber e, na maior parte do tempo, é ela quem fala – em geral, na língua materna –, cabendo aos aprendentes escutarem.

³⁸ Optamos por não citar a referência bibliográfica do MD adotado pela UATI 2, pois, como ele foi desenvolvido pela escola de idiomas, evidenciaríamos o nome da escola e esse fato poderia contrariar elementos da ética na pesquisa que revelaria o local da nossa coleta, impedindo-nos de garantir a confidencialidade dos participantes da pesquisa. Dessa forma, apontaremos como referência a sigla LD2, indicando o livro didático adotado pela UATI 2 ou “LD2 – exercícios”, indicando o livro de exercícios.

A participação dos aprendentes só ocorre quando solicitada e, normalmente, reproduzindo os modelos estudados ou solicitados. A ação discente foi, em grande parte, passiva e reprodutora do conhecimento que estava sendo exposto. As aulas eram expositivas e seguiam a seqüência lógica do MD, com constante presença de *feedback* motivadores quando as respostas dadas eram as esperadas.

Ao ser questionada sobre o planejamento do curso e do conteúdo, ela se ateve ao MD: “Eu sigo o que está no livro .. e . nem isso eles conseguem acompanhar.” (P2). Durante a entrevista, pudemos perceber uma postura preconceituosa da P2 em relação à capacidade cognitiva do aprendente da terceira idade. Comunga da crença de que o público da terceira idade não é capaz de aprender e que a perda de memória é intrínseca ao aprendente da terceira idade.

Por haver a possibilidade de existirem professores com essa visão pedagógica, um tanto quanto preconceituosa em relação ao público da terceira idade, salientamos a importância do docente vir a conhecer os reais efeitos do processo de envelhecimento e não se pautar em visões estereotipadas. Ele deve saber também que o público da terceira idade pouco tem em comum com o público adulto em geral, em especial para o processo de ensino e aprendizagem de LE.

4.3. Característica básica de aprendizagem do aprendente de LE da terceira idade

No decorrer da coleta de dados por meio de observação não-participante, notamos um apego dos aprendentes com a utilização da lousa durante as aulas. Além das explicações escritas na lousa, os aprendentes anotavam tudo o que estava escrito ou sendo demonstrado na lousa. Muitas vezes, presenciamos uma transcrição, para os seus cadernos, da exposição da lousa na íntegra, com todos os detalhes.

O apego à lousa é abordado na “Reflexão sobre Materiais Didáticos adotados”. A2 e A16 dizem que a lousa é bem utilizada e que é, por meio dela, que eles absorvem melhor o conteúdo que está sendo tratado. Segundo A16, “a lousa é sempre usada pela professora o que facilita na fixação de exercícios”. E, para A12, “a lousa é muito eficiente para nós, pois tira todas as nossas dúvidas”. Outros cinco aprendentes, A2, A5, A12, A15 e A16, escreveram alguns comentários no “Questionário sobre os materiais didáticos adotados”, atestando que,

em alguns casos, chegam a gostar mais da lousa ou das folhinhas de exercícios (*handout*) trazidos pela professora do que do livro didático.

Relacionamos a necessidade de anotar tudo e o apego à lousa com três aspectos que podem compor o perfil do aprendente da terceira idade: a velocidade do processamento de informações, a existência da crença da perda da memória com o processo de envelhecimento e o processo de formação do idoso.

Como vimos anteriormente, a velocidade do processamento de informações pode decair com o processo de envelhecimento e isso tem uma relação direta com o processamento da memória. Por outro lado, se um determinado tema é mais contextualizado, podemos processar a informação com maior êxito. Contudo, conforme observado, há, por parte dos aprendentes, uma solicitação de mais contextualização. Podemos dizer que, em alguns casos, os aprendentes não estão familiarizados com os temas trabalhados. Dessa forma, quando o docente escreve algo na lousa, ele imprime um ritmo de aula menos acelerado, tratando o conteúdo de forma mais vagarosa. Tal fato pode favorecer o processamento da informação, por conta da imposição de um ritmo mais pausado.

Um dado que pode reforçar a necessidade de anotações e do apego às explanações por meio da utilização da lousa é a crença vigente em nossa sociedade de que o idoso sofre perdas na capacidade de memorização durante seu processo de envelhecimento. Conforme já abordado, recentes estudos atestam que tal crença leva, por vezes, o próprio idoso a acreditar que sofre desses problemas e, conseqüentemente, pode haver uma desmotivação para o exercício constante de suas capacidades. Acreditamos que essa crença está presente em diversos momentos, não somente pela necessidade de copiar ou anotar tudo o que é passado na sala de aula, mas também pela forte solicitação de exercícios de repetição e fixação gramatical.

Outro dado que pode embasar a necessidade de anotar tudo e o apego à lousa é o processo de formação do idoso, que teve uma experiência de ensino de base conteudista. Nele havia o predomínio da ação docente centrada no professor; muitas vezes, ao aprendente cabia somente a função de anotar tudo. Além disso, com relação ao apego à lousa, boa parte dos aprendentes não desfrutou dos avanços tecnológicos que dispomos hoje para as práticas docentes.

Por isso, o professor, em sua ação docente, deve prever o tempo suficiente para as anotações e cópias da lousa. Ressaltamos, entretanto, que, essa previsão leve em conta as características diferentes da escrita da língua inglesa que não faz parte da rotina do aprendente. Ela se dá de forma “conscientemente controlada”, impondo um ritmo mais lento

do que em outras faixas etárias. A catarata também é outro fator que gera maior necessidade de tempo para as anotações, visto que o cristalino fica comprometido. O cristalino é a estrutura elástica responsável pelo ajuste do olhar quando desviamos rapidamente o foco de um objeto distante para algo próximo – no caso, da lousa para o caderno.

4.4. Aspectos inerentes à elaboração de MDs de LE para a terceira idade

Conforme já descrito, Tomlinson e Mashura (2005), ao sugerirem os princípios embasadores de uma avaliação de MD, atestam a importância da elaboração de critérios, descrevendo oito passos. O sétimo diz respeito à adequação dos critérios à idade do usuário do MD. Entretanto, os autores não se estendem no tema; apenas apontam para a necessidade do desenvolvimento de critérios específicos de acordo com a idade. “Esses critérios iriam se relacionar aos desenvolvimentos cognitivos e afetivos, às experiências anteriores, aos interesses, aos desejos e às necessidades.” (op. cit., p. 15)

Desse modo, com base na observação do processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade, nos questionários e nas entrevistas realizados durante a coleta de dados, estabelecemos para a nossa análise os seguintes critérios:

- ✓ Etarismo.
- ✓ Contextualização do tema para a terceira idade.
- ✓ Apresentação e sistematização da gramática.
- ✓ Utilização de recursos audiovisuais.
- ✓ Apresentação do *design* e do *layout*:
 - Tamanho, estilo e cor das letras;
 - Plano de fundo;
 - Espaço destinado à escrita;
 - Informação visual.

O objetivo de nossa análise é fornecer subsídios para a elaboração e utilização de MDs para o ensino de LE para o público da terceira idade, como forma de contribuição para os docentes que se propõem a trabalhar com esse público. Em seqüência, abordaremos cada um dos critérios, nos MDs utilizados nas UATIs e sua pertinência e adequação aos participantes da pesquisa.

4.4.1. Etarismo

Conforme já apresentado, entendemos etarismo como sendo “uma atitude com aspectos negativos e dificilmente com aspectos positivos, demonstrando preconceito contra membros de um grupo de idade cronológica”. (1980, p. 208 apud; Neri, 1991, p. 57)

Por isso, muitas vezes, temos a imagem do idoso associada a uma pessoa menos produtiva, resistente a mudanças, amarga, assexuada, com muitas restrições intelectuais e físicas e fora do modelo de beleza e saúde *imposto* pela sociedade. Alguns textos ou ilustrações reforçam uma imagem estereotipada do velho.

No livro de exercício adotado na UATI 1, temos um exemplo de etarismo:

a Puebla is a village in Spain. Predict the problems in Puebla before you read the article.

There are *some* aren't any young people in Puebla.

- 1 There are *some* / *aren't any* animals.
- 2 There are *no* / *some* jobs.
- 3 There *is* / *isn't* a movie theater.
- 4 There are *some* / *no* bars.
- 5 There *is* / *isn't* a problem with water.

b Now read the article about Puebla and check your answers to exercise 3a.

PROBLEMS IN PUEBLA

Puebla is a small village in central Spain. The population of Puebla is currently twelve. Most of the twelve residents are over 70 years old. There are also two dogs and three cats!

There are no jobs here in the countryside for the young people of the village so they move to the cities. "We are too old to move" says Gracia Gomez (68). "but I would like to. It's really boring here!" In the evening there's nothing for people to do – no movie theater, no bar, no disco! But that's not really a problem for the elderly residents, who usually go to bed around 8 p.m. The other problem is that

68 year old Gracia Gomez

sometimes there isn't any water. The village depends on a number of wells and if it is

a very hot summer, they have to buy water from the city and that is expensive.

c Complete the postcard about the place where you live. Choose from the words in the box (you do not need all of them).

Glossary

population: the number of people who live in a village / town / city

well: a source of water (underground)

elderly: old (for people)

(Skyline 1 – Workbook A, p. 33)

O título do texto contido na ilustração é “*Problems in Puebla*” (Problemas em Puebla) e, logo abaixo do título, temos a imagem de uma velha. O exercício “a” pede ao aprendente que faça um prognóstico dos “problemas em Puebla” antes de ler o artigo. Uma previsão possível de ser feita é que o problema de Puebla é a velhice.

Outro fato que merece destaque é a foto da ilustração. Ela mostra uma velha, na qual a legenda indica ter 68 anos de idade. Contudo, devido ao fundo escuro e o posicionamento da mulher, a ilustração passa uma idéia de uma pessoa bem mais velha. Podemos dizer, numa análise mais subjetiva, que a imagem “cadavérica” pode gerar uma associação da velhice com a morte.

O exemplo do exercício contém a seguinte frase: “*There are some/aren’t any young people in Puebla*”, com as palavras “*aren’t any*” circuladas, indicando a construção da sentença: “*There aren’t any young people in Puebla*” (Não há pessoas jovens em Puebla). O exemplo está situado logo após a instrução do exercício “a”, o qual solicita o prognóstico dos “problemas em Puebla”, e um pouco acima do título da ilustração que tem no seu início a palavra “Problems” (Problemas) em letras maiúsculas bem grandes. Esse dado reforça o etarismo, vinculando a idéia de que o fato de não haver pessoas jovens numa determinada comunidade é um problema; o velho é o problema.

