

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Thaiane Gomes

**(DES)ENCONTROS E (DES)ENCANTOS: HISTÓRIAS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS DE IDOSAS
COM A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Belo Horizonte

2024

Thaiane Gomes

**(DES)ENCONTROS E (DES)ENCANTOS: HISTÓRIAS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS DE IDOSAS
COM A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Profa Dra. Valdeni da Silva Reis

Belo Horizonte

2024

G633d Gomes, Thaianie.
(Des)encontros e (des)encantos [manuscrito] : histórias de vida e experiências de idosas com a aprendizagem de língua inglesa / Thaianie Gomes. – 2024.

1 recurso online (77 f.) : pdf.

Orientadora: Valdeni da Silva Reis.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 70-74.

Anexos: f. 75-77.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Idosos – Educação – Teses. 3. Mulheres idosas – Teses. I. Reis, Valdeni da Silva. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FOLHA DE APROVAÇÃO
(DES)ENCONTROS E (DES)ENCANTOS: HISTÓRIAS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS DE
IDOSAS COM A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

THAIANE GOMES

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 31 de julho de 2024, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Isabela de Oliveira Campos - Representante da orientadora Instituto Federal de Minas Gerais

Prof(a). Climene Fernandes Brito Arruda UFMG

Prof(a). Patricia Cristina dos Reis Universidade do Estado do Amazonas

Belo Horizonte, 31 de julho de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Isabela de Oliveira Campos, Usuário Externo**, em 12/08/2024, às 17:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Climene Fernandes Brito Arruda, Professora do Magistério Superior**, em 13/08/2024, às 15:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Patricia Christina dos Reis, Usuária Externa**, em 30/08/2024, às 16:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3363555** e o código CRC **CF8DD9B1**.

Referência: Processo nº 23072.237228/202491 SEI nº 3363555

À Mãe de Fátima

AGRADECIMENTOS

O processo de escrita deste trabalho foi árduo e, ao me debruçar sobre as histórias de vida das alunas idosas, me (re)encontrei com minha própria história. Muitas vezes, pensei que não conseguiria concluir. Mas, enfim, consegui e nada disso seria possível sozinha. Por isso, deixo aqui meus mais sinceros agradecimentos:

Ao bom Deus, por me inspirar sonhos e por ser força e misericórdia que nunca me abandona.

Ao meu amado esposo, Jonathan, meu Cireneu, meu porto seguro, meu ouvinte e confidente, pela paciência, apoio e amor incondicional.

Ao meu filho Daniel, por ser minha fonte de energia e inspiração para que eu seja uma pessoa melhor.

Aos meus pais, Geni e João Paulo, e à minha irmã, Thainá, pelo incentivo que não me deixou desistir.

À minha orientadora, professora Valdeni, por ser uma profissional exímia e de uma sensibilidade sem igual. Sem sua orientação, constante apoio e paciência com meu amadurecimento nada disso seria possível.

À minha amiga, Thainá, por me incentivar a me inscrever no processo seletivo do mestrado e por ser companheira nessa caminhada.

Às minhas amigas do grupo Belas, pelas conversas, risadas e por serem ombro amigo, independente da distância física que há entre nós.

Às amigas do grupo Café das Madames, cuja ajuda com os apuros maternos também tornou essa minha jornada acadêmica mais leve.

À CAPES, pelo apoio financeiro que tornou possível a concretização deste estudo.

À UFMG e ao Poslin, por possibilitarem meu crescimento intelectual e profissional.

Às queridas participantes desta pesquisa, por compartilharem suas histórias e por me ensinarem tanto nesse processo.

*Sabia pouco, mas pelo menos sabia isto:
Que ninguém fala pelos outros.
Que, mesmo que queiramos contar histórias alheias,
Terminamos sempre contando nossa própria história.
(Alejandro Zambra, Formas de voltar para casa)*

RESUMO

Neste estudo analiso as histórias de vida e experiências de quatro alunas, estudantes de uma turma de um curso de extensão de Língua Inglesa para idosos. Considerando a maneira como as histórias das alunas perpassam a aprendizagem da língua inglesa (LI), este trabalho investiga quais são as histórias enredadas nesse processo e como estas histórias se deixam transparecer na experiência de aprendizagem da língua. Além disso, procuro compreender como as histórias pessoais influenciaram ou influenciam as participantes da pesquisa a iniciarem a aprendizagem de LI; investigar situações que, como experiência, tocam ou tocaram os sujeitos e provocaram movimentos na aprendizagem da LI; apreender, via discursos, os deslocamentos identitários. Para esse propósito, me apoio em estudos sobre o envelhecimento ativo, deslocamentos identitários, experiências e memórias. Os dados foram gerados a partir de um questionário aberto de autoperenchimento, que incluiu perguntas sobre o processo de aprendizagem da língua inglesa. Além do questionário aberto, foi utilizada a técnica do grupo focal como instrumento de geração de dados, com o propósito de analisar e compreender de forma holística as histórias dos sujeitos participantes deste estudo. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, se utiliza de princípios e procedimentos da Análise do Discurso (AD) para identificar e analisar unidades significativas que ilustrem quais são as histórias que fazem parte da construção do conhecimento das alunas idosas no processo de aprendizagem da LI, identificando, assim, um sujeito que é para além do que ele diz. Os resultados sugerem que as histórias nos revelam a forma como as alunas se (re)conhecem na aprendizagem da língua inglesa e também como as experiências se incorporam ao processo de aprendizagem. Além disso, as histórias apontam caminhos frutuosos pelos quais as alunas podem re(significar) o próprio processo de aprendizagem.

Palavras-chaves: Idosos; experiências; histórias de vida e aprendizagem; língua inglesa; aprendizagem de LI.

ABSTRACT

In this study, I analyze the life stories and experiences of four female students enrolled in an English language extension course for seniors. Considering the way these students' stories intertwine with the learning of the English Language (EL), this work investigates which narratives are embedded in this process and how these stories manifest in the language learning experience. Additionally, I seek to understand how personal stories have influenced or continue to influence the research participants to begin learning EL; investigate situations that, as experiences, have touched or continue to touch the subjects and prompted movements in EL learning; and apprehend, through discourse, the shifts in identity. For this purpose, I draw on studies about active aging, identity shifts, experiences, and memories. The data were generated from an open self-completion questionnaire, which included profile questions about the participants. Besides the open questionnaire, the focus group technique was used as a data collection instrument, with the purpose of holistically analyzing and understanding the stories of the study participants. This qualitative research employs principles and procedures of Discourse Analysis to identify and analyze meaningful units that illustrate which stories are part of the knowledge construction of elderly students in the EL learning process, thus identifying a subject that is beyond what they say. The results suggest that the stories reveal how the students recognize themselves in the learning of the English Language and how experiences are incorporated into the learning process. Furthermore, the stories point to fruitful paths through which the students can re-signify their own learning process.

Keywords: Seniors; experiences; life stories and learning; English language; EL learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mesa de café da manhã de Natal	58
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1. Alunas	39
Tabela 2. Roteiro inicial para o grupo focal	43

LEGENDAS DE SÍMBOLOS PARA TRANSCRIÇÃO

PP = Professora Pesquisadora

/ = Pausa Breve

// = Pausa Longa

[] = Comentários/perguntas feitas pela pesquisadora

::: = Hesitação/prolongação da palavra

[...] = Omissão de trechos da fala

X = Suspensão de um nome próprio (nome pessoas ou instituições)

Negrito = Trechos ressaltados nas análises

[Incompreensível] = Trecho incompreensível

SUMÁRIO

O INÍCIO DA HISTÓRIA	16
OBJETIVOS.....	20
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 Envelhecimento ativo	21
1.2 A sala de aula com alunos idosos	22
1.3 Histórias que Tecem Sujeitos	26
1.4 No Fio da Memória.....	29
1.5 Aprendizagem de línguas e deslocamentos identitários	31
1.6 As experiências	34
1.7 Conclusão.....	35
CAPÍTULO 2: PERCURSOS METODOLÓGICOS	37
2.1 Natureza da Pesquisa	37
2.2 Contexto e participantes.....	38
2.3 Instrumentos de geração de dados	40
2.3.1 Os questionários das alunas	40
2.3.2 O grupo focal	41
2.4 Procedimentos de análise.....	43
2.4.1 Seleção dos enunciados para análise.....	44
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS	45
3.1 Histórias que despertam a aprendizagem.....	45
3.2 As histórias de (Des)encontros e (des)encantos	50
3.3 Histórias e a questão do pertencimento e afetividade	57
3.4 Histórias de deslocamentos e reconhecimento	62
FIM DA HISTÓRIA?.....	68
REFERÊNCIAS	73
ANEXO I.....	78
ANEXO II	80

O INÍCIO DA HISTÓRIA

Nos últimos anos houve um aumento significativo da população idosa¹ mundial. De acordo com dados do documento *World Population Prospects*² (2022), da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2018, pela primeira vez na história, a população idosa mundial ultrapassou a população de crianças com idade abaixo de cinco anos. O documento também aponta que até o ano de 2050 a população mundial com idade acima de 65 anos deve ultrapassar o número de adolescentes e jovens (Organização das Nações Unidas, 2022). Do mesmo modo, no Brasil, esse grupo etário tem se tornado cada vez mais representativo. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em cinco anos houve um crescimento de 18% no número de idosos³. Essa tendência de envelhecimento da população decorre tanto da diminuição da taxa de mortalidade, devido as melhores condições de saúde, quanto da redução da taxa de fecundidade (Paradella, 2018).

Em virtude do aumento da população idosa, surgiram, em diversos âmbitos, ações que visam promover o envelhecimento ativo e saudável, oportunizando saúde, participação social e qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem. Como exemplo, há o “Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde”, publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2015, que busca desmistificar questões acerca do envelhecimento das populações e recomenda mudanças que devem ser realizadas nas sociedades para que a população envelheça com melhores condições de saúde física e mental. O relatório enfatiza que, ao se tratar de envelhecimento e estratégias para a saúde pública, “[...] é importante não só considerar as abordagens que melhoram as perdas associadas à idade mais avançada, porém também as perdas que podem reforçar a capacidade de resistência e o crescimento psicossocial” (OMS, 2015, p. 12).

No Brasil, como forma de regular os direitos assegurados às pessoas idosas, a lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, institui o Estatuto do Idoso. Este documento dispõe que, além de gozar de todos os direitos fundamentais à pessoa humana, são asseguradas ao idoso, entre outras coisas, oportunidades para seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social (Estatuto do

¹ Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), pessoas com idade igual ou superior a 60 anos.

² A revisão de 2022 do documento *Perspectivas da População Mundial* é a vigésima sétima edição das estimativas e projeções populacionais, da Organização das Nações Unidas.

³ Neste trabalho utilizaremos os termos “idoso” e “pessoa idosa”, pois são os termos mais adequados, bem como, os mais utilizados em documentos oficiais e políticas públicas (cf. Estatuto do Idoso - Lei nº 10.741/2003; Política Nacional do Idoso - Lei nº 8.842/1994; Estratégia Brasil Amigo da Pessoa Idosa; entre outros).

Idoso, 2003). Ademais, políticas públicas, como a “Estratégia Brasil Amigo da Pessoa Idosa”⁴ (BRASIL, 2018), apontam que oportunidades para aprender podem possibilitar uma velhice mais prazerosa e saudável. Diante disso, o retorno à sala de aula, para o idoso, não é apenas uma ocasião de construção de conhecimento, mas é também um ensejo para se integrar novamente à sociedade, trocar experiências e expandir o contato com diferentes saberes. Dessa forma, viabilizar a aprendizagem de línguas estrangeiras para idosos pode contribuir com uma velhice mais ativa, além de promover a participação social e o desenvolvimento de aspectos psicológicos e sociais das pessoas idosas.

O início da minha história observando uma pessoa idosa no processo de aprendizagem da Língua Inglesa foi com minha avó. Lembro-me que, ainda antes da minha entrada na graduação em Letras, minha avó começou a aprender inglês online e vivia rodeada por livros, gramáticas da língua e listas de exercícios. Por saber do meu interesse por idiomas, sempre que eu a visitava ela me mostrava com alegria as novas palavras aprendidas. Eu achava esse processo admirável e significativo e a incentivava a continuar, mas confesso que não imaginava que, anos depois, a história da minha avó com a LI se entrelaçaria com a minha história de ensino da língua.

Anos depois, no primeiro semestre do ano de 2018, quando eu já era aluna do último ano do curso de Letras, recebi de uma professora o convite para lecionar no que seria o projeto piloto de um curso de extensão de Língua Inglesa para idosos. O curso ainda precisaria ser estruturado, os materiais teriam de ser desenvolvidos e eu ainda deveria estudar para aprender sobre o ensino e aprendizagem de alunos idosos. Porém, mesmo com todos desafios, naquele ano me tornei professora voluntária neste curso. Por uma demanda dos próprios idosos, criamos um projeto de extensão de Língua Inglesa para idosos, que era uma parceria entre um programa da prefeitura da cidade e um curso de extensão da universidade federal da mesma cidade⁵.

Iniciamos o projeto com uma turma de nove alunas e as aulas aconteciam duas vezes por semana, com duração de uma hora e meia. A cada aula, eu me recordava um pouco do processo de aprendizagem da minha avó e, paralelo a isso, a experiência de conviver com as alunas idosas me apresentava novos espaços, novas oportunidades e também me instigava a compreender melhor qual foi o caminho que elas haviam trilhado para chegarem até ali, ao mesmo tempo que ressignificava minha própria história como professora de Língua Inglesa.

⁴ Estratégia criada pelo Ministério do Desenvolvimento, em 2018. Em 2019, este Ministério é extinto, com a edição da Lei Nº 13.844, de 18 de junho de 2019. Com isso, as atribuições da “Estratégia Brasil Amigo da Pessoa Idosa” foram anexadas ao Ministério da Cidadania.

⁵ Neste trabalho não especifico os nomes das instituições por uma questão de anonimato.

Ao longo do ano, pude perceber que as aulas com alunos idosos possuíam muitas especificidades e, além disso, a sala de aula, muito além de ser um espaço para a aprendizagem da Língua, é um espaço de encontro, de dividir histórias e experiências. Pizzolatto (1995) afirma que, diferentemente dos outros grupos etários, o idoso vê na sala de aula uma oportunidade de socialização. O autor destaca que, muitas vezes por viverem à margem da sociedade, os alunos idosos encontram na sala de aula uma ocasião para dividirem suas ideias e aflições. Além disso, para o aluno idoso, a sala de aula torna-se um lugar para dividir recordações do passado. De acordo com Pizzolatto (2007), para esses alunos há sempre uma lembrança para ser recordada e uma história para ser contada. “[...] O passado, o nostálgico ‘ontem’ são constantemente evocados e comparados com o presente, com o ‘hoje’” (Pizzolatto, 2007, p. 262).

Ademais, eu começava a perceber uma realidade que antes me escapava. Viabilizar a aprendizagem de línguas estrangeiras para idosos pode contribuir com uma velhice mais ativa e saudável, além de promover a reintegração social, o contato com o outro, com novas experiências e diferentes histórias de vida. Por isso, o retorno à sala de aula pode ser para o idoso não apenas uma ocasião de construção de conhecimento, mas é também um ensejo para muitos idosos que se propõem a se integrarem novamente à sociedade, e buscam trocar experiências e expandir o contato com diferentes saberes.

Como aponta Conceição, “[...] o processo de envelhecimento traz mudanças e transformações físicas e biológicas que se refletem na maneira como o idoso se relaciona com o mundo que o cerca” (2005, p.196). Por essa razão, o processo de aquisição de uma língua estrangeira (doravante LE) por idosos compreende diferentes fatores e especificidades que conduzem o processo de aprendizagem e influenciam diretamente na maneira como esse processo se dará.

Em cada aula que lecionava percebia que eu estava em um contexto de ensino e aprendizagem extremamente potente, singular e, ao mesmo tempo, intrigante. Esse contexto, a turma de idosos, despertou em mim um desejo de pesquisar a relação das pessoas idosas com a aprendizagem da LI. Foi a partir dessa experiência que decidi, então, estudar em meu trabalho de conclusão de curso da graduação (doravante TCC) a relação entre as emoções e aprendizagem de línguas por idosos. Nesse trabalho, me deparei com um *corpus* muito rico, mas que, devido ao curto prazo que é próprio da escrita deste tipo de pesquisa, não pôde ser longamente desenvolvido. Por isso, antes mesmo de entrar neste mestrado, sonhei com a presente dissertação para que pudesse me debruçar melhor sobre o processo de aprendizagem da LI por idosos e preencher algumas lacunas que ficaram na escrita do meu TCC.

Escrevi então o projeto de pesquisa que, mais tarde, com a ajuda da minha orientadora Valdeni da Silva Reis, se tornou esta dissertação. Em uma conversa com a professora, fui instigada a olhar mais profundamente para as histórias de vida das alunas idosas. Foi aí que passei a refletir sobre como as histórias dessas alunas perpassam a aprendizagem da Língua Inglesa (doravante LI) e provocam movimentos no processo de aquisição da língua.

Neste trabalho, como veremos mais especificamente na seção 1.3, considero como histórias os acontecimentos e memórias que podem nos ajudar a refletir sobre o sujeito, sobre as experiências que atravessam esse indivíduo e podem nos revelar um pouco dos processos psicológicos que se manifestam nas formas de agir, sentir, falar e pensar. Além disso, as histórias são episódios que fizeram os sujeitos-alunos perceberem na LI uma oportunidade.

Para Linde (1993), as histórias de vida são os eventos que nos moldam, que nos tornam quem nós somos. Segundo a autora, “as histórias e unidades de discurso associadas contidas na história de vida têm como avaliação primária um ponto sobre o falante, não um ponto geral sobre como o mundo é” (p.21). Ou seja, as histórias de vida são acontecimentos considerados, de certa forma, relevantes para o orador e que são acionadas nas trocas sociais, podendo, portanto, adquirir novos significados ao longo do tempo.

Labov (1997) difere narrativa de experiência pessoal das demais formas de contar histórias. O autor destaca que a narrativa de experiência pessoal é um relato que teve espaço na biografia do falante, desse modo, esses eventos serão “social e emocionalmente avaliados e, assim, transformados pela experiência” (p.3). Da mesma forma, para Coracini (2011), as histórias de vida é um método valioso para compreender os processos identitários dos sujeitos, utilizando a memória como ferramenta central para essa compreensão.

Considerando os pontos supracitados, a pesquisa⁶ buscará observar as histórias e experiências das alunas de uma turma de um curso de extensão de língua inglesa para idosos. Assim, procuro responder às seguintes perguntas:

- Quais são as histórias enredadas no processo de aprendizagem da língua inglesa?
- Como estas histórias se deixam transparecer na experiência de aprendizagem da língua?
- Quais são as implicações das histórias e experiências para a relação das alunas com a língua, suas escolhas e desenvolvimento?

A seguir, apresento o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa.

⁶ Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “Não só de verbo *to be* (sobre)vive o ensino da língua inglesa: o espaço, as ações e os atores da sala de aula”, coordenado pela professora doutora Valdeni da Silva Reis (CAAE: 69472017.8.0000.5149).

