

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Teresa Cristina Ferreira Camargo

UMA SEGUNDA LÍNGUA PARA FALAR N(D)A VELHICE

GERONTOLOGIA

SãoPaulo

2013

Teresa Cristina Ferreira Camargo

UMA SEGUNDA LÍNGUA PARA FALAR N(D)A VELHICE

MESTRADO EM GERONTOLOGIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Gerontologia, Área de Concentração em Gerontologia Social, sob a orientação da Profa. Dra. Suzana Carielo da Fonseca.

BancaExaminadora

Dedico este trabalho

A semente, meus pais, Therezinha e Onésio.

Aos frutos, minhas filhas, Priscila e Gabriela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua força, sua presença;

Aos meus pais, exemplo de vida, de garra e fé;

As minhas filhas, incentivo constante de abertura para possibilidades.

Aos meus amigos que me fizeram acreditar que poderia seguir em frente;

À minha orientadora Prof.^a Dra. Suzana Carielo Fonseca, pela orientação segura e atenciosa de contribuição plena no desenvolvimento desta dissertação.

Aos meus alunos e alunas que participaram da pesquisa, fonte de inspiração, toque eterno de sentido ao sentido desse trabalho.

A Capes pela bolsa concedida;

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e ao corpo docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia pela contribuição de novos saberes;

Muito Obrigada a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

CAMARGO, Teresa Cristina Ferreira (2013). *Uma Segunda Língua para Falar n(d)a Velhice*. Dissertação de Mestrado em Gerontologia: Programa de Pós-Graduação em Gerontologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

RESUMO

Falar em inglês na velhice, falar da velhice em inglês é o fio que se tece nesta dissertação. Ele foi puxado nos meus encontros semanais com sujeitos que, na velhice tomaram a decisão subversiva (?) de aprender uma segunda língua. A demanda que me dirigiram (dirigem!) trouxe para mim o compromisso – eu diria ético – de empreender uma formação específica: afinal, minha experiência, até bem pouco tempo atrás, era com pessoas mais jovens. Nos primeiros momentos de envolvimento com esse segmento populacional, tive a intuição de que a aprendizagem do inglês na velhice comportava especificidades. Ao longo do tempo, meu olhar para a velhice mudou, o que me possibilitou ver um misto de potência e fragilidade determinando o processo de aprendizagem em questão. Isso me levou a suspender a naturalidade com que eu ouvia expressões, tais como, “x é próprio da idade”. Já no ambiente acadêmico, eu passei a me perguntar: como abordar teórico-metodologicamente esse par de opostos – potência e fragilidade - que essencialmente traduz meu encontro com os velhos aprendizes?

Orientada por essa questão e pela necessidade de desdobrá-la na minha prática como professora de inglês de idosos, enfrentei o desafio da investigação científica, tomando o exercício profissional como lugar da minha reflexão. Para encaminhá-la, apoiei-me, em primeiro lugar, na realização de uma revisão bibliográfica na área da Gerontologia: mais um passo para aprofundar o conhecimento sobre o envelhecimento e a velhice. O resultado deste empreendimento encontra-se no capítulo 1 desta dissertação. Ele reflete o meu confronto com um debate predominantemente polarizador: de um lado, proposições assentadas na noção de declínio; de outro, aquelas que refletem certa idealização da velhice baseadas no conceito de envelhecimento ativo. A partir de Mercadante (1997), Debert (1997) e Fonseca (2012), critiquei essa polarização e advoguei a favor da hipótese de que é preciso incluir os pares de opostos que marcam a existência humana no campo de estudos gerontológicos.

O capítulo 2 resulta, também, de uma incursão bibliográfica. Dessa vez, estudiosos da Educação, Rosa (2010), Lajonquière (2000) e da Psicologia do Desenvolvimento, Piaget (1985), Vygotsky (1984), - campos em que se problematiza o processo de aprendizagem - foram consultados para que, em seguida, eu pudesse discutir especificamente a questão que envolve “aprendizagem do inglês na velhice”. Penetrei na literatura sobre o tema, Siteo (2006), Boiavoski (2006), Silveira (2009), Morin (1999), Campos (2002), entre outros, e constatei convergências, a despeito de diferenças conceituais, quais sejam: a) aprendizagem é termo que também significa a vida que se desenrola na velhice; b) reconhecimento da importância e adequação do método construtivista social para o ensino do inglês na velhice. Dou destaque ao fato de que, com Lajonquière (2000), psicanalista que problematiza a noção de aprendizagem na área da Educação, entendi que a interação eu-outro é atravessada pelo inconsciente (e, conseqüentemente, pelo desejo): um terceiro elemento que suspende, inclusive, a noção de tempo cronológico. O inconsciente é atemporal. Portanto, desejo é algo que não está vinculado à idade. Portanto, ele também joga suas cartas nas interações sociais, inclusive naquelas motivadas pela aprendizagem do inglês.

A discussão encaminhada nestes dois primeiros capítulos é que me permitiu construir uma posição para ler (analisar) os dados da minha pesquisa de campo: narrativas (em português e inglês) construídas cooperativamente pelos próprios alunos e por mim, nos nossos encontros para “aprender inglês”. Sob a marca de singularidade implicada neste processo, recolhi que também insiste em se apresentar para todos: o compromisso com o “reinventar-se” na velhice (aqui traduzido pela demanda de falar inglês). Sobre o método para atender a demanda gerada por esse compromisso, indiquei a centralidade da implementação do diálogo nas aulas: ele é, por definição, espaço de abertura de posição para o outro tomar voz e falar de si e para o outro em inglês. Assim, é que se concretiza o “falar inglês na velhice e o falar da velhice em inglês”.

Palavras-chave: velhice, aprendizagem, inglês, envelhecimento, Gerontologia.

CAMARGO, Teresa Cristina Ferreira (2013). *Speaking English at old age, speaking old age in English*. Master's Dissertation in Gerontology: Post-Graduation Program in Gerontology of Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

ABSTRACT

Speaking English at old age, speaking old age in English is the thread weaving this dissertation. Such sewing process started at the weekly meetings I had with those who, at old age, engaged in a kind of subversive (?) activity such as learning a second language. To respond to what they demanded (demand!) I found myself - ethically speaking - committed to undertaking a specific training: after all, I had worked with younger students, so far. At first, consistent with the involvement I had with such segment of the population, I sensed there were specificities in learning English at old age. As time passed by, the way I looked at old age has changed a great deal, what has enabled me to realize a mix of potentiality and fragility living together so as to determine the learning process at issue. That is why expressions like "X is age-related" I cannot accept as natural anymore. As to academic environment, I asked myself: how can I approach, theoretical-methodologically speaking, this pair of opposites - potentiality and fragility - which essentially characterizes the meeting I have had with old apprentices?

Guided by these questions as well as the by need to develop them through the experience I have as an English teacher of the elderly, I met the challenge of a scientific investigation, starting my reflections on my professional practice. To start with, I supported my reflections on some Gerontology bibliography: a step ahead to go deeper into aging and old age. The result of the aforesaid endeavor can be seen in chapter 1 of this dissertation. It reflects my facing a kind of debate which is predominantly polarizing: on the one hand, propositions lying on the notion of decline; on the other hand those, more closely linked to an ideal old age, supported by the concept of active aging. Reading Mercadante (1997), Debert (1997) and Fonseca (2012), I could criticize said polarization and advocate in favor of the hypotheses that such pair of opposites, marking the human existence, should be included within Gerontological studies.

Chapter 2, results from a bibliographic research as well. This time, Educational Psychology, Rosa (2010), Lajonquière (2000) and Developmental Psychology, Piaget (1985), Vygotsky (1984), - scholars - fields where the learning process is discussed - were referred to so as I could, subsequently, consider "learning English at old age" as itself. Diving into the literature concerned, Siteo (2006), Boiavoski (2006), Silveira (2009), Morin (1999), Campos (2002), among others, I could observe some convergences, despite a few conceptual differences, that is: a) learning also means life playing a part at old age; b) recognition of the importance and suitability of the social constructivism approach to teaching English at old age. Due to the distinctness I put on Lajonquière (2000), psychoanalyst who debates on learning as far as Education is concerned, I could understand the interaction between myself - other self is crossed by the unconscious (and, as a consequence, by desire): a third element suspending, inclusively, the notion of chronological time. The unconscious is timeless. Therefore, there is no such a link between desire and age. Therefore, desire also plays its cards in social interactions, including those motivated by learning English.

The discussion submitted to the first two chapters has allowed me to position myself towards reading (analyzing) my field research data: narratives (in Portuguese and English) built by the students themselves and by me, during our meetings to "learn English". Having the stamp of singularity involved in this process, I have also gathered some information which insists on being present in every student: commitment to "reinventing oneself" at old age (here meant as the demand to speak English). The methodology implemented, to meet the demand generated by such commitment, was centralize the dialog in the classroom: it is, by definition, space to opening oneself so as the other self-gains voice and talks about him/herself to one other in English. This is how, "speaking English at old age, speaking old age in English" becomes reality.

Key words: old age, learning, English, aging, Gerontology

SUMÁRIO

	Página
1. INTRODUÇÃO.....	9
2. CAPÍTULO 1.....	13
3. CAPÍTULO 2.....	31
4. CAPÍTULO 3.....	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80

INTRODUÇÃO

To teach is to touch lives forever¹

Sempre ouvi dizer que “nada acontece por acaso”. E, agora, com mais de cinquenta anos de idade, não só passo a acreditar piamente nestas palavras, como as tomo como ponto de apoio para reconstrução do passado e definição da minha identidade atual. É, assim, navegando nas minhas próprias lembranças, que alinhavo fatos, traço causas e efeitos e vou identificando o porquê e o para quê deste empreendimento de investigação científica.

Emergem das minhas recordações a trajetória de uma professora que, em 1980, graduou-se em Língua e Literatura Inglesa, na PUCSP, e mesmo antes de terminar o seu curso, arriscou-se a dar aulas em uma escola em São Paulo. Posso dizer que “tremia como uma vara verde” olhando para o diretor alto, forte, que fumava cachimbo e fazia perguntas cujas respostas, em sua grande maioria, eram “NÃO”: *tem experiência? Fala inglês fluentemente? Fez cursos no exterior?* E só para aumentar o meu desespero, ao lado dele encontrava-se sua assistente que, com postura ereta, me “fitava”, examinando até quantas vezes eu inspirava e expirava! Ai que horror! Finalmente, a primeira aula: os alunos olhavam para mim e eu para eles. O que fazer? Tive que posar de professora experiente, que dominava o assunto. Quanta insegurança! Mas o tempo foi passando e depois de muito suor, tremor e choro, fui adquirindo confiança no meu potencial e aperfeiçoando meu trabalho.

Após um treinamento bastante rigoroso, comecei a dar aulas na Cultura Inglesa, em São Paulo, onde minhas oportunidades cresceram e meu desempenho melhorou sensivelmente. Em 1983, mudei para Sorocaba, e para abreviar essa minha história, eu diria que consegui conciliar minha vida pessoal com vários cursos de especialização e

¹ Autor desconhecido.

atualização (tanto no Brasil, como no exterior). Realizei sonhos como mulher, mãe e profissional. Depois que minha primeira filha nasceu, há 25 anos, comecei a dar aulas particulares de inglês, com grupos de, no máximo, quatro alunos. Desenvolvo este trabalho até hoje e o avalio como recompensador, prazeroso e proporcionador (e aos meus alunos) de resultados muito satisfatórios. Reservo também um bom número de horas semanais para duas atividades paralelas: tradutora pública e intérprete comercial e, desde 2002, professora convidada pela Universidade de Sorocaba (UNISO) para dar aulas de inglês na sua Universidade da Terceira Idade.

Bom, e onde, afinal, entra o tema do meu trabalho? Segundo nosso amigo *Aurélio*, introduzir é “fazer entrar; levar para dentro”; então, chegamos ao ponto: vamos entrar nesse ponto. Eu diria que há oito anos encontrava-me só, trabalhando em minha residência, sentindo falta de compartilhar ideias e usufruir da convivência de outros colegas, do ambiente universitário e ... *Como nada é por acaso*, em um encontro social, fui convidada para lecionar inglês na UNISO, como já disse. Marquei uma reunião com a coordenadora que me havia feito o convite e quando lá cheguei, fiquei surpresa porque as aulas seriam ministradas para pessoas idosas. Outro desafio, que delícia!

No primeiro encontro com os meus novos alunos, quase me senti como “naquele” dia com o diretor “altão” e a sua assistente: enfrentei uma classe com mais de trinta pupilos. Depois de mais de vinte anos com quatro alunos, cafezinho, bolachinhas... lá vai a Teresa, de novo.... Só que desta vez, precisei parar para questionar toda a minha bagagem no ensino de inglês. Encontrei-me diante de sujeitos sedentos para aprender uma língua estrangeira, viajar, conversar com os netos que moram no exterior e manterem-se intelectualmente ativos. Sujeitos com suas histórias, ávidos por espaços de encontro com o outro, mas também consigo próprios. Digo isso porque recolhi da experiência que eles traziam uma demanda de redefinição de projetos e sonhos para serem realizados. Pasmem: *I fell in love with them*. Confesso: apaixonei-me simplesmente porque comecei a compartilhar de suas potências e fragilidades, suas ansiedades vinculadas ao desejo de adquirir conhecimento, realizando o que o tempo não lhes havia permitido anteriormente. Mais do que tudo, entendo que houve uma identificação muito forte motivada pelo “nosso” processo de envelhecimento. Com isso, me vi diante de uma grande questão: a necessidade de identificar especificidades relacionadas à aprendizagem de uma segunda língua na velhice.

Tal indagação foi suscitada pela exigência que a minha experiência com esses sujeitos tem recolhido: reorganizar, aperfeiçoar e redirecionar minha prática pedagógica para melhor atingir metas e intensificar a satisfação de demandas por eles apresentadas. Sendo assim, iniciei algumas leituras na área de Gerontologia e, com elas, a ratificação do que eu havia observado: a maioria dos profissionais, na área da Educação, que atuam com esse segmento etário, não tem formação devida (específica) para tal. Acredito, então, que minha decisão de ingressar no Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), foi um primeiro passo para refletir sobre as dimensões constitutivas da condição do idoso (biopsicossocial), empreendendo uma formação crítica que me permitisse entender o que está em causa no cotidiano da sala de aula e elaborar uma equação que traduza dificuldades/facilidades que tais sujeitos experimentam nesse processo de aprendizagem. Tenho a pretensão de alcançar uma posição para sugerir soluções práticas relativas ao funcionamento da sala de aula e, quem sabe, caminhos para a formação de profissionais que, na área de educação, atuam com pessoas idosas.

Entendo este trabalho de investigação como uma oportunidade de sistematização de toda uma prática de dez anos com idosos e mais de trinta anos no ensino da língua inglesa. Este é o sentido que emergiu da retrospectiva de minha trajetória. Sentido que me impeliu à realização de uma investigação científica e que, portanto, justifica minha opção pelo viés humanista da PUCSP. Ele marcou minha formação inicial e me fez retornar.

Ao colocar em discussão o processo de envelhecimento e a velhice, voltoo foco para as dificuldades, mas também para as potencialidades, experimentadas por sujeitos idosos no aprendizado da língua inglesa. No capítulo 1, movimento a literatura da área da Gerontologia visando construir uma posição teoricamente orientada para falar da velhice neste trabalho. Deste objetivo geral, desdobraram-seos seguintes objetivos específicos: (1) explorar, no segundo capítulo, pontos de vista teórico-metodológicos subjacentes ao processo de aprendizagem e, mais especificamente, à aprendizagem de uma segunda língua na velhice; (2) confrontá-los, no terceiro capítulo, com os resultados de uma pesquisa de campo que envolve dois grupos de alunos idosos acompanhados por mim desde 2009. Neste confronto, procurei reconhecer os sentidos que os sujeitos da pesquisa atribuem à aprendizagem de uma segunda língua na velhice e seus desdobramentos, tanto do ponto de vista subjetivo, como social. Nas

considerações finais, procurei costurar as análises desenvolvidas nos capítulos acima mencionados dando ênfase ao redimensionamento das questões que eu me colocava para investigar as especificidades que a aprendizagem do inglês na velhice comportava. Da mesma forma, através da análise de dados desenvolvida no capítulo 3, ver que os sujeitos idosos, com quem tenho me encontrado, têm em comum algo mais do que a motivação para aprender inglês na velhice. Finalmente, procurei prover de sentido o título que tece essa dissertação: “falar inglês na velhice e o falar da velhice em inglês”.

Espero que, a partir dos resultados e conclusões obtidas, esta dissertação possa contribuir para ampliar a reflexão sobre o processo de envelhecimento e a velhice no campo da Gerontologia, bem como se oferecer como subsídio para o campo das políticas públicas educacionais direcionadas para o segmento etário idoso.

CAPÍTULO 1

ATRAVÉS DOS TEMPOS, A GERONTOLOGIA E SEU OBJETO

O crescimento da população de idosos, em números absolutos e relativos, é um fenômeno mundial. Segundo a OMS (2011), o número de idosos no mundo - pessoas com 60 anos de idade ou mais - é de 650 milhões. A previsão para 2050 é de que a população grisalha alcance dois bilhões de cidadãos. No Brasil, segundo dados do IBGE (2010)², diminuiu a proporção de jovens e aumentou a de idosos no total da população:

A representatividade dos grupos etários no total da população em 2010 é menor que a observada em 2000 para todas as faixas com idade **até 25 anos**, ao passo que os **demais grupos etários** aumentaram suas participações na última década [...]. Simultaneamente, o alargamento do topo da pirâmide etária pode ser observado pelo crescimento da participação relativa da população com **65 anos ou mais**, que era de 4,8% em 1991, passando a 5,9% em 2000 e chegando a 7,4% em 2010 [...]. O crescimento absoluto da população do Brasil nestes últimos dez anos se deu principalmente em função do crescimento da população adulta, com destaque também para o aumento da participação da população idosa.

Esses dados indicam que o Brasil deixou de ser um país jovem e, a exemplo dos países mais desenvolvidos, estamos presenciando um aumento significativo da expectativa de vida dos brasileiros: de acordo com o próprio IBGE, tal fato nos colocará, em 2025, na sexta posição entre os países com maior população idosa do mundo. Uma das consequências desse aumento expressivo do contingente populacional

² Informações disponíveis no site www.ibge.gov.br.

idoso para as sociedades é o desafio de reconhecer a especificidade das suas demandas, tanto do ponto de vista coletivo, quanto subjetivo.

Enganam-se aqueles que acreditam que a velhice seja tema da contemporaneidade porque apenas no século XX ela foi eleita objeto de estudo pela ciência. A história está aí para nos mostrar que a preocupação com o envelhecimento e, conseqüentemente, com a velhice, data desde há muito tempo atrás. Os médicos Metchnikoff e Nascher, em 1903 e em 1909, respectivamente, são considerados pioneiros no estabelecimento dos fundamentos dessa nova área, a Gerontologia. Isso porque suas ideias se tornaram eixos a guiar a investigação científica do processo de envelhecer e da condição de ser velho. Pode-se dizer que, a partir deles, opera-se uma mudança de olhar e um novo discurso. Se, inicialmente, ele estava mais em acordo com o ideal de ciência positivista, atualmente, sua marca é o compromisso com a problematização desse ideal.

Por isso, meu objetivo, neste capítulo, é traçar o percurso histórico de configuração deste campo científico, na tentativa de apreender o modo como foram forjados os principais conceitos que dão vida à Gerontologia. Para tal, me volto para um tempo anterior à sua configuração. Privilegio, inicialmente, Cícero e seu modo de pensar a velhice. Por que colocar Cícero em relevo? Primeiramente, porque com a leitura de seu livro *Saber Envelhecer* entrei em contato com um conteúdo sábio de 44 a.C., que navega nas questões da velhice e do processo de envelhecimento com uma naturalidade e similaridade com o mundo contemporâneo que, confesso, realmente me surpreenderam! Marcada por prazer foi a leitura de uma parte na qual Cícero, político influente, jurista, orador e filósofo, descreve um momento onde Catão, “o velho”, é solicitado a falar para os seus amigos mais jovens, Cipião e Gaio Lélío, sobre a arte de envelhecer. A princípio, a linguagem (um pouco rebuscada) e citações de nomes da época me deram um pouco de trabalho... Contudo, a forma como Cícero abordou a velhice, o papel do velho nas decisões do senado, e as suas sugestões de como viver melhor essa etapa da vida (buscando, aplicando e transmitindo conhecimentos, bem como se cuidando) chamaram minha atenção pelo otimismo e por esclarecer que “saber envelhecer” é algo muito próximo de “saber viver”.

Poderia citar vários trechos desta leitura, mas vou me ater às quatro razões que, segundo o filósofo, levam as pessoas a acharem a velhice detestável. Detenho-me aí por considerar que isso me dá oportunidade de trazer à luz o modo como ele as desmistificou. A primeira delas se assenta no argumento de que a velhice “nos afastaria da

vida ativa”(2009, p.17).Cícero lembra que uma mente bem trabalhada pode ser útil durante toda a vida. Por isso, buscar conhecimento é sempre importante. Em verdade, diz ele, “se a velhice não está incumbida das mesmas tarefas que a juventude, seguramente ela faz mais e melhor”(p.18).Isso porque“não são nem a força, nem a agilidade física, nem a rapidez, que autorizam as grandes façanhas; são outras qualidades como a sabedoria, a clarividência, o discernimento (p. 18-19).