No corpo do texto da ilustração, temos um trecho que demonstra a visão estereotipada da velhice: “*In the evening there’s nothing to do – no movie theatre, no bar, no disco! But that’s not really a problem for elderly residents, who usually go to bed around 8 p.m.*” (“À noite, não há nada para fazer – não tem cinema, bar, nem danceteria! Mas isso não é realmente um problema para os residentes idosos, os quais normalmente vão para a cama às oito da noite”). Como a ilustração não cita fonte de referência alguma, não podemos atestar a veracidade da informação contida no texto, deixando-nos margem para crer que a ilustração pode ter sido criada pelos próprios autores do livro didático. Caso essa ilustração tenha sido criada (ou inventada – sic!), fica evidenciada uma imagem estereotipada da velhice, na qual as pessoas idosas, além de não sentirem falta de entretenimentos noturnos, dormem logo ao anoitecer.

O etarismo, por vezes, aparece em frases como as que partem dessa atividade:

J: Let me show you some pictures of my family.

A: Where do they live? In Brazil?

J: No, not all of them. This is my sister Nina. She’s married to an Italian man, Sandro, and they live in Rome with their son Ricardo and their daughter, Beatriz.

A: Oh, they’re cute! How old is Beatriz?

J: She’s 18.

A: And who’s this?

J: This is my sister-in-law Lia. She’s my brother’s wife. Here. Look. These are Roberto, my brother, and my two nieces, Ana and Tais.

A: Oh, they’re beautiful children! How old are they?

J: Ana is 6 and Tais is 4.

A: And are these your parents?

J: That's right. That's my father, Augusto, and my mother, Lucia.

A: They look so young! How old are they?

J: Mom is 69 and Dad is 72. [grifo nosso] (...)

(LD2, p. 42)

Após “J” mostrar alguém de sua família, “A” faz sempre comentários positivos, tais como “*they're cute!*” (eles são graciosos!) ou “*they're beautiful children*” (Elas são crianças lindas!). Dessa forma, quando “A” diz “*They look so young!*” (eles parecem tão jovens!), referindo-se aos pais de “J”, imprime uma idéia positiva ao aspecto jovial dos pais. Ou seja, se falássemos que eles parecem “tão velhos”, neste caso, soaria ofensivo; como se a velhice fosse degradante.

Outra idéia estereotipada se refere à vida sexual na terceira idade. É raro depararmos com textos ou ilustrações enfocando o namoro entre pessoas idosas. Ao se abordar a temática sobre encontros, paqueras e namoro, temos, normalmente, nos MDs pessoas adultas, jovens ou adolescentes. Na unidade 4 do *Skyline 1 – Student's Book A*, os temas versam sobre rostos famosos, conexões familiares e encontros amorosos. As duas únicas ilustrações que mostram um casal de velhos se referem aos laços familiares, conferindo aos velhos apenas o papel de avós. No livro todo, temos apenas quatro ilustrações que mostram pessoas idosas e, em todas, os velhos estão representando um avô ou uma avó. O LD2, como no *Skyline 1 – Student's Book A*, as duas únicas ilustrações que trazem pessoas velhas se referem aos laços familiares de avô ou avó.

Nos MDs utilizados nas UATIs não é conferido ao velho uma vida sexual, nem mesmo atividades de lazer ou esportivas. Do total das ilustrações do *Skyline 1 – Student's Book A*, como já dissemos, temos quatro ilustrações que trazem pessoas velhas e apenas três que mostram homens grisalhos, sendo que os três homens evidenciados estão desempenhando uma função economicamente ativa.

A mesma unidade, ao abordar o tema sobre pessoas famosas, trabalha a questão da descrição física, contudo, novamente o velho é excluído dessa descrição. Apesar de não mencionarem o fator da idade, as cores de cabelo relatadas são castanho, loiro ou preto e as ilustrações só mostram pessoas jovens e adultas. Não são mencionadas as cores referentes aos cabelos brancos ou grisalhos.

Como vimos, a moral vigente em nossa sociedade prega uma idéia preconceituosa em relação ao idoso e à velhice, legitimando uma cultura na qual a jovialidade é valorizada e a

velhice vista como algo negativo. Percebemos que esse *pré-conceito* cultural está introjetado no material didático, alimentando, desse modo, o etarismo.

4.4.2. Contextualização do tema para a terceira idade

O material didático utilizado na UATI 1, segundo as orientações do livro do professor, é indicado para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para o público adulto em geral. Por sua vez, o material da UATI 2 foi elaborado visando atender uma demanda social do público adolescente. Ambos MDs focam, na maior parte das vezes, um contexto no qual a pessoa idosa nem sempre está presente, ou quando isso acontece, ocorre de maneira preconceituosa. É bastante comum encontrarmos temas relacionados à família e, em geral, temos uma ilustração que traz como referência familiar o adulto ou a criança. Os exemplos, os textos e os diálogos seguem essa referência e podem, algumas vezes, não se enquadrar na realidade da terceira idade. Perguntas como: “Qual é o nome do seu avô/avó?” ou “Qual é a profissão do seu pai/mãe?”, “Quantos anos têm seus irmãos?”, em certos casos, geram uma situação embaraçosa.

Veja-se o exercício descrito a seguir:

FOCUS ON LANGUAGE 3

Write the missing parts of the conversation and role play them with a partner

A:

B: Yes, two.

A:

B: 15 and 17.

(...)

A:

B: My grandparents.

A:

B: He's 70 and she's 69.

(LD2, p. 39)

Em observação às aulas na UATI 2, notamos que A19, quando solicitado a realizar o exercício, riscou as sentenças que faziam menção aos avós e disse para a turma presente:

Nesta fase da minha vida . eu não tenho mais avô ou avó .. eu tenho netos! ((ele reescreveu-as substituindo as palavras *gransparents* (avós), por *grandson* (neto) e “*He’s 70 and she’s 69.*” (Ele tem 70 e ela tem 69.), por “*He is 2.*” (Ele tem dois), e mostrou-se satisfeito em relação ao que havia feito.)) (A19)

Em outro exercício é sugerida uma vivência, na qual se pergunta a idade dos irmãos dos aprendentes e A20 responde em português:

Tenho sete irmãos . um tem 72, o outro 68 - tudo velho! .. ((dá um sorriso constrangido))”. (A20)

Em seguida, enquanto P2 está escrevendo no quadro negro, A20 comenta aos colegas que não consegue lembrar a idade de dois irmãos e conta que um deles é falecido e que veio a falecer no dia do aniversário dela.

Na “Reflexão sobre materiais didáticos adotados”, A2 solicita “textos com assuntos mais abrangentes ao nosso cotidiano, não se prendendo apenas em estudantes”. Na mesma vertente, A20 aponta a “necessidade de livros voltados para os interesses do cotidiano com exercícios e aulas do interesse comum” e A18 relata:

Sobre os dois livros acima referido [livro do estudante e livro de exercícios adotados na UATI 2], eles não levam em conta o público da terceira idade. O conteúdo foca muito os adolescentes e os jovens. (Ex: os exercícios, p. ex., pressupõem que o aluno conheça certos artistas ou grupos musicais que fazem parte do universo de conhecimentos dessa faixa etária). (“Reflexão sobre materiais didáticos adotados”, de A18)

No “Questionário sobre os materiais didáticos adotados”, perguntamos acerca da contextualização dos temas abordados pelo MD e outro aprendente, A6, verbalizou a não contextualização dos temas. Alegou que “Nenhum dos temas está presente no meu dia-a-dia”.

Por outro lado, quando responderam à última pergunta - “Para quem você indicaria o seu livro didático: para estudante de inglês adolescente, adulto ou aluno da faculdade/universidade da terceira idade? Por quê?” Seis alunos que freqüentam a UATI 1 (A2, A6, A11, A12, A14 e A15) responderam que indicariam para adolescentes ou jovens, pois os temas seriam mais pertinentes a essa faixa etária. Dois aprendentes da UATI 1 (A11 e

A14) indicaram para adultos, mas não para o público da terceira idade. Os outros aprendentes dessa mesma UATI disseram que o livro didático serviria para todas as idades, sendo que A4 fez uma ressalva muito importante, quando afirmou que: “com um bom professor, pode ser indicado para todas as idades.” Concordamos com A4, mas acrescentaríamos que esse professor teria melhor êxito se conhecesse as peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade, pois, dessa forma, o docente teria melhores condições para discutir e adaptar o MD, bem como envolver o aprendente nesta problemática.

Na UATI 2, com quatro aprendentes (A17, A18, A19 e A20), como já mencionado, foi adotado um MD indicado para adolescentes. Contudo, eles não tinham ciência desse fato. Com relação à essa mesma pergunta, dois responderam que o MD seria mais indicado para os adolescentes e A19 ressaltou: “Eu indicaria o meu livro didático para estudante adulto prioritariamente e também para o estudante da universidade da terceira idade com algumas modificações”. A18 não respondeu a essa pergunta.

As professoras também opinaram sobre a contextualização do MD para aprendentes da terceira idade. A P1 afirmou que:

Não acredito que este seja um material específico para terceira idade . inclusive por conta de certos tópicos abordados .. assim . o que costumo fazer é adaptá-los para a realidade do grupo. (P1)

Por sua vez, P2 respondeu:

Para adolescente .. porque acredito que são tema . (tipo) . entrando para escola . ((inint)) e ligados a adolescentes de modo geral ... se fosse para terceira idade . deveria ter assuntos mais específicos .. fotos mais claras .. (P2)

Outro aspecto visto com certa frequência nos livros adotados em ambas as UATIs está voltado para pessoas que são economicamente ativas ou estudantes. Temas, tais como, músicas, relacionamentos familiares e informações pessoais, tendem a focar o assunto tendo como base o jovem ou o adulto, não envolvendo questões pertinentes ao adulto da terceira idade. Podemos citar um dado que é muito presente nos MDs de LE: ao se abordar questões relacionadas às profissões, as atividades, normalmente, estão direcionadas para as pessoas que estão economicamente ativas. Um exemplo bem comum de ser encontrado nos livros didáticos se assemelha a este que segue:

1 Skills work: reading and writing

a Read the information and write about the people

 <p>STAR MEDIA INTERNATIONAL STAR Last name: JONES First name: LUCY Office: LONDON Occupation: SECRETARY SIGNATURE Lucy Jones</p>	 <p>STAR MEDIA INTERNATIONAL STAR Last name: WATANABE First name: TAKASHI Office: TOKYO Occupation: DESIGNER SIGNATURE Takashi Watanabe</p>
She's Lucy Jones. She's a secretary. She's from London.	2
 <p>STAR MEDIA INTERNATIONAL STAR Last name: MULLER First name: KATRIN Office: BERLIN Occupation: ACCOUNTANT SIGNATURE Katrin Muller</p>	 <p>STAR MEDIA INTERNATIONAL STAR Last name: First name: Office: Occupation: SIGNATURE</p>
1	3 I'm

(Skyline 1 – Workbook A, p. 12)

Na atividade “a”, temos as informações pessoais: sobrenome, nome, repartição e ocupação e, no item 3, há uma indicação “I’m ...” (Eu sou ...). Em entrevista com a coordenadora da UATI 2, ela alertou para o problema da aposentadoria, vista por alguns homens da terceira idade como um fator de desprestígio social. Segundo ela, principalmente o homem, quando se aposenta, tem demonstrado, em alguns casos, um sentimento depressivo e de frustração por ter deixado de ser economicamente ativo, de ser o “chefe da casa” e de passar a depender da aposentadoria. Nós também presenciamos, durante essa coleta de dados, o desconforto que esse tipo de exercício causa em sala de aula de língua inglesa para a terceira idade. Notamos, muitas vezes, um sentimento de vergonha ou embaraço quando os aprendentes eram solicitados a falarem sobre as suas próprias vidas. Normalmente, antes de responder ao exercício, perguntam, meio rindo, meio constrangidos, como se diz aposentado em inglês.

