

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ADULTOS DA TERCEIRA IDADE: A NECESSIDADE DE UMA CONCEITUALIZAÇÃO COMO ESP

Kamila Gonçalves CORREIA¹

Renata Albino MIGUEL²

Pablo da SILVA³

RESUMO: Este trabalho considera as ponderações de Hutchinson e Waters (1987) para uma conceptualização dos cursos de Inglês com alunos idosos como sendo Inglês para Fins Específicos e procura compreender, por meio de Upton (2012), como esse processo se desenvolveu ao longo das últimas décadas. A pesquisa se deu com base na Linguística Aplicada e se pautou nos estudos de Cavalcanti (1986) nas considerações acerca desses indivíduos analisados e nas questões referentes à identificação dos mesmos para com o idioma.

PALAVRAS-CHAVE: Língua; Terceira Idade; Aprendizagem; Inglês.

1. Introdução

Adquirir o conhecimento de uma língua estrangeira é benéfico para qualquer um que deseje elevar a sua independência. Quando um novo idioma passa a ser estudado, é possível ter o contato com indivíduos de outras localidades e conhecer a cultura na qual estão inseridos; uma emancipação para explorar outros ambientes e conceber experiências inéditas. A ideia de que a expansão de horizontes é alvo apenas dos jovens prova-se equivocada quando dados da Belta - Brazilian Educational & Language Travel Association (2018), associação que reúne as principais instituições brasileiras que trabalham com intercâmbio, apontam um crescimento

¹ Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

² Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

³ Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

significativo na procura de imersão por aqueles na terceira idade.

Idosos são os que, de acordo com o Art. 230 § 2 da Constituição Federal, possuem sessenta anos ou mais. Quando se chega nessa faixa etária, mudanças físicas e psicológicas no organismo podem ser observadas; idiosincrasias, percepções, raciocínios e até sentimentos se alteram de forma expressiva durante tal fase da vida. O Estatuto do Idoso assegura, no Art. 20, direito à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à diversão, a espetáculos, produtos e serviços que respeitem as peculiaridades dessa condição. Desse modo, compreendemos que o ensino-aprendizagem de Línguas direcionado aos idosos deve também respeitar as condições apresentadas.

Com a evolução nos estudos de ensino da língua inglesa, observou-se a necessidade de processos de aprendizagem mais específicos, pertinentes ao interesse de determinados coletivos e que, então, atendessem às demandas de suas respectivas atividades, sobretudo profissionais. Hutchinson e Waters (1987) sugerem que, assim, a docência estaria subordinada às exigências, desejos e conveniências dos estudantes, por meio de análises que possam auxiliar o reconhecimento das lacunas que precisam ser preenchidas pelo professor. Esse contexto ficou conhecido como *English for Specific Purposes*⁴.

Pensando naquela parcela sexagenária da sociedade que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), até o ano de 2017, já compreendia mais de trinta milhões de cidadãos e que em menos de dez anos superará o número de jovens, este estudo tenta inseri-la na situação abordada anteriormente, uma vez que essas pessoas possuem indisponibilidades instituídas pelas transformações biopsicológicas relacionadas com o passar do tempo, e, portanto, exigem da língua alguns mecanismos de expressão que auxiliem em diálogos, muitas vezes essenciais em situações de sobrevivência.

Durante a investigação de estudos que tangenciam o conceito de ensino de línguas para fins específicos, deparamo-nos com uma concepção contrária à ideia de se classificar turmas na terceira idade

⁴ Inglês para fins específicos.

como tal. Ao dispor este grupo no que fica definido como *General English*⁵, nos questionamos: Seriam os conteúdos abordados e o interesse perante o curso desenvolvidos de forma igual entre àqueles que carregam menos experiência de vida e os sexagenários? Pensamos que não, sendo assim, tendo em vista a falta de representação dos idosos em sua totalidade nos recursos pedagógicos convencionais, respeitando as suas singularidades, e a desestima das questões identitárias pertinentes a essa classe, este estudo se sustenta tanto no Art. 21, compreendido no Estatuto do Idoso, que defende a oportunidade de acesso dos mais velhos a uma educação com currículos adequados em suas metodologias e materiais didáticos.