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as histórias de quatro alunas de um curso de extensão para idosos e como estas histórias perpassam a experiência de aprendizagem de língua inglesa e o interesse pela aprendizagem da língua.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer como as histórias pessoais influenciaram ou influenciam as participantes da pesquisa a iniciarem a aprendizagem de língua inglesa;
- Investigar, nas histórias das alunas, situações que, como experiência, tocam ou tocaram os sujeitos e provocaram movimentos na aprendizagem da língua inglesa;
- Aprender, via discursos, os deslocamentos identitários vivenciados por alunas idosas na experiência de aprendizagem da língua inglesa.

No próximo capítulo, apresento a base teórica para as análises aqui desenvolvidas. Em seguida, no capítulo 2, discuto os percursos metodológicos empreendidos aqui. No capítulo 3, analiso as histórias das alunas participantes da pesquisa. Por fim, apresento, na conclusão, reflexões sobre as histórias articuladas neste trabalho.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento os fundamentos teóricos que são basilares para esta pesquisa.

1.1 Envelhecimento ativo

Como já mencionado no início deste projeto, nos últimos anos houve um aumento significativo da população idosa mundial e ainda há a perspectiva de que esse número cresça nos próximos anos (cf. Organização mundial da saúde, 2015). Estas pessoas buscam cada vez mais oportunidades que proporcionem uma velhice mais sociável e ativa, além de atividades que atendam suas necessidades e possam melhorar a expectativa e qualidade de vida.

A OMS estabeleceu, em 1994, o termo “Envelhecimento Ativo” com o objetivo de desenvolver ações que proporcionem às pessoas idosas “a participação em questões sociais, econômicas, espirituais, culturais e cívicas e não simplesmente a atividade física e uma vida profissional mais longa” (centro internacional de longevidade brasil, 2015, p.9). A partir dessa concepção, são difundidas políticas que permitam promover a autonomia e saúde dos idosos, ou seja, expandir e melhorar para essas pessoas os aspectos físicos, psicológicos e sociais, como exposto no documento:

O termo ‘saúde’ refere-se ao bem-estar físico, mental e social, como definido pela Organização Mundial da Saúde. Por isso, em um projeto de envelhecimento ativo, as políticas e programas que promovem saúde mental e relações sociais são tão importantes quanto aquelas que melhoram as condições físicas de saúde. (Centro Internacional de Longevidade Brasil, 2015, p. 13).

O termo envelhecimento ativo refere-se a uma abordagem que focaliza um estilo de vida saudável física, mental e socialmente ativo à medida que as pessoas envelhecem. Ao invés de considerar o envelhecimento como um período de declínio, essa abordagem enfatiza que as pessoas podem continuar a usufruir de uma vida produtiva à medida em que envelhecem. Para isso, o conceito envolve diferentes aspectos, incluindo: atividade física, saúde mental, participação e engajamento na sociedade.

De acordo com o documento da Estratégia Brasil Amigo da Pessoa Idosa, o envelhecimento ativo também promove a autonomia dos idosos, salientando a necessidade de compreender e respeitar as limitações de cada sujeito, da mesma forma que incentiva uma vida potencialmente ativa e independente. Concomitantemente, oportuniza a interdependência entre os indivíduos, através de situações que propiciam a convivência com outras pessoas, bem como, a troca de saberes e experiências (Brasil, 2018).

A perspectiva do envelhecimento ativo reconhece o envelhecer como uma fase de oportunidades e crescimento, de realização pessoal. O envelhecimento ativo está intrinsecamente ligado à melhoria da qualidade de vida. Ao manter uma abordagem positiva e engajada em relação ao envelhecimento, os idosos podem experimentar uma vida mais plena e satisfatória, reduzindo, assim, o isolamento social e fortalecendo os laços emocionais, o que contribui para a saúde mental, a autonomia e independência.

Portanto, envelhecer ativamente significa buscar condições de vida que promovam o bem-estar físico, psicológico e social ao longo de toda vida, de modo que, ao atingir a terceira idade, o idoso possa ainda ser independente, bem como, manter relações sociais e participar ativamente da sociedade. Santos & Sá (2003 *apud* Alves 2007) afirmam que “quando o idoso tem oportunidades adequadas, ele pode adquirir novos conhecimentos, aprimorar capacidades e ampliar relacionamentos sociais, trazendo entusiasmo e melhorando a sua percepção de bem estar [SIC] diante do mundo” (p.23).

Ao reconhecer e promover a participação ativa, a saúde integral e o engajamento social, a sociedade pode criar ambientes que permitam aos idosos viverem plenamente e contribuir de maneira significativa ao longo da vida. Desse modo, o processo de aprendizagem de uma LE pode promover o bem-estar e a participação social para a pessoa idosa. Além disso, o desafio de aprender uma LE é uma oportunidade para que o idoso envelheça ativamente, com entusiasmo e qualidade de vida. Por isso, estimular a aprendizagem de uma LE, com metodologias adaptadas às necessidades dos idosos, é uma forma de garantir à pessoa idosa o direito à educação e ao envelhecimento ativo e saudável.

1.2 A sala de aula com alunos idosos

Por muito tempo acreditou-se que as pessoas mais velhas possuíam maiores dificuldades para aprender uma língua estrangeira (Chomsky, 1959; Lenneberg, 1967; dentre outros). Contudo, hoje existem estudos que defendem não só a capacidade dos idosos em aprender novos conteúdos, como também, a importância da aprendizagem para a qualidade de vida e o envelhecimento ativo desses indivíduos (Lima, 2000; OMS, 2015; Pizzolatto, 1995; Pizzolatto, 2007).

A presença de alunos idosos na sala de aula é um fenômeno crescente e que reflete a mudança de perspectiva em relação ao envelhecimento e à educação ao longo da vida. Souza et al. defendem que “[...] a educação para idosos contribui para a renovação dos conhecimentos incorporados ao longo de suas vidas, o aumento de relações sociais e um despertar para essa fase que demanda aceitação e enfrentamento” (2020, p.4). Assim sendo, a aprendizagem

contribui para que os idosos acompanhem as mudanças na sociedade, se mantenham mentalmente ativos, bem como, socialmente integrados.

Algumas características são próprias dos aprendizes idosos e exercem influência no processo de aprendizagem desses sujeitos, por isso merecem ser observadas. A começar pelo interesse em aprender, diferentemente das crianças e jovens, os alunos idosos buscam a aprendizagem, na maioria das vezes, por satisfação pessoal e melhoria da qualidade de vida. Confortin (2014) argumenta que,

Na andragogia, a aprendizagem é focada mais naquilo que é necessário à vivência do aluno na sociedade, com propostas de atividades que envolvem ações do cotidiano que irão ajudá-lo a enfrentar problemas reais. Dessa forma, o aluno é um agente de sua aprendizagem, interagindo e se apropriando de saberes que contribuem para sua autonomia (Confortin, 2014, p. 9).

Portanto, é necessário que haja uma adaptação à realidade dos idosos, com atenção sempre às diferentes necessidades e peculiaridades dessa faixa etária e visando benefícios em diversas áreas e habilidades. Desse modo, o processo de aprendizagem se torna mais prazeroso e significativo.

Ademais, Cachioni et al. apontam que três fatores são basilares para que os alunos idosos tenham condições de aprender: “1. que o indivíduo tenha a predisposição de aprendizagem; 2. que existam ambientes de aprendizagem (centros, escolas, empresas, etc.) adequadamente organizados; 3. Que hajam pessoas que possam auxiliar o aprendiz no processo de aprender (agentes de aprendizagem)” (2018, p. 18). Assim, é importante que haja uma abordagem integrada desses três elementos para promover a aprendizagem entre os idosos. Esses elementos são indispensáveis para criar uma estrutura de aprendizagem que não apenas motive, mas também apoie e guie os idosos em seu processo educacional contínuo, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal e social. Dessa forma, a educação para as pessoas idosas se revela como um meio poderoso de inclusão e valorização.

Ademais, é necessária a valorização das potencialidades dos alunos idosos e da beleza que há no processo de aprendizagem nesta faixa etária. Oliveira (2010) enfatiza a importância de que o aluno idoso também reconheça seu valor como aprendiz, como um ser humano pleno, com novas formas de olhar o mundo. Assim, aprender uma nova habilidade incentiva a pessoa idosa a recomeçar e a vivenciar o processo como um caminho com novas características e com valores próprios da fase que está vivenciando.

Os alunos idosos também trazem consigo uma infinidade de experiências de vida e conhecimentos prévios, o que enriquece o ambiente educacional. Além disso, a diversidade de

motivações para a busca de conhecimento é ampla, incluindo a procura por realizações pessoais, aquisição de novas habilidades e satisfação intelectual. Por isso, o aluno idoso não deve ser tratado de maneira infantilizada, mas sim, como alguém que possui uma bagagem intelectual e pessoal, ou seja, que traz consigo marcas de sua vida e de seu contexto sociocultural (Souza et al., 2020).

Nesse sentido, Gil (2019) enfatiza que a sala de aula com alunos idosos deve ser um elo de ligação entre gerações, considerando os contextos sociais, ideológicos e culturais. Por isso, também para os alunos idosos, o ensino deve corresponder a aprendizagens úteis, significativas e relacionadas ao contexto social em que estes alunos estão inseridos. Deste modo, segundo o autor, é possível desenvolver a autonomia destes aprendizes, permitindo que cada um possa definir seus objetivos e as habilidades mais necessárias de acordo com esses objetivos. Partindo desse pressuposto, a educação para as pessoas idosas deve ser vista num sentido amplo, “[...] que se ocupe de uma formação integral da pessoa e não a uma simples e mera técnica ou reciclagem profissional” (Gil, 2019, p. 133). Por essa razão, o ensino para idosos não pode ser infantilizado ou adquirir um caráter recreativo, mas deve sim ser um ensino útil, significativo e em consonância com a realidade dos alunos.

Além disso, o idoso vê na sala de aula uma oportunidade de socialização. Pizzolatto (1995) argumenta que os alunos idosos, frequentemente, possuem a necessidade de dividir com os colegas e professores suas ideias e inquietações. O autor ressalta que muitas vezes as conversas paralelas são vistas como indisciplina e levam o professor a tratar os alunos como crianças. Porém, Pizzolatto enfatiza que é necessário empatia por parte do professor para compreender as necessidades destes aprendizes, de modo a alinhar os objetivos do professor e dos alunos e construir na sala de aula um ambiente agradável.

Logo, podemos dizer que a sala de aula para os alunos idosos é um espaço para construir conhecimento coletivamente. É, além de um ambiente para aprendizagem e desenvolvimento intelectual, um ponto de encontro, de fortalecimento do senso de comunidade e uma forma de promover a inclusão social e o compartilhamento da vida cotidiana. Por isso, “[...] é essencial a busca de alternativas educacionais que garantam a voz e a ação dos mais velhos, e lhes reintegrem à sociedade aprendente (Alves, 2007, p.22).”

Ademais, associado ao gosto por dividir suas ideias e inquietações, os alunos idosos apreciam também as recordações do passado. A sala de aula torna-se um espaço para relembrar os tempos de antes. De acordo com Pizzolatto, “para esses alunos-sujeitos, há sempre uma história a ser contada, uma lembrança a ser desfiada. O passado, o nostálgico ‘ontem’ são constantemente evocados e comparados com o presente, com o ‘hoje’” (2007, p.262). Por isso,

é comum que durante as aulas esses alunos tenham uma história para contar e recordações para compartilhar.

Para os idosos, o compartilhamento de histórias é uma forma de construção e de apreensão da identidade individual. Estes sujeitos encontram prazer ao refletir sobre suas vidas e ao partilhar as lições aprendidas ao longo do caminho, além disso, vislumbram épocas passadas e, de certa forma, criam uma conexão com os mais jovens a medida que transmitem sabedoria e inspiram reflexões sobre o presente e o futuro. Ao contar suas histórias e reviver suas experiências, os idosos mostram suas convicções e refletem suas ações a respeito da aprendizagem (Oliveira, 2010).

Outra característica dos alunos idosos que vale ser destacada, é a questão da afetividade. Esses alunos procuram criar laços afetivos, principalmente com o professor, dentro e fora da sala de aula. Boianoski e Fernandes (2016, p. 1118) destacam que,

A sala de aula para o aluno da terceira idade, além de um ambiente em que ele poderá formar novas amizades e para o contato social deverá ser um local que os problemas e as necessidades sejam compreendidos e todos esperam muito do professor solidário. (Boianoski e Fernandes, 2016, p.1118)

Portanto, criar um ambiente de aprendizado que valorize as relações afetivas e a compreensão mútua não só facilita o aprendizado, mas também enriquece a experiência educativa dos alunos idosos. O professor, ao exercer um papel solidário e compreensivo, torna-se um ponto de referência essencial para esses alunos, promovendo um espaço de apoio e incentivo contínuo. Nessa perspectiva, podemos considerar que a sala de aula é para o idoso um espaço de encontro e do compartilhamento de aspectos afetivos e socioculturais.

De maneira semelhante, Novelli (1997) retrata a sala de aula como um espaço de reconhecimento de si mesmo por meio do reconhecimento do outro, que é diferente e diverso. Por isso, pode ser um “momento de vida” por abranger toda a complexidade humana, mas também pode ser um “momento de morte” quando se ignora aquilo que realmente acontece.

Acredito que não podemos ignorar que o processo de aprendizagem de uma LE envolve a aquisição de habilidades linguísticas, mas, para o aluno idoso, esse processo vai além de adquirir novos conhecimentos. Para esses alunos, aprender é também uma oportunidade valiosa de estabelecer contatos sociais, construir novas amizades e compartilhar experiências e saberes acumulados ao longo de suas vidas. Esse aspecto social da aprendizagem é fundamental, pois contribui significativamente para o bem-estar emocional e mental dos idosos. Por isso, é necessário que o professor seja sensível a essas características e necessidades específicas e

busque criar um ambiente acolhedor e inclusivo em que os idosos se sintam valorizados e motivados a participar ativamente. Dessa forma, ao reconhecer e valorizar as experiências e conhecimentos desses alunos, o professor não apenas facilita a aprendizagem de novos conteúdos, mas também fortalece o vínculo social e emocional entre todos os participantes do processo educativo.

1.3 Histórias que Tecem Sujeitos

Como esta pesquisa busca investigar as histórias dos alunos de um curso de extensão para idosos, faz-se necessário estabelecer, brevemente, o que são histórias para os propósitos desse trabalho.

Nos últimos anos tem-se renovado o interesse pelas narrativas individuais, principalmente no cenário das Ciências Humanas e da Literatura (Pereira, 2000). Ryan (2007) destaca que poucas palavras têm sido tão utilizadas como o termo “narrativa”. Para a autora, histórias são estruturas cognitivas que organizam a experiência e o conhecimento humano em narrativas coerentes. Elas não dependem apenas da linguagem, mas também podem ser transmitidas visualmente, auditivamente ou através de uma combinação de sentidos e meios.

Para Ryan (2007), uma das principais formas de organizar nossa experiência de mundo é através do uso das narrativas e histórias. Logo, as histórias ocupam-se de dar sentido ao que nos acontece e ao modo como agimos no mundo. Como aponta Paiva (sd), as narrativas “[...] trazem à tona os afetos e os ressentimentos associados, respectivamente, a momentos agradáveis e lembranças desagradáveis que agiram como forças perturbadoras que contribuíram para a desestabilização da situação estável” (p.67). Portanto, as narrativas desempenham um papel fundamental na atribuição de significado às nossas vidas, já que transmitem nossos valores, ideias e, até mesmo, a sabedoria acumulada ao longo dos anos.

Diariamente, nos utilizamos de histórias para nos expressar. Sejam elas compactas, tais como fofocas, notícias, anedotas; ou até mesmo as mais extensas, como as histórias de vida. De acordo com Ryan (2007), “as histórias podem existir na mente como puros padrões de informação, inspirados pela experiência de vida ou criados pela imaginação, independentemente de sua representação através dos signos de um determinado meio” (p. 27)⁷. Desse modo, as histórias têm o poder de revelar a complexidade das experiências individuais, promovendo, assim, a compreensão daquilo que nos acontece.

⁷ Minha tradução de: “Stories can exist in the mind as pure patterns of information, inspired by life experience or created by the imagination, independently of their representation through the signs of a specific medium”. (Ryan, 2007, p.27)

Mais especificamente, as histórias de vida são descrições das experiências e trajetórias pessoais de um sujeito. Essas narrativas proporcionam uma compreensão profunda dos contextos sociais, históricos e das percepções subjetivas que os indivíduos têm de suas próprias vidas (Eckert-Hoff, 2004). Nessa perspectiva, as histórias de vida não são dados completos e definitivos, mas são frações de uma história que, segundo Coracini, “são fragmentos de discursos que carregam consigo fragmentos de uma realidade sócio-histórica” (Coracini, 2003, P.3).

Por meio das histórias de vida, os sujeitos “revelam que as vicissitudes de seus anseios se misturam com outras experiências, com vozes de diferentes lugares que passam a compor, sempre e inevitavelmente, a tessitura de seu ser e de seu fazer” (Eckert-Hoff, 2004, p. 88). Sendo assim, as histórias de vida não existem isoladamente, mas se misturam com outras experiências e com as “vozes” de uma complexa rede de interações e influências. Assim, as histórias de vida fornecem uma visão detalhada das trajetórias pessoais e da forma como os indivíduos interpretam e dão sentido às suas vidas. No processo de contar suas histórias de vida os narradores não apenas relatam eventos passados, mas também refletem sobre suas experiências e sobre como essas experiências moldaram quem são. Isso adiciona uma camada de autenticidade às narrativas, permitindo uma compreensão mais profunda das motivações e perspectivas dos indivíduos.

Eckert-Hoff enfatiza a importância de situar as histórias de vida dentro de seus contextos socioculturais, já que as narrativas pessoais são profundamente influenciadas pelo ambiente em que os sujeitos estão inseridos e pelas interações sociais. Portanto, entender o contexto é crucial para acessar e interpretar corretamente as histórias de vida, proporcionando uma compreensão holística das complexidades em que os sujeitos estão envolvidos (Eckert-Hoff, 2004).

Ademais, as histórias de vida são uma oportunidade para falar de si, das diferentes camadas do “eu”, “de um eu imaginário que, vez por outra, deixa escapar fagulhas desse sujeito complexo, cindido, que constitui todo indivíduo” (Coracini, 2003b, *apud* Eckert-Hoff, 2004, p. 89). Nessa perspectiva, recontar a própria vida é

Construir uma espécie de “*île du temps*”, em que a rememoração se instala pelo silêncio, pela falta, pelos traços, pelos fragmentos, o que suscita uma confrontação, não com as imagens construídas, mas com a ausência, com as ruínas, com o desmoronamento total. O falar de si, de sua história, permite diversas maneiras de experimentar a [sua própria] identidade [...], de mantê-la à distância, de simulá-la, de idolatrá-la, de reconstruí-la, de reinventá-la. Isso não se dá por estabilidade, mas por meio de movimentos, flexibilidades (Eckert-Hoff, 2004, p. 90).

Sendo assim, o ato de narrar a própria história se torna um meio de experimentar e explorar a identidade de diferentes maneiras. A identidade, portanto, não é vista como algo estável, mas como um processo dinâmico e flexível, moldado por movimentos contínuos e adaptações constantes.

Na aprendizagem de línguas as histórias de vida são um importante instrumento para compreender as identidades dos aprendizes. Essas histórias permitem que os pesquisadores entendam como os aprendizes de línguas negociam suas identidades em diferentes contextos sociais e como essas identidades influenciam suas práticas de aprendizagem (Norton, 2013).