O exemplo a seguir, mostra uma ilustração que contém, à esquerda, uma imagem de um casamento e, à direita, uma imagem de um funeral, pertinente à proposta do exercício. Contudo, o título da unidade 12 do *Skyline 1 – Workbook A*, livro adotado pela UATI 1, é “Past and future goals” (metas do passado e do futuro) e a referida ilustração está abaixo desse título. A informação visual mostra que a palavra “*past*” (passado) está situada à esquerda e a palavra “*future*” (futuro) à direita. Uma possível leitura de ser feita pelo

aprendente da terceira idade é que o casamento foi a meta do passado e o funeral é a meta do futuro.

Unit 12 Past and future goals

1 Life events

1 Word work: life events

a Look at the words in the box.
Are they associated with weddings, funerals or both?
Complete the word map.

church	bride	white dress
cemetery	black clothes	death
presents	flowers	happy
honeymoon	sad	



(Skyline 1 – Workbook A, p.70)

Na última página do “Questionário sobre os materiais didáticos adotados”, deixamos um espaço para comentários adicionais. Nele, os aprendentes A2, A3, A6, A11, A15, A16 e A20 sugeriram a elaboração de MDs específicos para a terceira idade. Nas palavras de A6, temos:

(...) poderia se pensar em desenvolver um material mais direcionado para os alunos adultos da terceira idade, focando temas mais apropriados e que despertassem mais interesse. Ex: turismo, temas ligados a nossa realidade, conhecimentos gerais atuais ou históricos, geografia América (*sic*) ou do mundo em geral, descobertas científicas. Acrescentar músicas já conhecidas, trechos de filmes. (A6)

Utilizando-se do mesmo espaço, A8 correlaciona a necessidade de contextualização dos MDs à motivação para aquisição de LE: “A nossa intenção aqui é nos sociabilizarmos de uma maneira dinâmica e inteligente. Isto é, queremos melhorar nossos sentidos (auditivos, visuais, etc...). Por isso é necessário o estímulo nas aulas.”

Durante a observação do manuseio dos MDs, registramos falas do tipo:

A17: A gente tinha que conhecer isso! .. ((com ar de desaprovação do exercício))

A20: É ... ((também com ar de insatisfação)) precisava conhecer ..

A17: Só fiz o que eu conhecia!

Estamos cientes de que o livro didático deve contemplar vários temas e situações diversas, e que os MDs adotados pelas UATIs 1 e 2 não foram elaborados com a finalidade de atender às especificidades desse público. Porém, o que ressaltamos é o excessivo enfoque para

um determinado público, quando esse livro ou material didático estiver sendo utilizado para outros públicos específicos. É necessário atentar para que algumas adaptações sejam feitas, desde a exclusão da atividade até uma explicação adicional, a fim de que o tema fique mais contextualizado para todos os aprendentes da turma.

4.4.3. Apresentação e sistematização da gramática

O apego à sistematização gramatical já aparece na “Reflexão sobre os materiais didáticos adotados”. A1 e A2 atestam que gostam do livro didático, mas na visão deles “falta gramática ilustrando os exercícios”; e ambos solicitam mais exercícios para fixação. Mesmo apresentando uma análise distinta sobre o LD, A6 demonstra sua necessidade de atividades que abordem a gramática de modo a fixá-la, alegando que gosta do livro, pois é “repetitivo, com exercícios bem aplicativos”.

Para explorarmos melhor essa temática, inserimos, no “Questionário sobre os materiais didáticos adotados”, duas perguntas:

- Dê o seu parecer em relação ao modo como o tópico gramatical é apresentado; e
- Você acha que o tópico gramatical poderia ser apresentado de outra forma? Como?

Percebemos que a preponderância das respostas voltava-se para a solicitação de mais sistematização e exercícios de repetição para a fixação da gramática. Os aprendentes A6, A7, A10, A14, A17, A18 e A20 apontaram para a necessidade de mais exemplos e melhores explicações gramaticais. Na mesma linha, A2, A6, A11, A12, A15 e A16 solicitam mais repetições e maior quantidade de exercícios; nas palavras de A11, o tópico gramatical poderia ser apresentado “acrescido de uma conclusão final, que fixe o conceito, com palavras de fechamento [grifo do próprio aprendente] após o exercício prático”. A5 e A6 pedem mais gramática e A5 explicita: “A gramática é a fonte para o desenvolvimento”.

No que tange à questão de como o tópico gramatical poderia ser apresentado, A2, A4, A11, A14 e A15 declaram que os tópicos gramaticais deveriam vir juntos ao tema trabalhado, ou logo após a lição. A10 sugere que a gramática deve ser apresentada de forma “mais lúdica”. Por sua vez, A8 alega que “o tópico gramatical poderia ser apresentado com a ajuda da professora”; e A2, A12, A15, A16 e A19 acreditam que a gramática poderia ser apresentada de forma mais simples.

Acreditamos que um fator preponderante para esse desejo de mais gramática explícita se deve ao processo de formação do idoso, normalmente pautado em um ensino de base estrutural.

4.4.4. Utilização de recursos audiovisuais

Notamos algumas críticas negativas com relação aos instrumentos de áudio utilizados nas aulas observadas para o público da terceira idade. Acreditamos que a perda da acuidade auditiva, decorrente do processo de envelhecimento, interfere na boa aceitação desse tipo de MD. A UATI 1 dispõe de um aparelho de som (System Gradiente mod. NS-657) em boas condições de uso. Contudo, A11 alega, na “Reflexão” solicitada, que “o som não fica claro devido ao aparelho de som”. Referindo-se também ao CD, A8, A10 e A11 atestaram que o “som é ruim”; e A15 declara que o som é “muito rápido para a minha idade”.

Crítica semelhante foi encontrada acerca da utilização do DVD. Os aprendentes A1, A2, A5, A8, A12 e A15 registraram, em seus formulários de “Reflexão”, algumas queixas em relação à velocidade da interação verbal dos vídeos trabalhados em sala de aula. A4 e A7 alegaram que o som do DVD não é muito claro e que os aprendentes têm dificuldades para entender.

Como vimos no tópico sobre audição, as variáveis que podem interferir na percepção da fala, bem como as estratégias de comunicação com vistas a minimizar esse problema, estão voltadas para o idoso com perdas auditivas e não para os interlocutores. É o idoso quem deve conhecê-las e se ajustar a elas; porém, se o docente estiver ciente delas, poderá ajudá-lo. Uma atitude simples, por exemplo, é convidar o aprendente com baixa acuidade auditiva a sentar-se mais perto da origem do som. Quanto ao ruído ambiental e à iluminação, o docente pode, em alguns casos, cuidar para que esses empecilhos sejam superados.

Se aliarmos os conhecimentos das estratégias com as das variáveis que interferem na percepção auditiva - como não falar muito rápido, ou baixo ou alto demais, articular bem as palavras, gesticular, falar de frente para o aprendente, cuidar para que se tenha um ambiente iluminado, silencioso e ventilado, entre outras - é provável que tenhamos um processo melhor de aquisição de LE.³⁹

³⁹ Essa conduta seria desejável para todas as faixas etárias.

Outro problema advindo da presbiacusia - a perda auditiva do idoso - é o sentimento de vergonha em relação à surdez. Normalmente as pessoas que sofrem de problemas auditivos têm certa resistência em assumir esse fato, mesmo quando essa perda auditiva já foi constatada; muitos tendem a omiti-la. Abordar diretamente esse assunto com o aprendente pode ser constrangedor para alguns deles. O docente deverá ser habilidoso para associar as estratégias às variáveis, sem expor o aprendente.

Abordamos também aspectos pertinentes à visão. Vimos que o aumento da pressão interna ao olho pode gerar um tipo de glaucoma chamado de glaucoma primário de ângulo aberto. Esse tipo ocasiona uma perda de visão lateral e, conseqüentemente, o aprendente da terceira idade que sofra dessa disfunção visual, sentirá maiores dificuldades em acomodar sua visão, como, por exemplo, na transição das cenas com fortes alternâncias de brilho e luzes, visto que um dos sintomas da doença é a dificuldade de se passar de ambientes claro para escuro. Dessa forma, as seqüências das cenas de DVDs ou vídeos que apresentem essas características podem gerar um desconforto visual ao aprendente com Glaucoma. É provável que o desconforto gerado afete a vivência da LE nesse contexto de aula, ou mesmo venha a prejudicar a percepção dos insumos advindos da atividade audiovisual.

Além do glaucoma, outras perdas na acuidade visual são passíveis de serem encontradas nos aprendentes visuais, tais como a degeneração macular, a catarata e a retinopatia diabética. Desse modo, os incômodos com a velocidade do DVD relatado por alguns aprendentes pode ser fruto, além das questões auditivas, de distúrbios da visão.

4.4.5. Apresentação do *design* e do *layout*

Consideramos que a apresentação do *design* e do *layout* é um dos aspectos preponderantes quando refletimos acerca da elaboração de MDs para a terceira idade, visto que, com o processo de envelhecimento, podem ocorrer alterações na capacidade de visão, memorização e na acuidade motora.

Não dispomos de estudos que abordem especificamente o processo de elaboração ou adaptação de MD para o público adulto da terceira idade. Contudo, um dos fatores que muito provavelmente sofre alterações no decorrer do processo de envelhecimento é a acuidade visual, tendendo ao decréscimo de suas funções. Podemos ter em sala de aula aprendentes

com degeneração macular, por exemplo, e esse aprendente passa a ter a visão central distorcida, além de apresentar problemas na distinção das cores.

Além dos aspectos cromáticos, a acuidade visual está diretamente relacionada com outros elementos pertinentes aos MDs. Por vezes, o tamanho, estilo, cores das letras e o plano de fundo podem afetar a legibilidade de um MD que está sendo utilizado, dificultando a aquisição dos insumos. Há também a questão do cansaço visual causada por textos longos. Tanto nas palavras de A2, como as de A6, percebemos o incomodo causado pelo tamanho dos textos. A2 alega que “quanto ao livro – possui (*sic*) textos difíceis e muito longos, os quais nos deixa (*sic*) perdidos ao início do mesmo. O livro deveria possuir textos menores.”. E A6 escreve: “O livro didático é um pouco elevado para o curso básico da terceira idade (com diálogos mais curtos, nos facilitaria muito).”