Acreditando que a disposição desses adultos em classes segregadas daquelas com os de menos idade e a existência de questões pertinentes somente a esse grupo sejam fatores que corroborem para a categorização das aulas de língua inglesa como sendo para fins específicos, a produção deste artigo se deu de forma a evidenciar que o ensino-aprendizagem em uma sala de terceira idade não se constitui de forma semelhante a uma de inglês regular. Dessa forma, este trabalho tem por finalidade a constatação de elementos que determinem o ensino de inglês para a terceira idade como sendo de cunho específico. Assim, caracterizamos o conceito de ESP por meio de um estudo bibliográfico; apresentamos estudos identitários referentes aos sujeitos investigados a fim de reconhecer as possíveis necessidades específicas da terceira idade; por fim, por meio de questionários aplicados a uma turma da terceira idade, argumentamos sobre propriedades que possam identificar as aulas para essa classe de estudantes como ESP.

2. Fundamentação Teórica

Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não

⁵ Inglês Geral

produz sentidos (ORLANDI, 2005, p. 50).

Para fundamentar nossa pesquisa, foi traçada uma linha de estudos e discussões acerca do ESP e das áreas da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso, buscando apoio nas teorias de representações que nos ajudarão a compreender como os sujeitos se representam e se identificam no espaço da língua estrangeira, neste caso, da língua inglesa. Primeiramente, retomaremos os estudos acerca do ESP, essencial para nossa discussão.

O fim das grandes guerras mundiais acarretou mudanças consideráveis na área da tecnologia e da ciência. Hutchinson e Waters (1987) consideram essa disposição para a reconstrução do cenário global e toda a modernização pós-guerra como fatores importantes na evolução dos negócios multinacionais que foram impulsionados ainda por organizações como as Nações Unidas, em tentativa de promover uma comunicação mundial para a diplomacia e intercâmbio. Com o domínio estadunidense na economia, o inglês passou a ser tomado como a língua do comércio internacional e a exigir diferentes metodologias de ensino do idioma que atendessem a tais transformações.

Aquele momento favoreceu o reconhecimento da língua para fins específicos como campo da Linguística Aplicada, ao perceber-se que um idioma em situações próprias contém aspectos que diferem do conhecimento deste para um uso geral. Assim tem início uma tentativa de identificar e diferenciar esses elementos, que seriam inerentes às áreas da ciência e da tecnologia por meio de uma linguística descritiva (UPTON, 2012).

Conforme a certificação de que o idioma se modaliza a depender de sua circunstância de uso, mostrou-se conveniente o surgimento de cursos que respondessem às diligências dos alunos; crescia o número de pessoas que buscavam fundamentos linguísticos mais pertinentes às suas respectivas atividades. Assim, passa-se a considerar que todas as práticas da língua precisam se voltar para alguma ocupação ou disciplina à parte; um exemplo seria a aprendizagem de vocabulários e funções que se relacionam a alguma

área em singular.

Cada contexto possui especificidades que precisam ser consideradas e, por conseguinte, uma análise criteriosa e contínua de necessidades e interesses dos aprendizes, análise da situação-alvo, análise de registros, análise retórica discursiva com foco em gêneros e subgêneros (esta última com contribuição seminal e significativa de SWALES, 1990) precisam ocorrer, a fim de que um curso possa ser desenvolvido para ir ao encontro das expectativas e necessidades dos aprendizes. (DELLA ROSA; KAWACHI-FURLAN; AUGUSTO-NAVARRO, 2016, p.26).

O processo de ensino-aprendizagem de um idioma para propósitos mais particulares leva em conta considerar materiais e uma metodologia que subsidiem conhecimentos característicos da atuação em determinados ramos profissionais ou em estudos, correspondendo às conveniências do aprendiz. Guimarães (2014), elucida que as especificidades dessa modalidade para um curso que aborda a língua de forma geral residem justamente nos objetivos; esse último possui intuítos mais difusos, segundo a autora. As aulas de Inglês para Fins Específicos, diante disso, tornam-se mais vantajosas àqueles estudantes que anseiam aprimorar sua linguagem por motivos particulares, geralmente acadêmicos ou profissionais, mas que aqui consideramos que podem ser necessários também devido a contextos outros – que exploraremos mais à frente. Debates acerca do nível de especificidade presente nessa modalidade ainda acontecem nos dias atuais, essa é uma questão sem consenso há mais de três décadas.