A segunda razão refere-se à alegação de que a velhice “enfraqueceria nosso corpo” (p. 17):

a vida segue um curso muito preciso e a natureza dota cada idade de qualidades próprias. Por isso, a fraqueza das crianças, o ímpeto dos jovens, a seriedade dos adultos, a maturidade, a velhice, são coisas naturais que devemos apreciar cada uma a seu tempo (p. 29)

Antes de se apresentarem as críticas, Cícero se antecipa:“mas com a velhice, dirão, a memória declina!”(p.21) e acrescenta que“é o que acontece, com efeito, se não a cultivamos ou se carecemos de vivacidade de espírito”(p.21). Já a terceira razão toma forma na seguinte expressão: “ela [a velhice] nos privaria dos melhores prazeres”(p.17). O filósofo, então, assinala:

Por que falar tanto do prazer? Porque, em vez de censurar a velhice, devemos felicitar que ela não nos faça lamentar demais os prazeres. Ao renunciarmos os banquetes, às mesas que desabam sob os pratos e as taças inumeráveis, renunciamos ao mesmo tempo à embriaguez, à indigestão e à insônia (p.37).

Tendo a considerar que, de fato, como afirma o autor, é sábio desfrutar dos prazeres com equilíbrio. E equilíbrio é algo que resulta de limites fixados em todas as idades, o que não constitui privilégio da velhice! A última razão, ou o motivo, que acabrunha e desolam idososseria“a aproximação da morte”(p.52). Entretanto, um jovem pode morrer a qualquer tempo: a morte também não é privilégio da velhice. Levando isso em conta, conclui o autor: “contentemo-nos com o tempo que nos é dado a viver, seja qual for!” (p.54). Isso porque a vidaé, metaforiza o filósofo, repleta de cenas para serem aplaudidas:

o ator não tem necessidade de desempenhar a peça inteira. Basta que seja bom nas cenas em que aparece. Do mesmo modo, o sábio não é obrigado a ir até o aplauso final. Uma existência, mesmo curta, é

sempre suficientemente longa para que se possa viver na sabedoria e na honra(p.54-55).

Por isso, concluo que o homem deve se preocupar com seus feitos no mundo, para que permaneçam vivos na memória das pessoas. Lembro, também, que Confúcio (551a479 a.C.) já colocava em relevo o fato de que nas sociedades antigas o velho era digno de muito respeito e todos os outros lhe deviam obediência. Hoje, a dinâmica do funcionamento social (capitalismo) é determinada pelo ideal de produtividade o que, em muitos casos, responde pelo preconceito e marginalização da população idosa. Falar em potência, nesse contexto, é algo quase que exclusivamente articulado à representação que se faz da criança, do jovem e/ou do adulto. O velho, via de regra, é referido como decadente e improdutivo. Associa-se a isso a rejeição do idoso ao seu próprio envelhecimento.

A valorização excessiva de grupos etários mais jovens e a rejeição dos idosos aos novos tempos tornam árdua a integração destes últimos à sociedade. Isso se recrudescer quando levamos em consideração as precárias condições sócio-econômicas em que vive, por exemplo, a população brasileira (PAPALÉO-NETO, 2001). Veremos que essas insígnias (ou a problematização delas), que colocam de um lado potência, produtividade e juventude e, de outro, impotência, improdutividade e velhice não estão desvinculadas do desenvolvimento da Gerontologia como ciência.

Apoiada em Silva (2008), arrisco-me a dizer, antes de tudo, que abordar cientificamente sujeitos (ou grupos de sujeitos) com idade superior a 60 anos, a partir do uso livre dos termos “velho”, “idoso”, “terceira idade”, “melhor idade”, “idade madura” (referências estabilizadas no discurso social contemporâneo), seria desconsiderar, entre outros pontos importantes, que essa variabilidade terminológica está estreitamente relacionada com uma história de mudanças relativas aos sentidos investidos na velhice em diferentes sociedades, desde há muito tempo atrás.

Boianoski (2006, p.1113)³ alerta para o fato de que “definir velhice, em tempos de quebra de paradigmas, é um desafio. Há quem faça uso dessa palavra para designar algo ou alguém fora de moda, sem utilidade ou ainda, improdutivo”. Felizmente, essa visão estigmatizada que se esconde, por exemplo, sob o termo “velhice” vem sendo problematizada por vários estudiosos no campo da Gerontologia. O reconhecimento de que essa etapa vital comporta complexidade biopsicossocial tem se difundido e, em

³Apoiado em Oliveira (1999).

muitas sociedades, contribuindo para a sua desmistificação, até mesmo no âmbito do senso comum.

Nessa mesma linha de reflexão, Pizzolatto (1995) chama a atenção para o fato de que a imagem da velhice, fortemente associada a uma ampla gama de atributos negativos (feiúra, declínio, tristeza e lentidão), em contraposição à visão idealizada da juventude (em que predominam imagens positivas, tais com, beleza, alegria, energia) tem se constituído objeto de indagação para pesquisadores e atores sociais. Vale a pena sublinhar, contudo, a desconexão dessa concepção com o mundo real, ou com o contexto contemporâneo no qual se desenrolam as velhices.

Nele, o vovô aposentado deixou de priorizar seu depósito de ferramentas, a sua horta a carpir, seus pertences entulhados, sua implicância com a patroa, o uso da boina e da bengala ... A vovozinha do arroz doce, pão caseiro, casaquinho para os pobres, linha *Molinê*, trocou as agulhas de tricot e a lã *Pinguin* por alinhavos de ideias, costuras de projetos, que ficaram esquecidos e largados para trás em anos de vida entre fotos, caixas de recordações e promessas envolvidas em laços de cetim e fitinhas coloridas. Agora, homens e mulheres vestem-se com o *patchwork* resultante de sonhos, desejos e realizações. A princípio, a vovó parece perdida nas combinações de rendas, teme tecer cores, texturas ásperas e tecidos delicados de seda, rasgar seu porto seguro dedicando menos tempo ao seu lar, receia desfiar traçados e desmanchar laços de chita de família, simplesmente para ficar do seu lado, não se abandonar. O repórter anuncia, a novela mostra, o médico aconselha, a vizinha comenta e o simpático morador da casa ao lado arrisca uma troca de ideias. E assim, o chamado “velho” toma um banho de coragem, tira o desleixo da barba, pinta suas unhas, usa a colônia preferida, retoma seu “talquinho”, arruma-se, visita o barbeiro, faz uma “escova”, pega a pastinha, passa o batom, o “pós-barba” e sai à luta. E que luta!!!!

- **Da configuração de um campo científico e do desenvolvimento dos estudos sobre o processo de envelhecimento e a velhice**

Muitos anos se passaram depois de Confúcio ou Cícero. De acordo com Hareven (1995), quando citado por Silva (2008) até o início do século XIX, não havia a

necessidade de fragmentação do curso da vida em etapas determinadas e, por isso, as sociedades pré-industriais não procediam à separação nítida ou a especializações funcionais por faixa etária. Mas, gradativamente, diferenciações entre as idades, funções, particularidades, hábitos e espaços foram surgindo relacionados a cada grupo etário, o que abriu espaço para que a velhice fosse abordada como uma etapa em separado das demais (como a infância e a adolescência). Assim, segundo Ariès (1978), também citado por Silva (2008), correlacionou-se tais etapas com as denominadas “identidades etárias” e seus ritos de passagem (ingresso na escola, na universidade, chegada da aposentadoria). Nessa perspectiva, a velhice pode ser entendida como resultado de uma construção social: fator fundamental para a distinção na dinâmica das sociedades, oferecendo-se como modelo de identidade para os sujeitos. A sua crescente identificação com essa categoria etária atingiu as esferas familiar, social, do trabalho, instituições do Estado e mercados de consumo.

Vale dizer que o significativo aumento do número de idosos no mundo, no século XX, se apresentou, então, como um gatilho para o desenvolvimento dos estudos científicos sobre o processo de envelhecimento e a velhice. Nesse contexto merece destaque, de um lado, a emergência de novos saberes médicos investidos no corpo envelhecido e, de outro, a institucionalização da aposentadoria. Segundo Silva (2008, p.3), o saber médico:

passou a exercer acentuada influência social, definindo não somente o envelhecimento físico como também as representações sobre a experiência de envelhecer [ou seja] sobre a percepção dos sujeitos, que passaram a recorrer ao discurso médico para definir a si mesmos e a sua experiência.

Esse discurso influenciou, também, a Gerontologia. Como mencionei anteriormente, foi em 1903 que Metchnikoff defendeu a ideia da sua criação. A nomeação do novo campo de estudos levou em conta o fato de que, em latim, *geros* significa velhice e *logos*, estudo. Assim, esse autor alertou para o fato de que em vez de aceitar a inevitabilidade da decadência e da degeneração do ser humano com o avançar dos anos, seria possível pensar, como afirma Achenbaum (1995) na possibilidade de se alcançar, algum dia, uma velhice fisiológica. Segundo Lopes (2000), no entanto, sua postura rígida e o compromisso com a pesquisa não foram suficientes para que ele ganhasse o apoio e a atenção da comunidade científica da época.

Se a hipótese de uma fisiologia da velhice não foi propriamente tomada nos moldes pensados por Metchnikoff, ela despertou o interesse da Medicina pela criação de uma nova especialidade voltada, contudo, para as doenças da velhice. Nessa perspectiva, a Geriatria foi criada, em 1909, por Ignatz L. Nascher. Esse saber emergente, debruçado sobre o corpo velho, voltou o foco para a explicação sobre os determinantes do seu processo gradual de degeneração. Distinguiu-se a partir daí, a senescência da senilidade. No primeiro caso, o que está em causa é uma fisiologia específica, no segundo, um processo marcado pela patologia. Note-se que se a presença de doença distingue um processo do outro, o pressuposto de decadência física é a sua base comum.

Não é exatamente essa a opinião de Walford (1985), segundo quem a assunção da hipótese do “fatalismo fisiológico” não contribuiu para avanços neste campo de pesquisa e, nem mesmo, lançou luz para que se fizesse um adequado planejamento social da velhice. Podemos acrescentar que ele responde, ainda, pelo privilégio do investimento estatal na área da assistência materno-infantil e da juventude. Assim, o redimensionamento da questão que envolve o envelhecer e o ser velho, levando em conta o entrecruzamento de fatores biológicos com aqueles de natureza psicológica e/ou social permanece sendo, como veremos a seguir, o fundamento de novas proposições no campo da Gerontologia.

Antes de trazer à luz propostas orientadas por esse reconhecimento, trago para a discussão a consideração de Silva (2008), segundo quem o surgimento da velhice como categoria etária decorre da articulação da representação geriátrica do processo de envelhecimento e da velhice com o processo e consolidação da institucionalização da aposentadoria. Criadas para os funcionários civis e militares, no século XVIII, as “caixas de aposentadorias” não se apresentavam como tema de interesse coletivo até que as primeiras gerações de operários começaram a envelhecer e se movimentar politicamente, reivindicando seus direitos trabalhistas. Assim, é que se criaram agentes especializados na gestão da velhice e a responsabilidade das famílias foi sendo, gradativamente, transferida a eles. Note-se que a conjunção do discurso médico, no qual predomina a associação entre velhice e invalidez, e a institucionalização das aposentadorias, que promove a articulação entre velhice e improdutividade no trabalho, foram fatores fundamentais para veicular socialmente a imagem de que “velho” é alguém “inválido, incapaz e ocioso” (SILVA, 2008).

É preciso ressaltar, ainda, que o impacto demográfico do aumento da população idosa na sociedade americana respondeu, entre outros fatores, pela criação, em 1942, da *American Geriatric Society* e, em 1946, da *Gerontological Society of America* e sua *Division of Maturity and Old Age da American Psychological Association*. Esse deslocamento de interesse – de processos biológicos para psicológicos – que ganha mais força a partir da década de 70, interessa-me de perto já que nessa dissertação discuto a aprendizagem de segunda língua na velhice. Procurarei, no segundo capítulo, examinar em detalhes alguns trabalhos representativos que, desde então, tem se ocupado da investigação dos processos intelectuais/cognitivos e suas características e importância no curso do envelhecimento. Antes disso, trago à luz o modo como, no Brasil, tem se constituído o campo de estudos sobre o envelhecimento e a velhice.

- **O desenvolvimento da Gerontologia no Brasil**

Na realidade, poderíamos continuar narrando o modo como, através dos tempos, a Gerontologia foi se estruturando cientificamente no mundo. Acredito, porém, que no item anterior, já deixei ver a dinâmica e as questões centrais que têm sido enfrentadas pelos pesquisadores deste campo. Meu foco se volta, agora, para o modo como a área tem se desenvolvido no Brasil, já que este é o contexto de realização desta dissertação de mestrado.

Vale apenas lembrar, inicialmente, que o crescimento da população idosa no Brasil ocorreu numa época e num contexto de transformação sócio-econômico-cultural distinta seja daquela do continente europeu, seja do norte-americano. Mas, assim como em outros países, a Gerontologia Brasileira também tem enfrentado dificuldades para se firmar como uma área científica de investigação. A hegemonia da Geriatria⁴ se vê refletida, inclusive, na nomeação da *Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia* (SBGG), que, em 1961, “nasceu como uma entidade médica, sendo denominada na época de sua fundação Sociedade Brasileira de Geriatria ou SBG” (LOPES, 2000, p.70). Vale dizer que apenas em 1965 é que se acrescentou os termos “e Gerontologia” na designação dessa Sociedade e que ela só foi registrada oficialmente como “Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia” em 1968. De todo modo, a sua abertura foi motivada pelo seguinte:

⁴Reconhecida formalmente em nosso país no ano de 1961 (LOPES, 2000).

[um] grupo de médicos, despertado pela literatura internacional a que tinha acesso, passou a observar que uma boa parte dos pacientes do hospital era constituída por idosos, o que de certa forma causava uma série de dificuldades aos profissionais como, por exemplo, a ocupação prolongada dos leitos e a demanda por tratamento mais cuidadoso - o que vinha se tornando em um problema para a rotina do hospital (p.71).

As primeiras tentativas de organizar a entidade foram realizadas em várias reuniões sistematizadas para discutir uma “ciência já divulgada no exterior, porém pouco conhecida ainda no Brasil: a Gerontologia e, nesse caso específico, a Geriatria” (p. 71). Cursos sobre o tema foram, então, preparados e ministrados por médicos de diferentes especialidades problematizando questões referentes ao envelhecimento. Lopes ressalta o importante papel de um deles:

o grupo de médicos liderados pelo Roberto Segadas Vianna, somando suas observações sobre a dimensão que esse movimento vinha tomando internacionalmente ao aumento gradativo da esperança de vida humana, resolveu, então, reunir esforços para fundar a SBGG – “*Vamos fazer uma coisa aqui no Brasil que ainda não teve, vamos cuidar dos velhos e ao mesmo tempo do futuro*” (p. 74).

É, portanto, no contexto voltado para “debates sobre o estudo e o tratamento das enfermidades e transtornos da idade avançada” (p. 73) que teve origem a SBGG. Após as primeiras considerações levantadas por clínicos da época, tais como, reações adversas de medicamentos em função da faixa etária do paciente, pôde-se observar, de acordo com Lopes, um aumento da percepção de demandas médicas específicas de idosos nos hospitais. Como vimos, isso também foi determinado pela leitura da literatura geriátrico-gerontológica estrangeira.

Lopes, contudo, não deixa escapar que deveria haver outros motivos que responderiam pela criação da SBGG no Brasil, afinal, no início da década de 1960, o envelhecimento populacional não era questão que preocupava os gestores sociais. Em 1960, havia 3,3 milhões de brasileiros com 60 anos ou mais e estes representavam 4,7% da população, segundo dados postados no www.sitedaterceiridade.com.br em 08 de maio de 2012. Índice que, em 2000, apresentava-se em 14,5 milhões (8,5% dos brasileiros).

Levando em conta também esses dados, a autora entrevistou alguns médicos que estiveram envolvidos com a criação e administração da SBGG, que assinalaram, por

exemplo, que falar de velhice e de envelhecimento abatia as pessoas psicologicamente (grande era o preconceito!) e que os “geriatras” eram médicos desacreditados, porque considerados “charlatões”. A entidade iniciou, então, uma campanha de esclarecimento que envolvia, de um lado, desmascarar crenças e imagens negativas da velhice e, de outro, combater o admitido charlatanismo. Segundo Lopes, o charlatão visava (1) “lucro com a velhice carente escondendo-a em asilos ou ‘casas de cômodos’” e/ou (2) “propondo à elite maneiras de esconder sua própria velhice e de diminuir sua responsabilidade perante seu grupo etário” (p. 78).

Combater o charlatanismo significava dar força aos propósitos da SBGG de edificar conceitos positivos em relação ao envelhecimento e, ao mesmo tempo, obter o apoio de universidades para divulgar essa meta. Meta que, aliás, já havia sido delineada por um dos geriatras proeminentes na década de 1960, Dr. Segadas, que idealizava “ter sempre a Sociedade unida à universidade” (p. 74). Contudo essa tarefa não foi fácil. Além da resistência por parte das universidades, a SBGG não possuía meios para simplesmente criar uma nova especialidade com o argumento de satisfazer a demanda dos idosos cujo número começava a aumentar a cada ano. A parceria com universidades era importante uma vez que poderia legitimar a presença de novos especialistas no mercado brasileiro. Sobre isso, declara Lopes:

a Geriatria encontraria mais subsídios para alcançar o *status* de ciência com a ajuda dos que desenvolviam atividades na universidade, do que com a ajuda dos que atuavam no dia-a-dia dos hospitais. É justamente por meio das experiências desenvolvidas na prática que estes últimos vão encontrar elementos para ganhar força e legitimidade, já que havia muitas dificuldades em obtê-las por meio de uma parceria com a universidade (p. 81).

Só em 1967 é que a SBGG se articula com uma universidade – no Rio Grande do Sul, momento quando os gaúchos, entusiasmados com “as possíveis perspectivas brasileiras, tendo em vista que viajavam muito para a Argentina e traziam material produzido sobre o tema” (p. 91), pedem autorização para realizar em Porto Alegre a 1ª Jornada Brasileiro-Argentina de Geriatria e Gerontologia. Aliás, “o primeiro evento da especialidade ocorrido na América do Sul” (p. 91). Lopes não nos deixa esquecer, contudo, que a SBGG estava muito mais voltada para as questões do envelhecimento ligadas à Medicina. Somente no final da década de 1970 e começo da de 1980, é que esse “rumo” foi gradativamente sendo questionado em função de um cenário internacional e nacional mais propício:

Faziam parte desse cenário os seguintes elementos: ações que vinham

sendo geradas internacionalmente pelos congressos e órgãos internacionais, que influenciavam os governos dos países; aparecimento de programas de âmbito federal voltados para o treinamento de profissionais no trato da população envelhecida; e ingresso no corpo de associados da SBGG dos primeiros profissionais de outras áreas, que não a Medicina, provenientes ou de entidades privadas que desenvolviam um trabalho de âmbito social com a velhice, ou que trabalhavam em órgãos públicos voltados para as questões sociais, dentre elas a velhice (p. 105).

A partir de então, afirma Lopes, Seminários regionais em todo o Brasil foram realizados com a participação de psicólogos, antropólogos, médicos, sociólogos, juristas, assistentes sociais, religiosos, enfim, profissionais de diversas áreas. Em um desses seminários nasceram dois tipos de programas voltados para o segmento populacional idoso no Brasil, quais sejam: (1) o Programa Nacional do Idoso, relativo a políticas de atendimento ao idoso em diversas áreas, incluindo a questão da aposentadoria e (2) o Programa de Treinamento de Pessoal na Área de Atendimento ao Idoso. Cresce o interesse da SBGG em estabelecer contato em todo o Brasil, mostrando-se cada vez mais empenhada em formar especialistas – não-médicos - para atuar junto ao idoso e à comunidade.

Por meio de um esforço homeopático em divulgar a especialidade no interior dos Estados, gerando contatos com as prefeituras, as autoridades locais e a comunidade, por meio da mídia, o trabalho de divulgação da SBGG e da importância da especialidade contribuiu para o estabelecimento de contatos com instâncias mais elevadas da hierarquia pública nacional (p. 115).

O aumento do número de profissionais de diferentes áreas, embora tímido, no início, com uma concepção de Gerontologia enquanto ciência multidisciplinar, se deve, não somente ao trabalho de divulgação da SBGG, segundo a autora, mas também, da pressão e da necessidade:

a SBGG precisava de pessoas que possuíssem qualificações para trabalhar com envelhecimento não mais tido como doença, mas como processo heterogêneo, no qual incluía-se fatores psicossociais, ambientais, econômicos e jurídicos. Essas variáveis pertencem a áreas de conhecimento em que os médicos não eram habilitados por formação (p. 116-117).

Lopes suspeita que essa representação da origem da Gerontologia Brasileira seja parcial. Para ela, na realidade, também interesses econômicos justificaram seu desenvolvimento inicial: o maior número de idosos, o aumento do número de idosos com doenças, a eterna falta de recursos e a consequente falência da Previdência Social são alguns dos fatores que devem ser levados em conta. Eles, na verdade, estão articulados ao olhar do Estado no qual a velhice se apresenta como um “problema” sócio-econômico:

ao menos no Brasil, ainda hoje uma das estratégias mais usadas por estudiosos e pesquisadores do envelhecimento para sensibilizar a opinião pública e as autoridades para obtenção seja de verba, seja de legitimidade para gerenciar as questões relativas ao envelhecimento, são as projeções estatísticas que demonstram um aumento crescente no número de velhos, os quais *“irão devastar os recursos financeiros dos países, caso decisões importantes não sejam tomadas imediatamente”*. (p. 79-80).