Outro possível declínio advindo do processo de envelhecimento está relacionado com a motricidade do aprendente, tal como o controle motor dos dedos e o pulso na execução da caligrafia. Com o passar da idade, dependendo das atividades executadas pelo idoso, o movimento caligráfico requer, por exemplo, um espaçamento maior para as anotações no corpo do MD.

Desse modo, ao pensarmos na elaboração ou adaptação, assim com na avaliação e utilização de MD de LE para a terceira idade, acreditamos ser necessário refletir sobre as questões inerentes ao *design*, ao *layout* e ao perfil dessa faixa etária. Para tanto, dividimos nossa análise em quatro subitens: a) tamanho, estilo e cor das letras e planos de fundo; b) espaço destinado à escrita; e, c) excesso de informação visual.

A) Tamanho, estilo e cor das letras e planos de fundo

Notamos, nos livros didáticos adotados nas UATIs 1 e 2, a presença de letras razoavelmente pequenas. Citaremos uma atividade do LD2 como exemplo:

1. Read the forms below and supply the missing information.

SAVINGS ACCOUNT APPLICATION FORM		
1st STATE BANK		
Last Name Lucca	First Name Alex	Middle or Maiden Name (Middle) Souza
Home Address 630 W. Green Street		City, State, ZIP CODE Urbana, IL 61802
Birthplace (city and state, or city and country) Beaufort, South Carolina USA		Date of Birth August 14, 1993
Employer's Address	Today's Date	Initial Deposit Amount
Father's Name Steve P. Lucca	Mother's Maiden Name Souza	Signature

LOAN APPLICATION		
1st STATE BANK		
Name Steve P. Lucca	Date of Birth 07/12/93	Soc. Sec. No.
Address 630 W. Green Street		Phone No. 384-8964
City, State, ZIP Urbana, IL, 61802	Spouse's name Julia S.	
Employer	Years there	Phone No.
Address	City, State, ZIP	
Position		Gross Income
Yrs. at this address	Own Home?	Rent?
I hereby state that the above information is true to the best of my knowledge.		Total amount of other loans
Signature: _____		Date: Feb 27, 2000

1. A: How old is Pat Lucca?
B: She's _____

2. A: Where's Julia from?
B: She's _____

3. A: What's Mr. Lucca's marital status?
B: He's _____

4. A: When was Daniel Lucca born?
B: He was born in _____

5. A: What is Alex's middle name? Where was he born?
B: It's _____, He was born in _____

6. A: Where and when was Julia born?
B: She was born in _____, on _____

APPLICATION FOR EMPLOYMENT		
PERSONAL DETAILS		
NAME: Lucca	Julia	Souza
SURNAME	OTHER NAMES	MAIDEN NAME (IF APPLICABLE)
ADDRESS: 630 W. Green Street	TELEPHONE: HOME 384-8964	
Urbana, Illinois	POST CODE 61802	BUSINESS / MESSAGE
SEX: MALE <input type="checkbox"/> FEMALE <input checked="" type="checkbox"/>	HEIGHT:	WEIGHT:
CAN YOU PRODUCE IDENTIFICATION: PASSPORT OR BIRTH CERTIFICATE? YES <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	TOWN AND COUNTRY OF BIRTH: São Paulo, Brazil	
DATE OF BIRTH: Oct. 5, 1962	IF NOT AUSTRALIAN CITIZEN, DO YOU HAVE RESIDENCY STATUS: YES <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
IF YES, SPECIFY TYPE: PERMANENT: <input checked="" type="checkbox"/> TEMPORARY: <input type="checkbox"/>	DATE OF EXPIRY:	
MARITAL STATUS: MARRIED: <input checked="" type="checkbox"/> SINGLE: <input type="checkbox"/> DIVORCED: <input type="checkbox"/> WIDOWED: <input type="checkbox"/> SEPARATED: <input type="checkbox"/>	OCCUPATION:	
NAME OF SPOUSE: Steve P. Lucca		
CHILDREN:	Daniel Patricia Alex	
(FILL IN YEAR OF BIRTH)	Dec, 1983	Aug, 1993
	June, 1986	

(LD2, p. 32)

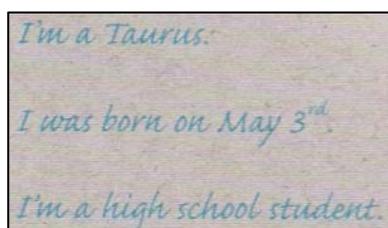
O exercício é composto por quatro formulários, nos quais o aprendente é solicitado a procurar informações para responder às perguntas:

1. How old is Pat Lucca? (Quantos anos tem a Pat Lucca?)
2. Where's Julia from? (De onde é a Julia?)
3. What's Mr. Lucca's marital status? (Qual é o estado civil do Sr. Lucca?)
4. When was Daniel Lucca born? (Quando o Daniel Lucca nasceu?)
5. What is Alex middle name? Where was he born? (Qual é o sobrenome intermediário de Alex? Quando ele nasceu?)
6. Where and when was Julia born? (Onde e quando a Julia nasceu?)

Um dos formulários, além de ter parte de seu conteúdo sobreposto pelo outro formulário, é composto por letras bem pequenas e a informação necessária está comprometida pelo *design* da ilustração. A19 faz o seguinte comentário ao realizar a leitura do exercício: “essa letra é tão pequena ...”, demonstrando estar incomodado.

Durante a execução desse exercício, que deu início à aula de 45 minutos, os aprendentes demoraram por volta de dez minutos para entender o que estava sendo perguntado e onde estavam as perguntas para serem respondidas. Não conseguiam entender também que não precisavam preencher os formulários e que estes estavam lá como fonte de informação para as suas respostas. Quando a aula foi finalizada, eles tinham, em conjunto e com auxílio da P2, respondido até a questão número 4. P2 deixou as questões restantes como tarefa de casa. Esse tipo de exercício pode gerar uma situação de desconforto e desinteresse pela atividade ou até mesmo desmotivação nas aulas.

Outros problemas, como estilos e cores das letras, também são encontrados nos dois livros didáticos utilizados. No LD2, por exemplo, encontramos letras em itálico, na cor azul, em tamanho reduzido e escritas num fundo cinza, dificultando a identificação do código. Ao ler o extrato a seguir, A17 comenta com bom humor, mas criticando a tipologia da letra: “Com essa letra azulzinha tá difícil!”. Percebemos um incômodo geral causado por letras com estilos diferentes e cores claras.



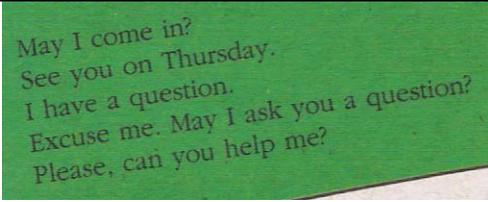
(LD2, p. 35)

Notamos, também, a dificuldade de compreensão de letras em itálico. Um exemplo disso foi a palavra *behind* (atrás de), tida como *bebind* (inexistente na língua inglesa) por A17, durante a leitura do diálogo a seguir:

A: *What's your sister's name?*
 B: *Pat.*
 A: *Is this where you live?*
 B: *No, this is my grandparents' house. It's beautiful, isn't it?*
 A: *Do you know where Mr. Lucca is?*
 B: *Mr. Lucca? I think he's in the director's office.*
 A: *Do you know this CD?*
 B: *"All that you can't leave behind"? Sure. It's one of U2's best albums.*

(LD2, p. 41)

O plano de fundo, colorido ou em cores escuras, utilizado em algumas atividades ou texto pode deixar a parte escrita obscura, e também pode causar uma sensação de desconforto ou agressão visual. Para tal aspecto destacamos as páginas 35 e 89 do LD2:

<p>July</p> <hr/> <p>August</p> <hr/> <p>September</p> <hr/> <p>October</p>	<p>Would you like to see _____ ? It's playing at the _____ ? He's/She's/They're performing at the _____ . I'll see you there at _____ . My mom will drive me and we'll pick you up at _____ .</p>	
(LD2, p. 35)	(LD2, p. 89)	(LD2, p. 89)

Da mesma forma que as perdas na acuidade visual podem gerar incômodos quando o aprendiz assiste a um vídeo ou DVD, elas também podem gerar desconfortos na utilização do LD. Os problemas oftalmológicos presentes normalmente na terceira idade que interferem no aproveitamento da aula são: a degeneração macular, que além de atingir a visão central, afeta a distinção cromática; a catarata, que dificulta o ajuste do olhar quando desviamos rapidamente de um foco distante para outro próximo - movimento ocular comum em sala de aula; e o glaucoma, que além de gerar uma dificuldade de ajuste ao se passar de um ambiente claro para um escuro, dificulta também trabalhos que exijam visão de perto, como a leitura, por exemplo.

B) Espaço destinado à escrita

O espaço destinado à escrita contidos nos MDs deve ser levado em consideração, ao refletirmos acerca do MD para a terceira idade. Com o avançar da idade, existe a possibilidade de perda do controle preciso da coordenação espacial dos movimentos, além do fato de as mãos poderem ficar mais trêmulas, devido a outras disfunções de saúde. Nesses casos, a grafia necessita de um espaço maior para o seu percurso e, como normalmente encontramos um espaço pequeno, torna-se árduo o exercício da redução da grafia para encaixar o conteúdo necessário no espaço pré-determinado pelo autor. É comum percebermos esse tipo de limitação. Veja-se o exemplo a seguir:

Put the words in the correct order to form questions.

composer / Picasso / was / a?	Was Picasso a composer?
1 weekend / play / soccer / you / did / the / on? ?
2 you / born / this / were / town / in? ?
3 school / week / last / come / you / did / to? ?
4 parents / your / did / today / work? ?
5 "Sunflowers" / paint / Van Gogh / did? ?
6 artists / were / Dali / Picasso / and? ?
7 Spain / in / did / Van Gogh / live ? ?

(Skyline 1 – Workbook A, p. 70)

Nessa atividade, é pedido que se coloque as palavras na ordem correta para formar questões e a questão deve ser escrita à frente, no espaço predeterminado pelos autores. A questão a ser escrita, por exemplo, no item 1, seria: “*Did you play soccer on the weekend?*” (Você jogou futebol no final de semana?). Entretanto, temos um espaço restrito para transcrevermos esta frase, tanto no seu comprimento, quanto no espaçamento entre as linhas. O MD é algo bem cuidado por boa parte dos aprendentes; eles gostam de mantê-lo sem rasuras e com capricho. Ao observarmos a execução de tarefas como esta, notamos que alguns aprendentes apagam a sua escrita, por mais de uma vez, para que a informação solicitada caiba no espaço devido.

C) Informação visual

O excesso de informação visual é outro fator que pode causar uma sensação de desconforto ou agressão visual, tanto quanto o plano de fundo colorido ou em cores escuras. A página 67 do LD2 é uma das páginas carregadas de informações visuais que encontramos nos MDs utilizados nas UATIs 1 e 2.

QUESTIONS AND ANSWERS

1. Match the following questions and answers appropriately.

2. Practice the conversations with a partner.

sixty-seven 67

(LD2, p. 67)

A ilustração, que ocupa praticamente a página toda⁴⁰, traz várias pessoas e balões de diálogos.

