

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

VIVIAN NÁDIA RIBEIRO DE MORAES-CARUZZO

**O ENSINO-APRENDIZAGEM REMOTO DE INGLÊS PARA A
TERCEIRA IDADE MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS: parâmetros humanos e técnicos**



ARARAQUARA – S.P.
2023

VIVIAN NÁDIA RIBEIRO DE MORAES-CARUZZO

**O ENSINO-APRENDIZAGEM REMOTO DE INGLÊS PARA A
TERCEIRA IDADE MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS: parâmetros humanos e técnicos**

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Mari Kaneko-Marques

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Bolsa: CAPES/PROEX

ARARAQUARA – S.P
2023

M827c	<p>Moraes-Caruzzo, Vivian Nádía Ribeiro de</p> <p>O ensino-aprendizagem remoto de inglês para a Terceira Idade mediado pelas tecnologias digitais : parâmetros humanos e técnicos / Vivian Nádía Ribeiro de Moraes-Caruzzo. -- Araraquara, 2023 325 p.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientadora: Sandra Mari Kaneko-Marques Coorientadora: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld</p> <p>1. Terceira Idade. 2. Ensino-Aprendizagem. 3. Ensino Remoto. 4. TDIC. 5. Língua Inglesa. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

VIVIAN NÁDIA RIBEIRO DE MORAES-CARUZZO

**O ENSINO-APRENDIZAGEM REMOTO DE INGLÊS
PARA A TERCEIRA IDADE MEDIADO PELAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS: parâmetros humanos e técnicos**

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Mari Kaneko-Marques

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Bolsa: CAPES/PROEX

Data da defesa: 27/04/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Mari Kaneko-Marques
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Araraquara.

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Carla Nunes Vieira Tavares
Universidade Federal de Uberlândia.

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Isadora Valencise Gregolin
Universidade Federal de São Carlos.

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Mariney Pereira Conceição
Universidade de Brasília.

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Valeska Virginia Soares Souza
Universidade Federal de Uberlândia.

Local:

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – *Campus* de Araraquara

A todos os idosos: os que foram,
os que estão e os que seremos.

Ao meu irmão Guilherme, por ter me ensinado, com sua história de superação, que somos mais fortes quando estamos **juntos.**

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos por Aquele que nunca me faltou, que sempre me presenteou com saúde e força para tentar alcançar meus objetivos: ao meu amado Senhor. Obrigada, Deus, por tudo!

Aos meus alunos da UNATI. Fiz este trabalho *com e para* vocês. Meus queridos, não imaginam o quanto me ensinaram, durante todos esses anos. Graças a vocês, não tenho medo do futuro e penso com alegria na velhice que quero viver. Obrigada, obrigada e obrigada!

À minha orientadora, Professora Doutora Sandra Kaneko, por, desde o mestrado, ter me acolhido e mostrado os melhores caminhos e oportunidades acadêmicas. Sua sinceridade e senso de realidade sempre foram essenciais para que eu mantivesse os pés no chão, mas sem nunca me esquecer de sonhar. Você sempre fará parte da minha história!

À minha coorientadora, Professora Doutora Cibele Rozenfeld, por, desde o exame de qualificação do mestrado, ter me ensinado sobre o tipo de pesquisadora e, sobretudo, de pessoa que almejo ser. Seu coração é gigante!

Às professoras doutoras Daniela Garcia e Valeska Souza, pela leitura cuidadosa do exemplar do exame geral de qualificação e pelos apontamentos que me ajudaram a aprimorar esta tese. As duas, em momentos, e de maneiras diferentes, contribuíram imensamente para a minha formação acadêmica. À Professora Valeska, em especial, por ter proporcionado um dos momentos mais emocionantes da minha vida, com a leitura de sua carta, no dia da minha defesa.

Às professoras doutoras Mariney Conceição e Carla Tavares, por terem, antes mesmo da defesa, contribuído grandemente com a minha pesquisa por meio de seus textos e trabalhos com/sobre a Terceira Idade e, durante a arguição final, terem permitido o diálogo gentil e inspirador.

À Professora Doutora Isadora Gregolin, por ter aceitado o convite para participar de um momento tão importante quanto a defesa desta tese. Agradeço a leitura e os apontamentos que contribuíram para o aprimoramento do meu trabalho e a gentileza em me oferecer caminhos possíveis para o meu futuro científico com o tema.

À Professora Doutora Patrícia Costa Leite (UFSJ), ao Professor Doutor Nelson Viana (UFSCar) e à RAPLE (UNESP), por terem aberto portas, mesmos as virtuais, para que eu pudesse realizar o meu trabalho apaixonado de *Conscientização Gerontológica* para professores de línguas estrangeiras.

Ao Renato, meu amor. Nossa história juntos se mistura com a minha vida na Pós-Graduação. Você esteve presente desde os dias que eu estudava e revisava tudo o que eu podia para o processo seletivo do mestrado, em 2015. Esteve comigo nos dias e noites em que escrevi minha dissertação e esta tese, participou de eventos, me ajudou com problemas no computador e me levou para o *campus* inúmeras vezes. Mas, mais que tudo isso, nunca deixou que eu desistisse, que me sentisse só. Bem, obrigada por ter se tornado meu alicerce.

À minha mãe. Não tenho palavras para descrever a admiração que sinto por você. Não tenho dúvidas que aconteça o que acontecer em minha vida, poderei contar com você, seja para suprir as minhas necessidades mais básicas ou para apenas me ouvir. Saiba que você pode contar sempre comigo, também. Faça de mim o seu “pé de laranja lima”.

Ao meu pai. Onde eu estaria sem você a me incentivar e a me ensinar a nunca desistir? Minha vida na UNESP começou muito cedo, graças a você. Partilhamos desse amor e carinho pela universidade que é como um lar para nós dois, nosso ponto de encontro, o caminho para a realização dos nossos sonhos. Obrigada por tudo, pai.

Aos meus irmãos, Luis Paulo, Letícia e Guilherme, e às minhas cunhadas, Maria Júlia e Renata, queridas irmãs que a vida me deu. Nos momentos mais difíceis das nossas vidas, quando deixamos tudo de lado para socorrer um de nós, percebi o tamanho da sorte que tenho em ser irmã/cunhada de vocês. Gui, você nos ensinou tanto nos últimos anos, mesmo sendo o mais novo de nós. Obrigada por ter aceitado passar por isso nessa encarnação, para que pudéssemos valorizar mais os laços que nos unem e a vida que nos foi dada.

Aos meus sogros, Luis e Luzia. Vocês se tornaram minha segunda referência paterna/materna. Vocês sabem o papel que têm na minha vida, sempre nos ajudando – o Renato e a mim – a conquistarmos nosso espaço no mundo. Amo vocês.

À minha amiga Mayara Mayumi. Temos muito uma da outra em nossas teses. Porém, ainda mais, em nossas histórias de vida. Você foi essencial para que eu conseguisse chegar até aqui. Guardarei para sempre, em meu coração, nossos encontros de pomodoro, os desabafos, as músicas que ouvimos, o comer na frente do PC e o pedir licença para ir ao banheiro, ou fazer um café, para aguentar as horas de escrita pela frente. Que nosso lema nos leve cada vez mais longe: “vamos vencer!”

Às amigas Tamiris Destro e Carolina Moya, minhas irmãs “mais velhas” que tanto me ajudaram e me inspiraram. Das aulas na graduação ao compartilhamento de ideias, de dores, de sonhos. Nunca me esquecerei de vocês, meninas.

Ao amigo Victor de Oliveira. Graças a você, não me senti só na pesquisa sobre/com a Terceira Idade, encontrando um companheiro nessa paixão que dividimos. Obrigada por ter me dado a mão nessa jornada.

Às minhas queridas amigas, Marcela Rulfini e Elisa Barbosa, que sempre vibraram e torceram por mim, seja na vida pessoal ou na vida acadêmica/profissional. Amo vocês!

Aos amigos e aos colegas dos grupos de pesquisa/orientação, em especial à Sthefanie Kalil, Marina de Paulo e Gabriela Vianna, pelo apoio, carinho e amizade.

Aos amigos e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa que estiveram presentes em muitos dos momentos em que eu me construí doutora, em especial à Laura Braghini, Bianca Mori, Bruna Campos, Camila Kami e aos queridos da Comissão Organizadora do XIV SELin.

Aos meus alunos do curso de Graduação em Letras da FCLAr/UNESP, por todo o apoio, torcida e carinho, durante os últimos anos, no Ensino Remoto e no presencial. Tenho

muito orgulho de ter participado de sua formação e de tê-los como parte da minha, na docência no Ensino Superior.

À coordenação da UNATI de Araraquara, nas pessoas das Professoras Doutoras Virgínia Scarpa e Edivani Dotta. Agradeço todo o apoio durante os sete anos em que atuei como voluntária no projeto.

À UNESP por ter sido, nos últimos 12 anos, meu segundo lar e, desde a infância, o lugar onde eu queria estar.

À Maggie, minha companheira canina, a quem eu não poderia faltar com os agradecimentos. Obrigada por estar ao meu lado, literalmente, durante toda a escrita desta tese. Você me ajudou, com sua inocência e seu amor, a passar pelos momentos difíceis, com meus carinhos na sua barriguinha, e a comemorar as conquistas, com suas lambidinhas no meu nariz.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

People first. Content second. Technology third.

- Vanessa Dennen -

RESUMO

Com a culminância da pandemia da COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, pessoas idosas foram incluídas em um grupo de risco para o qual as recomendações de isolamento social fizeram-se mais imperativas. O Ensino Remoto, como ação emergencial, mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e a internet, mostrou-se a única possibilidade de oferta de um curso de inglês como língua estrangeira (LE) no âmbito de uma Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI). Diante desse quadro, esta pesquisa teve como objetivo principal discutir o uso de recursos digitais, como ferramentas e aplicativos, no ensino de inglês para Terceira Idade, no contexto de ensino-aprendizagem remota. Trata-se de uma investigação na área da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 1991, 2015), de natureza qualitativa (YIN, 2011; ROBSON; MACCARTAN, 2016), a qual a metodologia intervencionista se constrói como uma pesquisa-ação (BURNS, 1999, 2005; VIANA, 2007). Já como objetivos específicos, buscamos compreender como as especificidades dos alunos idosos e do contexto influenciaram nossas escolhas metodológicas sobre o uso de tecnologias digitais, bem como apresentar e discutir as considerações dos participantes sobre a utilização desses recursos. Para tanto, escolhemos como instrumentos de geração de dados, questionários semiestruturados, diários reflexivos da professora-pesquisadora, gravações das aulas (em vídeo e áudio), entrevistas semiestruturadas (gravadas em vídeo e áudio) e interações em grupos de WhatsApp. Apoiando-nos nos parâmetros pedagógicos de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2006a, 2006b, 2012), levamos em consideração aspectos comuns do processo natural do envelhecimento humano (SPIRDUSO, 2005; PAPALÉO NETTO; PONTE, 2005; PALACIOS, 2007; PAPALIA; FELDMAN, 2013) e as características percebidas na construção de um modelo emergencial de Ensino Remoto mediado pelas TDICs (HODGES *et al.*, 2020; SALDANHA, 2020; GARCIA *et al.*, 2020; VELOSO; WALESKO, 2020; SARAIVA *et al.*, 2020) e propomos uma releitura teórica do modelo Four in Balance (KENNISNET, 2015; ALMEIDA; VALENTE, 2016) para o âmbito do ensino de línguas estrangeiras. Por meio das análises dos dados, conseguimos identificar elementos de diferentes naturezas que influenciaram diretamente as escolhas e as avaliações de ferramentas, aplicativos e ações metodológicas pela professora-pesquisadora e pelos alunos idosos. Podemos destacar os elementos humanos relacionados às competências digitais, conhecimento gerontológico, concepção de conteúdo/currículo e especificidades físicas, além de elementos técnicos referentes à infraestrutura, à composição da sala de aula e à concepção dos participantes sobre sua presença no curso. Conseguimos, ainda, distinguir as perspectivas sobre tais elementos que apontaram para a percepção das nossas práticas como sensíveis às particularidades dos alunos idosos e do contexto, bem como para considerações positivas dos participantes sobre o ensino-aprendizagem remoto de inglês.

Palavras-chave: Terceira Idade; Ensino e Aprendizagem; Ensino Remoto; TDIC; Língua Inglesa.

ABSTRACT

As a consequence of the disease COVID-19 outbreak (caused by the virus SARS-CoV-2) becoming a pandemic in 2020, senior citizens were considered at high risk and part of the group for whom recommendations for social isolation were more imperative. Remote Teaching and Learning mediated by Information and Communication Technologies (ICT) and the internet as an emergency action was proved to be the only possibility of offering an English as a Foreign Language (EFL) course at the project Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI). Given this situation, this research aimed to discuss the use of digital resources, such as technology tools and applications, in teaching English for seniors in the context of Remote Teaching and Learning. The present research is a qualitative investigation (YIN, 2011; ROBSON; MACCARTAN, 2016) in the field of Applied Linguistics (ALMEIDA FILHO, 1991, 2015) whose methodology is based on action research (BURNS, 1999, 2005, 2010; VIANA, 2007). As our specific objectives, we sought to understand how the specificities of elderly students and the research context influenced our methodological choices about the use of tools and applications, as well as to present and discuss the participants' considerations on the use of those resources. For this purpose, we chose semi-structured questionnaires, teacher-researcher reflective diaries, class video and audio recordings, semi-structured interviews and interactions on WhatsApp as data collection instruments. Based on Kumaravadivelu's pedagogical parameters (1994, 2001, 2006a, 2006b, 2012), we took into account common aspects of the natural process of human aging (SPIRDUSO, 2005; PAPALÉO NETTO; PONTE, 2005; PALACIOS, 2007; PAPALIA; FELDMAN, 2013), and the characteristics perceived in the construction of an emergency model of digitally-mediated remote teaching (HODGES *et al.*, 2020; SALDANHA, 2020; GARCIA *et al.*, 2020; VELOSO; WALESKO, 2020; SARAIVA *et al.*, 2020), and proposed a theoretical reinterpretation of the Four in Balance monitor (KENNISNET, 2015; ALMEIDA; VALENTE, 2016) for the teaching of foreign languages. Through data analysis, we were able to identify elements of different natures that directly influenced the selection and evaluation of tools, applications and methodological actions by the teacher-researcher and the elderly students. We can highlight the human elements related to digital skills, gerontological knowledge, content/curriculum design and physical specificities, as well as technical elements related to infrastructure, classroom composition and the participants' conception of presence. We were also able to distinguish perspectives on such elements that pointed out to the perception of our practices as sensitive to the particularities of elderly students and the context, as well as to positive participants' considerations on remote teaching and learning of English.

Keywords: Old Age; Teaching and Learning; Remote Teaching and Learning; ICT; English Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eventos segundo o Paradigma de desenvolvimento ao longo da vida	47
Quadro 2 – Processos de envelhecimento primário e secundário	49
Quadro 3 – Possíveis modificações externas e internas na velhice.....	54
Quadro 4 – Alterações sensoriais no processo de envelhecimento e suas implicações no planejamento de ambientes para idosos	60
Quadro 5 – A ação do tempo nas diferentes estruturas do aparelho auditivo.....	61
Quadro 6 – Taxonomia de habilidade motora.....	64
Quadro 7 – Diferentes perspectivas sobre a idade.....	72
Quadro 8 – Parâmetros para o levantamento de pesquisas	83
Quadro 9 – Dissertações sobre ensino/aprendizagem de línguas para a Terceira Idade (continua).....	84
Quadro 10 – Teses sobre ensino/aprendizagem de línguas para a Terceira Idade (continua).....	96
Quadro 11 – Gerações da EaD segundo Garrison (1985), Aretio (1999) e Moore e Kearsley (2008, 2012).....	116
Quadro 12 – Classificações de distância.....	120
Quadro 13 – Competências digitais do professor no Ensino Remoto segundo Garcia, T. <i>et al.</i> (2020)	122
Quadro 14 – Classificação da pesquisa.....	144
Quadro 15 – Critérios de inclusão e exclusão para a participação na pesquisa	148
Quadro 16 – Informações dos participantes sobre seu gênero e idade	149
Quadro 17 – Informações sobre as aulas síncronas e assíncronas	161
Quadro 18 – Engajamento dos participantes com os questionários e entrevistas	166
Quadro 19 – Estudos acerca do WhatsApp nas Aulas de LI	169
Quadro 20 – Relação entre as questões de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados e análise.....	173
Quadro 21 – Recursos utilizados nas videoaulas com seus respectivos objetivos e resultados alcançados.....	230
Quadro 22 – Respostas à Q2.P1	237
Quadro 23 – Respostas à Q2.P2	241
Quadro 24 – Respostas dos participantes à Q2.P4 que se relacionam às TDICs.....	245
Quadro 25 – Respostas à Q2.P4	247

Quadro 26 – Respostas à Q3.P1.1 (totalmente on-line).....	249
Quadro 27 – Respostas à Q3.P1.1 (on-line + algumas atividades presenciais)	250
Quadro 28 – Respostas à Q3.P2.1	250
Quadro 29 – Respostas à Q3.P3.1 (sim, em qualquer contexto).....	256
Quadro 30 – Respostas à Q3.P3.1 (sim, mas apenas se conhecesse o(a) professor(a) e os(as) colegas)	256
Quadro 31 – Respostas à Q3.P3.1 (não teria interesse).....	258
Quadro 32 – Respostas à Q3.P4.1 (sim, em qualquer contexto).....	260
Quadro 33 – Características do Ensino Remoto (Emergencial).....	266
Quadro 34 – Características do Ensino Remoto ao longo do desenvolvimento da pesquisa	268

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estratégias diretas mais usadas.....	65
Tabela 2 – Línguas focalizadas nas dissertações/teses	102
Tabela 3 – Universidades e número de pesquisas realizadas	102
Tabela 4 – Informações sobre os questionários aplicados durante a pesquisa	157
Tabela 5 – Informações sobre as entrevistas realizadas durante a pesquisa	166
Tabela 6 – Respostas à Q1.P1.....	177
Tabela 7 – Respostas à Q1.P2.....	185
Tabela 8 – Respostas à Q1.P3.....	190
Tabela 9 – Respostas à Q2.P5.....	227
Tabela 10 – Respostas à Q2.P6.....	227
Tabela 11 – Respostas à Q2.P7.....	228
Tabela 12 – Respostas à Q2.P8.....	229
Tabela 13 – Respostas à Q2.P3.....	248
Tabela 14 – Respostas à Q3.P1.....	249
Tabela 15 – Respostas à Q3.P3.....	255
Tabela 16 – Respostas à Q3.P4.....	259

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Velhice é doença? Não!.....	51
Figura 2 – Velhice não é doença	51
Figura 3 – Cartaz do evento “Velhice não é doença! Reflexões necessárias sob a ótica da medicina e do direito”	52
Figura 4 – Estruturas do globo ocular.....	55
Figura 5 – O sistema auditivo.....	61
Figura 6 – Infográfico sobre o Ageismo (OMS)	75
Figura 7 – Parâmetros pedagógicos do Pós-Método e a pesquisa.....	107
Figura 8 – Linha do tempo da EaD do século XVIII ao início do século XX	112
Figura 9 – Resumo da sucessão de mídias da EaD.....	115
Figura 10 – EaD e o Ensino Remoto: características específicas e compartilhadas....	125
Figura 11 – Four in Balance: elementos e eixos.....	127
Figura 12 – Inclusão dos eixos currículo, avaliação e pesquisa ao modelo Four in Balance	130
Figura 13 – Eixo transversal para Almeida e Valente (2016)	131
Figura 14 – Ecologia da Educação Básica	133
Figura 15 – As quatro dimensões para o Programa Educação Conectada.....	135
Figura 16 – Nanossistema na ecologia do contexto de pesquisa.....	138
Figura 17 – Proposta de um modelo de parâmetros humanos e técnicos para o uso de TDICs no ensino de línguas	141
Figura 18 – Etapas metodológicas da pesquisa-ação.....	145
Figura 19 – Modelo de parâmetros humanos e técnicos aplicado à pesquisa	263

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Minha entrevista sobre a UNATI em 2013	30
Imagem 2 – Visão normal	57
Imagem 3 – Catarata	58
Imagem 4 – Glaucoma	58
Imagem 5 – Degeneração macular relacionada com a idade.....	59
Imagem 6 – Exemplo de postagem em rede social sobre o Ensino Remoto e a EaD..	118
Imagem 7 – Aula síncrona (23 abr. 2021).....	159
Imagem 8 – Videoaula 1 (06 abr. 2021).....	160
Imagem 9 – Vídeo assíncrono (22 set. 2020)	161
Imagem 10 – Grupo Videoaulas Inglês UNATI.....	172
Imagem 11 – WhatsApp - Grupo Geral (11 ago. 2020).....	188
Imagem 12 – Instruções no WhatsApp	189
Imagem 13 – WhatsApp (25 ago. 2020)	193
Imagem 14 – Atividade no WhatsApp (25 ago. 2020)	194
Imagem 15 – Dificuldades com o corretor automático	199
Imagem 16 – Correção da atividade no WhatsApp	200
Imagem 17 – Foto de texto no Microsoft Word	201
Imagem 18 – Mosaico de textos escritos à mão pelos participantes.....	203
Imagem 19 – Atividade de áudio no WhatsApp (24 mar. 2021).....	207
Imagem 20 – WhatsApp (07 abr. 2021).....	214
Imagem 21 – Videoaula 2 (interação <i>repeat</i>)	220
Imagem 22 – Videoaula 1 (interação <i>homework</i>).....	221
Imagem 23 – Atividade da videoaula 4 no WhatsApp (05 maio 2021).....	222
Imagem 24 – Entrega da tarefa da Videoaula 4 no WhatsApp	223
Imagem 25 – Entrega da tarefa da videoaula 12 no WhatsApp	224
Imagem 26 – Videoaula 4 (referência a A4)	225
Imagem 27 – Aula síncrona (25 nov. 2020).....	226
Imagem 28 – Mosaico de mensagens no WhatsApp sobre a gravação de aulas síncronas	240
Imagem 29 – WhatsApp (17 mar. 2021).....	253

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Unidades da Federação – Esperança de vida ao nascer – Homens – 2019.	68
Gráfico 2 – Unidades da Federação – Esperança de vida ao nascer – Mulheres – 2019	69
Gráfico 3 – Número de pesquisas publicadas ao longo dos anos no período de 1995 a 2022.....	100
Gráfico 4 – Número de trabalhos realizados sobre cada eixo temático identificado ..	101
Gráfico 5 – Médias etárias dos participantes da pesquisa	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AELin	Aprendizagem e Ensino de Línguas
AFn°	Afirmação n°
AMS	Associação Médica Brasileira
An°	Aluno n°
App	<i>Application</i>
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVPA	Ambiente Virtual com Potencial para a Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CLDP	Ambiente Virtual com Potencial para a Aprendizagem
CLITI	Culturas da Língua Inglesa para a Terceira Idade
CMI/FPOLIS	Conselho Municipal do Idoso de Florianópolis
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COMLAT	Comitê Latino Americano
COREN	Conselho Regional de Enfermagem
CPEUC	Comissão Permanente de Extensão Universitária e Cultura
CPP	Centro de Professorado Paulista
DLM	Departamento de Letras Modernas
DMRI	Degeneração Macular Relacionada com a Idade
DR	Diário Reflexivo

Dr./Dr^a.	Doutor/Doutora
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELITI	Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade
Enº	Entrevista nº
ESA-CAASC	Caixa de Assistência dos Advogados de Santa Catarina
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras – <i>Campus</i> de Araraquara
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia – <i>Campus</i> de Presidente Prudente
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FIG.	Figura
GRAF.	Gráfico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
IC	Italiano no <i>Campus</i>
ICD	<i>International Classification of Diseases</i>
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem
IES	Instituição de Ensino Superior
IFB	Instituto Federal de Brasília
IL	Instituto de Letras
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JRC	<i>Joint Research Centre</i>
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua(s) Estrangeira(s)

LI	Língua Inglesa
LinFE	Línguas para Fins Específicos
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PELT	Programa de Ensino de Línguas de Tarumã
PL	Projeto de Lei
PN	Pesquisa Narrativa
Pnº	Pergunta nº
PNE	Plano Nacional de Educação
PNI	Política Nacional do Idoso
PPT	<i>PowerPoint Presentations</i>
PR	Partido Republicanos
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
Prof./Prof^ª.	Professora/Professora
PROTEL	Programa Educacional de Teleducação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Qnº	Questionário nº
RAPLE	Rede de Apoio a Professores de Línguas Estrangeiras
SARS-CoV- 2	<i>Severe Scute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i>
SBG	Sociedade Brasileira de Glaucoma
SBGG	Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia

SBO	Sociedade Brasileira de Oftalmologia
SBOP	Sociedade Brasileira de Oftalmologia Pediátrica
SESC	Serviço Social do Comércio
TAB.	Tabela
TDI	Tecnologia Digital de Informação
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TPACK	<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i>
TPCK	<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i>
UA	Universidade Aberta
UATI	Universidade Aberta à Terceira Idade
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEL	Universidade de Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCar	Faculdade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFU	Faculdade Federal de Uberlândia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNATI	Universidade Aberta à Terceira Idade
UnATI	Universidade Aberta à Terceira Idade
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
USP	Universidade de São Paulo

SÍMBOLOS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES DE ÁUDIO-VÍDEO

.	pausa curta
..	pausa média
...	pausa longa
:	alongamento de vogais
?	mantido como sinal de interrogação.
!	mantido como sinal de exclamação.
-	interrupção da fala (no meio ou no final da palavra) feita pela pessoa que está falando.
((inint))	fala ininteligível.
[]	trecho em que os interlocutores apresentam falas simultâneas.
[...]	trecho suprimido da transcrição
(())	relatos de ocorrência não verbais, comentários/explicações do transcritor.
PP	professora-pesquisadora
Anº	aluno nº (Os alunos foram numerados aleatoriamente)

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	25
1.1 Motivações e antecedentes da pesquisa.....	28
1.2 Justificativas pessoal, prática e social/teórica.....	35
1.3 Objetivos e questões de pesquisa	38
1.4 Organização da tese.....	39
2 DISCUSSÕES E PROPOSIÇÕES TEÓRICAS	40
2.1 Terceira Idade: questões físicas e sociais	41
2.1.1 Envelhecimentos	45
2.1.2 Possíveis mudanças sensório-motoras da/na velhice.....	54
2.1.2.1 Visão	55
2.1.2.2 Audição	60
2.1.2.3 Habilidades motoras de escrita e digitação	63
2.1.3 O ser idoso: garantias de direitos e Ageismo	66
2.1.4 A Terceira Idade e as TDICs.....	76
2.2 Educação para idosos	79
2.2.1 Ensino e Aprendizagem de línguas e Terceira Idade: uma revisão da literatura	82
2.2.2 A Perspectiva Pós-Método na articulação entre o ensino e a pesquisa com/sobre a Terceira Idade.....	104
2.3 As tecnologias na Educação	109
2.3.1 Educação a Distância e Ensino Remoto: convergências e especificidades .	111
2.3.2 Parâmetros para a implementação de TDICs no ambiente escolar: o modelo <i>Four in Balance</i>	125
2.4 Proposição de um modelo de parâmetros humanos e técnicos para o uso de TDICs no ensino de línguas.....	139
3 PERCURSO METODOLÓGICO	144
3.1 Natureza da pesquisa	144
3.2 Contexto e participantes da pesquisa.....	147
3.2.1 Os alunos-participantes	148
3.2.2 A professora-pesquisadora.....	151
3.3 Instrumentos e Procedimentos para a Coleta e Análise de Dados	154
3.3.1 Questionários.....	154
3.3.2 Gravações das aulas em áudio e vídeo	157
3.3.3 Diários reflexivos	162
3.3.4 Entrevistas informais	164
3.3.5 WhatsApp.....	167

4 REFLEXÕES E DISCUSSÕES SOBRE OS DADOS	174
4.1 (Re)conhecer(-se) (n)o Ensino Remoto: parâmetros humanos e técnicos.....	175
4.1.1 O uso do WhatsApp: revelando demandas e potencialidades.....	198
4.1.2 Videoaulas e as novas interações na assincronicidade	210
4.2 O ensino-aprendizagem remoto pela perspectiva dos participantes: retomando o modelo de parâmetros humanos e técnicos	231
4.3 Breves problematizações sobre o Ensino Remoto e um futuro não-presencial..	265
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	270
5.1 Respondendo as questões de pesquisa.....	270
5.2 Limitações da pesquisa e possíveis encaminhamentos científicos	276
5.3 Minhas considerações finais sobre a pesquisa	277
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	280
LEGISLAÇÃO.....	296
APÊNDICE A – Questionário 1 (Q1).....	298
APÊNDICE B – Roteiro com perguntas norteadoras para a E2	301
APÊNDICE C – Questionário 2 (Q2).....	302
APÊNDICE D – Informações norteadoras para a E3 com base no Q2	305
APÊNDICE E – Questionário 3 (Q3)	306
APÊNDICE F – Links para videoaulas no YouTube	307
APÊNDICE G – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	308
APÊNDICE H – Adendo ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	310
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	311
ANEXO B – Recomendação nº20, de 09 de agosto de 2021 no Conselho Nacional de Saúde	314
ANEXO C – Documento encaminhado pelo COMLAT às autoridades	317
ANEXO D – Nota oficial do COREN-SP	322
ANEXO E – Postagem sobre Ensino Remoto e EaD na íntegra (BRENTANO, 2022)	323
ANEXO F – Ofício 004/2020-CCL-FCL/CAr.....	324

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na contemporaneidade, é possível notar a presença crescente, e talvez irreversível, das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nos mais diversos espaços de interação social, sejam eles pessoais, acadêmicos, profissionais ou, ainda, de entretenimento. Com o uso das tecnologias, afinal, inúmeros problemas da nossa vida cotidiana passaram a ser resolvidos de formas diferentes das que eram comumente adotadas no passado (MORAN, 2007).

Em tempos mais recentes, no ano de 2020, o mundo, já com grandes avanços tecnológicos e digitais, se viu diante de uma grave situação de saúde pública. Em 11 de março daquele ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto da COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2¹ (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*), tomara proporções pandêmicas. É importante compreender que, segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), o *status* de pandemia de uma doença refere-se à sua distribuição geográfica e não necessariamente à sua gravidade. Porém, perante o elevado número de contaminações e óbitos, causados pelo vírus que se espalhou em ritmo acelerado, medidas de distanciamento social e isolamento foram indicadas a nível mundial com ações como *lockdowns* e barreiras sanitárias².

Diante daquele cenário, atividades essenciais no cotidiano das pessoas, em todas as esferas, passaram a ser realizadas remotamente, mediadas, inevitavelmente, por recursos digitais e a internet, como alternativa para a manutenção do distanciamento/isolamento e a contenção da transmissão de tal coronavírus. Mesmo que muitos fossem resistentes à adoção das tecnologias digitais, compreendidas, ainda, como inovações, elas se apresentaram como fundamentais e foram muito utilizadas no período de confinamento social (PAIVA, 2020). Voltando-nos especificamente ao âmbito educacional, com o avanço da pandemia, as instituições de ensino de todos os níveis, públicas e privadas, não tiveram alternativa a não ser adotar as TDICs e o modelo de *Ensino Remoto Emergencial*, de modo improvisado, como meio para a continuidade de suas atividades e calendários letivos (SALDANHA, 2020).

¹Para mais informações sobre a COVID-19, cf. *site* oficial da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023). Disponível em: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. Acesso em: 26 jan. 2023.

²Para mais informações sobre as medidas de combate e tratamento à COVID-19, cf. *site* oficial da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023). Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance>. Acesso em: 26 jan. 2023.

Desde então e, sobretudo, entre os anos de 2020 e 2022, muito foi discutido sobre o uso das TDICs para a viabilização das aulas no contexto remoto e trabalhos que versam sobre o assunto começaram a ser publicados em periódicos científicos, livros e, até mesmo, em pesquisas em nível de pós-graduação. Uma consulta rápida em plataformas de buscas on-line, como o Google Acadêmico, por exemplo, revela diversas publicações sobre as mudanças nas práticas docentes e/ou adoção das tecnologias digitais no âmbito remoto (HODGES *et al.*, 2020; RONDINI *et al.*, 2020; GARCIA, T. *et al.*, 2020; GOMES, M. A. *et al.*, 2020; SARAIVA *et al.*, 2020; ALVES, V. 2021; BRAGA *et al.*, 2021; CARDOSO, 2021; CONSERVA, 2021; COSTA, A. *et al.*, 2021; SANTOS, A. *et al.*, 2021; BARBOSA *et al.*, 2022; TAVARES, M. *et al.*, 2022; BUENO; GREGOLIN, 2022). Mesmo antes da pandemia, porém, diversos eram as publicações que problematizavam a utilização de ferramentas tecnológicas no ensino e/ou aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), de diferentes perspectivas (CARINI *et al.*, 2008; SOTO *et al.*, 2009; ROZENFELD, 2011; FONTANA; FIALHO, 2011; SOUZA, F. *et al.*, 2013; RIBEIRO, 2014; GARCIA, D. *et al.*, 2015; GREGOLIN, 2016; LIMA, G.; SOUZA, V. 2016; MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA, 2017; MARQUES-SCHÄFER; ROZENFELD, 2018; MORAES-CARUZZO, 2018; SATAKA, 2019; KAIRALLAH, 2020).

Entretanto, ainda que o interesse de pesquisadores em publicar estudos sobre o tema tenha ajudado a enriquecer o acervo científico sobre o uso das TDICs no ensino de idiomas, sobretudo de língua inglesa, ele se limitou a crianças, jovens e adultos. O público idoso, aprendiz de LE, não se vê, ainda, amplamente representado em trabalhos acadêmicos sobre tal temática. A carência de empreendimentos investigativos que abordam a utilização de ferramentas digitais no ensino de idiomas para a Terceira Idade se apresentou, inclusive, como um dificultador ao desenvolvimento da pesquisa de mestrado da autora deste trabalho. Nos anos de 2016 a 2018, ao escolher utilizar um aplicativo on-line como recurso de apoio pedagógico à uma proposta didática de inglês para esse público-alvo, a pesquisadora não encontrou fontes que tratassem diretamente sobre o assunto. Essa dificuldade gerou uma inquietação sobre o *status quo* científico que abarca pesquisas sobre a Terceira Idade e o ensino de LE. Tal inquietação se apresentou, porém, como explicitaremos na próxima subseção, como motivação para a realização desta investigação, uma vez que acreditamos que a democratização do uso de TDICs no ensino de línguas não deva excluir o público idoso.

Ao ingressar no doutorado, em 2019, no entanto, a pesquisadora não poderia antecipar que seu projeto de pesquisa passaria a ser desenvolvido em meio a um contexto de pandemia, especialmente, na fase programada para a coleta de dados, segundo o cronograma proposto para a investigação. Em 12 de março de 2020, um dia após a confirmação do estado pandêmico, as atividades presenciais realizadas em seu contexto de pesquisa, a Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) de uma universidade pública no interior do estado de São Paulo, foram suspensas em um comunicado expedido pela Reitora da instituição de ensino superior³ (doravante IES). Pessoas com idade igual ou superior a 60 anos foram apontadas como pertencentes a um grupo de risco pela OMS. Portanto, elas constituíam o grupo de indivíduos para quem as indicações de isolamento, ou confinamento social, eram mais imperativas. Assim, alunos idosos se viram impedidos de frequentar suas aulas de forma presencial, bem como crianças e adolescentes na educação básica, e jovens e adultos, na educação superior e pós-graduação.

Nessa conjuntura, quando a Educação, da mesma maneira que outras esferas sociais, teve que, forçosamente, recorrer às tecnologias digitais para a viabilização das práticas e interações pedagógicas, alunos de inglês, com idade próxima ou superior a 60 anos, público-alvo desta pesquisa⁴, também tiveram que ser direcionados para o âmbito virtual. Tendo sido o Ensino Remoto, mediado por recursos tecnológicos, a única forma possível de oportunizar a oferta de cursos de línguas para alunos da Terceira Idade, em tal período, é evidente a necessidade e a importância de se refletir sobre o uso das TDICs nesse contexto de ensino e aprendizagem.

Assim, esperamos que, com a realização desta investigação, compreendida como uma pesquisa-ação, possamos chamar a atenção para a necessidade urgente de se refletir sobre as questões que envolvem a utilização de TDICs no contexto de ensino de línguas para idosos. Sobretudo, esperamos que a problematização de questões que se relacionam com as particularidades humanas e técnicas no ensinar e aprender inglês para/na Terceira Idade, no Ensino Remoto, inaugure um nicho de pesquisa na pós-graduação que dê visibilidade às pessoas velhas, estendendo, no futuro, as discussões e reflexões para

³Cf. https://www2.unesp.br/portal#!/aci_ses/notas-e-comunicados/comunicado-runesp---comite-unesp-covid-19/. Acesso em: 27 jan. 2023.

⁴O projeto para esta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) - UNESP, *Campus* de Araraquara, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 22798619.6.0000.5400, em 25 set. 2019, tendo sido aprovado pelo parecer nº 3.646.924, em 17 out. 2019. Cf. **Anexo A**.

contextos que não envolvam um cenário pandêmico como o maior incentivador para a adoção de recursos digitais na lida pedagógico-didática com esse público.

A seguir, elucidaremos as motivações para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como os fatos que contribuíram para sua implementação, nos moldes apresentados neste texto.

1.1 Motivações e antecedentes da pesquisa

Ao escrever sobre os fatos e a trajetória que impulsionaram a realização desta pesquisa, peço a licença, como quem entra em um lugar novo e desconhecido, para assumir a primeira pessoa do singular. Faço isso, pois preciso resgatar na memória, acontecimentos e decisões que antecedem meu papel de pesquisadora.

Eu não queria ser professora. Dentre as poucas coisas que eu sabia no alto dos meus 17 anos de idade, não querer ser professora era a constante das minhas escolhas. Eu já era apaixonada pela aprendizagem de línguas, aspirava dominar pelo menos três idiomas além da minha língua materna e sonhava com o dia que seria chamada de poliglota. Esse desejo, que hoje compreendo como um anseio juvenil de ser considerada intelectual, tinha raízes na minha autoaprendizagem da língua inglesa. Aos 12 anos, impedida de frequentar um curso privado de inglês pelas condições financeiras da minha família, aventurei-me a aprender o idioma sozinha. Apaixonei-me pelo processo, pelo meu desenvolvimento, pela língua e tudo que a envolvesse. Minhas energias e horas livres foram capturadas pelos livros ganhados, pelos dicionários emprestados e pelo intercâmbio entre a minha língua materna e o idioma, o qual eu colocara em um pedestal e venerava todos os dias.

Para mim, a tradução parecia um ato mágico, era como desvendar enigmas. Naturalmente, essa paixão me levou a decidir que não queria cursar Letras apenas, mas “Letras Tradutor”. Pelo menos, era o que eu acreditava. Mais uma vez, hoje tenho uma visão mais complexa sobre isso. Tal curso não representava apenas minha área de interesse, era, também, o passaporte que me tiraria da minha pacata cidade natal e da casa dos meus pais que, embora fosse um lar feliz, representava a dependência à qual meu ideal jovem queria se negar. Mas, acima de tudo, cursar “Letras Tradutor” seria a garantia de que eu não estaria enveredando no caminho da docência. Lembro-me da fúria que sentia quando um amigo próximo, em tom de brincadeira, dizia que eu acabaria “só” dando aulas. Suas provocações, claro, eram reações ao medo que eu deixava transparecer:

eu não queria ser professora. Eu queria trabalhar somente com a língua, realizando meus truques de mágica e desvendando os enigmas dos textos em inglês. Eu era “boa demais” para “só” dar aulas. Não era boa o suficiente, porém, para passar no curso de Letras com habilitação em tradução no IBILCE (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - *Campus* de São José do Rio Preto), como o resultado da segunda fase do vestibular da UNESP, em 2009, pareceu me atestar na época. Contrariada, mudei os planos para cursar “apenas” Letras, na FCL/UNESP, *Campus* de Assis, pois a concorrência no ingresso era menor do que “Letras Tradutor”. Isso significava que eu continuaria na minha pacata cidade e na casa dos meus pais, mas, eu repetia, não significava que eu me renderia à docência. Por que esse relato é relevante para começar a desvendar as motivações para a minha pesquisa? Simplesmente porque a Terceira Idade, mais especificamente o projeto UNATI, teve grande impacto na minha descoberta como educadora.

Adianto que não decidi ser professora somente por causa do meu envolvimento com a UNATI. Porém, a minha primeira experiência em sala de aula, a primeira vez que me chamaram de professora e a primeira vez que senti a euforia de ter ministrado uma aula de/em inglês foi nesse contexto e jamais me esquecerei disso. Jamais esquecerei do olhar para a minha amiga, e companheira de curso, ao final de nosso primeiro encontro com os alunos, enquanto eles saíam da sala. Jamais me esquecerei da descoberta, ao pesquisar e preparar materiais e atividades, de que eu gostava de ser professora, e de que não era uma questão de “só” dar aulas. Isso foi em 2011, no meu primeiro ano de graduação, mas permaneci no projeto por mais dois anos depois disso.