Outra indagação refere-se ao empoderamento do aluno, quando esse se torna o centro da abordagem; impondo suas carências e desejos perante ao curso a ser desenvolvido. Upton (2012), legitima a propagação desse pensamento na atualidade ao apontar um crescente reconhecimento da importância da capacitação de alunos que participam mais ativamente na identificação e adequação da aprendizagem através de suas necessidades.

While not the mainstream view – and in many respects it is still a

view that is largely ignored (if not resisted) in many contexts – there is growing recognition of the importance of empowering learners to more actively participate in identifying and addressing their language learning and language using needs. (Upton, 2012, p.24)⁶

O autor elucida que não há consenso acerca do tema, todavia concordamos com suas ideias em relação à participação dos estudantes em definirem suas necessidades e por isso tomaremos como base de nossa argumentação a análise de questionários aplicados a alunos de ESL⁷ em uma turma da terceira idade, por acreditarmos no importante papel que o aluno tem na identificação de suas necessidades e determinação do nível de especificidade do curso de ESP.

Portanto, para justificarmos a inserção do ensino-aprendizagem de Inglês para terceira Idade como ESP, fez-se necessário refletirmos sobre as relações entre língua e sujeito, baseando-nos em estudos da Linguística Aplicada e Análise do Discurso. Desse modo, é necessário tecermos um panorama sobre a Linguística Aplicada a fim de a relacionarmos à Análise do Discurso, campo essencial a este trabalho.

É importante notar como a Linguística Aplicada passou por vários momentos em sua história até conseguir se desvencilhar da ideia de que seria uma simples aplicação da Linguística e serviria a seu propósito. Marilda do Couto Cavalcanti nos mostra em seu trabalho “A propósito da Linguística Aplicada” o problema que o nome pode trazer para a área, já que parece natural a associação à linguística, porém assegura que “Linguística Aplicada (LA) é mais ampla do que a aplicação de teorias linguísticas” (CAVALCANTI, 1986, p. 5). Discutindo ainda a denominação de LA, Cavalcanti (1986, p.9), conclui que “a denominação [...] ‘Linguística Aplicada: Ensino de Línguas’ é mais apropriada ao trabalho desenvolvido em LA, uma vez que chama a atenção sobre o objeto de estudo”. A Linguística

⁶ Embora não seja a visão dominante - e em muitos aspectos ainda é uma visão que é amplamente ignorada (se não resistida) em muitos contextos - há um reconhecimento crescente da importância de capacitar os alunos para participarem mais ativamente na identificação e no direcionamento de suas necessidades de aprendizagem e uso da língua.

⁷ Inglês como Segunda Língua

Aplicada traz consigo a possibilidade de se constituir como uma disciplina de caráter “multi/inter/transdisciplinar”, ou seja, a possibilidade de trespassar as linhas que dividem correntes de pensamento e teorias. Portanto, a Linguística Aplicada nos é importante, pois se movimenta em uma série de áreas de conhecimento e interessa mais ao desdobramento social, de ideias e representações, que nos são importantes para a discussão dos objetivos propostos (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 21).

Quando nos situamos na transdisciplinaridade da LA, buscamos apoio na Análise do Discurso e, com isso, conseguimos possibilitar o desenvolvimento desta pesquisa, procurando também lidar com as questões sociais da linguagem.

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2005, p. 15).

A Análise do Discurso irá, então, juntamente à Linguística Aplicada, nos ajudar a compreender e entender os desdobramentos do ser aluno de língua inglesa no contexto da terceira idade.

‘Ser professor de línguas’ ou ‘saber uma língua’ é – mais do que um conjunto de saberes ou competências possuídos por um sujeito – um processo contínuo de (des)inscrição em discursos sócio-historicamente constituídos, de (des)identificações com memórias discursivas, na e pela linguagem. Processo esse que se (des)atualiza na enunciação. Nesse sentido, a AD, por meio de conceitos, tais como os de sujeito, discurso, sentido, memória discursiva, dialogismo e polifonia – e, enfim, sua própria noção de linguagem –, pode oferecer suporte às reflexões sobre os processos de formação docente e de ensino-aprendizagem de línguas, áreas tão caras à LA (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 26).

Sendo assim, como enuncia Orlandi (2009, p. 15), a Análise do Discurso percebe o discurso como prática da língua, sendo necessário

considerar o sujeito como parte de um todo, porque ele não é o primeiro falante a expressar-se pela linguagem. Segundo Bakhtin (2003), não há uma primeira palavra, como tampouco há uma última, o que há é um eterno elo dialógico de dizeres que se repetem, se acrescentam e se entrelaçam em um determinado processo sócio histórico em que o sujeito está inserido; assim, percebemos como os sujeitos trazem sempre consigo um repertório de discursos e com isso inúmeras representações sobre vários âmbitos de sua vida também.