A autora acrescenta que o contato cada vez maior com a bibliografia gerontológica estrangeira, bem como com as demandas identificadas por profissionais brasileiros na prática diária que envolvia cuidado de idosos, abriu espaço para o aumento de produções acadêmicas nacionais (palestras, publicação de trabalhos científicos). A Gerontologia Brasileira foi tomando corpo e adquirindo credibilidade. No início, qualquer apresentação (oral ou escrita) exigia, daquele que se prestava a fazê-lo, a definição da especialidade e do modo como as funções do novo especialista se configurava. A publicação, nessa época, estava mais voltada para cuidados com dieta, nutrição, exercícios físicos, higiene pessoal, entre outros. Chamava a atenção o fato de que, como afirma Lopes (p. 84):

nesse momento, além de uma busca por subsídios teóricos em outras disciplinas, era importante reunir profissionais que desenvolviam algum tipo de atividade com idosos ou que haviam publicado pesquisas ou textos científicos sobre o assunto.

Profissionais de outras especialidades e sociedades médicas foram se integrando à SBGG, compartilhando seus interesses e percebendo as demandas e modificações fisiológicas e outras, quando se comparavam indivíduos entre as diferentes idades. Esses profissionais comportaram-se como agentes multiplicadores das ideias e discussões que ocorriam no âmbito daquela sociedade:

o processo de constituição da Gerontologia no Brasil foi lento e árduo, mas aos poucos a velhice foi adquirindo visibilidade embora por muito tempo ainda sob o prisma de cura ou de problema a ser solucionado (p. 89).

Diferentes formas de pensar o envelhecimento começaram a se desenvolver no Brasil, inclusive em um Congresso Nacional, realizado em 1997, na cidade do Rio de Janeiro, o número de profissionais de diferentes áreas foi superior ao da área médica. Reflexo de um movimento que, nas palavras de Debert⁵, pode ser assim enunciado:

É próprio da Gerontologia um apelo à interdisciplinaridade outradisciplinaridade [...]sabemos que são amplos os debates e os conflitos teóricos e metodológicos que caracterizam nossa disciplina(Doll, 200).

Essa dupla marca – necessidade de abordar seu objeto tendo como base a inter e/ou transdisciplinaridade e, ao fazê-lo, não se furtar ao embate de diferenças teórico-metodológicas que, sem dúvida alguma, podem produzir conflitos – movimentam a reflexão gerontológica no mundo, e não tem sido diferente no Brasil. Vale dizer que o discurso hegemônico da Geriatria não se constitui propriamente uma “coisa do passado”. Esse discurso ainda é forte e convive com outras diferentes vertentes de pensamento.

Jeckel-Neto (2000), chama a atenção para o fato de que o uso do termo Gerontologia deveria ser suficiente para referir o campo de estudos no qual está em causa o processo de envelhecimento (patológico ou não). Para ele, o objetivo fundamental do conhecimento acumulado é um só: contribuir para o envelhecimento bem sucedido, ou seja, para que a vida na velhice seja vivida com qualidade. Nessa perspectiva, afirma o autor, não se deve marginalizar o fato de que várias dimensões estão em jogo na vida, o que cria a exigência de se assumir uma abordagem teórico-metodológica inter e/ou transdisciplinar. Entendida como perspectivas capazes de integrar saberes de diversas áreas de estudo (da biologia à sociologia), elas podem fundamentar proposições originais no campo da Gerontologia, respondendo, inclusive, pela especificidade da formação de recursos humanos no âmbito das mais diversas disciplinas.

⁵Em entrevista concedida a JohannesDoll. *Estud. interdiscip. envelhec.*, Porto Alegre, v. 7, p. 117-134, 2005.

A Gerontologia Social, área de concentração na qual se desenvolveu esta dissertação, tem assumido este compromisso e, como afirma Debert, colocado em relevo uma face intocada pelos estudos médicos:

a tônica dos discursos, que opunha médicos geriatras aos profissionais formados em humanidades, era a necessidade de levar em conta o caráter socialmente construído da velhice, que dá sentidos distintos a esta experiência. Contra o determinismo biológico dos geriatras que, supunha-se, pensavam o curso da vida como um contínuo de etapas naturais e universais de desenvolvimento, os *gerontólogos* empenhavam-se em mostrar a dimensão cultural da velhice (DEBERT, 1997, p. 52).

Mas, o que está em causa na “dimensão cultural” da velhice? Essa é questão explorada por Mercadante (1997), em sua tese de doutorado. Segundo ela falar em cultura implica necessariamente considerar a categoria “outro” - o diferente de “mim” - o que coloca em causa a distinção entre identidade e subjetividade. Apoiada em Lévi-Strauss (1977), ela reafirma “a ideia de uma identidade universal do homem que subjaz sob a grande variedade e diversidade cultural apresentada pelas sociedades humanas” (MERCADANTE, 1977, p. 10). Note-se que, para falar de cultura, o que esses autores colocam em jogo é a simultaneidade do par universal x particular. Isso porque se entende que, em meio à heterogeneidade cultural, manifestam-se formas universais do espírito humano. Para Mercadante,

certamente, as reflexões de Lévi-Strauss além de colocarem nova luz a questão das diferenças, criam a possibilidade para se pensar sobre o ‘outro’, não mais como o ‘outro de fora’, da outra sociedade, mas o de dentro, no interior mesmo das próprias sociedades complexas modernas (p. 12).

É nessa perspectiva que a antropóloga vai trabalhar teoricamente a conceituação da velhice. Inicialmente, ela esclarece que o uso deste significante refere e confere identidade a um grupo social, que é reunido por traços de semelhança ou “experiências comuns” (a idade, como sabemos, é apenas uma delas):

a justificativa da utilização da categoria identidade para demarcar cada um desses grupos se apóia no fato de terem um mínimo de continuidade temporal e, também, por articularem suas experiências comuns em torno de certas tradições e valores (p.12-13).

Uma operação classificatória está, então, na base da separação e ordenamento da população por grupos de supostamente “iguais”. Não se deve perder de vista, portanto,

que a identidade conferida a um grupo resulta de uma operação contrastiva: um grupo é o que o outro não é. Apoiada em Marx (1969), Mercadante (1997, p. 19) conclui:

as diferentes identidades, as heterogeneidades grupais não se justificam por elas mesmas, não se explicam como marcas particulares que enfatizam as singularidades grupais, mas surgem a partir da situação de separação em que vivem os indivíduos de uma sociedade homogeneizadora.

Assim como outros grupos sociais, o segmento populacional idoso tem sua identidade afirmada em meio a uma sociedade que se apresenta com facetas diversas e multifacetadas. Daí “a ideia de heterogeneidade, como uma marca fundamental das sociedades complexas” (p.13). A identidade conferida ao *velho* surge da coexistência de uma reunião em função do marcador cronológico idade (entre outros) com o ideal construído em torno do *novo*. Essa idealização tem se desdobrado como um instrumento que veicula marcas negativas (estigmatizantes), como já vimos, ligadas à velhice, obscurecendo e até comprometendo o potencial que essa categoria identitária cria “para aqueles, identificados como membros do grupo, estabelecerem laços mais próximos, desenvolverem sociabilidade mais intensa do que aquela possível de ser vivida na sociedade mais ampla” (p. 20). Afinal, diz Mercadante, um grupo é também um conjunto reunido por memórias comuns:

história [...] construída, reconstruída e idealizada constantemente pela memória coletiva do grupo. É também essa história que explica e, portanto, justifica, a luta que a etnia enfrenta para marcar a sua singularidade, manter o seu lugar social e/ou também conquistar novos espaços sociais na sociedade mais ampla (p.16).

A identidade social do velho é que “assegura a diferença, a singularidade” e “reinvindicar a diferença é um primeiro passo, mecanismo básico da construção da identidade” (p. 17). À luz da reflexão encaminhada por Mercadante, também pode-se dizer que existem máscaras que escondem a singularidade do viver a velhice no interior do grupo denominado velho. Essa tendência homogeneizante vai de encontro ao indubitável fato de que há diferença, não coincidência no interior dos grupos. A homogeneidade congela, mascara e mumifica o idoso, escondendo sua singularidade e seu potencial para produzir e reclamar mudanças:

cabe não só avaliar o movimento que vai da homogeneização para a criação das muitas e diversas identidades, como também o potencial

novo e transformador que essas diferentes marcas possuem frente à sociedade mais inclusiva(p. 17).

Vale atentar para o fato de que a potencialidade acima referida inclui a criação de novos laços sociais, o que, do meu ponto de vista, constitui terreno fértil para o enfrentamento de fragilidades. Com o outro se torna possível a construção de uma rede de proteção recíproca, que abre espaço para o fortalecimento de posições subjetivas e de papéis sociais:

a separação do homem, em relação aos outros homens, pode ser superada nas relações pessoais mais próximas que os grupos incentivam e possibilitam. É evidente que essa superação pode ser relativamente imaginária ou localizada, no entanto, ela existe, ninguém pode contextualizar esse fato(p. 20)

Nesta perspectiva, o velho não é o que se opõe ao novo. Velho é uma referência para uma condição singular que não pode ser lida exclusivamente a partir de uma outra. A aprendizagem do velho, levando em conta a discussão que aqui se desenrola, não pode estar atada ao conjunto de identidades fixas, de valores tradicionais; deve haver sim, uma construção criativa, aberta, “em concordância com a visão relativa à inclusão da dimensão do desejo como força criadora e transformadora da identidade” (p. 23).

Nessa medida, deve-se recuperar a idéia de que a abordagem da velhice requer “uma linguagem de relações e não de atributos” (p.29). Nela, está em causa o contrastar e, ao mesmo tempo, realçar diferenças subjetivas para que a referência genérica velhocomporte velhices. Veja que esse operador de leitura da condição do ser velho coloca ênfase na pluralidade que se esconde sob o rótulo *velho*, “esse novo sujeito se produz, não se produz na contraposição a uma ‘alteridade jovem’, mas sim a partir da produção de uma ‘subjetividade’ negadora da identidade estigma” (p.32). Neste contexto, o velho é inserido na condição de historiador de si mesmo, ele “pode reinventar pelo desejo o seu presente e futuro” (p.40).

Se essa reinvenção da velhice é um desafio para o ser que a experimenta, não é diferente para as áreas científicas nas quais ela é abordada. Sobre isso, diz Debert (1999, p. 241):

Não tenho dúvidas de que é preciso engajar um olhar antropológico no modo pelo qual essa coorte na meia-idade, e ocupando posições de poder, reinventará o envelhecimento. É preciso, também, politizar o

debate nesse campo que, ao refazer os períodos em que a vida se desdobra, está divulgando novas formas de gerir o tempo, o trabalho, o lazer, o corpo, a solidariedade entre gerações na família; enfim, este é um campo oportuno para a reflexão sobre a questão clássica do vínculo social.

Dois pontos chamam a atenção na afirmação acima: (1) pode-se substituir “olhar antropológico” por “olhar gerontológico” sem que se perca o sentido do reinventar enfatizado por Debert; (2) deve-se entender que a autora indica que os sujeitos (os velhos) e as práticas sociais nas quais eles se inserem são, também, efeito de discursos científicos. Nessa perspectiva, uma mudança no âmbito das representações veiculadas nesses discursos se projeta sobre o imaginário social, influenciando o *modus vivendi* desse grupo societário e, mais especificamente, de cada um de seus membros. Reciprocamente, uma mudança (discurso) alimenta a outra (sujeito). Entende-se porque a necessidade de politização do debate, também referida pela autora.

Numa certa medida, tal empreendimento envolve questionar – qualquer que seja o viés (biológico, social e/ou psicológico) – discursos estabilizados que levem a proposições normatizadoras da velhice. Sobre isso, afirma Fonseca (2012, p.10):

Talvez um dos modos de se evitar tal normatização, imprescindível, a meu ver, para se almejar bem-estar (tanto do ponto de vista subjetivo, como social) seja reconhecer que para planejar ações que promovam o ‘viver mais e bem’ seja necessário enfrentar os impasses que a inclusão da diferença, tanto do ponto de vista teórico como metodológico, impõe aos pesquisadores que se voltam para as questões que envolvem o envelhecimento e a velhice.

De fato, como vimos, a inclusão da diferença é condição para se chegar mais perto das velhices que se abrigam sob o termo velhice. Dado esse passo, acrescenta a pesquisadora, “é preciso considerar que o denominado ‘viver bem’ não é algo duradouro, mas sujeito à oscilação própria da existência humana” (idem). Afirmações que não escondem o raciocínio que as subjaz, sustentado no compromisso de incluir pares de opostos (semelhança x diferença; bem x mal estar, perda x aquisição, etc) na reflexão que dá vida à Gerontologia. Fonseca coloca em relevo, ainda, a seguinte proposição lançada por Agamben (2000, p. 3, apud Fonseca, 2012, p11):

os seres humanos são seres potentes (no sentido de poder ou não realizar, ser bem sucedido ou falhar, perder-se de si ou se encontrar), são os únicos seres para quem a felicidade está sempre em jogo, são os únicos seres para quem a vida está irremediavelmente e dolorosamente dedicada à felicidade.

A busca da felicidade é, portanto, o motor que coloca em marcha a vida do humano. Como ressalta a autora, quando se investiga uma condição humana, tal como a da velhice, não se pode marginalizar essa marca “universal” (?). O problema é encontrar, do ponto de vista teórico-metodológico um caminho para incluí-la na reflexão de tal modo que as singularidades do viver não sejam obscurecidas. Por isso, faz sentido a sua indagação: “cabe perguntar se ‘felicidade’ é algo que possa ser cientificamente abordado” (p. 11). Espero que esta dissertação contribua para o encaminhamento da resposta lançada por ela.

CAPÍTULO 2

VIVENDO E APRENDENDO

Tendo voltado minha atenção, no capítulo 1, para as bases de sustentação de discursos no campo da Gerontologia, o que certamente contribuiu para a construção de uma posição para que eu possa abordar o envelhecimento e a velhice, passo agora à discussão que envolve discriminar fundamentos no que diz respeito a processos de aprendizagem. De início, autores ligados às áreas da Educação e Psicologia do Desenvolvimento são consultados porque, no interior destes campos, a questão relativa ao “aprender” é central e, por isso, objeto de investigação científica. Em seguida, trago para o debate, autores que problematizam a ocorrência deste processo no desenrolar da velhice. Interessa-se identificar pontos de convergência e/ou de divergência na teorização que envolve, de um lado, crianças e, de outro, velhos. Aqui também está em causa a possibilidade de edificar posição teórica para, no capítulo 3, movimentar a análise dos dados de minha pesquisa de campo.

- **Sobre “aprendizagem”**

“Aprendizagem” é questão, como acabo de assinalar, amplamente debatida no âmbito da Psicologia (especialmente na Psicologia do Desenvolvimento) e, também, na área da Educação. No que diz respeito à primeira, esse conceito “mudou drasticamente ao longo dos anos” (BOURNE JR. e BERKOWITZ, 1975, p. 3) e está intrinsecamente vinculado à necessidade de explicação das condutas humanas (comportamentos). A

despeito das diversas correntes que voltam o foco para essa questão, de um modo geral, entende-se aprendizagem como um processo em que está em causa “mudanças relativamente permanentes no potencial de desempenho que resultam de nossas interações com o ambiente” (PETERSON, 1975, p. 6).

Tendo como ponto de partida indagações, tais como, “por que as pessoas se comportam de certa maneira? [...] como poderia alguém antecipar e, a partir daí, preparar-se para aquilo que uma pessoa faria? [...] como poderia alguém ser induzido a comportar-se de certa forma” (SKINNER, 1974, P. 13), a corrente psicológica denominada **behaviorismo** propôs que se entendesse a aprendizagem como um processo de modelagem do comportamento, principalmente sustentado pela sequência causal linear *estímulo* → *resposta* → *reforçamento*⁶. O indivíduo, nessa perspectiva, é entendido como “tábua rasa” e o meio (no caso, representado pela figura do “treinador”) como provedor dos estímulos que responderão pela estruturação do seu comportamento.

No que diz respeito às **vertentes construtivistas**⁷, que se opõem à abordagem behaviorista, cabe distinguir a posição de seus dois maiores representantes: Piaget e Vygotsky. O primeiro entende que o centro da aprendizagem é o sujeito:

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele [...]. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói as suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (FERREIRO e TEBEROSKI, 1984/1985, p. 26).

Como se vê, o construtivismo piagetiano produz uma guinada no modo de ver o processo de aprendizagem. Contrariamente ao behaviorismo, prevalece a ideia de que a ação do próprio aprendiz é o que responde pelo seu êxito (ou não). O sujeito não é, portanto, passivo: ele é, de fato, o centro deste processo. Não se pode, então, falar em

⁶Essa sequência diz respeito ao denominado “condicionamento operante” (SKINNER, 1953). Diferentemente, do “condicionamento clássico”, ele prevê que quando uma resposta é dada a um certo estímulo, é possível reforçá-la com o oferecimento de recompensas (o próprio reforço).

⁷Dá-se o nome de “construtivismo” à corrente teórica empenhada em explicar o desenvolvimento da inteligência como fruto das ações mútuas entre indivíduo e meio. Piaget e Vygotsky são dois expoentes dessa corrente na Psicologia. O segundo difere do primeiro pelo peso que atribui ao social na construção da cognição. Para uma discussão sobre a importância do trabalho desses autores, bem como de seus limites explicativos, sugiro Lier-DeVitto (1994).

modelagem de comportamento porque “não são os estímulos que controlam a resposta” (p. 27). Na proposta piagetiana,

um dos princípios básicos [...] é o de que os estímulos não atuam diretamente, mas sim [...] são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito: (seus ‘esquemas de assimilação’): neste ato de transformação, o sujeito *interpreta* o estímulo (o objeto em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível (idem).

Os “esquemas de assimilação” são, portanto, um filtro - um mínimo inato - que fundamenta o processo de aprendizagem. Além da assimilação, há outro polo inerente à ação do sujeito cognoscente: a acomodação⁸. Entende-se, assim, que a construção de qualquer conhecimento resulta da atividade do próprio sujeito sobre o mundo. Esse sujeito ativo “compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento)” (p. 29). Conclui-se que, em tal perspectiva, o sujeito da aprendizagem é o sujeito cognoscente e que o processo de aprender é gradativo e solitário já que:

um progresso no conhecimento não será obtido senão através de um *conflito cognitivo*, isto é, quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável (p. 31).

Embora Vygotsky compartilhe da hipótese de que a aprendizagem seja um processo de construção de conhecimento, ele se opõe à visão solipsista de Piaget, trazendo à luz a importância do meio social – e das trocas intersubjetivas – no curso de sua realização. Interessa-me no espaço desta discussão chamar a atenção para o modo como o psicólogo marxista distingue sua posição, seja do behaviorismo, seja da proposta piagetiana. No livro *A Formação Social da Mente* (1984), por exemplo, ele o faz no bojo da reflexão acerca da “interação entre aprendizado e desenvolvimento”⁹.

⁸ De acordo com Piaget (1985, p. 15), “devemos precisar a forma geral das necessidades e interesses comuns a todas as idades. Pode-se dizer que toda necessidade tende: 1º, a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, “assinalar” o mundo exterior às estruturas já construídas, e 2º, a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, “acomodá-las” aos objetos externos”.

⁹ Título do Cap. 6 do livro “A formação social da mente” (VYGOTSKY, 1984).

Três posições teóricas diferentes são reconhecidas por Vygotsky. Na primeira delas, afirma o autor, pressupõe-se que processos de desenvolvimento sejam independentes de processos de aprendizado:

o aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento [...] um exemplo dessa posição são os princípios teóricos extremamente complexos e interessantes de Piaget (VYGOTSKY, 1984, p. 89-90).

Isso porque, na abordagem piagetiana:

o desenvolvimento é sempre pré-requisito para o aprendizado [...] se as funções mentais de uma criança (operações intelectuais) não amadurecerem a ponto de ela ser capaz de aprender um assunto particular, então nenhuma instrução se tornará útil (p. 90).

A crítica subjacente a tal afirmação está relacionada com a ausência da determinação do externo (do social) na construção do conhecimento. Para Piaget, em última instância, o interno (a capacidade prévia de aprendizado, cuja raiz é a ação inata) é que é decisivo:

o desenvolvimento ou a maturação são vistos como pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. Para resumir essa posição: o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando esse último essencialmente inalterado (idem).

Vygotsky, como já assinalai, diverge radicalmente desse modo de pensar. Antes, porém, que sua posição se explicita, vejamos o que ele entende que seja uma segunda posição teórica para abordar a interação entre desenvolvimento e aprendizado¹⁰. Ela tem como marca característica a pressuposição de identidade entre ambos: proposição que tem em James seu principal representante. O psicólogo russo assinala que, baseado no velho conceito de “reflexo”, James “reduziu o processo de aprendizado à formação de hábitos” (p. 91). Hábitos constituem, como preconizado pelo behaviorismo, respostas substitutivas aos reflexos (que são inatas). Nessa medida, vale a mesma crítica antes dirigida à Piaget, na medida em que:

¹⁰ Que, de acordo com Vygotsky, engloba teorias que podem ser bastante diferentes entre si.

as teorias que se baseiam no conceito de reflexo têm pelo menos um ponto em comum com aquelas teorias do tipo de Piaget: em ambas o desenvolvimento é concebido como elaboração e substituição de respostas inatas (p. 91).

Esse “ponto de convergência”, contudo, não deixa Vygotsky perder de vista a diferença entre as duas posições teóricas já referidas:

os teóricos que mantêm o primeiro ponto de vista afirmam que os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado; a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental. Para o segundo grupo de teóricos, os dois processos ocorrem simultaneamente; aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, da mesma maneira que duas figuras geométricas idênticas coincidem quando superpostas(p. 91).