Recentemente, em maio de 2022, meu pai, que trabalha na UNESP de Assis, me enviou, voluntária e inesperadamente, em um grupo de WhatsApp, o vídeo de uma entrevista que eu havia dado, em 2013, para o Laboratório de Línguas Estrangeiras da universidade. Junto do arquivo, ele escreveu a mensagem: “Olha Vivian, um recorte de um vídeo... algo gratificante que fica para o resto da vida, talvez algo que fortaleceu sua convicção... parabéns”. Sem entender muito do que se tratava, já que não me lembrava da existência dessa entrevista, cliquei e o assisti estonteada. Eu não poderia ser mais grata à experiência proporcionada pelo que eu chamarei de “coincidência” do envio dessa entrevista pelo meu pai e a escrita da minha tese naquele momento.

A Imagem 1 apresenta um *frame* do vídeo da minha entrevista sobre a UNATI. Ao centro, estou eu, branca, na época, uma jovem com cabelos lisos curtos, na altura do pescoço, na cor castanha com as pontas em um tom levemente mais claro. Visto uma blusa de mangas longas, até o pulso, listrada nas cores branca e vermelha. Apoio o braço

direito em uma carteira universitária, branca, enquanto o braço esquerdo relaxa sobre minha perna, fora do campo de visão da câmera. Olho para cima, encarando o entrevistador, sendo esse um homem branco com o braço direito estendido segurando o microfone pequeno, escuro, envolto pela espuma preta, na altura do meu pescoço. Centralizado, na parte inferior na imagem, lê-se, em letras na cor amarela “Vivian Nadia Ribeiro de Moraes” e logo abaixo, “aluna Unesp/Assis”.⁵

Imagem 1 – Minha entrevista sobre a UNATI em 2013



Fonte: Laboratório de Línguas Estrangeiras do Departamento de Letras Modernas da FCL/UNESP – Campus de Assis (2013).

Confesso que senti aquela vergonha natural, que eu suponho que sentimos quando nos vemos e ouvimos depois de tantos anos. Assistir à filmagem foi uma viagem no tempo, como foi escrever este trecho do meu trabalho. Eu, por volta dos meus 20 ou 21 anos de idade, falando sobre a minha experiência na UNATI. Nessa entrevista, eu discorro sobre as aulas, sobre o que nós trabalhávamos em sala, sobre a motivação das minhas alunas (só tinha mulheres na minha turma) e sobre como, à época, eu acreditava não ser comum ter alunos tão interessados em aprender o idioma.

Ao final da conversa, o entrevistador me pergunta “e isso traz uma satisfação pra você, trabalhar com esse pessoal?”. Logo que assisti a esse trecho, depois de aproximadamente 10 anos, desde que essa pergunta foi feita pra mim, interpretei o questionamento como uma tentativa do rapaz de me fazer falar das minhas alunas de forma bonita ou romantizada, ou de modo que rendesse um bom corte. Claro, essa é a

⁵Para garantir maior acessibilidade na leitura desta tese, buscamos fazer a descrição das imagens e figuras que aparecem ao longo do texto. Fizemos dessa maneira, e não apenas em notas de rodapé, pois muitos leitores de textos eletrônicos, utilizados por pessoas com baixa visão ou cegas, deixam as notas para o final da leitura, desconectando a descrição da imagem. No Brasil, são várias as iniciativas para garantir a acessibilidade de acesso de conteúdos em redes sociais, por exemplo, o movimento #PraCegoVer e #PraTodosVerem. Cf. <https://crppr.org.br/pracegover/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

minha interpretação, hoje, depois de tantas leituras e convívio com pessoas e falas da/sobre a Terceira Idade, e de já ter dado outras entrevistas com perguntas recheadas de intenções.

Minha resposta foi: “Com certeza. A gente já trabalha há três anos com a UNATI, então, com certeza, traz bastante gratificação”. A resposta simples, que pode ter gerado um desapontamento para o entrevistador, fantasio eu, encheu-me de orgulho quase uma década mais tarde. Talvez, eu não tenha entendido o propósito da pergunta no momento em que ela me foi feita, ou, talvez, ela nem tinha esse intuito, ou, como prefiro acreditar, eu não senti a necessidade de romantizar meu papel de professora jovem dando aulas como voluntária para mulheres idosas, pois eu já não enxergava dessa forma, como não enxergo agora. Para mim, até hoje, a gratificação de trabalhar em um projeto, com certas pessoas, com certos propósitos, se traduz no tempo que me dedico a esses contextos, seja esse tempo remunerado ou não. Contar os anos em que me envolvo com os espaços, com os sujeitos e suas histórias, com as relações e conhecimentos que construímos serve quase como um termômetro que mede a temperatura da minha paixão pelo meu trabalho naquele lugar. Na minha mente, gravei meu mantra particular: *aqui estarei, enquanto fizer sentido, enquanto for prazeroso, necessário e significativo*. E assim foi e tem sido com a UNATI.

Durante a graduação, ainda, eu migrei para outros contextos, como o Programa de Ensino de Línguas de Tarumã (PELT), onde dei aulas para crianças, adolescentes e adultos, todos na mesma sala, durante três anos. Além de ter atuado em uma escola de idiomas, onde encontrei todos os tipos de alunos até o final do ano de 2015. Eu acredito que o curso de Letras não tenha me preparado, de fato, para os contextos nos quais atuei, sobretudo para o da Terceira Idade, afinal, essas salas de aula eram muito diversas e diferentes daquelas que tínhamos de exemplos em nossas discussões e leituras durante a graduação.

Dessa forma, aprendi muito com a prática, cometi vários erros, mas cresci de uma forma que não teria crescido se não tivesse me arriscado logo no primeiro ano com a UNATI, acredito eu. Foi observando a minha própria sala de aula e os grupos de alunos tão heterogêneos que descobri estratégias, que adotei e avaliei metodologias, que desenvolvi atividades e materiais didáticos e que tive a certeza que meu caminho era na docência. Cheguei a fazer traduções como *freelancer* e assino, com outros colegas, a tradução de um livro publicado⁶. No entanto, cheguei à conclusão de que não gosto de

⁶Cf. SHIODA, K. *Lao Tzu Qigong*. Southletters, 2016.

traduzir profissionalmente e que meu encanto com a tradução vinha do meu processo de aprendizagem da língua inglesa.

Curiosamente, meu interesse pela pesquisa aplicada não aflorou durante a graduação, não tendo realizado iniciação científica, embora eu já soubesse que gostaria de ir para pós-graduação. Em 2016, ingressei no mestrado no programa de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr/UNESP) com um projeto que se propunha a investigar a relação entre o aluno-cliente e o professor no contexto de escolas particulares de idiomas. Em uma primeira reunião com a minha orientadora, a Prof^ª. Dr^ª. Sandra Kaneko, discutimos a viabilização do meu trabalho nos moldes que propunha meu projeto e chegamos à conclusão de que deveriam ser feitas muitas modificações nele. De fato, eu não tinha ideia do que eu queria fazer na pós-graduação. A Prof^ª. Sandra, muito pacientemente, discutiu comigo várias possibilidades, sempre me orientando a refletir sobre as minhas experiências e inquietações enquanto graduanda. Foi falando sobre a UNATI, minha primeira atuação docente, e minhas dificuldades nesse contexto, que meu novo projeto começou, finalmente, a tomar forma e ter real significado para mim, como professora e pesquisadora.

No mesmo ano, pude retornar à sala de aula de inglês para a Terceira Idade com uma turma que me acompanha até hoje. Durante o mestrado, tive diversas dificuldades, já que ele foi, de certa forma, a minha iniciação à pesquisa. A duras penas, compreendi a complexidade do trabalho científico e da escrita acadêmica, enfrentei a timidez e a introversão para participar de debates e eventos, e aprendi muito sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Ao desenvolver minha investigação sobre adaptação de materiais didáticos para o público idoso, identifiquei no Pós-Método de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2006a, 2006b, 2012) aquilo que eu já fazia de forma intuitiva com minhas turmas durante a graduação e vi minha identidade docente ficando cada vez mais clara, pela lente da pesquisadora que estava me tornando.

A pesquisa-ação que desenvolvi me permitiu, a partir da minha prática em sala de aula, iniciar a discussão sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de inglês para a Terceira Idade. A minha proposta didática, planejada a partir da adaptação de um material para adultos no geral, estava aliada à utilização de um aplicativo chamado Quizlet. Já naquela época, entre 2016 e 2018, eu sabia o que investigaria no doutorado, repetindo a orientação da Prof^ª. Sandra e adicionando a valiosa coorientação da Prof^ª. Dr^ª. Cibele Rozenfeld, que tanto contribuiu com o meu trabalho, nas bancas do exame de qualificação e defesa de mestrado. Mais uma vez, foi inserida no contexto da UNATI que comecei a

me redescobrir. Se na graduação foi como professora, na pós-graduação foi/tem sido como professora-pesquisadora. Não é de se espantar, portanto, que meus alunos idosos sejam tão caros a mim e que minha relação afetiva com as minhas turmas e pesquisa seja estreita e intensa.

Dessa forma, os escassos empreendimentos investigativos sobre a sala de aula de línguas para Terceira Idade e, especialmente, sobre o uso de tecnologias digitais nesse contexto é algo que me inquieta e me provoca emoções. Racionalizar essas emoções na realização das minhas pesquisas não tem sido tarefa fácil, mas, sinto-me no dever de retribuir aos meus alunos o espaço de descobertas e desenvolvimento, amplificando suas vozes e trazendo foco às reflexões e discussões sobre suas particularidades e potenciais no processo de aprendizagem de inglês. Espero que este trabalho, inédito no contexto brasileiro, possa servir não apenas para satisfazer minhas ideações em relação à minha prática docente, à minha jornada acadêmica e à vontade que sinto de retribuir os meus alunos, mas, também, para começar a preencher a grande lacuna de pesquisas sobre esse tema tão importante.

Ao ingressar no Doutorado, em 2019, eu vislumbrava realizar minha coleta de dados em aulas presenciais e com contato próximo com meus alunos. Como é compreensível, o acometimento da pandemia do coronavírus, no início de 2020, acarretou mudanças no planejamento do meu trabalho, assim como nas de muitos pós-graduandos, nas mais diversas áreas do conhecimento. Às vésperas da retomada das atividades da UNATI, nos primeiros meses daquele ano, a IES, à qual o projeto de extensão é vinculado, expediu comunicado sobre a suspensão imediata e com período indeterminado para a retomada de suas atividades presenciais. O retorno das aulas na modalidade inicialmente planejada, portanto, não aconteceu – tampouco até o momento da escrita desta versão do trabalho (março de 2023).

No decorrer dos meses do primeiro semestre de 2020, observamos, atordoados, um agravamento exponencial da crise sanitária no Brasil e no mundo e, como medida preventiva, e lógica, a volta às aulas presenciais manteve-se suspensa. Em julho do mesmo ano, entrei em contato com meus alunos via WhatsApp e perguntei sobre as atividades realizadas por eles durante o período de confinamento, como a gente costumava chamar o tempo que ficamos em casa. Minha intenção, com aquele contato, era saber se os alunos estavam utilizando recursos digitais em algum contexto. Muitos me responderam afirmativamente e relataram estar participando de atividades como artes marciais e ginástica no Serviço Social do Comércio (SESC) da nossa cidade, além de

atividades religiosas em suas igrejas, por meio de plataformas de videochamadas. Como era meu intuito inicial, consultei os alunos, então, sobre seu interesse e disponibilidade para a retomada das aulas de inglês no contexto remoto, como estava sendo feito no âmbito da graduação na IES, e a maioria dos alunos se mostrou interessada e disponível para tal.

No início do mês de agosto de 2020, me reuni com a Prof^a. Sandra, com a coordenadora e a vice coordenadora da unidade da UNATI para discutir e acordar alguns critérios para o retorno das aulas. Como nem todos os alunos matriculados nos cursos de línguas estrangeiras poderiam participar das aulas remotas, de modo a não prejudicar os ausentes, a coordenação sugeriu que, nos encontros remotos, fossem desenvolvidas atividades de revisão do conteúdo já estudado pelas turmas em andamento, e que a frequência dos alunos não fosse computada pelos professores-oficineiros, como são comumente chamados os voluntários que oferecem cursos e/ou oficinas no âmbito da UNATI. Uma vez que a retomada das atividades de forma remota foi autorizada pela coordenação do projeto, iniciamos o trabalho de planejamento. Isso acarretou várias mudanças de perspectivas em relação à minha metodologia de investigação, bem como às minhas expectativas sobre os dados que coletaria e aos resultados que alcançaria. Porém, devo confessar que encarei a situação, colocada por muitos como um desafio, com muito entusiasmo.

O retorno às aulas, mesmo que on-line, representava, naquele momento, um respiro, ainda que abafado pelo medo por nossas vidas, e as de nossas famílias e amigos, pela revolta por causa da gestão precária e inconsequente da pandemia pelo governo brasileiro e pela incerteza da chegada de uma vacina, misturada à esperança ingênua de que, em breve, o mundo voltasse ao “normal”. A retomada da ação (remota) à minha jornada docente e de investigação, foi um pequeno alívio que eu tanto precisava enquanto professora, pesquisadora, pós-graduanda, bolsista, brasileira e, mais do que tudo, um ser que ainda tinha vida.

Assim, replanejar o meu estudo me trouxe novos horizontes, quando eles não mais pareciam possíveis. Adotando uma perspectiva otimista, embora tímida, comecei a enxergar as tecnologias digitais não apenas no papel de potencializadores das minhas aulas com os idosos, como as encarava antes, mas, também como *viabilizadores* dos nossos encontros e atividades, e isso me empolgou e provocou meus instintos de pesquisadora. Quis colocar à prova a hipótese que eu já tinha, desde o mestrado, de que é possível usar recursos digitais ao ensinar inglês para a Terceira Idade e a minha chance

de fazer isso, em meio ao caos que o mundo se tornou por causa da pandemia, se apresentou como incentivo para seguir em frente. Mais uma vez, em minha vida, as mudanças nas paisagens da minha carreira acadêmica me levaram a destinos mais complexos, mais interessantes e muito mais significativos, não somente como pesquisadora e profissional, mas como pessoa.

Eu compreendo que, para além das minhas motivações pessoais, a existência deste trabalho da forma como a qual eu apresento neste texto se justifica, também, por outras questões. Dessa forma, despeço-me da primeira pessoa do singular e volto para o(s) nós que ata(m), por meio das conjugações no plural, as muitas facetas que acumulo no ato da escrita acadêmica. Passo/passamos, agora, para as justificativas do desenvolvimento da nossa – e tão minha – pesquisa de doutorado.

1.2 Justificativas pessoal, prática e social/teórica

No campo da Pesquisa Narrativa (PN), Clandinin (2013)⁷ reflete sobre a relevância das justificativas às quais nos apoiamos para a realização de uma investigação científica. Segundo a autora, devemos ser capazes de responder às perguntas “E daí?” (*So what?*) e “Quem se importa?” (*Who cares?*) quando traçamos o percurso de nossos trabalhos. A autora propõe, ainda, três dimensões de justificativas que refletem nossas incursões pessoais enquanto pesquisadores (*personal justifications*), os reflexos práticos do desenvolvimento do estudo (*practical justifications*) e, por fim, os desdobramentos sociais da investigação (*social justifications*).

Compreendemos que, embora a PN e a pesquisa-ação se configurem como metodologias distintas, podemos enxergar pontos de interlocução entre as duas, quando consideramos as diferentes dimensões de justificativas propostas por Clandinin (2013). Assim percebemos, pois acreditamos na universalidade dessas dimensões no campo das ciências humanas e sociais e, sobretudo, na área da Linguística Aplicada (LA) com foco no ensino e aprendizagem de línguas. Desse modo, faremos um empréstimo da proposta de Clandinin (2013), que se volta para a PN, para a nossa pesquisa-ação, apropriando-nos desses conceitos para construir e organizar nossa(s) justificativa(s).

⁷A pesquisadora D. Jean Clandinin é um dos mais importantes nomes da Pesquisa Narrativa na área da Educação. É professora emérita e diretora fundadora do Centro para pesquisas para Educação e Desenvolvimento de Professores, na Universidade de Alberta, no Canadá.

Entendemos que as motivações pessoais que envolvem os pesquisadores das duas metodologias passam pelo campo da sua (trans)formação pessoal, estando esses indivíduos intimamente imbricados em seus estudos, atuando como participantes em seus próprios estudos – o que consideramos como uma perspectiva êmica (YIN, 2011) sobre os seus contextos de investigação e suas vivências e experiências nesses espaços. Destarte, compreendemos que suas problematizações, interpretações e/ou composições de sentidos interrelacionam-se com seus conhecimentos e visões de mundo, passando pelos crivos de sua criticidade e reflexividade. Assim, conseguimos acolher, também, para a pesquisa-ação, a fundamental consideração de “quem somos, quem nos tornamos e o que nos traz para a pesquisa” (CLANDININ *et al.*, 2016, p. 29, tradução nossa⁸).

Nesse sentido, como foi apresentado na seção anterior, a trajetória acadêmica da professora-pesquisadora foi/está sendo traçada de modo que respeite suas motivações pessoais. A UNATI, contexto de suas investigações, representa para ela, um lugar de transformação e evolução pessoal e profissional. Seu desenvolvimento enquanto professora de inglês, no período da graduação, e sua descoberta como professora-pesquisadora, institucionalizada na pós-graduação, se deram no projeto, de modo que suas vivências nesse contexto fazem parte de sua história, lhe despertam emoções e lhe são significativas. Estar envolvida na UNATI e refletir sobre a sua prática enquanto docente de LE nesse contexto é algo que, para a professora-pesquisadora, atravessa a realização deste trabalho. Remetendo-nos à pergunta de Clandinin (2013) sobre “quem se importa” com a pesquisa, podemos com confiança e facilidade nos incluir na resposta.

Adotando a perspectiva prática, uma vez que as justificativas para o desenvolvimento de uma investigação devem ir além da dimensão pessoal, podemos enxergar outros pontos de confluência entre ambas as metodologias. O pesquisador narrativo precisa atentar-se às possibilidades de mudanças e deslocamentos práticos na realização de seu estudo (CLANDININ, 2013). Por sua vez, a pesquisa-ação como metodologia intervencionista está essencialmente relacionada ao praticar, fazer, realizar e agir. Dessa maneira, as intervenções do professor-pesquisador têm/terão repercussão direta em seu contexto de pesquisa, promovendo a conscientização e problematização de seu *status quo*, visando sua mudança (VIANA, 2007; BURNS, 2005; PAIVA, 2018).

Assim, de um ponto de vista prático, não é por acaso que a professora-pesquisadora deste estudo adota a pesquisa-ação como metodologia de investigação. A

⁸No original: [...] *who we are and are becoming in the inquiry and what brings us to the inquiry.*

geração de mudanças nesse contexto de atuação, de modo que os alunos participantes tenham acesso a práticas de ensino que não desconsiderem ou subestime suas capacidades físicas e cognitivas na utilização de recursos digitais, imprescindível da adoção de uma postura intervencionista e, ao mesmo tempo, sensível e flexível em relação ao direcionamento das ações em sala de aula. O desenvolvimento desta pesquisa-ação no doutorado, em sequência da que foi construída no mestrado, muito recentemente, comprova, ainda, a preocupação com os desdobramentos das suas intervenções anteriores e futuras como professora-pesquisadora de inglês para a Terceira Idade.

Lançamos foco, finalmente, para o que compreendemos da dimensão social na PN e na pesquisa-ação. Na primeira, com referência à Caine (2007), Clandinin (2013) afirma que as justificativas sociais, além de serem pensadas como ações sociais e políticas, podem ser consideradas como justificativas teóricas, já que são/serão constituídos, por meio de sua realização, novos conhecimentos metodológicos e disciplinares. No mesmo sentido, a pesquisa-ação promove a quebra da dicotomia professor e pesquisador, já que o professor-pesquisador atua na construção de conhecimentos e teorias sobre suas práticas no ensino e aprendizagem de línguas (BURNS, 2005).

Assim sendo, as justificativas sociais/teóricas para a realização desta pesquisa também se alicerçam na urgência de reparação científica e histórica, frente à omissão para com o público idoso aprendiz de LE. A falta de discussões acadêmicas que abordem o uso de tecnologias na sala de inglês para a Terceira Idade vai de encontro à onda de interesse de pesquisas sobre a utilização de recursos digitais no ensino e aprendizagem de idiomas. A inexistência de um corpo robusto de investigações sobre o tema, tão contraditória perante a conjuntura atual, sobretudo no âmbito da pandemia e do Ensino Remoto, reflete como os velhos estão às margens de nossa sociedade, inclusive dentro dos limites da academia. A impossibilidade de construção de um estado da arte sobre investigações em nível de pós-graduação que se debruçam sobre o trabalho com recursos digitais no contexto de aprendizagem de línguas corrobora o sentimento de marginalização que os idosos sofrem quando o componente “tecnologia” é adicionado às discussões. Diante desse quadro de inércia científica, possível reflexo do afastamento e estigmatização dos velhos, o desenvolvimento desta pesquisa se faz necessário para que se projete luz a discussões relevantes sobre esse contexto. Ao reconhecermos a influência das tecnologias digitais nos diversos cenários sociais e educacionais, e as mudanças e inovações impostas ao modo como nos relacionamos, aprendemos e ensinamos, entendemos que elas nos oferecem novas perspectivas e desafios. Assim, cabe urgência a

investigações na área de LA sobre a adoção desses recursos em contextos de aprendizagem linguística, como a nossa, tanto quanto políticas públicas/ações sociais inclusivas voltadas para a Terceira Idade.

Apresentadas e discutidas as diferentes dimensões de nossas justificativas, encaminhamo-nos para a apresentação dos objetivos da pesquisa, bem como as perguntas que norteiam a investigação.

1.3 Objetivos e questões de pesquisa

Acreditando na possibilidade e, sobretudo, na importância do uso de TDICs por grupos da Terceira Idade no ensino e aprendizagem de inglês, este trabalho tem como objetivo geral: compreender as relações entre as tecnologias, os alunos e a professora em um curso de língua inglesa para a Terceira Idade no contexto de Ensino Remoto. Já como objetivos específicos, buscamos a) problematizar as considerações feitas por uma professora de inglês para a Terceira Idade acerca do seu contexto para escolhas estratégicas no uso de tecnologias digitais no Ensino Remoto e b) discutir sobre as considerações e opiniões dos participantes sobre o uso das tecnologias em seu processo de ensino e aprendizagem de inglês no Ensino Remoto.

Baseando-se nesses objetivos, esta pesquisa se propõe a responder às seguintes questões:

- 1) *De que forma as especificidades e necessidades de participantes da Terceira Idade e do contexto influenciam as escolhas de ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem remoto de inglês?*
- 2) *Quais as considerações dos participantes sobre o uso das tecnologias digitais no seu processo de ensino e aprendizagem remoto de inglês?*

Considerando tais questões norteadoras, dois ciclos de aulas remotas com idosos aprendizes de inglês como LE foram realizados e informações sobre a práxis docente na seleção de ferramentas e no desenvolvimento de estratégias, bem como sobre as respostas dos participantes diante de escolhas prático-metodológicas foram reunidas. Pautamo-nos em leituras de cunho teórico com o olhar para os dados da pesquisa a fim de realizarmos

reflexões e discussões que contemplassem às perguntas apresentadas. A seguir, explicitamos como este texto está organizado.

1.4 Organização da tese

Este trabalho divide-se em cinco seções (incluindo 1 Considerações iniciais e 5 Considerações finais) dos quais destacamos: 2 Discussões e Proposições Teóricas; 3 Percorso Metodológico e 4 Reflexões e Discussões sobre os Dados.

Na Seção 2, apresentaremos as proposições teóricas que fundamentarão nossas discussões quando da análise dos dados e que servirão de contextualização do trabalho na área da LA com foco no ensino de línguas. Para tanto discorreremos sobre os principais eixos que alicerçam nossa investigação: 2.1 Terceira Idade: questões físicas e sociais; 2.2 Educação para idosos; 2.3 As tecnologias na Educação e 2.4 Proposição de um modelo de parâmetros humanos e técnicos para o uso de TDICs no ensino de línguas.

No Seção 3, detalhamos o desenho metodológico da investigação, esclarecendo questões sobre a natureza da pesquisa e seu contexto, além de trazer informações sobre os participantes, instrumentos e procedimentos para a coleta e análise dos dados.

Por fim, no Seção 4, traremos nossas incursões de análise e discussões dos dados, nas quais evidenciaremos categorias que guiarão nossas discussões analíticas e interpretativistas com referência às questões norteadoras da pesquisa. Encerraremos o trabalho com as cabíveis considerações finais.

2 DISCUSSÕES E PROPOSIÇÕES TEÓRICAS

Na Seção 2 desta tese de doutoramento, apresentamos as proposições teóricas que embasam este estudo e que se apoiam em quatro eixos principais. O primeiro abarca as discussões e reflexões sobre a Terceira Idade, quando problematizamos o conceito de envelhecimento(s), identificando os diferentes processos e mudanças que ocorrem com o ser humano na velhice. Discutimos, também, questões legais que definem o ser idoso no contexto brasileiro, trazendo a importante reflexão acerca das diferentes atitudes em relação ao envelhecimento e ao conceito de Ageísmo. Encerramos a seção com discussões sobre o uso das TDICs pelos idosos. Estabelecemos diálogos com os trabalhos de Spirduso (2005), Papaléo Netto e Ponte (2005), Palácios, J. (2007), Vega *et al.* (2007), Papalia e Feldman (2013), Pedrão (2013), Perracini (2013), Neri (2013; 2014), Prensky (2001), Kachar (2003), Loos (2012), entre outros importantes autores.

O segundo eixo teórico refere-se à convergência de temáticas que refletem sobre a Terceira Idade e a Educação. Para tanto, fazemos um levantamento das pesquisas de mestrado e doutorado que versam sobre o ensino/aprendizagem de línguas para/na Terceira Idade e finalizamos a seção traçando paralelos entre a Pedagogia Pós-Método, e nossa prática docente e pesquisa. No percurso desta, remetemo-nos a diversos estudiosos, dos quais destacamos, Moody (1976), Pizzolatto (1995), Conceição (1999), Scopinho (2009, 2014), Neri (2014), Cachioni e Neri (2014), Tavares, C. e Menezes (2020) e Kumaravadivelu (1994, 2001, 2006a, 2006b, 2012).

Já o terceiro eixo teórico nos permitiu discutir questões que se relacionam às tecnologias e ao Ensino Remoto em paralelo à Educação a Distância. Por fim, apresentamos e refletimos sobre o modelo *Four in Balance* (KENNSNET, 2015) para adoção de TDICs em contextos de ensino e aprendizagem. Para tanto, dialogamos com estudos conduzidos por Garrison (1995), Aretio (1999), Moran (2004), Kenski (2007), Moore e Kearsley (2008, 2012), Tori (2010), Paiva (2008, 2020), Oliveira-Formosinho (2009), Almeida e Valente (2016), Bertoldo *et al.* (2018), Mill (2018), Hodges *et al.* (2020), entre outros.

Finalmente, o quarto e último eixo discorre sobre nossa proposição de um modelo baseado em elementos humanos e técnicos no qual retomamos nossas considerações acerca do Condição Pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2006a, 2006b, 2012), o *Four in Balance* (KENNISNET, 2015; ALMEIDA; VALENTE, 2016) e os paradigmas da Pesquisa-ação (BURNS, 1999, 2005, 2010; VIANA, 2007; PAIVA, 2019).

2.1 Terceira Idade: questões físicas e sociais

Iniciamos nossas reflexões conceituais pelo eixo que representa a coluna vertebral de nossas proposições teóricas, a Terceira Idade e seus desdobramentos. Porém, antes de adentrarmos às discussões que abarcam as características fisiológicas e psicossociais experienciadas pelo público idoso, é necessário que abramos espaço para a conceitualização dos termos que acompanharão nossas problematizações. Portanto, nesta subseção, apresentaremos as referências envolvidas nas importantes expressões *Terceira Idade*, *velhice*, *velho* e *idoso*, reconhecendo, porém, a impossibilidade da adoção de definições perfeitas, atemporais e de aceitação irrestrita (PASCHOAL, 2005).

Quando nos deparamos com o termo Terceira Idade (*troisième âge*), cunhado pelo gerontologista francês Huet (PIZZOLATTO, 1995), podemos deduzir que existam idades anteriores, uma vez que temos o numeral ordinal *terceira* a compor a expressão, sugerindo uma sequência. Para Palacios, A. (2004, p. 4), a Terceira Idade “estaria posicionada subsequentemente a uma segunda idade, que compreende a maturidade, e uma primeira idade, que compreende a infância”. Ainda segundo a autora, “a terceira idade é postulada como o ponto culminante de uma linha abstrata, convencionalmente instituída como condutora da vida” (PALACIOS, 2004, p. 4). A ideia de uma vida cíclica, composta por momentos iniciais e finais, é corroborada por Neri (2013, p. 20), ao afirmar que a velhice “é a última fase do ciclo vital e um produto da ação concorrente dos processos de desenvolvimento e envelhecimento”.

Para a nossa pesquisa, acolheremos o termo *Terceira Idade*, com letras iniciais maiúsculas, para nos referirmos aos indivíduos que se encontram nessa fase da existência, de modo coletivo. Reconhecemos, assim como Oliveira, V. (2022), as discussões, sobretudo na área da saúde, acerca da existência e referência a uma *Quarta Idade*, a qual se designaria as pessoas com mais de 80 anos. Porém, apesar de contarmos com dois participantes nessa faixa etária⁹, de forma consciente, não adotaremos o termo, considerando, principalmente, as questões legais que circundam a expressão Terceira Idade e o peso social e discursivo que ela exerce, especialmente no desenvolvimento de estudos e na divulgação científica.

Uma alternativa para Terceira Idade como fase da vida seria a *velhice*, que, para Papaléo Netto e Ponte (2005), é consequência natural do processo de envelhecimento. Se

⁹Cf. 2.2.1 Os alunos-participantes.

esse deve ser visto como um processo, e a velhice como uma condição, o *velho*, ou *idoso*, pode ser considerado o resultado final desse conjunto de componentes intrinsecamente relacionados (PAPALÉO NETTO, 2013). Mas, se de um ponto de vista biológico, as palavras em questão são semanticamente sinônimas, de uma perspectiva discursiva e social, os termos relacionam-se de formas distintas.

Mercadante (2005) reflete como o velho é posto, em nossa sociedade, em contraposição ao jovem e às suas qualidades positivas que, dentro dos padrões estabelecidos, são/estão relacionadas à beleza, força e potência. Além disso, entendemos que, em um mundo capitalista, onde o jovem representa a mão de obra e a produtividade, o velho, como peça fora do mecanismo de produção, representa o que é inútil e descartável. Em contraste a esse mundo frenético, no qual são valorizadas a mercadoria e aqueles que são capazes de produzi-la, conferir a um indivíduo, ou mesmo a um objeto, a qualidade de velho, reflete Tavares, C. (2020), parece colocá-lo num lugar de inadequação.

Nesse sentido, Paschoal (2005, p. 41) reconhece que,

[...] há, mesmo, uma negação do próprio envelhecimento, uma recusa a pensá-lo ou planejá-lo. Uma forte razão para isto é a imagem negativa e pejorativa associada a velho/velhice. Velho é traste, problema, ônus, inutilidade; velhice é doença, incapacidade, dependência, perda, impotência. Velho é uma pessoa que atrapalha as outras, alguém que perdeu o direito à dignidade, à sobrevivência, à cidadania.

A palavra *idoso*, assim como a famigerada expressão “melhor idade”, vem para amenizar ou eufemizar, numa tentativa de evitar o uso do termo “velho”, visto como discriminatório e negativo na/por nossa sociedade (OLIVEIRA, V. 2022). A substantivação do adjetivo “velho” associando à pessoa, escancararia o lugar discursivo construído sócio e historicamente sobre o indivíduo que vive a velhice (TAVARES, C.; MENEZES, 2020).

Kachar (2003) chama à atenção como, na década de 1960, no Brasil, “velho” foi retirado dos documentos oficiais sendo substituído pelo termo “idoso” que não abarcaria questões como as diferenças sociais e o que se consideravam traços negativos do processo de envelhecimento. A autora, com menção a acontecimentos na França, na mesma época, discute ainda sobre como mudanças nas políticas sociais de aposentadoria elevou o *status* do *velho* para *idoso*, o primeiro relacionado à camada improdutiva e pobre, enquanto o segundo, aos aposentados com melhores condições socioeconômicas.

Como veremos mais adiante, envelhecimento, velhice, idoso ou velho são conceitos plurais que, apesar de sofrerem uma homogeneização no imaginário e no discurso da sociedade, são experiências, fases, e resultados individuais, intrinsecamente relacionados às vivências particulares de cada ser humano. Para Mercadante (2005), ao não se enxergar no modelo ideológico de velhice ou de idoso construído e difundido socialmente, o velho já se emprega na trilha de mudança da visão que temos desses conceitos. Para que tenhamos uma transformação das concepções negativas sobre a velhice, é fundamental que estabeleçamos diálogos, que troquemos os significados de concepções simbólicas e, mais do que tudo, que criemos condições, como velhos e não-velhos, para que os idosos elaborem uma visão própria de seus sujeitos e de seus destinos (MERCADANTE, 2005).

Entendemos que isso começa, também, pelas narrativas que fazemos sobre a velhice e os velhos. Portanto, como um posicionamento político e ideológico de respeito aos nossos participantes e aos indivíduos da Terceira Idade, em geral, faremos o uso dos termos “idoso” e “velho” de forma intercambiável. Não colocaremos as palavras de maneira oposta uma à outra, ou mesmo hierarquicamente, pois entendemos a velhice e ser velho como algo natural no curso da vida. Encerramos esta subseção, convidando à leitura da canção *Poema Velho*¹⁰, composição de Fred Martins e Manoel Gomes (2015), seguida de nossa singela interpretação sobre ela.

Poema Velho

*Porque o carnaval é velho
também é velha a folia
de quem nasce vivo e morre
caminhando em romaria
e vestindo velhos medos
vestem velhas fantasias
porque o carnaval é velho
mais velha é a luz do dia*

*porque as nuvens são velhas
como a velha tempestade
que emana do copo d'água
e encharca belas cidades
e apagando velhas brasas
velhos lagos nos invadem
porque as nuvens são velhas*

¹⁰A quem interessar, convidamos, também, à escuta da canção pela voz do compositor Fred Martins, no programa Sr. Brasil da TV Cultura. Disponível em: <https://youtu.be/aai68ktZGiA>. Acesso em: 11 jan. 2023.

mais velha é a cumplicidade

*porque o amor é tão velho
é velho que nem ira
de quem calado consente
a voz que jamais saíra
e por crer em velhas falas
amam ouvir velhas mentiras
porque o amor é tão velho
mais velho é o som da lira*

*porque o vinho bom é velho
mais velho do que esse vício
de beber no fim da festa
procurando pelo início
e buscando velhos voos
surgem velhos precipícios
porque o vinho bom é velho
tão velho quanto difícil*

*porque o vinho bom é velho
tão velho quanto difícil*

Nas palavras dos compositores, enxergamos a nossa visão sobre a naturalidade de nos tornarmos/sermos velhos, pois assim o são o mundo, a natureza, os medos, os amores e as fantasias. Desse modo, ao compararmos a nossa experiência da velhice às mudanças dos corpos que habitam o planeta, muito antes da nossa chegada, e que aqui permanecerão até muito depois de nossa partida, percebemos como o tempo é relativo. O mesmo com os sentimentos humanos, que são experimentados e vividos a todo momento e há inúmeros mais anos do que aqueles que contamos ou contaremos em nossas biografias.

Os homens que escrevem a canção traduzem o que entendemos sobre a universalidade daquilo que nos une. Expressam em metáforas, aquilo que acreditamos sobre a velhice não ser algo apenas negativo – “o vinho bom é velho” – mas, que tem seus desafios – “tão velho quanto difícil”. Afinal, a velhice, assim como qualquer outra fase da vida, não é fácil, mas, como qualquer outro período da nossa existência, faz parte do que nos constituem como seres individuais e que nos coloca no mundo, como indivíduos no coletivo. Que possamos superar o costume de rememorar, quase que dolorosamente, o passado jovem – “mais velho do que esse vício / de beber no fim da festa / procurando pelo início” – e valorizar a experiência dos envelhecimentos e da velhice.

Apresentadas nossas reflexões sobre os termos e conceitos que podem ser utilizados em pesquisas e discussões sobre a Terceira Idade, passamos para a próxima subseção na qual abordaremos questões específicas relacionadas ao(s) envelhecimento(s) humano(s).

2.1.1 Envelhecimentos

A primeira verdade sobre o envelhecimento é que todos envelhecem. A segunda verdade é que todos envelhecem de formas diferentes (SPIRDUSO, 2005, p. 3)

Escolhemos, como título para esta subseção, a palavra envelhecimentos (no plural) para que, logo de início, nos posicionemos em relação à nossa visão sobre a pluralidade da/na velhice. Quando olhamos para o envelhecimento por uma perspectiva múltipla, o fazemos não apenas pela existência de processos a níveis diferentes, como o físico-biológico, o psicológico e o social, por exemplo, mas, também, pela perspectiva da experiência. Cada pessoa tem/terá uma vivência individual e particular com a velhice, como podemos notar pelas afirmações de Spirduso (2005) que antecedem nossas discussões sobre o assunto.

Para a autora (SPIRDUSO, 2005, p. 6), “o termo *envelhecimento* é usado para se referir a um processo ou conjunto de processos que ocorrem em organismos vivos e que, com o passar do tempo, levam a uma perda de adaptabilidade, deficiência funcional, e, finalmente, à morte”. Segundo Palácios, J. (2007), de um ponto de vista biológico, não é fácil estipular quando se inicia o envelhecimento. As mudanças fisiológicas no organismo humano não acontecem de forma sincronizada, sendo um processo com celeridade variada nas modificações das funções biológicas de diferentes órgãos, ou até mesmo nas de um apenas, como o cérebro. No mesmo sentido, Papaléo Netto e Ponte (2005, p. 5) afirmam que “o envelhecimento se manifesta por declínio das funções de diversos órgãos que, caracteristicamente, tende a ser linear em função do tempo, não se conseguindo definir um ponto exato de transição, como nas demais fases”. Porém, embora não exista um consenso sobre quando se inicia o envelhecimento, autoridades científicas concordam

em distingui-lo entre *envelhecimento primário* e *envelhecimento secundário*¹¹ (PALÁCIOS, J. 2007).

O *envelhecimento primário*, também chamado de *normal* ou *senescência*, é um processo progressivo que afeta o organismo de forma gradual e acumulativa (NERI, 2014). Para Carvalho Filho (2005, p. 62), “entende-se por senescência alterações orgânicas, morfológicas e funcionais e ocorrem em consequência do processo de envelhecimento”. O envelhecimento primário não é passível de ser evitado (PAPALIA; FELDMAN, 2013) e, de acordo com Neri (2014), afetaria todos os indivíduos na fase pós-reprodutiva, pela ação de mecanismos de ordem genética considerados típicos para a espécie. Tendo início já após a maturidade sexual, o envelhecimento, segundo a mesma autora (NERI, 2013, p. 20), “acelera-se a partir da quinta década de vida, marcado pela cessação ou diminuição da possibilidade de reproduzir a espécie e por mudanças fisiológicas e morfológicas típicas”.

É importante compreender que, assim como o ritmo do declínio das funções orgânicas varia, a depender dos órgãos de um mesmo ser humano, como já comentamos, as mudanças acarretadas pelo processo de envelhecimento variam, também, de idoso para idoso, ainda que eles tenham a mesma idade cronológica (PAPALÉO NETTO; PONTE, 2005). A senescência é considerada, portanto, um processo multifatorial (SANTOS, F. *et al.*, 2009), e, como tal, sua trajetória pode variar, expressivamente, a depender “do nível de desenvolvimento biológico e psicológico atingido pelos indivíduos e pelas coortes em virtude da ação conjunta da genética, dos recursos sociais, econômicos, médicos, tecnológicos e psicológicos” (NERI, 2013, p. 20). Cabe esclarecer que, na Psicologia e Sociologia, o termo *coorte* é utilizado de forma metafórica para designar “um conjunto de indivíduos cujas trajetórias de vida são baseadas numa agenda comum de experiências socioculturais, pelo fato de terem nascido num mesmo período histórico” (NERI, 2014, p. 119).

Fortes e Neri (2004) acolhem o *Paradigma de desenvolvimento ao longo da vida* e recorrem ao modelo de *eventos normativos* e de *eventos não-normativos* de Baltes *et al.* (1980) para reforçar a ideia de que o envelhecimento deva ser considerado como um processo multifatorial e multidirecional. Também conhecido como *Paradigma no curso da vida* ou *Life Span*, tendo seu surgimento influenciado por Riegel (1927-1977), entre as décadas de 1950 e 1970, esse “rejeita a noção de estágios e se interessa pela

¹¹Embora alguns autores proponham a existência do *envelhecimento terciário*, ele não será abordado nesta pesquisa.

compreensão das trajetórias de desenvolvimento e dos efeitos das experiências anteriores sobre as posteriores ao longo da vida” (NERI, 2014, p. 259). Dessa forma, as autoras (FORTES; NERI, 2004) explicam que existem eventos normativos que ocorrem em uma época prevista e esperada dentro de uma espécie, como, por exemplo a menopausa em mulheres entre 40 e 60 anos de idade (FERREIRA, V. *et al.*, 2013), ou dentro de uma comunidade social, como ingresso no ensino fundamental ou ensino médio. Esses eventos, chamados de *eventos normativos graduados por idade*, “guardam forte relação com a idade cronológica, como acontece no processo de maturação física durante a infância inicial, ou em eventos determinados socialmente, como o casamento na vida adulta e a aposentadoria na velhice” (FORTES; NERI, 2004, p. 59).