⁴⁰ Reduzimos o tamanho original da página 67 do LD2 para expor nesta seção.

É solicitado ao aprendente que correlacione as questões com as respostas; mas, além de termos letras pequenas e em itálico, há uma sobreposição das pessoas entre os balões de diálogos e um colorido com algumas cores fortes, causando um desconforto visual e uma possível desmotivação na atividade.

O tamanho, o estilo e as cores das letras, os planos de fundo coloridos, as cores contrastantes, as seqüências de cenas com fortes alternâncias de brilho e luzes, entre outros fatores presentes nos materiais didáticos podem interferir no processamento visual e, conseqüentemente, na motivação do aprendente.

A motivação é também um aspecto a ser ressaltado no processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade. Como vimos, muitos aprendentes do público da terceira idade não freqüentam as aulas pela necessidade de adquirir uma LE, mas por prazer em adquirir uma LE e vivenciar novas experiências. Assim, caso essa vivência não esteja agradando, eles param de freqüentar as aulas e partem em busca de outras experiências.

Notamos, como já mencionado, que a desmotivação pode ser fruto da falta de instruções precisas. A17 interpretou as instruções de forma equivocada; fez toda a atividade que foi solicitada e, ao chegar ao final, percebeu que havia algo de errado. Trocou algumas palavras com outro colega – devido à distância e ao murmúrio dos aprendentes realizando a tarefa, não foi possível saber o que A17 falou; mesmo na gravação de áudio realizada, suas palavras ficaram inaudíveis - e, logo em seguida, A19 solicita novamente explicações à P2. Em outra ocasião, A19 também explicita sua não compreensão das instruções, dizendo: “A gente não entende o que é pra fazer - ((olha para a turma, volta o olhar para P2)) posso sugerir uma coisa? Qual é a tradução exata dos exemplos?”. P2 passa a explicar na língua materna, lendo as alternativas em língua inglesa. A18 manifesta, em sua expressão facial, que continua não entendendo o que é solicitado no exercício. P2 acaba fazendo o exercício sozinha, restando aos aprendentes apenas acompanharem a resolução.

No nosso entendimento, as instruções devem ser destacadas no texto, ou em negrito, ou com uma letra especial, ou com cor diferente, ou colocando-a numa caixa de texto; é aconselhável que se adote um modo padrão. A padronização, portanto, é importante nas instruções, pois o aprendente pode relacionar uma instrução à outra em caso de dúvidas. As instruções devem ser simples e orientar para uma única ação - as ações podem ser divididas em etapas e devem ser claras -, utilizando-se frases imperativas, voz ativa, tempos verbais simples, além de conterem um vocabulário familiar ao aprendente. A referência da instrução não pode ser ambígua; para tal recomenda-se o uso de substantivos ao invés de pronomes. A

utilização de exemplos, demonstrando o que se espera, pode ser útil, assim como a clareza das ações que serão desenvolvidas.

Quanto aos aspectos pertinentes à pronúncia, percebemos um ritmo mais pausado, com sintagmas interrompidos pelas marcas do tipo "ããã...", a constante presença da língua materna durante a interação na língua inglesa e a acomodação fonética da língua inglesa feita como se estivesse lendo ou falando em português. Entretanto, a inibição ou o medo de errar "em público" não faz parte do perfil da maioria dos aprendentes de LE. Veja-se o exemplo a seguir, o qual transcreveremos para a língua portuguesa os fonemas pronunciados, visando apresentar a real verbalização feita pelos aprendentes:

A20: ããã rau .. oudi . is . iour . sister? ((A20 lê a questão "How old are you sister?"))

A17: She . is . ã . târti .. tuu .. iers .. oldi ((A17 responde "She is 32 years old" pensando tratar de sua filha)).

A20: ã? ... Não é douter . é sister! ((A20 faz menção a palavra "daughter", filha em inglês).

((risos descontraídos dos AS e da P2)).

[...]

A20: uen ...ã .. uere .. iu .. borne? ((“When were you born?")) A gente não sabe pronunciar .. ((rindo com descontração)) mas alguma coisa sai!

((risos descontraídos dos AS)).

O exemplo apresentado reflete uma situação comum presente entre os aprendentes em sala de aula de uma turma da terceira idade, embora existam também aprendentes com certa inibição e medo de errar, o que dificulta sua participação no que se refere à interação na LE.

Finalizando este capítulo, constatamos que a coleta de dados, feita por meio de variados instrumentos, evidencia desajustes na utilização dos MDs para o público adulto da terceira idade. Nosso intuito foi apresentar alguns desses aspectos por considerá-los preponderantes para o processo de ensino e aprendizagem de LE dessa faixa etária, e também, para subsidiar a elaboração de possíveis MDs de LE para esse público, material este ainda inexistente no rol das publicações educacionais brasileiras.

Considerações Finais

O propósito desta pesquisa é fornecer subsídios para elaboração e utilização de MD de LE para a terceira idade. Procurou-se traçar um perfil desse aprendente, relatando e elencando alguns aspectos neurológicos, emocionais e cognitivos, socioculturais e afetivo-culturais dessa faixa etária e no que esse contexto interfere na aquisição de uma LE.

Creemos que refletir acerca do processo de elaboração e utilização de material didático de LE para a terceira idade se faz necessário, uma vez que esse público está cada vez mais presente em diferentes contextos sociais, no qual se inclui a sala de aula. Alguns dados comprovam que a população idosa está crescendo mais aceleradamente do que as estimativas previam na década de noventa. Isso nos leva a crer que existe grande tendência de termos mais ofertas institucionais para atender a demanda advinda do crescimento desse segmento populacional e, conseqüentemente, mais diversidade de cursos, o que nos leva a pensar num leque abrangente de MDs.

Presenciamos um aumento significativo no número das UATIs, entre outras instituições voltadas para a terceira idade. O principal objetivo de grande parte delas é melhorar a qualidade de vida de seus aprendentes, oferecendo-lhes uma velhice bem-sucedida e desenvolvendo-lhes a capacidade de aprendizagem.

Responderemos a seguir a nossa primeira questão de pesquisa: “Quais devem ser as principais características dos materiais didáticos para a Terceira Idade, a fim de que

contribuam para um melhor aproveitamento das aulas e para uma bem-sucedida aprendizagem/aquisição da LE?”.

A primeira característica deve ser a autenticidade, ou seja, um MD que seja específico a essa faixa etária e que seja um instrumento de auxílio e motivação, por meio de estímulos e recursos próprios, para o aprendizado da LE, particularmente da língua inglesa. Os MDs que não sejam adaptados a essa faixa etária podem ser desestimulantes e dificultadores para o aprendizado de uma segunda língua, fator que geraria mais estereótipos de incapacidade e incompetência numa camada da população que está, cada vez mais, conseguindo resgatar suas potencialidades e a própria cidadania.

Outra característica importante é a contextualização. Os temas devem ser contextualizados para o público da terceira idade, principalmente quando abordarem questões de família, conhecimentos musicais e rotinas profissionais ou domésticas. Registramos em nossa pesquisa um número considerável de queixas dos aprendentes com relação à contextualização do tema. Essa falta de contextualização dos temas abordados pode aumentar o grau de dificuldade do conteúdo proposto, assim como contribuir para maior morosidade na atividade de tomar notas, apresentando-se também como um fator que pode gerar uma desmotivação ainda maior no processo de aquisição de uma nova língua.

A apresentação da gramática e suas implicações também é uma característica a ser considerada quando se refere ao ensino e aprendizagem de LE para o público adulto da terceira idade. O MD deve abordar metalingüísticamente a gramática, segundo solicitações feitas pelos aprendentes desta pesquisa, bem como apresentar um número substancial de exemplos que favoreçam a sua sistematização e fixação.

É importante que os recursos audiovisuais tenham um som claro, com pausas que atendam à velocidade de processamento da informação dos aprendentes e que suas imagens não tenham fortes alternâncias de brilho e luzes, como passagens de ambientes claros para escuros e vice-versa.

Com relação ao *design* e ao *layout*, o MD deve conter textos não muito longos e as letras devem garantir a legibilidade do conteúdo. Letras pequenas ou em itálico devem ser descartadas, as letras com cores claras em fundo claro ou letras escuras em fundo escuro devem ser evitadas, bem como não indicamos a utilização de letras na cor azul claro. O uso de planos de fundo é indicado para se destacar algum conteúdo, porém a coloração deles deve ser moderada para que não gerem cansaço na visão. Da mesma forma, as páginas com excesso de informação visual devem ser evitadas. Também o espaçamento destinado à escrita deve contemplar a caligrafia do idoso, não apenas no sentido longitudinal, mas também no vertical.

Com relação às ilustrações, elas devem ser bem exploradas na elaboração de MDs, visto que a comunicação é tanto verbal quanto não-verbal. Se elas carregam boa parte da comunicação, utilizá-las apenas como elementos decorativos é desperdiçar suas finalidades de aprendizagem lingüística e educativa.

Por outro lado, a ilustração não pode, em momento algum, ser um elemento que reforce ou induza preconceitos e estereótipos. Não é raro encontrarmos imagens estereotipadas do velho ou de aspectos da velhice nos MDs. Normalmente, a figura do velho só é utilizada para representar a função de avô ou avó. É raro encontrarmos ilustrações que mostrem as pessoas velhas no exercício de funções sociais, de práticas esportivas, nas atuações profissionais ou em outros aspectos enfatizados nos demais públicos-alvo para o ensino e aprendizagem de uma LE. As imagens ou idéias estereotipadas sobre as incapacidades mentais, físicas e intelectuais do velho ou qualquer tipo de etarismo devem ser banidos dos MDs.

Outro fato importante a ser ressaltado concernente à utilização de ilustração é o registro dos seus créditos acompanhado à imagem. A atenção com créditos das ilustrações vem despontando no cenário dos MDs de LE e começamos a perceber cada vez mais a sua prática nas publicações. Assim, no caso da utilização de imagens, é sempre aconselhável que elas venham com o registro de seus créditos.

Tendo visto essas principais características dos MD que visam contribuir para um melhor aproveitamento das aulas de LE para a terceira idade, passaremos à segunda questão de pesquisa: “Como elaborar e utilizar materiais didáticos que abordem tanto os propósitos pedagógicos quanto as particularidades do público da terceira idade?”. Para responder a essa questão, apontaremos os procedimentos acerca da elaboração e utilização dos MDs de LE para a terceira idade, os quais englobam as características descritas acima.

A perda da acuidade auditiva é um fator quase sempre presente nas salas de aula da terceira idade. Acreditamos que se o docente dessas turmas estiver ciente das variáveis que podem interferir na percepção da fala concernente ao ouvinte – tais como, falar muito rápido ou muito alto ou muito baixo, não articular bem as palavras, omitir alguns fonemas ou palavras, possuir voz monótona ou aguda demais, marcar algo ao falar, estar num ambiente acústico desfavorável, com baixa iluminação e baixa ventilação, entre outros –, é possível que o processo de aquisição de LE alcance mais êxito.