Na ótica vygotskyana, a terceira posição difere das anteriores porque combina aprendizado e desenvolvimento, mas sem confundi-los. Koffka é tomado como exemplar desse ponto de vista, pois ele se baseia na hipótese de mútua implicação entre maturação e aprendizado, entendendo, por exemplo, que a maturação do sistema nervoso prepara e torna possível um processo específico de aprendizado que, por sua vez, estimula o processo de maturação, e assim por diante. Para Vygotsky, tal proposta introduz as seguintes novidades: (1) considerar que os dois processos “não são opostos e nem mutuamente excludentes, mas têm algo de essencial em comum” (p. 91); (2) afirmar que eles “são interagentes e mutuamente dependentes” (idem); (3) atribuir “amplo papel ao aprendizado no desenvolvimento da criança” (idem). No que diz respeito particularmente a esse último item, o psicólogo coloca ênfase no seguinte fato:

o processo de aprendizado não pode, nunca, ser reduzido simplesmente à formação de habilidades, mas incorpora uma ordem intelectual que torna possível a transferência de princípios gerais descobertos durante a solução de uma tarefa para várias outras tarefas [...]. Esquemáticamente, a relação entre os dois processos poderia ser representada por dois círculos concêntricos, o menor simbolizando o processo de aprendizado e o maior, o processo de desenvolvimento evocado pelo aprendizado (p. 93-94)

Note-se que, de um lado, aprendizado e desenvolvimento não coincidem, mas se afetam mutuamente e, de outro, que o resultado de uma aprendizagem pode transformar-se em estratégia para solução de problemas que envolvem tarefas diferentes daquela na qual se originou. Isso porque está em jogo não apenas a aquisição de um

comportamento, mas principalmente de princípios estruturais que podem ser aplicados (projetados) para diferentes situações de aprendizagem. Por essa razão, “ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento” (p. 94).

Vygotsky rejeita as três posições teóricas acima discutidas porque não as considera uma solução adequada para o complexo problema da interação entre aprendizado e desenvolvimento. Ele, inclusive, chama a atenção para o fato de que ela é específica se considerarmos situações informais e formais (escolares) de aprendizagem. Para esse autor, por exemplo, há aprendizado muito antes de a criança entrar na escola. Nessa “história prévia”, a criança aprende a formular perguntas e respostas, imitar os adultos, receber informações de como agir, etc. Isso faz uma diferença entre o aprendizado informal e o formal, que está mais “voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico” (p. 95). De fato, a sistematização da aprendizagem é algo específico do aprendizado formal, mas “não é o único fator” (idem), enfatiza Vygotsky.

Para explorar essa diferença, o psicólogo introduz um novo conceito: a “zona de desenvolvimento proximal”. Partindo da premissa de que aprendizado e desenvolvimento estão numa relação de mútua implicação, ele chama a atenção primeiramente para o fato de que há dois níveis de desenvolvimento que devem ser considerados. O primeiro, denominado *nível de desenvolvimento real* é “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*” (p.95). Ele é indicado por aquilo (tarefas) que a criança consegue fazer sem a ajuda de outrem. Tarefas que a criança só consegue realizar sob a orientação de outro adulto, ou em colaboração com companheiros que apresentam nível de desenvolvimento real acima do seu, são indicativas de que há um *nível de desenvolvimento potencial* encoberto nas situações solitárias de solução de problemas. À diferença entre esses dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky nomeou “zona de desenvolvimento proximal” (ZPD).

Quando se volta o foco para a ZPD, torna-se possível delinear tanto o futuro imediato da criança, como também reconhecer o que ela já conquistou através de seu desenvolvimento. Tal proposição tem implicações educacionais na medida em que:

(1) “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (p. 98);

(2) “a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendiz’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p. 100-101);

(3) “um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com outras pessoas [...]. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (p. 101).

Essa última afirmação não nos deixa perder de vista que, para Vygotsky, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (p. 101). Dito de outro modo: a posição vygotskyana se destaca das outras três posições teóricas por ele discutidas porque ele considera que processos de desenvolvimento e de aprendizagem não coincidem. O progresso do primeiro, como vimos, depende do segundo. E mais: que o processo de aprendizagem – essencialmente intersubjetivo/social - se converte em processo de desenvolvimento a partir do momento que um conhecimento, negociado no plano social, é internalizado. Nessa perspectiva, então, a criança se desenvolve porque aprende.

Segundo Vygotsky, “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa pelo outro” (1984, p.33), isso significa que a relação entre a criança e o mundo não é direta, é uma relação mediada. Grande parte da relação entre a criança e o mundo é mediada pelo outro, não por uma experiência vivida pela própria criança, mas sim por uma informação que recebeu de outra pessoa. A cultura onde a criança está inserida fornece para ela material para que possa se desenvolver. Assim, a abertura para o outro é a condição primordial para que ocorra desenvolvimento, garante o autor.

Essa “abertura para o outro” adquire matizes teóricos diferentes na reflexão encaminhada pelo psicanalista Leandro de Lajonquière (2000a, 2000b). Ele critica o “raciocínio psicológico diádico” (base de sustentação da hipótese construtivista social), tendo em vista que nele está contida a ideia de que:

o sucesso educativo esperado é função imediata do encontro interativo de duas realidades, por um lado, a intervenção pedagógica e, por outro, as capacidades psicológicas das crianças e jovens. [...] No entanto, cabe assinalar que, não poucas vezes, aquilo que é tido por um interacionismo psicopedagógico [...], não é mais que uma

figuração do clássico e metafísico naturalismo que também deu fôlego caricato ao monadismo psicológico de antanho, hoje desacreditado (LAJONQUIÈRE, 2000a, p. 64).

O autor coloca lado a lado, como se vê, a concepção do par criança-outro nas vertentes que vimos anteriormente (behaviorista, piagetiana e vygotskyana) porque, de modos diferentes todas elas partem da proposição de que educar é processo que envolve estimulação ambiental com vistas ao desenvolvimento de capacidades maturacionais individuais. Para o psicanalista:

é um tanto duvidoso pensar que no nosso interior orgânico se aninham *capacidades* que amadurecem graças a uma estimulação ambiental correta. Portanto, educar não seria a tentativa de desenvolver *possibilidades de vir a ser* alojadas na interioridade orgânica(2000a, p. 32).

Lajonquière recusa, afinal, a hipótese de determinismo biológico que – implícita ou explicitamente – é assumida por autores representativos das três abordagens teóricas antes referidas. Na sua ótica, educar é antes de tudo um processo animado por um “desejo que nos humaniza, pois nos projeta para um futuro” (p. 50). Esse deslocamento conceitual coloca em cena o desejo como um terceiro na relação criança-outro. Nessa perspectiva, é preciso assinalar que, no âmbito da Psicanálise,

Desejo não é vontade. Posso ter vontade disso ou daquilo, nomeando-a. Mas nem sempre encontramos palavras para nomear o desejo, e, quando o fazemos, é sempre parcialmente, pois o objeto do desejo, além de mudar de forma, apresenta-se ligado à fantasia de cada um. Isso indica que o desejo só se realiza parcialmente. Marcado por uma falta – desejamos o que nos falta-, esta não é, todavia, preenchível. É a falta que nos coloca em movimento (MUCIDA, 2009, P. 28).

Tal consideração deixa ver que o uso do termo “desejo” está intrinsecamente relacionado com a hipótese do inconsciente, tal como formulada por Freud. Nessa medida, o desejo “está indissolúvelmente ligado a ‘traços mnésicos’ [...] a signos infantis indestrutíveis” (LAPLANCHE e PONTALIS, 2004, p. 114). Não sem razão, Lajonquière assinala que, no ato educativo, o adulto “transmite inconscientemente para a criança as peças do quebra-cabeça de *uma história*, isto é, inscreve a possibilidade de que venha, a saber, quem

ela é na série das gerações do homem” (200a, p. 42). Nessa mesma lógica, “para que *um sujeito do desejo* opere na criança, ela deve entrar numa história paterna. “O sujeito precisa segurar-se a uma história, ou seja, o sujeito reclama ser sujeito de uma (e numa) história”.(p. 42). Por isso, o psicanalista propõe que se pense “o *ato de educar* como um fazer ‘de’ e ‘com’ memória” (p. 43).

Nessa abordagem, então, a realização do ato educativo é a abertura de uma (nova) posição subjetiva para a criança. Proposição que não se refere apenas à educação informal, mas que se estende àquela que se desenrola formalmente. É o que se retira da reflexão de Lajonquière quando ele problematiza a história da tentativa de educar Victor de Aveyron, o “menino selvagem”. Quando o garoto foi encontrado numa floresta da França, não sabia falar e não tinha contato com a civilização. Seu professor, o Dr. Jean Itard, empreendeu um tipo de prática pedagógica baseada na ideia de que “educar é desenvolver *faculdades* adormecidas contidas no organismo graças à natureza” (2000, p. 107). O fracasso desse empreendimento foi amplamente discutido na literatura pertinente ao tema. Na ótica de Lajonquière (2000b, p. 1110):

um dispositivo pedagógico, como o colocado em ato por Itard, articula-se a partir da *recusa do sujeito do desejo*. Em outras palavras, o seu funcionamento pressupõe a morte subjetiva, a despeito de qualquer conquista eventual de automatismos intelectuais ou comportamentais.

Como se vê, Lajonquière traz à luz um elemento marginalizado nas discussões sobre o ato educativo e/ou processo de aprendizagem: o “sujeito do desejo”. A aprendizagem bem ou mal sucedida está intrinsecamente relacionada com reconhecimento de que em tal processo, para além do orgânico, também jogam suas cartas o funcionamento psíquico. O autor reitera que, mesmo nas propostas de aprendizagem com objetivos escolares, “educar é transmitir marcas simbólicas ou significantes que possibilitem à criança o usufruto de um lugar a partir do qual o desejo seja possível” (p. 1114).

Das considerações tecidas até o momento sobre os sentidos suscitados pelo uso do termo aprendizagem no campo científico, não se deve concluir que haja complementaridade entre as abordagens de Skinner, Piaget, Vygotsky e/ou Lajonquière. Ao contrário, os próprios autores procuram enfatizar, como vimos, diferenças que

marcam essencialmente suas propostas. Se levarmos isso em conta, é necessário que se considere, também, o uso dos termos “outro” e “educar” como intrinsecamente vinculados à concepção de aprendizagem forjada em cada uma delas.

Note-se, por exemplo, que o “outro” não é propriamente problematizado por Piaget, mas ele se apresenta como treinador, em Skinner e como co-construtor, em Vygotsky. Em Lajonquière, outro é aquele que acolhe um sujeito e/em seu desejo, ou seja, aquele que não se ilude sobre a possibilidade de sua plena satisfação. Resguardadas as diferenças, inclusive o peso do biológico e/ou do social nas explicações oferecidas, não posso deixar de assinalar, contudo, que não há receita pronta para o processo de aprendizagem. Os ingredientes podem variar, as posições subjetivas serem diferentemente significadas, mas a própria ideia de “processo”, implícita ou explicitamente assumida por cada um dos autores, traz à tona uma história de constituição de algo: formação de hábitos, no caso do behaviorismo; construção da cognição, nos aportes piagetiano e vygotskyano; transmissão simbólica, na ótica de Lajonquière. Essas diferentes lentes oferecem significados diferentes para o que se denomina “processo de aprendizagem”.

- **A questão da “aprendizagem” e sua manifestação na velhice**

No item anterior, ao voltar minha atenção para o conceito de aprendizagem, trouxe à cenaprincipalmente autores da Psicologia do Desenvolvimento, campo no qual a criança é feita o centro da reflexão. Tendo em vista o encaminhamento desta discussão, cabe perguntar se “aprendizagem” é termo que se aplica quando o nosso olhar se dirige para outra etapa vital: a velhice. Esse é o eixo em torno do qual oriento o debate a partir de agora.

Começo pela consideração de que, desde 2000, a Comunidade Européia tem reconhecido que “aprender” não é algo que diga respeito apenas a crianças e jovens. Por isso, um “plano de ação” para educar e formar adultos começou a ser idealizado para, em 2007, ganhar concretude numa comunicação intitulada *Nunca é Tarde para Aprender*. O conceito de *aprendizagem ao longo da vida* foi, então, postulado e definido como “toda atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo

de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (SITOE, 2006, p. 284).

É certo que, na base deste reconhecimento, estava a preocupação com a empregabilidade e adaptabilidade dos trabalhadores porque foi detectado um *gap* entre a evolução dos países envolvidos e as possibilidades de formação oferecidas aos seus cidadãos adultos, no âmbito da Comunidade Européia:

O futuro da Europa depende da capacidade que os seus cidadãos tiverem para fazer face aos desafios económicos e sociais. Um ‘espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida’ permitirá aos cidadãos europeus passar livremente de um ambiente de aprendizagem para um emprego, de uma região ou de um país para outro a fim de utilizar, da melhor forma, as respectivas competências e qualificações. Assim, uma ‘aprendizagem ao longo da vida’ incide na aprendizagem que vai do ensino pré-escolar até à pós-reforma (‘do berço ao túmulo’), abrangendo também qualquer tipo de educação (formal, informal ou não formal)¹¹.

No mesmo documento, além da abrangência das ações, também ficou bem clara a proposição de que não deveria haver marginalização ou exclusão orientada pelo critério da idade cronológica:

Aplica-se a todos os níveis de aprendizagem e diz respeito a todas as fases da vida, bem como às diferentes formas de aprendizagem. O programa ‘Aprendizagem ao longo da vida’ visa dotar os cidadãos das ferramentas necessárias para a promoção do desenvolvimento pessoal, para a integração social e para a participação na sociedade do conhecimento¹²

Ainda nesse contexto, ressaltou-se que:

uma melhor educação e formação de adultos pode desempenhar um papel crucial na formação profissional dos cidadãos europeus e na inclusão social no mercado do emprego, das categorias menos favorecidas, como os migrantes e os idosos, cada vez mais numerosos na Europa (SITOE, 2006, p. 284).

Note-se que está em causa, de um lado, a questão do envelhecimento populacional na Europa e, de outro, a necessidade de prolongar a vida ativa dos

¹¹http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11102_pt.htm.

¹²http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_pt.htm

trabalhadores idosos. Prolongamento que foi vinculado à atualização do conhecimento (por falta de competências em diversos setores produtivos da sociedade); dependente, por sua vez, da possibilidade de “aprender” na velhice. Se essa mobilização e investimento resulta de um interesse econômico - da necessidade dos Estados-Membros de “compensar o envelhecimento da população europeia” (SITOE, 2006, p. 285) importa que ele possibilitou (mesmo que tardiamente) reconhecer que o velho interessa à dinâmica produtiva porque pertence a uma categoria etária na qual há “um enorme potencial humano nas economias e nas sociedades modernas” (SITOE, 2006, p. 285).

O referido “plano de ação” tratou, inclusive, de assegurar de que modo se poderia garantir a qualidade dos programas de educação voltados para a formação de adultos e/ou velhos:

Para a promoção da qualidade da aprendizagem, a Comissão identifica quatro elementos a ter em conta:

- os métodos de ensino: os aprendentes devem beneficiar de métodos e materiais adaptados às suas necessidades e acordar com os educadores objectivos explícitos e recursos a utilizar para apoio da aprendizagem;
- a qualidade do pessoal: a profissão dos que trabalham na educação e formação de adultos deve ser reconhecida e valorizada, fomentando o seu desenvolvimento e garantindo uma justa remuneração;
- a qualidade dos prestadores: os poderes públicos devem empenhar-se em garantir um ensino de qualidade, através de normas e mecanismos de garantia de qualidade;
- a qualidade da oferta: uma série de medidas paralelas, como a disponibilidade de sítios de aprendizagem e de estruturas de acolhimento de crianças, bem como a flexibilidade do ensino, podem melhorar sensivelmente as prestações (SITOE, 2006, p. 286).

Ao analisar o desenvolvimento do conceito de *aprendizagem ao longo da vida*, (SITOE, 2006, p. 287-288) lança a seguinte questão: trata-se de “realidade” ou “miragem”? O próprio pesquisador responde:

A aprendizagem ao longo da vida significa que, se uma pessoa tem o desejo de aprender, ela terá condições de fazê-lo, independente de onde e quando isso ocorre. Para tanto, é necessária a confluência de três factores: que a pessoa tenha a predisposição de aprendizagem, que existam ambientes de aprendizagem (centros, escolas, empresas, etc.) adequadamente organizados e que haja pessoas que possam auxiliar o aprendiz no processo de aprender (agentes de aprendizagem), para além de que esta aprendizagem deve ir ao encontro das necessidades do mercado de trabalho se quiser fazer face ao desemprego.

A consideração do autor desloca um pouco o foco da discussão porque leva e conta o “desejo de aprender”. Mesmo que o significado de “desejo” aqui esteja mais associado ao de “vontade”, entendo que esse foco propicia discutir a necessária imbricação entre sujeito e sociedade, quando ela envolve o ato educativo. Se, de um lado (o do sujeito), há predisposição e potência para realizar aprendizagens, há que se levar em conta, de outro (o da sociedade), as condições para que ela se realize. Outro ponto importante diz respeito ao fato de que o equilíbrio entre esses dois pólos deve ser mantido mesmo quando a questão da aprendizagem não envolve necessariamente interesses, tais como, inserção no mercado de trabalho; necessidade de equilibrar a economia, etc. Digo isso porque uma sociedade “desenvolvida” deveria garantir aos sujeitos, de qualquer faixa etária, que eles se “desenvolvessem”, se aprimorassem; mesmo que para o seu próprio prazer.

Considero que um longo caminho ainda precisa ser trilhado para que isso possa acontecer, especialmente em países, como o Brasil, em que a questão do “desenvolvimento” ainda está em processo (tanto do ponto de vista social, quanto individual/subjetivo). Poucas são as oportunidades de aprendizagem de novas habilidades e competências, principalmente para cidadãos na faixa etária idosa. É certo que isso se deve, em parte, à novidade do envelhecimento populacional brasileiro. O que, infelizmente, não surpreende é a desigualdade de oportunidades para aprender e se qualificar (em qualquer faixa etária). Esse é um problema maior do que aquele que me proponho discutir nesta dissertação. Contudo, posso afirmar que, no que diz respeito à articulação entre aprendizagem e velhice, alguns passos importantes de mudança relativamente ao imaginário sobre o que é ser velho precisam ser dados. Eles é que podem abrir um campo fértil para ações que visam criar condição para que o desejo de idosos de aprender seja acolhido socialmente.

Nessa perspectiva, vale trazer à luz o ponto de vista de Boiavoski (2006, p.1113-1114), segundo quem o processo de envelhecimento “necessita ser visto não como um processo de deterioração, mas como um processo de mudança de atitude frente a um novo ciclo da vida”. Afirmação que abre espaço para que se pense na dimensão de um preconceito relacionado à ideia de que o idoso não consegue aprender. Descobertas recentes, diz o autor, tem se dedicado a comprovar a plasticidade do cérebro humano e a sua capacidade permanente de estar sempre aprendendo. Para ele, não só os próprios idosos, mas o conjunto da sociedade precisa se conscientizar do potencial dos sujeitos que se

encontram nessa faixa etária e de sua capacidade de renovação de conhecimento. Para Whitaker (2007), compreender o envelhecimento e a velhice sob esse novo prisma exige repensar atitudes, reconhecer o velho como cidadão de direito e a escola como *locus* privilegiado para o início desse novo tempo.

Não se deve esquecer que, no Brasil, leis de proteção ao idoso são bem recentes. Data de outubro de 2003, por exemplo, a sanção, pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, do Estatuto do Idoso. Nele está previsto, no capítulo V, artigo 20, o direito do idoso à educação. No artigo 21, lê-se que o Poder Público criará oportunidades de acesso, adequando currículos, metodologias e material didático. Considero que esse foi um importante passo para demonstrar o reconhecimento de que a educação permanente é um instrumento para a valorização e reconhecimento do idoso como cidadão atuante, participativo e merecedor de atendimento com qualidade.

Boianoski (2006) assinalou, ainda, que a criação da Universidade Aberta da Terceira Idade foi uma das formas encontradas pelas sociedades (inclusive a brasileira) para oferecer oportunidade para a inserção social do idoso, promovendo a convivência, a troca de ideias e de experiências e, ao mesmo tempo, aprendizagem de novos conhecimentos. Vários estudos têm demonstrado que essa iniciativa tem se traduzido como incremento de qualidade à vida na velhice (Magalhães, 2009) e se desdobrado em novos projetos de vida e conquista/consolidação de posição ativa junto à família e à comunidade. Boianovski, contudo, alerta para o fato de que é preciso, cada vez mais, incrementar qualitativamente as atividades ofertadas nesse espaço para assegurar o sucesso dos aprendizados que nele se realizam. O compromisso de melhor atender as expectativas desse público depende, segundo afirma, do reconhecimento de suas necessidades específicas e dos mecanismos através dos quais os idosos podem enfrentar desafios de novas aprendizagens.

Um ponto importante que subjaz esse enfrentamento é, segundo Silveira (2009, p. 16), a troca recíproca que sustenta o laço social: “nos socializamos em um processo interativo que inclui reciprocidade e ocorre em todas as etapas da vida”. Para ela, a compreensão desse processo de interação socializadora é de “fundamental importância para refletirmos sobre a relevância do sentido das aprendizagens necessárias às pessoas idosas” Silveira (2009, p. 16). A autora dá destaque ao fato de que, como seres sociais, os idosos precisam conhecer sua realidade e sua articulação com contextos sociais cada vez

mais amplos. Isso favoreceria a conquista de uma posição crítica, na qual estaria implicada uma tomada de consciência relativamente à sua própria origem e história de vida. Pontos de referência que, sem dúvida, propiciam um “situar-se no mundo, o que demanda a superação das práticas educativas tradicionais, contrárias ao sentido progressista e humanista da educação”(p.17).