Outro tipo de evento normativo, que pode influenciar o processo de envelhecimento, é o graduado por história. Nesse caso, “os determinantes biológicos e ambientais estão associados com o tempo histórico e com o contexto” (FORTES; NERI, 2004, p. 60). Exemplos de *eventos normativos graduados por história* seriam acontecimentos históricos importantes experienciados, em conjunto, por pessoas do mesmo contexto temporal ou coorte, como, por exemplo, descobertas relevantes no campo das ciências, mudanças governamentais e enfrentamentos bélicos de grandes proporções (FORTES; NERI, 2004). Em relação aos eventos não-normativos, que também influenciam o desenvolvimento e envelhecimento humano, as autoras apresentam os eventos *críticos* ou *idiossincráticos*. Fortes e Neri (2004, p. 60) afirmam que esses “não ocorrem da mesma maneira a todos os indivíduos, nem são previstos para ocorrer em determinada idade cronológica”. Exemplos de eventos críticos, caracterizados como imprevisíveis, são acidentes de qualquer natureza ou o acometimento de doenças.

O resumo das informações apresentadas sobre esses eventos, de acordo com o paradigma ao longo do curso da vida, ou *Life Span*, podem ser vistos no QUADRO 1.

Quadro 1 – Eventos segundo o Paradigma de desenvolvimento ao longo da vida

Eventos	Tipo	Quando ocorrem	Exemplos
Normativos	<i>Graduados por idade</i>	Tem uma época esperada para que ocorram dependendo da espécie ou de acordo com as arbitrariedades de uma dada sociedade.	Menopausa; Alistar-se no exército.
	<i>Graduados por história</i>	Comuns a indivíduos de um mesmo tempo histórico quando ocorrem acontecimentos socialmente relevantes.	A criação de vacina para algum vírus
Não normativos	<i>Críticos ou idiossincráticos</i>	São imprevisíveis, não são esperados para ocorrer numa determinada idade cronológica.	A ocorrência de um acidente

Fonte: Elaborado pela autora com base em Fortes e Neri (2004).

Enquanto o envelhecimento primário é inevitável e, até onde se sabe, irreversível (SPIRDUSO, 2005; PALÁCIOS, J. 2007), o *envelhecimento secundário*, também conhecido como *senilidade* ou *envelhecimento patológico*, se refere a doenças relacionadas ao avanço da idade, ou seja, “diz respeito a alterações ocasionadas por doenças associadas ao envelhecimento, as quais não se confundem com as mudanças normais desse processo” (NERI, 2014, p. 136). Embora o envelhecimento patológico divida seu aspecto multifatorial com a senescência, ele não é/será experienciado por todos os seres humanos, isso porque a senilidade “resulta de doenças, abusos e maus hábitos físicos e [...] pode, muitas vezes, ser evitado” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 573).

Dessa forma, podemos observar pessoas idosas que sofrem os efeitos do envelhecimento natural, ou *alterações eugéricas*, mas que não são acometidas por doenças e/ou males, ou *alterações patogéricas* (PAPALÉO NETTO; PONTE, 2005), experienciados por aqueles que passam, concomitantemente, pelos processos de envelhecimento primário e secundário. Quando experienciados por um mesmo indivíduo, porém, embora tenham raízes em causas diferentes, o envelhecimento primário e o secundário interagem entre si de forma significativa, de modo que “doenças e estresse ambiental podem acelerar os processos básicos do envelhecimento e esses podem aumentar a vulnerabilidade de pessoa [...]” (SPIRDUSO, 2005, p. 7).

Segundo Neri (2014), são exemplos de patologias associadas ao envelhecimento secundário, as doenças cerebrovasculares, cardiovasculares, e alguns tipos de câncer e demências. A autora esclarece que essas doenças “exibem uma crescente probabilidade de ocorrência com o aumento da idade, em parte em virtude de mecanismos genéticos, em parte em virtude de fatores ambientais, do estilo de vida e da personalidade” (NERI, 2014, p. 136). Acolhendo a definição de Perracini (2013), e em concordância com Palácios, J. (2007), entendemos como fatores como a rotina de atividades físicas, tipos de dietas alimentares e hábitos de vida, como a ingestão frequente de bebidas alcoólicas e o tabagismo, se relacionam e influenciam as experiências e processos de deterioração no envelhecimento secundário. Conforme Perracini (2013, p. 1839),

os fatores ambientais na CIF [Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde] constituem o ambiente físico, social e de atitudes nas quais as pessoas vivem e conduzem sua vida. São considerados fatores externos aos indivíduos que agem como moderadores entre as condições de saúde, estruturas e funções do corpo e o desempenho enquanto membro de uma comunidade e sobre a capacidade de executar ações ou tarefas. Podem ter influência tanto positiva quanto negativa e sua influência é dada de modo bidirecional, não sendo a incapacidade e o desempenho o resultado de doenças

e disfunções em sistemas orgânicos, tendo o ambiente apenas como um facilitador ou uma barreira. Ao contrário, o ambiente é capaz de provocar condições desfavoráveis que alteram a saúde e a funcionalidade das pessoas idosas. Essa inter-relação entre incapacidade e ambiente é complexa, assim diferentes ambientes podem ter um impacto distinto sobre o mesmo indivíduo com uma determinada condição de saúde em diferentes fases da sua velhice.

A seguir, apresentamos o QUADRO 2, no qual resumimos as informações principais sobre os dois processos de envelhecimento descritos até o momento.

Quadro 2 – Processos de envelhecimento primário e secundário

Envelhecimento Primário (Senescência)	Envelhecimento Secundário (Senilidade)
Conhecido, também, como <i>envelhecimento normal</i>	Conhecido, também, como <i>envelhecimento patológico</i>
Considerado natural e irreversível	Relacionado a doenças e ao avanço da idade
Inevitável e independente das circunstâncias individuais	Depende de predisposições genéticas e influências ambientais externas
Acarreta mudanças biológicas, cognitivas e psicológicas, ou <i>alterações eugéricas</i>	Acarreta <i>alterações patogênicas</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Spirduso (2005), Palácios, J. (2007) e Neri (2014).

Spirduso (2005, p. 7) afirma que “os *processos de envelhecimento* são diferentes do *processo de envelhecer*”. Apoiada em Hershey (1984), a autora considera que o que se refere às mudanças naturais e universais em razão da idade, e que são independentes das patologias e/ou das influências do ambiente, seria representado pelos processos de envelhecimento. Já o processo de envelhecer, referir-se-ia “a sintomas clínicos (a síndrome do envelhecimento) e inclui os efeitos do ambiente e das doenças” (SPIRDUSO, p. 7). Dessa forma, reconhecemos no primeiro (processos de envelhecimento), o envelhecimento primário, e, no segundo (processo de envelhecer), o envelhecimento secundário (BUSSE, 1969).

Como pudemos compreender, afinal, existe um processo de envelhecimento associado a patologias, estando o termo senilidade, ao que se refere esse processo, presente na Classificação Internacional de Doenças¹² (CID). Em 2021, no entanto, criou-

¹²Em inglês, *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*, “é uma ferramenta terminológica de caráter classificatório, mantida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que apresenta classes e subclasses de doenças, condições relacionadas à saúde e causas externas de doença ou morte, [...] envenenamento e certas outras consequências de causas externas; gravidez, parto e puerpério; condições originadas no período perinatal; malformações congênitas, deformações e anormalidades cromossômicas; sintomas, sinais e achados clínicos e laboratoriais anormais; causas externas de morbidade e mortalidade; fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde, etc.” (GALVÃO; RICARTE, 2021, p. 106).

se uma polêmica em volta da decisão da OMS de substituir, em sua 11ª revisão (CID-11), aprovada em maio de 2019, na 72ª Assembleia Mundial de Saúde¹³, o termo senilidade pelo termo velhice (*old age*). Desse modo, a velhice, como período da vida, passaria a ser designada não mais como condição complexa dividida nos processos que apresentamos nesta subseção, mas, como uma doença. Podemos imaginar o prejuízo que essa mudança traria na vida dos idosos, contribuindo para sua discriminação e a estigmatização da velhice como algo negativo e indesejável, como são as patologias humanas. Rapidamente, importantes órgãos brasileiros se posicionaram contrariamente à decisão da OMS, como por exemplo, o Conselho Nacional de Saúde (CNS), por meio da Recomendação nº 020, de 09 de agosto de 2021¹⁴, a Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (SBGG) junto ao Comitê Regional da América Latina (COMLAT), por meio de documento enviado às autoridades¹⁵, e o Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo (COREN-SP) por meio de nota oficial¹⁶. Além disso, em redes sociais e nos *sites* oficiais de diversas instituições, entre as quais a própria SBGG, o SESC-SP e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), começaram a ser divulgadas imagens de campanhas e eventos sob o lema “velhice não é doença”, como podemos observar nas próximas figuras.

A FIG. 1 apresenta o logo comemorativo de 60 anos da SBGG em branco sobreposto à uma faixa na cor azul. Ao centro da imagem, em azul sobre fundo branco, a pergunta em caixa alta “Velhice é doença?”, seguida pela palavra “não” em caixa alta e com ponto de exclamação em branco sobreposta à uma pequena faixa roxa. Abaixo disso, em azul sob um fundo branco a frase “O envelhecimento faz parte do processo natural da vida”.

¹³A CID-11 entraria em vigor a partir de 1º de janeiro de 2022, mas foi publicada, oficialmente, em 11 fev. 2022.

¹⁴Cf. **Anexo B.**

¹⁵Cf. **Anexo C.**

¹⁶Cf. **Anexo D.**

Figura 1 – Velhice é doença? Não!



Fonte: Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (2021).¹⁷

Já a FIG. 2 retrata o vetor de uma árvore em preto sob o fundo branco. Ao centro, a frase “velhice não é doença” em caixa alta, estando as palavras “velhice” e “doença” em preto sob o fundo branco e as palavras “não é” em preto sob uma pequena faixa na cor preta.

Figura 2 – Velhice não é doença



Fonte: SESC-SP (2021).¹⁸

¹⁷Cf. <https://sbgg.org.br/velhice-e-doenca-nao/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

¹⁸Cf. <https://www.sescsp.org.br/velhice-nao-e-doenca/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

A FIG. 3 apresenta, à direita, a imagem de um casal idoso, de costas, trajando roupas esportivas e correndo em uma faixa de concreto na rua em direção a algumas árvores. A imagem tem uma sobreposição transparente na cor roxa. À esquerda, o logo da OAB está disposto em branco sob o fundo roxo com gradiente cor de rosa no canto superior esquerdo. Abaixo do logo, os dizeres em caixa alta, na cor branca e com ponto de exclamação, “velhice não é doença” seguidos da frase em caixa alta, na cor branca, “reflexões necessárias sob a ótica da medicina e do direito”. Na parte inferior esquerda, aparecem os logos comemorativos de 88 anos da OAB com destaque para a Comissão de Direito da Pessoa Idosa, Caixa de Assistência dos Advogados de Santa Catarina (ESA-CAASC), Conselho Municipal do Idoso de Florianópolis (ESA-CAASC) e os dizeres em branco “ao vivo pelo zoom”.

Figura 3 – Cartaz do evento “Velhice não é doença! Reflexões necessárias sob a ótica da medicina e do direito”



Fonte: OAB-SC (2021).

A adoção do termo velhice como doença iria na contramão das próprias iniciativas da OMS de combate ao preconceito pela idade, conhecido por Ageismo (*Ageism*), como a instituição da “Década do Envelhecimento Saudável 2021-2030” (*United Nations Decade of Healthy Ageing*)¹⁹, em maio de 2020, em conjunto com Organização das Nações Unidas (ONU), e do lançamento, em março de 2021, do “Relatório Global sobre

¹⁹Cf. <https://www.who.int/initiatives/decade-of-healthy-ageing>. Acesso em: 24 mar. 2022.

Idadismo”²⁰ (*Global Report on Ageism*)²¹. Em dezembro de 2021, a OMS, pressionada pelos movimentos contrários à sua decisão anterior, optou por não mais incluir a palavra velhice no CID-11, mas “declínio da capacidade intrínseca associada ao envelhecimento” (*Ageing associated decline in intrinsic capacity*). A decisão foi comemorada pelas instituições que se posicionaram de forma contrária às primeiras intenções da organização, uma vez que a posição favorável da OMS em revisar o uso do termo representou uma vitória para aqueles que combatem o preconceito e discriminação contra pessoas idosas.

Em resumo, nesta subseção, consideramos os processos de envelhecimento e de envelhecer denominados envelhecimento primário e secundário e suas raízes. Discutimos sobre a pluralidade na/da velhice e problematizamos a iniciativa da OMS em incluir o termo velhice na 11ª edição da CID, juntamente com a resposta dos órgãos representantes dos idosos frente à ameaça ageista simbolizada pela possível mudança. Assim o fizemos, pois compreendemos a pertinência da discussão dessas questões e a contextualização da nossa pesquisa, também, como uma iniciativa do que chamamos de *Conscientização Gerontológica*, de modo a nos retirar do imaginário existente sobre o envelhecimento e reconhecer e difundir informações científicas concretas sobre o tema.

Defendemos há tempos, em intervenções que realizamos, e mais recentemente em um capítulo de livro (MORAES-CARUZZO, 2022), a importância de que professores de inglês – e aos quais podemos incluir docentes de outras línguas estrangeiras – que atuam ou desejam atuar na sala de aula para idosos tenham, em seu leque de competências, conhecimentos básicos sobre o processo de envelhecimento. Reconhecemos que esses profissionais não necessitam de formação profunda nas áreas de Geriatria e Gerontologia, porém, argumentamos que, além do conhecimento linguístico, desses professores é exigido “o olhar sensível no tocante à escolha de metodologias e práticas pedagógicas que satisfaçam as necessidades de aprendizagem e as particularidades físicas e psicossociais dos aprendizes idosos” (MORAES-CARUZZO, 2022, p. 123) e que isso se dá por meio da construção de uma *consciência gerontológica*.

Portanto, esperamos que as informações apresentadas ao longo deste trabalho e, sobretudo, nas seções que discorrem sobre a Terceira Idade, possam contribuir para o esclarecimento de dúvidas do público em geral, e (futuros) professores, sobre a velhice e os processos de envelhecimento, não somente no tocante a mudanças físicas, mas

²⁰São termos sinônimos o Ageismo, Idadismo e o Etarismo.

²¹Cf. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240016866>. Acesso em: 24 mar. 2022.

igualmente em relação a questões sociais. Ainda assim, sentimos a necessidade de expandirmos a discussão para as manifestações típicas do envelhecimento na fisiologia humana, a fim de elucidarmos as possíveis características físicas de alunos velhos. Desse modo, na subseção seguinte, abordaremos as mudanças típicas da/na velhice sob uma perspectiva biológica e física.

2.1.2 Possíveis mudanças sensório-motoras da/na velhice

Como discutimos, até o momento, o envelhecimento primário é afetado por diversos fatores de ordens diferentes, sendo inevitável e irreversível. O envelhecimento secundário, por sua vez, se refere a doenças relacionadas ao avanço da idade. Os dois processos têm, evidentemente, distintas manifestações de natureza física/biológica no organismo humano. Sem descartar o caráter particular e individual da velhice, e reconhecendo que nem todas as alterações podem/irão ser vivenciadas por um mesmo indivíduo, apresentamos, no QUADRO 3, as principais mudanças físicas na velhice elencadas por Zimerman (2007, p. 21-22).

Quadro 3 – Possíveis modificações externas e internas na velhice

Modificações externas	Modificações internas
As bochechas se enrugam e embolsam; Aparecem manchas escuras na pele (manchas senis); A produção de células novas diminui, a pele perde o tônus, tornando-se flácida; Podem surgir verrugas; O nariz alarga-se; Os olhos ficam mais úmidos; Há um aumento na quantidade de pelos nas orelhas e no nariz; Os ombros ficam mais arredondados; As veias destacam-se sob a pele dos membros, enfraquecem; Encurvamento postural devido a modificações na coluna vertebral; Diminuição de estatura pelo desgaste das vértebras	Os ossos endurecem; Os órgãos internos atrofiam-se, reduzindo seu funcionamento; O cérebro perde neurônios e atrofia-se, tornando-se menos eficiente; O metabolismo fica mais lento; A digestão é mais difícil; A insônia aumenta, assim como a fadiga durante o dia; A visão piora devido à falta de flexibilidade do cristalino; perda de transparência (catarata), se não operada, pode provocar cegueira; As células responsáveis pela propagação dos sons no ouvido interno e pela estimulação dos nervos auditivos degeneram-se; O endurecimento das artérias e seu entupimento provocam arteriosclerose; O olfato e o paladar diminuem.

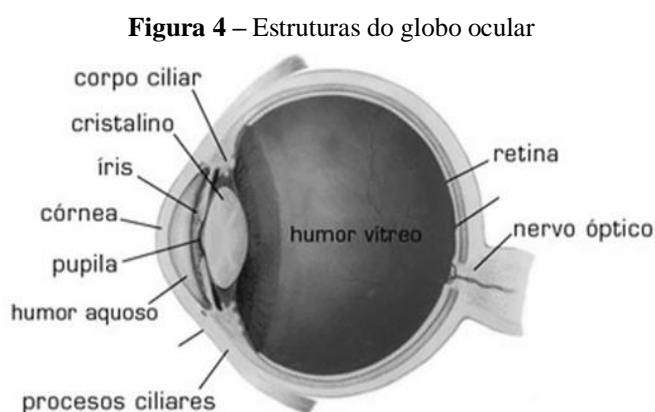
Fonte: Elaborado pela autora com base em Zimerman (2007).

Não sendo nosso intuito e escopo aprofundarmo-nos nessas questões, mas reconhecendo a importância de mencioná-las, ainda que de forma breve, discutiremos algumas das principais alterações físicas do/no indivíduo que envelhece. A escolha das mudanças a serem discutidas se baseou em nosso critério sobre quais poderiam ser

observadas de forma mais evidente em sala de aula e exigir atenção do professor atuante no contexto de ensino para/com a Terceira Idade, assim como propõem outros autores, como Kachar (2003) e Scopinho (2014).

2.1.2.1 Visão

Apesar de não nos caber esgotar os detalhes sobre a fisiologia da visão, a título de ilustração, e para compreender as estruturas da constituição da anatomia ocular mencionadas nesta subseção, compartilhamos uma figura, na qual ilustra-se um globo ocular na posição lateral em direção à esquerda. Cada estrutura apresenta uma haste em preto que direciona para o termo específico para descrevê-la. Podemos ler as expressões “processos ciliares”, “humor aquoso”, “pupila”, “córnea”, “íris”, “cristalino”, “corpo ciliar”, “humor vítreo”, “retina” e “nervo óptico”.



Fonte: Sociedade Brasileira de Oftalmologia Pediátrica (SBOP) (2022)²².

É importante que entendamos, ainda que de forma superficial, que “a função visual normal compreende as capacidades de perceber, discriminar e interpretar estímulos luminosos [...] a acuidade visual depende da habilidade de distinguir dois estímulos separados em contraste com o fundo” (PEDRÃO, 2013, p. 1363). Assim, compreendemos que, ignorando as demais patologias e/ou dificuldades visuais apresentadas, também, por pessoas mais jovens, com o envelhecimento primário, podemos observar alterações nas habilidades oculares que garantem um bom nível de acuidade visual. Papalia e Feldman (2013, p. 538) afirmam que “os olhos mais velhos precisam de mais luz para ver, são mais

²²Cf. <https://sbop.com.br/anatomia-do-olho/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

sensíveis ao brilho e podem ter problemas para localizar e ler sinais”. Para Vega *et al.* (2007), isso ocorre porque, com o avançar da idade, os indivíduos podem deparar-se com dificuldades mais acentuadas para enxergar quando os níveis de luminosidade do ambiente são menores, por conta de uma maior opacidade do humor vítreo. Além da diferenciação de cores, sobretudo o azul, violeta e verde, sofrer um leve declínio, o idoso normal pode sentir uma sensibilidade mais acentuada em relação a mudanças repentinas de luminosidade e iluminação, sofrendo perdas em sua capacidade de acomodação, levando-se mais tempo para se adaptar a tais mudanças (PEDRÃO, 2013). Ainda segundo os autores (VEGA *et al.*, 2007) a causa para essas questões está no fato de que os músculos da pupila se alteram com o envelhecimento e essas alterações fazem com que o tempo de resposta dessa estrutura seja mais lento.

Uma importante condição associada ao envelhecimento é a **presbiopia** (*presbyopia*) que se caracteriza como “uma diminuição na capacidade de focalizar objetos próximos” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 514). Essa dificuldade na focalização de objetos mais próximos ocorre por causa da diminuição da capacidade elástica do cristalino, e a presbiopia pode ser observada em pessoas de meia idade, a partir dos 40 anos (PAPALIA; FELDMAN, 2013) e, como afirmam Freitas e Miranda (2013, p. 1378), “ocorre praticamente em toda população idosa”. Muitas pessoas adultas e idosas devem fazer uso de lentes corretoras, como óculos e/ou lentes de contato, por causa da presbiopia (VEGA *et al.*, 2007). Ademais, com essa condição, os velhos podem sentir dificuldades para realizar algumas atividades do dia-a-dia como, por exemplo, ler livros e jornais, dirigir à noite, transitar com segurança em ambientes com pouca luminosidade ou com variações de iluminação (PEDRÃO, 2013). Além da presbiopia, como condição natural relacionada ao envelhecimento primário, é preciso considerar a possível existência de condições patológicas que podem se manifestar na velhice.

São patologias comuns: a catarata (senil), o glaucoma e a degeneração macular relacionada com a idade. Novamente, não nos aprofundaremos nas discussões sobre a fisiologia da visão, de um ponto de vista patológico nesse momento. Porém, acreditamos na importância de referenciar as doenças mais comuns, definindo-as brevemente, e trazendo exemplos ilustrativos. A Sociedade Brasileira de Oftalmologia (SBO), em acordo com Associação Médica Brasileira (AMS), dispõe de diretrizes para o diagnóstico da catarata no Brasil. Segundo tais diretrizes (SBO, 2003, p. 1),

a catarata é a denominação dada a qualquer opacidade do cristalino, que não necessariamente afete a visão. [pode-se] classificar as cataratas em: congênicas, de aparecimento precoce ou tardio, e adquiridas, onde incluímos todas as demais formas de catarata inclusive a relacionada à idade.

Já para Papalia e Feldman (2013, p. 584), a **catarata** refere-se a “áreas turvas ou opacas nas lentes dos olhos que causam visão embaçada”. A catarata, inclusive aquela associada ao envelhecimento, pode ocasionar “uma agudeza visual muito diminuída e também pode levar à cegueira” (VEGA *et al.*, 2007, p. 390). Na IMAGEM 2, de autoria de Pedrão (2013), conseguimos observar, de forma ilustrativa, como a visão de uma pessoa não acometida por nenhuma patologia visual se comporta diante de um cenário ordinário. É possível constatar, de forma nítida, o que parece ser o quintal de uma casa com uma fachada laranja e branca. À esquerda, há uma mini casa de madeira, pintada de cor de rosa e com porta e balaústre brancos, com uma palmeira à sua direita e um muro de alvenaria branco e arbustos verdes ao fundo. Sob um gramado verde, encontram-se estátuas de jardim da Branca de Neve e os sete anões, vestidos com roupas coloridas. Em frente à estátua da Branca de Neve, há uma criança de aproximadamente dois anos de idade trajando um vestido roxo com detalhes cor de rosa. A criança é branca com cabelos castanhos e acena para a câmera.

Imagem 2 – Visão normal



Fonte: Pedrão (2013).

A seguir, podemos observar como a mesma imagem seria percebida por um indivíduo com catarata. A IMAGEM 3 retrata, de forma embaçada, o mesmo conteúdo na IMAGEM 2, anterior.

Imagem 3 – Catarata

Fonte: Pedrão (2013).

Como tratamento terapêutico curativo para a catarata, a única possibilidade, de acordo com a SOB (2013), é a *facectomia*, sendo esse um procedimento cirúrgico que pode ser realizado utilizando diferentes técnicas e métodos. Já no que diz respeito ao **glaucoma**, o Brasil conta, também, com uma organização dedicada às questões que envolvem a doença ocular, a Sociedade Brasileira de Glaucoma (SBG). Assim como a SOB, a SBG dispõe de diretrizes que orientam médicos e profissionais da saúde sobre a natureza, diagnóstico e tratamento da patologia. Papalia e Feldman (2013, p. 584) definem o glaucoma como “um dano irreversível ao nervo óptico causado pelo aumento da pressão nos olhos”. Como ocorre com a catarata, se não tratado corretamente, o glaucoma também pode levar à cegueira, em casos mais graves, ou mesmo à “degeneração do disco óptico, perda de campo visual periférico (comprometendo a deambulação e a leitura)” (PEDRÃO, 2013, p. 1368).

Na Imagem 4, dispomos o mesmo conteúdo da Imagem 2, porém, com uma vinheta arredondada e preta ao seu redor, de modo que somente seu centro fique visível. Essa seria a representação de como uma pessoa com glaucoma perceberia a mesma cena.

Imagem 4 – Glaucoma

Fonte: Pedrão (2013).

Por fim, ao contrário da catarata que atinge as lentes dos olhos e o glaucoma que atinge o nervo óptico, a Degeneração Macular Relacionada com a Idade (DMRI), também chamada de **degeneração macular senil** (VEGA *et al.*, 2007, p. 390), acomete a retina. Papalia e Feldman (2013, p. 584) afirmam que, com a DMRI, “o centro da retina gradualmente perde a habilidade de distinguir detalhes nitidamente, é a principal causa de deficiência visual em adultos idosos”. Em sua manifestação mais comum, as próprias células retiniais degeneram-se com o tempo e, finalmente, tornam-se não funcionais”. De acordo com a organização não governamental Retina Brasil²³, existem dois tipos de DMRI, a seca e a úmida, sendo a primeira a forma mais comum da doença e ainda sem tratamento e cura. A DMRI úmida, por sua vez, pode ser tratada com injeções intraoculares, ou intravítreas, com medicamentos anti-VEGF (RETINA BRASIL, 2020)²⁴. Novamente, trazemos uma imagem de autoria de Pedrão (2013) que ilustra a forma como uma pessoa portadora de DMRI perceberia a mesma cena anterior. A IMAGEM 5, a seguir, apresenta o mesmo conteúdo das anteriores, porém, com uma mancha preta arredondada ao centro, de modo que somente o conteúdo ao redor da mancha é visível, ainda que esteja deveras distorcido.

Imagem 5 – Degeneração macular relacionada com a idade



Fonte: Pedrão (2013).

Perracini (2013) apresenta um quadro que resume as implicações funcionais do envelhecimento, do qual destacamos, no QUADRO 4, aquelas que se relacionam com a visão. Levamos em consideração as possíveis disfunções visuais que podem acometer os idosos e suas prováveis consequências nos ambientes físicos nos quais circulam, e com

²³Cf. <https://retinabrasil.org.br/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

²⁴Cf. https://retinabrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Lamina-DMRI01_final_on-line.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

foco especial naquilo que pode se configurar como dificultadores para um contexto de aprendizagem.

Quadro 4 – Alterações sensoriais no processo de envelhecimento e suas implicações no planejamento de ambientes para idosos

Alterações com o envelhecimento (Visão)	Consequências em relação ao ambiente
Diminuição da acuidade visual;	Dificuldade com letras pequenas, como lista telefônica, bulas de remédio e controles remotos;
Diminuição do campo visual periférico;	Dificuldade com entroncamento de corredores, com o acesso a cadeiras e poltronas em salas;
Lentidão na adaptação ao claro-escuro;	Dificuldade com excesso de luminosidade entrando pela janela ou porta;
Diminuição na acomodação;	Dificuldade de atuar com segurança em ambientes com sombras.
Diminuição na noção de profundidade;	
Diminuição na discriminação de cores;	
Diminuição na capacidade de se adaptar ao ofuscamento.	

Fonte: Adaptado de Perracini (2013).

Como é compreensível, não nos aprofundamos no assunto sobre a presbiopia como condição do envelhecimento normal e as patologias oculares relacionadas ao envelhecimento secundário. Porém, acreditamos termos trazido informações objetivas sobre esses possíveis dificultadores na visão dos idosos, sobretudo para que entendamos melhor as condições visuais que os alunos da Terceira Idade podem, ou não, apresentar. Pensando, especificamente em aulas presenciais e remotas, devemos considerar o que afirma Scopinho (2014, p. 196),

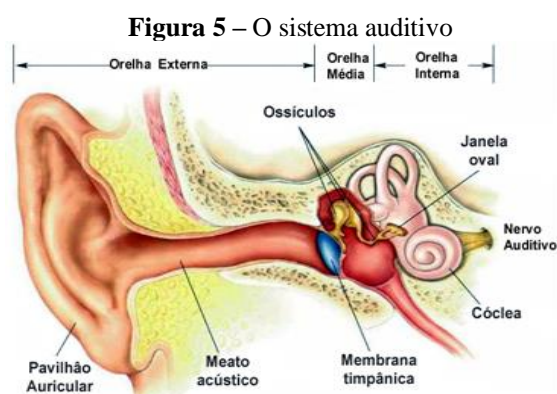
[...] as disfunções visuais podem ocasionar dificuldade na distinção cromática, na alternância de ambientes claros e escuros, por vezes presentes nos vídeos ou DVDs, visões distorcidas ou desfocadas, dificuldades de ajuste quando, por exemplo, desviamos o olhar rapidamente de perto para longe e vice-versa (da lousa para o caderno).

É importante que reflitamos sobre como disfunções visuais podem trazer dificuldades para os alunos na lida com materiais didáticos e práticas pedagógicas, para que melhor ajustemos nossas estratégias docentes, em respeito às especificidades de nosso público. Do mesmo modo, devemos considerar questões relacionadas à audição dos velhos, tema da próxima subseção.

2.1.2.2 Audição

Nesta subseção, reconhecendo a importância do tema quando pensamos em alunos que estão sujeitos aos processos de envelhecimento e envelhecer, elencaremos os pontos

principais sobre as mudanças na audição do indivíduo idoso. Mais uma vez, a título de ilustração e de referência sobre estruturas específicas na anatomia auditiva que serão mencionadas no decorrer do texto, apresentamos, na FIG. 5, uma ilustração das compõem o sistema auditivo. Lê-se os termos “pavilhão auricular”, “orelha externa”, “orelha média”, “orelha interna”, “ossículos”, “janela oval”, “nervo auditivo”, “cóclea”, “membrana timpânica” e “meato acústico”.



Fonte: Nishida *et al.* (2022).²⁵

De acordo com Bilton *et al.* (2013, p. 1913), a audição, comparada aos outros sentidos humanos, é aquele que primeiro começa a apresentar perdas funcionais. Vários elementos podem influenciar o acometimento de *déficits* de audição e/ou perdas de sensibilidade auditiva, como fatores ambientais, o uso indiscriminado de medicamentos, estresse, comorbidades de modo geral e, ainda, a ação do tempo (BILTON *et al.*, 2013; VEGA *et al.*, 2007). No que diz respeito ao envelhecimento, as diferentes estruturas do sistema auditivo sofrem diferentes ações com o passar do tempo. Bilton *et al.* (2013) resumem como essas são afetadas e suas considerações podem ser conferidas no QUADRO 5, a seguir.

Quadro 5 – A ação do tempo nas diferentes estruturas do aparelho auditivo

Estrutura	Ação do tempo
<i>Orelha externa</i>	A elasticidade do tecido epitelial e da tonicidade muscular diminui, a produção de cerume e da quantidade de pelos aumentam causando a diminuição na sensibilidade auditiva
<i>Orelha média</i>	A membrana timpânica perde elasticidade e ligamentos e ossículos se calcificam, comprometendo a transmissão dos sons
<i>Orelha interna</i>	São as estruturas que mais sofrem efeitos da degeneração

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bilton *et al.* (2013).

²⁵Cf.

https://www2.ibb.unesp.br/Museu_Escola/2_qualidade_vida_humana/Museu2_qualidade_corpo_sensoria_l_audicao1.htm. Acesso em: 29 mar. 2022.

A condição de perda auditiva que se relaciona com a idade, podendo ter causa nas ações do tempo, apresentadas no QUADRO 5, é conhecida como **presbiacusia** (*presbycusis*), cujos efeitos “podem ser minimizados por meio da adaptação de aparelhos auditivos, com resultados positivos na qualidade de vida do paciente” (BILTON *et al.*, 2013, p. 1914). Essa disfunção se refere à “perda gradual da audição associada à idade, que se acelera depois dos 55 anos, especialmente em relação a sons de frequências mais altas” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 515). Existem diferenças demográficas no acometimento da presbiacusia, sendo que os homens experienciam o transtorno com mais frequência que as mulheres (VEGA *et al.*, 2007; BILTON *et al.*, 2013). No tocante aos sintomas e/ou a forma como a disfunção é percebida pelos idosos, Pedrão (2013, p. 1371) afirma que

a capacidade discriminatória de sons com altas frequências é importante em ambientes com ruído de fundo. Uma das primeiras manifestações da presbiacusia é a dificuldade de comunicação nesses ambientes. Pode haver dificuldade para escutar os sons das letras “f”, “p”, “s” e “t”. A leitura labial pode compensar parcialmente essas perdas.

Ainda sobre ambientes ruidosos, o autor discute a importância do contexto para a melhor compreensão de palavras, em contraste com os vocábulos isolados. Segundo ele, “a previsibilidade das palavras que serão ouvidas também influencia a compreensão do que é ouvido. Uma sentença apresentada a um ouvinte em um contexto particular, estabelecido pela situação e por expressões anteriores, é mais facilmente entendida” (PEDRÃO, 2013, p. 1372). Vega *et al.* (2007) afirmam que idosos presbiacúsicos se queixam, com frequência, de não compreender o que as outras pessoas falam, além de apresentarem dificuldade de localizar sons. Ademais, apesar de não ter sua origem realmente detectada, uma disfunção que pode acompanhar a presbiacusia é a percepção de um zumbido, identificado como um *zunzum* ou uma sensação insistente de retumbância nos ouvidos.

Com base em Russo (2000), Scopinho (2014) afirma que muitas variáveis podem interferir no entendimento do ouvinte sobre aquilo que se é falado, e que essas se relacionam com os participantes do ato comunicativo (falante e ouvinte), bem como o ambiente. Apresentamos, a seguir, a reelaboração feita pela autora (Scopinho, 2014, p. 35-36, grifos nossos) dos tópicos desenvolvidos por Russo (2000) concordando sobre como podemos relacioná-los com contextos de ensino e aprendizagem de LE.

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

Finalmente, é importante levar em consideração outra questão relacionada à presbiacusia, quando pensamos na sala de aula de LE, sendo ela o fato de que a dificuldade de entender os sons e as falas ao seu redor pode gerar implicações psicossociais sérias para a vida do idoso presbiacúsico (BILTON *et al.*, 2013). Isso porque “a necessidade de ser bem-sucedido na compreensão da mensagem gera tensão, ansiedade e grande possibilidade de frustração” (BILTON *et al.*, 2013, p. 1913), fazendo com que o indivíduo se isole, evitando e/ou afastando-se de situações comunicativas. No contexto de aprendizagem de línguas, entendemos que isso pode resultar na desistência de aprendizagem de um dado idioma.

Passaremos agora, para a subseção que trata das habilidades motoras dos velhos com foco na escrita e na digitação.

2.1.2.3 Habilidades motoras de escrita e digitação

Magill (2000) inicia suas discussões sobre as *habilidades motoras*, a partir das três perspectivas de termos às quais a literatura sobre aprendizagem motora relaciona o conceito. Nos tópicos a seguir, resumimos as definições do autor (MAGILL, 2000, p. 6-7):

- *Habilidades* referem-se à “uma tarefa com uma finalidade específica a ser atingida”;

- *Movimentos* referem-se à “característica de comportamento de um membro específico ou de uma combinação de membros”;
- *Ações* referem-se às “respostas à meta que consistem em movimentos do corpo e/ou dos membros”.

Elas podem ser classificadas em algumas categorias, como podemos observar no QUADRO 6, a seguir.

Quadro 6 – Taxonomia de habilidade motora

<i>Habilidades motoras discretas</i>	Unilaterais; Bilaterais; Repetitivas; Sequenciais; De pontaria (precisão)
<i>Habilidades motoras contínuas</i>	Percurso – rastreamento (perseguição); Caligrafia
<i>Habilidades de múltiplos membros</i>	Dirigir um automóvel
<i>Habilidades funcionais</i>	Motoras finas: selecionar cartas, digitar, usar talheres, discar um número telefônico, pegar moedas; espremer o tubo de creme dental, abrir um “band-aid”, fechar o zíper de uma roupa Motoras grosseiras: cavar com pá, limpar com esfregão, varrer, passar roupas, arremessar

Fonte: Spirduso (2005, p. 244).

Foge do escopo deste trabalho discutir questões que não são passíveis de serem relacionadas, pelo menos em níveis mínimos, com a experiência da sala de aula e/ou de contextos de ensino e aprendizagem. Portanto, mesmo que a título de ilustração tenhamos trazido informações gerais, como os diferentes tipos de habilidades motoras, dispostas no QUADRO 6, focalizaremos naquilo que contemplará nossas discussões de forma mais direta. Desse modo, voltamos nossa atenção, em específico para a *caligrafia* e a *digitação*. A primeira é classificada como uma habilidade motora contínua, caracterizada por movimentos repetitivos (MAGILL, 2000), cujo ato se refere a um artefato de escrita, como um lápis ou caneta, “movidos horizontalmente e ajustados sempre para formar palavras, mantendo-se entre linhas paralelas do papel” (SPIRDUSO, 2005, p. 247). Segundo Spirduso, (2005, p. 250),

no início de 1950, reconheceu-se que a velocidade de escrita dos adultos, iniciando-se por volta dos 55 até os 60 anos, diminui com o envelhecimento. [...] Após os 60 anos, a velocidade com a qual as palavras podem ser escritas diminui mais do que a velocidade com a qual dígitos podem ser escritos.

Em sua pesquisa de mestrado sobre o ensino de inglês para a Terceira Idade, Pizzolatto (1995) apresenta o relato de uma participante que, quando questionada sobre o

volume de anotações em seu caderno, responde que a escrita seria uma estratégia para que ela pudesse se lembrar do conteúdo da aula, uma espécie de garantia de memória. Essa resposta pode ilustrar a necessidade que muitos alunos idosos sentem em fazer anotações manuais de conteúdos expostos de maneira oral, ou mesmo de forma visual na lousa ou apresentação digital. Scopinho (2014) chama atenção para que o professor que trabalha com esse público se atente ao tempo que será garantido aos alunos para o registro de informações por meio da escrita. A autora defende que esse “deve prever tempo, em sua ação docente, para as cópias e anotações, visto que a necessidade de registrar boa parte do que é dito ou escrito em sala de aula é outra característica dessa faixa etária” (SCOPINHO, 2014, p. 199). Se o velho, no ato da escrita, apresenta lentidão derivada de dificuldade motora pelo processo de envelhecimento, logo, levará mais tempo para realizar anotações em sala de aula.

A necessidade de tomar notas como uma estratégia de aprendizagem é observada por Conceição (1999) em sua pesquisa de mestrado. Segundo a autora,

tomar nota é outra estratégia muito usada pelos alunos que parecem ter, no caderno, como já mostraram outros estudos relativos à terceira idade e à aprendizagem de línguas, um grande auxiliar da aprendizagem. Em seus depoimentos, os alunos afirmaram anotar tudo quanto era possível (CONCEIÇÃO, 1999, p. 80).

Além de anotações que utilizam a caligrafia, outras estratégias que fazem uso da escrita manual puderam ser observadas pela autora em seu estudo. Na TAB. 1, a seguir, a pesquisadora elenca as informações dadas por seus participantes, alunos idosos de inglês, sobre estratégias de aprendizagem, das quais são destacadas as diretas, coletadas por meio de diários, entrevista, cadernos e livros dos aprendizes.

Tabela 1 – Estratégias diretas mais usadas

Estratégias diretas	Instrumentos de coleta de dados			
	Diários	Entrevista	Cadernos	livros
Traduzir	23,5	93,3	92,8	86,6
Praticar formalmente Sons e Ortografias	73,3	86,6	92,8	26,6
Tomar notas	11,7	86,6	92,8	60
Usar recursos para captar/enviar mensagens	73,3	66,6	35,7	20

Fonte: Conceição (1999, p. 72).