Desta forma, tomamos a concepção de representação imbricada na Linguística Aplicada e na Análise do Discurso, dentro das quais situamos o aluno, não somente como um recipiente que assume a transmissão de um conhecimento pronto e findado, pelo contrário, o reconhecemos em um espaço onde toma parte de uma construção particular de conhecimentos de acordo com suas necessidades de comunicação específicas e individuais. Compreender a representação nesse processo dialógico, retomando Bakhtin (2003), em que o sujeito é formado por um movimento histórico-social é relevante, pois nos ajuda a entender como esses enlaces estão (in)diretamente conectados ao sujeito aluno de língua inglesa e no seu processo de identificação. Podemos notar também, conforme afirma Coracini, que:

A identificação pressupõe sempre a atuação do desejo (re-“petição”); é sempre criativa enquanto a reprodução é apenas imitação: não envolve o sujeito, não o prende na malha da significação, da criatividade, da singularidade. Urge também uma tomada de posição do aluno: que não se coloque ou não permaneça na posição passiva e perplexa do gozo, [...] mas que assuma posições que promovam rupturas, que promovam deslocamentos em si e no outro, que se mobilize, apesar do incômodo que essas posturas possam causar, apesar do trabalho que inevitavelmente terá: trabalho de digestão, trabalho de transformação, trabalho de reação (CORACINI, 2007, p. 159 apud MENEZES, 2017, p. 70).

Assume-se que o aluno tenha que percorrer um caminho de (des)identificações com essa língua: entendemos também que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre muito além da simples repetição de palavras e da memorização de

regras gramaticais, mas na tomada de fala por parte do aluno, já que o mesmo assegura também papel ativo nesse processo. Quando estudamos um idioma, nos deixamos inscrever em outro espaço, espaço este do outro, da língua estrangeira que nos inteira primeiramente pela estranheza, portanto, a identificação é essencial para o ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Assim, mais uma vez, reafirmamos a necessidade de uma especificação quanto ao ensino-aprendizagem de língua inglesa para a terceira idade, a fim de que o processo de identificação ocorra.

Mediante o pontuado, refletimos sobre o lugar do sujeito na terceira idade, que é conflituoso, já que este não ocupa mais o lugar da criança, do jovem e do adulto e por isso, segundo Menezes (2017), ele sofre um processo de segregação, sendo reputado a um espaço onde é isolado e ao mesmo tempo se isola por não ter legitimado o seu espaço no meio social. Quando abordamos o processo de ensino-aprendizagem, esse espaço parece ser ainda mais conflituoso, pois, como afirma Pizzolato (1995, p. 19), “segundo o senso comum, se, por um lado, aprender uma língua estrangeira quando criança é fácil, na idade adulta já é mais difícil e após a meia-idade é quase impossível”.

Outro ponto importante trazido à baila nesta pesquisa é o aspecto sobre a língua inglesa ser considerada como um objeto de desejo, prometida e sempre idealizada, colocando-a muitas das vezes como uma língua de um tempo futuro distante. Os jovens alunos representam a língua como aquela que vai ajudá-los a conseguir um bom trabalho no futuro com uma boa visibilidade profissional e diversas oportunidades de estudos no exterior. Quando temos, em nossa sala de aula, alunos da terceira idade, não há esse futuro distante, precisamos trabalhar com o imediato, o presente e o que é possível para que nossos alunos consigam tocar essa língua no agora. Hashiguti (2003, p. 66) problematiza justamente esse lugar da língua em sua dissertação de mestrado. Para ela:

Há o forte discurso do grupo social de que o sujeito certamente irá fazer uso da língua quando começar a trabalhar ou quando for prestar vestibular, mas na maioria das vezes, o processo de aprendizagem que se instala antes destes momentos futuros não

tem como resultado a aprendizagem da língua.

Assim, justificando os cursos de inglês para terceira idade como pertencentes ao quadro de inglês para fins específicos, é preciso trazer essa língua para mais perto desse grupo, trazendo à tona as suas especificidades, as suas necessidades, os seus anseios, o enunciar no presente.