O uso do termo “superação” parece vincular-se intrinsecamente com a necessidade de ultrapassar a prática educacional experimentada pela maioria idosos na contemporaneidade que, na infância e juventude, cultivaram a imagem do professor como a de uma autoridade máxima absoluta e a do estudante “passivo e conformista” (p. 18). Disciplina, punição moral, bom comportamento fazem parte de um conjunto de lembranças articuladas em torno da ideia de que “o cidadão ideal [age] de acordo com os interesses historicamente predominantes” (p. 18). Como vimos na discussão encaminhada no item anterior deste capítulo, tais imagens alimenta(ram) práticas educativas inspiradas no aporte behaviorista. Silveira abre espaço para que se pense que “aprender”, na velhice, implica uma ruptura com esse ideário, não por pressão da idade, mas de demandas subjetivas historicamente determinadas, em que passividade e conformismo são questionados.

Deslocamento conceitual (e prático) que ganhou destaque, vale lembrar, no início do século XX. Nele, o sujeito se torna o centro da aprendizagem e, por isso, sua participação no processo educativo passa a ser valorizada¹³. Ênfase é dada, também, à importância do “aprender” para o próprio velho aprendiz. Anteriormente tocamos na questão relativa à memória educativa que a maioria das pessoas idosas traz consigo, em função da prática a que foram submetidas. Não se deve esquecer que nelas também se veiculava, implícita ou explicitamente, uma imagem preconceituosa e estigmatizante da velhice. Imagem que colocava em dúvida a potência dos mais velhos para levar a cabo um processo bem sucedido de aprendizagem. Recusando tal aporte e voltando a atenção para a possível transformação operada num processo que privilegia a tomada de consciência crítica, a reflexão de Silveira (2009, p. 21) assinala que:

Tanto as pessoas que trabalham e convivem com idosos como os próprios idosos devem aprender a conhecer criticamente a realidade social em que vivemos, reconhecendo-se como integrantes desse contexto e cidadãos responsáveis pelas possibilidades de mudança.

¹³ Piaget e Vygotsky, em muitos casos, foram inspiradores das propostas encaminhadas.

Como se vê, o “aprender” na velhice tem relação com uma “reforma de pensamento” (MORIN, 2000b, p. 20) acerca do processo de envelhecimento e da velhice. Reforma que inclui aquele que experimenta esse tempo e também aquele que é o seu outro. É assim que entendo o modo como Silveira aborda a questão da aprendizagem na velhice. Para essa autora, na atualidade, inúmeras alternativas se apresentam para que tal processo seja efetivo. Elas não resultam, contudo, da doação de agentes educadores (família, sociedade, enfim, todo o contexto onde a pessoa idosa se encontra), mas, sim como consequência da liberdade que esse aprendiz deveter para se posicionar, responder aos desafios que se lhe impõem e ressignificar a própria existência. Reitero: passividade e conformismo não fazem parte deste modo de pensar. Nesse contexto, a educação tem um papel fundamental:

A educação para a liberdade é condição que habilita o idoso a propor planos e realizar projetos de vida, construindo, continuamente, novas possibilidades de ser. A educação libertadora desenvolve as competências necessárias ao enfrentamento dos desafios do envelhecimento e fortalece a coragem de romper para compor o novo (SILVEIRA, 2009,p 22).

Levando isso em conta, cabe indagar: como criar oportunidades de aprendizagem para que a pessoa idosa possa construir conhecimento - adquirindo ou fortalecendo competência para recusar o que lhe é imposto à revelia de seu desejo - e lutar por mudanças que contribuam para a fruição da sua vida diária? Apoio-me, mais uma vez, na sugestão de Silveira, que indica a seguinte necessidade:

iniciativas de qualidade, especificamente destinadas e programadas para a pessoa idosa, não restrita a fins assistencialistas ou paternalistas, mas voltadas ao desenvolvimento do idoso como sujeito de mudanças, inclusive do próprio modo de viver a velhice (p.23).

Como se vê, o que a autora propõe é que o idoso ocupe o centro do processo de aprendizagem. Vejo aí algo muito próximo da ideia de que é preciso, no âmbito deste processo, acolher um sujeito e/em sua história. Só assim essas “iniciativas” podem chegar mais perto dos desejos que movem também idosos e que respondem pelo seu impulso de se transformar. Elas devem, segundo ROSA(2010, p.11)“provocar no aluno um deslocamento para que ele próprio entre em contato com as sensações e emoções que a

atividade/grupo causam nele”.A autora nos lembra, também, que no processo de aprendizagem professores e alunos são “engolidos pelo tempo da aula, pela exigência do projeto pedagógico e por tantos outros fatores que aceleram o pensar e a satisfação imediata, dificultando ou impedindo a assimilação do vivido”(p.9) Nesse contexto, não se deve marginalizar o fato de que o idoso é coautor do processo de aprendizagem e, por isso, interessa – e muito – a negociação de seus interesses e necessidades. Razão mais do que suficiente para respeitar o ritmo singular que sempre se impõe a cada aprendiz, independente da idade que ele tem.

Compartilhar – ou co-construir (como assinala Vygotsky) - pode nos levar a olhar com “outros olhos”, mudar ... isso também é aprender: deslocar-se de um lugar para outro para enxergar novos pontos de vista. Eis o desafio de abandonar velhas formas de ver e lançar-se ao novo, ao desconhecido. Desafio que, entre as várias alternativas que se apresentam para a pessoa idosa no mundo contemporâneo, inclui o de aprender a língua inglesa: possibilidade que se abre para falar na/da velhice. Caminho que pode ressignificá-la. Falar inglês na velhice, falar da velhice em inglês é o fio que se tece nesta dissertação. Continuo, então, a costura deste texto, agora me detendo em algumas das especificidades implicadas no ensino da língua inglesa, para colocar em destaque o seu potencial na abertura de nova posição subjetiva para o idoso no seu grupo social.

- **O ensino da língua inglesa**

De acordo com Campos (2002, p. 34-38), o idoso “tende a ser disperso [...]; ter dificuldades com a memorização de dados; ser propenso a querer aulas expositivas, devido ao tipo de aulas em que foi exposto quando frequentava a escola formal”.Contudo, o autor salienta que nos cursos voltados para a aprendizagem de segunda língua na terceira idade, tais limitações não oferecem resistência à adoção de metodologias de natureza construtivista.

Outro dado importante decorre da observação de que, quando se propõe trabalhos em grupo e discussão em sala de aula, a tendência do idoso é posicionar-se numa autocrítica extremamente negativa. Palavras de estímulo e aprovação por parte dos professores é, então, requerida do mesmo modo que atenção para não considerar a capacidade de aprendizagem dos idosos diminuta e, sim, entender que a maneira como

ele aprende é outra. Levando isso em consideração, Boianoski afirma (2006, p.1116) que “o respeito pelo ritmo de aprendizagem de alunos “maduros” em idade, deve ser o ponto de partida para o Ensino de Língua Inglesa”. Esse pesquisador acrescenta que para que o medo da descoberta do novo não se converta em barreira no processo de aprendizagem, também é preciso que o professor tenha:

sensibilidade para levar o idoso a aprender a desaprender [...] sem a pretensão de que seja necessário eliminar o que já aprenderam, mas analisar sob um novo prisma as ideias e opiniões à luz de um conhecimento novo, presente sob uma nova lógica (p.1117).

Ao considerar que há íntima relação entre aprendizagem e memória, Boianovski se indaga: “como aprender inglês se a capacidade de memorização já não é a mesma de quando ele ainda estava em plena atividade escolar em seus 15, 20 ou 30 anos?” (idem). Sem responder propriamente a essa questão, ele se apoia em Veelken (1997), para afirmar que o trabalho educacional na terceira idade não tem sido realizado, nas mais variadas iniciativas (públicas e/ou privadas), de acordo com métodos que contemplem as especificidades relativas ao processo de aprendizagem nessa faixa etária. Se há consenso entre estudiosos e educadores, ele se refere à proposta de que se devem privilegiar as experiências acumuladas pelos idosos como ponto de partida para a aprendizagem de uma nova língua.

Zucarrelo e Safons (2003) chamam a atenção, ainda, para a capacidade que eles tem de se vincular aos colegas de classe e *teachers*, de manter a motivação e interesse pelo aprendizado, exigindo qualidade de ensino, tendo consciência de seus deveres e direitos, nessa “busca de conhecimento puro e desinteressado” (FARIA & MONTEIRO, 2007, p.30).

O estudo de Faria (2007, p.31), por sua vez, entende que a aula de inglês para a terceira idade é comparável a um “laboratório emocional”. Isso porque ela “conta com experiências pessoais dentro do âmbito de estudos”. Fato positivo para o processo de ensino/aprendizagem já que, sem perder o foco pedagógico, dá margem a que se explore a aquisição lingüística e cultural da língua inglesa. Em relação a este aproveitamento das oportunidades, Boianovski (2006, p. 1119) nos lembra da abordagem construtivista, antes referida:

para os professores de Língua Inglesa, ensinar para alunos de terceira idade é um desafio, já que é preciso desenvolver novos métodos, focar assuntos diferenciados dos que tradicionalmente são abordados. Verificando quais são os tópicos de interesse, que

geralmente giram em torno de assuntos de família, novelas, a vida privada dos famosos da televisão, culinária, política entre outros.

O método construtivista é utilizado por Faria (2007, p.29-33) que, em suas turmas de inglês, “acentua o uso da colaboração em grupo e motiva as práticas sociais interativas como eixo do aprendizado”. Essa autora assinala, também, a importância de se ter em conta o fato de que “a língua deve ser alvo de aprendizagem com vistas ao seu uso como fator de comunicação social” (p.29-33). Note-se que a questão do uso comunicativo ganha destaque em detrimento do uso normativo do inglês. É nessa mesma direção que Pizzolato (1995), partindo de um estudo comparativo do ensino-aprendizagem da língua inglesa entre jovens e adultos, concluiu que um sujeito na idade adulta pode aprender a comunicar-se em outra língua, mas não com a proficiência de um falante nativo ou de um pré-pubescente. Ao indicar essa especificidade, ele leva em conta a diferença entre aquisição e aprendizagem, binômio que tem sido usado, muitas vezes, intercambiavelmente. Para esse autor, entretanto, “aprendizagem” é processo consciente e menos duradouro que “aquisição”, que é subconsciente e permanente. Nessa mesma perspectiva de reflexão, ele faz ainda a consideração de que o conjunto de informações recebidas passa pelo “filtro afetivo” do sujeito-aprendiz e pode seguir um dos dois caminhos: subconsciente ou consciente. Note-se que o aluno não é um simples receptor de informações.

Tais propostas, inspiradas no trabalho de Vygotsky (1989), enfatizam a interação professor-aluno, entendida como *lócus* para trocas recíprocas e/ou negociação de sentidos. O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” tem sido tomado como base para atuação na área da educação de um modo geral e, mais especificamente, em algumas propostas de ensino de segunda língua. É bom lembrar que nessa perspectiva, o que orienta a aprendizagem é o oferecimento de um suporte – insumo ótimo – ao aluno, que é retirado à medida que outros apoios se façam necessários. Entende-se que, assim, ele possa se tornar capaz de controlar, por si próprio, situações futuras não familiares.

Segundo Pizzolato, considerações feitas por Vygotsky sobre a importância da afetividade no ensino/aprendizagem de línguas também têm orientado os profissionais que atuam na área de ensino-aprendizagem de segunda língua no sentido de levar em conta, neste processo, as necessidades, as expectativas e as motivações dos alunos. Faria, por exemplo, é enfática ao assinalar a importância da abordagem afetiva como modalidade de ensino. Por envolver sentimentos, ela tende a aproximar o professor de

seus alunos. O respeito aos limites e o compromisso com um *feedback* positivo em relação aos seus progressos é base para que as aulas se tornem mais dinâmicas e versem sobre a realidade de cada aluno, promovendo uma aproximação às situações cotidianamente vividas, deslocando o foco de um ideal lingüístico a ser alcançado.

Entendo que tais considerações estão em consonância com as seguintes palavras de Freire (1997) "por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais, os alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" Questão que, do meu ponto de vista, é igualmente pertinente no contexto de ensino/aprendizagem de línguas para idosos. Chamo ainda a atenção para o fato de que alguns fatores sociais são determinantes no desempenho de idosos em segunda língua (L2). O aprendiz possui uma forte consciência de sua identidade social que pode interferir na sua aprendizagem. Mas qual é a identidade social do velho, em que nível esta identidade afeta seu desempenho em uma segunda língua e qual o conteúdo e contexto de ensino que oferece melhor aprendizagem para que esse sujeito aprendiz possa construir alicerces para comunicar-se em uma segunda língua? Essas questões orientam a análise que farei dos dados coletados em pesquisa de campo e que constituem o próximo capítulo deste trabalho.

Antes de empreender tal tarefa, finalizo provisoriamente a discussão trazendo à luz uma importante observação de Pizzolato (1995): "os adultos conseguem obter um melhor desempenho nos estágios iniciais da aquisição de novas línguas porque estão muito mais aptos à negociação de sentido durante o processo de aprendizagem do que as crianças". De acordo com o pesquisador, um adulto na terceira idade traz consigo ingredientes (maturidade, autoconsciência) que podem determinar positivamente o processo de aprendizagem de segunda língua, quando comparado com crianças e adolescentes.

CAPÍTULO 3

FALAR INGLÊS NA VELHICE, FALAR DA VELHICE EM INGLÊS

- **Por que falar inglês na velhice?**

Muitos velhos, na contemporaneidade, viajam, acessam a internet, baixam e ouvem músicas em formato MP3, fazem compras on-line, comunicam-se via Skype, etc. Aprender um novo idioma, principalmente o inglês, pode não apenas viabilizar o acesso a diferentes tipos de informações, como ampliar o universo de interação do velho nas sociedades atuais. Comunicar e interagir são, como veremos, palavras-chaves das demandas que motivam a procura de cursos de inglês na terceira idade.

Em matéria publicada no *Portal Econômico*, de 02/07/10, Corte nos faz lembrar que os "novos velhos" trabalham, suam na academia, conversam com os filhos e netos por Skype e vão a festas. Isto deixou de ser uma possibilidade, é uma realidade! Realidade na qual fui inserida quando me tornei professora de inglês de idosos. A princípio, meu olhar captava mais as fragilidades dos alunos. Desde que resolvi estudar e investigar o processo de envelhecimento e a velhice, uma mudança de olhar foi se consolidando em mim: sem marginalizar dificuldades para superar questões que o ensino de inglês pode até impor, passei a reconhecer e me concentrar nas potencialidades desses sujeitos. Essa dupla de opostos – potência/impotência para superar tais desafios – se apresentam, de fato, como parte de um processo implicado na polaridade dinâmica da vida, como afirma Fonseca (2012), a partir de Canguilhem (1966).

Por intermédio do Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia da PUCSP, da experiência na lida com meus alunos idosos e sob efeito do meu próprio processo de envelhecimento, passei a acreditar e investir no objetivo de mudar para melhorar sempre. Fomentar ações que conduzissem às mudanças esperadas, levando a sério o que diz Mahatma Ghandi “seja você a **mudança** que espera ver no mundo”.

Como o professor pode, de maneira eficaz agir, intervir nesse processo de mudança de outro ser humano para habilitar os alunos a conquistarem resultados positivos para eles? Quais os meios que ele pode utilizar para criar condições para que os idosos possam aprender melhor? A meta não é simplesmente transmitir técnicas e conteúdos para os alunos. Faz-se necessário, então, articular os objetivos do professor com os dos alunos, alimentar as ligações afetivas que se estabelecem nos encontros de ensino-aprendizagem ...

- **Metodologia de Pesquisa**

Independentemente das diferenças individuais existentes (gênero, cor, origem social, cultura, trajetória de vida, etc.), os alunos chegam até mim com um projeto de vida, fruto de suas experiências. Entendo que, quando eu os acolho, me torno parte integrante deste projeto. Para fazer jus ao apelo que me dirigem – se tornarem falantes do inglês -, procuro identificar minimamente o modo como essa demanda foi configurada e, ao mesmo tempo, o tipo de expectativa que têm sobre o processo para concretizá-la. Dito de outro modo: procuro escutar para identificar o que está contido na motivação para falar inglês na velhice? Para entender as expectativas, não posso marginalizar suas trajetórias de vida.

Por isso, os dados aqui analisados são constituídos de narrativas construídas pelos próprios alunos, bem como por transcrições de gravações dos nossos encontros em aulas e anotações minhas relativas às mudanças observadas no processo de ensino-aprendizagem. Para esclarecer qual é o *design* metodológico da investigação que me proponho realizar, remeto-me à afirmação de Mills (1975, p. 212), segundo quem “os pensadores mais admiráveis não separam seu trabalho de suas vidas. Encaram ambos demasiado a sério para permitir tal dissociação e desejam usar cada uma dessas coisas para o enriquecimento da outra”.

Levando isso em conta, este trabalho de dissertação se apoia numa abordagem metodológica qualitativa que envolve: (1) como já se viu, revisão crítica da literatura sobre o tema e (2) pesquisa de campo realizada com um grupo de idosos, meus alunos. Esclareço que, primeiramente, eles participaram de uma disciplina - “Inglês” – que ministrei, no primeiro semestre de 2009, na Universidade da Terceira Idade, da Universidade de Sorocaba (UNISO). Como no semestre seguinte, não foi possível formar turma (número insuficiente de alunos), esses idosos me procuraram porque não queriam interromper seu processo de aprendizagem. Reiniciamos, então, com aulas particulares na minha casa, formando dois grupos. Os encontros aconteceram (e continuam acontecendo) para o primeiro grupo (06 alunos), às quartas-feiras (das 16:30 às 18:00 horas) e, para o segundo (03 alunos), terças-feiras (das 14:00 às 15:00 horas) e quartas-feiras (8:30 às 9:30 horas).

Antes que se proceda a análise propriamente dita, entendo que se deva discutir brevemente a metodologia qualitativa, colocando ênfase no que se denomina “história de vida” porque ela me permitiu buscar elementos para qualificar o aprendizado da língua inglesa como fator de mudança na vida destes idosos. Como se vê, eu não quis perder contato com a realidade que elegi para ser compreendida e investigada. Muito pelo contrário! Por isso, considero - com críticas - o que diz Goldenberg (2000, p. 104) sobre o método científico que, na sua ótica, implica:

observação sistemática dos fenômenos da realidade através de uma sucessão de passos, orientados por conhecimentos teóricos, buscando explicar a causa desses fenômenos, suas correlações e aspectos não-revelados; conjunto sistemático de regras e procedimentos que, se respeitados em uma investigação cognitiva, conduzem-na à verdade.

Tal concepção alia-se a um ideal positivista de ciência. Ideal que se assenta em parâmetros quantitativos e na objetividade da observação controlada, que garantiria a possibilidade de generalização, tendo em vista a replicação de experimentos. Esclareço que não é por essa via que o trabalho foi conduzido. Minha pesquisa, ao contrário, voltou o olhar para a relação entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado em situações de diálogo e de compartilhar experiências: espaços privilegiados de produção de sentidos. Apoio-me em Bordieu (1997), segundo quem, uma história é relatada de modo muito particular pelo sujeito que a vivenciou. Na sua concepção:

o relato não corresponde necessariamente ao real, a vida não é uma história. O que importa é o sentido que o sujeito dá a esse real, de

forma que o momento de análise posterior dê conta do indivíduo como social. O relato colhido é uma “produção de si” que o sujeito elabora e não uma “apresentação de si” (BORDIEU, *apud* PREUSS, 1997).

Nesse sentido, uma “história de vida”, embora subjetiva, comporta o coletivo, a realidade social, cultural; enfim, o contexto no qual essa história se desenrolou. Assim é que ela se oferece, também, como um instrumento de investigação de um dado contexto sociocultural. Tendo isso em vista, esclareço que dos 09 sujeitos integrantes dos dois grupos antes mencionados – homens e mulheres – 07 participaram deste estudo. Os critérios que orientaram a participação foram: idade acima de 60 anos e frequência regular (em torno de 90%) nas aulas. Esclareço, ainda, que foi feito um acompanhamento longitudinal desses grupos entre agosto de 2011 e junho de 2012.

Na coleta de dados para constituição do *corpus* da pesquisa, procurei incentivá-los a falar sobre si e sobre as motivações relativas à aprendizagem do inglês, bem como às mudanças de posição (subjetiva e social) sustentadas a partir da participação nas aulas. Note-se que pretendi abrir a escuta para que uma auto avaliação e uma avaliação do processo de aprendizagem pudessem se entrecruzar. Esclareço que não marginalizei informações de outra natureza, com a finalidade de obter um perfil do grupo, quais sejam: sexo, idade, estado civil, classe social, escolaridade e ocupação laborativa.

Lancei mão, também, da técnica de observação participante articulada à gravação, em DVD, das aulas ministradas nos grupos. O sentido de tal escolha fundamenta-se no fato de que, ao encontrar-me inserida no ambiente natural da investigação que foi realizada, levo em conta o fato de que sou partícipe do processo de sua realização. Afinal, como afirma Peruzzo (2005, p. 125-145), quando o investigador compartilha “das atividades do grupo ou do contexto que está sendo estudado, de modo consistente e sistematizado, [...] ele se envolve nas atividades, além do co-vivenciar ‘interesses e fatos’”. Nessa medida, procurei inserir no rol de questões que o trabalho levanta não apenas a dinâmica do grupo e de cada um dos alunos, mas também os efeitos dela sobre mim. Apostei que esse caminho também poderia favorecer a discussão dos resultados obtidos com o campo de estudos no qual minha dissertação se insere.