Como podemos notar, por meio da TAB. 1, além de *tomar notas*, outras estratégias foram apontadas pelos participantes, sendo elas *traduzir*, *praticar formalmente sons e ortografias* e *usar recursos para captar/enviar mensagens*. Os números atribuídos a cada

ação referem-se à porcentagem em que essas foram mencionadas pelos alunos em cada um dos instrumentos utilizados pela pesquisadora. Desse modo, observamos que todos os recursos são citados por mais de 70% dos idosos, em pelo menos um dispositivo de coleta de dados.

Compreendemos que as estratégias discutidas por Conceição (1999) podem se utilizar da caligrafia, uma vez que a tradução de termos pode requerer seu registro escrito junto ao referente em LE. Entendemos, também, que a prática de ortografia implica na escrita da grafia morfológica de vocábulos e a captação/envio de mensagens pressupõe a composição escrita desses gêneros textuais. Devemos considerar que o ano de publicação da pesquisa, 1999, se deu em uma época que os recursos digitais que requerem o uso de teclados físicos e digitais, como computadores e aparelhos móveis, ainda não faziam parte do cotidiano dos brasileiros, sobretudo, em contextos presenciais de ensino e aprendizagem. Ainda assim, se pensarmos em contextos mais contemporâneos quando o uso dessas tecnologias é mais acessível, se a caligrafia é substituída pela *digitação*, essa sendo reconhecida como uma habilidade motora funcional fina e repetitiva (MAGILL, 2000), também pode exigir dos velhos um tempo de execução maior, sobretudo para aqueles que não possuem prática em digitar (SPIRDUSO, 2005).

Após a discussão das mudanças físicas relacionadas ao envelhecimento que podem se apresentar como elementos influenciadores no processo de ensino e aprendizagem de línguas, seguimos para a abordagem das questões legais e de garantias de direitos aos idosos no Brasil. Além disso, na subseção seguinte, introduziremos o Ageísmo como o preconceito direcionado ao(s) velho(s).

2.1.3 O ser idoso: garantias de direitos e Ageísmo

No Brasil, desde 1994, quando foi instituída a **Política Nacional do Idoso** (PNI), Lei 8.842 de 4 de janeiro de 1994, considerada um marco para o reconhecimento dos idosos e o tema velhice como pertinentes para a sociedade (NERI, 2014), é tida como idosa, para efeitos de lei, a pessoa maior de 60 anos de idade (BRASIL, 1994). Do mesmo modo, o **Estatuto do Idoso**, Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, editado em 22 de julho de 2022, por meio da Lei nº 14.423, para **Estatuto da Pessoa Idosa**, define em seu Art. 1º, que ele se destina a “regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos” (BRASIL, 2003). Em 2019, foi proposto um projeto de lei (PL 5383/2019) pelo deputado federal João Campos de Araújo (mandato 2019-2023),

do Partido Republicanos (PR) que visava a mudança da classificação da pessoa idosa de 60 para 65 anos de idade. Em sua justificativa, o autor do projeto declarou que (BRASIL, 2019) que,

Não existe mais justificativa para dizer que uma pessoa com 60 (sessenta) anos é idosa. A cada dia que se passa vemos mais pessoas atingindo essa idade com qualidade de vida, em plena atividade laboral, intelectual e, até mesmo, física. Para os que alcançam essa idade, nessa plenitude, é afrontoso ser chamado de idoso, uma vez que se sentem como jovens.

Neste ponto, nosso país tem passado por uma grande transição demográfica, onde as pessoas têm vivido cada vez mais e com mais qualidade de vida. Em projeção realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2019, a expectativa de vida ao nascer no Brasil é de 80 (oitenta) anos para mulheres e 73 (setenta e três) anos para homens. Quando da sanção da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, essa mesma expectativa de vida era de 7 (sete) anos a menos, em média.

Primeiramente, podemos observar no texto da proposta de lei, apresentado anteriormente, a forma como o deputado assume o termo idoso como algo pejorativo, afirmando ser “afrontoso” se designar a pessoas com 60 anos de idade, que se sentiriam jovens, dessa maneira. Na introdução desta seção, problematizamos a dicotomia instaurada entre os termos *idoso* e *velho*, reconhecendo, na trajetória histórica da utilização dos termos, em âmbitos legais, a troca do segundo pelo primeiro como uma ação eufêmica. Desconsiderando a Terceira Idade e o ser idoso como fase e condição natural do ciclo vital humano, o autor da proposta de lei atribui carga semântica negativa ao termo que já havia sido adotado pelo discurso legal com intuito de “neutralizar” os preconceitos às pessoas velhas. Além disso, podemos observar, pela ordem na redação da proposta, o destaque primeiro à *atividade laboral*, seguida da *intelectual* e da *física*, no detalhamento do que o autor se refere como “qualidade de vida”. Entendemos a sobreposição da capacidade de trabalhar em relação às condições intelectuais e físicas do velho, como o transparecer de uma visão capitalista e neoliberal, aludindo ao aproveitamento da mão de obra idosa.

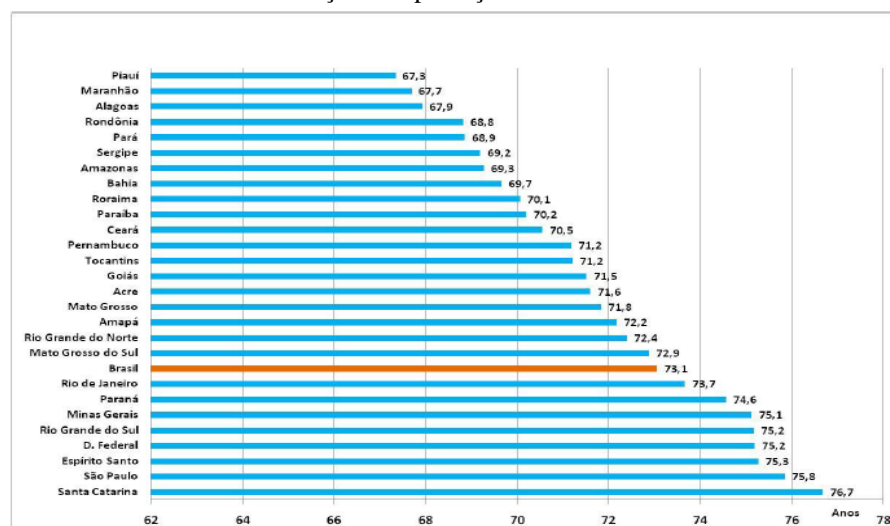
No que diz respeito ao embasamento para a proposta, o deputado utiliza dados de uma pesquisa realizada, em 2019, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Apesar de nosso conhecimento pouco aprofundado em geografia e da experiência restrita com dados e estatísticas demográficos, ao consultarmos o documento²⁶ referenciado por João Campos, notamos como a afirmação, de que a

²⁶Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3097/tcmb_2019.pdf. Acesso em: 17 mar. 2022.

expectativa de vida das mulheres brasileiras seria de 80 anos e dos homens brasileiros seria de 73 anos, não levaria em consideração as diferentes condições dos cidadãos de regiões distintas do país. Observemos os gráficos elaborados pelo IBGE, que dispõem as projeções da população do Brasil e Unidades da Federação por sexo e idade para o período 2010-2060 (2019, p. 14).

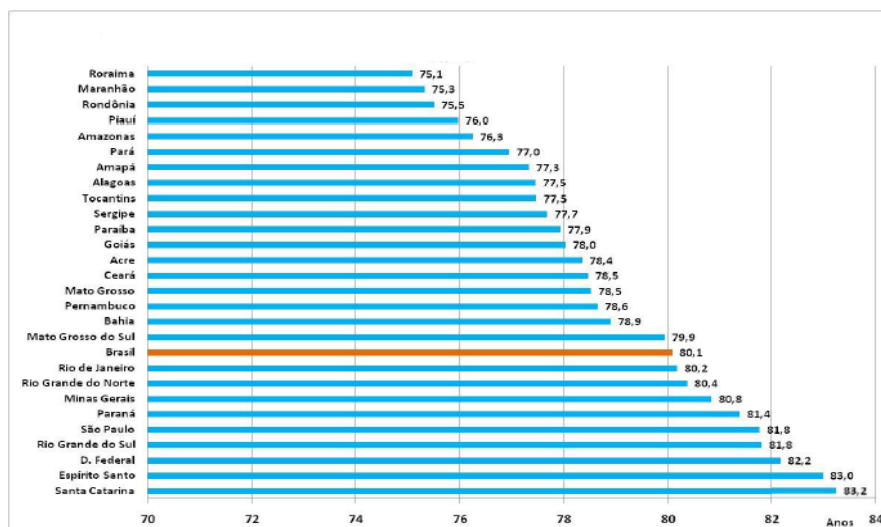
O GRAF. 1 apresenta, em seu eixo vertical, os nomes dos estados do Brasil. Em seu eixo horizontal, conferimos números que vão do 62 ao 78, com intervalos de 2 números, que representam anos de idade. Linhas azuis horizontais ligam os estados à idade de expectativa de vida dos homens daqueles espaços geográficos. Apenas uma das linhas é da cor laranja, representando a média etária do Brasil.

Gráfico 1 – Unidades da Federação – Esperança de vida ao nascer – Homens – 2019



Fonte: IBGE (2020).

Já o GRAF. 2 apresenta, em seu eixo vertical, os nomes dos estados do Brasil. Em seu eixo horizontal, conferimos números que vão do 70 ao 84, com intervalos de 2 números, que representam anos de idade. Linhas azuis horizontais ligam os estados à idade de expectativa de vida das mulheres daqueles espaços geográficos. Apenas uma das linhas é da cor laranja, representando a média etária do Brasil.

Gráfico 2 – Unidades da Federação – Esperança de vida ao nascer – Mulheres – 2019

Fonte: IBGE (2020).

Como é possível depreender dos dois gráficos, as expectativas de vida, de acordo com a média nacional, realmente, coincidem com as informações apresentadas pelo deputado. Porém, quando analisamos a projeção nos diferentes estados do Brasil, percebemos a discrepância entre os números. Como o próprio documento do IBGE explicita, “em nove estados do país a expectativa de vida ao nascer das mulheres ultrapassa os 80 anos, a maioria nas regiões Sul e Sudeste do país, com exceção do Rio Grande do Norte e Distrito Federal” (2020, p. 14). Dessa forma, a concentração de mulheres com expectativa de vida de 80 anos, ou mais, estaria nas regiões mais ricas do país²⁷ (Sul e Sudeste), enquanto mulheres das regiões mais vulneráveis (Norte e Nordeste) teriam expectativas de vida menores. O mesmo ocorre com as informações sobre a projeção de vida dos homens brasileiros. Enquanto a média nacional é de 73,1 anos, dado que corresponde às informações do autor do projeto de lei, os “estados do Piauí, Maranhão e Alagoas possuem expectativas de vida masculina de 67,3 anos, 67,7 anos e 67,9 anos, respectivamente, valores bem inferiores à média nacional” (IBGE, 2020). Desse modo, se o projeto de lei não tivesse sido retirado em outubro de 2021, a pedido do próprio deputado proponente, e aprovada, esses homens gozariam dos direitos da pessoa idosa por, em média, 2,6 anos.

Além da desconsideração em relação às diferenças regionais no tocante à expectativa de vida, o autor do projeto considerou, erroneamente, que a mudança da lei, na época que seu mandato (2019-2023), afetaria as pessoas às quais as informações do

²⁷Cf. <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 18 mar. 2022.

IBGE se referem. Os dados referenciados pelo deputado em sua justificativa, valeriam apenas para pessoas nascidas a partir de 2019 (IBGE, 2020). Dessa forma, essas pessoas só atingiriam as idades projetadas na expectativa, próximo à virada do século XXI, contrariando a forma como são levados em conta dados demográficos para que sejam garantidos os direitos da pessoa idosa. Segundo Neri (2013, p. 19),

[...] para efeito de atribuição de direitos e deveres sociais aos idosos, a idade que marca o início da velhice é definida com base em dados demográficos que levam em conta a relação entre o número de idosos sobreviventes de coortes nascidos há 50 ou 60 anos, o número de crianças e jovens em idade não produtiva e o número de adultos com idade ativa.

Na pesquisa epidemiológica, o emprego da palavra coorte “diz respeito a um coletivo de indivíduos nascidos na mesma época, expostos aos mesmos fatores de risco para doenças ao longo de sua trajetória.” (NERI, 2014, p. 119). A retirada do projeto de lei, pelo deputado, teve sua justificativa pautada, não na atenção às disparidades de expectativas de vida em diferentes estados da nação, mas nas críticas que o mesmo estaria recebendo pela proposta, como podemos observar em seu requerimento²⁸ (BRASIL, 2021, p. 1-2),

o projeto também visava trazer uma harmonização dentro da legislação vigente, uma vez que a reforma da Previdência aumentou a idade para aposentadoria dos servidores e, no próprio Estatuto do Idoso, em algumas situações prevê direitos a partir dos 65 (sessenta e cinco) anos de idade, como assistência social (art. 34.) e gratuidade nos transportes coletivos públicos (art. 39).

Todavia, desde a apresentação do Projeto venho recebendo críticas e solicitações para retirar o projeto de tramitação. Considerando os pedidos para retirar o projeto e entendendo que este não seja o momento adequado para a tramitação deste projeto, decido pela retirada.

Notamos que as afirmações do parlamentar refletem a limitação de acesso a direitos de pessoas com 60 anos de idade, como foi feito com a reforma da Previdência, via Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019, uma vez que sua justificativa visava, segundo o texto, “harmonizar” a legislação vigente. O autor não menciona, em nenhum momento, os possíveis impactos positivos que a mudança deveria trazer à sociedade, se sua proposta fosse aprovada. Muito antes do projeto de lei entrar

²⁸Cf.

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01ockgw14jr4811dbww7h60n3v920834430.node0?codteor=2094631&filename=Tramitacao-PL+5383/2019. Acesso em: 21 jun. 2022.

em debate, Faria (2005) já chamava a atenção para a necessidade de se fazer de conhecimento da população velha, a legislação que dispõe sobre seus próprios direitos. Além disso, a autora advoga a urgência de conhecimentos sobre Gerontologia Social por parte dos legisladores, para que os dispositivos da lei possam realmente atender às necessidades dos idosos. Concordamos com Faria (FARIA, 2005, p. 81) ao afirmar que,

a participação constante para influir sobre o modo de organização da sociedade, sobre a escolha dos governantes e os atos do governo e, especialmente, sobre os objetivos da vida social, é direito de todos. E é também um dever de todos, pois a omissão de cada um deixa caminhos abertos para os injustos e os audaciosos.

Como o projeto de lei foi retirado, até o momento (abr. 2023), ainda é considerada pessoa idosa, nos limites nacionais, todos aqueles que ultrapassam a marca dos 60 anos de vida, sem quaisquer distinções de gênero, raça, condições socioeconômicas, culturais e educacionais. Ou seja, não são abertas margens para nenhuma das muitas *diferenças individuais* do sujeito, termo utilizado para se referir à grande alterabilidade das características das pessoas e que “descreve um fenômeno que é exatamente uma marca do envelhecimento como conceito de declínio funcional relacionado à idade” (SPIRDUSO, 2005, p. 36). Os anos vividos pelos seres humanos, sujeitos biológicos e sociais, são muito mais complexos do que a sua simples quantificação se propõe. Compreendendo o envelhecimento como processo individual, particular, multifatorial e multidirecional (SPIRDUSO, 2005; PALÁCIOS, J. 2007; SANTOS, F. *et al.*, 2009; PAPALIA; FELDMAN, 2013; NERI, 2014), entende-se que ele abarca grandes variabilidades influenciadas por questões cronológicas, biológicas, históricas e sociais. A cronológica é a mais objetiva das perspectivas que podemos adotar em relação à idade de um indivíduo. Outras perspectivas, mais complexas, podem ser acolhidas, como a biológica, psicológica, funcional e social.

No QUADRO 7, elaborado a partir do trabalho de Palácios, J. (2007), podemos observar essas diferentes compreensões sobre a idade humana.

Quadro 7 – Diferentes perspectivas sobre a idade

Idade	A que se refere	Exemplo
<i>Cronológica</i>	A quantificação da idade de uma pessoa em número de anos vividos desde o seu nascimento, podendo ser atestada com um documento como a certidão de nascimento.	Uma pessoa com 80 anos de idade.
<i>Biológica</i>	Não se relaciona à idade cronológica, mas à saúde biológica de uma pessoa e o lugar que ocupa em relação ao seu potencial de vida.	Duas pessoas com 80 anos de idade (cronológica), mas que apresentam níveis de integridade física (biológica) distintos.
<i>Psicológica</i>	Relaciona-se à capacidade de mobilizar recursos psicológicos, como a motivação, emoção, competitividade, etc., para adaptar-se de forma adequada ao ambiente e aos desafios da vida cotidiana.	Duas pessoas com 80 anos de idade (cronológica) com níveis de motivação diferentes em relação a morarem sozinhas.
<i>Funcional</i>	É a convergência entre a idade biológica e psicológica, referindo-se às capacidades/competências do indivíduo em relação à sua autonomia e independência na realização de tarefas.	Uma pessoa com 80 anos de idade (cronológica) com um bom nível funcional consegue se locomover sem dificuldades (biológica) e que possui um certo nível de competência psicológica para lembrar-se de um percurso, conseguiria pegar um ônibus sozinha.
<i>Social</i>	Relaciona-se às expectativas sociais e os papéis que são atribuídos/esperados de pessoas com determinadas idades. Experiências que não acontecem dentro dos limites da idade social podem causar dificuldades ou stress.	Uma pessoa com 80 anos de idade (cronológica) poderia ser considerada “velha demais” para, por exemplo, aprender uma segunda língua, já que socialmente se valoriza a aprendizagem de um idioma na infância/adolescência.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Palácios, J. (2007).

Como podemos interpretar a partir das informações do quadro anterior, a idade cronológica é a mais simples das perspectivas que podemos adotar nas discussões sobre o envelhecimento, sobretudo no que diz respeito às garantias de direitos. Apesar de ser objetiva e podendo ser vista como arbitrária, a depender dos níveis de desenvolvimento socioeconômico de cada comunidade social (PASCHOAL, 2005), é aquela que serve de base para a legislação brasileira. Não nos cabe, neste trabalho, estendermos as discussões sobre as perspectivas sobre a idade que permeiam a garantia, ou a retirada, de direitos. Isso, no entanto, pode e deve ser feito, em nosso entendimento, em estudos mais aprofundados que sigam o desenvolvimento desta tese. Porém, reconhecemos que as visões e atitudes que temos diante do envelhecimento e dos velhos, reveladas por meio dos discursos, ações e comportamentos, podem transparecer nossas crenças, entendimentos e preconceitos sobre esse processo natural e condição inevitável da vida

humana. São questões que circundam interações sociais de todas as espécies, inclusive as legais, e que se apresentam como de grande relevância para as discussões, como as que aqui tecemos. Entendemos que, ao lidarmos com a educação para a Terceira Idade, temos que estar conscientes sobre as atitudes em relação à velhice que são difundidas em nossa sociedade e como elas afetam a identidade de nossos alunos.

Segundo Neri (2014), preconceitos e estereótipos sobre a velhice e os velhos são frutos de crenças e avaliações que se baseiam em dois processos, a **supergeneralização** e a **supersimplificação**. Podemos entender o primeiro termo a partir do que afirma a autora (NERI, 2014, p. 27),

na supergeneralização são atribuídas a todos os membros de uma categoria características observadas num número reduzido de indivíduos, ou toma-se uma ocorrência particular como típica de todo um grupo. São exemplos de supergeneralização as crenças em que todas as pessoas velhas envelhecem do mesmo jeito e que todos os velhos são iguais.

Se partíssemos do pressuposto de que todos os velhos são iguais, iríamos de encontro a tudo que foi discutido nas subseções anteriores. Como já explicitamos, apoiando-nos em autores como Spirduso (2005), Palácios, J. (2007), Vega *et al.* (2007), Santos, F. *et al.* (2009), Papalia e Feldman (2013) e Neri (2014), apesar da velhice abarcar, comumente, características de declínio de funções e mudanças fisiológicas que podem ser observadas a níveis internos e externos no organismo humano, o(s) envelhecimento(s) deve(m) ser considerado(s) como processo(s) complexo(s) e particular(es), tendo raízes e desdobramentos em diversos aspectos ambientais, genéticos, psicológicos e sociais. Supergeneralizar essas possíveis características do envelhecimento a todos os seres velhos ou que estão envelhecendo, significa ignorar a pluralidade das experiências e vivências pelas quais os indivíduos passam/passarão.

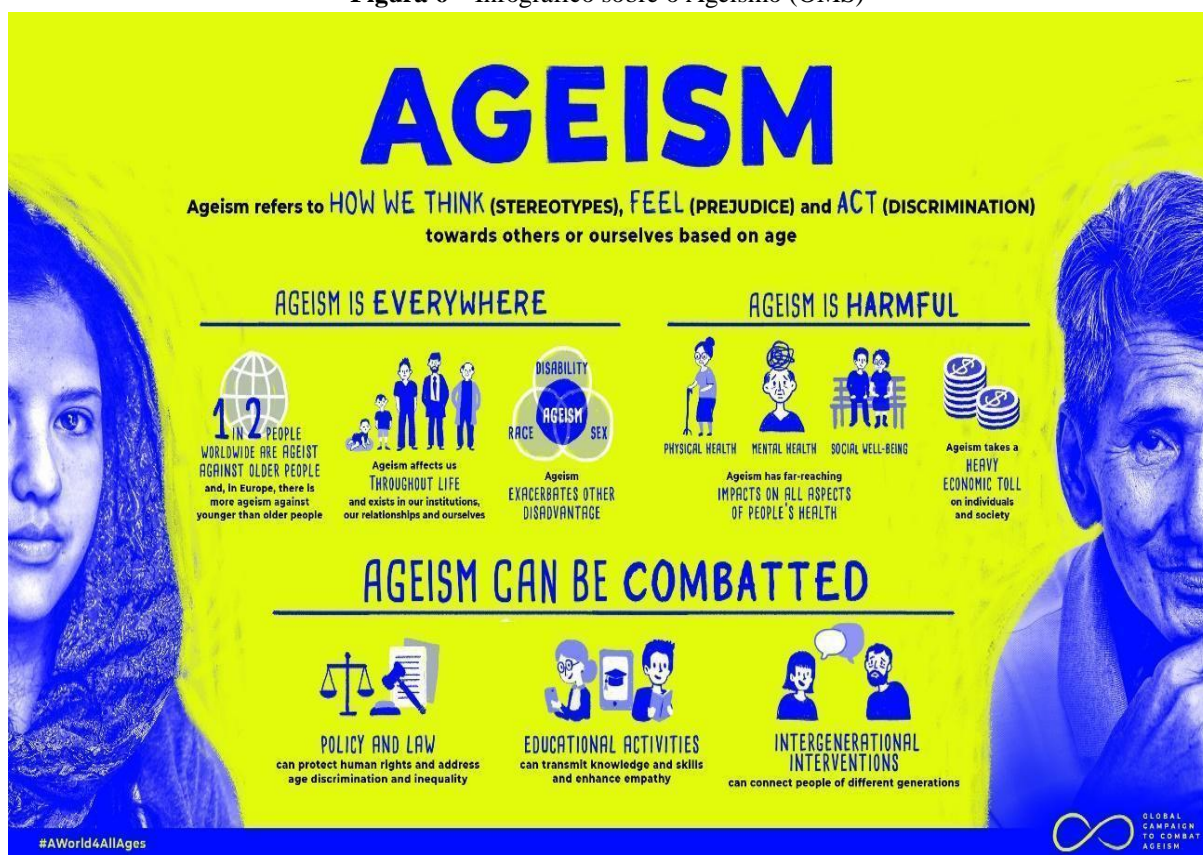
Além da supergeneralização, cuja perspectiva positivista não se alinha aos nossos princípios, a supersimplificação contribui, também, para a construção de uma visão preconceituosa sobre os corpos velhos. Ela se dá quando definimos membros de um grupo de forma a realçar e enxergar características reais, e/ou que se presumem reais, como seus únicos atributos (NERI, 2014). Um exemplo de uma concepção supersimplificada sobre os idosos seria: a partir da informação de que, com o passar do tempo, o ser humano sofre perdas em sua acuidade visual, considerar que todo idoso tem dificuldades para enxergar.

Preconceitos em relação à idade recebem o nome de Ageísmo, como adiantamos na Subseção 2.1.1, o termo foi cunhado, em 1969, pelo gerontologista e psiquiatra norte-

americano Robert Neil Butler (ACHENBAUM, 2015). Introduzido por Butler (1969) como um problema nacional no contexto dos Estados Unidos, ainda na atualidade, o Ageísmo se configura como um preconceito estrutural, presente nos espaços sociais, em instituições, discursos e comportamentos das pessoas, assim como as intolerâncias dirigidas a minorias étnicas, sociais e religiosas (NERI, 2014). Como antecipamos, em 2021, a OMS publicou o *Relatório Mundial sobre o Idadismo* (OMS, 2021, p. 2) no qual define o Ageísmo como “estereótipos (como pensamos), preconceitos (como nos sentimos) e discriminação (como agimos) direcionadas às pessoas com base na idade delas”, reconhecendo como ele “pode ser institucional, interpessoal ou contra si próprio” (OMS, 2021, p. 2).

A FIG. 6 apresenta um infográfico sobre o ageísmo com fundo amarelo e imagens e textos em azul. Além da descrição, faremos a tradução dos termos que aparecem em inglês, na figura. Lemos, centralizado e com letras maiúsculas a palavra “ageísmo”. Em seguida, em uma fonte muito menor, lê-se: “Ageísmo se refere ao como pensamos (estereótipos), sentimos (preconceito) e agimos (discriminação). À esquerda, próximo a imagem de uma menina que usa um véu sobre os cabelos, lê-se “o Ageísmo está em todos os lugares. Uma a cada duas pessoas no mundo todo é ageísta contra pessoas mais velhas e, na Europa, existe mais ageísmo contra pessoas mais novas que mais velhas. O Ageísmo nos afeta durante toda a vida e existe em nossas instituições, relacionamentos e em nós mesmos. O Ageísmo exacerba outras desvantagens” (em referência a deficiências, gênero e raça). À direita, próximo à imagem de uma pessoa velha, com cabelos curtos, lê-se: “O Ageísmo é prejudicial. O ageísmo tem impactos vastos em todos os aspectos da saúde humana (em referências às saúdes física, mental e social). O Ageísmo tem um grande impacto econômico para os indivíduos e para a sociedade”. Centralizado, em letras maiúsculas, lemos “o ageísmo pode ser combatido. Políticas e leis podem proteger os direitos humanos e abordar discriminação e desigualdades relacionadas à idade. Atividades educacionais podem transmitir conhecimento e otimizar a empatia. Intervenções intergeracionais podem conectar pessoas de diferentes gerações”.

Figura 6 – Infográfico sobre o Ageísmo (OMS)



Fonte: OMS (2021).²⁹

Observamos que o combate ao preconceito relacionado à idade, de acordo com a organização, se apoia em três principais pilares, a saber:

- Política e leis** para a proteção dos direitos humanos dos idosos e a discussão sobre os preconceitos relacionados à idade e desigualdades;
- Atividades Educacionais** para a transmissão de conhecimentos e habilidades além aumento da empatia pelos/por velhos;
- Intervenções intergeracionais** para a conexão de pessoas de diferentes gerações.

Compreendemos o papel de contextos educacionais, como o nosso, não somente para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, mas também para a criação de espaços de interação intergeracional. Seguimos para a próxima subseção que discute a Terceira Idade e as TDICs e que aborda, também, questões relacionadas ao preconceito contra os velhos.

²⁹Cf. <https://www.who.int/multi-media/details/ageism-infographic-full>. Acesso em: 24 abr. 2022.

2.1.4 A Terceira Idade e as TDICs

Levando em conta a democratização com foco no acesso e na transmissão de informações, assim como Santaella (2003) e Kenski (2018), Azevedo e Costa (2018) comparam o advento das TDICs com a criação da imprensa por Gutenberg, em meados do século XV. Apesar de reconhecermos os louvores de ambas as engenharias, a digital e analógica, na disseminação de conhecimentos, concordamos com Burke (2002) sobre haver mais de uma perspectiva para se refletir sobre a obra do inventor alemão³⁰, e estendemos essa postura, também, para as reflexões sobre as TDICs e a Terceira Idade.

Duas décadas atrás, Kachar (2003) apontou para as dificuldades dos idosos com o uso de recursos como eletroeletrônicos, telefones móveis, aparelhos domésticos, e os, já então populares, caixas eletrônicos, como um dos possíveis elementos de exclusão da pessoa idosa no mundo tecnológico/digital que se construía. A autora reconheceu, também à época, que a falta de habilidades do velho diante desse novo universo de fluxo de informações, comunicações e relações acabava por lhe tirar “a oportunidade de participar do presente, marginalizando-o e exilando-o da geração anterior” (KACHAR, 2003, p. 53).

Para Mercadante (2005, p. 75), “na nossa sociedade, ser velho significa, na maioria das vezes, estar excluído de vários lugares sociais”. Refletindo sobre isso, ecoamos o conceito de *inclusão digital*³¹, mas, principalmente, o de *exclusão digital* e seus impactos na vida dos idosos. Para Fernandes e Braga (2018) o primeiro termo se refere à condição de pessoas às quais é permitido acesso fácil e frequente a aparelhos tecnológicos, como ao computador e a celulares, e à internet. Esses indivíduos, ainda segundo as autoras, teriam habilidades para fazer uso autônomo e crítico desses recursos com diversos fins, como o acesso à informação, educação, consumo e produção de conteúdo, além de lazer e entretenimento. Já o termo exclusão digital, se referiria à “condição daqueles que se encontram alijados do acesso e da utilização autônoma dessas tecnologias digitais e seus benefícios ou processos por elas possibilitados” (FERNANDES; BRAGA, 2018, p. 333).

³⁰Cf. BURKE, P. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da escrita. *Estudos Avançados*, n. 44, v. 16, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/ZNySQnGQtLrt9vqmxqYHsXD/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

³¹Embora reconheçamos perspectivas que adotam a categoria *inclusão tecnológica* como um termo guarda-chuva que abarcaria *inclusão digital*, reconhecendo-a como uma das diferentes classes de tecnologias (CARVALHO, J.; FERREIRA, 2018), neste trabalho não faremos distinção entre os conceitos.

Não é possível abordar os termos *inclusão* e *exclusão* sem considerar que eles, necessariamente, relacionam-se à marginalização de grupos sociais específicos, evidenciando a vulnerabilidade dos excluídos. Em um trabalho de revisão bibliográfica sobre o termo exclusão digital no contexto brasileiro, Araújo e Mattos (2018, p. 159) afirmam haver uma quase unanimidade presente nos textos analisados³², de que a “infraestrutura é condição primeira para tornar possível a transformação da Sociedade de Informação em Sociedade de Conhecimento”, a qual Carmo (2018, p. 258) define,

com a designação sociedade do conhecimento, tem-se procurado enfatizar a importância da informação como matéria prima da sociedade contemporânea, servindo-lhe de lubrificante para funcionar em ritmo acelerado. [...] o maior dos problemas metodológicos com que qualquer indivíduo de debate atualmente é o da seleção e gestão da informação disponível para sua vida cotidiana. Daqui decorre que, contrariamente a alguma retórica dominante, a sociedade atual não é uma sociedade de ‘conhecimento’, mas simplesmente de ‘informação’. Chamar de ‘conhecimento’ a ‘informação’ é confundir o *dever ser* como *ser*, os desejos com os fatos, com todos os efeitos de alienação decorrentes.

Araújo e Mattos (2018) discorrem sobre as várias perspectivas das quais podemos considerar o significado de infraestrutura. Das três premissas identificadas no seu *corpus* de pesquisa,

[...] a primeira insiste na ideia de alguns autores de que a exclusão digital se resume na “falta e/ou pouco” acesso da população brasileira aos meios, mídias e aparatos digitais; a segunda caracteriza exclusão digital pela vulnerabilidade, despreparo, falta de habilidade, isolamento que afasta os usuários das tecnologias digitais ou mesmo os impedem de fazer uso dessa tecnologia para seu desenvolvimento social, profissional e científico; e a terceira, vê a exclusão digital como impedimento aos indivíduos ao exercício da cidadania pela crítica e autonomia (ARAÚJO; MATTOS, 2018, p. 159).

As discussões sobre a Terceira Idade e sua familiaridade e desenvoltura no uso de tecnologias são, muitas vezes, permeadas por preconceitos e estereótipos. O enaltecimento dos mais jovens em oposição aos idosos, em relação ao uso de tecnologias, embora muito presente nas instâncias sociais na contemporaneidade, já era observado no passado. Em 1972, Cowgill e Holmes sugeriram, em sua teoria sobre a modernização,

³²As autoras analisaram 102 textos demarcados na área da Educação com um recorte temporal de 12 anos (2003-2015). Cf. ARAÚJO, A. M.; MATTOS, C. L. G. Exclusão digital e educação: a infraestrutura como condição primária. *E-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silva (Cap-UERJ)*. v.7, n.16/dez, 2018, p. 157-180. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/33369/28178>. Acesso em: 15 mar. 2022.

que um dos processos de declínio do *status* social do idoso se dá pela “adoção de novas tecnologias, que torna obsoletos os conhecimentos e as capacidades dos idosos em favor da valorização dos mais jovens e produz rebaixamento do seu *status*, da sua influência, do seu autoconhecimento e do seu envolvimento social” (NERI, 2013, p. 19).

Teorias como a de Prensky (2001) sobre nativos digitais (*digital natives*) e imigrantes digitais (*digital immigrants*) refletem a visão de que pessoas mais velhas teriam menos interesse e desenvoltura com as TDICs, novamente colocando-as em posição de desvantagem em relação à população mais jovem. Prensky definiu imigrantes digitais como “aqueles de nós que não nasceram em um mundo digital, mas que, em um dado momento em nossas vidas, fascinaram-se e adotaram muitos ou a maioria dos aspectos das novas tecnologias [...]” (2001, p. 1-2, tradução nossa³³). Ainda que a definição apresentada pelo autor pudesse parecer coerente, ela se complementava com exemplos de comportamentos tidos como *sotaque do imigrante digital*³⁴ e comparações com as habilidades de nativos digitais, o que escancara a generalização preconceituosa sobre as capacidades e atitudes de pessoas mais velhas para com as tecnologias digitais. É compreensível, pois, que Prensky tenha sido criticado por muitos estudiosos por suas generalizações baseadas em senso-comum e sem suporte em evidências científicas (BENNET; MATON; KERVIN, 2008), fazendo com que o próprio autor revisitasse e relativizasse sua proposta em outros trabalhos (PRENSKY, 2012).

Loos (2012) rememora uma conversa que teve com um servidor público, de um dos ministérios na Holanda, em que lhe foi dito que o fato dos cidadãos idosos não conseguirem ou não quererem utilizar novas mídias não deveria ser considerado um problema social, já que “aquela geração de cidadãos idosos irá automaticamente extinguir-se” (p. 1, tradução nossa³⁵). O autor reflete sobre como afirmações desse gênero são comuns e cruéis, além de serem baseadas em suposições que, segundo o autor, não são suportadas por evidências. Ele elenca, então, as seguintes suposições:

- Cidadãos idosos podem ser considerados como um grupo homogêneo.
- Este grupo não deseja ou não consegue fazer uso de fontes de informação digital.

³³No original: *Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology [...].*

³⁴No original: *There are hundreds of examples of the digital immigrant accent. They include printing out your email (or having your secretary print it out for you – an even ‘thicker’ accent); needing to print out a document written on the computer in order to edit it (rather than just editing on the screen); bringing people physically into your office to see an interesting website (rather than just sending them the URL).*

³⁵No original: *That generation of senior citizens will automatically die out.*

- Não é um problema, porque com o passar do tempo, a geração mais velha que não consegue utilizar as novas mídias vai simplesmente se extinguir, para ser sucedida por uma nova geração que não tem nenhum problema em viver em uma sociedade em que o fornecimento de informação ocorra principalmente através da rota digital. (LOOS, 2012, p. 1, tradução nossa³⁶)

Podemos observar pelo menos as duas primeiras suposições, apresentadas por Loos (2012) refletidas no que foi discutido por Prensky em seu trabalho de 2001. Defendemos que devemos considerar isso como uma questão social e refletir sobre como lidamos/lidaremos, de forma não ageista, com o fato de que a proporção da população mundial com mais de 60 anos estará em vias de dobrar em porcentagem, de 12% para 22% até 2050 (OPAS/OMS BRASIL, 2018) e como o uso de tecnologias digitais é crescente. Em seu 4º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, a UNESCO (2020, p. 154) aponta que,

em uma era de crescente confiança nos dispositivos digitais para gerenciar a vida cotidiana, e também por causa do papel crucial desses dispositivos como plataforma para aprendizagem, é importante reconhecer que os idosos enfrentam uma clivagem digital, que pode tornar mais difícil para eles acessar os vários serviços on-line, incluindo a aprendizagem informal.

Nesse sentido, acreditamos na importância de oferecer aos idosos, espaços educacionais que os ajudem a desenvolver competências e habilidades para o uso de tecnologias digitais de modo que essas possam ser levadas para as esferas extraclasse. Assim, criaremos condições para que os mais velhos possam estar em lugares e realizar ações que não deixaram de pertencer a eles por terem passado por um processo de virtualização, como a sala de aula e a socialização com os membros de sua comunidade.

Outras questões poderiam ser levantadas e debatidas em relação ao uso das tecnologias digitais por cidadãos idosos, porém, encerramos esta subseção concordando com o que é apresentado pela UNESCO (2020) e avançando para a que abarca as discussões sobre a Terceira Idade e a Educação.

2.2 Educação para idosos

³⁶No original: *Senior citizens may be regarded as a homogenous group; This group does not want to or is not able to make use of digital information sources; It is not a problem, because as time passes, the older generation that is unable to use the new media will simply expire, to be succeeded by a new generation that has no problem whatsoever with living in a society in which the information supply mainly runs via the digital route.*

Ao adentrarmos no assunto sobre educação para idosos logo nos deparamos com os conceitos de *Educação Gerontológica* e *Gerontologia Educacional*. Segundo Neri (2014, p. 178), a Educação Gerontológica diz respeito à “formação de profissionais de nível médio e superior ligados à intervenção e pesquisa em várias áreas de estudo sobre a velhice e o envelhecimento humano”. O termo Gerontologia Educacional, por sua vez, cunhado por David Peterson em 1970, na Universidade de Michigan (CACHIONI; NERI, 2004), se refere à “educação permanente de idosos, de não idosos e da sociedade de maneira geral, acerca dos múltiplos aspectos do envelhecimento, colocados numa perspectiva de autodesenvolvimento ao longo de toda a vida, de autonomia, de participação social e de direito à informação” (NERI, 2014, p. 198). Para o nosso contexto de pesquisa, direcionaremos nossa atenção às questões que envolvem a Gerontologia Educacional, sobretudo, sua influência em projetos de extensão universitária de educação a idosos, como as Universidades Abertas à Terceira Idade (ALVARENGA *et al.*, 2019).

Em 1980, Peterson reformulou o conceito de Gerontologia Educacional para que este compreendesse três eixos, a saber: 1) *Educação para idosos*; 2) *Educação para a população em geral sobre a velhice*; 3) *Formação de recursos humanos para o trabalho com idosos* (CACHIONI, 2003; CACHIONI; NERI, 2004; NERI, 2014). Mais uma vez, por conta do nosso foco de pesquisa, concentraremos nossa atenção em um elemento apenas, compreendido como o primeiro eixo da tríplice classificação de Peterson, a *Educação para idosos*. Esta compreende “programas educacionais voltados ao atendimento das necessidades da população idosa, considerando-se as características desse grupo etário” (NERI, 2014, p. 198).

Também na década de 1970, Moody (1976) apresentou quatro modelos de paradigmas de educação à velhice que podem nos ajudar a refletir sobre programas de educação para idosos. O primeiro modelo é o da rejeição, embasado em uma visão negativa sobre o envelhecimento e a velhice (CACHIONI; NERI, 2005). Nesse, é evidente o descaso em relação à educação na Terceira Idade. Sendo permeado por preconceitos ageistas sobre sua perspectiva de desenvolvimento pessoal e futuro, acaba por marginalizar o idoso. Já o segundo modelo, é reconhecido como o de serviços sociais. “Ele une a educação à ideia de justiça e vê os serviços educativos para adultos maduros e idosos como um ‘remédio’, que se traduz em ofertas de entretenimento, lazer e contatos sociais a um público injustiçado e sem muitas possibilidades” (CACHIONI; NERI, 2005, p. 30). Apesar de uma aparente motivação nobre, esse modelo desconsidera as necessidades e interesses dos participantes idosos, não os colocando no papel de agentes

na tomada de decisões. O terceiro modelo, por sua vez, tem foco sobre “os conceitos de participação e atividade, negando a passividade e a segregação dos modelos anteriores” (CACHIONI; NERI, 2005). Nessa perspectiva, a participação dos idosos é ativa e as práticas promovidas têm o intuito de preservar as capacidades e a história dos idosos, de forma com que eles possam ser agentes transformadores na sociedade. Por fim, o quarto modelo “fundamenta-se na ideia de autorrealização e de educação permanente, com o reconhecimento dos valores inerentes aos idosos, dos seus direitos e de suas oportunidades” (CACHIONI; NERI, 2005). A ideia simples de entretenimento e lazer para os idosos é abandonada, e abre-se espaço para que sejam realizadas atividades que permitam que eles continuem a se desenvolverem.