Para os propósitos deste trabalho, histórias são acontecimentos e memórias que podem nos ajudar a refletir sobre o sujeito, sobre as experiências que atravessam esse indivíduo e podem nos revelar um pouco dos processos psicológicos que se manifestam nas formas de agir, sentir, falar e pensar. Além disso, as histórias são episódios que fizeram os sujeitos-alunos perceberem na LI uma oportunidade de (re)criarem e (re)significarem suas experiências.

Aqui, me debruço, mais especificamente, sobre as histórias orais e escritas das participantes desta pesquisa. Segundo Alves (2007), histórias orais são narrativas contadas verbalmente e que servem como importantes documentos históricos e culturais, preservando tradições, conhecimentos e vivências que podem não estar presentes em registros escritos. A oralidade confere às histórias uma dimensão pessoal e emotiva, possibilitando uma conexão mais direta e autêntica com o narrador. Por isso, as histórias orais são uma rica fonte de pesquisa e possibilitam uma melhor compreensão da diversidade e complexidade das experiências humanas (Alves, 2007).

Desse modo, esta pesquisa se ocupará das histórias que perpassam as alunas idosas de um curso de extensão em língua inglesa, considerando que essas histórias fazem parte da construção do conhecimento e da aprendizagem da Língua. Além disso, parto da perspectiva de que refletir sobre as histórias desses alunos é refletir sobre as experiências que os interpela, impelem ou impulsionam. Nesse sentido, reconhecer essas histórias pode auxiliar no processo de entendimento de um sujeito que é história dentro do processo de aprendizagem da Língua Inglesa. Por isso, neste trabalho nos prenderemos às histórias que constituem as alunas participantes desta pesquisa e refletem, de alguma maneira, as experiências, expectativas e motivações dessas alunas.

Partindo do pressuposto de que para contar histórias nos é necessário revisitar as memórias, abordo, na próxima seção, algumas considerações sobre as memórias que nos constituem.

1.4 No Fio da Memória

Nos últimos anos, a questão da memória tem sido objeto de pesquisa de diferentes campos de estudo, incluindo a Linguística, a Neurolinguística e a Análise do Discurso. Segundo Coracini (2011), isso se dá pelas mudanças do mundo moderno e pelo avanço das tecnologias, que, de certa forma, nos afasta do convívio com o outro, ao mesmo tempo que impõe uma busca constante de identificação de si no outro. Nunca houve tanta necessidade de deixar marcas pessoais em um mundo que pertence a todos e a ninguém ao mesmo tempo (Coracini, 2011). Buscamos maneiras de deixar no mundo vestígios de nossas experiências, opiniões e realizações; e isso se faz, muitas vezes, por meio da revisitação de nossas histórias de vida e memórias.

No senso comum, memória está relacionada às lembranças. Contudo, partindo de uma abordagem discursiva, podemos dizer que a memória é fundamentada por esquecimentos (Coracini, 2011). Coracini destaca que “a noção de memória, na abordagem discursiva, é constituída de esquecimentos, que, por sua vez, silenciam sentidos outros, pois sempre que afirmamos algo ou interpretamos um acontecimento, um texto, enfim, deixamos de lado outros sentidos [...]” (2011, p.34). A memória é construída ao longo do tempo, sendo moldada por experiências pessoais, interações sociais e fatores emocionais. Não é, portanto, um registro estático, mas sim dinâmico, sujeito a revisões e reconstruções à medida que novas informações são assimiladas.

Assim, memória é um fenômeno discursivo que está intrinsecamente ligado à formação de identidades e à interdiscursividade, além de ser um processo dinâmico e negociado, onde o lembrar e o esquecer são moldados por contextos sociais e relações de poder. Desse modo, a memória passa pela ordenação de eventos que são, consciente ou inconscientemente, lembrados ou olvidados, revelando valores, crenças, costumes dos sujeitos.

Também na Psicologia, a memória é um conceito multifacetado que envolve a forma como os seres humanos armazenam, recuperam e utilizam informações. Por isso, a memória possui papel fundamental na construção da identidade individual e coletiva, bem como, na preservação da história e da cultura. A esse respeito, Bosi (1987) enfatiza que a memória é um fenômeno social e coletivo, assim sendo, as lembranças individuais estão profundamente entrelaçadas com as memórias do grupo social ao qual o indivíduo pertence, e ajudam a moldar a identidade de comunidades e sociedades.

Para Bosi (1987), a identidade é vista como uma construção contínua, baseada em narrativas de experiências passadas, e a memória é crucial na construção desta identidade. Segundo a autora, as lembranças pessoais, especialmente aquelas compartilhadas com outros,

ajudam a formar o senso de quem somos. Bosi ressalta a importância da história oral como uma fonte valiosa de memória e defende a prática de coletar e preservar depoimentos orais de pessoas comuns, especialmente dos idosos, para captar as experiências e perspectivas que muitas vezes são ignoradas pela história oficial.

Além disso, a memória não é apenas uma representação fiel do passado, mas sim uma construção ativa que se adapta e se transforma ao longo do tempo. Ao fazermos memória daquilo que nos acontece é possível perceber como experiências distintas se entrelaçam, formando uma teia única de recordações. Como destaca Achard et al.:

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (Achard et al., 1999, p.57)

Assim, a memória é um espaço de negociação contínua, onde diferentes narrativas e perspectivas coexistem, se chocam e se transformam, refletindo a complexidade da experiência humana e a pluralidade das histórias e identidades que constituem a nossa sociedade. Assim sendo, pensar as histórias dos alunos idosos, retomando memórias e acontecimentos, significa refletir sobre um universo íntimo, sobre os traços que caracterizam esses alunos enquanto sujeitos e toda a complexidade que os atravessa e emerge na aprendizagem da língua inglesa.

A memória também possui uma função decisiva entre passado e presente, da mesma forma como interfere na atualidade. “Pela memória o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, desloca estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora” (Bosi, 1987, p. 9).

Vale destacar que a memória desempenha um papel crucial nas práticas narrativas, surgindo ou se manifestando apenas no “momento oportuno” (Palma, 2023).

O *kairós*⁸ da memória aponta para a noção de acontecimento, os relembramentos são circunstanciais, acionados por estimulação no espaço e tempo presente do ato, criando uma confluência de tempos e espaços. As performances de memória teriam, assim, que lidar com as dimensões do visível e do invisível, acessadas (e produzidas) na matéria da linguagem da vivência ordinária, na própria “prosa do mundo” (Palma, 2023, p. 560).

⁸ Para os gregos, o “momento certo”, não é um tempo quantitativo como *khronos*.

Desse modo, os relembramentos são ativados pelo contexto presente, tecendo uma confluência entre tempos e espaços distintos. Assim, as performances de memória se deslocam entre as dimensões do visível e do invisível, reveladas e formadas pela linguagem das experiências cotidianas. Isso demonstra a complexidade e a profundidade da memória como um processo dinâmico e integral à narrativa humana.

Ademais, como já dito nesta seção, o ser humano tem a necessidade de deixar traços de sua existência pela humanidade. Uma das maneiras de deixar esses traços é falar de si, da sua história, e falar de si exige memória (Coracini, 2011). Também no contexto de aprendizagem, podemos dizer que as memórias se fazem presente. O aluno, através das memórias, leva para o outro sua visão do mundo, um dizer-se de si, e movimenta, dessa forma, certas identificações. Por essa razão, refletir sobre as histórias que emergem na aprendizagem de língua inglesa é refletir também sobre as memórias que fazem parte de um *eu* que vai de encontro com o *outro*. Podemos, por assim dizer, que as memórias são o próprio sujeito, um sujeito que se diz e deixa-se dizer dentro da aprendizagem da língua inglesa.

A memória também é central na construção de narrativas pessoais e identidades. A forma como as pessoas lembram e contam suas histórias de vida está profundamente ligada à construção de suas identidades. Por isso, neste trabalho considero a memória não simplesmente como um repositório estático de lembranças, mas um processo contínuo de construção e reconstrução, influenciado por contextos sociais, emocionais e culturais. A memória, para os propósitos deste trabalho, são lembranças que emergem de maneira significativa no “momento oportuno”, tecendo uma complexa rede de tempos e espaços, e é constantemente negociada através de discursos e interações. Portanto, refletir sobre as memórias das alunas idosas que estão no processo de aprendizagem da LI é essencial para compreender as narrativas pessoais, as identidades e as experiências que moldam a aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que revisitar as memórias é, de certa maneira, também provocar deslocamentos identitários, apresento, na seção seguinte, uma breve contextualização sobre a aprendizagem de línguas e os deslocamentos identitários.

1.5 Aprendizagem de línguas e deslocamentos identitários

Identidade é um conceito complexo que abrange múltiplas dimensões da experiência humana, incluindo aspectos pessoais, sociais e culturais. Este conceito refere-se ao conjunto de características, crenças, valores e memórias que definem quem uma pessoa é e como ela se vê no mundo. Etimologicamente, a palavra *identidade* deriva do latim *identitas*, que significa

qualidade de ser idêntico⁹. Entretanto, Reis & Torres (2011), à luz de Hall (1997), falam de uma “crise de identidade” instaurada no final do século XX. Esta “crise de identidade” fez com que novas identidades fossem exploradas fragmentando o homem que antes era visto como sujeito unificado. É aí que o conceito de identidade passa a ser visto como algo construído sócio-historicamente, “[...] um fenômeno essencialmente político, ideológico e em movimento constante” (Reis & Torres, 2011, p. 57).

Logo, na contemporaneidade, o termo *identidade* transcende sua origem etimológica para englobar uma ampla gama de significados. Refere-se, assim, à percepção que um indivíduo ou grupo tem de si mesmo, bem como às características únicas que os definem. Esta definição inclui aspectos pessoais, sociais, culturais e até mesmo digitais.

Partindo da premissa de que a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma forma do sujeito ressignificar-se e ressignificar o mundo, podemos dizer que o processo de aprendizagem de uma LE passa também pela construção identitária do sujeito-aprendiz (Coracini, 2003). Revuz (2002) enfatiza a complexa relação entre a aquisição de uma nova língua e a construção da identidade dos falantes. A autora discute como a aprendizagem de uma língua estrangeira não é apenas um processo técnico de aquisição de habilidades linguísticas, mas também uma experiência profundamente ligada à identidade pessoal e social do aprendiz, visto que, muito além de dominar os códigos linguísticos, o sujeito passa a vislumbrar novas oportunidades de se relacionar com e no mundo (Revuz, 2002).

No processo de aprendizagem, a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também um meio de interações sociais, normas e costumes. É por essa razão que nesse processo ocorre um deslocamento identitário, à medida que começamos a incorporar não apenas as palavras, mas também os gestos, as entonações e os valores subjacentes à nova língua. Além disso, o aprendiz é colocado em uma posição onde suas referências culturais e linguísticas nativas são desafiadas, o que pode causar uma sensação de alienação ou desorientação, mas também de descoberta e crescimento pessoal.

Deste modo, a aprendizagem de uma LE é mais do que a aquisição de um conjunto de regras gramaticais, é uma oportunidade de experimentar novas formas de expressão, é uma jornada que não apenas amplia nossas habilidades comunicativas, mas também molda nossa identidade. A esse respeito, Coracini (2002) enfatiza que

Todo ato de enunciação, todo uso de língua transforma o sujeito e transforma a língua, assim como o uso da língua (que nunca é apenas uma) [...] transforma o colonizado,

⁹ C.f. Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa.

o colonizador e a própria língua e, com esta, a cultura de um e de outro, pois ele a altera, movimenta-a, deixa na língua e em si mesmo, uma espécie de cicatriz, de marca, de ferida” (Coracini, 2002, p. 49-50).

Desse modo, o ato de aprender uma língua é um deslocamento, uma mudança que transcende fronteiras linguísticas e, muitas vezes, se reflete em uma (re)configuração de quem somos.

Por essa razão, o processo de aprendizagem de uma LE possibilita caminhos para o reposicionamento da identidade, para a construção de um *eu* que é distinto ao da língua materna (Revuz, 2002). Para Revuz,

Abrindo um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber. (Revuz, 2002, p.220)

Assim, aprender uma LE desencadeia um processo de mudanças da nossa identidade, da maneira como nos expressamos e entendemos o mundo. Esse deslocamento identitário é uma adaptação contínua, uma negociação entre a língua nativa e a língua estrangeira que molda uma identidade fluida e multifacetada.

Também podemos dizer que os aprendizes de línguas podem ressignificar suas relações com o outro. Coracini (2003) ressalta que “embora o desejo identitário do sujeito procure a todo preço a sua individualidade, esse desejo, recalcado, depara-se com a presença do outro, ou melhor dizendo, de outros: todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, tiveram e têm participação na sua formação [...]” (p.139). Por isso, a construção da identidade é um processo complexo e constante. Esse processo é moldado não apenas por nossa singularidade e individualidade, mas também através do contato com o outro e das relações com diferentes experiências, crenças e culturas.

Assim sendo, ao analisar as histórias das alunas idosas e a aprendizagem de LI, refletiremos também sobre os deslocamentos identitários dessas alunas. Portanto, acredito que essas alunas, a quem voltarei meu olhar nesta pesquisa, por meio da aprendizagem da língua, ressignificam seu mundo, sua identidade e, do mesmo modo, tocam e também transformam o outro, o mundo a sua volta.

Para os objetivos desta pesquisa, faz-se também necessário compreendermos o conceito de experiência. Apresento, então, na seção a seguir, este conceito e discuto, brevemente, o que é experiência para os propósitos deste trabalho.

1.6 As experiências de vida

Como já mencionado, neste trabalho me debruço sobre as histórias de vida das alunas idosas de um curso de extensão em LI e sobre as experiências que atravessam essas alunas e podem revelar um pouco dos processos que estão relacionados com suas formas de agir, sentir, falar e pensar. Desse modo, faz-se necessário delimitarmos o que chamo aqui de experiência, conceito que compreende muito mais do que as situações, eventos e a vivência adquiridos ao longo dos anos.

Partindo de uma abordagem fenomenológica, a experiência é algo que nos acontece e que nos faz pensar, sofrer, realizar e que, às vezes, atravessa o tempo e o espaço (Larrosa, 2014). Assim, a experiência deriva da complexidade dos múltiplos acontecimentos que nos atravessam e atravessam também o outro. Segundo Larrosa,

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura (Larrosa, 2014, p.13).

Nessa perspectiva, a experiência é algo que permeia todas as dimensões da existência humana e que desperta em nós um desejo incessante de explorar, compreender e expressar. É, portanto, uma força que nos impulsiona a engajar com o mundo e nos move a falar, a pensar e a criar.

Larrosa também argumenta que a experiência é o que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p.2). Ou seja, a experiência não é aquilo que simplesmente ocorre ao nosso redor, mas sim o que nos toca verdadeira e profundamente. Desse modo, A experiência não se resume apenas ao que acontece no mundo exterior, mas sim ao impacto que esses eventos têm sobre nós internamente. Mesmo diante de inúmeros acontecimentos diários, poucos deles realmente nos afetam e deixam uma marca significativa em nossas vidas (Larrosa, 2014).

Por outro lado, na Linguística Aplicada, Barcelos, à luz de Dewey, classifica a experiência como sendo não um estado mental “[...] mas a interação e adaptação dos indivíduos a seus ambientes, valendo-se dos princípios da continuidade e da interação” (2006, p.149). Segundo a autora, esses dois princípios demonstram o caráter ativo dos seres humanos que, ao agir no mundo, são capazes de moldar e de serem moldados por outros indivíduos (Barcelos, 2006).

Também na aprendizagem de línguas, autores ressaltam a importância das experiências de vida (Barcelos, 2006; Reis, 2021; Duarte, 2022; entre outros). Essas experiências, além de influenciarem a forma como os aprendizes abordam e vivenciam a aprendizagem de um idioma estrangeiro, moldam também as atitudes em relação à LE e a disposição para se envolverem no aprendizado. Para Barcelos, através das histórias dos alunos é possível compreender suas crenças sobre a aprendizagem e quem eles se tornaram como aprendizes. Por isso, “suas histórias mostram sua luta, suas frustrações, sucessos e fracassos como aprendizes em seus contextos e experiências.” (Barcelos, 2006, p. 150).

Nessa perspectiva, Miccoli (2006) defende que a aprendizagem de línguas não é apenas um processo cognitivo, mas também uma experiência vivida que envolve emoções, identidades e contextos sociais. A autora sugere que o aprendizado de uma língua estrangeira é uma experiência transformadora, na qual os aprendizes renegociam suas identidades e compreensões de si mesmos e do mundo ao seu redor. Miccoli (2010) também discute como as narrativas pessoais e as experiências de vida dos aprendizes influenciam a maneira como estes se engajam com a nova língua, desse modo, é crucial considerar essas experiências no ensino de línguas. Assim sendo, para a autora, a experiência não é apenas o acúmulo de eventos, mas algo que deve ser refletido e compreendido para que haja um aprendizado significativo.

Neste trabalho, utilizo o termo experiência à luz de Larrosa (2014), em alusão aos acontecimentos que atravessaram e atravessam as alunas idosas e deixaram uma marca significativa em sua existência, bem como, no processo de aprendizagem da LI, movimentando e despertando um certo modo de agir nesse processo. Vejo também a experiência como um complexo entrelaçamento de interações, emoções e reflexões que moldam não apenas a maneira das idosas perceberem o mundo, mas também suas abordagens em relação à aprendizagem e a sua identidade como aprendizes.

Paralelamente, refletir sobre as experiências de vida das alunas idosas, a quem volto meu olhar nesta pesquisa, é refletir sobre o impacto que essas experiências exercem no processo de aprendizagem. Essas aprendizes carregam consigo histórias de vida, acontecimentos que moldaram e moldam sua existência, sua jornada de aprendizado e sua relação com a Língua Inglesa.

1.7 Conclusão

Neste capítulo, ocupei-me em acionar teorias que nos ajudam a compreender as particularidades do processo de aprendizagem da Língua Inglesa por alunos idosos, principalmente, no que se refere à necessidade destes alunos em compartilhar suas histórias de

vida e experiências. Busquei ressaltar como, para os idosos, aprender um LE pode contribuir para a constituição de um *eu* que se desenvolve no e para o outro.

Delimitei também minha percepção de histórias, uma vez que o presente estudo visa compreender como as histórias de vida dos alunos idosos se relacionam, de alguma forma, à aprendizagem da Língua Inglesa. Neste trabalho, histórias são acontecimentos que atravessam os sujeitos-alunos e nos revelam processos psicológicos que se evidenciam nas formas de agir, sentir, falar e pensar.

Por fim, delimitei, brevemente, o que chamarei neste trabalho de experiências. A saber, aqui as experiências são os acontecimentos que, de algum modo, tocaram as participantes da pesquisa e provocaram um certo modo de agir no mundo.

No próximo capítulo, delimito os dispositivos metodológicos utilizados na execução desta pesquisa.

CAPÍTULO 2: PERCURSOS METODOLÓGICOS

2.1 Natureza da Pesquisa

O presente estudo, que está inserido no campo da Linguística Aplicada (LA), tem como base metodológica a pesquisa qualitativa. Em geral, a pesquisa qualitativa estuda e analisa os significados das ações e relações humanas (Minayo, 2002, p. 21), dados, portanto, difíceis de serem quantificados. De acordo com Minayo (2002):

Ela [a pesquisa qualitativa] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p. 21).