3. Metodologia

Para alcançar os objetivos de nossa pesquisa, *a priori* realizamos a coleta de dados e, posteriormente, a análise dos dados. De acordo com Gil (2008) “pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim”, dessa forma, para a coleta dos dados, utilizamos questionários semiestruturados, que consistem em uma abordagem qualitativa.

Segundo Gil (2008, p. 121), pode-se definir questionário como um “conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” Dessa forma, a abordagem qualitativa se fez pertinente, devido ao fato de se propor trabalhar com questões que envolvem significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, abrindo espaço para diálogos entre os pesquisadores e os participantes.

Posteriormente, para a análise dos dados, utilizamos dois métodos: indutivo; e comparativo. O método comparativo consiste em partir de uma ideia particular para uma comprovação geral, sendo feita a partir da observação de casos concretos, pois a pesquisa busca problematizar a não conceituação de cursos de inglês para terceira idade como ESP. Por fim, esta pesquisa se caracteriza como exploratória, dado que ela tem caráter social, ou seja, que busca respostas sobre um determinado grupo social. Ainda para Gil (2008, p. 26), é possível, pela pesquisa social, obter “novos conhecimentos no campo da realidade social”, sendo realidade social entendida

como o envolvimento do homem em seus múltiplos relacionamentos com outros e com o mundo de forma geral.

Constituindo uma primeira etapa da investigação do tema escolhido, a pesquisa exploratória objetiva proporcionar uma visão geral acerca do objeto de estudo e, para Gil (2008, p. 27), tem como objetivo “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Em complemento, as pesquisas de base explicativa “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2008, p. 28). Por conseguinte, poderemos explicar o porquê de considerarmos cursos de inglês para terceira idade como pertencentes ao quadro de Inglês para fins específicos.

4. Coleta de Dados

Os dados deste trabalho foram coletados por meio de um questionário aplicado pelos pesquisadores em uma turma de inglês como língua estrangeira, composto exclusivamente por doze estudantes mulheres da terceira idade. O curso de língua inglesa é oferecido, gratuitamente, por um programa de extensão de uma Universidade Federal de Minas Gerais e acontece no espaço do mesmo. A pesquisa ocorreu nesse âmbito, pois os pesquisadores são discentes da mesma instituição.

5. Análise de Registros

Tendo como base as questões do questionário aplicado e o referencial teórico que ampara esta pesquisa, realizamos alguns recortes no corpus discursivo e ao fazê-lo vieram à baila duas representações acerca da aprendizagem de língua inglesa pela terceira idade, sendo estas:

(i) o curso de língua inglesa como lugar de aprendizagem do idioma para um fim específico: viagens;

(ii) a terceira idade como momento em que se aprende (significante) e não se apreende (significado).

Ao responderam à pergunta **“Qual fator ou fatores que o levou/levaram a estudar Inglês?”**; nove de doze participantes responderam que a principal razão de buscarem um curso de língua inglesa é a possibilidade de realizar viagens ao exterior, como observado nas formulações de Fabiana⁸, 62 anos.

[Fabiana] Meu maior interesse em aprender inglês foi pela vontade de entender a língua em viagens e também pela aprendizagem de um novo idioma.

Fabiana, ao responder **“O que você pretende obter com a aprendizagem de inglês, em termos de realização pessoal? Elenque alguns objetivos”**, reafirma o desejo da aprendizagem de Inglês para viajar.

[Fabiana] Viajar para países de língua inglesa com menor dificuldades de entender a língua; Ver filmes e seriados sem legenda; Ouvir músicas e entender; Comunicar em inglês.

As formulações apresentadas permitem observar como é postulado ao curso de língua inglesa o lugar de aprendizagem do idioma para um fim específico: viagens. A ressonância de tal anseio nas respostas da maioria dos participantes, nos permite entrever assim uma especificidade de suas necessidades em relação ao Inglês Regular.

Por mais que os enunciados concedidos deem margem para que se conclua que a especificidade de um curso para essa turma possa estar relacionada a viagens e não à idade dos estudantes, compreendemos que esse desejo das depoentes está diretamente relacionado ao grupo etário ao qual pertencem.