Ainda segundo as autoras, os programas educacionais dentro das universidades, como a UNATI³⁷, por exemplo, adotando os dois últimos modelos de Moody (1976), devem oferecer currículos e metas educativas significativas. Elas destacam a importância de se considerar os objetivos e o perfil desses programas,

- dominar o meio social, histórico, econômico, político, cultural e tecnológico, tendo em conta, novas circunstâncias da sociedade que os rodeia. Os idosos necessitam conhecer e compreender um mundo em constante transformação;
- desenvolver capacidades de aprendizagem dos idosos, oferecendo recursos tecnológicos para que eles possam utilizar suas habilidades cognitivas e, assim fortalecer e criar novas redes e contatos sociais;
- satisfazer suas preocupações de ordem moral, estética e cultural (CACHIONI; NERI, 2005, p. 30)

Acreditamos na validade dos três objetivos apresentados anteriormente tendo em vista o seu alinhamento às necessidades e interesses dos alunos velhos, como propõem o terceiro e quarto modelo de Moody (1976). Chamamos a atenção, no entanto, para o segundo objetivo descrito por Cachioni e Neri (2005), que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades de aprendizagem dos alunos idosos munindo-os de recursos tecnológicos que os auxiliem na otimização de suas capacidades cognitivas. Admitimos a importância do envolvimento dos idosos em atividades que se utilizem de recursos tecnológicos digitais para que sejam trabalhadas suas habilidades cognitivas de

³⁷A Universidade Aberta à Terceira Idade está presente em diversas universidades no Brasil, como, por exemplo, na USP, PUC e UERJ. Na UNESP, o programa está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX). Para uma visão mais ampliada sobre o projeto em universidades federais, cf. SILVA, F. M.; SILVA, A. T. D.; ROCHA, R. A. *Onde estão as uni das universidades públicas federais do Brasil*. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. 2017. No âmbito das universidades públicas no estado de São Paulo, cf. OLIVEIRA, V. C. *Encontros transculturais e histórias na terceira idade: uma experiência em Teletandem*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, p. 188. 2022.

acordo com as suas necessidades de aprendizagem de inglês como LE. Buscamos, nesse sentido, também oferecer meios para que sejam estabelecidas as interações dos alunos idosos com o mundo e as culturas à sua volta.

Além disso, concordamos com Kenski (2007, p. 66) ao afirmar que “as TICs e o ciberespaço, como um novo espaço pedagógico, oferecem grandes possibilidades para a atividade cognitiva, afetividade e social dos alunos e professores de todos os níveis de ensino, do jardim-de-infância à Universidade.” Defendemos, porém, que as possibilidades são aplicáveis, ainda, para além da universidade, com efeitos importantes nos programas de educação à velhice. Portanto, alinhando-nos aos dois últimos modelos de educação à velhice apresentados por Moody (1976), propomos que nossa prática em sala de aula preconize a participação dos alunos de forma ativa, como agentes das escolhas sobre as ferramentas tecnológicas a serem utilizadas, refletindo e avaliando tais escolhas, com vistas à otimização de seu processo de aprendizagem de inglês. Assim, concatenamos a imperatividade da criação de um espaço intergeracional acolhedor e a promoção de ações que possam ir de encontro ao ageísmo, retomando o que apresentamos na Subseção 2.1.3, sobre o papel da Educação no combate aos preconceitos relacionados à idade (OMS, 2021).

Compreendemos que muitas questões podem ser investigadas no contexto de ensino e aprendizagem de LE para/na Terceira Idade e reconhecemos pesquisas importantes sobre o tema. Desse modo, encaminhamo-nos para uma subseção de estado da arte acerca da temática.

2.2.1 Ensino e Aprendizagem de línguas e Terceira Idade: uma revisão da literatura

É compreensível que a influência do avanço da idade na aprendizagem de línguas seja questionada e, em contrapartida, como a aprendizagem de um idioma pode influenciar na vida de alguém com idade avançada. Ao final dos anos de 1990, e nas primeiras duas décadas do século XXI, observou-se a realização de variadas pesquisas acadêmicas no contexto da pós-graduação que se dedicaram a investigar o ensino e/ou a aprendizagem de línguas para/na Terceira Idade e a discutir suas particularidades, desafios e perspectivas. Diante desse cenário, abrimos espaço para a revisão da literatura acadêmica sobre o tema que se materializa nesta subseção de estado da arte. Para a realização desse trabalho, seguimos critérios que delimitam o levantamento das pesquisas

que se baseiam nos parâmetros de pesquisa bibliográfica introduzidos por Lima, T. e Mioto (2007) referentes à temática, língua, fontes e cronologia.

Para tanto, foram utilizados os termos “ensino de línguas”, “aprendizagem de línguas”, “ensino e aprendizagem de línguas” combinados aos termos “terceira idade” ou “velhice” limitando a temática da revisão ao ensino e aprendizagem de línguas para/na Terceira Idade ou velhice, e a trabalhos escritos em língua portuguesa. Foram consultados, à busca de dissertações e teses, configurando-se nossas fontes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³⁸ e o Catálogo de teses & dissertações da CAPES³⁹. Em relação ao recorte de tempo, optamos por considerar desde a primeira dissertação/tese publicada sobre a temática disponível nos repositórios até o mais recente dos trabalhos publicados, o que nos rendeu delineamento temporal do ano de 1995 até 2022 (27 anos). O resumo dessas informações pode ser conferido no QUADRO 8, a seguir.

Quadro 8 – Parâmetros para o levantamento de pesquisas

Parâmetro	
<i>Temático</i>	Ensino e/ou aprendizagem de Línguas para/na Terceira Idade
<i>Linguístico</i>	Língua Portuguesa
<i>Fontes</i>	Dissertações e Teses
<i>Cronológico</i>	1995-2022

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao todo, foram selecionados 24 trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* sobre a temática, sendo 19 dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado. No QUADRO 9, a seguir, apresentamos informações básicas que reunimos sobre as pesquisas à nível de mestrado, no que concerne à autoria, ano de publicação, título do trabalho, área de concentração e universidade à qual se vinculam os autores, além dos professores que orientaram os trabalhos de investigação, palavras-chaves que encabeçam as dissertações e os contextos nos quais se deram as coletas de dados.

³⁸Cf. <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>. Acesso em: 07 fev. 2023.

³⁹Cf. <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 07 fev. 2023.

Quadro 9 – Dissertações sobre ensino/aprendizagem de línguas para a Terceira Idade (continua)

Autoria/ Ano	Título	Área/ Universidade	Orientação	Palavras-chave	Contexto(s) de pesquisa
PIZZOLATTO (1995)	Características da construção do processo de ensino de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da Terceira Idade ⁴⁰	Linguística Aplicada Universidade de Campinas (UNICAMP)	Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UNICAMP) ⁴¹	língua estrangeira; terceira idade; ensino-aprendizagem	1. Curso independente de inglês para Terceira Idade 2. Curso de inglês para a Terceira Idade uma universidade pública
CONCEIÇÃO (1999)	Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) ⁴²	Linguística Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Prof. ^a Dr. ^a Lilia Maria Eloisa Alphonse Francis (UFU)	língua estrangeira; terceira idade; estratégias de aprendizagem em línguas estrangeiras	1. Projeto Terceira Idade I 2. Projeto Terceira Idade II
MORANDI (2002)	Fatores psicossociais de adultos de idade avançada e o ensino de língua estrangeira: subsídios para o professor ⁴³	Letras Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Prof. ^a Dr. ^a Margarete Schlatter (UFRGS)	n/a	Núcleo de Terceira Idade de uma faculdade particular do Rio Grande do Sul
PEREIRA (2005)	O Idoso e o aprendizado de uma nova língua: o descortinar de trocas sociais e afetivas ⁴⁴	Gerontologia Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Prof. ^a Dr. ^a Ruth Gelehrter da Costa Lopes (PUC-SP)	idosos; aprendizado; língua estrangeira; envelhecimento; ressignificação	Grupo independente de alunos
GUIMARÃES (2006)	O ensino/aprendizagem de línguas estrangeira (espanhol) para adultos da Terceira Idade – um estudo etnográfico de caso ⁴⁵	Linguística Aplicada Universidade de Brasília (UnB)	Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet (UnB)	língua espanhola; estudo e ensino; terceira idade; gerontologia; andragogia; linguística aplicada	Um centro cultural em Brasília-DF

Fonte: Elaborado pela autora.

⁴⁰Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1995.95554>. Acesso em: 20 abr. 2022.

⁴¹À época da orientação.

⁴²Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_94268a98c5e4e40bd41d0cd103f77a47. Acesso em: 20 abr. 2022.

⁴³Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3486>. Acesso em: 21 abr. 2023.

⁴⁴Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12480>. Acesso em: 21 abr. 2023.

⁴⁵Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8871>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Quadro 9 – Dissertações sobre ensino/aprendizagem de línguas para a Terceira Idade (continuação)

BELLA (2007)	O ensino de idiomas para a terceira idade: Enfoque específico no ensino de língua italiana ⁴⁶	Língua e Literatura Italiana Universidade de São Paulo (USP)	Prof. ^a Dr. ^a Giliola Maggio de Castro (USP)	ensino; italiano; terceira idade; aprendizagem; motivação	1. CPP ⁴⁷ subsede Santana 2. FFLCH-USP
HERNANDES-LIMA (2007)	Investigando crenças e motivação: suas Relações e implicações na aprendizagem de LE (francês) de alunos da terceira idade ⁴⁸	Linguística Aplicada Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Prof. ^a Dr. ^a Ana Mariza Benedetti (UNESP)	Crenças; motivação; terceira idade; aprendizagem de francês; educação para idosos	UNATI
SCOPINHO (2009)	Subsídios para elaboração e utilização de material didático de língua estrangeira para a terceira idade ⁴⁹	Linguística Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Prof. Dr. Ademar da Silva (UFSCar)	material didático; terceira idade; língua estrangeira	UATI 1 UATI 2
OLIVEIRA, H. (2010)	À flor da (terceira idade): crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês) ⁵⁰	Linguística Aplicada Universidade de Brasília (UnB)	Prof. ^a Dr. ^a Mariney Pereira Conceição (UnB)	crenças; experiências; terceira idade; aprendizagem de inglês; contexto público	EJA
FUKUMOTO (2010)	O ambiente intergeracional no ensino de italiano LE ⁵¹	Língua e Literatura Italiana Universidade de São Paulo (USP)	Prof. ^a Dr. ^a Paola Giustina Baccin (USP)	intergeracional; terceira idade; ensino de língua estrangeira; italiano LE; estereótipos	IC-USP ⁵²
SILVEIRA (2010)	O ensino de língua inglesa e o imaginário sobre o idoso ⁵³	Linguística Aplicada Universidade de Campinas (UNICAMP)	Prof. ^a Dr. ^a Carmen Zink Bolognini (UNICAMP)	língua estrangeira; análise do discurso; mídia; estudo e ensino – língua inglesa; idosos	CLITI ⁵⁴

Fonte: Elaborado pela autora.

⁴⁶Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-06052008-105726/pt-br.php>. Acesso em: 20 abr. 2022.

⁴⁷Centro de Professorado Paulista.

⁴⁸Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93917>. Acesso em: 20 abr. 2022.

⁴⁹Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5667?show=full>. Acesso em: 20 abr. 2022.

⁵⁰Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8925?locale=fr>. Acesso em: 20 abr. 2022.

⁵¹Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-15062011-084806/pt-br.php>. Acesso em: 20 abr. 2022.

⁵²Projeto “Italiano no *Campus*” da Universidade de São Paulo.

⁵³Disponível em: <https://acervus.unicamp.br/index.html>. Acesso em: 24 maio 2022.

⁵⁴Culturas da Língua Inglesa para a Terceira Idade.

Quadro 9 – Dissertações sobre ensino/aprendizagem de línguas para a Terceira Idade (continuação)

BARROSO (2012)	Aprendizagem de inglês na Terceira Idade: Motivações, benefícios e dificuldade ⁵⁵	Educação Universidade Católica de Brasília (UCB)	Prof. ^a Dr. ^a Jacira da Silva Câmara (UCB)	aprendizagem; idosos; língua inglesa; motivação na educação	UnB Idiomas (UnB)
LOPES (2014)	Inglês para terceira idade: investigando o contexto UnATI/UERJ visando à elaboração de materiais didáticos ⁵⁶	Linguística Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Prof. ^a Dr. ^a Tânia Mara Gastão Saliés (UERJ)	ensino e aprendizagem de língua inglesa; planejamento e elaboração de materiais didáticos; terceira idade	UnATI/UERJ
SILVA (2015)	O papel do treino de memória no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em alunos da terceira idade (TI) ⁵⁷	Linguística Aplicada Universidade de Brasília (UnB)	Prof. ^a Dr. ^a Maria Luisa Alvarez (UnB)	memória; treino de memória; aprendizagem de uma língua estrangeira; terceira idade	<i>Campus IFB</i> ⁵⁸
MENEZES (2017)	(Im)possibilidades de tomada da palavra em língua inglesa por alunos da terceira idade ⁵⁹	Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Prof. ^a Dr. ^a Carla Nunes Vieira Tavares (UFU)	tomada da palavra; oralidade; terceira idade	ELITI-UFU ⁶⁰
MORAES-CARUZZO (2018)	Ensino de inglês para a terceira idade: uma proposta didática com o uso do aplicativo Quizlet ⁶¹	Linguística Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Prof. ^a Dr. ^a Sandra Mari Kaneko-Marques (UNESP)	ensino e aprendizagem; material didático; terceira idade; tecnologia	UNATI/CLDP ⁶²

Fonte: Elaborado pela autora.

⁵⁵Disponível em: <https://bdt.d.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/721>. Acesso em: 27 abr. 2022⁵⁶Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/6685>. Acesso em: 20 abr. 2022.⁵⁷Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18224>. Acesso em: 20 abr. 2022.⁵⁸Instituto Federal de Brasília.⁵⁹Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19736>. Acesso em: 20 abr. 2022.⁶⁰Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade da Universidade Federal de Uberlândia.⁶¹Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154228>. Acesso em: 20 abr. 2022.⁶²Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores.

Quadro 9 – Dissertações sobre ensino/aprendizagem de línguas para a Terceira Idade (conclusão)

SALVATTO (2018)	Abordagem autobiográfica no ensino de italiano LE para a terceira idade: Uma proposta junto à UNATI ⁶³	Língua, Literatura e Cultura Italianas Universidade de São Paulo (USP)	Prof. ^a Dr. ^a Roberta Ferroni (USP)	terceira idade; material didático; ensino-aprendizagem de italiano língua estrangeira; abordagem autobiográfica	UNATI
COSTA-SILVA (2021)	Movimentos de giro no olhar sobre tornar-se velho/a: uma experiência de formação sobre o ensino de língua inglesa para/com pessoas 60+ ⁶⁴	Educação, Linguagem e Tecnologias Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Prof. ^a Dr. ^a Viviane Pires Viana Silvestre (UEG)	ensino de língua inglesa para pessoas velhas (60+); envelhecimento; formação docente; decolonialidade; terceira idade.	CCI ⁶⁵ Anápolis-GO
OLIVEIRA, V. (2022)	Encontros transculturais e histórias na terceira idade: uma experiência em Teletandem ⁶⁶	Educação Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Prof. ^a Dr. ^a Rozana Aparecida Lopes Messias	Teletandem; UNATI; pesquisa narrativa	UNATI

Fonte: Elaborado pela autora.

Inaugurando a pesquisa sobre o tema na pós-graduação no Brasil, Pizzolatto (1995) defendeu sua dissertação de mestrado em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) na UNICAMP, tornando-se uma importante referência para os trabalhos que se desenvolveram nos anos posteriores. Sua coleta de dados se deu em dois contextos diferentes, gerando dois *corpora*, segundo o pesquisador, um principal e um secundário. Para o primeiro *corpus*, foram utilizados, como instrumentos, gravações de áudio de algumas aulas, anotações de campo, entrevistas individuais, questionários e relatos retrospectivos incorporados ao diário do pesquisador. Já para o *corpus* secundário, foram utilizados um questionário, diário do pesquisador e transcrição de aulas gravadas. O objetivo principal de sua pesquisa, de caráter etnográfico, era o de refletir sobre a construção do processo de ensinar e aprender inglês como LE para alunos da Terceira Idade, baseando-se em fatores neurobiológicos, linguístico-cognitivos, afetivos e socioculturais. Em suma, o estudo concluiu que a motivação maior dos alunos idosos em estarem inseridos no contexto de aprendizagem de língua inglesa era o de socialização e

⁶³Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-14052019-144416/pt-br.php>. Acesso em: 20 abr. 2022.

⁶⁴Disponível em: <http://www.bdt.ueg.br/handle/tede/590>. Acesso em: 13 out. 2022.

⁶⁵Centro de Convivência do Idoso.

⁶⁶Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/236799>. Acesso em: 13 out. 2022.

que questões como indisciplina e relações afetivas deviam ser enxergadas pelo prisma das discussões socioculturais.

Alguns anos depois, Conceição (1999) defendeu sua dissertação de mestrado em Linguística pela UFU. Utilizando-se de diários dos alunos, entrevista individual, cadernos e livros dos aprendizes e questionário como instrumentos para geração de dados, o objetivo primário da pesquisa qualitativa interpretativista analítico-descritiva, segundo a autora, era a identificação e classificação das estratégias de aprendizagem de alunos idosos de inglês como LE. Assim como Pizzolatto (1995), Conceição (1999) discute a importância dos fatores sociais e afetivos no contexto de aprendizado de LE pela Terceira Idade, propondo sua classificação em estratégias socioafetivas. Além disso, a autora identificou e classificou outras recorridas pelos participantes, sendo elas as cognitivas, as metacognitivas, as de memória e as de compensação.

Três anos após o trabalho de Conceição (1999), Morandi (2002) teve sua defesa de mestrado em Letras, pela UFRGS. A pesquisa qualitativa interpretativista objetivava a discussão de aspectos biológicos, psicológicos e sociais que se relacionam no ensino de LE (inglês, espanhol e francês) para alunos da Terceira Idade, com foco na forma como professores atuantes nesse contexto lidariam com tais aspectos. Como instrumentos para a geração de dados, o pesquisador se utilizou de observações e gravações de aulas em vídeo e entrevistas com os professores-participantes. Como conclusões da investigação, Morandi (2002) apontou que os professores-participantes tinham ciência dos fatores emocionais particulares aos seus alunos como a ansiedade, autoestima, além de outras questões físicas e sociais, e que os docentes procuraram criar um ambiente que as levasse em consideração.

Em 2005, Pereira concluiu seu mestrado em Gerontologia pela Pontifícia PUC-SP. Sua pesquisa, classificada pela autora apenas quanto à abordagem, sendo ela qualitativa, usou de entrevistas, gravadas em áudio, como único instrumento de coleta de dados. O trabalho tinha como objetivo verificar o significado da aprendizagem de uma LE para os participantes idosos, a identificar suas concepções sobre o processo de envelhecimento e, finalmente, a investigar a importância da aprendizagem de LE para o sujeito idoso. De forma resumida, concluiu-se que a longevidade deve ser encarada como um processo de redefinição e ressignificação do ser e das relações sociais e afetivas. Por sua vez, segundo Pereira (2005), o aprendizado de uma LE seria importante para a reconstrução do sentido da vida dos idosos de modo que ele contribuiria para o seu bem-estar e para sua participação e integração socioemocional.

No ano seguinte, Guimarães (2006) tornou-se mestra em Linguística Aplicada pela UnB. Seu estudo de caso etnográfico, de cunho exploratório, fez uso de observação não-participante com notas de campo, questionários e entrevistas como instrumentos de geração de dados. Como objetivos, a pesquisa propunha-se a investigar a crença de que idosos não seriam capazes de aprender uma LE e a identificar como a visão do processo de envelhecimento, por parte dos alunos e professores, poderia influenciar o ensino e aprendizagem de idiomas. Em suma, a autora concluiu que a crença de que idosos não aprendem LE seria falsa, já que os participantes da pesquisa desenvolveram habilidades linguísticas, ainda que com limitações e ritmo próprios. Além disso, eles mostraram ter uma visão positiva sobre o processo de envelhecimento e isso refletiu nas aulas, de modo de que o ambiente era descontraído, o ritmo de desenvolvimento do curso era ajustado às necessidades dos alunos, as atividades eram baseadas em seus interesses e a entrega de tarefas não era condicionada a prazos e/ou pressão externa, entre outras considerações.

Dois anos mais tarde, Bella (2007) desenvolveu seu trabalho de mestrado em Língua e Literatura Italiana pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP. Embora a autora não especifique a natureza de sua pesquisa ou mesmo a perspectiva metodológica pela qual se orienta o percurso da investigação, nota-se, em seus instrumentos e dados, uma veia narrativa, sobretudo na construção de sentidos por meio das experiências vivenciadas enquanto professora de italiano para a Terceira Idade. Segundo a pesquisadora, seu trabalho tinha como objetivos o compartilhamento de experiências e práticas pedagógicas que facilitaria o trabalho docente no contexto de ensino de italiano como LE para alunos entre 60 e 70 anos de idade, além de apresentar um perfil dos alunos à época e uma projeção desse perfil para o futuro. Por meio da aplicação de dois questionários, pesquisa bibliográfica e observações da pesquisadora sobre sua própria prática pedagógica, o estudo concluiu que as escolhas metodológicas e de materiais didáticos a serem adotados no âmbito do ensino de italiano para idosos deviam considerar critérios que alinhassem significado e diversão ao processo de aprendizagem. A autora afirma que aulas que adotam recursos como músicas, vídeos e debates são bem recebidas pelos alunos idosos e que rendem bons resultados ao longo do desenvolvimento das atividades. Por fim, no que diz respeito ao perfil dos alunos, Bella (2007) reconheceu a importância de se levar em conta as necessidades dos idosos na promoção de ações que visem seu futuro no envelhecimento bem-sucedido.

No mesmo ano, Hernandez-Lima (2007) defendeu sua pesquisa sobre crenças e motivações na aprendizagem de Francês por alunos da Terceira Idade, o que lhe rendeu

o título de mestre em Estudos Linguísticos, com foco em Linguística Aplicada, pelo IBILCE-UNESP. O estudo etnográfico se utilizou de autorrelatos, diários e notas de campo, entrevistas semiestruturadas, gravações de vídeo, *logs* e questionários, como instrumentos de coleta de dados. Como objetivos, a pesquisadora se propôs a investigar as relações entre crenças e motivações dos alunos idosos e suas implicações no processo de aprendizagem de língua francesa, além de verificar e analisar as crenças e motivações prévias desses alunos sobre a LE e sua aprendizagem, e como elas se sustentariam ao longo do percurso de aprendizado. Como resultados, a autora apresenta as crenças dos idosos em relação aos métodos tradicionais de ensino de línguas e como isso representou um ponto de conflito para alguns participantes quando a professora-pesquisadora adotou uma metodologia com inclinações para a abordagem comunicativa. No que diz respeito às motivações, Hernandes-Lima (2007) observou como o interesse dos alunos idosos pareceu estar vinculado à satisfação pessoal e ao desejo de se alcançar um objetivo específico. A autora destaca, no entanto, a motivação social que, embora não se atrele diretamente à aprendizagem do idioma, segundo a pesquisadora, deva ser considerada no contexto de aprendizagem de LE por idosos, pois ela “não engloba apenas a busca pelo convívio com o outro cujos interesses se assemelham [...] também engloba um desejo intrínseco de (re)experimentar sensações prazerosas que trazem, ao momento presente, lembranças de um passado feliz, a vida escolar” (HERNANDES-LIMA, 2007, p. 216).

Dois anos mais tarde, Scopinho (2009) defendeu uma dissertação de mestrado em Linguística na UFSCar. Sua pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem interpretativista e identificada, pela autora, como de diagnóstico com observação não-participante, tinha como objetivo principal levantar subsídios para a elaboração de materiais didáticos para o ensino de inglês como LE para aprendizes idosos. Utilizando-se de questionários, notas de campo, gravações de áudio de entrevistas individuais com os alunos, professores e coordenadores das UATI I e II, como instrumentos para coleta de dados, o estudo apresentou características principais de materiais didáticos que contribuiriam para aprendizagem bem-sucedida de LE pelo público idoso, como a autenticidade, contextualização, explanação metalinguística da gramática com grande número de exemplos, clareza e qualidade nos componentes de áudio, entre outros.

No ano seguinte, Oliveira, H. (2010) concluiu seu mestrado em Linguística Aplicada pelo Instituto de Letras da UnB com a defesa de sua dissertação que, assim como a investigação de Hernandes-Lima (2007), tratava sobre as crenças dos aprendizes idosos de LE, mas, diferentemente de sua antecessora, seu estudo focalizava a

aprendizagem de língua inglesa. Sua pesquisa foi classificada, pelo autor, como sendo um estudo de caso de natureza qualitativa e interpretativista e utilizou-se, como instrumentos de coleta de dados, de questionário socioeconômico, narrativas orais, narrativas visuais com explicações em desenhos, observações de aulas com o registro de notas de campo e diários pelo pesquisador, além de entrevistas semiestruturadas. Retomando os objetivos de identificar, analisar e discutir as crenças e experiências de aprendizes idosos de inglês como LE no contexto da EJA, a pesquisa concluiu que os participantes dividiam as crenças de que não seria possível aprender em escola pública, que o aprendizado de língua inglesa significaria tirar notas suficientes para passar de ano, que aprender o idioma seria equivalente a saber a sua gramática e que o professor seria o agente promotor da aprendizagem. Já em relação às experiências de aprendizagem dos participantes, o estudo deixa evidente que existiam duas perspectivas que puderam ser observadas, sendo elas, as anteriores ao curso acompanhado pelo pesquisador e as vivenciadas durante o curso, e que, em ambos os casos, as experiências eram similares, sobretudo no tocante às preferências dos alunos por metodologias mais tradicionais como a da gramática e tradução.

No mesmo ano da publicação de Oliveira, H. (2010), Fukumoto (2010) defendeu sua dissertação de mestrado em Língua e Literatura Italiana, no mesmo programa de pós-graduação que Bella (2007). Assim como sua companheira de programa o fez, três anos antes, Fukumoto (2010) não especifica a natureza de sua pesquisa ou a metodologia que alicerça a investigação, a qual podemos inferir como sendo baseada em uma abordagem qualitativa e com características de um estudo de caso. O levantamento de dados deu-se em três etapas, com alunos e monitores do projeto *Italiano no Campus* (IC), e contou com questionários e entrevistas como instrumentos. Ao final da investigação, a autora concluiu que os participantes mostraram preferências por turmas intergeracionais e que alunos e monitores acreditavam que as diferenças etárias se apresentavam como um fator positivo do projeto IC, enriquecendo o contexto de aprendizagem. Por fim, reconheceu-se o potencial do IC para se configurar como um programa intergeracional, ainda que essa não fosse a finalidade do projeto.

Ainda em 2010, Silveira defendeu sua dissertação de mestrado em Linguística Aplicada pela UNICAMP. A pesquisa, que não é classificada pela autora no que concerne à sua natureza e metodologia, utilizou-se de diário de classe e questionários semiabertos como instrumentos de coleta de dados. Em relação aos seus objetivos, Silveira (2010) se propôs à observação da concepção de idoso por meio de documentos oficiais, à análise e

interpretação, de um ponto de vista sócio-histórico e ideológico, do imaginário sobre o idoso no Brasil, por meio da materialidade discursiva em suas representações na mídia, à descrição da heterogeneidade discursiva nos diários reflexivos dos alunos-participantes e sua visão do discurso mediático e sobre si mesmo. Em suas considerações finais, a autora resume as três formas-sujeito da imagem do idoso em peças publicitárias distintas: 1) Em uma publicidade do Banco Real, o idoso e a velhice eram apresentados de forma romanceada, sendo associados às ideias de poder, tradição, conhecimento e prestígio social; 2) Em uma peça da OAB, a figura do velho remetia à dependência, fragilidade, bondade e calor humano; 3) Na publicidade da Philips, analisada pela autora, o idoso e a aposentadoria eram associados de forma pejorativa a objetos eletrônicos velhos. Por fim, os alunos participantes do Projeto CLITI, por meio de seus diários reflexivos, mostraram discursivamente não saber como deviam ser referenciados ou representados, na condição de aprendizes de LE. A autora credits isso ao apagamento dos idosos em peças publicitárias de escolas de idiomas, reflexo da falta de materiais didáticos e/ou cursos/metodologias próprias para esse público-alvo.

Em 2012, Barroso defendeu sua dissertação de mestrado em Educação pela UCB. Sua pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, se propunha a identificar o perfil do aluno idoso matriculado no curso de inglês como LE, a investigar as motivações desses para o aprendizado da língua, além das relações interpessoais criadas entre os participantes. O estudo objetivou verificar estratégias de aprendizagem e de ensino recorridas pelos alunos e pelos professores. Para tanto, a pesquisadora se utilizou de entrevista semiestruturada e observação. Como resultados, a pesquisa revelou que os aprendizes tinham uma visão positiva do processo de envelhecimento e que para eles, a aprendizagem de uma LE traria benefícios nos aspectos cognitivo, biológico e emocional. Quanto às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, a pesquisadora destaca: 1) Anotação do conteúdo escrito no quadro pelo professor; 2) A tradução de palavras novas e 3) Atividades em duplas/grupos. Já em relação às práticas de ensino adotadas pelos docentes, a autora faz referência à promoção de um ambiente encorajador e confortável, onde os alunos não tivessem medo de cometer erros. Ademais, seria necessário que as propostas de atividades aliassem clareza, objetividade e precisão, atrelando-se, preferencialmente, a temas que fossem de interesse dos alunos.

Alguns anos depois de Silveira (2010), Lopes (2014) finalizou sua primeira etapa na pós-graduação com a defesa de sua dissertação de mestrado em Letras, com foco em Linguística, pela UERJ. A pesquisa, classificada pelo autor como qualitativa

interpretativista, empregou, como instrumentos de geração de dados, questionário socioeconômico e cultural, grupos focais, notas de campo sobre observações de aulas. Como objetivo geral, o trabalho se propôs a investigar o processo de aprendizagem de inglês como LE por idosos no contexto específico da UnATI/UERJ, focando na elaboração de materiais didáticos. Desse modo, o pesquisador visava responder à pergunta sobre qual seria o entendimento dos professores, alunos e do próprio pesquisador sobre o contexto didático no qual estavam inseridos, bem como sobre o aprendizado de inglês na Terceira Idade, além das práticas pedagógicas as quais os alunos idosos apreciariam. Por fim, Lopes (2014) buscou compreender, também, como materiais didáticos já existentes no mercado editorial se relacionariam com as preferências desses aprendizes. O estudo concluiu que muitas questões envolvem a compreensão e a motivação dos alunos idosos em relação ao contexto e ao processo de aprendizagem, dos quais o autor destaca a memória, afeto e emoções, socialização, conversação, música e tradução, dedicação ao estudo, heterogeneidade dos grupos, uso de novas tecnologias e material didático. Sobre esse último fio temático, o autor reconhece que os materiais existentes à época não contemplariam o perfil dos aprendizes da Terceira Idade no tocante às suas necessidades específicas e preferências.

No ano seguinte ao trabalho de Lopes (2014), Silva (2015) defendeu sua dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, pelo Instituto de Letras da UnB – mesmo programa de pós-graduação e universidade que Oliveira, H. (2010). Sua pesquisa foi classificada, pela autora, como um estudo de caso, em relação aos procedimentos, e de abordagem qualitativa interpretativista. Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se de entrevistas narrativas, entrevista reflexiva gravada em áudio, questionários, observações com notas de campo e treinos de memória. O objetivo geral do estudo foi o de apresentar uma análise do papel do treino de memória na aprendizagem de espanhol como LE por alunos idosos. Já como objetivo específico, a autora se propôs a identificar técnicas e exercícios que poderiam estimular a memória dos alunos participantes visando a otimização de seu desempenho no aprendizado da língua espanhola. Após o percurso metodológico e análises realizados, o estudo revelou que o treino pareceu contribuir para a estimulação das diferentes memórias dos participantes, como a operacional e de trabalho na aprendizagem da LE, o que englobaria compreensão de regras, estruturas e vocabulário da língua-alvo, construção de significados e o uso de técnicas mnemônicas. Sobre as técnicas e exercícios de memorização que contribuiriam para o aprendizado de espanhol, a autora elenca as/os de categorização e associação/elaboração.

Em 2017, Menezes apresentou sua dissertação de mestrado em Estudos Linguísticos, com concentração em Linguística Aplicada, pela UFU, mesma instituição de que Conceição (1999). A autora adotou o paradigma indiciário e semiótico como método de análise do *corpus* de sua pesquisa, cujos objetivos eram de investigar como a subjetividade se apresentaria em atividades pedagógicas centradas na habilidade de produção oral em sala de aula, como essas instâncias se relacionam com identificações do sujeito ao/no inglês como LE e, finalmente, como os aprendizes seriam tomados, ou não, pela palavra na língua-alvo quando da realização das atividades orais. Utilizando-se de diários reflexivos dos alunos, gravação das aulas em áudio, gravações das produções orais em vídeo e questionários inicial e final, o estudo concluiu que a subjetividade pôde ser observada em diversos momentos das atividades de produção oral, com destaque àqueles em que os aprendizes deixavam a ordem de repetição sem significado para a tomada da palavra ou à (re)produção. Além disso, segundo Menezes (2017), a tomada da palavra se daria, também, por meio de movimentos corporais ou mesmo na língua materna dos alunos.

Um ano depois de Menezes (2017), Moraes-Caruzzo (2018), autora desta tese, defendeu sua dissertação de mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP. A investigadora desenvolveu uma pesquisa-ação e utilizou questionários semiestruturados, diários reflexivos da professora-pesquisadora e entrevistas gravadas em áudio para gerar dados para a elaboração e avaliação de uma proposta didática de ensino de inglês para a Terceira Idade que se aliava ao uso de um recurso digital chamado Quizlet. A pesquisadora concluiu, ao final de seu estudo, que o conhecimento sobre necessidades e especificidades dos alunos idosos devia ser o norteador para que professores adaptem materiais didáticos já existentes e possam elaborar propostas didáticas que satisfaçam tais demandas e características de seu público-alvo, além de que recursos tecnológicos digitais, como o Quizlet, podem atuar como potencializadores no processo de ensino e aprendizagem de LE para a Terceira Idade.

No mesmo ano, Salvatto (2018), no programa de pós-graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas na USP, mesma instituição de Bella (2007) e Fukumoto (2010), defendeu sua dissertação que versava sobre uma abordagem autobiográfica no ensino de Italiano como LE para a Terceira Idade. Seu estudo de caso, de cunho qualitativo, contou com um diário reflexivo da professora, autobiografia de aprendizagem e avaliação dos alunos sobre cada fase do percurso da oficina de italiano, por meio de grupo focal. Como objetivos, a pesquisadora se propôs à produção de material didático

personalizado ao público-alvo, à contribuição para a socialização e inclusão dos aprendizes da Terceira Idade com vistas à uma vida ativa e participativa no mundo globalizado e, por fim, à revitalização das memórias dos participantes que eram, em sua maioria, de ascendência italiana. Após o percurso metodológico e a análise dos dados obtidos, o estudo apresentou unidades de trabalho produzidas a partir das autobiografias linguísticas elaboradas pelos alunos, de modo que os materiais didáticos utilizados na oficina fossem significativos aos participantes.

Em 2021, Costa-Silva defendeu seu trabalho de mestrado de natureza qualitativa, e de cunho interpretativista, em Educação, Linguagem e Tecnologias, pela UEG. Como objetivos, o pesquisador se propôs a discutir as percepções das participantes de pesquisa em relação ao sujeito velho, à velhofobia e ao envelhecimento, a analisar atividades pedagógicas de inglês para/com alunos com mais de 60 anos, produzidas por licenciandas em Letras, e refletir acerca das concepções das discentes sobre suas experiências de formação. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionário inicial, roteiro de estudo, encontro virtual, *chat* no Zoom, interações em grupo e individuais, atividade pedagógica, conversas do curso formativo “Inglês 60+” e *feedback* final individual sobre a experiência no curso de formação. Ao final do percurso metodológico, o estudo concluiu que, após o curso, as participantes da pesquisa mudaram suas percepções sociais sobre o envelhecimento e passaram a considerar possibilidades estratégicas para o ensino de inglês como LE para alunos com mais de 60 anos. Além disso, Costa-Silva (2021) apontou para a necessidade de formação docente sobre questões relacionadas aos idosos nos currículos de cursos de licenciaturas em Letras.

Oliveira, V. (2022) é o pesquisador com o trabalho de mestrado mais recente, em Educação, pela UNESP. Sua pesquisa narrativa tinha, como objetivo principal, a discussão das vivências da velhice a partir das experiências no Projeto Teletandem, compreendendo-o como um espaço de educação e de mediação de histórias de vida. Já como objetivos específicos, o pesquisador se propôs a fazer o registro e análise de narrativas de dois grupos de alunos de uma UNATI, no âmbito do Teletandem, a compreender o projeto de telecolaboração como espaço para a construção de vínculos sociais intergeracionais e, finalmente, discutir os processos de ensinar e aprender LE dos grupos de participantes, com mediação das tecnologias e do Teletandem. Para tanto, foram utilizados, como instrumentos de geração de dados, relatos orais e escritos dos alunos idosos, coletados por meio de relatos, gravação de sessões de mediação e entrevistas. Oliveira, V. (2022) concluiu, ao término da pesquisa, que a inserção dos

idosos no projeto Teletandem fomentou: a criação de vínculos socioemocionais; o rompimento da solidão indireta; reflexão sobre sua autoimagem, história e experiências de vida; o aprimoramento das línguas e culturas materna e estrangeira, de forma transcultural e intergeracional e o desenvolvimento de habilidades tecnológicas.

Quando voltamos nossa atenção para as pesquisas de doutorado sobre a temática, descobrimos um número menor, em comparação ao levantamento das dissertações de mestrado. Repetimos as informações apresentadas do QUADRO 9, agora com as teses, e elaboramos o QUADRO 10, a seguir.

Quadro 10 – Teses sobre ensino/aprendizagem de línguas para a Terceira Idade (continua)

Autoria/ Ano	Título	Área/ Universidade	Orienta- ção	Palavras-chave	Contexto(s) de pesquisa
VILLANI (2007)	A longevidade no aprendizado de línguas: acrescentando vida aos anos e não anos a vida ⁶⁷	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	rof ^a . Dr ^a . Maria Antonieta Alba Celani	linguística aplicada; envelhecimento, gerontologia, educação	Grupo Melhor Idade Uma igreja católica na cidade de São Paulo
SARDO (2007)	A afetividade como argumento para o aprendizado de línguas estrangeiras na terceira idade ⁶⁸	Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Prof ^a . Dr ^a . Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão Prof. Dr. Francisco Moreno Fernández	linguística aplicada; linguagem e línguas - estudo e ensino; motivação na educação; Aprendizagem; pessoas da terceira idade - educação; língua inglesa - estudo e ensino; afetividade	Grupo da Terceira Idade dos Escoteiros UNATI

Fonte: Elaborado pela autora.

⁶⁷Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13890>. Acesso em: 24 maio 2022.

⁶⁸Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000127722>. Acesso em: 24 maio 2022.

Quadro 10 – Teses sobre ensino/aprendizagem de línguas para a Terceira Idade (conclusão)

SCOPINHO (2014)	Crenças e motivação em contexto de língua estrangeira para a terceira idade: subsídios para o desenvolvimento de competências do professor ⁶⁹	Linguística Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)	terceira idade; língua estrangeira; crença; motivações e competências	UATI Faculdade ⁷⁰ Colégio ⁷¹ EI ⁷² Universidad e pública
PORTO (2017)	Tempo cognitivo e tempo social nas aulas de inglês para a envelhecimento e terceira idade ⁷³	Educação Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Prof. ^a Dr. ^a Raquel Meister Ko Freitag Prof. Dr. Héctor Julian Tejada Herrera	educação; idosos- educação; envelhecimento; língua inglesa - estudo e ensino; motivação.	Projeto de extensão universitária “A aula de inglês para a Terceira Idade”
LOPES (2021)	Línguas para fins específicos na UnATI/UERJ: investigando as estratégias de aprendizagem de inglês de adultos da terceira idade ⁷⁴	Estudos da Língua Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Prof. ^a Dr. ^a Janaína da Silva Cardoso	línguas para fins específicos; ensino e aprendizagem de língua inglesa; estratégias de aprendizagem; terceira idade	LETI- Inglês ⁷⁵ UnATI

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar, no QUADRO 10, até 2022, cinco trabalhos de doutoramento sobre o ensino de LE para a Terceira Idade foram desenvolvidos no âmbito nacional. Villani (2007) inaugura o tema com sua tese defendida no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. A pesquisa qualitativa/interpretativista, de cunho investigativo, classificada, pelo autor, como etnográfica e orientada pela fenomenologia, usou, como instrumentos de coleta de dados, de diários reflexivos e transcrições de falas dos alunos-participantes, observação participativa das aulas e diários do pesquisador. Como objetivos, declarados pelo pesquisador, o estudo se propôs a investigar de forma etnográfica o processo de ensinar e aprender inglês como LE para/por alunos da Terceira Idade e a contribuir para o acervo

⁶⁹Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5639>. Acesso em: 20 abr. 2022.