Finalmente, esclareço que esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da PUCSP sob o nº 327/2011.

- **Grupo “Andarilhas”**

Esse grupo é composto por 03 mulheres idosas “andarilhas”: C., R. e Ci.¹⁴ têm literalmente “rodinhas nos pés” e a necessidade de falar inglês é o combustível de que sentem falta ao direcionarem-se para longínquas paragens, a despeito de diferentes motivações para fazê-lo.

C. tem 68 anos, é casada, tem 04 filhos (casados), 03 netos, trabalha como advogada e tem um posto importante num órgão público. Ela reside em Sorocaba, num bairro de classe média alta, viaja frequentemente para o exterior na companhia do marido, familiares e/ou amigos. A aprendizagem da língua inglesa foi, ao longo da vida, um desafio permanente: matriculou-se em diversos cursos, em diferentes momentos. Vale dizer, também, que como membro de uma igreja evangélica, participa das várias atividades ali realizadas, entre as quais se incluem palestras ministradas em inglês. Como veremos, para essa falante do português, o inglês se apresentou **sempre** como uma provocação na sua história de vida.

Para uma aproximação mais precisa, vale nos deter num texto, escrito por ela (em maio de 2012), a partir de um pedido meu para que me dissesse de sua relação com o inglês e do inglês com a sua vida. Esse texto-relato chama a atenção porque coloca em cena uma repetição que implica, de um lado, frustração, mas, de outro, persistência. Por quase meio século, essa senhora iniciou e abandonou cursos de inglês. Aos 68 anos, tomou coragem novamente, retomando a aposta: a idade não a impediu de fazê-la, mas ao contrário, motivou-a. É o que se lê no texto antes referido, trazido na íntegra abaixo:

Minha história com o Inglês

Comecei a fazer curso de inglês, quando fui prestar vestibular de direito, depois deixei por muito tempo, sempre querendo fazer mas sem tempo e coragem para reiniciar. Quando surgiu uma oportunidade fui fazer uma imersão em inglês, achei que aprenderia muito, e estive fazendo em Foz do Iguaçu por 15 dias, era inglês o dia todo de manhã à noite, só que depois não continuei estudando, mas voltei a fazer imersão novamente por 15 dias em Araçariguama.

O curso é dado por pessoas evangélicas de várias denominações, e chama “Speak for Jesus”, é feito

¹⁴ Esclareço que Ci. não é sujeito da pesquisa em questão porque ela não atende a um dos critérios de inclusão antes definidos. Portanto, dados relativos à sua participação no grupo, bem como ao seu processo de aprendizagem da língua inglesa não serão analisados por mim.

intercâmbio para Canadá e Londres, não voltei a fazer mais e perdi o contato com o grupo.

Depois entrei no SENAC e fiz curso por 2 semestres, não me habituei com o método e deixei de fazer.

Após entrei na UNISO para terceira idade, o grupo era muito grande e não estava atendendo a minha necessidade de aprender mais rápido em razão da idade e comunicação em viagens.

Quando viajei o ano passado para a Itália, pude sentir a falta que faz, agora aqui estou com muito mais disposição para aprender(grifo meu).

A demanda de C. para aprender inglês está vinculada não apenas a contingências socioculturais, mas também subjetivas: superação de uma dificuldade que se pronunciou ao longo da vida, como se lê no texto acima. Entro na história de C. como sua professora de inglês, na UNISO, em 2009. Nos primeiros contatos, já percebi que havia muita delicadeza por trás de um modo de presença bastante formal e, por isso, aparentemente, um pouco distante. Quero dizer que intimidade e uma maior informalidade foram aspectos construídos ao longo dos nossos encontros. Mais especificamente, no papel de educadora, me dei conta de que a grande dificuldade de C. para se expressar na língua inglesa – a despeito do nível de conhecimento formal que já tinha - estava relacionada com sua inserção em grupos que reuniam pessoas cujo conhecimento dessa língua era muito heterogêneo. Essa já me parecia uma questão específica a ser encaminhada para que ela pudesse ter mais êxito no empreendimento que, naquele momento, retomava como aluna da UNISO.

Com o fechamento das turmas de inglês na universidade (fato já referido por mim anteriormente), C. foi uma das alunas que me procurou para dar continuidade ao processo de aprendizagem. Não deixei passar a oportunidade para inseri-la num grupo mais homogêneo. Mudança à qual ela não ofereceu resistência e que foi suportada pela confiança que já tinha em mim. No que diz respeito ao seu modo de fazer presença nadinâmica deste novo grupo, devo dizer que ela é muito participativa, colocando-se sempre na posição de responder aos desafios que se apresentam, o que corrobora os achados dos autores que, como vimos no segundo capítulo desta dissertação, colocaram em relevo a “facilidade” de idosos para “fazer laço” com o outro. Mas, na sala de aula, esse laço de C. comigo e com os colegas não se faz sem tensão. Tensão que retesa seu corpo, mas que não a impede de se pronunciar – em inglês – a despeito das dificuldades

para fazê-lo. Na transcrição de um segmento de aula, isso fica bem claro. Logo no início, solicito às alunas que me contem como foi o final de semana, ao que se segue um silêncio cheio de constrangimento. C. toma para si a tarefa de quebrá-lo e a responsabilidade de “ir em frente”, como se pode notar no segmento transcrito abaixo:

Segmento 1

T: Ok and then how are you today? Are you ok?

(Silêncio. A professora, com o olhar, reclama que alguém tome a palavra. O silêncio permanece... até que C. se pronuncia)

C: I'm fine

T: Are you fine? That's great. And do you have news for me?

(As alunas sorriem, respondem negativamente com um meneio de cabeça)

T: No news? And how about your weekend?

C: Hum, my sister *visit in the* Sunday.

T: Oh, really?

C: My sister ... hum *live* in Jundiáí

T: Ok, she *lives* in Jundiáí.

C: She *lives* in Jundiáí. My sister “veio” ... *going*?

T: My sister *came*. Go (a professora, com um gesto, mostra o “ir”), come (com o gesto contrário, o “vir”). In the past, came. So (com entonação ascendente) ... my sister (com a mesma entonação)

C: my sister *to* came

T: *my sister came*

C: *my sister came* hum one daughter, her daughter

Levando em conta a reflexão que encaminhei nos capítulos anteriores, pode-se dizer que C. toma a palavra, enfrentando sua dificuldade com o inglês, porque uma posição foi aberta, no diálogo, para ela entrar. Interessante que, neste momento, só ela o faz: suas colegas, ao contrário, permanecem na posição de aguardar e não se arriscam. Começo pela observação de que, tendo em vista que o nível de conhecimento do inglês é bastante equivalente neste grupo, a atitude de C. diz dela e do modo como ela se relaciona com os desafios que o inglês lhe coloca. Isso tem desdobramentos no grupo e no andamento da aula: o diálogo ganha vida e sequencias são articuladas numa construção conjunta (com a professora) compondo a narrativa sobre o final de semana.

Abrir posição para o outro tomar a palavra é, de fato, o eixo no qual se estrutura qualquer proposição de diálogo. É exatamente por isso que o tomo como fundamento

para manejar o processo de aprendizagem do inglês, independentemente da idade dos meus alunos. Como se vê no segmento acima, minha aposta foi orientada pela ideia de que o que está no nível potencial pode se manifestar e, assim, a experiência com a língua inglesa chegar mais perto da “fala viva”, comunicativa. Esse “pode se manifestar” se tornou realidade no caso de uma das alunas e não das outras: aí se apresenta a própria definição de potência como algo que pode ou não se concretizar e que isso depende do sujeito, o que me obriga a lidar com um tanto de imprevisibilidade na atividade que exerço. Insisto em dizer que ela não é determinada pelo fato de que estes alunos são velhos.

Explorando um pouco mais as consequências do “abrir posições” para o outro entrar, chamo a atenção para o fato de que, a despeito dos erros de concordância (grifados e em itálico), C. não desiste da narrativa... e nem, tão pouco, a professora. Essa última se oferece ainda como suporte para reformulações que exigem de C. escuta para a própria fala. A “correção” da professora se configura, então, como uma abertura de posição para que o outro (C.) se escute e possa vir a se reformular: campo fértil para se almejar uma nova posição como falante do inglês e para se reinventar.

No próximo segmento, o que se vê é a mesma dinâmica antes discutida. Contudo, gostaria de chamar a atenção para o fato de que o contexto que dispara o movimento cooperativo para narrar foi o de um encontro extraclasse: meus alunos idosos (desta e de outras turmas) tinham combinado fazer um café da manhã na minha casa. Todos se agitaram, cada um trouxe um quitute e o encontro foi registrado com fotos. Esclareço que encontros como esse, são bastante frequentes e que eles ora são sugeridos pelos próprios alunos, ora por mim. Entendo que sua ocorrência é um desdobramento do fortalecimento dos vínculos que a reunião motivada pelo aprender inglês tem propiciado.

Vale dizer que, muitas vezes, familiares (esposo, esposa, filhos, netos) se interessam em vir e a rede social tem se ampliado bastante: um efeito que ultrapassa o compromisso com a aprendizagem da língua e coloca o idoso no centro e numa posição de destaque na dinâmica de um grupo social ampliado (para além da família). É certo, também, que isso contribui para desmistificar uma imagem estigmatizada da velhice, tanto para aquele que a está vivendo, quanto para os que com ele convivem.

Talvez valha a pena que nos detenhamos ainda num outro ponto: esses encontros extraclasse e os acontecimentos que nele se apresentam se transformam, depois, em disparadores de narrativas nas aulas que ministro. Portanto, aquilo que nomeei de

“contexto” se torna um “texto” que, compartilhado, engendra o método para falar inglês na sala de aula: espaço em que se trabalha conjuntamente para tecer um texto. Note-se que o sentido do uso do termo “contexto” para referir toda essa dinâmica deve incluir o “com texto” (dizer um texto com a ajuda do outro). Nela, o que está em causa é trabalhar efeitos de sentidos na tessitura do texto, mas não só, já que há um efeito colateral importante: trabalhar a enunciação de um texto em inglês é entrar num jogo cujo efeito é, também, o de ressignificar-se, reinventar-se na velhice. Vejamos, então, como está em causa o “com texto” disparado pelo encontro antes referido:

Segmento 2

T: (a professora pega em uma *open drive* que C. trouxe para copiar as fotos do café da manhã. Ele está na mesa, ao lado de C.)

C: copy

T: copies...

C: copy *in the* computer ... hum (C. olha para o lado direito, olha para a parede, se dando um tempo para falar)... please, open for me

T: very good! You know, you have to simplify (com ênfase), because sometimes, we think ... most of the times I think, we think in Portuguese, but it is a difficult process not to think in Portuguese, to control your mind. So this is very good! You know, simplify, instead of using long and complex sentences. Say: please, “copy for me”. Ok, very well! And this is practice, because it is training [...] so how do you usually manage, “dá um jeitinho” to deal with the difficulties you have to learn English [...] how do you usually work with your good points to solve, or to overcome, “superar” the weak points?

H: (dá sua opinião e pergunta para C.): Do you understand me?

C: so, so

[...]

T: ask her please (se dirigindo para C.): What is H's strategy to communicate in English?

C: (ela solta a caneta sobre a mesa, se ajeita na carteira, inclusive sua blusa): no Portuguese, she thinks in English... for communication with people

T: hei C., tá soltando a franga hein? Hey C., very good C! [...] (se dirigindo para as outras alunas, a professora pergunta): Can you see a difference in C.? She is talking much more

H. and E. : yes, yes

T: and you C.... what are your strategies? ... In the beginning... oh no, it's difficult, remember?

C: oh yes

T: what do you do every day to help you speak more?

C: (pega novamente a caneta e diz): hum, I stay in the computer... *I has, have* “instalado”?

T: installed,

C: a dictionary English. I *pratique*

T: I *practice*

C: I practice (ela deixa a caneta sobre a mesa)... "*pouco*"

T: *a little*

C: *a little*, hum, at night

H: today? Every day?

C: everyday (ela abre o caderno) and I do the verbs, complete the verbs (ela bate a ponta dos dedos no caderno) ... yesterday at night. I practice the script, the lesson, the video, google tradutor

C., de fato, procura apoio no outro – colega de classe e/ou professora – para dar segmento à narrativa que encaminha. Em alguns momentos (não especificamente neste segmento), usa de mímica corporal como suporte alternativo à fala. Mas, como sua professora, observo que C. não se permite soltar-se para que seus gestos significativos ganhem mais espaço como coadjuvantes da fala (por isso, assinalei anteriormente a tensão corporal que se apresenta quando ela se envolve nas trocas comunicativas na sala de aula). Tudo indica que C., talvez mesmo sem saber, não quer que o “corpo que fala” tome lugar da fala propriamente dita. Isso tem a ver com sua história com o inglês e com o seu desejo de se tornar uma falante fluente. Vale considerar que para a comunicação gestual, não há fronteira entre línguas. Ser falante em qualquer língua é que permite a um sujeito falar com o corpo. Mas, quando o que está em causa é falar uma língua específica, tal especificidade só se apresenta na linguagem oral e/ou falada, nunca na gestualidade. Conclusão: para C., falar e/ou escrever em inglês é que apresenta alguém como falante de uma língua para si e para o outro. Razão pela qual ela se arrisca a falar/escrever em inglês, à revelia dos erros que comete.

Outro ponto neste segmento merece destaque: incentivo C. (e toda a turma) a falar inglês com a condição que elas têm para isso no momento. O que está implícito na minha fala é que não necessariamente é preciso mais conhecimento para se permitir falar em inglês. Essa minha intervenção tem relação com o reconhecimento de que importa, para tornar-se mais fluente, arriscar-se nas trocas comunicativas em inglês com o conhecimento que já se tem. Meu incentivo constitui, portanto, uma abertura de posição que, se assumida, pode fazer caminhar o processo de aprendizagem.

C. é uma aluna que entra na posição aberta por mim. Trago, a seguir, um e-mail que essa senhora me enviou porque ele parece corroborar o que acabo de afirmar. Nele, acertávamos um encontro para decidirmos a retomada das aulas no semestre:

Hello teacher, okay? The Heloisa not returned in September, we need to talk about new day and time. Have a good weken Kisse

Note-se que nessa outra narrativa é a oralidade do português que se oferece como suporte para dar sequência à escrita em inglês, a despeito de, ao mesmo tempo, contribuir para sua agramaticalidade. O erro não funcionou como constrangimento para a comunicação. Vale dizer que C. sempre recorre ao *google tradutor* para corrigir seus textos. Não foi o que aconteceu aqui. Arrisco-me a dizer que isso tem relação com a urgência que a retomada das aulas tinha para ela: o que se colocou para além da necessidade de correção. Seu compromisso comigo - com o aprender inglês - não se abala, mesmo quando o grupo como um todo não pode estar reunido: C. se dispõe a vir sozinha.

O grupo lhe dá suporte, sem dúvida alguma, na aposta por ela retomada. Contudo, o seu compromisso é consigo mesma, como se leu no primeiro texto que trouxe acima. Numa das aulas, por exemplo, C. chegou atrasada, porém trouxe uma redação feita espontaneamente em casa. Disse que acordou mais cedo, pegou seu dicionário e escreveu um parágrafo sobre seu final de semana. Mesmo antes que eu lhes perguntasse se tinham “news?”, ela olhou para mim, e abrindo o caderno, disse: “news!” (como quem diz: “tenho o que dizer hoje”). Eu entendi sua demanda e dei espaço para que ela relatasse uma festa de casamento, que ocorrera na praia, em Ubatuba, e da qual participou como convidada: uma experiência prazerosa!

C. começou a ler o texto escrito em inglês. Foi interrompida várias vezes por R. e Ci. que ora queriam saber mais detalhes da história, ora pediam esclarecimentos de outra ordem, revelando uma dificuldade de compreensão da narrativa escrita. Vale dizer que tanto elas, como C., mesclaram inglês com português para perguntar e responder. Também solicitavam minha ajuda para complementar, corrigir e comentar o que circulava de um lado para o outro da história lida. Ao final da aula, uma narrativa tecida a 4 vozes foi amarrada e, em inglês, pronunciada por mim.

Insisto em assinalar que a aula - de 1 hora e meia - foi desenvolvida e construída “em cima” daquele parágrafo escrito por C.. Como ele não foi resultado de uma tarefa

solicitada por mim, tive que me haver com o fato de que era preciso reconfigurar o que eu havia planejado para aquela aula, levando em conta o “querer dizer” de C.. Entendi que se ela queria falar, nós devíamos escutá-la. No jogo intersubjetivo que se configurou aí, as posições dialógicas foram intercambiadas o tempo todo e a aula chegou mais perto da “vida como ela é”. Oportunidade para que C. falasse em inglês de uma experiência, de fato, vividae ... vivida na velhice. Entrelaçaram-se aí o falar em inglês na velhice e da velhice, em inglês. Explico-me: um relato é uma narrativa do efetivamente vivido. É, portanto, um texto que coloca em cena os efeitos do vivido sobre o autor. Falar desses efeitos, quando se é velho, é falar da velhice. A velhice se deixa tocar pela experiência e, nessa medida, falar da experiência é falar da velhice.

Considero que essa aula foi bem sucedida nos mais diferentes aspectos. Além de estar em conforme com os propósitos mútuos implicados no processo de aprendizagem de uma segunda língua, ela se tornou espaço para (re)significar a vida e seguir comprometido com ela. Afinal,tudo na vida tem sentido para quem sentido tem. Eu me arriscaria a dizer, levando em conta também o segmento abaixo, que aprender inglês para C. é um modo de resolver uma questão subjetiva: uma questão dela com ela mesma. Portanto, tal resolução não decorre objetivamente de demanda externa/social:não para satisfazer pressão de outro e, embora, a questão do “viajar” seja evocada, parece-me que o peso maior não é esse. Falar inglês é fruto de um compromisso assumido consigo própria e ele tem relação com um ressignificar-se.

Segmento 3

T: (a professoraperguntapara as alunas): What´s your motivation to listen, read, study English at home?

(uma das alunas olha para a C.esperando uma resposta = reconhecimento de uma posição por ela conquistada?).

C: motivation?

T: why do you leave the television on? why do you go to Google? Why do you really want to learn English?

C:CD?

T: but why? What´syourmotivation?(a professora insiste na pergunta porque percebe que C. ainda não entendeu)

C: google, dictionary, the computer in general

T: but why, o porquê de tanta dedicação?

C: I need hum travel

T: to travel, she travels a lot, she is 'mitchidinha'
 C: (smile) hum, o único objetivo (em portugues) hum speak correct, speak correct hum....
 comodiz... out...out...comofala?
 T: abroad
 C: abroad,...communication
 T: do you usually travel alone?
 C: travel alone?
 T: Do you usually travel alone or with friends, relatives or your husband?
 C: ah, é, hum I go two two friends and husband
 T: and do they speak English?
 C: Oh no (smile)
 T: only you
 C: my husband hates (laughs)
 T: oh, hates
 C:hates English (lauhgs) but he likes Spanish
 T: I am so happy with C., oh, beautiful
 C: (smiles)
 T: she is much better. I am very happy for you C., for your dedication
 C: I have now time (smile)
 T: it is important to have time
 C: in the past hum not time

Se, para mim, o significante que significa C. é “sempre” (em função da sua insistência com o inglês), “é preciso” é o que traduz R, como veremos a seguir. Essa senhora de classe média, 68 anos, filha de japoneses, é solteira e não tem filhos. Durante 21 anos R. trabalhou em uma multinacional em São Paulo e, pressionada pela função, que requeria a escrita de relatórios em inglês, decidiu aprender a língua junto com alguns colegas de trabalho. Embora eles tenham desistido do empreendimento, ela prosseguiu nele até o seu ingresso na Faculdade de Ciências Sociais da USP, já com 33 anos de idade. Quando deixou este emprego, foi trabalhar como modelista e, diante de uma nova oportunidade de trabalho, mudou-se para o Japão, onde permaneceu por dez anos.

Desde que deixara a empresa multinacional, R. nunca mais freqüentara cursos de inglês até sua entrada na UNISO. Quando lá nos encontramos, ela me disse que havia decidido pelo retorno às aulas, motivada pelas viagens que, em companhia de amigos (sempre que possível e quando suas economias permitiam), fazia ao exterior. Diferentemente de suas colegas, antes do fechamento das turmas de inglês naquela

universidade, R. havia suspenso as aulas. Sua justificativa para tal: horários incompatíveis com aqueles oferecidos pela instituição, número grande de alunos por classe, o que, segundo ela, favorecia a dispersão e prejudicava o ritmo de aprendizagem, considerado “veryslow”. Quando soube do movimento dos colegas para dar continuidade aos estudos, animou-se com a possibilidade de ter aulas em pequenos grupos e porque “myteacherhave paciência”.

Tornar-se novamente “aprendiz” de uma língua na velhice e posicionar-se criticamente relativamente às condições de sua aprendizagem constituem apenas uma parte de decisões que refletem o esforço, a determinação e o foco que R. sempre teve em sua vida pessoal e profissional. Porque tenho compartilhado de sua história de vida, posso dizer que é uma guerreira que não mede esforços para alcançar suas metas: o inglês é uma delas. Para que se tenha uma ideia precisa do que estou afirmando, essa senhora leva uma hora e meia para vir de sua casa ao meu escritório (espaço no qual as aulas são ministradas). Além de tomar dois ônibus, andar um trecho a pé, inclusive subindo uma ladeira “considerável”, ela dificilmente falta às aulas. “Faça chuva ou faça sol”, R. sempre faz suas lições, traz novidades para o grupo, entre as quais se incluem seus famosos quitutes. Não posso deixar de registrar, também, que nem mesmo a rotina de cuidado com sua mãe centenária obstaculizaram seu compromisso de encontro semanal com o inglês e com as “andarilhas”.