A natureza do estudo influencia na abordagem a ser utilizada durante a pesquisa. Flick (2017, p.9) afirma que a pesquisa qualitativa “acontece no mundo real com o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (apud Paiva, 2019, p.13). Nesse tipo de pesquisa utiliza-se e avalia-se dados que expressam parte da realidade do indivíduo inserido em um ambiente e contexto específico (Godoy, 1995).

Assim sendo, para melhor investigar a forma como as histórias de vida das alunas idosas perpassam a experiência de aprendizagem de língua inglesa e o interesse pela aprendizagem da língua, o método de análise com enfoque qualitativo faz-se mais apropriado para a condução da pesquisa, visto que o estudo qualitativo visa a análise esmiuçada de um ambiente, um sujeito ou uma situação específica (Godoy, 1995, p.25).

Ademais, esta pesquisa se qualifica como um estudo de caso, visto que nosso objetivo principal é investigar um ambiente natural e não criado especificamente para a pesquisa (Paiva, 2019). Por isso, considerando o curto prazo de uma pesquisa de mestrado, voltaremos nosso olhar apenas para uma turma de um curso de extensão de língua inglesa composta por quatro alunas, com o intuito de compreender como as histórias de vida pessoais tocam ou tocaram essas alunas e provocaram movimentos na aprendizagem da língua inglesa.

De acordo com Denzin e Lincoln (1988), um estudo de caso é único e específico. É único já que tem apenas um objeto de estudo, e é específico porque tem como foco uma questão específica sobre o objeto de estudo. Por isso, para compreender de forma holística o objeto de estudo desta pesquisa, as histórias de vida das alunas idosas, adentramos a sala de aula a fim de analisar criteriosamente a realidade específica da turma das aulas de inglês e das alunas participantes do curso. Além disso, é importante pontuar que em um estudo em sala de aula

temos pouco ou nenhum controle sobre os eventos (Campos, 2019). Por isso, os objetivos iniciais podem ser conduzidos pelas ocorrências durante a geração de dados.

Partindo da concepção de Paris (2011) acerca da pesquisa humanizada, esta pesquisa também pode ser caracterizada como uma pesquisa humanizada, visto que procurei conduzir este trabalho de forma a valorizar as participantes da pesquisa, assim como, as histórias que elas confiaram a mim durante o período de geração de dados.

O autor ressalta que

Humanizar a pesquisa é uma postura metodológica que exige que nossas investigações envolvam a conscientização dialógica e a construção de relações de cuidado e dignidade tanto para os pesquisadores quanto para os participantes. Embora tal postura seja importante em toda pesquisa, ela é particularmente crucial quando os pesquisadores estão trabalhando com comunidades oprimidas e marginalizadas por sistemas de desigualdade baseados em raça, etnia, classe, gênero e outras categorias sociais e culturais (Paris, 2011, p.140)¹⁰.

À vista dessa humanização da pesquisa, este trabalho foi conduzido de modo a construir uma relação de cuidado e dignidade para todos os envolvidos na pesquisa. Procurei dar voz a um grupo inserido em uma faixa etária que muitas vezes é marginalizado e desvalorizado.

Na próxima subseção, descrevo brevemente o contexto das aulas de inglês para idosos e as alunas participantes desta pesquisa.

2.2 Contexto e participantes

A presente pesquisa foi realizada com uma turma de quatro alunas de um curso de extensão de língua inglesa para idosos. O curso fazia parte das atividades oferecidas por um programa municipal voltado para pessoas idosas, um projeto do Departamento de Nutrição e Saúde de uma universidade no interior do estado de Minas Gerais, que atende idosos¹¹ do município. Este programa oferece atendimento nutricional, visando o controle e prevenção de doenças crônico-degenerativas, além de realizar oficinas que promovem o desenvolvimento físico e cognitivo dos idosos.

No primeiro semestre de 2018, a partir do desejo de alguns idosos em aprender a língua inglesa, esse programa municipal, em parceria com um curso de extensão em língua inglesa da

¹⁰ Minha Tradução de: “Humanizing research is a methodological stance which requires that our inquiries involve dialogic consciousness-raising and the building of relationships of care and dignity for both researchers and participants.6 Although such a stance is important in all research, it is particularly important when researchers are working with communities who are oppressed and marginalized by systems of inequality based on race, ethnicity, class, gender, and other social and cultural categories”.

¹¹ No Brasil, são consideradas idosas as pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos. Porém, o PMTI atende pessoas com idade igual ou superior a cinquenta e cinco anos.

mesma universidade, inaugurou o curso de inglês para idosos. O projeto, piloto na universidade, possuía apenas uma turma de nove alunos, com aulas duas vezes por semana, durante uma hora e meia cada encontro. Esse projeto piloto teve duração de três semestres, com o intuito de introduzir aos estudantes conhecimentos linguísticos básicos da língua inglesa. Posteriormente, o curso de extensão abriu mais duas turmas com cinco alunos e duas professoras em cada sala.

O principal objetivo do curso de inglês para idosos era proporcionar aos participantes um envelhecimento ativo e, conseqüentemente, promover a qualidade de vida destes indivíduos. Por isso, para que fosse possível alcançar esse objetivo, as aulas do projeto piloto eram ministradas por duas professoras (na época, estudantes do curso de Letras), uma delas a professora pesquisadora deste estudo, que procuravam realizar atividades que trabalhassem a cognição e interação entre os alunos. Após a pandemia do Coronavírus (COVID-19)¹² e devido a necessidade de medidas de distanciamento social, as aulas e o contato presencial com os idosos foram interrompidos e, até a finalização da presente pesquisa, não existe previsão para retorno.

Abaixo apresento algumas informações importantes sobre as quatro alunas participantes desta pesquisa:

Tabela 1. Alunas

Pseudônimo	Idade	Profissão	Grau de instrução
Carminha	63	Aposentada	Pós-graduada
Regina	73	Aposentada	Ensino Médio completo
Nena	61	Aposentada	Fundamental completo
Paula	75	Aposentada	Ensino Médio completo

Fonte: Elaborado pela autora

¹² De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde, Em 11 de março de 2020, a COVID-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Veja mais em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de,pa%C3%ADses%20e%20regi%C3%B5es%20do%20mundo. Acesso em: 25 nov. 2023.>

2.3 Instrumentos de geração de dados

Nesta subseção, apresentarei informações que considero essenciais para a compreensão de como os dados foram gerados. O *corpus* desta pesquisa foi gerado durante os anos de 2019 e 2020, período em que a pesquisadora era professora de uma das turmas do curso de extensão para idosos, turma esta que foi descrita na subseção anterior.

Para que o desenvolvimento desta pesquisa fosse realizado de forma holística, foram utilizados instrumentos de geração de dados que são bastante empregados na pesquisa qualitativa, a saber: o questionário aberto e o grupo focal, que serão detalhados nas subseções 2.3.1 e 2.3.2, respectivamente. Paiva (2019) afirma que, na pesquisa qualitativa, perguntas como “o que”, “quem”, “onde”, “como”, “por que”, “como e por que” podem ser úteis para elaborar as questões de pesquisa (p.69). Além disso, a autora diz que, em um estudo de caso, a origem dos dados pode ser, entre outras formas, a observação direta ou participante e os questionários. Por isso, considerando também as particularidades das alunas idosas participantes desta pesquisa, optamos por gerar os dados por meio do questionário aberto e, posteriormente, do grupo focal. A seguir, apresento uma breve consideração destas duas ferramentas de pesquisa.

2.3.1 Os questionários das alunas

Segundo Brown (2001 apud Dörnyei, 2003, p.4), "questionários são quaisquer instrumentos escritos que apresentem aos entrevistados uma série de perguntas ou declarações às quais eles devem reagir, seja escrevendo suas respostas ou selecionando as respostas existentes".¹³ Ou seja, os questionários são instrumentos que permitem reunir informações sistematizadas e de maneira facilitada. Dörnyei (2003) aponta que esse é um instrumento muito utilizado nas pesquisas linguísticas por conta das vantagens de sua utilização para coleta e geração de dados. Dentre essas vantagens, o autor destaca a agilidade e facilidade no processamento dos dados.

Contudo, é necessário mencionar que os questionários também possuem suas limitações, considerando que podem apresentar problemas, como a dificuldade de análise, e também, as condições em que foram respondidos. Diante disso, Chaer et al. (2011) afirmam que os pontos fracos da utilização dos questionários como instrumentos de geração de dados

¹³ Minha tradução do inglês: "Questionnaires are any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers." (Brown, 2001, p.6 apud Dörnyei, 2003, p.4)

devem servir para melhor conduzir a técnica na escolha das questões e também no universo dos pesquisados.

Pensando nisso, na presente pesquisa foi utilizado um questionário aberto de autopreenchimento (Anexo I) que incluía questões que visavam identificar tanto a relação das alunas com a LI, como um pouco do processo de aprendizagem durante o período que estavam estudando no curso de extensão, uma vez que estes dois pontos podem nos ajudar a compreender como as histórias de vida das alunas perpassam o processo de aprendizagem da LI.

Os questionários impressos foram respondidos em casa pelas quatro alunas. Optamos por fazer dessa forma pensando nas possíveis limitações das alunas idosas e para que as participantes da pesquisa pudessem responder as questões com mais calma e tranquilidade. Essas primeiras respostas nos serviram bem para que pudéssemos entender um pouco mais dos caminhos que as alunas percorreram até chegar ali no curso de inglês e quais eram as expectativas, ensejos e também frustrações com a LI.

Após o recebimento dos questionários, a pesquisadora inseriu *ipsis litteris* todas as respostas dos questionários no *Google Docs*.¹⁴ de forma a facilitar a sistematização das respostas e também o processo de análise. Em seguida, a partir dessas respostas, elaborei um roteiro inicial para o grupo focal. A seguir, apresento brevemente esta outra ferramenta que foi utilizada para a geração do *corpus* desta pesquisa.

2.3.2 O grupo focal

Entre as diversas técnicas disponíveis para a geração de dados na pesquisa qualitativa, o grupo focal tem sido amplamente utilizado por sua possibilidade de gerar e coletar dados de forma profunda e discutir temas específicos (Denzin; Lincoln, 2018). O formato do grupo focal é baseado na ideia de as pessoas pensarem juntas e reagirem aos problemas e pontos levantados durante a interação do grupo (Dörnyei, 2003).

O grupo focal é uma técnica de geração de dados no qual um moderador conduz uma discussão, nesta pesquisa a professora pesquisadora, com um grupo de participantes sobre um determinado tema ou questão de pesquisa. O objetivo é explorar ideias, percepções, opiniões e experiências dos participantes de maneira interativa e em profundidade. As interações no grupo focal podem revelar *insights* que seriam mais difíceis de obter através de outros métodos, como entrevistas individuais ou narrativas escritas (Denzin; Lincoln, 2018).

¹⁴ Ferramenta online que permite a produção, edição e visualização de variadas formas de documentos e conteúdos.

De acordo com Silverman (2004), os grupos focais permitem que os pesquisadores capturem a interação social e as dinâmicas de grupo, oferecendo uma compreensão mais rica e contextualizada das percepções e experiências dos participantes. Por isso, na presente pesquisa, após a aplicação do questionário aberto, utilizei também a técnica do grupo focal, baseado em Denzin & Lincoln (2008) e em Silverman (2004), com o propósito de analisar e compreender de forma holística as histórias de vida das alunas participantes do estudo, assim como, buscar por marcas discursivas que pudessem nos mostrar de que forma as experiências de vida se refletiam no interesse pela LI e possibilitavam uma movimentação para que as alunas se mantivessem na aprendizagem da língua.

A escolha pelo grupo focal como instrumento de geração de dados para esta pesquisa se deu, principalmente, pelo fato de que, como me atendo às histórias de vida que se fazem presentes na aprendizagem da língua inglesa, considerei por bem ouvir as alunas compartilhando as experiências como um grupo, de modo que elas poderiam reagir e até mesmo se identificar nas experiências umas das outras. Dörnyei (2007) destaca que “[...] esta interação dentro do grupo pode produzir dados de alta qualidade, pois pode criar um ambiente sinérgico que resulta numa discussão profunda e esclarecedora” (p.144). De fato, foi a partir do grupo focal que pude identificar melhor as histórias que perpassavam o processo de aprendizagem da Língua Inglesa e perceber as complexidades das alunas participantes da presente pesquisa.

O roteiro inicial do grupo focal foi composto a partir da leitura dos questionários e optei por utilizar esse roteiro para que pudesse recordar dos principais tópicos que gostaria de ouvir as idosas discutirem. As quatro idosas participaram do grupo, que foi mediado pela professora-pesquisadora no segundo semestre de 2019. Vale ressaltar que a mediação se deu de forma que, como sugere Dörnyei (2007), todos os membros do grupo fossem encorajados a pensar criticamente e expor seus pensamentos e opiniões nas discussões. Realizei a gravação do áudio das discussões do grupo focal e, posteriormente, a transcrição do áudio. A seguir, apresento as questões do roteiro inicial do grupo focal:

Tabela 2. Roteiro inicial para o grupo focal

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Por que e como vocês se tornaram interessadas por estudar a Língua Inglesa? • Vocês já haviam estudado inglês? • Algumas de vocês citaram no questionário que inglês ajudou a “ampliar os conhecimentos”. Como isso se deu? Quais conhecimentos vocês acreditam que foram ampliados após as aulas? |
|--|

Fonte: Elaborado pela autora

Como dito anteriormente, essas questões foram norteadoras para o grupo focal, mas procurei deixar que as discussões do grupo fossem fluidas e conduzidas pelas próprias participantes. Desse modo, me coloquei na posição de mediadora e as conversas do grupo foram protagonizadas pelas alunas.

Na próxima subseção, discuto sobre os procedimentos norteadores para as análises do *corpus* desta pesquisa.

2.4 Procedimentos de análise

Segundo Dörnyei (2007), a pesquisa qualitativa não é uniforme, pelo contrário, é caracterizada pela diversidade. O autor aponta que, da mesma forma, os procedimentos de análise das pesquisas qualitativas são também diversos; e é exatamente essa a principal característica da análise deste tipo de pesquisa: “[...] desenvolver e seguir certas sequências de princípios analíticos, mas sem estar preso às restrições dos procedimentos e sem sacrificar a liberdade criativa de interpretação do pesquisador” (p.242). Por isso, aqui apresentaremos gestos de interpretação do *corpus*, respeitando a liberdade criativa da pesquisadora e compreendendo que, possivelmente, haverá outras maneiras de analisar o mesmo *corpus*.

Esta pesquisa se utiliza de princípios e procedimentos da Análise do Discurso (AD) que dizem respeito aos estudos sobre a linguagem e o sujeito, para identificar os efeitos de sentido que se deixam emergir na relação entre as experiências pessoais das idosas e o processo de aprendizagem da LI. De acordo com Orlandi (1999), a AD é uma abordagem que examina como o discurso é construído e como ele influencia e é influenciado por questões sociais, políticas, culturais e ideológicas. Para a autora, os discursos não são apenas transmissão de informação, “[...] são processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc” (p.21). Por isso, analisaremos os dizeres das participantes da pesquisa considerando sempre que os discursos não são apenas veículos de informação, mas sim, processos complexos de construção de identidade, argumentação e percepção da realidade.

Além disso, me baseio nos estudos de Dörnyei (2007), que oferece em sua obra uma visão abrangente acerca das pesquisas em LA, fornecendo orientações de como interpretar e comunicar os resultados de maneira eficaz. Também nos baseamos nos estudos de Denzin & Lincoln (2018), que destacam a importância da “reflexividade”, da “sensibilidade contextual” e da “compreensão interpretativa” na pesquisa qualitativa, para identificar e analisar unidades significativas que ilustrem quais são as histórias que fazem parte da construção do conhecimento das alunas idosas, participantes deste estudo, no processo de aprendizagem da LI, identificando, assim, um sujeito que é para além do que ele diz.

Como já mencionado neste trabalho, no primeiro momento transcrevi todas as respostas dos questionários que foram aplicados para as participantes da pesquisa. Nesse questionário foi possível conhecer um pouco mais sobre as alunas e diferentes aspectos do perfil das participantes. Em seguida, a partir da leitura dessas respostas, elaborei um roteiro inicial para o grupo focal. Esse roteiro foi apenas um auxílio para que eu me lembrasse de alguns questionamentos que gostaria de fazer às participantes, mas, em nenhum momento me prendi a ele e deixei que a conversa seguisse espontaneamente para que, assim, as alunas tivessem mais liberdade para expor suas histórias, pensamentos e opiniões. Em um outro momento, transcrevi também a gravação de áudio do grupo focal e, por fim, utilizando os procedimentos supracitados, analisei o *corpus*.

2.4.1 Seleção dos enunciados para análise

A seleção dos enunciados para análise se deu mapeando as transcrições dos questionários e grupo focal a fim de encontrar neste *corpus* aquilo que é recorrente na história de cada participante da pesquisa. Após o mapeamento das transcrições dos questionários e do grupo focal, identifiquei os temas emergentes nas histórias das participantes e estes temas integram o capítulo três deste trabalho. Em seguida, tendo em mente também os objetivos desta pesquisa, selecionei cuidadosamente os enunciados que melhor representavam os eixos previamente elaborados.

Em cada um dos enunciados selecionados busquei nos discursos das participantes da pesquisa marcas que revelassem a relação das histórias de vida das alunas idosas com o processo de aprendizagem da língua inglesa. Isto posto, apresento no capítulo a seguir os gestos de interpretação do *corpus* desta pesquisa.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Histórias que despertam a aprendizagem

Neste primeiro eixo do capítulo 3 me atendo às histórias que dizem um pouco da trajetória de aprendizagem das alunas idosas. As histórias aqui apresentadas revelam a pluralidade de razões que levaram as alunas a se interessarem pela aprendizagem da LI. Como já mencionado, os idosos muitas vezes buscam na aprendizagem de uma língua estrangeira a realização pessoal e até mesmo um envelhecimento mais ativo e saudável.

Nesta pesquisa as idosas relataram que estão em um momento da vida que têm tempo para realizar a aprendizagem da LI o que, muitas vezes, não era possível anteriormente. Vejamos os excertos a seguir:

1. Ah, eu **preciso** de aprender ‘um cado’ de inglês, tá doido! Porque às vezes a gente já tinha estudado no ginásio / no segundo grau / pouquinho também / e **na época também a gente não tinha muito / muito interesse pelo inglês nada e depois / e agora que a gente tá vendo que é tão importante.** (Grupo focal, Carminha)
2. Ah // mas mais cedo / igual eu tinha família pra sustentar, também tinha que trabalhar. Igual eu era diretora de escola, às vezes eu trabalhava de manhã, de tarde e de noite, **não tinha tempo** nem de pensar nisso. Primeiro fui fazer minha pedagogia, casei, fiz pedagogia, aí fui fazer meu pós, aí fui trabalhar, trabalhar, trabalhar, **não tinha prazo, agora que tem prazo.** (Grupo focal, Carminha)
3. Na verdade, na verdade, eu falo que não tinha **tempo** nem de dormir, porque / eu já deitava, já botava o despertador bem alto. (Grupo focal, Nena)

Nos excertos acima, Carminha e Nena declaram que, quando mais jovens, não tinham tempo para investir na aprendizagem de inglês, como enfatiza Carminha, que conta no excerto 2 (dois) um pouco da sua trajetória acadêmica. Isso corrobora com o que aponta Barros et al. (2021); ao falarem sobre a educação no “entardecer da vida”, os autores destacam que, para os idosos, o desejo por aprender algo novo ou por iniciar um curso pode, muitas vezes, surgir de uma vontade antiga. Além disso, podemos também perceber nesses excertos um movimento que transforma o tempo livre em oportunidades de aprendizagem e busca por um conhecimento que não foi possível construir devido às diversas demandas e necessidades anteriores.