A visão também sofre perdas com o avanço da idade, de acordo com Mansur e Viude (1996); essas perdas começam por volta dos vinte e cinco anos de idade. As disfunções mais comuns na terceira idade são: degeneração macular, catarata, glaucoma, retinopatia e, nos

aprendentes de idade mais avançada, não é raro termos entrópico e ectrópio. Com relação aos materiais didáticos, as disfunções visuais podem ocasionar dificuldades na distinção cromática, na alternância de ambientes claros e escuros, por vezes presentes nos vídeos ou DVDs, visões distorcidas ou desfocadas, dificuldades de ajuste quando, por exemplo, desviamos o olhar rapidamente de perto para longe e vice-versa. Diante dessa situação, o docente deve estar ciente das debilidades percebidas, não as explicitando, mas sabendo que podem fazer parte do contexto de vida do seu público-alvo. Assim, o ritmo da aula, a sua maneira de escrever na lousa, a metodologia adotada, dentre outros fatores, devem levar em conta essas peculiaridades.

Outra preocupação, mais de ordem prática para a utilização dos MDs, diz respeito aos aspectos que se referem à caligrafia do aprendente da terceira idade. Caso o aprendente não mantiver constantemente a prática de escrever a mão, ou não ter praticado bastante no decorrer de sua vida, a rapidez na sua execução será abalada. A existência de catarata também interfere na velocidade da escrita, visto que o cristalino perde sua eficiência. O controle preciso da coordenação espacial dos movimentos dos dedos e do pulso é abalado com o processo de envelhecimento. Assim, o docente deve prever tempo, em sua ação docente, para as cópias e anotações, visto que a necessidade de registrar boa parte do que é dito ou escrito em sala de aula é outra característica dessa faixa etária.

Outra particularidade está relacionada à linguagem do idoso. A continuidade da organização do discurso pode ser afetada com o avanço etário, aumentando o número de pausas e decrescendo o tempo de articulação. No seu discurso, percebemos a marca do *ontem*; existe sempre um aprendente com uma história a contar atrelada ao conteúdo ministrado. Relacionada a essa particularidade, há outro dado que interfere no processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade que é a necessidade de socialização. Para melhor contextualização dos temas abordados em sala de aula, sugerimos explorar estas duas peculiaridades, como, por exemplo, ao trabalhar a temática “vestuário”, podemos extrapolar o tema e inferir sobre os costumes, moral, comparando o ontem com o hoje, conforme descrito por Preti (1991).

Ao elaborarmos ou utilizarmos MD de LE para a terceira idade, é necessário refletir também acerca das questões inerentes ao seu *design* e ao seu *layout*, bem como a utilização de recursos audiovisuais. Os aspectos relativos ao processo de envelhecimento, tais como visão, audição, memória e caligrafia apresentam peculiaridades que não estão previstas nos MDs para as outras faixas etárias. Os tamanhos, os estilos e as cores das letras e os planos de fundos, além dos espaços destinados à escrita e à informação visual, por vezes, não são

adequados e podem gerar cansaço e desmotivação para desempenhar as atividades ou causar desconforto e irritação às pessoas envolvidas, bem como, em alguns casos, pode gerar uma situação constrangedora para o aprendiz.

A motivação dos aprendizes é um fato importante do processo de ensino e aprendizagem de LE a ser ressaltado, posto que muitos aprendizes frequentam as aulas por prazer e não por uma necessidade. Isso não ocorre, por exemplo, com grande parte dos aprendizes de outras faixas etárias, que frequentam as aulas de língua inglesa por necessidades profissionais ou para residir em outro país, entre outras possíveis motivações. Os aprendizes da terceira idade, normalmente, buscam um convívio social, uma vivência agradável e o prazer em adquirir uma LE.

Outro fato que abala a motivação dos aprendizes é a existência de instruções imprecisas. As instruções devem ser destacadas no texto; assim, elas podem ser escritas das seguintes maneiras: em negrito, com uma letra especial, com cor diferente, ser colocadas numa caixa de texto, entre outras formas de destaque. Contudo, é aconselhável adotar-se um modo padrão; o aprendiz reconhecerá essa padronização e suas dúvidas serão minimizadas. As instruções devem ser simples e orientar para uma única ação. Por sua vez, se necessário, as ações podem ser divididas em etapas. A clareza das instruções é essencial, devendo ser utilizadas frases imperativas, voz ativa, tempos verbais simples, além de um vocabulário familiar ao aprendiz. Para que não haja interpretações distintas, as referências contidas na instrução tornam-se menos ambíguas com o uso de substantivos ao invés de pronomes. Os exemplos podem ser utilizados para demonstrar o que se espera daquela atividade.

Entendemos que os aspectos mencionados são suficientes para constatar a deficiência existente na elaboração de MDs e a necessidade de adicionar outros elementos, trabalhando-os conforme preceitos gerontológicos. Por exemplo, os MDs podem conter atividades com foco na LE e, ao mesmo tempo, fortalecer a memória, ou seja, aplicando à atividade que proverá o insumo da LE, aspectos que auxiliem o exercício da memória ou que visem a movimentação ocular, entre outros.

Nesse caso, com base nos pressupostos da gerontomotricidade⁴¹, ao criarmos, por exemplo, materiais didáticos que propiciem exercícios para os olhos – que, para a execução da atividade proposta, requeiram uma movimentação ocular nas direções: horizontal, vertical,

⁴¹ A gerontomotricidade “visa a recuperar e conservar, de forma funcional, as condutas psicomotoras; a melhorar e aprimorar o conhecimento de si e a eficácia das ações, sobretudo das atividades de vida diária. Repousa sobre as premissas de trabalho individualizado, nos quais observa cada etapa do processo de envelhecimento. Favorece o desenvolvimento integral do idoso, estabelecendo, de forma equilibrada e harmônica, a inter-relação entre a

diagonal ou circular; ou materiais que requeiram uma movimentação ocular como o exercício de aproximar e afastar o olhar seguidas vezes, entre outros – estaremos desenvolvendo “a coordenação da dinâmica geral, a concentração e a atenção” (Mattos Ferreira, 2000, p. 159) do aprendente da terceira idade⁴².

O livro *Exercite sua mente*, de Sé e Lasca (2005) pode ser utilizado como fonte de orientações para aliamos os benefícios dos exercícios para a manutenção das capacidades físicas e mentais do aprendente da terceira idade com a LE. É composto, na sua segunda parte, de um guia prático para aprimoramento da memória, linguagem e raciocínio, subdividido em três níveis: básico, intermediário e avançado.⁴³

Nessa parte, encontramos diversos exercícios que podem ser adaptados para o ensino de LE e que estão dispostos de acordo com os benefícios esperados. Eles trabalham vários aspectos da memória, da linguagem e do raciocínio, tais como: codificação e organização, atenção, cálculo e raciocínio lógico, conhecimentos gerais, estimulação da memória imediata, discriminação visual-espacial, seqüência lógica, memória visual, ilusão de ótica, entre outros.

Há exercícios que favorecem a atenção do aprendente, como, por exemplo: “Olhe com atenção todas as figuras da página seguinte e depois, sem olhar, escreva todas que você lembrar” (Sé e Lasca, 2005, p. 99). No processo de ensino e aprendizagem de LE para a terceira idade, é possível utilizar esse exercício, trazendo figuras condizentes aos temas trabalhados e solicitaríamos a escrita na língua-alvo.

Transcreveremos, a seguir, três atividades do guia prático, contidas no nível básico, voltados para exercitar a capacidade de codificação e organização que contribuem para o que estamos propondo como objeto de estudo desta pesquisa.

motricidade e o psiquismo. Propicia o equilíbrio e a noção do corpo no espaço, em sua totalidade, e contribui para a preservação da saúde”. (Mattos Ferreira, 2000, p. 155)

⁴² “Há uma estreita relação entre o paleocérebro com o córtex cerebral visual e o córtex cerebral auditivo, (...) exercendo uma forte influência sobre os movimentos dos globos oculares e sobre o equilíbrio.” (Mattos Ferreira, 2000, p. 159)

5. Forme listas de:

- Compromissos –
- Atividades de rotina diária –
- Móveis –
- Itens para uma festa de aniversário –
- Números de telefones –
- Nomes de amigos –
- Nomes de familiares –
- Objetos pessoais –
- Lugares que costuma ir –

6. Forme palavras com as letras abaixo:

A M G T U E

M P E D R A

O H L C M S

V N X Z J I

7. Estude esta lista de compromissos de João. João deve realizar um projeto para a sua escola, mas para isso tem de realizar as seguintes atividades hoje:

- Ler um texto em espanhol.
- Visitar uma creche.
- Viajar para Minas Gerais.
- Comprar um casaco de lã.

Escreva a seguir os compromissos que lembrar:

.....
.....
.....

Sugestão de um quadro de imagem visual:

João em uma creche vestido com um casaco de lã lendo um livro acerca de Minas Gerais em espanhol.

(Sé e Lasca, 2005, p. 95)

No nosso entendimento, tais atividades podem ser adaptadas ao ensino de LE para a terceira idade. Nesse caso, como no exercício 5, poderíamos solicitar a elaboração de uma lista em concordância aos temas abordados em sala de aula; ou, para o exercício 6, o enunciado sugerido poderia conter algo próximo a “forme palavras em inglês com as letras abaixo”. Com base no exercício 7, poderíamos sugerir aos aprendentes que fizessem uma lista, na língua-alvo, com apenas 4 itens, das rotinas deles ou das coisas que eles tem a fazer naquele dia. Após a sua elaboração, eles trocariam as listas entre si. Nesse momento, o professor solicitaria que eles lessem e memorizassem; e, em seguida, ele pediria aos

⁴³ O embasamento teórico do guia prático é apresentado na primeira parte do livro, a qual aborda os temas: conhecendo a mente humana, memória, atenção e percepção, aprendizagem e inteligência, a comunicação humana e o processo de envelhecimento.

aprendentes que escrevessem, também em inglês, os compromissos, que conseguissem lembrar, do seu colega. Salientamos que as instruções devem ser dadas por etapas, a fim de evitar más interpretações. O docente deve calcular o tempo com boa elasticidade para essa atividade, pois, por ser tratar de uma atividade em grupo e acerca da rotina dos próprios aprendentes, existe uma tendência de que a socialização entre eles tome uma boa parte de sua execução. O docente pode também aproveitar esse momento e transformar a conversa em insumos da LE em questão.

A destreza da produção da voz foi outra vertente por nós observada. O aparelho fonador sofre interferência da ação do envelhecimento; a pele perde sua elasticidade, a força física não mantém o mesmo vigor, a motricidade se abala. Até mesmo a perda dos dentes ou a utilização de prótese dentária são fatores que alteram os movimentos articulatorios e a concretização dos fonemas. O aspecto da pronúncia na terceira idade é relevante, se difere dos públicos de outras faixas etárias e deve ser levado em conta pelos professores e elaboradores de MDs para essa faixa etária.