⁷⁰Faculdades Integradas.

⁷¹Um colégio voltado à educação básica.

⁷²Uma escola voltada à educação infantil.

⁷³Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/7482>. Acesso em: 20 abr. 2022.

⁷⁴Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/16905>. Acesso em: 20 abr. 2022.

⁷⁵Projeto Inglês para a Terceira Idade.

de pesquisas sobre o tema, sobretudo no tocante ao planejamento de cursos para esse público-alvo. Ao final de seu percurso metodológico e análises, Villani (2007) concluiu que uma visão de possibilidade de desenvolvimento contínuo, mesmo com o avanço da idade, deva ser adotada por educadores e alunos envolvidos em contextos de ensino-aprendizagem de LE para a Terceira Idade, adotando uma postura que contribua para a educação e ensino reflexivos.

No mesmo ano, e alguns meses depois de Villani (2007), Sardo (2007) defendeu sua tese de doutorado em Estudos da Linguagem pela UEL. Para a coleta de dados, a pesquisadora utilizou, como instrumentos, a observação direta e indireta de aulas, diários de classes dos alunos-participantes, entrevistas com os alunos e familiares, atividades de recuperação de informação e avaliação final do curso. Como objetivos, a investigação se propunha a verificar se a afetividade seria um aspecto prioritário na aprendizagem de LE por idosos e de que formas seu enfoque poderia ser um mecanismo para ativação de memória. Além disso, a pesquisa objetivava conhecer o comportamento de grupos de aprendizes com focos distintos, sendo um no desenvolvimento de habilidades linguísticas e outro na afetividade. Por fim, eram propostas, também, as identificações dos aspectos que influenciariam a aprendizagem de LE pelo público idoso e a produção de padrões linguísticos na interlíngua dos alunos. Sardo (2007) traçou diversas conclusões em sua pesquisa, das quais destacamos o reconhecimento das particularidades que constituem a sala de aula de inglês para a Terceira Idade e de como o professor necessita de preparação específica para sua atuação pedagógica-didática. Além disso, a afetividade, segundo a autora, tem papel fundamental no contexto de ensino-aprendizagem de LE por idosos e que ela pode se relacionar com a cognição; a sala de aula se apresenta não somente como um espaço de resgate de autoestima e lazer, mas também de desenvolvimento cognitivo aliado, de forma focalizada, às questões afetivas.

Passaram-se sete anos até que a Terceira Idade em situação de aprendizagem de LE voltasse a ser tema de uma pesquisa de doutorado. Então, Scopinho (2014) defendeu sua tese no mesmo programa e universidade que desenvolveu sua pesquisa de mestrado (SCOPINHO, 2009). A investigação, considerada pela autora como uma pesquisa de diagnóstico, de natureza qualitativa e com abordagem interpretativista, contou com questionários, entrevistas semiestruturadas e autorrelatos escritos pelos participantes. Vários eram seus objetivos, dos quais destacamos a investigação de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE no contexto da Terceira Idade. Resumidamente, a autora elenca quatro principais indicadores: a crença de que o idosos têm problemas de

memória; a crença de que o idoso não tem mais capacidade cognitiva; a crença de que é muito difícil um idoso aprender uma LE e, finalmente, a crença de que o idoso não precisa mais aprender.

Três anos mais tarde, Porto (2017) defendeu sua tese de doutorado em Educação pela UFS. O trabalho não é classificado, pela autora, quanto à sua natureza, abordagem de pesquisa e/ou paradigma científico. Segundo a pesquisadora, foram realizados três estudos que compuseram a tese. O primeiro tinha como objetivo mensurar o tempo de leitura em voz alta e silenciosa, em português e língua inglesa, além do controle do movimento ocular em três grupos de participantes compostos, respectivamente, por jovens, envelhescentes⁷⁶ e adultos da Terceira Idade. O segundo estudo, por sua vez, teve como objetivo a aferição do tempo em que as aulas do curso de extensão tinham em seu planejamento inicial e em sua execução real. Por fim, o terceiro objetivava a análise das reações emocionais dos envelhescentes e idosos participantes da pesquisa em relação ao tempo social. Em resumo, como resultados dos estudos, a pesquisadora conclui que 1) Os participantes jovens teriam um tempo de leitura menor que os envelhescentes e idosos; 2) As aulas no curso de extensão, contexto da pesquisa, teriam um tempo de execução menor que o tempo planejado para tais; 3) Do ponto de vista das emoções, embora envelhescentes e idosos levassem mais tempo para a execução de tarefas, isso não se configuraria como um empecilho para a aprendizagem de inglês como LE.

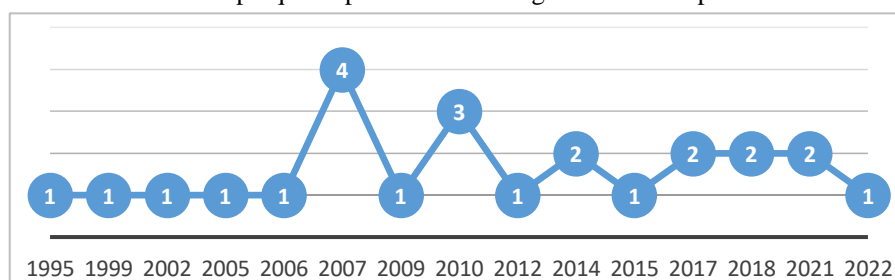
A tese mais recente é a de Lopes (2021) que finalizou seus estudos sobre o ensino de inglês como LE para a Terceira Idade, na pós-graduação, com a defesa da sua pesquisa de doutorado em Letras, com concentração em Estudos da Língua, pela UERJ. Considerado um trabalho que se insere no paradigma qualitativo interpretativista, segundo o autor, a investigação utilizou, como instrumentos para a geração de dados, observações de aulas com registro de notas de campo, questionário sociocultural e entrevistas individuais. Como objetivos, propôs-se a caracterizar o projeto LETI-Inglês como Línguas para Fins Específicos (LinFE) pela perspectiva dos alunos, a identificar quais eram as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes idosos, a identificar a visão dos professores do LETI-inglês sobre o projeto e suas relações com a abordagem LinFE e, por fim, a identificar a visão dos professores acerca das estratégias de aprendizagem. De forma resumida, Lopes (2021) concluiu que o projeto LETI-Inglês

⁷⁶Cunhado por Berlinck (2000), os termos *envelhescência* e *envelhescente* referem-se, respectivamente, à faixa etária dos 45 aos 59 anos e a pessoas com essas idades que estão abertas a novos conhecimentos e aprendizagens (MENDES, 2012; PORTO, 2017).

poderia ser reconhecido como LinFE, pois os alunos idosos possuiriam interesses, necessidades e lacunas diferentes de outros públicos aprendizes de LE e que os materiais didáticos disponíveis no mercado editorial não contemplariam essas características da Terceira Idade. No que diz respeito às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos idosos, o autor reconheceu o uso mais recorrente de estratégias afetivas, sociais e de memória. Reconheceu, ainda, que os professores atuantes no LETI-Inglês não compreendiam o projeto como um contexto de LinFE, embora tivessem ciência de que o público-alvo do projeto era diferenciado. Por fim, esses professores, por não terem conhecimento sobre estratégias de aprendizagem, acabaram por não as explorar de modo consciente com os aprendizes idosos.

Tendo finalizado a apresentação dos resumos sobre cada trabalho, começamos a destacar informações relevantes sobre as investigações. Primeiramente, dispomos no GRAF. 3, o número de pesquisas desenvolvidas ao longo do recorte temporal que analisamos aqui, de modo que tenhamos uma linha do tempo.

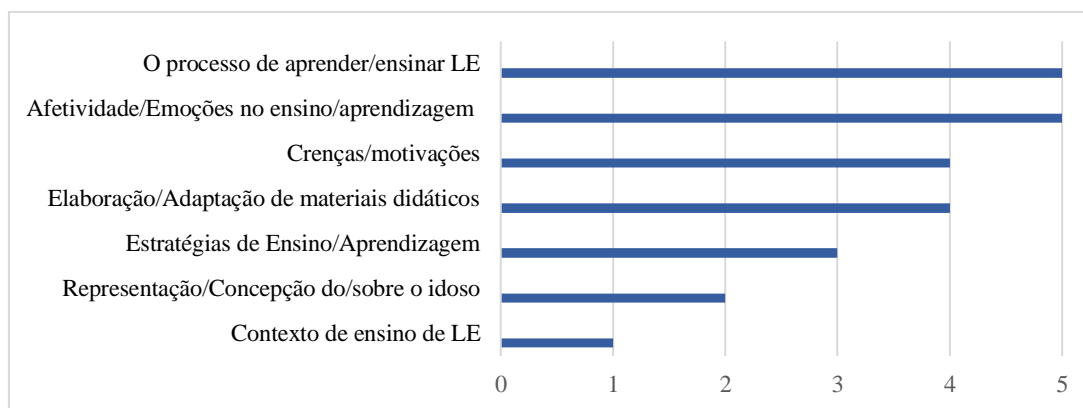
Gráfico 3 – Número de pesquisas publicadas ao longo dos anos no período de 1995 a 2022



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do levantamento e da leitura das investigações, pudemos observar características que merecem ser mencionadas. Primeiramente, no que concerne ao foco das pesquisas, identificamos que, embora haja intersecções e convergências com outros temas, e mesmo entre si, há sete vertentes temáticas predominantes, a saber: 1) *O processo de aprender e ensinar LE*; 2) *Crenças/Motivações*; 3) *Afetividade/Emoções do ensino de LE*; 4) *Elaboração/Adaptação de materiais didáticos*; 5) *Estratégias de ensino/aprendizagem*; 6) *Contexto de ensino de LE* e 7) *Representações/concepções do/sobre idoso*.

No GRAF. 4, a seguir, dispomos as informações em relação ao número de trabalhos realizados até o ano de 2022 sobre a classificação temática que identificamos e propomos.

Gráfico 4 – Número de trabalhos realizados sobre cada eixo temático identificado

Fonte: Elaborado pela autora.

Entendemos, a partir dos dados do GRAF. 4, que, articulada com a Terceira Idade, as temáticas predominantes que embasam o maior número de pesquisas são sobre o **processo de aprender e ensinar LE**, com um total de cinco pesquisas, sendo três delas dissertações (PIZZOLATTO, 1995; BELLA, 2007; MENEZES, 2017) e duas teses (VILLANI, 2007; PORTO, 2017) e a **efetividade/emoções no ensino/aprendizagem de LE** com quatro dissertações (MORANDI, 2002; PEREIRA, 2005; GUIMARÃES, 2006; OLIVEIRA, V. 2022) e uma tese (SARDO, 2007). Enquanto isso, três trabalhos de mestrado (HERNANDES-LIMA, 2007; OLIVEIRA, H. 2010; BARROSO, 2012) e um de doutorado (SCOPINHO, 2014) focam em **crenças/motivações**. Com três pesquisas, ao todo, o tema **estratégias de ensino/aprendizagem** conta com duas dissertações (CONCEIÇÃO, 1999; SILVA, 2015) e uma tese (LOPES, 2021). Em seguida, a **elaboração/adaptação de materiais didáticos** é temática predominante em quatro trabalhos de mestrado (SCOPINHO, 2009; LOPES, 2014; SALVATTO, 2018; MORAES-CARUZZO, 2018). Por fim, **representações/concepções do/sobre idoso** é tema de duas dissertações (SILVEIRA, 2010; COSTA-SILVA, 2021) enquanto o **contexto de ensino de LE** é o foco de uma (FUKUMOTO, 2010).

Em relação às línguas estrangeiras focalizadas nas investigações, notamos uma predominância do inglês. Pudemos identificar 16 trabalhos que versam sobre a língua inglesa, três sobre italiano, dois sobre espanhol, um sobre francês e dois que discutem LE, de forma mais geral, tendo dados gerados em turmas e/ou com alunos de línguas diversas. Na TAB. 2, a seguir, dispomos as informações.

Tabela 2 – Línguas focalizadas nas dissertações/teses

Língua Estrangeira	Número de Pesquisas	Autoria/Ano
<i>Inglês</i>	16	Pizzolatto (1995); Conceição (1999); Villani (2007); Sardo (2007); Scopinho (2009; 2014); Oliveira, H. (2010); Silveira (2010); Barroso (2012); Lopes (2014); Menezes (2017); Porto (2017); Moraes-Caruzzo (2018); Lopes (2021); Costa-Silva (2021); Oliveira, V. (2022)
<i>Italiano</i>	3	Bella (2007); Fukumoto (2010); Salvatto (2018)
<i>Espanhol</i>	2	Guimarães (2006); Silva (2015)
<i>Francês</i>	1	Hernandes-Lima (2007)
<i>Diversas</i>	2	Morandi (2002) ⁷⁷ ; Pereira (2005) ⁷⁸

Fonte: Elaborada pela autora.

Quando focamos nossa atenção para o espaço acadêmico nos quais as pesquisas de pós-graduação foram desenvolvidas, conseguimos contar 12 IES diferentes, a saber: UnB, USP, UNESP, UNICAMP, UFSCar, UFU, UERJ, PUC, UEL, UFRGS, UFS e UEG. A TAB. 3 exhibe as informações sobre as universidades, o número de trabalhos realizados nessas instituições e a identificação dos trabalhos pela autoria e ano de publicação. A TAB. 3 foi organizada de forma que siga uma ordem decrescente, sem hierarquização das posições das IES com o mesmo número de investigações.

Tabela 3 – Universidades e número de pesquisas realizadas

Universidades	Número de pesquisas	Autoria/Ano
UnB	3	Guimarães (2006); Oliveira, H. (2010); Silva (2015)
USP	3	Bella (2007); Fukumoto (2010); Salvatto (2018)
UNESP	3	Hernandes-Lima (2007); Moraes-Caruzzo (2018); Oliveira, V. (2022)
UNICAMP	2	Pizzolatto (1995); Silveira (2010)
UFSCar	2	Scopinho (2009; 2014)
UFU	2	Conceição (1999); Menezes (2017)
UERJ	2	Lopes (2014; 2021)
PUC-SP	2	Pereira (2005); Villani (2007)
UEL	1	Sardo (2007)
UFRGS	1	Morandi (2002)
UFS	1	Porto (2017)
UCB	1	Barroso (2012)
UEG	1	Costa-Silva (2021)

Fonte: Elaborada pela autora.

⁷⁷Inglês, Espanhol e Francês.

⁷⁸Esperanto, Inglês, Italiano e Francês.

A partir das informações apresentadas na TAB. 3, podemos levantar algumas questões. Iniciando nossas reflexões pelas três IES com o maior número de pesquisas, a UnB, USP e UNESP, notamos que as universidades abrigam três trabalhos cada, sendo essas investigações em nível de mestrado. Em relação à UnB, das três dissertações desenvolvidas, duas têm foco em espanhol como LE (GUIMARÃES, 2006; SILVA, 2015) e uma em inglês (OLIVEIRA, H. 2010). Em relação à temática, a pesquisa de Guimarães (2006) focaliza a **afetividade/emoções no ensino/aprendizagem de LE**, a de Silva (2015) focaliza **estratégias de ensino/aprendizagem** e a de Oliveira, H. (2010), **crenças/motivações**. Assim, percebemos certa variedade na temática principal e nas línguas investigadas e, por outro lado, homogeneidade no nível das pesquisas (mestrado) e área de estudo (Linguística Aplicada).

Sobre as pesquisas realizadas na USP, as semelhanças são mais aparentes em relação à LE focada, pois as três pesquisas de mestrado (BELLA, 2007; FUKUMOTO, 2010; SALVATTO, 2018) versam sobre a língua italiana e, apesar de contarem com a orientação de diferentes professores, estão vinculadas ao mesmo programa de pós-graduação em Língua, Literatura e Cultura Italiana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP)⁷⁹, criado em 1934. No que diz respeito à temática, Bella (2007) investiga o **processo de aprender e ensinar LE**, enquanto Fukumoto (2010) e Salvatto (2018) pesquisam, respectivamente, sobre o **contexto de ensino de LE e elaboração/adaptação de materiais didáticos**.

Sobre os estudos realizados na UNESP, também contamos três dissertações (HERNANDES-LIMA, 2007; MORAES-CARUZZO, 2018; OLIVEIRA, V. 2022). Em relação à temática dessas pesquisas, realizadas em *campi* diferentes (respectivamente, IBILCE, FCLAr e FCT) e com orientação de professores distintos, Hernandez-lima (2007) foca em **crenças e motivações**, enquanto Moraes-Caruzzo (2018) focaliza **elaboração/adaptação de materiais didáticos** e Oliveira, V. (2022) problematiza sobre **afetividade/emoções no ensino/aprendizagem de LE**.

A partir de todas as informações apresentadas nesta subseção de estado arte, esperamos ter projetado luz às diferentes e possíveis perspectivas de pesquisa sobre a Terceira Idade em situação de aprendizagem de LE. Reconhecemos que as investigações na área do ensino de línguas com esse público alvo circunscrevem-se, ainda, aos estados e regiões mais populosos do país e em universidades públicas de prestígio, de modo que

⁷⁹Cf. <https://dlim.fflch.usp.br/apresentacao-do-programa-de-pos-graduacao-em-lingua-literatura-e-cultura-italianas>. Acesso em: 24 maio 2022.

questionamos a necessidade de um olhar científico para a população idosa aprendiz de idiomas em outros lugares do Brasil. Além da maciça focalização da língua inglesa, observamos, como o uso de tecnologias no trabalho educacional com os mais velhos não tenha sido foco reconhecível nas pesquisas que levantamos, estando, além de Moraes-Caruzzo (2018), apenas Oliveira, V. (2022) mais próximo das problematizações sobre o uso de recursos digitais, uma vez que seu contexto de pesquisa (Projeto Teletandem Brasil) esteja intrinsecamente ligado à internet.

Assim, reverenciando os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros sobre/com a Terceira Idade, e reconhecendo o ineditismo da nossa investigação com foco no uso de tecnologias digitais por idosos aprendizes de inglês, prosseguimos para a próxima subseção desta tese. Então, a seguir, buscamos articular a perspectiva Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2006a, 2006b, 2012) com nossas concepções sobre o ensino e a pesquisa com o público velho.

2.2.2 A Perspectiva Pós-Método na articulação entre o ensino e a pesquisa com/sobre a Terceira Idade

Embora não caiba ao nosso trabalho realizar uma regressão e discussão histórico-descritiva sobre os diferentes métodos de ensino de línguas, como Larsen-Freeman (1986), Richards e Rodgers (1986) e Brown (1994; 2000), e como já o fizemos, em nossa pesquisa pregressa (MORAES-CARUZZO, 2018), é importante explicitar como o compreendemos para, então, discutirmos as premissas do Pós-Método (KUMARAVADIVELU (1994, 2001, 2003, 2006a, 2006b, 2012).

Tal qual Vieira-Abraão (2015), coadunamos com Kumaravadivelu (2003) ao concebermos o método como algo diferente daquilo que professores fazem, de fato, em suas salas de aulas. Para o autor (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 24, tradução nossa⁸⁰), esse “refere-se aos métodos estabelecidos, conceitualizados e construídos por especialistas da área”. Nesse sentido, seria grande a distância entre o professor e o pesquisador, entre a idealização e a realidade da prática docente.

Diante desse cenário, a condição Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994), pressupõe a autonomia e o empoderamento do professor, descentralizando a figura do estudioso do papel verticalizado de teorizador. Assim, o docente, a partir da reflexão

⁸⁰No original: [...] *it refers to established methods conceptualized and constructed by experts in the field.*

sobre seu contexto e sua práxis, pode teorizar sobre os diferentes fenômenos os quais observa à sua volta. Além da autonomia, Kumaravadivelu (2003, p. 32, tradução nossa⁸¹) postula que a condição Pós-Método interrelaciona-se com “uma busca por uma alternativa ao método ao invés de um método alternativo”. Justamente, a compreensão de que o professor pode desempenhar o papel de investigador e problematizar sua vivência e relações didáticas, o confere a possibilidade de inverter a direção de cima para baixo ditada por teóricos e criar “teorias pessoais de prática [...] e gerar estratégias inovadoras orientadas pela sala de aula e específicas à sua localização” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 33, tradução nossa⁸²). Por último, o pragmatismo regido por princípios (*principled pragmatism*) é visto como um atributo dessa condição, no sentido de que esse preconiza os processos de auto-observação, autoanálise e a autoavaliação de docentes como meio para moldar e remoldar a aprendizagem na/da sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2003).

Ao tomarmos a condição Pós-Método baseado nos atributos que se referem à autonomia docente, à geração de estratégias inovadoras que considerem o contexto do professor e a adoção de um pragmatismo regido por princípios, podemos iniciar nossa compreensão sobre o que Kumaravadivelu (2001, 2003, 2006a, 2006b, 2012) defende como Pedagogia Pós-Método, alicerçado em três parâmetros.

O primeiro, e mais importante, é o da **particularidade**, que entende que uma pedagogia de linguagem deve ser sensível às singularidades do contexto de ensino/aprendizagem para que seja relevante. Esse postula, pois, que é essencial que se leve em consideração as especificidades de um grupo de alunos que se insere em uma sala de aula com suas devidas características, e todas as demais idiosincrasias (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003, 2006a, 2006b, 2012). O parâmetro da **praticidade**, cuja defesa é antecipada na concepção da condição Pós-Método, preconiza o desafio à dicotomia entre a teoria e a prática, ou entre o papel do teórico e do professor na área da educação (KUMARAVADIVELU, 2006b). Finalmente, o terceiro parâmetro, da **possibilidade** alinha-se às premissas de Paulo Freire, considerando que “as experiências que os participantes trazem para o contexto pedagógico são moldadas não apenas pelo que eles experienciam na sala de aula, mas também pelo ambiente social, econômico e

⁸¹No original: [...] a search for an alternative to method rather than an alternative method.

⁸²No original: *personal theories of practice [...] to generate location-specific, classroom-oriented innovative strategies.*

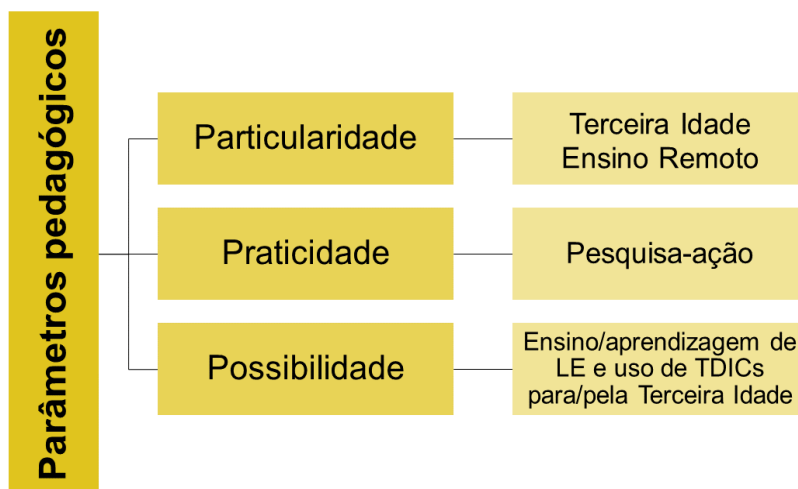
político mais amplo no qual eles crescem” (KUMARAVADIVELU, 2006b, p. 174, tradução nossa⁸³).

Ao pensarmos na relevância da condição Pós-Método e os parâmetros de sua pedagogia para esta pesquisa, há de se reconhecer que, para a professora-pesquisadora, esses sempre permearam suas reflexões sobre a sua atuação docente no contexto da UNATI, intuitivamente, no período da graduação, como explicitado na Subseção Motivações e antecedentes da pesquisa, e teoricamente, no desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado. Enxergando relações diretas entre tais parâmetros pedagógicos e diversas facetas deste trabalho atual, que envolve o uso de tecnologias digitais num contexto de ensino/aprendizagem, elaboramos a seguinte representação visual, que explicita as conexões que estabelecemos.

A FIG. 7 apresenta formas retangulares, em tons de amarelo mostarda, que são ligadas de modo a representar relações. O primeiro retângulo, no tom mais escuro da cor escolhida, está posicionado verticalmente à esquerda e apresenta a expressão, escrita em letras pretas, “Parâmetros pedagógicos”. Essa forma se liga a outros três retângulos, coloridos em tom mais claro, posicionados horizontalmente à sua direita. O primeiro retângulo horizontal, onde lê-se “particularidade” liga-se à outra forma, em tom ainda mais claro, na qual lemos “Terceira Idade” e “Ensino Remoto”. O segundo retângulo horizontal, onde lê-se “praticidade” liga-se à outra forma, também, em tom mais claro, na qual lemos “Pesquisa-ação”. Por fim, o terceiro retângulo horizontal, onde lê-se “possibilidade”, liga-se à última forma, em tom mais claro, na qual lemos “Ensino/aprendizagem de LE e uso de TDICs para/pela Terceira Idade”.

⁸³No original: *The experiences participants bring to the pedagogical setting are shaped, not just by what they experience in the classroom, but also by a broader social, economic, and political environment in which they grow up.*

Figura 7 – Parâmetros pedagógicos do Pós-Método e a pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Quando consideramos o parâmetro da particularidade (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003, 2006a, 2006b, 2012), podemos refletir sobre como a professora-pesquisadora tem sido atenta às particularidades de seu contexto e público-alvo em sua prática docente e jornada de investigação. Como discutimos ao longo da Seção 2.1, para que olhemos para o nosso grupo de participantes com a devida sensibilidade e respeito, são imprescindíveis a compreensão da velhice como o produto de um processo natural, irreversível e inevitável (SPIDURSO, 2005; PAPALIA; FELDMAN, 2013) e seu reconhecimento como uma fase normal da vida com suas especificidades e necessidades próprias. Além disso, assumindo o(s) envelhecimento(s) em sua pluralidade, é inaceitável que seja adotada uma perspectiva positivista sobre nossos participantes e prática, de modo que se pretenda descobrir/desenvolver panaceias estratégicas e/ou metodológicas na relação entre o ensinar e aprender LE para/pela Terceira Idade.

Nessa mesma linha, olhamos para o Ensino Remoto com todas as suas especificidades, em nossa pesquisa, concebendo-o como um modelo de ensino recente cujas incursões teóricas e discussões sobre suas configurações (HODGES *et al.*, 2020; RONDINI *et al.*, 2020; GARCIA, T. *et al.*; 2020; GOMES, M. A. *et al.*, 2020; SARAIVA *et al.*, 2020; SANTOS, A. *et al.*, 2021; ALVES, V. 2021; COSTA, A. *et al.*, 2021; CARDOSO, 2021; CONSERVA, 2021) estavam construindo-se ao mesmo tempo em estávamos o experienciando, pela primeira vez. Considerar suas características específicas para nossa práxis ajudou-nos a compreender nossas necessidades, demandas e preferências, como professora e alunos inseridos nesse contexto. Com base nas teorias

da Educação a Distância (GARRISON, 1985; ARETIO, 1999; MOORE; KEARSLEY, 2008, 2012; TORI, 2010; MILL, 2018) em oposição ao Ensino Presencial, como apresentaremos na Subseção 2.3.1, pudemos construir nosso entendimento desse fenômeno contemporâneo produzido pelo momento histórico que vivemos com a pandemia da COVID-19.

Com referência ao parâmetro da praticidade (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003, 2006a, 2006b, 2012), concebemos nossa metodologia de investigação – sobre a qual discutiremos mais profundamente na Subseção 3.1 – a pesquisa-ação no contexto educacional, como um tipo de pesquisa na qual questionamentos e reflexões feitas pelo professor-pesquisador emergem de sua própria sala de aula e prática docente (VIANA, 2007; BURNS, 2005; PAIVA, 2018). E ainda, como parte de seu ciclo de planejamento e aplicação, a pesquisa-ação prevê a intervenção do professor-pesquisador em seu contexto, uma vez munido de observações e reflexões sobre sua práxis. É evidente a subversão da imagem estanque do professor que não teoriza e/ou do teórico que não ensina. Podemos perceber essa metodologia imbuída do parâmetro da praticidade, já que, nas palavras de Kumaravadivelu (2001, p. 173, tradução nossa⁸⁴), esse “foca na reflexão e ação de professores”.

Por fim, no que diz respeito ao parâmetro da possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003, 2006a, 2006b, 2012), reconhecemos nosso papel de problematizar todas as questões que apresentamos nesta subseção, e que circundam nosso contexto de pesquisa, entendendo que elas têm impacto direto no âmbito da educação à velhice. O ensino e aprendizagem de línguas para a Terceira Idade, bem como a adoção de TDICs no trabalho com o público idoso, como vimos nas discussões da Seção 2.1., estão permeadas pelo preconceito em relação à idade, ou ageísmo. Propor uma pesquisa que articule os dois temas pressupõe um questionamento às crenças preconceituosas de que os velhos não são capazes de aprender idiomas (SCOPINHO, 2014) ou de que não se interessam e não tem capacidade em/de fazer uso de recursos digitais (LOOS, 2012). É imperativo, pois, que discutamos as questões sociais que envolvem a educação para a Terceira Idade em um país como o Brasil que tem, em seu Estatuto da Pessoa Idosa, artigos que dispõem sobre a garantia de direitos relacionados à oportunização de cursos, materiais didáticos e práticas adaptados às necessidades dos

⁸⁴No original: [...] *focuses on teachers' reflection and action* [...].

velhos, bem como sua integração à vida moderna por meio das tecnologias (BRASIL, 2003⁸⁵).

Estabelecidas as relações que vislumbramos entre o Pós-Método e pontos específicos desta investigação, passamos para a próxima subseção na qual discutiremos questões sobre o uso de tecnologias na Educação com ênfase na Educação a Distância (EaD) em paralelo ao Ensino Remoto.

2.3 As tecnologias na Educação

A partir desta subseção, passaremos a apresentar e refletir sobre questões que envolvem o uso das tecnologias digitais na Educação, com foco no Ensino Remoto, que se configurou como importante cenário para a pesquisa, com aproximações e distanciamentos da EaD. Antes de avançarmos para as discussões mais específicas, porém, introduziremos o conceito de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

O acrônimo TDIC, pelo qual são conhecidas as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, é uma variação de TIC, ou Tecnologias de Informação e Comunicação. Segundo Bertoldo *et al.* (2018, p. 618), as abreviações TI (Tecnologia da Informação) e a própria TIC, “desde seus primeiros usos [...] já nascem como tecnologias digitais de informação (TDI), ou seja, como tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)”. Porém, ainda segundo os autores, as que não contam com a letra “D”, em referência explícita ao componente digital, são utilizadas de modo mais amplo e abarcam tecnologias que não são apenas em formato digital. Por esse motivo, escolhemos TDICs para o nosso trabalho de pesquisa.

De forma resumida, as TDICs são opostas às tecnologias analógicas, envolvendo tecnologias eletrônicas baseadas na linguagem binária de programação. Para Bertoldo *et al.* (2018, p. 622), com as TDICs, “todas as produções e tecnologias midiáticas e de comunicação são estruturadas, armazenadas, manipuladas e transmitidas por meio dessa linguagem e do computador (artefato que opera com esse tipo de informação, por excelência)”

⁸⁵Art. 21. O poder público criará oportunidades de acesso da pessoa idosa à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ela destinados.” (Redação dada pela Lei nº 14.423, de 2022) e “§1º Os cursos especiais para pessoas idosas incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna” (Redação dada pela Lei nº 14.423, de 2022). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

Atualmente, muito tem se falado sobre a utilização de tecnologias digitais no ensino de línguas, sobretudo diante do cenário pandêmico que forçou a sua utilização nas práticas e interações pedagógicas. Embora o assunto esteja muito em voga na atualidade, ao contrário do que se possa supor, as tecnologias, de forma geral, se fazem presentes na educação, da qual destacamos o ensino de línguas, desde a época medieval, com o advento dos primeiros livros de essência gramatical (PAIVA, 2008). Seu caminho até os dias de hoje, quando são reconhecidas como TDICs, foi traçado a partir do livro e, alguns séculos mais tarde, com as tecnologias de áudio e vídeo, como, por exemplo, a invenção do fonógrafo por Thomas Edison e a possibilidade de gravação e reprodução de som em fitas magnéticas (PAIVA, 2008). Além disso, não podemos deixar de mencionar o rádio e a televisão, até chegarmos aos computadores, celulares e, finalmente, à popular internet.

Caminhamos, ainda, para a modernização do uso dessas tecnologias no ensino de línguas, e hoje, percebemos tal modernização como uma exigência de mercado para escolas e institutos privados de idiomas. Em muitos contextos, porém, caminhamos a passos mais lentos. Podíamos reconhecer o uso de computadores e internet ainda muito limitado, em escolas que não articulavam conteúdos e professores que se isolavam, negando-se à interdisciplinaridade (KENSKI, 2007). Além disso, mais recentemente, o cenário pandêmico escancarou as desigualdades no acesso a ferramentas tecnológicas e à internet de forma que as mesmas oportunidades não foram garantidas a todos os alunos no ensino on-line (PAIVA, 2020).

De modo geral, concordamos com Moran (2004) sobre como o uso das tecnologias e da internet acarretam desafios pedagógicos para os contextos de ensino presencial, e estendemos essa reflexão para o remoto, pensando, sobretudo, na dificuldade de acesso democrático, como mencionado por Paiva (2020). Ainda assim, reconhecemos que, quando conseguimos fazer uso dos recursos digitais no ensino de línguas, aliando o computador, por exemplo, a estratégias pedagógicas, contamos com importantes meios para a potencialização do desenvolvimento de habilidades e competências (MORAES-CARUZZO, 2018).

No que diz respeito ao escopo de nosso trabalho, devemos dar foco para o uso de recursos tecnológicos em contextos de educação não presencial. Assim, seguimos para a subseção na qual discutimos sobre EaD, mediada pelas tecnologias analógicas e digitais, reconhecendo suas aproximações com o Ensino Remoto, bem como seus afastamentos da ação emergencial.

2.3.1 Educação a Distância e Ensino Remoto: convergências e especificidades

Como o Ensino Remoto circunda nossa prática docente e as discussões promovidas nesta pesquisa, é imprescindível que dediquemos espaço para elucidarmos suas características específicas, sobretudo no que diz respeito às semelhanças e diferenças em comparação à EaD.

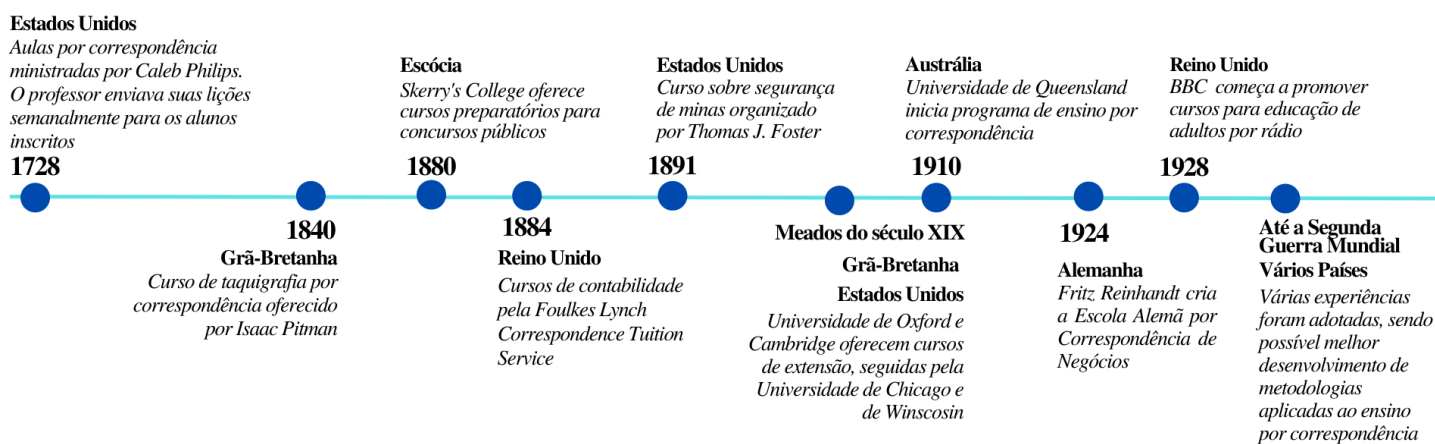
A literatura científico-acadêmica sobre o Ensino Remoto, nos moldes que experienciamos durante a realização deste trabalho, ainda se localiza em seus primeiros empreendimentos de construção. Isso porque, como fenômeno contemporâneo à pandemia, professores e pesquisadores começaram, aos poucos, desde 2020, a investigar as questões que englobam essa ação emergencial. O advento do Ensino Remoto como alternativa para o andamento de cursos, ora presenciais, no contexto pandêmico, trouxe questionamentos, e comparações com a EaD, no tocante a assuntos diversos como, por exemplo, sincronicidade, separação geográfica, competências digitais e acesso a recursos tecnológicos por professores e alunos. Considerando a importância de definir o que entendemos por Ensino Remoto e compreendendo que ele seja, apesar de análogo em alguns aspectos, diferente da EaD, iniciamos nossas discussões sobre o tema, com a conceitualização do segundo como modalidade de ensino, para então traçarmos um paralelo com o primeiro, como ação emergencial. Faremos, portanto, um breve retrospecto histórico da EaD no mundo e no Brasil, perpassando por suas diferentes fases até a chegada aos dias atuais, quando estabelecemos seus pontos de confluência e de afastamento com o Ensino Remoto.

Embora a EaD esteja, na atualidade, muito associada e, de certa forma, dependente das tecnologias digitais, como o computador, celular e a internet, ela tem um percurso histórico que precede o apogeu das TDICs na sociedade e na Educação, e que se imbrica ao desenvolvimento dos meios de comunicação no geral (CARVALHO, G. 2015). Apresentamos a seguir, uma linha do tempo da EaD, do seu início, em 1728, até o começo do século XX, segundo Nunes (2009) e Carvalho, G. (2015).

A FIG. 8 apresenta uma linha reta na horizontal, na cor verde água, interseccionada por esferas na cor azul escura, as quais representam pontos em uma linha do tempo. A primeira esfera representa o ano de 1728, para o qual lemos o texto “Estados Unidos – Aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips. O professor enviava suas lições semanalmente para os alunos inscritos”. Em seguida, para o ano de 1840, lemos “Grã-Bretanha – Curso de taquigrafia por correspondência oferecido por Isaac

Pitman”. Em sequência, para o ano de 1880, lemos “Escócia – Skerry’s College oferece cursos preparatórios para concursos públicos”. Para o ano de 1884, lemos “Reino Unido – Cursos de contabilidade pela Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service”. Em seguida, para o ano de 1891, lemos “Curso sobre segurança de minas organizado por Thomas J. Foster”. Para o ponto referenciado como “Meados do século XIX”, lemos “Grã-Bretanha – Estados Unidos – Universidade de Oxford e Cambridge oferecem cursos de extensão, seguidas pela Universidade de Chicago e de Winscosin”. Para o ano de 1910, lemos “Austrália – Universidade de Queensland inicia programa de ensino por correspondência”. Para o ano de 1924, lemos “Alemanha – Fritz Reinhandt cria a Escola Alemã por correspondência e Negócios”. Para 1928, lemos “Reino unido – BBC começa a promover cursos para educação de adultos por rádio”. Finalmente, para o último ponto, que representa “até a Segunda Guerra Mundial”, lemos “Várias experiências foram adotadas, sendo possível melhor desenvolvimento de metodologias aplicadas ao ensino por correspondência”.

Figura 8 – Linha do tempo da EaD do século XVIII ao início do século XX



Fonte: Elaborada pela autora com base em Nunes (2009) e Carvalho, G. (2015).

Como podemos observar na linha do tempo disposta na FIG. 8, de 1728, nos Estados Unidos, até o início do Século XX, nos países europeus, os cursos de EaD se escoravam nos serviços postais de correspondências para a distribuição de seus materiais. Em meados dos anos de 1960, depois do fim da Segunda Guerra Mundial, observou-se um impulso da EaD com a institucionalização da educação secundária e superior na Europa, sobretudo na França e na Inglaterra, que se expandiu para os demais continentes (NUNES, 2009). A década de 1970, segundo Carvalho, G. (2015), foi marcada pelo

emprego dos meios de comunicação de massa nas práticas educacionais, de forma que a televisão, o rádio, as fitas de áudio e vídeo passaram a ser adotados no contexto de educação não presencial. Ainda segundo o autor, nesse período, a EaD começou a ter políticas governamentais, adquirindo *status* de modalidade educacional e tendo reconhecida a sua relevância. A criação da Universidade Aberta Britânica (*British Open University*) teve grande impacto no percurso da EaD como uma séria alternativa ao ensino presencial. Segundo Moore e Kearsley (2008, p. 37),

nos âmbitos interno e internacional, com matrículas anuais superiores a 200 mil alunos adultos e cerca de 2 mil diplomas a cada ano, a UA⁸⁶ demonstra não somente o potencial da educação a distância para prover oportunidades independentemente da localização geográfica, porém, mesmo com uma política de admissão baseada em atendimento do tipo primeiro a chegar, primeiro a ser atendido, ela demonstra que a distância não é um obstáculo para a transmissão da educação de qualidade muito elevada. A UA, pelas avaliações oficiais, classifica-se perto do topo das universidades do Reino Unido em termos de pesquisa e ensino, atingindo esses resultados com um custo compatível excelente, sendo que um aluno equivalente em período integral custa 40% do valor médio nas universidades tradicionais. Ela admite mais de um terço de todos os alunos em período parcial no Reino Unido e forma cerca de um em cada 12 diplomados pelas universidades. E isso tudo é educação a distância!