Nos excertos 2 (dois) e 3 (três) ressoam nos discursos de Carminha e Nena profundas questões relacionadas à temporalidade da existência humana. Carminha utiliza o vocábulo “prazo” que nos remete a um período de tempo que é determinado e dentro do qual deve ser realizada certa ação. O termo “prazo” ressoa como um tempo que se esvai, o tempo que está se esgotando, trazendo uma noção de finitude e urgência que molda a forma como a participante experiencia o mundo. As expressões antagônicas, “não tinha prazo” e “agora que tem prazo” surgem no discurso de forma paradoxal, mostrando que o processo de aprendizagem de inglês é capaz de “esticar” esse prazo que se esvai e que, na velhice, parece estar acabando, como que uma corrida contra o tempo.

Já no excerto 1 (um), ao falar da aprendizagem de inglês, Carminha enfatiza que “agora que a gente tá vendo que é tão importante”, o que demonstra como sua compreensão de mundo mudou com o passar do tempo. Além disso, os discursos de Carminha e Nena revelam como as estruturas de poder e as normas sociais influenciaram suas escolhas pessoais. A necessidade de sustentar a família e as responsabilidades profissionais das participantes ilustram como as pressões sociais moldam a trajetória de vida e limitam a autonomia individual.

No excerto 2 (dois) Carminha relata sua experiência de vida quase como uma linha do tempo: fez a graduação, casou, fez a pós e começou a trabalhar. Essa linha do tempo nos rememora o ciclo de vida humano em que o homem nasce, cresce, se reproduz e morre. Aqui, o não-dito demonstra que Carminha estava percorrendo sua trajetória para o fim da vida, mas o acontecimento da aprendizagem de inglês surgiu como uma renovação desse ciclo que estava chegando ao fim.

Também ressoa nos dois excertos anteriores a necessidade que a sociedade moderna tem de acelerar o tempo. Carminha repete três vezes o vocábulo “trabalhar” e Nena enfatiza que “já deitava, já botava o despertador bem alto”. Isso nos remete à sociedade dos “tempos modernos”¹⁵, do trabalho incessante e que deseja acelerar o tempo, por isso, na juventude, não tem “prazo” para as realizações e desejos pessoais. Destaco ainda que todas as participantes são mulheres, idosas que passaram pelo período em que o papel da mulher na sociedade era apenas o de cuidadora da família. Isso, muitas vezes, impedia que a mulher fosse protagonista de sua vida e impossibilitava a decisão de qual caminho trilhar. O discurso de Carminha nos revela essa impossibilidade de escolha por trilhar o caminho da aprendizagem de inglês quando diz que mais cedo ela “tinha família pra sustentar”.

¹⁵ C.f. Filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin.

Ademais, o desejo pela aprendizagem da LI, para essas alunas, vem em consonância com o que afirma Duarte (2022) ao salientar que devemos superar a visão de que o processo de aprendizagem de um idioma por idosos tem apenas uma implicação recreativa. Como podemos perceber, o processo de aprendizagem é cheio de significados e isso se deixa transparecer na fala da Carminha em expressões como: “preciso aprender”, “agora que a gente tá vendo que é tão importante”. A expressão “tá doido!” também me chama atenção e demonstra que Carminha enxerga a aprendizagem do inglês como uma necessidade, algo importante nesse momento da vida, além de enfatizar a necessidade urgente e talvez inesperada de aprender inglês, e uma maneira de expressar uma mudança significativa de perspectiva – anteriormente, aprender inglês não era considerado importante, mas agora é visto como essencial.

Vale destacar também, como já dito na seção em que abordamos o contexto e as participantes, que o curso de inglês para idosos surgiu a partir do interesse das próprias alunas. Isso mostra que elas sentiram, em algum momento e por razões diversas, a necessidade de aprender a língua. Para as alunas Paula e Regina, aprender inglês é uma maneira de conquistar independência e poder se comunicar com as outras pessoas durante as viagens.

4. Meu objetivo é ampliar meus conhecimentos. **Já consegui me comunicar com outras pessoas**, atingindo assim meus objetivos. (Questionário, Paula)
5. **Já viajei e me fez muita falta**, por isto estou estudando. (Questionário, Paula)
6. Ah eu vou / **Eu vou voltar em Nova York de todo jeito!** (Grupo focal, Regina)
7. Vou ver os enfeites de Natal, **vou nos lugares que já fui**// (Grupo focal, Regina)

Nos excertos acima nota-se uma busca por autonomia e independência, uma postura que se relaciona com a busca pelo envelhecimento ativo e o desejo de alcançar uma velhice mais dinâmica, com maior liberdade e disposição. A aprendizagem da LI pode promover para essas alunas o desenvolvimento pessoal e social à medida que, como as próprias idosas relatam, o conhecimento do idioma possibilitará a comunicação com falantes do inglês e o sonho de viajar. Podemos também, a partir do excerto 5 (cinco), perceber que já existiram situações em que saber inglês “fez falta” e, por isso, pela busca de uma realização pessoal, houve o interesse por iniciar os estudos.

De acordo com Coracini (2007), o ser humano tem em si um desejo “irrealizado” e “irrealizável” da compreensão sem limites e do conhecimento de tudo e de todos e é isso que nos faz desejar também falar mais de uma língua. Nos excertos 4 (quatro) e 5 (cinco) está presente nos discursos de Paula esse desejo de interação com o mundo, da compreensão sem limites do outro. Paula se lembra de que saber falar inglês “já fez muita falta” em outros momentos e compara com o que ela vivenciou após iniciar a aprendizagem de inglês, que foi a possibilidade de se comunicar com outras pessoas. Ao expressar, no excerto 4 (quatro): “já consegui me comunicar com outras pessoas, atingindo assim meus objetivos”, ressoa no discurso de Paula o que Revuz (2002) diz sobre um “deslocamento das marcas anteriores”, provocado pela língua estrangeira que confronta o aprendiz com um recorte da realidade que é diferente da língua materna. Paula atingiu seus objetivos, foi de encontro com *o outro, o outro* da língua estrangeira que antes era inacessível.

Nos excertos 6 (seis) e 7 (sete) Regina ainda expressa um anseio que é voltar para Nova York, pois há alguns anos, mesmo sem falar inglês, havia passado as festas de fim de ano na cidade. Em uma das aulas, Regina me contou que havia viajado sozinha porque não conseguiu companhia para realizar o que ela descreveu como “um sonho”. Em muitos outros momentos a aluna contava como tinha sido a experiência e como era a cidade. O modo como a aluna enfatiza, nos excertos 6 (seis) e 7 (sete) esse sonho quando diz “vou nos lugares que já fui” demonstra uma vontade antiga de revisitar o lugar que gerou memórias agradáveis. O desejo de revisitar lugares conhecidos implica uma relação específica com o tempo, onde o passado é revivido no presente.

Para Coracini, na memória “passado e futuro, continuidade e previsibilidade se ligam pela diferença, ou melhor, pela repetição do mesmo que será sempre diferente [...]” (2011, p.35). Ao revisitar e reforçar suas memórias acerca da viagem para Nova York e expressar o desejo de voltar nos lugares que já conhece, Regina sugere uma conexão emocional e nostálgica com esses locais, além de demonstrar uma conexão entre o passado, que foi significativo para sua história, e o presente que será diferente, uma nova experiência, já que agora ela consegue se comunicar em inglês.

Junto a isso, percebe-se nos dizeres de Regina um deslumbramento com o que ela presenciou nessa viagem: “vou ver os enfeites de Natal, vou nos lugares que já fui”; além de manifestar um encantamento por visitar outros lugares, outras culturas. Isso corrobora com o que argumenta Revuz: “quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem” (2002, p.13). Dessa maneira, o desejo de

voltar “de todo jeito” nos lugares que a participante já conhece sinaliza também o desejo de voltar agora como pertencente à uma nova cultura, à uma nova comunidade, como falante de inglês.

As alunas também demonstram reconhecer que o inglês é uma língua global e, por isso, consideram importante aprender o idioma para compreender até mesmo informações simples do dia-a-dia:

8. Regina: Todo lugar que cê vai tá escrito em inglês, até nos filmes, títulos, **tudo em inglês**.
PP: Aqui na cidade cês veem?
Regina: Propaganda, **tudo inglês**. (Grupo Focal)
9. Muitas pessoas falam assim: tinham que botar uns nomes que a gente sabe o que é que é, né? Umas coisas estranhas, **uns nomes que a gente não sabe nem ler**. (Paula, Grupo Focal)
10. Mas o / o inglês é / eu acho que é uma **língua global**, não é? Então é por isso que eu / assim queria / aprender **porque todo lugar fala inglês**. (Paula, Grupo Focal)
11. Paula: **Ah agora consegue entender**, igual Summer. Summer é / verão.
Carminha: Shoes, lojas, né // sapatos. (Grupo Focal)

Os excertos acima nos mostram que o processo de aprendizagem da LI para essas alunas se dá por uma necessidade genuína, não é apenas uma forma de preencher o tempo livre ou uma distração momentânea. Aprender e dominar a LI é para elas um investimento na vida pessoal e um modo de inserção na sociedade, o que corrobora com o que salienta Revuz ao dizer sobre o *eu* que fala outra língua: “a língua estrangeira [...] abre espaço a outras significações, a outros enunciados, que identificam o sujeito cujo porta-voz original não pode mais ser a fonte. [...] O ‘jeito de ser’ são ‘renovados’ pela/na língua estrangeira” (2002, p.221).

Sendo assim, podemos dizer que aprender a língua que “o mundo inteiro fala” possibilita a essas alunas um deslocamento identitário de um *eu* que outrora não reconhecia os signos linguísticos da Língua Estrangeira, mas que agora consegue compreender e (re)significar seu entorno, como Paula enfatiza no excerto 11 (onze): “agora consegue entender”. Paula e Carminha até mesmo acionam os termos em inglês *summer* e *shoes*, o que enfatiza o sentimento de pertencimento à uma nova cultura, à uma nova comunidade (Revuz, 2002).

Ainda ressoa nos excertos destacados anteriormente uma tensão entre a identidade cultural local, possibilitada também pela língua materna, e a influência avassaladora de uma cultura globalizada. O discurso hiperbólico de Regina e Paula, ao enunciarem que “tudo é em inglês”, “todo lugar fala inglês”, revelam como a língua pode ser um instrumento de poder, que

exclui ou marginaliza aqueles que não a dominam (Revuz, 2002). Os “nomes” em inglês podem alienar quem não fala a língua, criando barreiras de entendimento e acesso.

Além disso, quando Paula enuncia, no excerto 9 (nove), que “tinham que botar uns nomes que a gente sabe o que é que é”, os efeitos de sentido na fala da aluna evidenciam um posicionamento de inferioridade e de exclusão em relação aqueles que dominam a LI. Porém, o não-dito também ressoa neste excerto, o uso da terceira pessoa ao expressar que “muitas pessoas” reclamam o uso dos termos em inglês, ela, portanto, não se inclui nesse “grupo”, indício de que a aluna se reconhece como uma aprendiz da língua, aprendiz que está em processo de romper as barreiras linguísticas e, como mencionado, agora reconhece em seu dia-a-dia e compreende as palavras estrangeiras.

Assumimos, portanto, que o interesse por iniciar o curso de inglês para idosos também é parte de uma busca pelo pertencimento, uma possibilidade de acessar uma realidade que se impõe a elas e que, em muitos momentos, as exclui. Esse curso de inglês torna-se, desse modo, uma oportunidade de proporcionar aos idosos um envelhecimento ativo, com possibilidades de desenvolvimento cognitivo, pessoal e social, mas é também um deslocamento identitário de um *eu* que se encontrava marginalizado pela língua estrangeira, para um *eu* que transita por novas culturas se posiciona socialmente e vive novas experiências, mas que ainda é marcado pelo lugar que se encontrava anteriormente.

Portanto, as histórias destacadas nesta seção dizem de um desejo que vai muito além de dominar os códigos linguísticos, mas um ensejo de vislumbrar novas oportunidades, de se relacionar com e no mundo (Revuz, 2002). Foi possível perceber aqui como as histórias pessoais e os acontecimentos se manifestam no processo de aprendizagem da LI e impulsionam as alunas a buscarem aprender uma língua que, para elas, é muito mais do que uma ocasião favorável para ocupar o tempo livre, mas também, um acontecimento que muda a realidade e permite o acesso à novas experiências e culturas.

No eixo a seguir, me debruço sobre as histórias e experiências de aprendizagem de línguas das participantes desta pesquisa.

3.2 As histórias de (des)encontros e (des)encantos

Neste eixo me debruço sobre as histórias que contam um pouco das experiências de aprendizagem de línguas das alunas participantes desta pesquisa. A partir dessas histórias, buscaremos compreender o modo como as alunas se encontram no processo de aprendizagem da LI e como essas experiências se fazem corpo nesse novo contexto de aprendizagem.

As histórias desta categoria nos fazem refletir sobre os acontecimentos que interpelaram as idosas e impulsionaram ou, até mesmo, desencorajaram a aprendizagem da LI. Além disso, lançaremos luz sobre os episódios que, como destacado na subseção 1.3, fizeram os sujeitos-alunos perceberem na LI uma oportunidade de (re)criarem e (re)significarem suas experiências.

Oliveira (2010) afirma que o processo de aprendizagem consiste em contínuas reconstruções de experiências. O autor ainda destaca que “esse princípio de continuidade pode se efetivar na medida em que há interação e adaptação do indivíduo ao contexto, provocando grandes embates ao interpor, nessa atuação, valores de experiências anteriores para a modificação de experiências futuras” (p. 82). Desse modo, as vivências de aprendizagem anteriores estão intimamente conectadas às novas práticas e despertam certos modos de agir durante esse processo. Vejamos os excertos a seguir:

12. Além do inglês, estudo também o italiano, o que me auxilia para me comunicar com outras pessoas e **isto me tem ajudado muito**. (Regina, Questionário)
13. Eu já tenho sete anos que estudo inglês. (Regina, Questionário)
14. No meu caso eu queria rever, **mas além de rever eu aprendi muita coisa também**, aumentou. (Regina, Grupo Focal)

Na passagem 12 (doze) Regina, que morou na Itália durante vinte e dois anos, destaca sua experiência com o italiano. A aluna ressalta que sua habilidade de comunicação neste idioma a ajuda na aprendizagem do inglês e expressa uma atitude positiva em relação ao aprendizado de idiomas, além de deixar claro, nos excertos 13 (treze) e 14 (quatorze), que já estuda inglês há bastante tempo e, por essa razão, acreditava que o curso seria uma oportunidade apenas para rever o que já havia aprendido, talvez uma maneira de ocupar o tempo livre. Porém, ela enfatiza que aprendeu muita coisa e que seu conhecimento “aumentou”.

Além disso, na passagem 14 (quatorze) o uso dos intensificadores “muita coisa” e “aumentou” revela que, mesmo trazendo consigo uma experiência de anos estudando inglês, a participação de Regina no curso de inglês para idosos foi significativa e possibilitou novos conhecimentos e uma reconstrução das experiências que a aluna já possuía com a aprendizagem de línguas.

No curso de inglês para idosos, Regina era a aluna com mais conhecimento da LI. Além de destacar o longo período de dedicação ao estudo da LI, a aluna, no excerto 13 (treze), ainda faz uso do presente perfeito (“tenho”), o que sugere que ela ainda está envolvida no processo

de aprendizado e que essa é uma atividade contínua em sua vida, isso revela um comprometimento de longo prazo com o aprendizado do idioma. É possível notar no cerne do discurso de Regina uma predileção pela aprendizagem de línguas. Ao enunciar, no excerto 12 (doze), “o que me auxilia para me comunicar com outras pessoas”, a aluna mobiliza um certo prazer e contentamento que o conhecimento de diferentes línguas estrangeiras possibilita a ela.

Contudo, a aluna também encontrou obstáculos em seu processo de aprendizagem da LI:

15. Regina: Eu estudei três anos com um aluno da universidade, ele vinha aqui dar aula pra mim, mas pagando, aí foi embora e eu fui pro X, aí, vim pra vocês, **mas aqui eu aprendi muita coisa.**

PP: Você acha que fez diferença do X¹⁶ pra cá? (Grupo Focal)

16. Eu voava o tempo todo. **Peixe fora d'água.** (Regina, Grupo Focal)

17. Aqui eu vi muita diferença, porque no X botavam um áudio / e fala muito depressa, né? E eu tava com os alunos que iam fazer Enem / **e eu cheguei primeiro e sentei pra eles não perguntar, né, que aula cê vai dar pra nós. Então eu era velha lá no meio de todo mundo!** E / quando era prova oral, ela falava comigo: você vai responder isso aqui. E eu decorava. E quando era escrita, ela me dava a prova escrita pra mim fazer... Então eu fiquei lá, **não aprendi muito não...tive convívio né,** vi que que era mais (incompreensível) então pra mim foi útil, mas não aprendi muito não. (Regina, Grupo Focal)

18. Aqui eu sinto **em casa**, porque eu pergunto à vontade, eu já conheço tudo, né? (Regina, Grupo Focal)

Nas passagens acima, Regina descreve a sua trajetória de aprendizagem do inglês, destacando as mudanças de locais ao longo do tempo. Na história de Regina, ressoa o sentimento de não-pertencimento e a busca por acessar um espaço de aprendizagem que fosse acolhedor, confortável e que possibilitasse bem mais do que aprender e dominar a LI, mas que fosse também uma oportunidade de convívio social.

De acordo com Pizzolatto (1995), para o aluno idoso a sala de aula é um espaço de troca de saberes, de convívio e interação social. Por isso, como já destacado no capítulo um deste trabalho, a sala de aula torna-se para esses alunos um ponto de encontro e de fortalecimento do senso de comunidade. Vemos ecoar nos excertos 16 (dezesseis) e 18 (dezoito) esse desejo de Carmen por se sentir “em casa” no espaço de aprendizagem da LI. A aluna enfatiza que “voava

¹⁶ Por uma questão de sigilo, optamos por ocultar o nome da escola de inglês.

o tempo todo”, o que sugere uma sensação de desorientação e instabilidade; a participante ainda utiliza a metáfora do “peixe fora d’água”, que demonstra como ela se sentia deslocada, fora de seu ambiente “natural”. Desse modo, essas duas construções revelam uma sensação de não-pertença e de desconforto.