É curioso perceber que, ainda que a maioria dos participantes afirme estudar inglês para turismo, grande parte deles imputa

⁸ Os nomes dos participantes aqui apresentados são irreais e foram elaborados pelos pesquisadores.

somente à compreensão oral relevância para atingirem seus objetivos - serem capazes de viajar para o exterior - deixando de lado a habilidade de produção oral, ainda que tal competência seja essencial para que eles possam se comunicar em suas viagens. Assim, os sujeitos assumem um papel passivo diante da língua estrangeira, desejam compreender a língua do outro, mas não se inscrevem nessa língua. O processo de tomada da palavra não ocorre, tais conclusões nos levam a pensar que os sujeitos talvez não sejam afetivamente atravessados pela língua.

Essa falta de atravessamento pode ocorrer dada a primazia do significante sobre o significado, processo notado nas formulações de Beatriz, 65 anos, quando ao responder à pergunta (Você acha que o ensino de Inglês para a Terceira Idade é diferente do ensino de Inglês para outras idades? Se sim, em que medida essas diferenças ocorrem?) afirma aprender, mas não “apreender”,

[Beatriz] Acho que temos ainda facilidade para aprender, mas menos facilidade para “apreender”. É mais difícil lembrar de tudo que aprendemos.

Ao usar o verbo “ter” na primeira pessoa do plural, a participante fala por toda a turma e, por conseguinte, referencia-se à terceira idade no geral, desse modo, notamos em seu enunciado que a terceira idade é vista como um momento em que se aprende, ou seja, eles reconhecem os significantes da língua, mas não “apreendem”, isto é, os significados não são alcançados, processo essencial para um ensino-aprendizagem efetivo de línguas, como declara Pucci (2011): “Para a tomada da palavra pelo aluno não basta que este tenha a percepção dos sons e a identificação dos signos verbais, mas sim, a compreensão dos sentidos das palavras (...)” (p.68). Desse modo, percebe-se que apreensão dos sentidos, tomada da palavra e identificação são correlatos. Menezes (2017) vai ao encontro do que foi afirmado, ao pontuar que: “Identificação e tomada da palavra são indissociáveis nesse sentido, pois a tomada da palavra também indicia uma identificação, ou seja, não há tomada da

palavra sem haver identificação do discente com a língua” (p.71). Isso revela o quanto o ESP, pelo seu nível de especificidade, fomenta esse processo de identificação e, por conseguinte, tomada da palavra.

Ainda no discurso de Beatriz, percebemos mais uma especificidade acerca do ensino-aprendizagem na terceira idade. Quando enuncia “É mais difícil lembrar de tudo que aprendemos”, a participante apresenta uma limitação acometida, em especial, à terceira idade: a da memória. Menezes (2017) retoma Pizzolato (1995) para assinalar que:

Na Terceira Idade ocorre uma perda no desempenho da memória de curto prazo, a qual é utilizada para a retenção de material recém-aprendido. Desse modo, atividades que exigem muita atenção ou concentração mental para que informações possam ser capturadas e armazenadas pela memória de curto prazo podem apresentar problemas para o aprendiz na idade avançada. (MENEZES, 2017, p.71)

A autora afirma que, na Terceira Idade, a memória é afetada pelas transformações biológicas do corpo, o que acarreta em dificuldades no ensino-aprendizagem de novos conteúdos, todavia isso não impede que a aprendizagem ocorra, apenas que seja mais complexa, implicando assim, mais uma vez, na necessidade de um processo de ensino-aprendizagem que leve em conta as especificidades e necessidades desse grupo.

Tais observações são reforçadas na fala de Joana, 57 anos, quando questionada sobre as diferenças entre o ensino-aprendizagem na Terceira Idade e em outras idades:

[Joana] De certa forma, a compreensão e a pronúncia para a terceira idade é mais lenta.

Mais uma vez é atestado pelos depoentes as particularidades acerca do processo de ensino-aprendizagem na Idade Madura. De acordo com Pizzolato (1995):

Sabe-se que a fala exige um enorme esforço conjunto de diversos órgãos dos aparelhos digestivo e respiratório, a saber: lábios, língua, garganta, laringe, pulmões, nariz e cordas vocais, entre outros. Embora flexíveis, quanto mais um sujeito vive, mais os músculos envolvidos na fala vão acostumando-se com as articulações dos sons da língua materna (PIZZOLATO, 1995, p.29)

Além das particularidades de ordem biológica, o público da Terceira Idade possui particularidades quanto à necessidade e o tempo de se aprender a língua. Hashiguti (2003) ressalta que, na maioria das vezes, o discurso utilizado para se referenciar ao ensino-aprendizagem de língua Inglesa é o de uma “língua do futuro”. Essa língua, que se tem contato desde a infância através do ensino regular nas escolas, servirá futuramente como ferramenta para conseguir um trabalho melhor, uma oportunidade de estudos em outro país ou para conseguir uma boa nota no vestibular. Quando pensada para o público idoso, não temos os mesmos interesses e as mesmas necessidades, se fazendo importante pensar no processo de ensino-aprendizagem dessa língua no tempo presente, pois é nesse momento que esses alunos vivenciam suas experiências.