A história da EaD pode ser estudada de forma que suas fases se dividam em diferentes gerações. A divisão dessas, no entanto, pode variar a depender da perspectiva de estudiosos distintos. O autor canadense Garrison (1985), por exemplo, propõe três gerações para a EaD, sendo a primeira (*correspondence generation*) marcada pela correspondência como tecnologia pela qual a comunicação entre professor e aluno era estabelecida, por meio da palavra escrita e o sistema de correios. À época de sua proposta, na metade dos anos de 1980, o autor reconhecia a educação por correspondência, como a forma predominante de educação a distância, tendo tido seu início como uma via de mão dupla, quando professores e alunos trocavam atividades, segundo registros, em 1833 (GARRISON, 1985). A segunda, para Garrison, seria a de telecomunicações (*telecommunications generation*), termo que se refere à “transmissão eletrônica de comunicação à distância [...] incluindo o uso de telefone e teleconferência (áudio, vídeo e computador)” (GARRISON, 1985, p. 236-237, tradução nossa⁸⁷). Por fim, a terceira, segundo o autor, seria a do computador (*computer generation*) que trouxe grandes

⁸⁶Universidade Aberta.

⁸⁷No original: [...] *electronic transmission of communications over a distance [...] includes the telephone and teleconferencing (audio, video, and computer)*

possibilidades para a EaD por meio da aprendizagem assistida por computador, no inglês *computer assisted learning* (CAL)⁸⁸.

Aretio (1999), estudioso espanhol, também sugere a divisão em três gerações, levando em consideração a proposta de Garrison (1985), mas defendendo um foco nos “materiais didáticos utilizados como mediadores do processo de ensino-aprendizagem” (CARVALHO, G. 2015, p. 82), de forma que haja uma reinterpretação dessas. A primeira, para o autor, seria o ensino por correspondência (*la enseñanza por correspondência*), assim como para Garrison (1985). A segunda seria do ensino multimídia (*la enseñanza multimedia*), com início no final dos anos de 1960, com a criação da *British Open University*, se estendendo até os anos contemporâneos à publicação de sua proposta, no final da década de 1990 (Aretio, 1999). Sobre a segunda, o autor (ARETIO, 1999, p. 13, tradução nossa⁸⁹) afirma que

rádio e televisão, meios de comunicação presentes na maioria dos lares, são as marcas desta geração. O texto escrito passa a ser apoiado por outros recursos audiovisuais (fitas cassetes de áudio e vídeo, slides, etc.). O telefone é utilizado na maioria das ações nesse contexto, para conectar o tutor com os alunos. Nesta segunda geração, quando o conceito de classe tradicional é desconstruído, as possibilidades de interação presencial são escassas.

Finalmente, a terceira geração na proposta de Aretio (1999) é de ensino telemático (*la enseñanza telemática*) que se daria pela integração entre as telecomunicações com a informática como meios educacionais. O autor destaca que suas propostas assim como as de Garrison (1995) não se fixam em um tempo e espaço e que as mídias pelas quais é estabelecido o contato entre professor e aluno, que não dividem o mesmo espaço geográfico, são o que, de fato, encabeçam a divisão em gerações. O estudioso reconhece a EaD como uma educação mediada (*educación mediada*) atrelada à evolução dos próprios meios/mídias que são utilizados. Aretio (1999) resume a sucessão dos meios de comunicação na EaD, admitindo, porém, que mídias utilizadas nas diferentes gerações podem coexistir na relação professor-aluno. Podemos conferir esse resumo na FIG. 9.

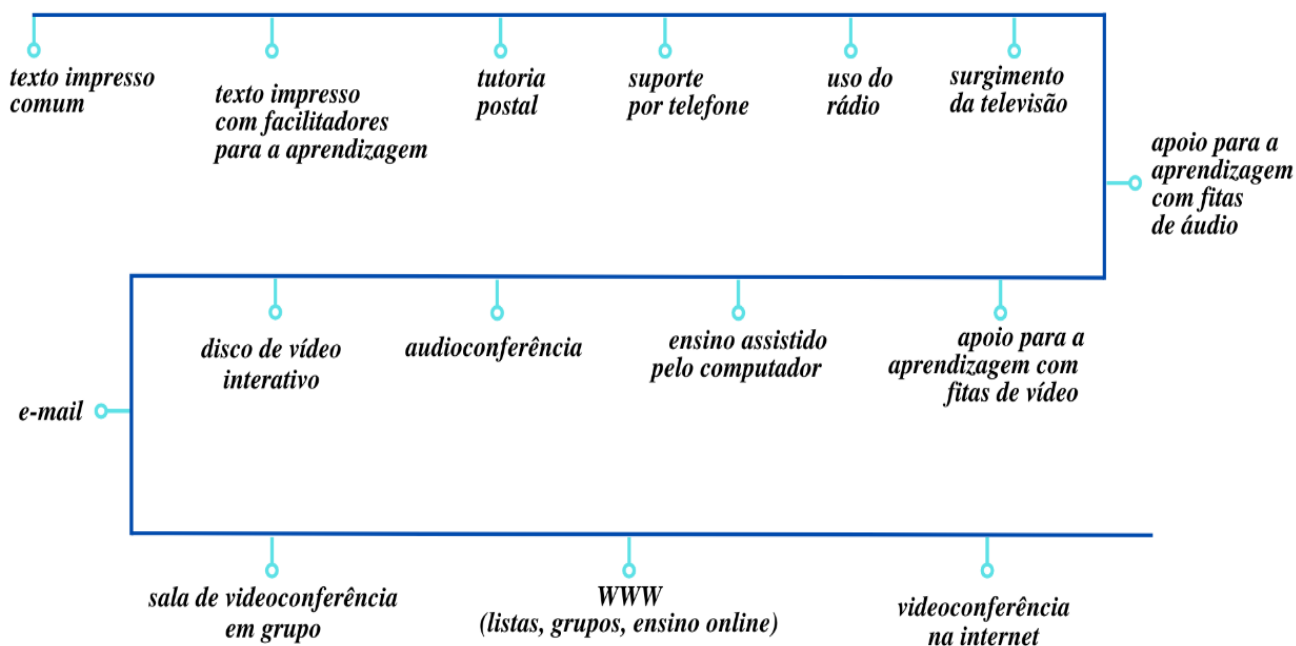
Em sequência, lemos os termos, “texto impresso comum”, “texto impresso com facilitadores para a aprendizagem”, “tutoria postal”, “suporte por telefone”, “uso do

⁸⁸No ensino de línguas, usa-se o termo *Computer Assisted Language Learning* (CALL).

⁸⁹No original: *Radio y televisión, medios presentes en la mayoría de los hogares, son las insignias de esta etapa. El texto escrito comienza a estar apoyado por otros recursos audiovisuales (audiocassetes, diapositivas, videocassetes, etc.). El teléfono se incorpora a la mayoría de las acciones en este ámbito, para conectar al tutor con los alumnos. En esta segunda generación, al quedar roto el concepto de clase tradicional, las posibilidades de interacción presencial, son escasas.*

rádio”, “surgimento da televisão”, “apoio para a aprendizagem com fitas de áudio”, “apoio para a aprendizagem com fitas de vídeo”, “ensino assistido pelo computador”, “audioconferência”, “discos de vídeo interativo”, “e-mail”, “sala de conferência em grupo”, “WWW (listas, grupos, ensino on-line)”, “vídeo conferência na internet”.

Figura 9 – Resumo da sucessão de mídias da EaD



Fonte: Elaborada pela autora com base em Aretio (1999).

Moore e Kearsley (2008, 2012), autores norte-americanos, também sugerem gerações para a EaD, cuja orientação se deu igualmente pelos meios de comunicação que eram utilizados para a viabilização do contato professor-aluno, tal qual Aretio (1999) propunha. Porém, os estudiosos indicavam a divisão em cinco fases, ao invés de três, como os autores mencionados anteriormente. Assim como Garrison (1995) e Aretio (1999), a primeira geração da EaD, para Moore e Kearsley (2008, 2012) seria a da correspondência. A segunda seria aquela marcada pela transmissão por rádio e televisão, enquanto a terceira e a quarta seriam, respectivamente, as da Universidade Abertas e da teleconferência. Por fim, a quinta seria a que se relaciona à Internet/Web (MOORE; KEARSLEY, 2008, 2012).

Apresentamos no QUADRO 11, a seguir, as gerações da EaD na visão dos autores citados até o momento, com ênfase para os meios que marcam cada geração.

Quadro 11 – Gerações da EaD segundo Garrison (1985), Aretio (1999) e Moore e Kearsley (2008, 2012)

GERAÇÕES	AUTORES		
	Garrison (1985)	Aretio (1999)	Moore e Kearsley (2008, 2012)
<i>Primeira</i>	Correspondência	Correspondência	Correspondência
<i>Segunda</i>	Telecomunicações	Multimídia	Rádio e Televisão
<i>Terceira</i>	Computador	Telemática	Universidades Abertas
<i>Quarta</i>	-	-	Teleconferência
<i>Quinta</i>	-	-	Internet/Web

Fonte: Elaborado pela autora.

No Brasil, a EaD é reconhecida como um modo específico de organizar o ensino-aprendizagem, uma modalidade de educação, assim como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Especial, entre outras (MILL, 2018). No contexto nacional, a EaD é reconhecida legalmente por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁹⁰ e do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017⁹¹. No último, a EaD é definida como

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017)

Seu percurso histórico no país teve início, segundo estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), antes do início do século XX, com anúncios em jornais que ofereciam cursos profissionalizantes por correspondência (ALVES, J. 2009). Até a década de 1920, aulas por correspondência, no Brasil, eram empreendimentos do setor privado (CARVALHO, G. 2015). A partir dessa década, com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, iniciativas educativas, privadas e públicas, passaram a contar com o sistema de rádio. Apesar do alto nível de evasão, entre as décadas de 1960 e 1970 foram oferecidos por meio de recursos radiofônicos, cursos regulares de alfabetização de adultos, capacitações profissionais e supletivo (BIANCO, 2009). Segundo Alves, J. (2009), no mesmo período, no país, a televisão para fins educativos teve uma fase inicial positiva, com o Código Brasileiro de Comunicações, criado em 1967 que determinaria a obrigatoriedade de programas educativos por emissoras e televisões educativas.

⁹⁰Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 maio 2021.

⁹¹Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 31 maio 2021.

Ainda segundo o autor (ALVES, J. 2009) nos anos de 1969 e 1972, respectivamente, foram criados o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais e o Programa Educacional de Teleducação (PROTEL), tendo o último sido substituído pelo Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê). Nas décadas seguintes, 1980 e 1990, apesar de iniciativas conjuntas entre o setor privado e o governo, como as produções da Rede Globo de Televisão⁹², se instaurou um olhar desapontado e desconfiado em relação a EaD. Isso porque, passou-se a acreditar que os programas educativos transmitidos pela TV, apesar de mais baratos e com um poder de atingir mais alunos, acabaria por substituir o professor na sala de aula presencial (CARVALHO, G. 2015).

Para Moran (2009), na primeira década dos anos 2000, dois grandes modelos de EaD sobressaiam-se, apesar de suas variações, quando discutida a formação de professores. Segundo o autor, no primeiro, seria mantido o papel tradicional do professor, assistido pelos alunos em teleaulas (ao vivo) ou videoaulas (gravadas). Além disso, nesse modelo seriam realizadas leituras e/ou atividades presenciais e virtuais. No segundo, por sua vez, a comunicação didático-pedagógica entre o professor e os alunos não se daria por meio de aulas, mas, sim, de materiais digitais – ou impressos – que contariam, além de um formato dialogado, com tutoria presencial ou remota, respectivamente em pólos ou pela internet. É preciso reconhecer, no entanto, que cada instituição de ensino pode ter sua própria metodologia e forma de funcionamento (SOUZA, V. 2011), de modo que seria possível encontrar, até hoje, variações aos dois modelos principais descritos por Moran (2009).

Em 2020, com a adoção do Ensino Remoto, muito se falou sobre as práticas docentes e pedagógicas remotas em equivalência à EaD, possível fruto do desconhecimento do público geral e, até mesmo de pessoas ligadas à área da Educação e ao governo, sobre essa modalidade educacional. O primeiro ano de pandemia foi um período de muita confusão em relação ao entendimento de termos e tomadas de decisões governamentais e de instituições de ensino.

Segundo Saldanha (2020), enquanto na imprensa e redes sociais, diversos educadores contrapunham o Ensino Remoto à EaD, como podemos ver a exemplo da IMAGEM 6⁹³, a seguir, no meio acadêmico, o Ensino Remoto era comumente equiparado

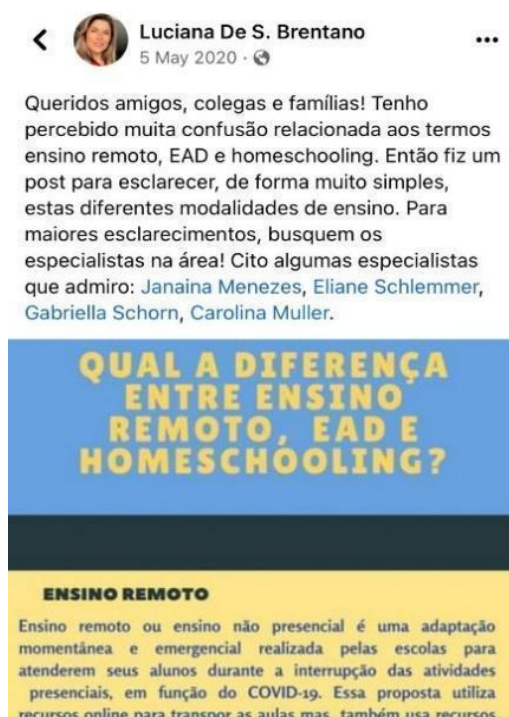
⁹²Cf. SILVA, M. R. A trajetória do Programa Telecurso e o monopólio das Organizações Globo no âmbito do tele-ensino do Brasil. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS*, v. 19, n. 38, 2013, p. 154-179.

⁹³Para a postagem na íntegra, cf. **Anexo E**.

à EaD ou ao ensino on-line. Ainda segundo o autor, “documentos oficiais do MEC oscilavam entre o uso de expressões como ‘atividades não presenciais’ e ‘aulas em meios digitais’, ao oferecerem orientações para as atividades durante a pandemia e o período pós-pandemia” (SALDANHA, 2020, p. 126).

Nota-se um recorte de uma postagem, do dia 05 de maio de 2020, na rede social *Facebook*. No canto superior esquerdo, há uma foto da autora do *post*, Luciana de S. Brentano, que é uma mulher branca de cabelos louros e lisos. Na legenda da postagem, lê-se “Queridos colegas, amigos e famílias! Tenho percebido muita confusão relacionada aos termos ensino remoto, EAD e *homeschooling*. Então, fiz um *post* para esclarecer, de forma muito simples, estas diferentes modalidades de ensino. Para maiores esclarecimentos, busquem os especialistas na área! Cito alguns especialistas que admiro: Janaina Menezes, Eliane Schlemmer, Gabriella Schorn, Carolina Muller”. Abaixo do texto, há um infográfico nas cores azul, amarelo e preto, sob o título “Qual a diferença entre ensino remoto, EAD e *homeschooling*?”.

Imagem 6 – Exemplo de postagem em rede social sobre o Ensino Remoto e a EaD



Fonte: Brentano (2020).

Começaremos nossa conceitualização sobre o Ensino Remoto, concordando com Oliveira, F. (2020, p. 56) ao afirmar que ele “caracteriza-se pela realização de um conjunto de atividades didáticas não presenciais com base em propostas elaboradas e

apresentadas no contexto marcado pela pandemia do Coronavírus”. Em nosso entendimento, não podemos desassociar o Ensino Remoto da pandemia, uma vez que ele foi adotado por instituições de ensino no Brasil, e no mundo, em face às demandas de distanciamento social, na grave crise sanitária que se instaurou em 2020. Esse é o ponto de partida para entendermos o Ensino Remoto em contraposição à EaD. Enquanto o segundo, em sua geração mais recente, conta com experiências, estratégias e interações planejadas e projetadas para serem on-line, desde o início do concebimento do currículo de um curso, o primeiro é uma alternativa de ensino temporária e circunstanciada às condições de crise (HODGES *et al.*, 2020).

Compreendemos que o distanciamento geográfico entre professores e alunos e o uso de recursos digitais para a viabilização de aulas e atividades assíncronas possam aproximar o Ensino Remoto da EaD, sobretudo na era digital, no imaginário leigo. Porém, devemos reconhecer que “ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância” (GARCIA, T. *et al.*, 2020, p. 5), já que a distância na EaD abarca questões mais complexas que apenas o não partilhar do mesmo espaço físico. Moore (2002, p. 2), ao discutir a *teoria da distância transacional*, como a primeira teoria a ser articulada sobre a EaD, na década de 1970, afirma que a

Educação a Distância não é uma simples separação geográfica entre alunos e professores, mas sim, e mais importante, um conceito pedagógico. É um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo. Este universo de relações pode ser ordenado segundo uma tipologia construída em torno dos componentes mais elementares deste campo – a saber, a estrutura dos programas educacionais, a interação entre alunos e professores, e a natureza e o grau de autonomia do aluno.

A distância transacional, ainda segundo Moore (2002) seria um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, estabelecido entre professores e alunos por meio de padrões de comportamento, sendo um espaço com potenciais para que se ocorram mal-entendidos de comunicação e sobre as intervenções entre os que instruem e os que aprendem. Assim, como esse espaço psicológico e comunicacional, ela é variável e relativa, podendo existir não somente na EaD, mas também em cursos presenciais. Tori (2010) reflete sobre o conceito de distância propondo pelo menos três classificações, as distâncias espacial, temporal e interativa. Dispomos no QUADRO 12, a seguir, como o autor descreve essas três classificações.

Quadro 12 – Classificações de distância

Distância	Definição	Considerações	Estratégias para transpor essa distância
<i>Espacial</i>	Separação geográfica entre o professor e o(s) aluno(s)	A distância espacial pode provocar algum nível de <i>distância transacional</i> pela falta de contato físico.	Utilização de tecnologias analógicas ou digitais cujos limites estão em reproduzir a experiência da presença física.
<i>Temporal</i>	Realização de atividades síncronas e/ou assíncronas	A distância temporal, na assincronicidade, pode contribuir para a <i>distância transacional</i> , o que também pode ser minimizada pelo uso de tecnologias que promovam o diálogo.	Mesclar, quando possível, atividades síncronas e assíncronas. As primeiras aumentam a sensação psicológica de proximidade, as segundas podem contribuir para a autonomia do aluno, bem como respeitando seu próprio ritmo.
<i>Interativa</i>	Garantia ou falta de interatividade como condição necessária ao diálogo	Também contribui para a <i>distância transacional</i> , podendo estar condicionada ao número de alunos por professor e a frequência em que as oportunidades de interação são oferecidas aos alunos	Uso de técnicas pedagógicas adequadas e tecnologias interativas para que se abram espaço para diálogo(s)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Tori (2010).

Entendemos que essas distâncias, que não se limitam à geografia, foco daqueles que colocam o Ensino Remoto em equivalência à EaD, podem ser consideradas, também, para essa ação emergencial. Porém, como enfatizamos, anteriormente, a EaD com seu longo percurso histórico, com seu reconhecimento legal como modalidade de Educação, e com o seu planejamento para a implementação de currículos desde a sua concepção, conta com teorias, estudos, estratégias e profissionais capacitados e/o preocupados em elaborar técnicas e ações que visam dirimir essas distâncias. No Ensino Remoto, por sua vez, como uma adaptação emergencial diante de um contexto de crise, adotado por instituições e profissionais inseridos no contexto presencial, sem planejamento prévio e de forma improvisada (HODGES *et al.*, 2020), corre(u)-se o risco da simples transposição de ações e estratégias do ensino presencial para o âmbito remoto, sem as considerações necessárias para a minimização de distâncias.

Não ignoramos, certamente, a existência de práticas docentes no Ensino Remoto que visam a diminuição da distância transacional causada por essas diferentes perspectivas consideradas pela EaD. Porém, compreendendo que os docentes e alunos envolvidos no Ensino Remoto advém de uma educação presencial e que para ela retornariam quando findado o período de distanciamento social (VELOSO; WALESKO, 2022), é tangível pensar como a adaptação ao modelo remoto pode ter gerado desconfortos, problemas comunicacionais, entre outros desafios, tanto para professores

quanto estudantes. Por exemplo, Saraiva *et al.* (2020) refletem sobre como, no Ensino Remoto, a participação dos alunos no desenvolvimento de atividades não avaliativas e/ou o tempo levado pelos estudantes na realização dessas atividades, como no ensino presencial, era/é controlada por meio de envio de evidências, o que normalmente não é necessário na EaD. Ainda segundo as autoras (SARAIVA *et al.*, 2020, p. 7), o uso de plataformas de chamada de vídeo para aulas síncronas, no Ensino Remoto,

[...] reestabelece a noção de um horário a ser cumprido, o que não ocorre na EaD, e torna os corpos visíveis, também funcionando como uma forma de vigilância. Os alunos estão segregados e fixos em seus lugares, com limitadas possibilidades de comunicação. O uso de horários, a fixação dos corpos em espaços celulares e o corte da comunicação são elementos associados aos mecanismos disciplinares.

Tanto na EaD, quanto no Ensino Remoto, o uso de tecnologias é fundamental para a transposição das distâncias geográfica, temporal e interativa. Além da comunicação síncrona/assíncrona entre professor e alunos, a oportunização de interações síncronas/assíncronas, o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para o compartilhamento de materiais e/ou submissão de atividades é imprescindível em ambos os casos. Nesse sentido, Garcia, T. *et al.* (2020, p. 9, grifo das autoras) elencam o que acreditam ser preciso considerar no Ensino Remoto, a saber

- I - **Comunicação com o aluno** que poderá ser síncrona (em tempo real) ou assíncrona (em tempo diferente), assim como na sala de aula convencional.
- II - **O uso mais acentuado de recursos** [tecnológicos, digitais ou analógicos] como suporte ao ensino e à aprendizagem. Embora já se faça uso da tecnologia no dia a dia, a utilização passa a ser com fins didáticos. O uso dos recursos tecnológicos é incluído na atividade laboral [ministrar aulas], fato que não demandará grande esforço, visto que a comunicação por meio de dispositivos digitais já faz parte do cotidiano social, atestando competência no domínio da tecnologia de comunicação.
- III - **Planejamento no que refere à gestão do tempo** das ações. Essas ações estão relacionadas aos aspectos típicos da didática do ensino como: **apresentação de conteúdo**, oportunidade para **intervenções e perguntas**, tempo para **leitura e aprofundamento** e meios e técnicas de **avaliação da aprendizagem**.

Segundo as autoras (GARCIA, T. *et al.*, 2020), no Ensino Remoto, o uso de plataformas abertas e/ou que não sejam necessariamente para fins didáticos é permitido, bem como o uso de ferramentas auxiliares e práticas docentes inovadoras. As estudiosas (GARCIA, T. *et al.*, 2020) reconhecem, no entanto, o condicionamento das práticas, da variabilidade e do uso de recursos e estratégias à familiaridade e habilidades do próprio professor que advém do ensino presencial. Além disso, as autoras refletem sobre como

os professores envolvidos no Ensino Remoto devem realizar uma checagem, ou autoavaliação, de suas competências digitais, de modo a (re)conhecer suas habilidades e nível de domínio de recursos tecnológicos para a comunicação e o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas nos cursos adaptados ao contexto remoto. Assim, Garcia, T. *et al.* (2020) oferecem subsídios para a reflexão dos docentes sobre tais questões, as quais apresentamos no QUADRO 13, a seguir.

Quadro 13 – Competências digitais do professor no Ensino Remoto segundo Garcia, T. *et al.* (2020)

Competências digitais	Definição	Exemplos
<i>De comunicação</i>	Meios que o docente pode/consegue utilizar para a comunicação com os alunos	- Redes sociais; - WhatsApp; - E-mail; - Outros meios.
<i>No uso de ferramentas e aplicativos</i>	Habilidades e domínio no uso de recursos	- Estratégias, recursos e ferramentas que já são utilizadas pelo docente; - Estratégias, recursos e ferramentas com as quais o docente tem domínio; - O que o docente precisa aprender para dominar estratégias, recursos e ferramentas
<i>No gerenciamento do tempo de/e ações</i>	Nível de competência no uso de recursos digitais para o gerenciamento do tempo de/e ações	- Nível de aprendizagem: o docente precisa de - auxílio para dominar a(s) tecnologia(s); - Nível de familiarização: o docente conhece, mas não tem prática no uso da(s) tecnologia(s); - Nível de adaptação: o docente domina a(s) tecnologia(s) e a(s) usa de forma periódica, mas precisa identificar qual(is) se adapta(m) melhor à realidade atual de prática pedagógica; - Nível de Inovação: o docente tem competência(s) adequada(s) para aplicar, no Ensino Remoto, práticas e estratégias de modo a atender os alunos e suas necessidades de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Garcia, T. *et al.* (2020).

Nesse sentido, podemos inferir que o Ensino Remoto depende não somente dos recursos técnicos, aos quais dispunham as instituições de ensino e os alunos, mas, também, de recursos humanos representados pelas habilidades e competências dos professores, principalmente. Desse modo, entendemos que, alunos de diferentes lugares, que compõem uma turma virtual, podem ter experiências parecidas em relação ao conteúdo e o(s) material(is) em disciplinas na EaD, com variações possíveis nas interações com diferentes tutores. Já no Ensino Remoto, turmas, ora constituídas presencialmente, podem ter experiências consideravelmente distintas, uma vez que o

curso/disciplina e/será uma adaptação realizada, em essência, por cada professor, de acordo com suas capacidades e, também, limitações.

No que diz respeito à capacitação de docentes para o Ensino Remoto, compreendemos o risco da focalização na utilização e no domínio de ferramentas com uma visão instrumentalista das tecnologias, desconsiderando os componentes críticos e reflexivos das competências digitais (NEVES, 2018). Veloso e Walesko (2020) discutem as experiências dos docentes e alunos na Universidade Federal do Paraná (UFPR) com o Ensino Remoto Emergencial na disciplina de estágio supervisionado de línguas estrangeiras. Segunda as autoras, docentes e monitores digitais da universidade contaram com cursos de capacitação⁹⁴ sobre o Moodle e a plataforma Teams.

Na UNESP, a formação iNOVAGrad⁹⁵ visou a capacitação dos docentes para uso das ferramentas do GSuite, já que a universidade havia firmado parceria com a Google for Education, em 2017⁹⁶. Os docentes da IES, incluindo aqueles em situação de estágio, como a professora-pesquisadora deste estudo, participaram, então, de um curso on-line oferecido pela empresa privada Nuvem Mestra sobre o uso das ferramentas Google Classroom, Google Docs, Google Meet, entre outros serviços e ferramentas da Google. As questões técnicas sobre o uso desses recursos foram abordadas e dúvidas, também técnicas, foram sanadas em plantões síncronos e por outros canais de comunicação assíncrona. No entanto, discussões sobre estratégias didáticas para a diminuição da distância transacional no Ensino Remoto, por meio das TDICs, por exemplo, não foram pauta da “formação”.

Ainda no contexto da UNESP, porém, cabe menção à importância do Projeto RAPLE⁹⁷ (Rede de Apoio aos Professores de Línguas Estrangeiras), vinculado ao CLDP da FCLAr/UNESP, idealizado e coordenado pela Prof^a. Dr^a. Cibele Rozenfeld. Durante os anos de 2020 e 2021, o projeto promoveu *lives* e o compartilhamento de conteúdo on-line sobre diversas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de LE, entre elas, o Ensino Remoto. Sobre esse último assunto, a professora-pesquisadora e o Prof. Me. Arthur Heredia⁹⁸ ofereceram uma *live* intitulada “Seguimos 2021 com o Ensino Remoto: experiências e dicas de professores”⁹⁹ na qual puderam compartilhar suas experiências no

⁹⁴Cf. <https://ufprvirtual.ufpr.br/>. Acesso em: 29 maio 2022.

⁹⁵Cf. <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/inovagrad/sobre/>. Acesso em: 29 maio 2022.

⁹⁶Cf. <https://www2.unesp.br/portal#!/google-g-suite>. Acesso em: 01 jun. 2022.

⁹⁷Cf. <https://raple.fclar.unesp.br>. Acesso em: 01 jun. 2022.

⁹⁸Aluno egresso do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da FCLAr/UNESP.

⁹⁹Disponível em: <https://youtu.be/1H7Gc17EIIU>. Acesso em: 11 jan. 2023.

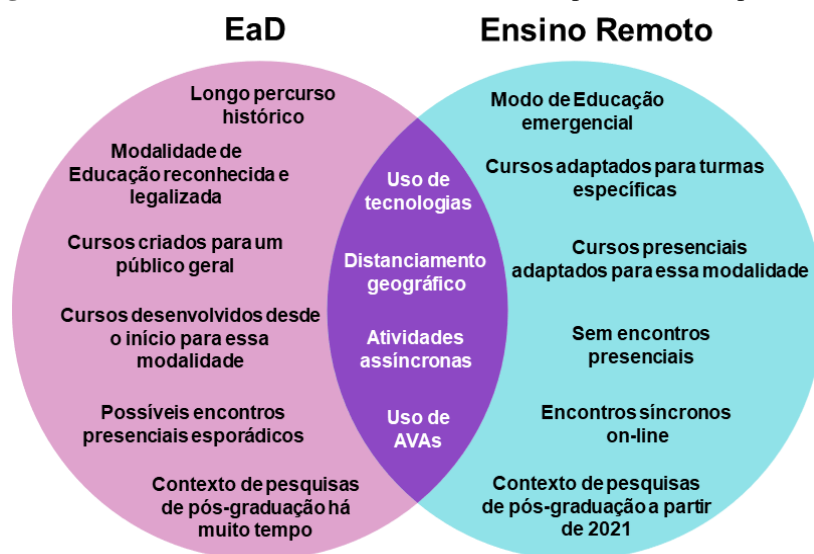
Ensino Remoto nos contextos do ensino regular, ensino superior e em projetos de extensão, como a UNATI.

Além disso, ainda no âmbito do CLDP, foi oferecido aos professores bolsistas do projeto, alunos de graduação em Letras dos *campi* da UNESP de Assis, Araraquara e São José do Rio Preto, um curso de formação para o uso das TDICs¹⁰⁰ nas oficinas de línguas que passariam a ser realizadas no Ensino Remoto, a partir de agosto de 2020. O curso foi ministrado pela professora mestra e doutoranda Mayara Sataka (FCLAr/UNESP), pelo professor mestre e doutorando Edson Rezende (FCT/UNESP) e, também, pela professora-pesquisadora deste trabalho. O objetivo era não apenas instrumentalizar os alunos-professores com informações sobre aplicativos e plataformas para as aulas remotas, mas também criar espaço para discussões reflexivas sobre cibercultura, a dicotomia entre presencialidade e distância, com fundamentos da EaD, estratégias pedagógicas como a sala de aula invertida e gamificação. Ainda assim, a RAPLE e o curso no contexto do CLDP são exemplos de iniciativas isoladas nos limites de um projeto de extensão para uma área em específico, o ensino de línguas, o que evidencia falta de ações globais dentro da universidade para a atuação docente e discente no Ensino Remoto.

Diante de todas as nossas discussões, a FIG. 10, a seguir, demonstra visual e resumidamente as diferenças e semelhanças entre a modalidade de educação e a ação emergencial. Dois círculos que se intersectam ao meio. O círculo à esquerda, na cor lilás, representa a EaD e conta com os termos “longo percurso histórico”, “modalidade de Educação reconhecida”, “cursos criados para um público geral”, “cursos desenvolvidos desde o início para essa modalidade”, “possíveis encontros presenciais esporádicos” e “contexto de pesquisa de pós-graduação há muito tempo”. O círculo à direita, na cor azul claro, representa o Ensino Remoto e conta com os termos “modo de educação emergencial”, “cursos adaptados para turmas específicas”, “cursos presenciais adaptados para essa modalidade”, “sem encontros presenciais”, “encontros síncronos on-line” e “contexto de pesquisas de pós-graduação a partir de 2021”. O ponto de interseção, ao meio, na cor roxa, representa as características que a EaD e o Ensino Remoto dividem e conta com os termos “uso de tecnologias”, “distanciamento geográfico”, “aulas assíncronas” e “uso de AVAs”.

¹⁰⁰“Formação de professores-tutores para o uso de TICs e TDICs no ensino de línguas”

Figura 10 – EaD e o Ensino Remoto: características específicas e compartilhadas



Fonte: Elaborada pela autora.

Podemos observar, na representação visual, o que foi discutido ao longo desta subseção e sobre a qual destacamos os pontos de interseção entre a EaD e o Ensino Remoto, no que diz respeito ao uso de tecnologias, o distanciamento geográfico entre professor e alunos, a ocorrência de atividades assíncronas e o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) para o compartilhamento de materiais e a comunicação entre os envolvidos no contexto de ensino e aprendizagem. Os distanciamentos se dão quando observamos a trajetória histórica dos dois contextos, a concepção de cursos e currículos, a frequência e/ou possibilidade de encontros presenciais e, também, as pesquisas a nível de pós-graduação que versam sobre a EaD e o Ensino Remoto.

Encaminhamo-nos, agora, para uma subseção na qual discutimos o modelo *Four in Balance* (KENNISNET, 2015) como norteador para a implementação e avaliação de TDICs em ambientes escolares.

2.3.2 Parâmetros para a implementação de TDICs no ambiente escolar: o modelo *Four in Balance*

Ao aliar o uso de recursos tecnológicos a ações pedagógicas, espera-se que instituições e instâncias educacionais sejam guiadas por princípios e parâmetros claros sobre a natureza da relação das TDICs com questões didáticas e metodológicas, os seus objetivos e planos táticos e, ainda, as capacidades de infraestrutura e de formação do

corpo docente. Acreditamos que apenas desse modo as tecnologias digitais podem ser integradas de maneira coerente e significativa à vida escolar de professores, alunos e gestores.

Observamos, ao longo dos anos, no âmbito brasileiro, o surgimento de programas de implementação estratégica de tecnologias nas escolas da rede pública de ensino básico. Destacamos o exemplo do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB)¹⁰¹ que, criado em 2016, se reconhece como uma organização sem fins lucrativos mantida por órgãos civis – que financiam o projeto – e representantes da administração pública, das esferas municipal, estadual e federal (CIEB, 2021). No documento *Marco Conceitual – escola conectada* (CIEB, 2021, p. 4), podemos ler sobre seus objetivos e entender que esse

[...] busca promover a cultura de inovação, com uso de tecnologias digitais na educação pública brasileira. [...] apoia a formulação de políticas públicas, desenvolve conceitos, prototipa ferramentas e articula atores do ecossistema da educação básica para uso pedagógico e de gestão das TDIC.

A organização tem se preocupado, também, em identificar referências conceituais de diferentes centros de pesquisa e inovação educacional¹⁰². Dentre os referenciais sistematizados por sua equipe, o CIEB destaca o modelo *Four in Balance* (Quatro em Equilíbrio) proposto, inicialmente, em 2001, pela fundação holandesa Kennisnet, que antes recebia o nome de Fundação TIC para a Escola (*Stichting Ict op School*). O destaque deve-se, principalmente, por esse ter sido desenvolvido com base em resultados de políticas de tecnologia educacional visando a organização de escolas conectadas, em diversos países além da sua nação de origem (CIEB, 2021, p. 6).

O modelo tem sido adotado não apenas no desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias, mas, também, na avaliação da adoção de TDICs em contextos escolares, objetivando o uso eficiente e eficaz desses recursos na educação básica (ALMEIDA; VALENTE, 2016). Empregado, também, em discussões sobre a práxis pedagógica na formação de professores para o uso de tecnologias, o *Four in Balance* articula quatro eixos, divididos entre elementos humanos e técnicos, como podemos observar na FIG. 11¹⁰³.

¹⁰¹Cf. <https://cieb.net.br/>. Acesso em: 11 jan. 2023.

¹⁰²São exemplos: *International Society for Technology in Education* (Cf. <https://www.iste.org/>. Acesso em: 27 jan. 2023) e *The Centre of Educational Innovation and Research* (CERI) (Cf. <https://www.oecd.org/education/ceri/>. Acesso em: 27 jan. 2023).

¹⁰³Optamos por trazer a figura proposta por Almeida e Valente (2016) e com tradução dos autores.

Quatro peças de quebra-cabeça, ao serem ligadas, formam um quadrado. A peça no canto superior esquerdo, na cor amarela, apresenta uma figura vetorial centralizada de um olho, na cor branca, seguida pela palavra “visão”. A peça no canto inferior esquerdo, em cor-de-rosa, traz uma figura vetorial centralizada de um capelo de formatura, na cor branca, seguida pela palavra “competência”. À esquerda dessas duas peças, na posição vertical, lê-se, em letras maiúsculas, na cor preta, “elementos humanos”. A peça no canto superior direito, na cor verde, apresenta uma figura vetorial centralizada de uma tela de computador que exibe a imagem de barras de conexão, na cor branca, seguida pela palavra “infraestrutura”. A peça no canto inferior direito, na cor azul, apresenta uma figura vetorial centralizada de uma mão com o dedo indicador esticado envolto por círculos que representam o toque, na cor branca, seguida das palavras “conteúdos e recursos digitais”. À direita dessas duas peças, na posição vertical, em letras maiúsculas, na cor preta, lê-se “elementos técnicos”.

Figura 11 – Four in Balance: elementos e eixos



Fonte: Almeida e Valente (2016).

O eixo **visão** (*vision*), que se relaciona a **elementos humanos** (*human elements*), corresponde à percepção da instituição educacional sobre ao papel das TDICs para se alcançar uma educação sólida, eficiente e de qualidade (KENNISNET, 2015). Além disso, o eixo “engloba objetivos básicos da instituição e aborda condições necessárias para atingir seus objetivos, as crenças sobre os papéis do professor e dos alunos, a escolha

de metas e materiais e a atuação de gestores” (ALMEIDA; VALENTE, 2016, p. 29). A **competência** (*expertise*), por sua vez, se refere às competências que o corpo escolar, o qual compreende-se professores, alunos e administradores, deve ter e mobilizar para que as TDICs sejam utilizadas, para fins pedagógicos, de modo satisfatório (KENNISNET, 2015; ALMEIDA; VALENTE, 2016).

Passando para os eixos os quais são abarcados por **elementos técnicos** (*technical elements*), **conteúdo e recursos digitais** (*content and applications*) se referem aos materiais digitais com a finalidade de uso pedagógico-didático, ou geral, como fontes de conhecimento, sistemas e programas para a administração de informações dos alunos, ambientes de aprendizagem, além de aplicativos e sistemas utilizados para questões administrativas (KENNISNET, 2015). Em relação a esse eixo, Almeida e Valente (2016, p. 29) afirmam que

as aplicações destinadas a apoiar a aprendizagem implicam ter objetivos e ideias que vão além do uso de *softwares* de exercício e prática. O ensino deve integrar essas tecnologias e as mídias digitais no currículo, e esse uso deve estar alinhado com a visão educacional da escola.

Por fim, **infraestrutura** (*infrastructure*), também relacionada aos elementos técnicos, dispõe sobre a qualidade de equipamentos, conexões e redes as quais a instituição de ensino possui, ou seja, seu suporte técnico e estrutural para a viabilização do uso das tecnologias digitais.