Em uma das aulas, com uma pitada de humor e com um sorriso nos lábios, R. localizou sua principal dificuldade com a aprendizagem da língua inglesa: “I forgetveryquickly”. Uma fala que é imediatamente engatada na seguinte consideração: “I needtostudy more at home, because (para, pensa, diz em português) o que aprendi ...” (intervenho e a ajudo “what I learned”). R. repete e complementa: “I forget”. Esse seu modo de se apresentar para mim e para as colegas me faz indagar sobre o que é uma fragilidade quando se tem tanta disposição para enfrentá-la? Parece-me que indagar, sem ter que necessariamente responder a tal indagação é o mais importante neste caso. Afinal, é verdade dizer que ela é frágil (se considerarmos as dificuldades que tem tido para se tornar uma falante fluente), tanto quanto que ela é potente (a despeito dessas dificuldades, ela fala inglês “como pode”, ela enfrenta as dificuldades para falar melhor, ela se arrisca em situações que exigem o inglês). O mais importante, do meu ponto de vista, é ter em mente essa simultaneidade que, sem dúvida alguma, responde pelo modo como eu a vejo (determinando a qualidade da relação que entretemos) e pelo modo como se deve, a meu ver, abordar a velhice.

Num outro momento nesta mesma aula, também sorrindo, R. faz referência à idade: “I need to learn more quickly because I am not young”. Interessante que essa senhora não articula explicitamente “dificuldade” com “idade”, mas sim, “necessidade” com “tempo” (ou uma possível “falta” de tempo). Tempo que lhe resta para aprender e, suponho, para usufruir. É assim que leio essas associações manifestas na sua fala, atreladas ao humor e ao sorriso nos lábios. Segundo entendo, eles sinalizam para um tempo de fruição (presente e futuro) que (pode) se desdobrar da fluência no inglês. R. está mais preocupada com o prazer de viver, e isso inclui explicitamente o inglês, do que com o tempo que lhe pode ser retirado para tal. Dito de outro modo: R. quer aproveitar, ao máximo, o tempo que tem e que lhe resta para viver.

Tem me chamado a atenção exatamente que R. esteja mais fluente, sentindo-se mais à vontade para falar, se auto-corrigindo, mostrando uma segurança que há pouco tempo atrás (mais ou menos um ano e meio), não tinha. Essa conquista não lhe passou despercebida: “I think eu melhorei”. Ela, contudo, enfatiza que precisa estudar para avançar mais. Vale dizer que a *performance* já conquistada respondeu pela concretização de outra viagem: em outubro de 2012, ela tomou o rumo de Dubai e da China. Tailândia, a viagem dos seus sonhos, talvez deixe de ser uma possibilidade e se torne realidade ainda em 2013!

Outro dado importante (e bastante frequente entre meus alunos) diz respeito ao fato de que as aulas de inglês têm contribuído para o aprendizado de outras habilidades, como por exemplo, o uso do computador. Tomo R. como exemplar. Ela, inicialmente, nutria uma antipatia gratuita pela “máquina”. Começou a se interessar motivada pelas atividades que foram propostas por mim: processo lento que contou, inclusive, com a ajuda externa de um sobrinho. Um dia, recebi sua primeira lição de casa via email. Festejamos sua conquista! Atualmente, R. acessa o *youtubee* se orgulha em estudar inglês pela *internet*. Faz questão, entretanto, de esclarecer que “I use only for English”. Note-se, no que diz respeito ao método de aprendizagem, que o diálogo é, de fato, o eixo norteador, tanto do que se faz presencialmente, quanto virtualmente.

Finalmente, gostaria de colocar em relevo outra marca bastante forte deste grupo e que a referência “andarilhas” encobre: o incentivo mútuo para continuar na empreitada de aprendizagem. Numa das aulas, por exemplo, encaminhou-se uma discussão cujo foco era a oposição fragilidade x potencialidade, a partir de uma intervenção elogiosa que C. endereçou a R.. A primeira exaltou a determinação da segunda e declarou que decidiu aprender em inglês porque tomou R. como modelo. Ao saber disso, essa última

se surpreendeu e não teve dúvidas de afirmar que “C.didn’tknowanythingbutdeveloped a lotof, não, a lot”, ao que acrescentou: “we help oneanother”.

- **Grupo “HappyFriends”**

Esse grupo é composto por 05 mulheres (M., MJ.,Mo., Re¹⁵. e G.) e 01 homem (CS.) que “dão a vida” por um encontro festivo, especialmente *happy hours*.

M., 67 anos, casada, tem três filhos, três netos e mora com o marido, em bairro de classe média alta, na cidade de Sorocaba. Advogada culta, bastante envolvida e atualizada em assuntos de interesse geral, nacional e internacional, viaja frequentemente para o exterior.Ela se define como uma pessoa bastante curiosa.

Na realidade, eu conheci M. há muitos anos atrás. Nossos caminhos se cruzaram novamente há dois anos, quando ela foi para UNISO. Como os outros alunos, essa senhora também me procurou para dar continuidade às aulas iniciadas naquela universidade. Vale dizer que M. sempre se apresentou de modo muito elegante, especialmente no vestir-se e no expressar-se. Usualmente, seu modo de apresentar-se é o de uma pessoa que compartilha novidades e experiências vividas, resultado de sua curiosidade. Na classe, ou fora dela (*happy hours*, jantares, cafés, etc.), atiça o interesse alheio dando a conhecer o que descobriu “fuçando” cantos e coisas. Sua **curiosidade**, de fato, a apresenta ao outro e o mobiliza.Vale dizer, que se esse traço a faz naturalmente uma das líderes deste grupo. Alguém que voluntariamente toma iniciativas com intuito de otimizar a aprendizagem do inglês como, por exemplo, sugerir metas, materiais a serem utilizados, etc.

No que diz respeito à sua história com o inglês, trago abaixo um segmento de uma aula em que, a partir de uma demanda que lancei para a classe, M. se pronunciou sobre isso:

Segmento 4

Meu interesse por inglês começou quando eu tinha dez anos de idade porque eu tenho uma tia e ela é norte americana então eu fui aprender inglês com ela e então eu comecei a aprender essa língua. Eu gosto muito de línguas então eu aprendi inglês até os 18 anos quando eu fui para a universidade, então eu parei de estudar inglês mas tudo que aprendi na minha adolescência eu

¹⁵ Re., tal como os outros sujeitos, aceitou participar desta pesquisa. Esclareço, contudo, que em função do tempo para finalizá-la na me foi possível desdobrar-me sobre os seus dados. Fica aqui o meu agradecimento profundo pela sua disponibilidade.

lembro. E quando eu tinha 60 anos eu voltei a estudar inglês novamente. E cá estou eu para para praticar essa língua que gosto muito, eu falo italiano também e se eu fosse mais jovem eu aprenderia outra língua como o Frances ou espanhol, mas agora eu acho que é muito tarde...hum...e eu estou muito feliz porque eu posso viajar, falar e entender as pessoas quando elas falam inglês, quando elas falam italiano, então eu, eu acho que eu posso viajar o mundo todo falando inglês porque eu acho que o inglês é uma língua universal, ok?” (...) acho que quando aprendemos uma língua, algo acontece, você pode se comunicar em outros países, quando você recebe uma visita em sua residência, minha filha Letícia, trabalha em uma multinacional, então eu recebo seus amigos estrangeiros em minha casa. Então, eu consigo me comunicar. (...) eu sou a dona da casa,então é minha obrigação receber e falar inglês.É mais agradável.

A professora pergunta para todos os alunos: quanto este grupo interfere em sua vida?

Mz: se adianta e responde: é um prazer está aqui, vir aqui às quartas feiras é muito bom

Três pontos chamaram minha atenção nessa declaração de M.: 1) a idade - 60 anos – não a impediu de se colocar de novo na posição de estudante, mesmo tendo em vista sua fluência comunicativa. Interessante é que, segundo ela diz, sua principal motivação foi a oportunidade para “praticar” uma aprendizagem antes bem sucedida. Entendo, contudo, que suas conquistas ultrapassam tal expectativa. Digo isso porque novas aprendizagens têm resultado dos nossos encontros semanais: além de uma fala ainda mais fluente, eu diria que essa senhora tem tido ganhos notáveis na proficiência do inglês. Talvez até por isso, M. esteja se sentindo, cada vez mais à vontade para viajar, receber pessoas; 2) curioso que, ao mesmo tempo, apareça na sua fala o argumento de que a idade a tem impedido de apostar na aprendizagem de uma outra língua. Diferentemente de R., “o tempo que lhe resta” não é entendido como tempo de introdução de uma novidade desta natureza. Talvez porque ela seja mais fluente e está “feliz” por dominar uma “língua universal”. Língua que lhe permite “fuçar” em qualquer outro lugar do mundo; 3) M. faz referência ao poder inclusivo que o falar o inglês proporciona: “algo acontece”. De fato, a rede se amplia e permite o “manter-se conectado” com diferentes pessoas, em diferentes lugares, em diferentes contextos. Essa é a vida vivida na velhice porM.. Note-se que ela fala da velhice em inglês – “sou ativa”, “eu faço”, “eu viajo”, “estou muito feliz” - porque fala inglês na velhice.

Sra.Mo., 63, é uma outra integrante do grupo *HappyFriends*. Artista plástica, casada, tem dois filhos solteiros. Toda semana traz verduras frescas para vender para seus colegas de classe e, assim, ajudar a filha e seu namorado, responsáveis pelo plantio e cuidados das mesmas. Em função disso, foi apelidada de Madame Green. No Rotary Clube de Sorocaba é responsável pelos intercâmbios, o que lhe dá oportunidade para

falar inglês com jovens do mundo inteiro. Essa é uma das principais razões que a motivaram a fazer o investimento de aprendizagem de inglês na velhice, com o objetivo específico de “manter” a fluência já conquistada.

A Sra.Mo.é uma velha conhecida: estudamos juntas quando criança, numa escola em São Paulo, mas só estreitamos os laços de amizade muitos anos depois, já em Sorocaba. Como sua professora de inglês, devo dizer que ela se destaca dos demais pela fluência na língua, o que justifica seu interesse maior na prática de conversação. Seu olhar, aparentemente prático e imediatista, está voltado para o momento presente (“hoje”) em que o manter - e não o aprimorar – está em causa. Suspeito de que ela está entre nós mais pelo sabor da convivência, e pelo prazer de falar outra língua, do que propriamente por uma necessidade de manutenção. É o que se lê, por exemplo, na transcrição de um segmento de aula que trago abaixo:

Segmento 5

Sempre aprendi inglês, desde a adolescência (sorrisos). Eu falo alemão, então é muito fácil para mim falar inglês. Eu aprendi na Cultura Inglesa ... hum ... eu tive que parar depois de sete anos ... hum ... porque naquela época era impossível para uma jovem estudar inglês à noite. Então, eu tive que parar novamente e ... mas, eu estudava sempre e uma amiga, uma grande amiga, me falou de uma professora muito boa na Uniso (risos). Fiquei curiosa em ir lá e aprender inglês com essa professora. E eu conheci um grupo muito bom, bons amigos. E ... é bom praticar inglês porque ... hum ... se você não falar todos os dias, toda semana, você esquece muito o vocabulário e assistir aos filmes não é suficiente, e livros (risos). Eu gosto muito de ler ... ah ... eu assisto filmes somente em inglês mas, ah, eu gosto disso, eu gosto, alemão e inglês são muito parecidos, então eu estudo (risos).

O prazer de um duplo encontro – com a língua inglesa, com os colegas de classe e com uma “velha” amiga - parece-me, de fato, sustentar a presença de Madame Green na empreitada mútua de aprendizagem que respondeu, de um lado, pela formação dos *HappyFriends* e, de outro, pelo forte enlace de seus membros. Tendo em vista essa suspeita, indaguei-a: o que mais você tem que aprender? Mo.merespondeu:

Segmento 6

Mo. Meu ponto fraco sempre foi preposição. É impossível para mim, mas eu falo, continuo falando. E eu tenho contato com jovens do programa de intercâmbio do mundo todo, então eu estou sempre falando inglês, não importa se está certo ou errado porque eles entendem e querem ser entendidos ... o que estamos falando, nossas culturas ... Então, se estamos falando inglês corretamente ou não, não é importante, mas o importante é comunicar-se bem. Então, eu gosto desse contato com as pessoas (ênfase minha).

O que coloquei em destaque na afirmação da Mo. tem importância aqui na medida em que, do meu ponto de vista, revela a importância que ela dá ao laço social que, como sabemos, se sustenta na via régia da linguagem. Trocar experiências é ser um eterno aprendiz. Segundo ela, é essa disposição que a enlaça com os intercambistas. Note-se que a idade não é problema quando se está disposto a essa troca. Isso é tão verdade que intercâmbio ou *interchanges* significa “troca”, no inglês e no português. No seu trabalho, a Mo. experimenta uma situação de troca marcada por uma falta no intercambista jovem: a falta do português. Na interlocução, essa falta é suprida porque ela, uma idosa, domina (quer dominar) o inglês. Tal situação subverte a prevalência da imagem veiculada socialmente de que “falta” é algo próprio da velhice e “ganho”, da juventude.

Outro ponto para o qual vale atentar diz respeito à relação de Mo. com o tempo, para quem importa muito o momento presente. Ela é a primeira que não condiciona particularmente a aprendizagem do inglês ao futuro e também não faz da idade uma questão problemática. Dessa forma, Madame Green fala sobre outras coisas com muitas pessoas, em inglês e em português. O que ela parece querer é ser capaz de continuar tirando fruição dos encontros com os outros. A fala fluente, meio por excelência para sustentar o laço social, é sua principal preocupação. Talvez em função disso a idade não apareça como empecilho na vida dela.

A Sra. G., 64 anos, é casada, tem 03 filhos e 03 netos. Com o casamento de uma filha e sua mudança para os Estados Unidos, ela e o marido (aposentados) resolveram também mudar-se para a Califórnia. Nesse tempo, ela matriculou-se numa escola de inglês. Depois de uns dois anos de sua volta ao Brasil, resolveu dar continuidade aos estudos, na UNISO. Seguindo o movimento dos *HappyFriends*, ela me procurou, quando as aulas lá foram suspensas. Eu quis saber, então, se tornar-se falante do inglês tinha mudado a sua vida. Ela me disse: “eu não sei se mudou minha vida, mas eu me sinto mais segura quando falo quando os sogros da minha filha, meu genro e quando viajo ...”. A alegada segurança tem relação, segundo entendo, com a assunção de uma posição de autonomia e independência frente ao outro. Mas, não só! G. é bastante vaidosa e é movida pelo desejo de ir além do comunicar-se sem ajuda do outro. Ela se preocupa, por exemplo, com a sua pronúncia: “eu sei muitas palavras em inglês, eu sei ler em inglês, posso fazer várias coisas, mas quando estou falando, minha pronúncia é horrível! Eu não entendo como!” Os colegas de classe, nesse momento, a interrompem porque discordam dessa autoavaliação aparentemente negativa. Imediatamente,

eles disseram a ela: “you speak very well”; “you speak fluently”; “imagina”! Sem entrar no mérito de se, de fato, sua autoavaliação é negativa, assinalo o modo de reação do grupo (sempre esse, independentemente de quem está em causa) e seu possível efeito: fortalecimento egóico; algo que não é desprezível e, até eu diria, é necessário para a conquista de uma posição de fluência numa língua estrangeira. Quero dizer com isso que é preciso fazer um investimento libidinal no próprio eu para “deslanchar” no inglês.

O Sr. CS, apelidado pela turma de *honeygentleman*, tem 65 anos e é o único representante do gênero masculino neste grupo. Bancário aposentado, casado, ele tem três filhos, uma neta e, atualmente, se dedica à apicultura. O nosso fornecedor semanal de mel joga tênis e, sempre acompanhado de sua esposa, cuida de uma chácara de sua propriedade nas imediações da cidade de Sorocaba. Isso não o impede de viajar, com frequência: modo de aproveitar a aposentadoria que lhe deu motivação para, na velhice, retomar a aprendizagem do inglês:

Segmento 7

Comecei a aprender inglês quando tinha 34 anos mais ou menos. Não comecei antes porque eu não tinha dinheiro para pagar a escola. Parei de estudar inglês por dez anos, cerca de dez anos e, aposentado, quando mudei para Sorocaba, fiquei sabendo que na Uniso ... ah ... ah ... tinha, tinha um curso para pessoas como eu, com 60 anos ou ainda mais velhos. Acho que é importante estudar, porque precisamos da língua em nossas viagens e como eu e minha esposa M. somos aposentados, começamos a viajar para o exterior. Então, eu acho que é importante prosseguir com os estudos para ter um nível de conhecimento com o qual possamos, ah ... que nos mostre uma possibilidade de nos comunicarmos com as pessoas quando viajamos. Eu acho, eu não diria que o inglês mudou minha vida, mas com certeza, ah ... ah ... me trouxe possibilidades para viajar, segurança para viajar para o exterior, ah ... ah ... facilidade para me comunicar com outras pessoas nos outros países.(...) Viajar para o exterior é nossa maior motivação para aprender inglês e continuar com essas aulas. Eu não posso dizer que aprender inglês é fácil mas precisamos ter boa vontade hum para estudar.

“Boa vontade” é o que não lhe falta: esse senhor é extremamente dedicado e leva o curso muito a sério. É assíduo e está sempre com as atividades prontas e muito bem realizadas. É clara e notória sua preocupação de falar da forma mais fluente e correta possível. Procura sempre aplicar e usar o que aprende em classe. Toda essa dedicação para, tranquilamente, viajar para o exterior. Talvez seja bem a hora de, nesta dissertação, de problematizar essa demanda que, entre os meus alunos, responde em grande parte pelo fato de empreenderem um processo de aprendizagem de inglês na velhice. Se, de um lado, ela é demanda de uma classe socioeconômico cultural específica (idosos que se inserem na classe média ou acima dela); de outro, o

Dicionário Aurélio não nos deixa esquecer que viajar é “ato de ir de um a outro lugar relativamente afastado”. Ele também nos alerta para o fato que o uso de tal termo pode estar vinculado a “sentir o efeito de droga; andar por, percorrer, correr”. Em ambas entradas de dicionário, o que se destaca para mim é o sentido de ir além, ultrapassar. *ORandomHouseWebster'sCollegeDictionary* confirma o que digo quando nos brinda, entre outras, com a seguinte definição: “toproceedoradvance”.

É certo que o Sr. Cláudio se referiu explicitamente ao “ato” de se mover em direção a outro lugar, mas sob o que ele diz o “viajar” está associado com sua condição social de “aposentado” e com a sua decisão subjetiva de “aprender” inglês. Um “aposentado”, portanto, que não se limita ao seu aposento; um aposentado que se coloca em atividade na velhice (decide matricular-se na UNISO, permanecer estudando com os colegas do *HappyFriends*, cuidando da chácara, extraindo mel, jogando tênis, etc.) para “proceedoradvance”.

Comecei este trabalho de reflexão, deixando ver o que me motivou a realiza-lo. Preocupava-me a minha falta de formação para contemplar as demandas específicas da velhice quando nesta etapa vital elas se traduziam como necessidade e/ou vontade de aprender inglês. No cotidiano, me deparava com dificuldades, mas também com potencialidades para a realização bem sucedida deste empreendimento. O que estou recolhendo desta análise de dados é que se há o específico (seja na esfera das dificuldades ou das potencialidades), ele não se apresentou como geral, ou seja, como algo que se pudesse generalizar para a velhice. Em cada um dos casos abordados até aqui a face da dificuldade com o inglês e/ou da potencialidade para enfrenta-la se apresentou de modo diferente.

Há algo, entretanto, que se apresenta de maneira recorrente: esses sujeitos idosos se mostram muito potentes para sustentar o compromisso de “ir adiante, avançar”. Aprender inglês é um modo que eles encontraram de colocar em andamento esse projeto, certamente não é o único, e certamente não é para todos os velhos; principalmente quando levamos em conta a realidade brasileira. Talvez aprender inglês esteja circunscrito a uma classe socioeconômico cultural específica (privilegiada). O que não apaga o fato de que “ir adiante”, “avançar” possa se constituir projeto fora dessa classe (ou não!). O meu encontro com a velhice na sala de aula comporta, então, uma especificidade que é determinada pelo fato de que eu sou professora de inglês.

Dito isso, trago à cena meu encontro com a Sra.Ma., 71 anos, casada, mãe de três filhos, residente em um condomínio de classe média alta, em Sorocaba. Arteira e artista, moleca e mulher, vaidosa e positiva, ela é também prendada, divertida, doce e suave e alguém que literalmente recusou a aposentadoria: “não sou aposentada porque não paguei [INSS]”. Do mesmo modo como não se deteve na preocupação de programar, como esperado socialmente, seu futuro, essa senhora sustenta sua relação com o inglês sem se preocupar com o “certo” ou o “errado”. Com essa mesma naturalidade, ela toca na velhice, quando diz: “eu tenho dificuldade em memorizar palavras novas e gramática, tenho dificuldade, mas eu não sou tão tímida, então eu tento falar, se as pessoas me entendem, ok, caso contrário, sinto muito”.