Notamos que os aspectos listados para a avaliação de materiais para o ensino e aprendizagem de LE não contemplam as especificidades advindas das diferentes faixas etárias dos aprendentes. Não dispomos de critérios de avaliação de MD de LE para a terceira idade. Desse modo, a observação não-participante, aliada a todos os instrumentos de pesquisa utilizados, nos forneceram elementos para formularmos critérios de avaliação dos MDs das UATIs. São eles: etarismo; contextualização do tema para a terceira idade; apresentação e sistematização da gramática; utilização de recursos audiovisuais; apresentação do *design* e *layout*, subdividida em tamanho, estilo e cor das letras, plano de fundo, espaço destinado à escrita e informação visual.

Esses critérios também nos deram subsídios para que pudéssemos responder às questões formuladas nesta pesquisa.

A guisa de finalização, salientamos que boa parte das disfunções associadas ao processo de envelhecimento são decorrentes de outros fatores que não a idade em si. O ambiente não estimulador, o dado cultural que envolve o velho, questões de educação e bons hábitos que o cercam, todos são fatores determinantes nos problemas de saúde por ele vivenciados.

Também ressaltamos o fato de que são poucos os cursos voltados para a formação de professor para a terceira idade. Com Cachinoi (2002), sustentamos que a simples transposição dos métodos ou técnicas de ensino usados nos cursos fundamentais, médios, de graduação ou de pós-graduação, é inadequada para a terceira idade.

Com relação aos cursos de graduação ou de pós-graduação, nas áreas de Letras e Lingüística Aplicada, o foco da docência está voltado para o ensino fundamental e médio. Algumas vezes temos uma atenção para o ensino de LE para crianças e adultos em geral, mas é muito raro encontramos cursos de formação de professores que abordem as questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem de LE para o público adulto da terceira idade.

Nessa área existem muitas vertentes ainda inexploradas, por isso sabemos que temos um amplo percurso a trilhar concernente ao processo de ensino e aprendizagem de LE para essa faixa etária.

Desejamos que, a partir das contribuições deste trabalho, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de São Carlos, outros estudos venham a contribuir para a valorização de pesquisas focalizando o público da terceira idade, principalmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, F.F.L. *Que sabemos sobre livro didático?*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 138, v. 61, Rio de Janeiro, 1976. pp. 218-223.
- ALMEIDA, F.A. *Gênero e livro didático de língua estrangeira*. Trab. Ling. Aplic. Campinas, 44 (1): pp. 59-71, Jan/Jun. 2005.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Linguística Aplicada*. Ensino de línguas e Comunicação. Campinas: Pontes, 2005.
- BARCELOS, A.M.F. e VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (orgs) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professor*. Campinas: Pontes, 2006, pp. 216-231.
- BATSTONE, R. *Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Edição Revista e Ampliada. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BOFF, L. *Ethos mundial*. Um consenso mínimo entre os humanos. Brasília: Letra Viva, 2000.
- BOFF, L. *Ética e Moral: a busca de fundamentos*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOSI, E. *Memória e Sociedade*. Lembranças de velhos. 14ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BRASOLOTTO, A.G. Voz na terceira idade. in FERREIRA, L.P.; BEFI-LOPES, D.M. e LIMONGI, S.C.O. (orgs.) *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004, pp. 127-137.
- BROWN, D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman: New York, 2000.
- CACHIONI, M. *Formação profissional, motivos e crenças relativas à velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de Universidades da Terceira Idade*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2002.
- CAVALCANTI, M.C. *A Propósito da Linguística Aplicada*. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, nº 7, 1986, pp. 5-12.
- CELANI, M.A.A. *Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada*. Linguagem & Ensino, v. 8, nº 1, Pelotas, 2005, pp. 101-122.
- CELCE-MURCIA, M. (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle, 2001.
- COHEN, G.D. *O cérebro no envelhecimento humano*. Tradução de Lauro Santos Blandy. São Paulo: Organização Andrei, 1995.

- DANESI, M. The Neuroscientific Perspective in Second Language Acquisition Research: A Critical Synopsis. In: *International Review of Applied Linguistics*, vol. XXXII/3, 1994, pp. 201-228.
- DUFRESNE, S.H. *L'université du troisième âge*. Reflets. Vol 2. n° 2, Automne, 1996.
- ELLIOT, A.J. *A linguagem da criança*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- ELLIS R., LOEWEN, S. e ERLAM R. Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. *SSLA* (2006) 28, pp. 339-368. Cambridge University Press.
- ELLIS, R. *Second language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK M. (ed.). *Handbook of research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986, pp. 119-161.
- FINATO, M.S. *A universidade aberta à terceira idade e as redes de apoio afetivo e social do idoso*. Tese de Doutorado. Marília: Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2003.
- FORLENZA, O. e CAMELLI, P. *Neuropsiquiatria geriátrica*. São Paulo: Atheneu, 2000.
- FREITAG, B.; COSTA, W.F. e MOITA, V.R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GAIARSA, J.A. *Como enfrentar a velhice*. 3ª ed. São Paulo: Icone, 1993.
- GOMES DE MATO, F. e CARVALHO, N. *Como avaliar um livro didático – língua portuguesa*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- GOTTHEIM, L. *A gênese da composição de um material didático de português como segunda língua*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2007.
- GREENE, M.C.L. *Distúrbios da Voz*. 4ª ed. Traduzido por Marco Elisabetzki. São Paulo: Manole, 1989.
- HADDAD, E.G.M. *A ideologia da velhice*. São Paulo: Cortez, 1986.
- HINKEL, E. e FOTOS, S. *New Perspective on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. New Jersey: LEA, 2002.
- HOLDEN, N.S. e ROGERS, M. *O ensino de língua inglesa*. São Paulo: SBS Livraria, 2001.
- JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- JEREMY, H. *The practice of English Language Teaching*. Essex: Longman, 1991.
- KOCH, I.V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KRASHEN, S.D. & TERRELL, T. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon, 1983.
- KRASHEN, S.D. & TERRELL, T. *Second Langue Acquisition Theory. The Natural Approach*. New Jersey: Prentice Hall, s/d.
- KRASHEN, S.D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman, 1985.
- KRASHEN, S.D.; LONG, M.A. & SCARCELLA, R. Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition in *TESOL Quarterly*, Vol. 13, n° 4, 1979, pp. 573-582.
- KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- LARSEN-FREEMAN, D. e LONG M.H. *Second language acquisition research methodology*. An introduction to second language acquisition research. London: Longman, 1991.

- LARSEN-FREEMAN D. *Teaching Language: from Grammar to Grammaring*. Canada: Thomson Heinle, 2003.
- LEFFA, V. (org.) *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003.
- LENNEBERG, E.H. *Biological Foundations of language*. New York: John Wiley, 1967.
- LENNEBERG, E.H. The capacity for language acquisition. In: FODOR & KATZ (eds). *The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1964.
- LYON, J. *Chomsky*. London: Fontana Modern Masters, 1970.
- MAGALHÃES, D.N. *A invenção social da velhice*. Rio de Janeiro: Papagaio, 1989.
- MATTOS FERREIRA, C.A. (org.) *Psicomotricidade da Educação Infantil à Gerontologia*. Teoria e Prática. São Paulo: 2000.
- MANSUR, L.L.; VIUDE, A. Aspectos fonoaudiológicos do envelhecimento. In: Matheus Papaléo Netto. (Org.). *Gerontologia*. 2ª ed. São Paulo: Atheneu, 1996, v. 1, pp. 284-296.
- MIFUNE et alii (2007). *Análise acústica da voz do idoso: caracterização da frequência fundamental*. In: Revista CEFAC vol. 9, nº 2, São Paulo, Apr./June 2007 doi: 10.1590/S1516-18462007000200013, site <http://www.scielo.br>; acessado em 03 de julho de 2008, às 10:13.
- MILLER, E. Memory and Ageing. In: GRUNEBERG & MORRIS (eds.) *Applied Problem in Memory*. London: Academic Press, 1979, pp. 127-149.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. 5ª reimpressão. São Paulo: Mercados de Letras, 2003.
- MUNAKATA, K. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, M. (org.) *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: FAPESP, 1999.
- NASSAJI, H. & FOTOS, S. Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics* (2004), nº 24, pp. 126-145. Cambridge University Press.
- NERI, A.L. *Envelhecer num país de jovens: significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos*. Campinas: UNICAMP, 1991
- NERI, A.L. Envelhecimento cognitivo. In E. V. Freitas et al. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, pp. 1236-1243.
- NERI, A.L. (org.) *Qualidade de vida e idade madura*. Campinas: Papirus, 1993.
- NERI, A.L. (org.). *Palavras-chave em gerontologia*. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2005.
- NERI, A.L. (org.) *Psicologia do envelhecimento: temas selecionados na perspectiva de curso de vida*. Campinas: Papirus, 1995.
- NERI, A.L. e FREIRE S.A. (orgs.) *E por falar em boa velhice*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2003.
- NERI, A.L. e YASSUDA, M.S. (orgs.) *Velhice bem-sucedida*. Aspectos afetivos e cognitivos. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2005.
- NUNES, A.T.G.L. *Serviço social e universidade da terceira idade: uma proposta de participação social e cidadania para os idosos*. Textos sobre Envelhecimento UnATI/UERJ. Rio de Janeiro, ano 3, nº 5, pp. 1-97 / 1º semestre de 2000.
- PAPALÉO NETTO, M. *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo: Atheneu, 1996.