Também reverberam nos dizeres de Regina um sentimento de estar à margem. Ao dizer “eu era a *velha* lá no meio de todo mundo” assumimos uma sensação de desconforto e inadequação, principalmente quando descreve que estudava com os alunos que fariam o Enem – presumimos que eram jovens. Vemos nesse excerto 17 (dezessete) uma dicotomia entre o jovem e o velho, que ratifica o que destaca Alves (2007): “a sociedade que envelhece é a mesma que enaltece e valoriza a figura do jovem, entretanto, a ênfase que a sociedade dá ao vigor da juventude é a que produz mais marginalização ao idoso” (p.21).

Ademais, a participante produz dizeres que ecoam uma insegurança por estar no mesmo curso de inglês que os jovens e enfatiza que, devido as circunstâncias, não conseguiu aprender muita coisa, o que fica claro ao utilizar, no excerto 15 (quinze), a conjunção adversativa “mas”, o que transmite uma ideia de oposição entre o processo de aprendizagem anterior e o atual.

Em contrapartida, ao falar sobre o novo contexto de aprendizagem, Regina mobiliza dizeres que revelam um sentimento de pertencimento. Novamente, a enunciadora aciona termos semanticamente relacionados à moradia, ao lar, mas agora o valor semântico desses termos se diferencia dos que foram utilizados anteriormente, porque refletem uma sensação de afeto e pertencimento ao contexto de aprendizagem. A aluna enfatiza que se sente “em casa”, “à vontade para perguntar”, assumimos, portanto, que esse sentimento de pertença a motiva e a incentiva a efetivamente aprender a LI.

Por outro lado, diferente de Regina que já tinha experiência com a aprendizagem de inglês, as outras três participantes da pesquisa nunca haviam estudado o idioma. Destacamos aqui a história de Paula, que conta sobre a razão pela qual ainda não havia estudado a LI e qual era sua percepção sobre o idioma antes de iniciar o curso.

19. PP: Cê fez, Paula, fora da escola?

Paula: Não

PP: Só na escola e agora, né?

Paula: Um pouco, é, porque lá tinha opção, **então eu escolhi espanhol.**

Paula: **Porque o espanhol é mais fácil.** (Grupo Focal)

Na passagem 19 (dezenove) emana no discurso de Paula suas perspectivas acerca do processo de aprendizagem de línguas. A aluna produz dizeres nos quais ressoam crenças

estereotipadas em relação à aprendizagem de línguas e diz que no tempo em que estava na escola escolheu estudar espanhol porque considerava “mais fácil”. O uso do significante “fácil” mobiliza um efeito de sentido relacionado a um discurso que é moldado por fatores sociais e culturais que hierarquizam a LI como superior e, portanto, mais complexa do que o espanhol. Esse *status* de superioridade conferido à LI foi para a aluna um fator que a desmotivou a aprender o idioma durante o período escolar.

Também nos chama a atenção a passagem em que Paula conta das suas expectativas ao iniciar o curso de inglês. Dessa passagem, destacamos o trecho a seguir:

20. **Eu achava que era mais fácil** [falando sobre o inglês]. **Agora eu tenho que enfrentar.** Eu comecei, eu **quero ir pra frente.** (Paula, Grupo Focal)

Nesse excerto, mais uma vez, a aluna deixa transparecer em seu discurso como acha difícil o processo de aprendizagem da LI. Entretanto, ao contrário da experiência anterior, dessa vez a dificuldade se torna força motriz que a impulsiona a continuar o processo de aprendizagem. Como aponta Campos (2019), buscando o que lhe falta, em uma relação entre desejo e angústia, o sujeito pode paralisar ou continuar tentando. Aqui, notamos que a aluna percebe que haverá desafios no aprendizado do idioma, no entanto, em seus dizeres ecoa sua determinação em progredir, enfatizando sua vontade de avançar e superar esses desafios, o que é materializado nas escolhas lexicais em “agora eu tenho que *enfrentar*” e “eu comecei, *eu quero ir pra frente*”. Essa vontade de avançar também se realiza nos verbos “tenho” e “quero”. O primeiro reverbera luta, um enfrentamento para continuar no curso, já o segundo diz de uma vontade, um desejo de prosseguir.

Para Coracini (2007), a aprendizagem de uma língua estrangeira é um enfrentamento porque envolve a negociação de múltiplas dimensões da experiência humana — emocional, cognitiva e identitária. Esse processo é contínuo e desafiador, exigindo que os aprendizes confrontem e superem diversas barreiras internas e externas. O excerto de Paula reflete que na verdade o espanhol não era mais fácil, mas ela, em sua própria interpretação, julgava o inglês como mais difícil, por isso, ela opta por um caminho que lhe proporciona menos resistência e maior facilidade no aprendizado. Contudo, a maneira como um sujeito se relaciona com a língua estrangeira é um reflexo de sua organização psíquica (Revuz, 2002). Por isso, a mudança de mentalidade de Paula, sua disposição para enfrentar a dificuldade do aprendizado do inglês e

seu desejo de continuar avançando mostram um compromisso com a aprendizagem, que é significativo e capaz de quebrar a barreira que, quando mais jovem, ela tinha com a LI.

Além disso, como destaca Pizzolatto (1995), os idosos, por possuírem uma extensa bagagem de experiências educacionais, podem apresentar um desejo de modificar os métodos de ensino utilizados pelo professor a fim de facilitar sua aprendizagem, ou até mesmo, como uma maneira de adaptar as aulas para se encaixarem aos métodos de ensino utilizados durante suas trajetórias de aprendizagem¹⁷. Vemos reverberar nas histórias das participantes essa necessidade de adaptar os métodos de ensino e aprendizagem, mas também um esforço para se adaptarem aos novos métodos e tecnologias:

21. Tem tradutor de voz, **aí a gente fala uma palavra em português, aí traduz em inglês**, a gente escreve. (Paula, Grupo Focal)

22. PP: E como vocês estudam? Cês sentam, pegam o caderno com a matéria da aula e vai revisar?

Paula: **Eu escrevo tudo de novo**. Revisando a palavra mais difícil, escrevo de novo. (Grupo Focal)

23. Mas a língua tem que **repetir todo dia**. (Regina, Grupo Focal)

Nesses relatos, as alunas descrevem o modo como estudam a LI fora do curso de inglês. Podemos identificar enunciados que remetem aos métodos de aprendizagem em que eram utilizadas as repetições e traduções de palavras. Apesar de, no excerto 21 (vinte e um), Paula destacar o uso da tecnologia de tradução de voz, o que pode ser interpretado como uma adaptação aos novos contextos de aprendizagem, nos quais frequentemente são utilizadas as tecnologias digitais, ressoa no discurso da aluna um resquício dos métodos de ensino de décadas atrás, em que o aluno era um sujeito passivo no processo de aprendizagem de LE.

Do mesmo modo, nas passagens 22 (vinte e dois) e 23 (vinte e três), Paula e Regina deixam transparecer em seus discursos a necessidade de repetição para aprender a LI. Isso sugere uma abordagem de aprendizado que visa a retenção do conhecimento por meio de uma prática repetitiva e, muitas vezes, na aprendizagem de palavras isoladas e fora de contexto.

Também ressoa nas histórias das participantes a comparação entre o processo de aprendizagem das crianças e dos alunos idosos. Analisemos as passagens a seguir:

¹⁷ Pizzolatto (1995) diz que os alunos idosos podem ser “conservadores” no processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras. O autor destaca que esses alunos trazem consigo “[...] 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”. (p.59)

24. Eu acho que **nos sentimos igual criança** quando tá aprendendo, **descobrimo as letras**, eu vejo meu netinho lá, ele tá com seis anos, ele tá aprendendo a ler agora, aí ele passa ali, vê escrito lá e ali ele soletra: BA-NA-NA. “Oh dali é banana, vovó!” Eu levo ele no mercado, aí a gente olhando às vezes lá, aí ele fica soletrando // aí ele: oh vovó, esse aqui custa tanto ó! Arroz por exemplo: arroz: AR-ROZ, custa 12 reais e 50, vovó. (Carminha, Grupo Focal)
25. Por isso que a conversação pra gente é muito importante. Cê sabe por quê? Quando eu cheguei na Itália, eu não sabia nada, **então eu aprendi a conversar pra depois escrever. Igual criança, né?! A criança aprende primeiro a conversar, depois que ela vai escrever. O ideal seria isso.** (Regina, Grupo Focal)

As histórias de Carminha e de Regina podem refletir a crença que por muito tempo permeou os estudos acerca da aprendizagem de LE, de que as crianças possuem mais facilidade para aprender um idioma estrangeiro do que os adultos e idosos.¹⁸ Carminha faz uma comparação entre o processo de aprendizado de um novo idioma e o desenvolvimento da alfabetização infantil. As formulações “nos sentimos igual criança” e “descobrimo as letras” acionam sentidos que associam a experiência de seu netinho aprendendo a ler com a própria experiência de aprendizado da LI, destacando como ambos os processos envolvem descoberta. Assumimos que, ao descrever o entusiasmo de seu netinho em “descobrir as letras”, a enunciatória diz também do seu próprio entusiasmo em aprender a LI e a infinidade de possibilidades que esse conhecimento lhe proporcionará.

Revuz argumenta que

começar o estudo de uma língua estrangeira é se colocar em uma situação de não saber absoluto, é retornar ao estágio do *infans*, do neném que não fala ainda, (re)fazer a experiência da impotência de se fazer entender. O sentimento de regressão associado a essa situação é reforçado quando a aprendizagem privilegia, no início, como acontece frequentemente, um trabalho exclusivamente oral focalizando sons e ritmos. (Revuz, 2002, p. 221)

Ressoa nos excertos 24 (vinte e quatro) e 25 (vinte e cinco) essa experiência de impotência ao começar a estudar uma língua estrangeira, de retorno à infância. Desse modo, o processo de aprendizagem da língua inglesa é para essas alunas um processo de descoberta, de refazer as experiências anteriores para, mais uma vez, se fazerem entender, agora em uma língua estrangeira.

¹⁸ Como já mencionado nesta dissertação, cf. Chomsky, 1959; Lenneberg, 1967; dentre outros.

Ademais, o modo como Regina, na passagem 25 (vinte e cinco), enuncia seu processo de aprendizagem do italiano sugere também a crença de que a habilidade de falar precede todas as outras durante o aprendizado de uma LE. O item lexical “ideal” e o verbo no futuro do pretérito (“seria”) sugerem que a enunciativa gostaria que o método de ensino do curso de inglês para idosos trabalhasse primordialmente a conversação e, posteriormente, a escrita. Também podemos nos atentar ao não-dito, já que a aluna não cita em momento algum as outras habilidades linguísticas¹⁹ desenvolvidas no processo de aprendizagem de uma LE.

As histórias apresentadas nesta subseção são, desse modo, histórias que nos revelam um pouco das experiências e percepções das participantes em relação ao processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Essas histórias nos mostram não apenas como as alunas se situam nesse contexto de aprendizagem, mas também como suas experiências prévias moldam suas abordagens e expectativas em relação à aprendizagem da LI. As narrativas manifestam a persistência e os desafios enfrentados ao longo do processo de aprendizagem e refletem uma busca constante por pertencimento e por uma necessidade genuína de ressignificação do mundo, da identidade e, de certo modo, da comunidade em que as idosas estão inseridas. Ademais, compartilham um desejo comum de aprendizado e de superação, refletindo a riqueza e a complexidade do processo de aprendizagem de uma LE por alunos idosos.

3.3 Histórias de pertencimento e afetividade

Como mencionado neste trabalho, a afetividade desempenha um papel fundamental na motivação e no engajamento dos idosos na aprendizagem de línguas. Duarte (2022) destaca que um ambiente afetivamente positivo pode estimular a confiança e o interesse do idoso em aprender uma nova língua. Por isso, a interação com os professores e com os colegas de turma é um fator essencial para aumentar o engajamento desses alunos no processo de aprendizagem de línguas.

Durante o período em que lecionei para idosos, uma das coisas que mais me chamava a atenção era a facilidade com que os vínculos são criados, tanto dentro, como fora da sala de aula. Cada ocasião especial era um ensejo para as alunas organizarem uma comemoração, um café da manhã, troca de presentes, entre outras demonstrações de afeto. Destaco a seguir uma fotografia do café da manhã que as alunas organizaram em ocasião do Natal:

¹⁹ A saber, aqui estamos falando das 4 habilidades de compreensão linguística: Escrita, leitura, fala, audição (cf. Krashen, 1985).



Figura 1 - Mesa de café da manhã de Natal

Como podemos observar na figura 1, as alunas prepararam com zelo uma comemoração para o Natal. Elas organizaram em segredo – sem que eu ou a coordenação soubesse - esse café da manhã para a turma das aulas de inglês, chegaram mais cedo na sala, puseram a mesa com itens que trouxeram de casa e organizaram todo o espaço antes do horário de início da aula. Nesse dia pude perceber ainda mais como a turma estava unida e a necessidade que as alunas tinham em demonstrar a alegria e satisfação por estarem ali, pois, além de prepararem o café da manhã de Natal, ainda trouxeram para mim dezenas de presentes, que era possível perceber que foram particularmente pensados para que eu me sentisse querida pela turma.

Desse modo, o vínculo estabelecido dentro e também para além da sala de aula pode influenciar em como os idosos enxergam a LI, bem como, influenciar as ações que esses indivíduos realizam na aprendizagem da língua. Vejamos os excertos a seguir:

26. Gosto **do carinho** da professora. Não gostei que ela vai parar de dar aulas para nós. (Nena, Questionário)
27. Acho muito legal! **A professora é maravilhosa, carinhosa e amiga. É muito legal estar com um grupo que pensa nas mesmas coisas.** Às vezes falamos muito, mas expressamos **nossa alegria.** (Carminha, Grupo Focal)

A partir dos excertos acima, notamos que o curso de inglês é para as idosas mais do que um espaço para a aprendizagem da língua, mas também, de expressão de sentimentos e conexão com a professora e com as colegas de turma. Os discursos de Nena e Carminha revelam uma visão positiva em relação à professora e ao grupo das aulas de inglês. A respeito disso, Carvalho

(2016) aponta que podemos considerar a sala de aula como um espaço de encontro, “[...] um lugar para transgredirmos e edificarmos maneiras renovadas de nos relacionar. [...] A sala de aula seria um espaço revolucionário, plural, de liberdade, de descoberta de si mesmo e de conversações com o mundo e com os outros” (p.138). Assim sendo, a sala de aula é para essas alunas um espaço de acolhimento, de liberdade e de diálogo.

Nos excertos 26 (vinte e seis) e 27 (vinte e sete) as alunas utilizam-se de termos semanticamente relacionados à afetividade e me chama a atenção o uso do item lexical “Carinho” que, de acordo com o dicionário Michaelis on-line, “é a manifestação de cuidado com alguém ou alguma coisa”. Assim, Nena demonstra a segurança de estar em um ambiente em que a professora se preocupa e manifesta cuidado com a trajetória de aprendizagem dos alunos. Ainda no excerto 27 (vinte e sete), a escolha dos itens lexicais “maravilhosa”, “carinhosa” e “amiga” revela a conexão emocional e a empatia que a aluna possui para com a professora e evidencia, ainda, a valorização do afeto demonstrado por esta. Além disso, a construção do discurso de Carminha deixa transparecer a sensação de pertencimento a um grupo, a uma comunidade que possui os mesmos desejos e as mesmas motivações, sejam elas na aprendizagem da LI, ou nas situações cotidianas. Posteriormente, a sequência do discurso é marcada por expressões que parecem envolver toda a turma. O uso dos plurais “falamos” e “expressamos nossa alegria” indicam que a interação social que acontece nas aulas é motivo de satisfação e contentamento não só para ela, mas também para as outras alunas.

No curso dos dizeres das participantes é revelado como um ambiente acolhedor pode motivar as alunas:

28. Tem dia que em casa eu tô desanimada, depois, eu chego aqui, aí me pergunta aí // **aí eu animo.** (Paula, Grupo Focal)
29. Paula: por mim, pela minha vontade, eu tinha aula todo dia, a semana inteira.
 PP: e seria muito bom, né? Se a gente pudesse conviver mais.
 Paula: a semana inteira. Uma hora e meia por dia. // Mas nossa aula **eu acho muito divertida.**
 Carminha: é eu também acho.
 Paula: **eu saio daqui feliz.** (Grupo Focal)
30. Quando nos perguntam sobre o curso [...] nós contamos que é **legal**, que é muito bom aprender, que você é boa professora, que **deixa a gente à vontade, que é muito divertido.** (Carminha, Grupo Focal)

Estes excertos reforçam a ideia de que o espaço de aprendizagem de inglês é também um ambiente de alegria e satisfação para as alunas. Paula expressa no excerto 29 (vinte e nove)

um desejo claro de ter aulas diariamente. Esse desejo é realçado pela repetição da vontade de ter aulas de inglês "a semana inteira", indicando a importância e o valor que ela atribui às aulas. Além disso, os dizeres “eu saio daqui feliz” podem indicar que o ambiente educativo está preenchendo lacunas emocionais significativas em sua vida. O fato de que ela se sente feliz depois das aulas pode sugerir que essas experiências são um importante fator de resiliência e bem-estar.

No excerto 30 (trinta) Carminha utiliza em seu discurso o verbo “contar” para dizer como expressa suas impressões para as outras pessoas sobre o curso de inglês para idosos. Esse verbo é significativo por revelar a experiência vivida no curso pela participante. Ela não apenas fala suas impressões sobre o curso, ela “conta”, como quem conta uma história, e descreve uma realidade subjetiva que é validada com o discurso positivo que reverbera em seguida: “é legal”, “é bom”, “é divertido”.

Também neste excerto, Carminha reconhece a professora como "boa" e atribui a qualidade da experiência educativa à competência e à atitude da professora, principalmente ao expressar “que deixa à vontade”, sugerindo que o ambiente é inclusivo e confortável, promovendo uma sensação de pertencimento e segurança. Ademais, ao utilizar termos de mesmo campo semântico de felicidade e alegria (“animado”, “divertida”, “feliz”, “legal”), as alunas reforçam, nos excertos supracitados, a valorização da aprendizagem de inglês e do papel da professora nesse processo.

Os efeitos de sentido produzidos pelos excertos são de valorização e posituação do ambiente em que se dá a aprendizagem de inglês e do papel da professora. Esses efeitos contrapõem-se a possíveis discursos negativos sobre o contexto de aprendizagem, criando uma narrativa de satisfação e desejo contínuo de participação nas atividades. Vejamos como isso ganha ainda mais destaque nas formações discursivas dos excertos a seguir:

31. Aí eu fico observando a outra minha neta que já tá na quarta série, aí ela não tem paciência com / não tem paciência com o pequenininho, **aí ela não tem paciência com o pequenininho**: “Ih, que chatice, que enjoado”, aí eu fico pensando, ela também [se referindo à professora], **se não tivesse paciência, ia pensar assim: que chatice aqueles velhos lá!** (Carminha, Grupo Focal)
32. Regina: Por exemplo, quando a gente pergunta muito aí você “ah, cês são muito chata”. Cê não põe isso, cê põe “cês são melhores alunas”, **você só elogia...**
Carminha: Eu acho que professor tem que ser desse jeito. Tem muito professor burro, que dá patada, né? **Grosso. Quando a pessoa é grossa ela vai bloqueando a aprendizagem.** (Grupo Focal)

No curso dos dizeres de Carminha, no excerto 31 (trinta e um), a referência à neta e a comparação com a professora demonstram a interseção entre suas experiências pessoais e percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ressoa no discurso de Carminha a importância das relações intergeracionais durante o processo de aprendizagem. A aluna destaca sua experiência observando a relação entre sua neta e o netinho e compara a impaciência da neta com a paciência da professora, sugerindo que a paciência é uma característica essencial no contexto de aprendizagem.