Valendo-nos das palavras de Pizzolato (1995) e Hashiguti (2003), pontuamos novamente as singularidades do ensino-aprendizagem na Terceira Idade, a fim de ressaltar as dificuldades desses aprendizes, não com o intuito de categorizá-los ou de inferiorizar seus processos de ensino-aprendizagem, mas de reconhecer a influência de fatores biológicos, psíquicos e sociais em tal processo. Reconhecemos que tais condições não são determinantes para uma aprendizagem não efetiva da Língua Inglesa, mas apenas demonstram como esses aprendizes possuem características particulares, necessitando assim de um ensino específico, diferente do demandado por estudantes de Inglês Regular.

CORREIA, K. G.; MIGUEL, R. A. A.; SILVA, P. da. O ensino-aprendizagem de adultos da terceira idade: a necessidade de uma conceitualização como ESP. *Mosaico*. São José do Rio Preto, v. 18, n. 1, p. 524-540, 2019.

THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF ELDERLY: THE NEED FOR A CONCEPTUALIZATION AS ESP

ABSTRACT: This paper considers Hutchinson and Waters (1987) for a conceptualization of English courses with elderly people as English for Specific Purposes and seeks to understand, through Upton (2012), how this process unfolded over the last decades. All this research was based on Applied Linguistics and was based on the studies of Cavalcanti (1986) in the considerations about the individuals analyzed and the questions regarding their identification with the language.

KEYWORDS: Language; Elderly; Learning; English.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Estatuto do Idoso / Ministério da Saúde*. – 1. ed., 2.^a reimpr. – Brasília: Ministério da Saúde, 2003
- BRITO, C.; GUILHERME, M. *Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia*. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).
- CAVALCANTI, M. C. *A Propósito de Linguística Aplicada. Trabalhos em Linguística Aplicada*, CAMPINAS, SP, v. 7, n.2, p. 5-12, 1986.
- DELLA ROSA, S. F. P.; KAWACHI-FURLAN, C. J.; AUGUSTO-NAVARRO, E. H. *Inglês para propósitos específicos (IPE): características e tendências atuais de ensino*. EntreLínguas, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 25-39, jan./jun. 2016.
- GIL, A. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUIMARÃES, R. *O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje*. Revista HELB, n. 8, jan. 2014.
- HASHIGUTI, S. *Subjetividade brasileira e aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo discursivo / Simone Tiemi Hashiguti*. - - Campinas, SP: [s.n.], 2003.
- HUTCHINSON, T; WATERS, A. *English for Specific Purposes*. Cambridge. Cambridge University Press, 1982/1987.
- MENEZES, S. *(Im)possibilidades de tomada da palavra em língua inglesa por alunos da Terceira Idade*. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2005.
- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- PIZZOLATO, C. *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) com adultos da terceira idade*. 1995. 259 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Departamento de Linguística Aplicada,
- MOSAICO, SJ RIO PRETO, v. 18, n. 1, p. 524-540

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ADULTOS DA TERCEIRA IDADE: A NECESSIDADE DE UMA CONCEITUALIZAÇÃO COMO ESP

Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 1995. Cap. 1. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269746>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

PUCCI, R. *O papel do professor na tomada da palavra pelo aluno na língua inglesa: Uma análise enunciativa das interlocuções em sala de aula*. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Unimep, Piracicaba, Sp, 2011. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/22082013_154915_renata.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

UPTON, T. A. *LSP at 50: Looking back, looking forward*. 2012.

VIAGENS de idosos para intercâmbio internacional aumentam até 36% em agências da região de Campinas. 2018. Disponível em: <<http://www.belta.org.br/viagens-de-idosos-para-intercambio-internacional-aumentam-ate-36-em-agencias-da-regiao-de-campinas/>>. Acesso em: 28 nov. 2018.