- PENFIELD, W. e ROBERTS, L. *Speech and Brain Mechanisms*. New York: Atheneum Press, 1959.
- PIZZOLATTO, C.E. *Característica da Construção do Processo de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) com Adultos da Terceira Idade*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 1995.
- PIZZOLATTO, C.E. Estudos sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira com adultos da terceira idade. In: ALVAREZ, M.L.O. e SILVA, K.A. *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: Pontes, 2007, pp. 253-279.
- PRABHU, N.S. *Second language pedagogy*. Oxford: OUP, 1987.
- PRABHU, N.S. *There is no Best Method – why?* TESOL Quarterly. Vol. 24. nº 2, 1990.
- PRETI, D. *A linguagem dos idosos*. Um estudo de análise da conversação. São Paulo: Contexto, 1991.
- RICHARDS, J.C. *The role of textbooks in a language program*. New Routes, nº 17, April. São Paulo, Disal, 2002.
- ROLIM, M.R.P. *Roteiro de auto-avaliação da comunicação para professores na videoconferência: expressão vocal*. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.
- ROSENFELD, I. *Viva agora, envelheça depois*. Maneiras comprovadas de desacelerar o tempo. Trad. Patrícia Q. C. Zimbres. São Paulo: UNESP – SENAC, 2002.
- RUSSO, I.C.P. Intervenção Audiológica no Idoso. In FERREIRA, L.P.; BEFI-LOPES, D.M. e LIMONGI, S.C.O. (orgs.) *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004, pp. 584-596.
- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- SCOVEL, T. *A Time to Speak – A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period Human Speech*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- SÉ, E.V.G. e LASCA, V. *Exercite sua mente*. Guia prático para aprimoramento da memória, linguagem e raciocínio. São Paulo: Prestígio, 2005.
- SILVA, G.B. *O Papel Desempenhado pela Contingência no Ensino de Língua Estrangeira na Terceira Idade*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2004.
- SKINNER, B.F. e VAUGHAN, M E. *Viva bem a velhice: aprendendo a programar a sua vida*. Anita Liberalesso Neri (Trad.). 3ª ed. São Paulo: Summus, 1985.
- SPIRDUSO, W.W. *Dimensões físicas do envelhecimento*. Paula Bernardi (Trad.); M.R. Greenberg (Ilust.). Barueri: Manole, 2005.
- TOMLINSON, B. (ed.) *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 2003.
- TOMLINSON, B. (ed.) *Material development in language teaching*. Cambridge: CUP, 1998.
- TOMLINSON, B. e MASUHARA H. *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. Rosana Cruz Gouveia (Trad.). São Paulo: SBS editora, 2005.
- VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum – Awareness, Autonomy & Authenticity*. London: Longman, 1997.
- VIANA, L. *Curso de Fisiologia da Voz - Parte 03*. http://www.musicaeadoracao.com.br/tecnicos/tecnica_vocal/curso_fisiologia/curso_fisiologia_03.htm; acessado em 30/06/08, às 14h37.

VILLANI, F.L. *A Longevidade no aprendizado de línguas: acrescentando vida aos anos e não anos a vida*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

VITTO, M.M.P. e FERES, M.C.L.C. *Surdez: Implicações Clínicas e Possibilidades Terapêuticas*. Medicina, Ribeirão Preto, n° 38 (3/4): pp. 229-234, jul./dez. 2005. http://www.fmrp.usp.br/revista/2005/vol38n3e4/1_disturbios_comunicacao.pdf; acessado em 02/07/08, às 11h29.

ZIMERMAN, Guite I. *Velhice: aspectos biopsicossociais*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ANEXO

Gestos Amorosos

(Rubem Alves, Jornal Folha de S. Paulo, 27/05/2008)

“Idoso” é palavra de fila de banco e de supermercado; “velho”, ao contrário, pertence ao universo da poesia.

Dei-me conta de que estava velho cerca de 25 anos atrás. Já contei o ocorrido várias vezes, mas vou contá-lo novamente. Era uma tarde em São Paulo. Tomei um metrô. Estava cheio. Segurei-me num balaústre sem problemas. Eu não tinha dificuldades de locomoção. Comecei a fazer algo que me dá prazer: ler o rosto das pessoas.

Os rostos são objetos oníricos: fazem sonhar. Muitas crônicas já foram escritas provocadas por um rosto - até mesmo o nosso - refletido no espelho. Estava eu entregue a esse exercício literário quando, ao passar de um livro para outro, isto é, de um rosto para outro, defrontei-me com uma jovem assentada que estava fazendo comigo aquilo que eu estava fazendo com os outros. Ela me olhava com um rosto calmo e não desviou o olhar quando os seus olhos se encontraram com os meus. Prova de que ela me achava bonito. Sorri para ela, ela sorriu para mim... Logo o sonho sugeriu uma crônica: “Professor da Unicamp se encontra, num vagão de metrô, com uma jovem que seria o amor de sua vida...”

Foi então que ela me fez um gesto amoroso: ela se levantou e me ofereceu o seu lugar... Maldita delicadeza! O seu gesto amoroso me humilhou e perfurou o meu coração... E eu não tive alternativas. Como rejeitar gesto tão delicado! Remoendo-me de raiva e sorrindo, assentei-me no lugar que ela deixara para mim. Sim, sim, ela me achara bonito. Tão bonito quanto o seu avô...

Aconteceu faz mais ou menos um mês. Era a festa de aniversário de minha nora. Muitos amigos, casais jovens, segundo minha maneira de avaliar a idade. Eu estava assentado numa cadeira num jardim observando de longe. Nesse momento chegou um jovem casal amigo. Quando a mulher jovem e bonita me viu, veio em minha direção para me cumprimentar. Fiz um gesto de levantar-me. Mas ela, delicadíssima, me disse: “Não, fique assentadinho aí...” Se ela me tivesse dito simplesmente “Não é preciso levantar”, eu não teria me perturbado. Mas o fio da navalha estava precisamente na palavra “assentadinho”. Se eu fosse moço, ela não teria dito “assentadinho”. Foi justamente essa palavra que me obrigou a

levantar para provar que eu era ainda capaz de levantar-me e assentar-me. Fiquei com dó dela porque eu, no meio de uma risada, disse-lhe que ela acabava de dar-me uma punhalada...

Contei esse acontecido para uma amiga, mais ou menos da minha idade. E ela me disse: “Estou só esperando que alguém venha até mim e, com a mão em concha, bata na minha bochecha, dizendo: ‘Mas que bonitinha...’ Acho que vou lhe dar um murro no nariz...”

Vem depois as grosserias a que nós, os velhos, somos submetidos nas salas de espera dos aeroportos. Pra começar, não entendo por que “velho” é politicamente incorreto. “Idoso” é a palavra de fila de banco e de fila de supermercado; “velho”, ao contrário, pertence ao universo da poesia. Já imaginaram se o Hemingway tivesse dado ao seu livro clássico o nome de “O idoso e o mar”? Já imaginaram um casal de cabelos brancos, o marido chamando a mulher de “minha idosa querida”?

Os alto-falantes nos aeroportos convocam as crianças, as gestantes, as pessoas com dificuldades de locomoção e a “melhor idade”... Alguém acredita nisso? Os velhos não acreditam. Então essa expressão “melhor idade” só pode ser gozação.

APÊNDICE II

Questionário sobre os Materiais Didáticos adotados

1. Quais dos temas trabalhados nos materiais didáticos estão presentes no seu dia-a-dia? Quais deles serão mais úteis para você? Por quê?

2. Dê o seu parecer em relação ao modo como o tópico gramatical é apresentado.

3. Você acha que o tópico gramatical poderia ser apresentado de outra forma? Como?

4. O que você acha dos tamanhos das letras utilizadas nos textos e exercícios?

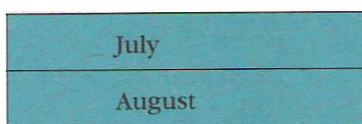
5. O que você acha dos espaços contidos nos materiais didáticos para as respostas ou para suas anotações?

6. O que você acha dos exemplos utilizados para explicar os exercícios?

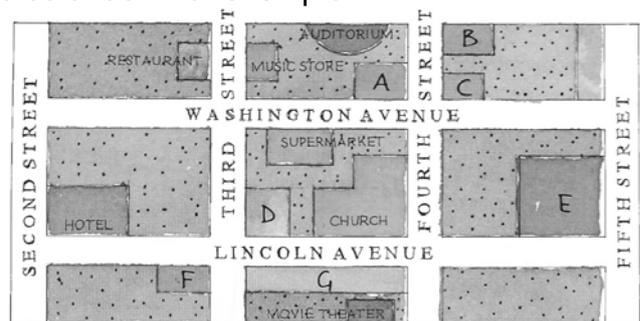
7. O que você acha das figuras ou ilustrações utilizadas nos textos e exercícios?

8. O que você acha das frases em itálico utilizadas nos textos e exercícios?
(exemplos: *Where's Laura from?* ou *I'm a high school student.*)

9. O que você acha dos quadros com fundo colorido? Por exemplo:



I was born on May 3rd.



APÊNDICE III

Questionário Sociocultural

1. Qual é o seu Estado Civil?

- A. Solteiro(a).
 - B. Casado(a).
 - C. Viúvo(a).
 - D. Separado(a) judicialmente/Divorciado(a).
 - E. Outros:.....
-

2. Qual é a sua idade?

3. Quanto à religião, você se considera:

- A. Católico.
- B. Evangélico.
- C. Espírita.
- D. Outra.
- E. Sem religião.

4. Qual é a sua ocupação atual?

.....

.....

.....

.....

.....

5. Qual é a sua formação escolar?

.....

.....

.....

.....

.....

6. Você cursou:

- A. Escola pública.
- B. Escola particular.
- C. Maior parte em escola pública.

D. Maior parte em escola particular.

E. Metade em escola pública e metade em escola particular.

7. Há quanto tempo você concluiu seus estudos?

- A. De 0 a 5 anos
- B. De 6 a 12 anos.
- C. De 13 a 20 anos.
- D. De 21 a 30 anos.
- E. De 31 a 40 anos.
- F. Há mais de 41 anos.

8. Qual é a renda total dos membros de sua família que estejam morando em sua casa. (Inclua o seu salário, caso você trabalhe).

- A. Até 3 salários-mínimos.
- B. De 3 a 5 salários-mínimos.
- C. De 6 a 10 salários-mínimos.
- D. De 11 a 20 salários-mínimos.
- E. Mais de 20 salários-mínimos.

9. Quantas pessoas moram em sua casa?

.....

10. Descreva o grau de parentesco das pessoas que moram com você?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11. Você tem o hábito de ler jornal?

- A. Não.
- B. Sim, ocasionalmente.
- C. Sim, todos os domingos.
- D. Sim, diariamente.

.....

.....

.....

.....

12. Você tem acesso a micro-computador?

- A. Não.
- B. Não, mas sei utilizá-lo.
- C. Sim, mas não sei utilizá-lo.
- D. Sim, em casa e sei utilizá-lo.
- E. Sim, no trabalho e/ou na escola e sei utilizá-lo.
- F. Sim, na casa de amigos e/ou parentes e sei utilizá-lo.

.....

.....

.....

.....

.....

13. Você tem acesso à Internet?

- A. Não sei o que é Internet.
- B. Não tenho acesso à Internet.
- C. Sim, acesso menos que 10 horas semanais.
- D. Sim, acesso entre 10 e 15 horas semanais.
- E. Sim, acesso mais que 15 horas semanais.

.....

.....

.....

.....

14. Como você teve conhecimento deste curso?

- A. Por meio de folhetos/cartazes de divulgação.
- B. Por intermédio de professores.
- C. Por intermédio de amigos ou parentes.
- D. Pelos meios de comunicação social (rádio, TV e jornal).
- E. Pela Internet.
- F. Outros:.....

.....

.....

.....

15. Como ocorreu a escolha deste curso de inglês?

- A. Por indicação de amigos.
- B. Por influência da família.
- C. Por vontade de viajar.
- D. Por gostar muito da língua inglesa.
- E. Outros:.....

.....

16. Por que você está fazendo o curso de inglês?

.....

17. Que tipo de transporte você utiliza para se deslocar até o local de funcionamento de seu curso?

- A. carro/moto próprio ou da família.
- B. ônibus de linha regular.
- C. carona com familiares/amigos.
- D. carona com outros alunos.
- E. Outros:.....

.....