Medeiros et al. (2020), em seus escritos sobre a velhice, destacam a marginalização dos idosos na sociedade. Carminha reconhece essa marginalização ao refletir sobre como a impaciência da professora poderia ser percebida como um desrespeito aos alunos idosos. Discursivamente, a escolha do termo “velhos” revela uma preocupação com a estigmatização e desvalorização dos idosos e demonstra que as relações intergeracionais podem reforçar ou desafiar essas dinâmicas sociais e afetar a maneira como esse grupo etário é percebido e tratado na sociedade. A paciência da professora, portanto, torna-se um ato de resistência contra a marginalização e uma afirmação do valor e da dignidade dos idosos.

Também no excerto 32 (trinta e dois) os discursos de Regina e Carminha envolvem a relação entre alunos e professores. Regina critica a abordagem negativa de alguns professores ao lidar com perguntas dos alunos, enfatizando a importância de um professor que é paciente e que “elogia”. Carminha, por sua vez, comenta sobre a postura dos professores, destacando a negatividade e a grosseria como obstáculos para o processo de aprendizagem e enfatiza que a falta de paciência do professor bloqueia a aprendizagem. Os discursos de Regina e Carminha nos dois excertos supracitados corroboram com o que diz Carvalho (2016) sobre a relação entre professor e aluno. O autor aponta que a boa relação entre professores e alunos “[...] pode promover a boa convivência na sala de aula, facilitando o ensino-aprendizagem, o interesse nas aulas e a construção de um respeito mútuo [...] proporcionando uma tranquilidade e facilitando a compreensão do conteúdo, na participação e confiança na aprendizagem” (Carvalho, 2016, p.150). Sendo assim, podemos dizer que a boa relação das idosas com a professora e a experiência de aprendizagem positiva criam um ambiente facilitador para o aprendizado da LI e potencializa o interesse e a motivação das alunas.

Portanto, as formações discursivas apresentadas nesta subseção estão centradas na valorização de uma pedagogia paciente, respeitosa, que valoriza o aluno, respeitando suas histórias e experiências. As participantes destacam a importância da paciência e do elogio que promovem um ambiente de aprendizado positivo e também apontam uma clara oposição entre professores “grosseiros” e professores “pacientes”, com uma valorização dos últimos. Essas

histórias revelam uma expectativa de respeito e reconhecimento mútuo no ambiente de aprendizagem da LI. No eixo de histórias a seguir discuto a relação entre o processo de aprendizagem da LI pelas idosas e os deslocamentos identitários das alunas idosas. Além disso, veremos a seguir como o processo de aprendizagem da língua inglesa integra a busca pelo pertencimento e reconhecimento social da pessoa idosa.

3.4 Histórias de deslocamentos e reconhecimento

Revuz (2002), em seus dizeres sobre a construção da identidade durante o processo de aprendizagem de uma LE, ressalta que a aprendizagem de um novo idioma é sempre um estranhamento, que pode ser vivido “como uma perda (até mesmo como uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade” (Revuz, 2002, p.7). Nas histórias das alunas participantes desta pesquisa pude notar que a aprendizagem de inglês é essa descoberta de um espaço de liberdade, como nota-se nos excertos a seguir:

33. Paula: há muito tempo eu queria estudar / fazer um curso de inglês porque, tem hora que a gente fica meia boba no meio dos outros, **os outros falando e a gente não sabe nem o que que eles estão falando**. Não é? Já me aconteceu isso.

Nena: é, eu também foi. Eu trabalhei na casa de [Incompreensível] mais X e // **eles falavam tanto inglês e eu não entendia nada, // não sabia// não sei se eles tão falando mal de mim**, o que que é. Porque se eles tivessem falando mal de mim, eu já tinha falado com eles que era pra arrumar outra pessoa e eles: não, não é assim. (Grupo Focal)

34. Eu quis / eu quis porque sempre vê gente falar assim: Ah, porque a gente tem que dedicar mais, estudar bastante inglês que ajuda a melhorar o cérebro, por causa do Alzheimer e também quando a gente vai viajar que / **vai ver o comandante de bordo só falando inglês e que não entende nada**. Fica lá, **cê tá viajando** [Incompreensível] **alguém fala uma palavra em inglês** // então é bom a gente entender um cadinho. (Carminha, Grupo Focal)

As histórias nos excertos 33 (trinta e três) e 34 (trinta e quatro) revelam a complexa relação entre linguagem, identidade, poder e motivações pessoais. Paula e Nena expressam sentimentos de exclusão, vulnerabilidade e ansiedade devido à falta de proficiência em inglês, enquanto Carminha destaca motivações pragmáticas influenciadas por discursos sociais e estudos médicos. Além disso, os dizeres das participantes evidenciam como a linguagem pode

ser uma fonte de poder e exclusão, afetando a autoestima e a percepção de competência dos sujeitos em diferentes contextos sociais (Revuz, 2002).

O discurso de Paula, no excerto 33 (trinta e três), revela um sentimento de exclusão e inferioridade ao não compreender o inglês em ambientes onde o idioma é falado. O termo "meia boba" sugere uma diminuição de si mesma em comparação com aqueles que dominam o idioma, por isso, a aprendizagem do inglês é para a Paula um deslocamento, uma mudança que transcende fronteiras linguísticas, já que pode reconfigurar sua identidade e possibilitar o encontro com o *outro*, falante da língua inglesa. Além disso, ressoa neste mesmo excerto a pergunta após os dizeres “os outros falando e a gente não sabe nem o que que eles estão falando”. Ao fazer a pergunta “não é?”, reverbera no discurso de Paula uma busca por conexão e validação. Ela não apenas expressa suas angústias, mas procura ser compreendida, reforçando a ideia de que sentir-se “meio boba” ao não entender a LI é uma experiência comum e compartilhada.

Ademais, como já discutido neste trabalho, a memória traz o passado ao presente, misturando-se com as percepções atuais e às vezes até substituindo-as; ela age como uma força latente oculta e invasora (Bosi, 1987). No excerto 33 (trinta e três) vemos as memórias de Paula e Nena agirem como essa “força invasora” que mistura passado e presente e as fazem recordar de acontecimentos e momentos desagradáveis que as interpelam e as motivaram a iniciar a aprendizagem da língua inglesa. Paula finaliza seus dizeres com a formação discursiva “já me aconteceu isso”, que revela que ela já passou por situações desconfortáveis de não compreender os falantes de LI e foi isso que a impulsionou a iniciar a aprendizagem de inglês. Nena também se identifica com a história de Paula e inicia sua narrativa confirmando que também já esteve em uma situação que a fez se sentir inferiorizada por não falar inglês.

Nena relembra a experiência de trabalhar na casa de duas pessoas que falavam inglês e ela não compreendia o idioma. A incapacidade de entender o inglês afeta a identidade de Nena, que se sente diminuída e questiona seu valor no ambiente de trabalho quando diz “não sei se eles tão falando mal de mim”. A linguagem aqui não é apenas um meio de comunicação, mas uma parte integral da construção de identidade (Coracini, 2007). Em seu discurso Nena expressa uma condição onde sua autonomia é limitada pela barreira linguística e sua inabilidade de compreender o que está sendo dito sobre ela a coloca em uma posição de vulnerabilidade. Por isso, ressoa no discurso de Nena seu desejo de aprender inglês para que possa ressignificar sua experiência, já que conhecer e aprender a língua estrangeira, a língua “do outro” é a única maneira de se aproximar e se impor (Coracini, 2007, p.50).

Também no discurso de Carminha, no excerto 34 (trinta e quatro), ressoa esse desejo de ressignificar suas experiências. Coracini (2002) destaca que aprender uma língua estrangeira vai além da simples aquisição de regras gramaticais; é uma chance de explorar novas maneiras de se expressar, um caminho que não só aprimora nossas habilidades de comunicação, mas também transforma nossa identidade. É possível identificar nas formações discursivas de Carminha que a aprendizagem de inglês possibilitará novas oportunidades da participante se expressar e viver suas experiências pessoais, nesse caso, durante as viagens.

Além disso, Carminha inicia seu discurso justificando a necessidade de aprender inglês com base em argumentos socialmente aceitos, como a melhoria da saúde cerebral e a prevenção do Alzheimer. Isso demonstra como o discurso de saúde e bem-estar é utilizado para legitimar a aprendizagem da LI. Desse modo, o discurso da participante corrobora com o que defendem Souza et al. (2020) sobre a aprendizagem contribuir para que os idosos acompanhem as mudanças na sociedade e se mantenham mentalmente ativos.

Ademais, ecoa nas histórias das idosas a forma como o suporte social e emocional é fundamental para que elas se mantenham no processo de aprendizagem da LI. Nota-se que a expansão do conhecimento é vista como uma trajetória contínua e gratificante, no qual a transformação dos papéis tradicionais da pessoa idosa, o reconhecimento social e a comunicação intergeracional são elementos-chave que reforçam a importância do aprendizado como um processo de empoderamento e validação pessoal. Analisemos os excertos a seguir:

35. PP: E o que te motivou a continuar?

Nena: Ah, X [o marido] falava: não, você vai aprender alguma coisa, você sente bem, **você tem história pra contar. Ele me incentiva. Me incentiva muito.** Tudo que vou fazer ele incentiva. (Grupo Focal)

36. Sábado eu fui na casa do meu filho, aí a X perguntou: Oh vovó, meu pai falou que você está fazendo aula de inglês. Ela falou assim: você tá aprendendo alguma coisa? Aí eu falei assim: *more or less*²⁰. E ela: o que é *more or less*? (Nena, Grupo Focal)

37. As avós antigamente só sabiam cuidar de neto, lavando passando, cozinhando, né? **Hoje os netos: ih, minha vó é maior! Tá fazendo inglês, né?** (Regina, Grupo Focal)

38. No dia das mães eu fiquei tão feliz. Meu filho falou comigo: **mamãe você é uma guerreira. Ele falou isso porque eu estava estudando inglês.** Eles não gostam de estudar nenhum deles. Estudaram porque foram obrigados, né? Porque eu ficava ali em cima. Tinha que ter um diploma. (Regina, Grupo Focal)

²⁰ Termo em inglês que quer dizer “mais ou menos”.

39. Paula: Eu converso com meu filho no zap²¹ em **inglês** e ele responde também em inglês. Com minha neta lá em SP. E ela responde.

PP: Aí você se sente...

Paula: **Poderosa!** E ela: **parabéns, vó! Você já tá sabendo bastante.**
(Grupo Focal)

Coracini (2003) destaca que apesar do desejo identitário do indivíduo buscar a todo custo a sua singularidade, esse desejo encontra a presença de outros, de todos aqueles que, de alguma forma, tiveram e têm participação na sua formação. Por essa razão, é possível perceber nos discursos das participantes como os deslocamentos identitários que surgem na aprendizagem da LI perpassam pelo outro, que incentiva, que se orgulha e que participa do processo de conhecimento da LE.

As histórias de Nena nos excertos 35 (trinta e cinco) e 36 (trinta e seis) demonstram como o incentivo do marido e a possibilidade de mostrar para a neta que ela já sabe um pouco da LI são fatores que a motivam a continuar no processo de aprendizagem. Nena é enfática e repete a formação discursiva “ele me incentiva” ao dizer como o apoio de seu marido é fundamental para sua motivação e a insistência de que ela "vai aprender alguma coisa" e "sente bem" realça a importância de um ambiente de apoio para o sucesso no aprendizado e de como a aluna pode se sentir mais determinada a seguir aprendendo. Além disso, a interação entre Nena e sua neta demonstra a curiosidade e o interesse que esta última possui sobre os esforços da avó para aprender inglês. O questionamento da neta "você tá aprendendo alguma coisa?" reflete um desejo de validar e reconhecer o aprendizado de Nena, que prontamente responde à pergunta utilizando a expressão em inglês “more or less”, o que demonstra não só que ela já está aprendendo a língua, como também já é capaz de incorporá-la em seu dia a dia.

Do mesmo modo, o discurso de Regina reverbera a importância da valorização de seu esforço e determinação em continuar estudando, apesar dos desafios. Ao fazer memória de um momento em que o filho a chamou de “guerreira” por estudar inglês, Regina deixa transparecer em seu discurso a felicidade pelo reconhecimento recebido pela família. Ademais, no excerto 37 (trinta e sete), Regina reflete sobre a evolução do papel das avós, de tarefas domésticas tradicionais para atividades educacionais e autodesenvolvimento. Essa mudança representa uma transformação social e pessoal significativa marcada pela expressão "minha vó é maior", que evidencia uma nova forma de reconhecimento e valorização da avó, que agora é vista como uma figura de inspiração e aprendizado contínuo. O discurso de Regina é consonante ao que

²¹ Termo informal para o aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

diz Alves (2007) sobre o envelhecimento ativo ser a busca de condições de vida que viabilizem também o bem-estar psicológico e social, de modo que o idoso possa ser independente e participar ativamente da sociedade.

Também o discurso de Paula, no excerto 39 (trinta e nove), revela como a aprendizagem de inglês pode viabilizar para a aluna um bem-estar psicológico e promover a independência. Paula revela que utiliza a LI para se comunicar com seu filho e com sua neta, mostrando a aplicação prática do aprendizado em seu cotidiano e a importância que a língua tem tomado em sua realidade para ajudar a manter essas conexões familiares. Ao utilizar o adjetivo “poderosa” Paula reflete um sentimento de empoderamento resultante da capacidade de se comunicar em uma nova língua. Ela também destaca o elogio da neta - "parabéns, vó!"- que reforça a autoestima e o reconhecimento do esforço de Paula, promovendo o desejo de seguir na aprendizagem do idioma estrangeiro.

Como já destaquei neste trabalho, Santos & Sá (2003 *apud* Alves 2007) afirmam que com oportunidades apropriadas, os idosos podem adquirir novos conhecimentos, melhorar suas habilidades e ampliar suas relações sociais, o que resulta em entusiasmo e uma percepção aprimorada de bem-estar no mundo. Os discursos das participantes nos excertos a seguir nos remontam essa afirmação e deixam transparecer como a aprendizagem de inglês possibilitou uma ampliação das perspectivas sociais e das habilidades das alunas idosas:

40. Regina: A turma aqui pode ser monitora de outra turma, né?

Paula: **A gente vai passando pra outra turma o que a gente aprendeu.**

PP: Exatamente! E vocês acham que vocês conseguiriam ensinar algumas coisas assim pra / vamos supor que viesse outra turma. Vocês conseguiriam ensinar algumas coisas já?

Paula: Ah, conseguiria sim!

Regina: Eu consigo ensinar. (Grupo Focal)

41. Carminha: Diz que a vida da gente é como um leque. **Você começou aqui você não sabe nada, à medida que vai alargando seus conhecimentos vai só abrindo.**

Paula: Todos os dias a gente aprende alguma coisa. (Grupo Focal)

No excerto 40 (quarenta) as formações discursivas de Paula e Regina revelam que as participantes se veem não apenas como aprendizes, mas como potenciais professoras. Elas iniciam o discurso utilizando termos que fazem referência à toda turma de inglês para idosos (“a turma”, “a gente”), o que revela um pensamento comum, que dá mais força aos seus dizeres. Me chama a atenção o uso do verbo “passar” na formação discursiva “a gente vai passando pra outra turma o que a gente aprendeu”, o que sugere um deslocamento, uma travessia, indicando

um progresso significativo em seu aprendizado e uma transformação de identidade de estudantes para “monitoras”. Por outro lado, o modo determinado de enunciar de Regina (“eu consigo”) revela uma posição de empoderamento por agora ser capaz de ensinar a língua estrangeira.

Ademais, no excerto seguinte, Carminha utiliza a metáfora do leque para descrever a aquisição de conhecimento, o que sugere uma visão dinâmica do processo de aprendizagem. O leque que se abre simboliza a expansão das oportunidades, o crescimento contínuo de sabedoria, experiência e de novas possibilidades. Paula ainda valida a metáfora de Carminha, sugerindo que para essas idosas a oportunidade de aprender e cada nova experiência de aprendizado contribui para uma maior compreensão e realização pessoal.

As histórias deste eixo revelaram que o processo de aprendizagem da LI possibilita novas experiências e oportunidades para as alunas idosas, além de proporcionar a descoberta de um espaço de liberdade e provocar deslocamentos identitários que ressignificam a vida e as experiências destas alunas. A seguir, apresento algumas considerações. Será esse o fim da história?

FIM DA HISTÓRIA?

No primeiro semestre de 2018, quando fui convidada por uma professora para lecionar inglês em um curso de extensão para alunos idosos, não imaginava como aquela experiência seria enriquecedora não só para minha vida acadêmica e profissional, mas também para a minha vida pessoal. Nunca tinha pensado muito bem no real motivo que me levou a aceitar esse desafio. Era a turma piloto do curso, isso significava um trabalho árduo para criar os materiais, desenvolver planos de aula significativos para a realidade dos idosos dentre tantas outras coisas que envolvem a criação de um curso de idiomas. O trabalho era voluntário, a sala de aula era longe da minha casa e as aulas aconteciam de manhã bem cedo. Ou seja, tudo concorria para que eu não fizesse parte desse projeto. Mas, sem pensar nem por um minuto, aceitei fazer parte dessa empreitada que, mais adiante, mudaria a vida de tantas pessoas, inclusive a minha.

Hoje, depois de escrever essa dissertação e me debruçar sobre as histórias das alunas idosas do curso de inglês, compreendi também a minha história e a razão que me levou a aceitar a dar as aulas no curso de extensão e, mais tarde, me dedicar às pesquisas com idosos e a aprendizagem de inglês. A verdade é que muito antes de viver essas experiências, minha história já estava conectada com a dessas idosas. Como destaquei na introdução deste trabalho, a experiência da minha avó aprendendo a língua inglesa surge como porta-voz da minha própria história. Observar os caminhos da minha avó me fez querer descobrir um pouco mais sobre o processo de aprendizagem de inglês por alunos idosos e refletir sobre as histórias que esses sujeitos carregam e como essas histórias se refletem no processo de aprendizagem. Por isso, este trabalho me fez refletir também sobre minhas histórias de vida, minhas experiências e, de algum modo, me rasgou por dentro e provocou deslocamentos na minha identidade enquanto pesquisadora (e em tantas outras identidades que assumo nesse momento).

Da mesma maneira, percebi que as histórias de vida das idosas e as experiências despertaram movimentos na aprendizagem da LI, assim como, em diferentes momentos, provocaram deslocamentos identitários. Ao longo do estudo, me deparei com participantes que buscavam por novas formas de aprendizado e que possuíam a necessidade genuína de aprender a LI para alcançar independência, o encontro com o outro que fala inglês e a integração social. Além disso, a aprendizagem da LI as auxiliava a manter o bem-estar e a ter um envelhecimento saudável e ativo.

Durante as análises das histórias, foi possível perceber que, para essas quatro mulheres idosas, a aprendizagem de inglês é capaz de “esticar o prazo” que se esvai. Em alguns trechos dos discursos das participantes ressoa a autoconfiança e a sensação de realização que a LI

possibilita para elas. Essas sensações promovem como que uma renovação do tempo que, na velhice, parece estar acabando. Ademais, por meio da LI as participantes reconstruíram suas experiências e vivenciaram deslocamentos identitários de sujeitos que não compreendiam a LE e que agora conseguem compreender e, até mesmo, (re)significar seu entorno.