Sua história com o inglês também não é recente:

Segmento8

MJ: Tenho 71 anos e Comecei a aprender inglês aos 59 anos, mais ou menos, retornei aos estudos, porque toda a minha vida eu gostei de inglês .Eu nunca fiquei, ah, não perdida,ah, toda a minha vida eu li algo em inglês, não perfeitamente, mas eu nunca fiquei afastada da língua inglesa. Então quando eu tinha 59 anos, fui em uma escola para aprender e...por cinco anos. Depois parei porque vim de Sano André para Sorocaba, parei um pouco, retornei,quando me graduei em inglês eu parei.u senti que esqueci a língua, que esqueci como falar,então voltei quando fiquei sabendo das aulas na Uniso. Aí eu nunca parei, continuei com você,minha professora Teresa Cristina.Eu tenho dificuldade em lembrar as palavras novas e a gramática. Eu tenho. Mas eu não sou muito tímida(todos dão risada). Eu gosto de falr, se as pessoas me entendem , ótimo, caso contrário, sinto muito.

T: Você há trabalhou fora?

MJ: Eu tinha um trabalho livre, vendia coisas, mas eu não me aposentei porque não paguei

“Não parar, continuar” é decisão que encontra suporte também na dinâmica que se instanciou no grupo “HappyFriends”: “[aqui] somos aceitos, como somos, ninguém questiona o que sabemos”, diz MJ em outro momento desse mesmo encontro. Esse sentimento de pertencimento associado ao prazer de se comunicar em inglês – “eu gosto da língua inglesa” - parece ser o principal combustível para que essa senhora permaneça comprometida com sua decisão de levar adiante o empreendimento de aprendizagem, projeto que perpassou a sua vida e que ela retomou e tem concretizado na velhice.

A análise de dados mostra que esses idosos têm em comum algo mais do que o desejo de aprender inglês na velhice: eles projetam um futuro que comporta mudança de posição traduzida por eles, como avanço, progresso. Por isso, se mostram ansiosos para mobilizar seu potencial de aprendizagem. O primeiro passo, dado por todos, foi tirar o

pó de um projeto gestado, na maioria dos casos, ainda na juventude. Outros tem sido dados na sequência desta decisão e este processo, eu diria sem medo de errar, tem sido muito bem sucedido. Parte desse resultado decorre do compromisso de cada um com o seu “reinventar-se” na velhice; outra parte tem relação direta com o método implementado no processo de aprendizagem. Ele prioriza o diálogo, o abrir posição para tomar voz e falar de si e para o outro em inglês. Assim, é que se concretiza o “falar inglês na velhice e o falar da velhice em inglês”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como disse na introdução, este trabalho de investigação foi motivado pelo resultado do meu encontro com alunos idosos ávidos por aprender inglês. Desafio assumido por eles, e reconhecido por mim, que vi na demanda que me dirigiam a necessidade de fazer jus a ela. Para tal, entendi ser necessário empreender uma formação específica (afinal minha experiência era com pessoas mais jovens), levando em conta minha intuição inicial de que a aprendizagem do inglês na velhice comportava especificidades. Identificá-las seria um passo para corresponder à aposta de mudança inerente a este processo.

A simultaneidade em causa na formação e na condução das aulas de inglês com esse segmento etário foi, gradativamente, redimensionando as questões que eu me colocava para investigar as ditas especificidades. Digo isso porque, ao longo do tempo, meu olhar para a velhice mudou, o que me possibilitou ver um misto de potência e fragilidade determinando o processo de aprendizagem em questão, o que me levava a questionar expressões, tais como, “x é próprio da idade”. Afinal, potência e fragilidade são duas faces da mesma moeda em qualquer faixa etária. Como, então, abordar teórico-metodologicamente esse par de opostos que essencialmente traduzia meu encontro com os velhos aprendizes?

Note-se, também, que esse encontro me colocou diante da minha própria fragilidade para responder a especificidade de demandas que poderiam se apresentar. Por essa razão, me sentei novamente, depois dos 50 anos, nos bancos de uma sala de aula. Enfrentar esse desafio foi indicativo, para mim, de um *quantum* de potência para atender exigências da minha atuação profissional. Vejo, agora, retroativamente, esse elo de identificação com meus alunos idosos: fragilidade numa competência, mas potência para enfrenta-la. Isso funcionou como um determinante que marcou - e marcará para sempre - nosso compromisso mútuo de aprendizagem.

Na sala de aula na qual acontecem nossos encontros semanais, há um imã no qual está escrito: *toteachistotouchlivesforever*. Nosso encontro é, portanto, mediado por

esse magnetismo. Mas, não só! Algo no método que tenho implementado (intuitivo, até bem pouco tempo atrás) mereceu minha atenção na reflexão que aqui encaminhei. Descobrir suas particularidades exigiu, num primeiro momento, consultar uma bibliografia para explorar questões e representações acerca do processo de envelhecimento e a velhice. O resultado dessa incursão bibliográfica deu forma ao capítulo 1, que me permitiu chegar a alguns pontos importantes que, abaixo, coloco em relevo.

Da visão otimista de Cícero, retive as seguintes proposições: a busca do conhecimento é uma façanha que independe da idade; a condição física requer cuidados em qualquer fase da vida; equilíbrio é um bem que precisa se articular com o viver com prazer porque isso também não se restringe a uma etapa da vida; igualmente, a morte pode surpreender o vivente em qualquer ponto do curso vital: ela não é privilégio da velhice. Tal relativização nos confronta com o constante desafio de celebrar a vida: algo que não se deve retirar da velhice. Nessa mesma perspectiva, aprendi com Confúcio a importância do reconhecimento social dos velhos. Ele decorre do não apagamento, pelas gerações mais jovens, do fato de que fragilidade e potência são indissociáveis do viver a vida.

Da incursão por estudos no campo da Gerontologia (Pizzolatto, 1995; , Boianoski, 2006; Silva, 2008; Lopes, 2000; Walford, 1985; Jeckel-Neto, 2000; Debert, 1997; Mercadante, 1997; Fonseca, 2012) me vi diante de um debate predominantemente polarizador: de um lado, proposições assentadas na noção de declínio (que faz par com improdutividade, fragilidade, doença); de outro, aquelas que refletem certa idealização da velhice baseadas no conceito de envelhecimento ativo (que traz à tona o velho produtivo, potente, saudável). Numa posição intermediária, outros estudos advogam a favor da hipótese de que esses pares de opostos convivem e determinam os diferentes modos de viver a velhice. Não sem razão, reconhecem a complexidade de fazer dela um objeto da ciência. Coube indagar, então: como capturar teórico-metodologicamente esses pares de opostos simultâneos, que insistem em fazer presença ao longo da vida? De que modo esse funcionamento universal produz vidas e velhices tão singulares? Se é fato que a vida do homem (incluída aí a etapa denominada “velhice”) se traduz por uma “busca da felicidade”, como incluir algo de natureza tão subjetiva no campo da investigação científica?

Com tais questões, no capítulo 2, minha atenção se voltou especificamente para a questão que envolve o conceito de aprendizagem. De início, meu compromisso foi

identificar os diferentes modos de definir esse processo, comumente referido quando o que está em causa é o desenvolvimento da criança para, em seguida, problematizar seu deslocamento para o campo de estudos do envelhecimento humano e da velhice. Procurei discernir posições para discutir a aprendizagem de segunda língua na velhice. Deste empreendimento, recolhi as seguintes conclusões: na Psicologia do Desenvolvimento, dei destaque ao trabalho de Vygotsky que, ao se opor tanto ao behaviorismo quanto ao construtivismo piagetiano, deixou ver que no processo de aprendizagem há algo mais que se conquista, para além de uma mudança de comportamento: novas estratégias cognitivas para lidar com os desafios implicados em novas aprendizagens. Isso abriu espaço para pensarmos que, ao longo da vida, essas estratégias se constituam como potencialidades para enfrentar demandas tardias de aprendizagem.

Esse autor inspirou positivamente ainda pelo fato de que entende que qualquer conhecimento é construído no jogo intersubjetivo (social). Proposição em acordo com as considerações de Mercadante (1997), segundo quem na reinvenção da velhice, a posição social e subjetiva daquele que a experimenta se fortalece quando os laços com o outro são uma realidade. Vale dizer, ainda que o importante conceito de “zona de desenvolvimento proximal” põe a descoberto o fato de que na interação social é que o potencial pode se transformar em real, que a dependência ao outro pode desdobrar-se em autonomia.

Lajonquière, com a Psicanálise na área da Educação, se opõe à concepção de aprendizagem de Vygotsky porque entende que não é o mínimo inato (biológico) o ponto de partida para este processo. Para ele, há um terceiro elemento – o desejo – que determina o modo de relação eu-outro, colocando obstáculo à ideia de plena autonomia. Dito de outro modo: a condição humana é marcada para sempre pelo fato de que se é constituído sujeito na esfera do outro (que na Psicanálise é até grafado como Outro, o inconsciente). Como se sabe, desejo é conceito problematizado no âmbito da noção de inconsciente. Entende-se porque não é possível pensar em autonomia plena. Além disso, me conta apenas ao escrever essas “considerações finais” que o inconsciente – o terceiro elemento que está em causa no par eu-outro – é atemporal. Na velhice, portanto, ele também é fator determinante em qualquer empreendimento subjetivo. Uma conclusão que mereceria desdobramentos, se ela não tivesse se inscrito apenas nesse momento final. Fica, contudo, registrada essa fenda no exercício da minha reflexão para, quem sabe, um enfrentamento futuro (doutorado?).

Também é na reflexão encaminhada por Lajonquière que está em causa a definição do ato educativo como um ato no qual está implicada a abertura para uma (nova) posição subjetiva. Isso porque, segundo o psicanalista, o “desejo que nos humaniza [...] nos projeta para um futuro” (2000a, p. 50). Dei destaque a tal proposição porque ela traz consigo a ideia de “botar a vida em marcha”. Esse é um ponto que, de alguma forma, lê o que os idosos com os quais encontro tem em mente quando se dispõe a aprender uma segunda língua na velhice. Por isso, quando me procuram, o que está em causa é uma abertura que, de fato, pode ser traduzida como “abertura para o outro” (“outro” que eu represento e “outro” que representa a nova posição a ser conquistada). Não se trata, portanto, de ativar um potencial naturalmente (biologicamente) configurado. A potência de que se trata aqui é culturalmente motivada e o processo de aprendizagem do inglês na velhice pode ser entendido como propiciador de “um lugar a partir do qual o desejo seja possível” (2000b, p. 1114). O que não se deve esquecer, entretanto, é que a sua plena satisfação nunca é possível.

Ainda neste capítulo, explorei o conceito de *aprendizagem ao longo da vida*, originalmente proposto no campo da economia e no mundo ligado ao trabalho, a partir de uma demanda econômica estatal (Estados da União Européia). Chamei a atenção para o fato de que havia aí embutido o reconhecimento de que aprendizagem é termo que também significa o viver a vida na velhice. Reconhecimento que contribui para a desmistificação do imaginário de declínio e fragilidade preponderantemente a ela vinculado.

Tal discussão me deu a oportunidade, ainda, de assinalar que no ato educativo, nessa faixa etária, é preciso que se articulem a predisposição e potência do sujeito para aprender e as condições sociais para realiza-la, mesmo que se trate de aprendizagens para usufruto do próprio sujeito (e não propriamente para satisfazer interesses do Estado). Nessa perspectiva, o velho é entendido como cidadão de direito e a escola passa a ser um local que lhe cabe frequentar. Ela se torna, na verdade, mais um elemento a mediar a conquista/consolidação de nova posição junto ao seu grupo social (família e comunidade). Essa “novidade” tem efeito dominó porque pressiona toda a estrutura social, obrigando-a a reposicionar-se frente ao velho aprendiz.

No que diz respeito à aprendizagem da língua inglesa na velhice, identifiquei a existência de um ponto de vista preponderante que gira em torno da seguinte lógica: é preciso respeitar o ritmo de aprendizagem dos idosos porque há questões específicas que se impõem a essa faixa etária: alega-se que a atenção e a memória já não são mais

as mesmas e, via de regra, que uma autocrítica negativa atravessa todo o processo. Sem propriamente discutir se a questão do ritmo se impõe também a outras faixas etárias (a outros grupos societários), dessa perspectiva se desdobra uma discussão relativa ao melhor “método” de ensino/aprendizagem. Vale atentar para o fato de que tal debate só se realiza porque se considera que, apesar dos *déficits*, a aprendizagem de uma segunda língua é possível na velhice.

Do ponto de vista do método, parte-se da consideração (BOIANVOSKI, 2006; FARIA, 2007; ZUCARRELO & SAFONS, 2003, entre outros) de que os velhos aprendizes têm com o que contribuir: admite-se que suas experiências devam ser levadas em conta. Além disso, atenta-se para o fato de que idosos tem relativa facilidade para estabelecer vínculos (com os colegas e com os professores) e que, em função dela, a aula é permeada por narrativas do tipo relato (de experiências pessoais): outro fator interveniente que deve ser contemplado no método. Não sem razão, os autores reconhecem a adequação do método construtivista social para o ensino do inglês na velhice, colocando em relevo a importância das práticas interativas (colaborativas) como base para a implementação do aprendizado. O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” é assumido como central nestas abordagens para instruir o manejo das trocas interativas em sala de aula. Não me passou despercebido que Pizzolato (1995) e Faria (2007) tenham sugerido que nelas também está em causa a necessidade de um manejo afetivo. Estes autores, contudo, não aprofundam teoricamente tal *insight*.

Nos trabalhos lidos por mim, identifiquei que os pesquisadores parecem assumir consensualmente que há limites para se atingir um grau de proficiência optimal no uso da língua inglesa na velhice. Por isso, propõem que se persiga o uso comunicativo, mesmo que distante do uso normativo do inglês (ideal linguístico). Isso distinguiria, inclusive, aprendizagem de aquisição (PIZZOLATO, 1995). O reconhecimento deste limite, contudo, não impede o assinalamento de que maturidade e auto-consciência possam jogar um papel positivo no processo (inclusive no enfrentamento da auto-crítica negativa antes mencionada), distinguindo-o, inclusive daquele que se empreende com crianças e adolescentes.

A análise de dados, desenvolvida no capítulo 3, permitiu ver que os sujeitos idosos, com quem tenho me encontrado, têm em comum algo mais do que a motivação para aprender inglês na velhice porque eles projetam um futuro que comporta mudança de posição. Isso vai muito além do empreendimento de aprender inglês. De fato, o que

reconheci foi que eles estão de olho na possibilidade de reinventar-se na velhice, o que envolve abertura para mudar. O reconhecimento do compromisso de cada com o seu “reinventar-se” na velhice é apenas uma parte dos resultados obtidos com a análise de dados; a outra parte tem relação direta com a questão que envolve o método “mais adequado” para orientar o processo de aprendizagem de inglês na velhice. Reconheci que o diálogo é de fundamental importância para tal, porque nele é que se concretiza o abrir posição para tomar voz e falar de si e para o outro em inglês. Nesse jogo intersubjetivo, portanto, é que ganha vida gradativamente o “falar inglês na velhice e o falar da velhice em inglês”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÉS, Philippe *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978
- BOIANOSKI, Célia Regina e FERNANDES, Paulo Henrique Capillé. (2006) *O Professor de Língua Inglesa: Ensinando a Terceira Idade*. Acessível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/.../docs/CI-104-TC.pdf
- BOURDIEAU, P (1997) *O novo capital. Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus,
- CAMPOS, R. (nov.2002) *Na flor da Idade*. Revista Educação. 67:34-38.
- CÍCERO, Marco Túlio. (103-43 A.C.) *Saber envelhecer e A amizade*. Porto Alegre-RS:L&PM Editores, 1997.p.7-66.
- CZERESNIA D, Freitas CM (org.).(2003)*Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: E Fiocruz, 2003. p.39-53.
- DEBERT, Guita *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Fapesp. 1999
- DEBERT, G.G. e SIMÕES, J.A. (1994). “A aposentadoria e a invenção da ‘terceira idade’”. *Textos Didáticos* no 13. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Unicamp, pp. 31-48.
- DEBERT, G.G. Entrevista com GUITA GRIN DEBERT. Entrevistador: *Johannes Doll* seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/download/4760/2675. Revista: Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento., Porto Alegre, v. 7, p. 117-134, 2005.
- FARIA, Fernanda Sevarolli Creston.(2007) *Desafios na Terceira Idade: Ensino de Língua Inglesa sob Novas Perspectivas*. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 9, p. 29-33, jan./dez. 2007
- FONSECA, Suzana Carielo.(2002) *Desafios teórico-metodológicos que se impõem à investigação do processo de envelhecimento e da velhice*. 28ºRBA. São Paulo,SP
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*.(1997) São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997. Edição de bolso, 13,5x10 cm., 165 páginas.
- GOLDENBERG, M. (1998/2000) *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais 3ª edição*. Rio de Janeiro: Recor
- HAREVEN, Tamara Changing.(1995) *Images of aging and the social construction of the life course*. In: Featherstone, Mike; Wernick, Andrew (Org.). *Images of aging: cultural representations of later life*. London: Routledge. p.119-135.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Sinopse do Censo Demográfico 2010*. Disponível em: [HTTP://www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) .Acessado em 16/10/2011

JECKEL- NETO, E. *Gerontologia biomédica: uma perspectiva inovadora*. I Encontro das Universidades. I Fórum Permanente de Política Nacional do Idoso. Recife, 2000, p. 28-34

LAJONQUIÈRE, L. (2000a). Freud e a educação. In I Colóquio do Lugar de Vida/Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a infância – IP/FE-USP: A Psicanálise e os Impasses da Educação (pp. 91-95). São Paulo: Lugar de Vida/LEPSI-USP.

LOPES, A. *A Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia e os desafios da Gerontologia no Brasil*. Dissertação de Mestrado. 2000. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas

MERCADANTE, E.F. (1998). “A identidade e a subjetividade do idoso”. *Revista Kairós*. Núcleo de Estudo e Pesquisa do Envelhecimento. Programa de estudos pós-graduados da PUC/SP. São Paulo: Educ, 1(1), pp. 59-67.

MILLS, Charles Wright. (1975) *A Imaginação Sociológica*. 4ª e Rio de Janeiro: Zahar.

MINAYO, Maria Ci. de Souza. (2004) *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. e São Paulo: Hucitec. Disponível em: www.qir.com.br .de 28/03/2010. Acessado em 16/10/2011.

MONTEIRO, Sandra Helena Correia (2007) *Desafios na Terceira Idade: Ensino de Língua Inglesa sob Novas Perspectivas*. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 9, p. 29-33, jan./dez. 2007

MORIN, EDGAR. (200b) *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. Brasília, DF, UNESCO, 2002

NETTO, Matheus Papaléo. *O Estudo da Velhice no Século XX: Histórico, Definição do Campo e Termos Básicos* (2001)

OLIVEIRA, R. *Terceira idade: Do repensar dos limites aos sonhos possíveis*. 1ª e São Paulo: E Paulinas, 1999, p.288.

PERUZZO, Círcia Maria Krohling. *Observação participante e pesquisa-ação*. In: Jorge Duarte e Antonio Barros (Orgs.). (Org.). *Métodos e Técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005, v. 1, p. 125-145

PIZZOLATTO, CARLOS EDUARDO. (1995) *Características da Construção do Processo de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) com adultos da Terceira Idade*. Campinas, SP: [s.n.], 1995

PREUSS, M. R. G. *A Abordagem Biográfica – História de Vida – na Pesquisa Psicosociológica*. In: *Revista Série Documentada*, ano VI, nº 8, UFRJ, 1997

ROSA, Soraya Diniz e LIBERMAN, Flavia e SAMEA, Marisa (2010). *Laboratório de Atividades Expressivas na Formação do Terapeuta Ocupacional*. Publicação: Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar – vol. 19, n.1, jan/abril/2011. p.81-92.

SAFONS, Marisete Peralta (2007). *Qualidade de vida na terceira idade: uma proposta multidisciplinar*. Relatode experiência UnB – Brasília – DF. Disponível em: [http://www.efdeportes.com/Revista Digital – BuenosAires - Año9 - N° 64 - Septiembre de 2003](http://www.efdeportes.com/Revista%20Digital%20-%20BuenosAires%20-%20A%C3%B1o9%20-%20N%C2%BA%2064%20-%20Septiembre%20de%202003). Acesso em: 13outubro 2007.

SILVA,Luna Rodrigues Freitas (2008).*Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento*. Hist. cienc. saude-Manguinhos vol.15 no.1 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2008

SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz(2009).*Educação, envelhecimento e cidadania*. A Pessoa Idosa: Educação e Cidadania, Futura Idade, Plano Estadual para a Pessoa Idosa- São Paulo. Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social. Fundação Padre Anchieta

SITOE,Reginaldo Manuel (2006).*Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico*. Comportamento Organizacional e Gestão 2006, VOL. 12, N.º 2. P.283-290

VEELKEN, Ludger (1997). *Answers to the new challenges facing gerontological work in the areas of Education, Culture and Free Time*. Digest 2. <http://www.fb12.unidortmun.de/seniorenstudium/digest2.htm> [29 fev.2004].

VYGOTSKY, L.S.(1989) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª. E, (1989)

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreato. (2010) *O idoso na Contemporaneidade: a Necessidade de se educar a Sociedade para as exigências desse “Novo” ator social, titular de direitos*.

WHO – World Health Organization (2011).*10 facts on ageing and the life course*.Disponível em: <http://www.who.int/features/factfiles/ageing/en/index.html>

ZUCCARELLO, Maria Franca (2007). **Aulas de italiano e de outras línguas estrangeiras para a ‘melhor idade’** UERJ– Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno08-04.html>.