Neste trabalho, estive comprometida em realizar uma “pesquisa humanizada”, buscando construir com as participantes relações baseadas no cuidado, respeito e dignidade (Paris, 2010); a ouvir as idosas e a deixar que suas histórias e experiências ressoassem em seus discursos. Com isso, quis entender a relação entre as histórias de vida dessas idosas e como estas histórias perpassam a experiência de aprendizagem de LI e o interesse pela aprendizagem da língua. Passo agora a remontar as perguntas e os objetivos traçados no início deste trabalho.

Primeiramente, me propus a identificar as histórias enredadas no processo de aprendizagem da LI e em como estas histórias se deixavam transparecer na experiência de aprendizagem da língua. As análises mostraram que as histórias de vida estão intimamente ligadas ao interesse e às ações realizadas pelas alunas idosas para aprender a língua inglesa. Essas histórias se fazem corpo ao demonstrarem que o interesse por estudar a LI se deu a partir de episódios que ocorreram anos antes e as impulsionaram, quando houve a oportunidade, a iniciar a aprendizagem. As quatro participantes revelam um desejo de poder fazer parte de uma comunidade, de viver experiências que seriam possibilitadas pela aprendizagem da língua inglesa. Além disso, as histórias mostram que a aprendizagem da LI surge por uma necessidade de encontro com o outro, referido por Coracini ao dizer que o interesse pela aprendizagem de uma LE pode ser explicado como “[...] o desejo do outro, desse outro que nos constitui, [...] desse outro que viria a completar o um” (2003, p. 149). Assim, aprender inglês também é para as idosas uma possibilidade de encontro com o outro que fala o idioma estrangeiro.

Um outro ponto que procurei analisar era as implicações das histórias e experiências para a relação das alunas com a língua, suas escolhas e desenvolvimento. A esse respeito, observei que as histórias das idosas são histórias de luta e enfrentamento emocional, cognitivo e identitário (Coracini, 2007). Esse processo de aprendizagem é para elas desafiador e exige que as aprendizes confrontem e superem diversas barreiras internas e externas. Por outro lado, a análise dos dados revelou que as experiências de vida se incorporaram ao processo de aprendizagem das alunas que, a partir da língua inglesa, passaram a vislumbrar novas oportunidades de se relacionar com e no mundo. Observei também que as histórias de vida despertaram o interesse das idosas para iniciar a aprendizagem do inglês em uma busca de ressignificarem experiências com a aprendizagem de uma língua estrangeira, ou até mesmo

experiências em que não saber falar inglês impediu a comunicação ou a identificação com outras pessoas.

Também busquei investigar nos discursos das participantes os deslocamentos identitários vivenciados na aprendizagem da LI. Aqui, notei que as experiências podem agir produzindo identificações entre o próprio grupo de alunas, como também entre alunas e professora e, a partir disso, provocar deslocamentos. Além disso, histórias podem mediar momentos de identificação e aproximação dos estudantes com a língua estrangeira, permitindo uma identificação com novos significados, novas grafias e novos sons. Nesta pesquisa, nos discursos e histórias das participantes, é possível apreender experiências que permitiram uma identificação não só com os símbolos da LI, mas também com novas culturas e novos sujeitos que, do mesmo modo, ocasionaram deslocamentos identitários.

Segundo Revuz (2002), todo processo de aprendizagem de uma língua estrangeira vem perturbar, questionar, modificar aquilo que somos como sujeitos em nossa primeira língua. Por isso, a língua não é apenas “instrumento de comunicação” e

é justamente porque a língua não é, em princípio, e nunca, só um “instrumento”, que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas. Essas reações se esclarecem um pouco se for levado em consideração que o aprendiz, em seu primeiro curso de língua, já traz consigo uma longa história com sua língua (Revuz, 2002, p.217).

Nesse sentido, por meio das histórias narradas neste trabalho, podemos observar que no processo de aprendizagem da LI as alunas, de certo modo, (res)significam sua própria história, integrando suas experiências ao aprendizado. Ademais, as alunas se mostram resilientes e dispostas a enfrentar os possíveis desafios que surgem na caminhada. Assim, é possível perceber que Carminha, Regina, Nena e Paula se permitem ser, com todas suas histórias e experiências, na língua inglesa.

Ao analisar as histórias e experiências das alunas idosas e a relação com a aprendizagem da língua inglesa, este trabalho contribui para a área de ensino e aprendizagem da LI, principalmente relacionada aos alunos idosos, já que, como discutido anteriormente, estudos apontam uma carência de pesquisas nesse âmbito (Gil, 2019; Cachioni et. al 2018). Paralelamente, as análises desenvolvidas neste estudo escrevem novas verdades sobre a presença do idoso na sala de aula e no processo de aprendizagem de línguas, fazendo reverberar histórias de sucesso, de participação plena na sociedade e autonomia em meio a tantos outros

discursos incapacitantes. Desse modo, analisar as histórias de vida dos alunos idosos pode revelar suas motivações para aprender inglês, suas expectativas e os desafios específicos que enfrentam. Isso pode ajudar a desenvolver métodos de ensino e materiais didáticos mais adequados e motivadores para essa faixa etária.

Além disso, as experiências e histórias aqui compartilhadas podem oferecer novos entendimentos acerca dos idosos na aprendizagem de uma língua estrangeira e, a partir disso, indicar possibilidades de ação tanto para os alunos idosos, quanto para os professores. Desse modo, esta pesquisa pode ser um convite para uma prática de ensino e aprendizagem reflexiva, que faça sentido e que seja significativa para os alunos idosos.

Além disso, este trabalho pode contribuir para a compreensão de como a aprendizagem de inglês afeta o bem-estar cognitivo e emocional dos alunos idosos e, com isso, fornecer dados valiosos sobre os benefícios do bilinguismo e do aprendizado contínuo na velhice, contribuindo para debates sobre saúde mental e envelhecimento ativo.

Contudo, esta pesquisa também encontrou limitações. A maior delas foi a impossibilidade de contato direto com as alunas, pois, pouco tempo após a geração dos dados por meio do grupo focal, o curso de extensão precisou suspender as aulas, primeiro para uma reestruturação, depois, como já destacado anteriormente, por conta da pandemia da covid-19. Um outro fator limitante foi o curto período para realizar a pesquisa, o que é próprio de uma dissertação de mestrado, contudo, diante de um *corpus* tão rico, não foi possível analisar e esgotar todos os pontos.

Silverman (2004) destaca que os estudos de caso não podem representar amostras da população, mas podem suceder generalizações analíticas. Neste trabalho, defendo que as histórias de vida e as experiências das alunas idosas provocam ações e movimentos na aprendizagem da língua inglesa. Por isso, para pesquisas futuras, seria interessante analisar essa hipótese em outras turmas e/ou cursos de língua inglesa para idosos e que possam destacar, como realizado nesta pesquisa, a forma como essas histórias e experiências se relacionam com os (des)encontros e (des)encantos com a língua inglesa.

Portanto, as histórias contadas aqui nesta dissertação se entrelaçam, primeiramente, com a minha própria história como neta. A neta que observou e se encantou pelo processo de aprendizagem da língua inglesa vivido pela avó e que, mais tarde, se encontrou com sua própria história (con)vivendo com outros idosos aprendizes de inglês. Mas também se entrelaçam com minhas experiências pessoais como uma mãe que também é pesquisadora. O processo de escrita desta dissertação foi árduo e, por isso, em muitos momentos quis fazer uma cisão dessas minhas “duas” identidades, mas a análise do meu *corpus* me revelou também que não posso hora ser

mãe, hora ser pesquisadora. Sou as duas. Sou resistência, assim como Carminha, Regina, Nena e Paula. Sou uma mãe pesquisadora e, ainda que tenha compreendido isso tardiamente, vivi meus (des)encontros e (des)encantos com a língua inglesa não só durante a escrita desta pesquisa, mas durante todo o meu mestrado. Por isso, tenho certeza que essa experiência também provocou em mim movimentos que ressoarão por toda minha existência.

Portanto, aqui observei histórias de (des)encontros e (des)encantos com a língua inglesa vivenciadas pelas alunas idosas. Observei aqui histórias de (des)encontros e (des)encantos com a língua que aconteciam por conta do tempo que hora faltava, hora possibilitava a aprendizagem; ou pelo *outro* que excluía ou integrava; ou por uma vontade gritante de participar de uma sociedade que fala a língua estrangeira. Muitos outros foram os (des)encontros e (des)encantos com a língua inglesa e muitos outros ainda estão por vir. Este, portanto, não é o fim da história, mas sim, mais um capítulo que é antecedido por muitos outros e que antecede outros tantos mais.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999. 71 p.
- ALVES, Eliana Maria Sarreta. **O Idoso na Sala de Aula: um novo ator**. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/873>. Acesso em: 07 fev. 2022.
- ALVES, Maria Cristina Santos de Oliveira. **A formação continuada na rede municipal de ensino de uberlândia (1990-1995): com a palavra os professores**. Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto. 2007. 137 p. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/395336>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier et al. A educação no entardecer da vida. **Página Aberta**, Rio de Janeiro, RJ, v. 29, ed. 113, p. 1115-1135, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FTMqJzp4R5ZsnJctc78jQgg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.
- BOIANOSKI, Célia Regina; FERNANDES, Paulo Henrique Capillé. O professor de língua inglesa: ensinando a terceira idade. In: S.N, S.d, [Portugal?]. **O professor de língua inglesa: ensinando a terceira idade** [...]. [S. l.: s. n.], [2016?].
- BOSI, Ecléa. **Lembranças de velho**. 2. ed. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 1987. 402 p. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social (org.). **Estratégia Brasil Amigo da Pessoa Idosa**. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/brasil-amigo-da-pessoa-idosa>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- CACHIONI, Meire *et al.* **Aprendizagem ao longo de toda a vida e letramento digital de idosos: um modelo multidisciplinar de intervenção com o apoio de um aplicativo**. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/9751/114114973>>. Acesso em: 24 jun. 2024.
- CAMPOS, Isabela de Oliveira. *Parceria Universidade-Escola na Sala de Aula de LI: (rel)ação, legitimação e deslocamentos do dizer/fazer*. 2019.181 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32695/1/Dissertacao%20CAMPOS%2C%202019.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- CARVALHO, Alonso Bezerra de. **A relação professor e aluno: Paixão, ética e amizade na sala de aula**. 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2016. 235 p. v. 1.
- CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, 2011.

Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35,1,26-58.

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

CONFORTIN, Helena. O Aprendizado de Língua Estrangeira por Adultos: Reflexões Necessárias. **Perspectiva**, Erechim, 2014.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. 248 p. v. 1.

CORACINI, Maria José R. F. **Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão (identidade, mídia, pobreza, situação de rua, mudança social, formação de professores)**. Campinas: Pontes, 2011.

CORACINI, Maria José. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno. **Nas Malhas do Discurso: memória, imaginário e subjetividade: formação de professores (línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2011. p. 23-74.

CORACINI, Maria José. Língua estrangeira e língua materna uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José. **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Unicamp, 2003. p. 139-159.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. *Strategies of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage, 2018.

DÖRNYEI, Zoltán. **Questionnaires in Second Language Research**. [S. l.]: Routledge, 2003.

DUARTE, A. M. *Formação de professores e o processo ensino aprendizagem de inglês: um olhar para o contexto da pessoa idosa e para o envelhecimento ativo e saudável*. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2022.

Estatuto do Idoso. Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003. Brasília: Senado Federal, 2003.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor**. Orientador: Maria José Rodrigues Faria Coracini. 2004. 189 p. Tese (Doutorado em linguística aplicada) - Instituto de estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/303122>. Acesso em: 21 jun. 2024.

GIL, Henrique Teixeira. Aprendizagem ao longo da vida e capacitação digital dos adultos idosos. **Rbceh**, Passo Fundo, v. 16, n. 3, p. 125-142, dez. 2019. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/10258/114115456>. Acesso em: 24 jun. 2024.

GODOY, A. S. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONÇALVES, Izabella Leal. **Circulando (n)a sala de aula: histórias e escolhas em torno do material didático usado pelo(a) professor(a) de língua inglesa**. Orientador: Valdeni da Silva Reis. 2019. 105 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, MG, 2019.

LABOV, William. Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History*, v. 7, n. 1-4, p. 395-415, 1997.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 1, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. 1. ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2014. 175 p. v. 1.

LINDE, C. **Life Stories**. [s.l.] Oxford University Press, 1993.

MEDEIROS, Márcia Maria de et al. Percepções sobre envelhecimento humano e qualidade de vida através do discurso de alunos idosos de uma universidade aberta para a melhor idade. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, PR, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2020. DOI <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.16.15.054.033>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5141/514162470034/514162470034.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

MICHAELIS ON-LINE. **Definição de Carinho**. [s.l], [s.d]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/carinho/>. Acesso em: 10 jul. 2023

Miccoli, L. S. (2006). A experiência na Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: Levantamento, conceituação, referências e para pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 7(1), 207–248.

Miccoli, L. S. (2010). *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Campinas, Brazil: Pontes Editores.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa social Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA. **Documento Técnico da Estratégia Brasil Amigo do Idoso**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Documento_Tecnico_Brasil_Amigo_Pessoa_Idosa.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

NORTON, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters.

NOVELLI, Pedro Geraldo. A sala de aula como espaço de comunicação: Reflexões em torno do tema. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, SP, v. 1, ed. 1, p. 43-50, setembro 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/c58M6Bc7KNHW3Rp35zRBzMr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2024.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de. **À Flor da (Terceira) Idade: Crenças e Experiências de Aprendizizes Idosos de Língua Estrangeira (Inglês)**. Orientador: Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição. 2010. 192 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2010. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/diserta_online/Helvio_Oliveira.pdf. Acesso em: 6 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde. Brasília: Organização Mundial da Saúde, 2015. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186468/WHO_FWC_ALC_15.01_por.pdf?sequence=6. Acesso em: 04 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **World Population Prospects 2022**. [S. l.], 2022. Disponível em: https://reliefweb.int/report/world/world-population-prospects-2022-summary-results?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwnqK1BhBvEiwAi7o0X11Pl8aGUlnQW7hbxUbJrerMhgNZATaKuFaySWQQRm1ebN3bodym8hoCUeQQAxD_BwE. Acesso em: 7 ago. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Revista Rua**, Campinas, SP, v. 2, n. 21, ed. 1, p. 187-198, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8642454/9967>. Acesso em: 7 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (2005). *Envelhecimento ativo: uma política de saúde* (Suzana Montijo, trad.). Brasília, DF: Organização Pan-americana da Saúde

PALMA, D. (2023). **Vidas periféricas em trajetórias faladas: performances orais e enquadramentos tecnológicos e sociais em um museu virtual**. *Calidoscópio*, 21(3), 557–578. <https://doi.org/10.4013/cld.2023.213.08>

PARADELLA, R. Número de idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa 30 milhões em 2017. *In: Agência IBGE Notícias*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017>. Acesso em: 05 jan. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo - SP: Parábola, 2019. 157 p. v. 1.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa*. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>. Acesso em: 09 maio 2022.

PIZZOLATTO, Carlos Eduardo. **Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade**. 1995. Dissertação (Mestrado, Linguística Aplicada) - Pós-graduação, Campinas, SP, 1995.

PIZZOLATTO, Carlos Eduardo. *Estudos sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira com adultos da terceira idade*. *In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; DA SILVA, Kleber Aparecido. Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2007.

REIS, Valdeni da Silva. **O diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) sob a perspectiva do processo discursivo**. Orientador: Maralice de Souza Neves. 2007. 143 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, MG, 2007.

REIS, Valdeni da Silva; SILVA, Lucienne de Castro; TORRES, Ana Márcia Melo Soares. Teorizando a Prática ou Praticando a Teoria? Os deslocamentos identitários de duas professoras de inglês em um grupo de pesquisa-ação. **Trabalho Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 1, ed. 50, p. 55-74, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/G5wTBT6DSpyvRqf9SvJkNnF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2024.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 213-230.

RYAN, M. Toward a definition of narrative. In: Herman, D. (ed.). *The cambridge companion to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p. 22-35.

SERRANI-INFANTE, S. M. Ressonâncias discursivas y cortesia em prácticas de lecto-escritura. D.E.L.T.A., v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001b.

SILVERMAN, David. **Qualitative Research: Theory, Method and Practice**. 5. ed. California, LA: Sage Publications, 2004. 390 p. v. 1.

SOUZA, C. C. R. P. de; SOUZA, J. C. R. P. de.; SOUZA, V. C. R. P. de.; MONTEIRO, B. M. M. English language learning among the elderly. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. e4669108811, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i10.8811. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8811>. Acesso em: 7 abr. 2022.

TAVARES, Carla Nunes Vieira; MENEZES, Stella Ferreira (org.). **Envelhecimento e modos de ensino e aprendizagem**. 1. ed. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2020. 336 p. v. 1. Disponível em: https://edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/ebook_envelhecimento_2020_edufu_6.pdf. Acesso em: 3 jun. 2024.

UNITED NATIONS. *World Population Prospects 2019*. 2019. Disponível em: <https://population.un.org/wpp2019/>. Acesso em: 01 dez. 2022.

REIS, Patrícia Christina dos. **Professores de inglês de Parintins e a experiência da metamorfose**: da formação à atuação no ensino básico. Orientador: Valdeni da Silva Reis. 2021. 210 p. Tese (Doutorado em linguística aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, MG, 2021.

ANEXO I**QUESTIONÁRIO ABERTO**

Prezada participante,

gostaria de pedir sua colaboração para responder às perguntas abaixo. Lembre-se que não existe resposta certa ou errada, por isso, sinta-se à vontade para expressar seu ponto de vista.

Obrigada pela participação!

Thaiane Gomes

Nome:

Pseudônimo:

Idade:

1. Você considera importante estudar inglês? Por quê?

2. Com que objetivo você estuda inglês? Esse objetivo tem sido alcançado?

3. O que você acha das aulas de inglês? As expectativas do início do curso têm sido atingidas ou superadas?

- 4. Como você se sente nas atividades para aprender a escrita e a comunicação em inglês? O que o (a) leva a sentir assim?**

- 5. O que você contaria a uma pessoa que lhe perguntasse sobre o que você mais gostou nas aulas de inglês? E sobre o que menos gostou?**

- 6. O que você faz além das aulas de inglês para auxiliar no seu processo de aprendizagem da língua?**

- 7. Quando você olha para trás e vê o seu percurso nas aulas de inglês este semestre, como você se sente?**

ANEXO II**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu _____, autorizo a gravação em áudio ou por escrito sobre o meu processo de aprendizagem da língua inglesa no curso de inglês para idosos para pesquisa acadêmica, sob a responsabilidade da pesquisadora Thaiane Gomes. Colaboro com a pesquisa sem quaisquer fins lucrativos ou riscos para a minha saúde física ou mental. Autorizo também sua publicação por meio impresso, ou online. Estou ciente que não terei qualquer participação financeira em caso de sua inserção em algum livro. Reservo-me ao direito de retirar meu consentimento caso eu me sinta prejudicado(a).

Data: de de