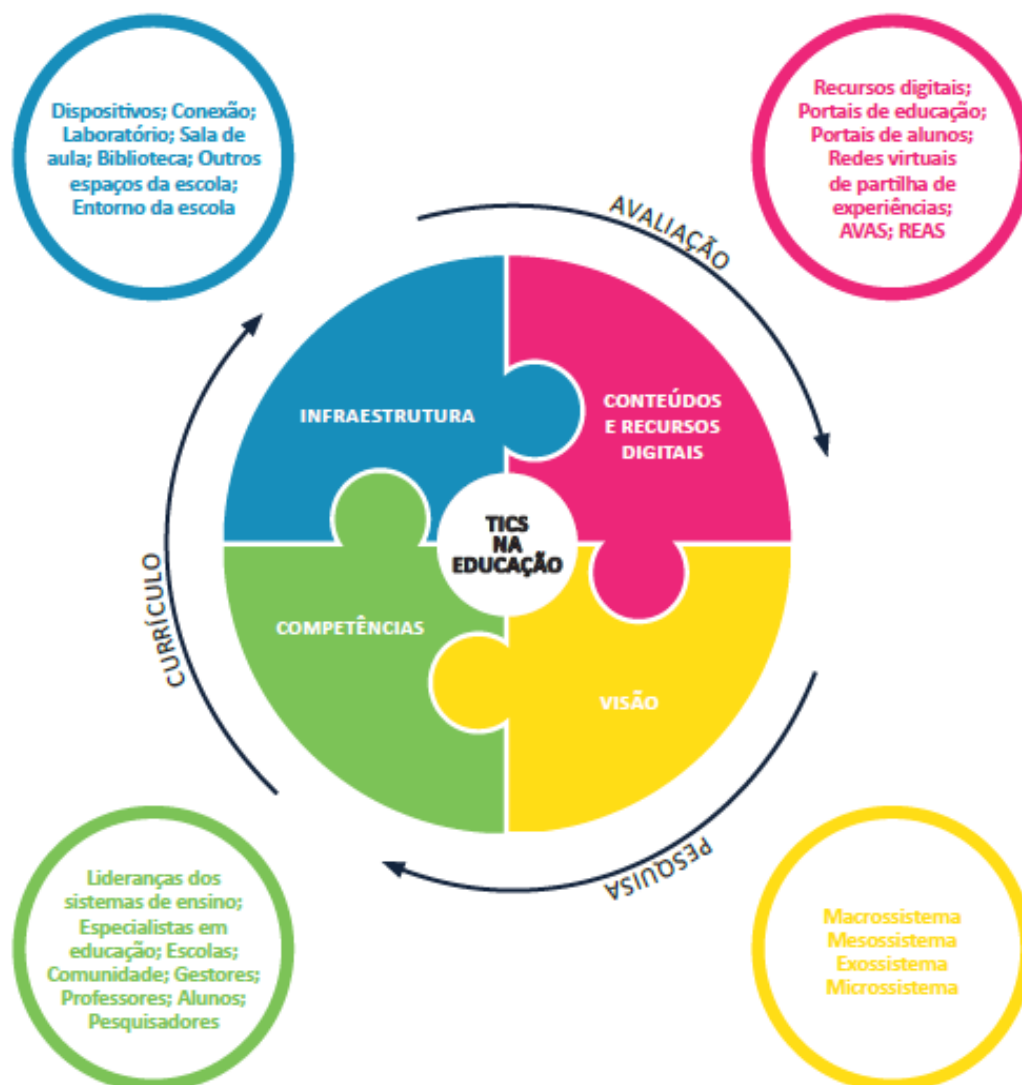
Compreendemos que o *Four in Balance*, na Holanda e em outros países, como o Brasil, tem suas proposições consideradas em discussões que abarcam contextos abrangentes na Educação, desde o nível institucional ao federal. Autores brasileiros, como os já mencionados Almeida e Valente (2016; 2020), adotam o modelo para debaterem políticas tecnológicas educacionais no âmbito nacional, reconhecendo que apenas equipar as escolas com recursos de tecnologia digital não é o suficiente para garantir a apropriação e uso eficiente das TDICs. Segundo os autores, são elementos essenciais para projetos, programas, políticas tecnológicas para Educação no país,

[a] conectividade, infraestrutura, uso pedagógico das TIC (incluindo *softwares*), formação de professores para a utilização das tecnologias, inclusão de habilidades digitais no currículo escolar, acesso aos conteúdos e recursos digitais, a participação e visão dos gestores das diferentes esferas do sistema de ensino (ALMEIDA; VALENTE, 2020, p. 4)

Ainda que adotem o *Four in Balance* para nortear suas discussões sobre políticas tecnológicas, as quais eles adjetivam como “bem-sucedidas”, Almeida e Valente (2016; 2020) o fazem propondo algumas modificações ao modelo, de forma a haver uma ressignificação para a realidade brasileira. Os pesquisadores propõem, nesse sentido, um eixo transversal que se referiria ao **currículo**, à **avaliação** e à **pesquisa** na escola.

A FIG. 12 explicita o modo com os autores conceberam o modelo em sua versão contextualizada ao Brasil. Quatro peças de quebra-cabeça com as bordas arredondadas, ao serem ligadas, formam um círculo. Ao centro do círculo, há uma esfera menor, branca, com a frase, em cor preta e em caixa alta, “TICS NA EDUCAÇÃO”. A peça no canto superior esquerdo do círculo maior, na cor azul, apresenta, a palavra “infraestrutura”, na cor branca. A peça no canto inferior esquerdo, em verde, traz a palavra “competência”, na cor branca. A peça no canto superior direito, em cor-de-rosa, apresenta, na cor branca, as palavras “conteúdos e recursos digitais”. A peça no canto inferior direito, na cor amarela, traz, na cor branca, a palavra “visão”. Ao redor do círculo, três flechas na cor preta com pontas no sentido horário com as palavras “pesquisa”, “currículo” e “avaliação”. Quatro círculos menores rodeiam a grande esfera e apresentam as mesmas cores que representam cada peça do círculo maior. Em azul, em fundo branco, ao lado do eixo “infraestrutura”, lê-se “dispositivos”, “conexão”, “laboratório”, “sala de aula”, “biblioteca”, “outros espaços da escola” e “entorno da escola”. Em cor-de-rosa, ao lado do eixo “conteúdos e recursos digitais”, lê-se “recursos digitais”, “portais de educação”, “portais de alunos”, “redes virtuais de partilha de experiências”, “AVAS” e “REAS” (Recursos Educacionais Abertos). Em amarelo, ao lado do eixo “visão”, lê-se “macrossistemas”, “mesossistemas”, “exossistemas” e “microssistemas”. Por fim, em verde, ao lado do eixo “competências”, lê-se “lideranças dos sistemas de ensino”, “especialistas em educação”, “gestores”, “professores”, “alunos” e “pesquisadores”.

Figura 12 – Inclusão dos eixos currículo, avaliação e pesquisa ao modelo Four in Balance



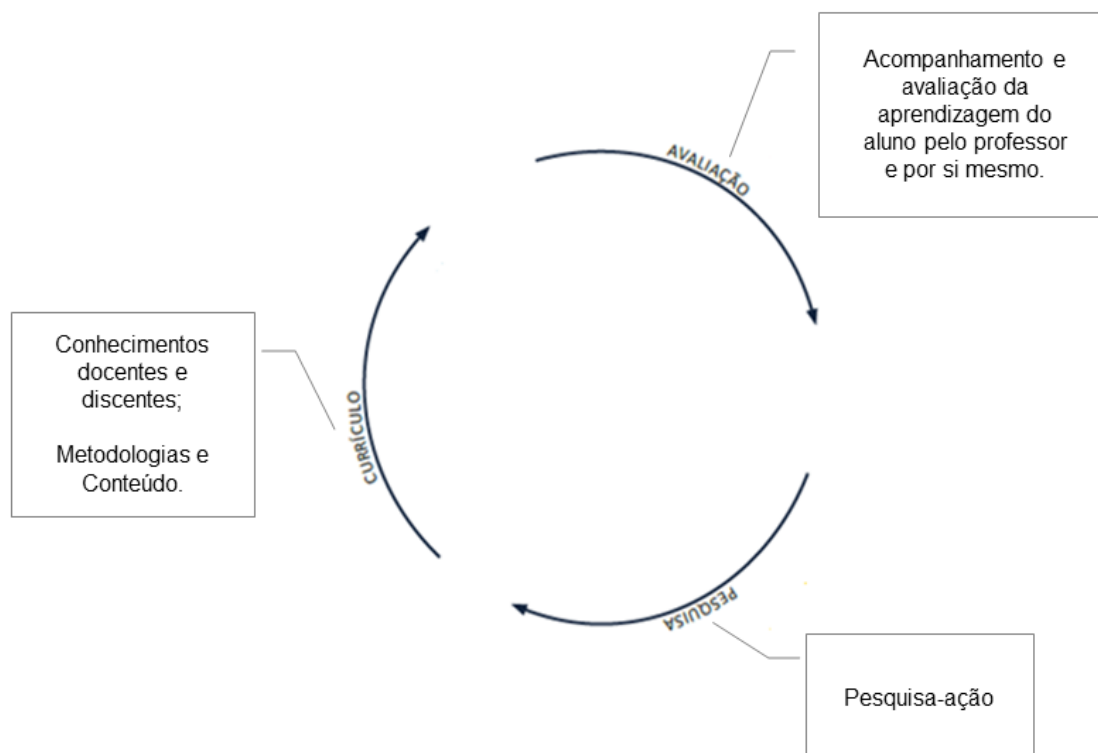
Fonte: Almeida e Valente (2016, p. 34).

Destrinchando o eixo transversal proposto por Almeida e Valente (2016), entendemos que o **currículo** se dá no trabalho entre professores e alunos e envolvem conhecimentos científicos, saberes da práxis docente, conhecimentos prévios dos aprendizes, elementos simbólicos culturais, técnicas e artefatos, além de englobar, metodologias, abordagens, métodos, conteúdos, atividades e procedimentos. Ao refletir sobre a cultura digital, os autores defendem que essa visão de currículo converge com sua compreensão nesse contexto, de modo que há uma demanda por “novas dinâmicas e estratégias de ensino e diferentes metodologias de pesquisa e avaliação” (ALMEIDA; VALENTE, 2016, p. 42). Sobre a **avaliação**, reconhecendo-a como inerente ao processo de aprendizagem, segundo Hernández (1998) e de caráter formativo, de acordo com Hadji (2001), Almeida e Valente (2016) advogam pelo uso das tecnologias de registro e

armazenamento de informações para o acompanhamento do aprendizado dos alunos pelo professor, bem como da autoavaliação dos discentes sobre seu próprio processo de aprendizagem. Por fim, no que diz respeito à **pesquisa**, os autores admitem a importância de “uma investigação que se desenvolva na escola com os sujeitos da escola, e não sobre a escola ou sobre o professor” (ALMEIDA; VALENTE, 2016, p. 44), o que compreendemos como aceno à pesquisa-ação que, além de ser desenvolvida por professores, gera mudanças em seu contexto. A FIG. 13 traz o resumo dessas compreensões sobre o eixo transversal proposto pelos autores.

Três flechas arredondadas que, apontadas em sentido horário, formam um círculo aberto. Acima da primeira flecha, lemos a palavra “avaliação” em letras maiúsculas, na cor preta. À sua direita, há uma caixa de texto em que lemos: “Acompanhamento e avaliação da aprendizagem do aluno pelo professor e por si mesmo”. A próxima flecha, conta com a palavra “pesquisa” e uma caixa de texto na qual lemos: “pesquisa-ação”. Por fim, a terceira flecha conta com a palavra “currículo” com uma caixa de texto na qual lemos: “conhecimentos docentes e discentes; Metodologias e conteúdo”.

Figura 13 – Eixo transversal para Almeida e Valente (2016)

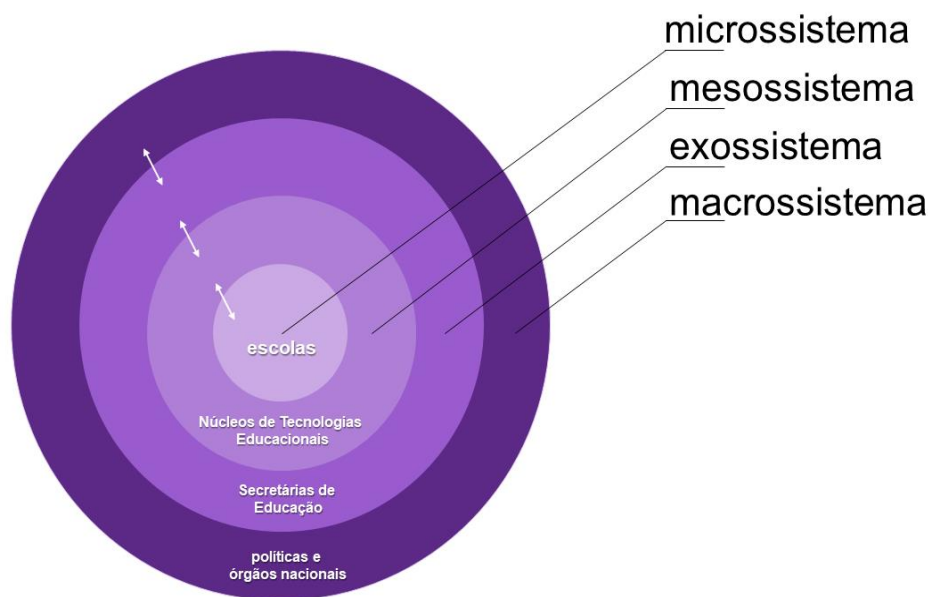


Fonte: Elaborada pela autora com base em Almeida e Valente (2016).

Além do eixo transversal, nesse modelo contextualizado à realidade brasileira, destacaremos o eixo da visão, por esse considerar a perspectiva de estruturas concêntricas de sistemas numa ecologia do desenvolvimento profissional de educadores proposta por Oliveira-Formosinho (2009). A autora, por sua vez, inspira-se em Bronfenbrenner (1996) que teoriza sobre uma ecologia do desenvolvimento humano. Nesse sentido, com vistas não ao desenvolvimento profissional, como Oliveira-Formosinho (2009), ou humano, como Bronfenbrenner (1996), mas, às questões que envolvem a adoção de tecnologias na Educação, Almeida e Valente (2016) compreendem que seriam várias as instâncias, com suas respectivas magnitudes, nas quais a postura de seus agentes para com os recursos tecnológicos deve ser partilhada.

Compreendida como um **microssistema**, a escola é onde seus membros promovem e participam de diálogos e iniciativas como propostas de planos pedagógicos (ALMEIDA; VALENTE, 2016). Os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) de estados e municípios representam um **mesossistema** em que se deve contar com o engajamento dos sujeitos dos microssistemas com vistas a ações comuns para que se atinjam os objetivos estabelecidos nesses espaços (ALMEIDA; VALENTE, 2016). Já o **exossistema** deve se relacionar e estar em consonância com o macrossistema, definindo princípios, diretrizes e propostas curriculares de suas redes. A exemplo desse nível, na Educação Básica, teríamos as Secretarias de Educação (ALMEIDA; VALENTE, 2016). O **macrossistema** dessa ecologia, e a visão que se tem dele, encabeçaria as demais estruturas, de modo que se preze os princípios nacionais de sua Carta Régia, Constituição (BRASIL, 1988) e suas políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Buscamos ilustrar as relações e representantes dos sistemas apresentados pelos autores.

A FIG. 14 apresenta círculos sobrepostos e em escala de tamanho e cor roxa, da menor para a maior e da mais clara para a mais escura. O menor e mais claro círculo representado pela palavra “escolas” corresponde a um microssistema. O próximo círculo, maior e mais escuro, representado pelas palavras “Núcleos de Tecnologias Educacionais” corresponde a um mesossistema. O próximo círculo, representado pelas palavras “Secretaria da Educação”, corresponde a um exossistema e o último e maior círculo, que correspondendo a um macrossistema, é representado pelas palavras “políticas e órgãos nacionais”. Pequenas flechas na cor branca, com setas bilaterais, se encontram nas bordas, pontos de encontro, de cada círculo representando a interrelação dos sistemas.

Figura 14 – Ecologia da Educação Básica

Fonte: Elaborada pela autora com base em Almeida e Valente (2016).

Compreendemos que, em investigações individuais, como as de estudiosos em nível de pós-graduação, distintos sistemas de Educação podem ser considerados em discussões sobre o uso de TDICs, com base no *Four in Balance*. Variados focos de pesquisa podem ser adotados e diferentes relações entre os sistemas podem ser estabelecidas. Para ilustrar essa focalização, abrimos espaço para menção a pesquisadores que se embasaram teoricamente no modelo para realizar suas respectivas investigações.

Kairallah (2020), em seu trabalho de mestrado, refletiu sobre o *Four in Balance*, em interlocução com o modelo TPCK¹⁰⁴ (MISHRA; KOEHLER, 2006), para o qual a sigla foi repensada pelos autores (MISHRA; KOEHLER; 2009; MISHRA; KOEHLER; CAIN, 2013) passando a ser chamado TPACK, para o contexto de uma escola da rede pública de ensino (microsistema) de uma cidade no interior do estado de São Paulo. A pesquisadora investigou as percepções de um grupo de cinco professores de língua inglesa sobre a relevância do uso de TDICs em sala de aula, além de questões relacionadas à infraestrutura e a Competência Digital desses docentes. Ademais, Kairallah (2020), também no papel de PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico), propôs, por meio dos conhecimentos construídos no decorrer da investigação, atuar a nível regional, na Diretoria de Ensino (mesossistema-exossistema), no estabelecimento de parcerias para “realizar formações continuadas, propor cursos, reformulação curricular e materiais

¹⁰⁴*Technological Pedagogical Content Knowledge.*

didáticos online, destinados à área da LA, com foco no ensino de LE e uso de Tecnologias Educacionais” (KAIRALLAH, 2020, p. 110).

Já o trabalho de mestrado em Educação de Iglesias (2020) teve o objetivo de refletir sobre práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais de professores no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, e discutiu sobre o *Four in Balance* compreendendo-o como a coluna vertebral (IGLESIAS, 2020) da ferramenta *Guia EduTec*, elaborada pelo CIEB. A pesquisadora assim o fez por reconhecer seu contexto de investigação, escolas da rede pública do município de Santos-SP, com a participação de docentes e diretores (microssistema), subordinado às políticas educacionais do Governo Federal (macrossistema) que, ao estabelecer parceria com o CIEB, propôs, com adesão aberta a municípios e estados, o *Programa Educação Conectada* (BRASIL, 2017). O *site* oficial do programa¹⁰⁵, traz uma figura a qual apresenta quatro dimensões que embasam a iniciativa, em uma associação clara, porém não explicitada na página, ao modelo *Four in Balance*.

A FIG. 15 apresenta uma forma retangular na cor verde, com preenchimento em gradiente no sentido vertical de cima para baixo. Centralizado, na parte superior da figura, lê-se “As 4 dimensões”. A centro, aparecerem imagens em design gráfico. À esquerda, abaixo do título “visão”, na cor branca, e ao lado da imagem de um computador *laptop* aberto com uma pessoa em miniatura sentada em cima da tela e com um copo com objetos que aludem à uma régua e quatro lápis (ou canetas), lê-se, com letras na cor preta: “orienta o programa e estimula os entes a planejarem a inovação e a tecnologia como elementos transformadores da educação”. À esquerda, na posição inferior do retângulo, ao lado da figura em design gráfico que mostra pessoas em miniaturas em interação com um aparelho *smartphone*, e abaixo do título “recursos educacionais digitais”, na cor branca, lê-se, com letras na cor preta: “reúne recursos educacionais de qualidade para uso em sala de aula e cria um banco de tecnologias educacionais e de avaliadores em tecnologias”. À direita, na porção superior da figura, ao lado do design gráfico de dois livros deitados com duas pessoas em miniatura sentado em cima deles e uma pessoa em miniatura caminhando à frente deles, embaixo do título “formação”, na cor branca, lê-se com letras na cor preta: “garante que os profissionais estejam preparados para implementar o programa, incorporar e usar componentes tecnológicos educacionais em sala de aula”. À direita, na porção inferior da figura, ao lado do design gráfico de uma folha de papel

¹⁰⁵Cf. <https://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/sobre>. Acesso em: 06 fev. 2023.

escrita, um bloco de notas, um lápis (ou caneta), uma caneca cheia de um líquido escuro, embaixo do título “infraestrutura”, na cor branca, lê-se com letras na cor preta: “investe na ampliação do acesso da conectividade e na aquisição de infraestrutura interna nas escolas públicas para melhorar a qualidade do ensino”.

Figura 15 – As quatro dimensões para o Programa Educação Conectada



Fonte: Ministério da Educação (BRASIL, 2023).

Outros exemplos de articulações sobre o modelo *Four in Balance* no âmbito de pesquisas de pós-graduação, no Brasil, são de Almeida, R. (2021) e Trindade (2021), ambos mestres pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Almeida, R. (2021) apoiou-se nos parâmetros do modelo para discutir a aplicação de TDICs na prática docente de egressos do mestrado profissional em Educação em Ciências da própria UNIFEI. Como participantes de seu estudo, o pesquisador contou com professores em contextos diferentes, os quais podem ser identificados como microssistemas, inseridos em suas respectivas ecologias educacionais, por se tratarem de duas escolas da rede pública de ensino básico, uma instituição pública federal de ensino superior e uma particular, também de ensino superior. Além disso, Almeida, R. (2021) problematizou a atuação da gestão institucional na inserção de tecnologias na práxis docente, tomando como base, o eixo “visão” do *Four*

in Balance. Já Trindade (2021), com o objetivo de investigar sobre a experiência de professores de Física, Química e Biologia com o Ensino Remoto articulado ao fazer pedagógico na cultura digital, também teve seu foco em microssistemas, no papel de escolas públicas e privadas em diferentes regiões do país (Nordeste, Sudeste e Sul). Verificamos, porém, a discussão sobre questões ligadas à gestão educacional diante da pandemia em níveis estaduais (exossistema) e federal (macrossistema).

Identificamos, nas pesquisas de Kairallah (2020), Iglesias (2020), Almeida, R. (2021) e Trindade (2021) objetivos, resultados e reflexões que transitam pelos diferentes sistemas discutidos por Almeida e Valente (2016) sobre o *Four in Balance* e o uso de tecnologias. Porém, quando retomamos o eixo transversal proposto pelos autores (ALMEIDA; VALENTE, 2016) para o modelo, com destaque às reflexões sobre a pesquisa, reconhecemos que os trabalhos são desenvolvidos por meio de percursos metodológicos que se distanciam da pesquisa-ação. Evidentemente, a realização de pesquisas qualitativas, bibliográficas e estudos de caso é válida e necessária para a problematização de eventos e fenômenos em diferentes instâncias e com distintas circunstâncias. Não obstante, não ignoramos as elaborações de Almeida e Valente (2016), com as quais concordamos, sobre a importância do desenvolvimento de estudos e investigações de professores sobre seu próprio contexto e prática, pois, não somente, mas, inclusive, no uso de TDICs em escolas e demais sistemas, “a alteração das atividades curriculares não é algo que o sistema escolar conseguirá fazer sem o apoio de pesquisa-ação que a realimenta e envolva todos os atores do sistema educativo em parceria com pesquisadores” (ALMEIDA; VALENTE, 2016, p. 33). Assim, destacamos esta investigação por construir-se como uma pesquisa realizada por uma professora que observa e age sobre sua própria práxis, mesmo que, em um contexto, proporcionalmente menor.

Nesse sentido, e a partir do que foi discutido até o momento, reconhecemos que o *Four in Balance* possa ser repensado, também, para cenários de ensino-aprendizagem que não representariam várias instâncias de um sistema educacional – seja no âmbito nacional, estadual, municipal ou mesmo institucional –, como nossa própria sala de aula, no contexto desta pesquisa. Compreendemos, porém, que a ação de uma professora-pesquisadora com uma turma específica¹⁰⁶ não pode ser comparada proporcionalmente a

¹⁰⁶Para uma discussão sobre a criação de redes de pares de professores de línguas no Ensino Remoto Emergencial, numa perspectiva ecológica, recomendamos a leitura de BRAGA, J.; MARTINS, A. C.; RACILAN, M. The elephant in the (class)room: Emergency Remote Teaching in an ecological perspective.

escolas que compõem o microsistema na ecologia Almeida e Valente (2016) para o *Four in Balance* no Brasil. Chegamos, então, à problemática de como inserir um contexto tão diminuto, num ecossistema como proposto pelos autores.

Em vista disso, devemos repensar os sistemas e coaduná-los, proporcionalmente, com as dimensões que abarcam nosso contexto, entendendo-o como o de um grupo de alunos inseridos em um projeto de extensão universitária com seus devidos distanciamentos da educação básica ou mesmo do ensino superior. Embasando-nos no organograma da IES na qual nossa investigação é realizada¹⁰⁷, e com uma visão em ordem crescente, podemos inferir que o projeto de extensão UNATI seja equivalente a um microsistema. Como mesossistema, sua instância seguinte, mais abrangente e à qual o projeto se relaciona diretamente, devemos considerar a Comissão Permanente de Extensão Universitária e Cultura (CPEUC). Em seguida, representando um exossistema, temos a Pró-Reitoria de Extensão e Cultural (PROEX). Por fim, concebemos como macrossistema o Plano Nacional de Extensão Universitária (BRASIL, 2001)¹⁰⁸.

Como o menor sistema dessa ecologia, tido como o projeto UNATI, ainda não reflete nosso contexto direto de pesquisa, acreditamos na necessidade de admitirmos uma nova dimensão, seguindo a mesma linha de raciocínio. A falta de orientação, à qual nos referimos, diz respeito à não imposição da UNATI, considerada um microsistema, para a adoção do Ensino Remoto como alternativa para a manutenção das oficinas do projeto de extensão, como se deu nas instâncias da graduação e pós-graduação da IES. Tão pouco foram sugeridos, impostos ou ofertados, recursos tecnológicos específicos para o desenvolvimento de atividades e/ou oportunização dos cursos on-line, de modo que as oficinas que perduraram no contexto remoto assim o conseguiram por iniciativa dos professores voluntários, ou oficinairos, que se engajaram no modelo virtual e se mobilizaram, com seus respectivos alunos, para a adaptação das suas práticas e relações de ensino-aprendizagem. Desse modo, compreendemos a sala de aula, e por ela entendemos não apenas o espaço físico, mas os sujeitos que interagem nessa dinâmica educacional (professor e alunos) como um **nanossistema**.

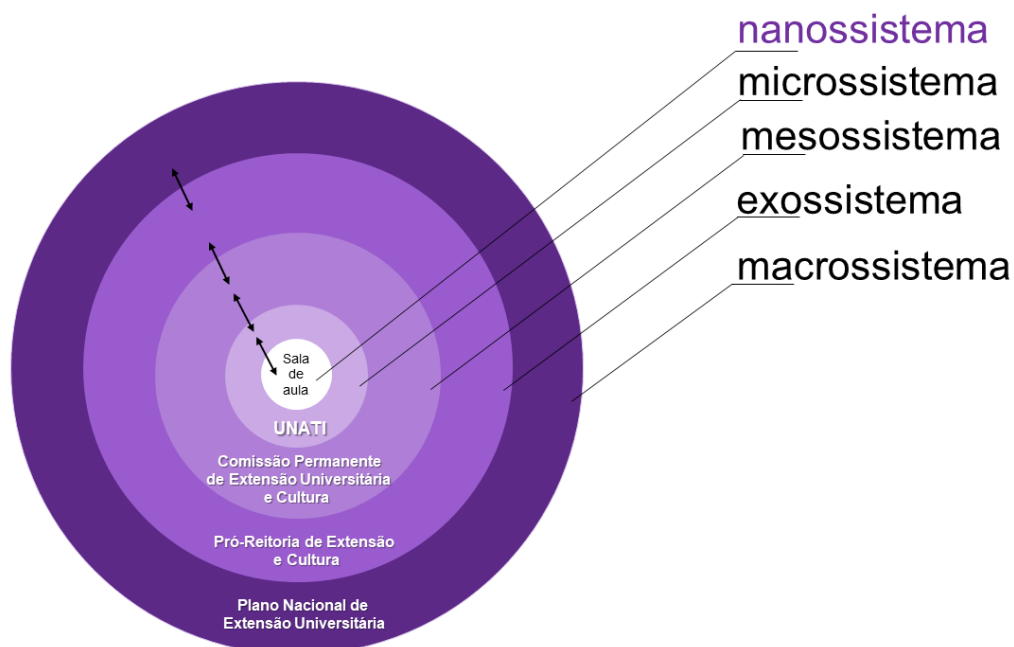
Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 21, n. 4, p. 1071-1101, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gZ3B63wPwmfDVfNXFMGTpzt/>. Acesso em: 09 mar. 2023.

¹⁰⁷Disponível em: <https://www2.fcfar.unesp.br/Home/sobreocampus/administracao/organograma-fcf-2020.jpg>. Acesso em: 10 fev. 2023.

¹⁰⁸Disponível em: https://proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/pnextensao_1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

A FIG. 16 traz os sistemas apresentados anteriormente, em concordância com o organograma da IES, além de incluir a sala de aula como o nanossistema. Assim como a FIG. 14, essa traz círculos sobrepostos e em escala de tamanho e cor roxa, da maior para a menor e da mais clara para a mais escura, com um círculo menor, ao centro, na cor branca, representado pela palavra “sala-de-aula” e corresponde a um nanossistema. O próximo círculo, maior já em roxo de tom claro, representado pela palavra “UNATI” corresponde a um microssistema. O próximo círculo, representado pela palavra “Comissão Permanente de Extensão Universitária e Cultura”, corresponde a um mesossistema enquanto a próxima esfera, correspondendo a um exossistema é representado pelas palavras “Pró-Reitoria de Extensão e Cultura”. Por fim, o maior e mais escuro círculo, que corresponde ao macrossistema nessa ecologia, é representado pelo “Plano Nacional e Extensão Universitária”. Pequenas flechas na cor preta, com setas bilaterais, se encontram nas bordas, pontos de encontro, de cada círculo representando a interrelação dos sistemas.

Figura 16 – Nanossistema na ecologia do contexto de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Reconhecer a sala de aula como um nanossistema, como propomos, não diminui, a importância do olhar do pesquisador para sua constituição, seus agentes e seu entorno, nascendo essa proposta, pois, da identificação das limitações do *Four in Balance* para a demarcação do nosso contexto de pesquisa. Além disso, no tocante ao modelo,

compreendemos que esse não foi criado para orientar a adoção e avaliação de TDICs especificamente no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas. Devemos, então, admitir as particularidades da sala de aula de LE pelos prismas da Linguística Aplicada e que devem ser consideradas na problematização de escolhas metodológicas e de ações pedagógicas. Reconhecemos, então, a importância da consideração das singularidades do nosso público-alvo, e como esses conceitos também diferem quando lidamos com aprendizes da Terceira Idade, seja no uso das TDICs ou na aprendizagem de LE. Desse modo, assim como Almeida e Valente (2016) fizeram, buscamos ressignificar o modelo, sentindo-nos seguros para nos apropriar somente daquilo que realmente faz sentido para nossa pesquisa.

Assim, devemos propor um redimensionamento do *Four in Balance*, de forma que ele seja significativo para a nossa própria realidade e experiência(s) de/em sala de aula, localizando-o não somente no contexto de um nanossistema, mas, também, no ensino de línguas, já que o modelo não se restringe às políticas linguísticas das instituições que o acolhem. Na próxima subseção, introduzimos, pois, nossa proposição para o modelo com vistas a aproximá-lo de teorias que lidam com o ensino-aprendizagem de LE.

2.4 Proposição de um modelo de parâmetros humanos e técnicos para o uso de TDICs no ensino de línguas

Como discutido de antemão, na Subseção 2.2.2, coadunamos os princípios e parâmetros pedagógicos do Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2006a, 2006b, 2012) com questões que envolvem a pesquisa sobre o ensinar e aprender línguas para/na Terceira Idade, no Ensino Remoto. Assim o fizemos, principalmente, por acreditarmos que o respeito às particularidades dos alunos idosos e as considerações sobre a formação, experiência e atuação docente do professor são fundamentais para que um curso de LE para esse público seja proveitoso e significativo para todas as partes envolvidas.

Vislumbramos, já naquela subseção, como o ensino de línguas e uso de tecnologias para/por esses alunos deveriam, também, ser pensados por um prisma social, problematizando sobre como os velhos são preteridos, em nossa sociedade, quando seus interesses, suas capacidades e relações com recursos tecnológicos, sobretudo digitais, são porta de entrada para o acesso à educação e a outros direitos garantidos por lei. Portanto, quando discutirmos sobre a mediação das TDICs no ensino/aprendizagem de inglês

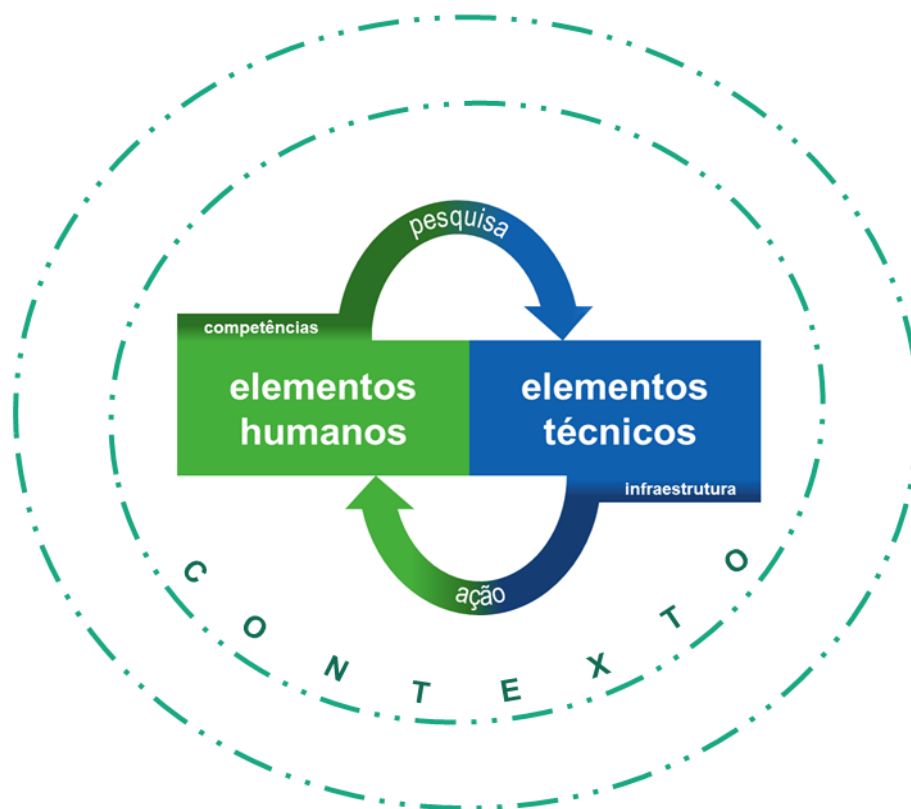
para/na Terceira Idade, as reflexões e problematizações não devem limitar-se às questões físicas e/ou capacidades cognitivas dos velhos no uso desses recursos, mas, também, estender-se aos aparelhos aos quais eles têm acesso, aos ambientes presenciais ou virtuais nos quais atividades pedagógicas são desenvolvidas, entre outros pontos técnicos.

Desse modo, quando entendemos esse espectro entre o humano e o técnico, no trabalho com a Terceira Idade, especialmente, na elaboração de conexões entre a Pesquisa-ação e o Pós-Método, enxergamos no modelo *Four in Balance* (KENNISNET, 2015), um *framework* possível para guiar nossas discussões. Evidentemente, o modelo holandês (KENNISNET, 2015), e mesmo sua ressignificação ao contexto brasileiro (ALMEIDA; VALENTE, 2016), apresentados na subseção anterior, não foram pensados para programas de extensão, para a educação linguística ou, ainda mais, para o ensino aos idosos. Assim, nosso papel, no conduzir desta investigação, é o de refletir sobre suas proposições e elaborá-las com base em nossos estudos e experiências para que elas estejam condizentes com nossos objetivos, contexto e dados. Destarte, apresentaremos nesta subseção, o que concebemos como um viável redimensionamento do *Four in Balance* para o âmbito da nossa pesquisa, considerando o que discutimos, anteriormente, sobre o modelo, o Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2006a, 2006b, 2012) e os princípios intervencionistas da Pesquisa-ação, como norteadores para nossas adaptações e ajustes.

A FIG. 17 mostra qual seria nossa visualização inicial dessa proposição de redimensionamento do *Four in Balance*. Duas peças retangulares, unidas, formam um retângulo maior. A peça da esquerda, na cor verde, apresenta a expressão “elementos humanos” escrita com letras brancas. Em cima dela, de modo que suas bordas se encostam, há um retângulo menor, em um tom de verde mais escuro, com a palavra “competências” escrita em letras brancas. A peça da direita, na cor azul, apresenta a expressão “elementos técnicos” escrita com letras brancas. Embaixo dela, também, de modo que suas bordas se encostam, há um retângulo menor, em um tom de azul mais escuro, com a palavra “infraestrutura” escrita em letras brancas. Duas flechas circulares relacionam os elementos humanos e técnicos, perpassando pelas competências e infraestrutura. A flecha superior, com direção da esquerda para a direita, com as cores transacionando do verde escuro para o azul, conta com a palavra “pesquisa” em letras brancas. A flecha inferior, por sua vez, com direção da direita para a esquerda, com as cores transacionando do azul escuro para o verde, conta com a palavra “ação” em letras brancas. Ao juntarmos as palavras contidas nas flechas, lemos “pesquisa-ação”.

Circundando a figura, há duas formas ovaladas com tracejados intermitentes nas cores verde azulado, com a palavra “contexto”, escrita com letras maiúsculas, na mesma cor.

Figura 17 – Proposta de um modelo de parâmetros humanos e técnicos para o uso de TDICs no ensino de línguas



Fonte: Elaborada pela autora.

Em nossa proposta, concebemos os elementos humanos e técnicos como eixos, colocando-os em papel de destaque, levando em consideração os parâmetros pedagógicos da particularidade Kumaravadivelu (2001, 2006a, 2006b, 2012). Entendemos que, ao fazermos conjecturas sobre as características específicas de nosso contexto, como pressupõe o primeiro parâmetro do Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2001, 2006a, 2006b, 2012), são várias as questões às quais nossa atenção deve se deter. Compreendemos, então, nos elementos humanos, a focalização nos **participantes** da dinâmica de ensino-aprendizagem (professor e alunos) e, nos técnicos, o foco nas **composições do ambiente**, presencial ou remoto/virtual, em que se desenvolvem as atividades didático-pedagógicas com a existência/acesso, ou mesmo a falta, de/a recursos tecnológicos.

Admitimos, assim, que a consideração desses focos deve englobar, fundamentalmente, discussões de cunho social sobre o(s) contexto(s), os quais os circundam, como preconiza o parâmetro da possibilidade da pedagogia que adotamos (KUMARAVADIVELU, 2001, 2006a, 2006b, 2012). Em nosso modelo, o **contexto** envolve todas as considerações anteriores e se instaura como sistemas concêntricos, numa perspectiva que concorda com as discussões que realizamos à luz de Almeida e Valente (2016) e Oliveira-Formosinho (2009) sobre o ecossistema educacional.

Ao delimitarmos as **competências** para o eixo de elementos humanos, o fazemos refletindo, de forma não restritiva, sobre o conceito de **Competência Digital**. Neves (2018, p. 107), com quem coadunamos, define o termo como

[...] um conjunto de estratégias, atitudes, conhecimentos, habilidades e capacidades específicas para a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) – e mais especificamente as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) –, seja nas práticas cotidianas, seja nas atividades no contexto profissional.

É importante ressaltar que compreendemos a competência digital para além da capacidade de utilizar as tecnologias a nível técnico e instrumental. Portanto, concordamos com Neves (2018, p. 107) que, ao fazer interlocução com Leiva (2010), afirma que a competência digital “trata-se também de uma atitude ativa, crítica e reflexiva, que vai além da utilização das TICs como meros instrumentos tecnológicos, incluindo o uso fluente de modo individual e colaborativo”. Em 2012, Ferrari (2012), no relatório técnico do *Joint Research Centre* (JRC) da Comissão Europeia (*European Commission*) realizou a seleção e análise de *frameworks* propostas para o desenvolvimento de competências digitais. De acordo com a autora, a maioria dos *frameworks* analisados preconizavam o desenvolvimento de habilidades e capacidades de utilização de ferramentas e aplicativos específicos. De forma a corroborar com nossas asserções sobre a competência digital, Ferrari (2012, p. 4, tradução nossa¹⁰⁹) afirma que,

[...] habilidades são apenas parte dos domínios de aprendizagem incluídos na Competência Digital; e a habilidade de utilizar ferramentas e aplicativos específicos é apenas uma das muitas áreas de competência que precisam ser desenvolvidas pelos usuários para atuarem em um ambiente digital.

¹⁰⁹No original: [...] *skills are only part of the learning domains that are included in Digital Competence; and the ability to use specific tools or applications is just one of the several competence areas that need to be developed by users in order to function in a digital environment.*

Acreditamos que diversos fatores de ordem humana podem influenciar a construção ou desenvolvimento da competência digital de professores e alunos. Assim, num modelo que se proponha considerar as competências desses sujeitos na interação com as TDICs deve ter suas discussões ligadas a esse eixo.

Para os elementos técnicos, nesta primeira proposição, escolhemos o termo **infraestrutura**, de modo a abarcar os recursos, ferramentas, aplicativos e plataformas aos quais o professor e os alunos têm acesso pessoalmente e/ou que sejam disponibilizados pela instituição à qual as atividades curriculares estejam vinculadas. Como já adiantamos, o foco sobre os aspectos técnicos infraestruturais passa, inevitavelmente, pelo crivo de uma visão social sobre o contexto de ensino-aprendizagem no qual se inserem os sujeitos desse processo.

Em vista do que apresentamos até o momento sobre o nosso modelo de parâmetros humanos e técnicos, confiamos na proposição de um eixo transversal, tal qual a proposta de Almeida e Valente (2016). Porém, ao contrário dos autores que concebem o eixo que atravessa os demais como uma tríade explícita composta por currículo, avaliação e pesquisa, acreditamos que o atravessamento possa ser considerado apenas por meio da **Pesquisa-ação**. Assim vislumbramos considerá-la, como explicitamos em nossas aproximações com o Pós-Método, e em concordância com os autores (ALMEIDA; VALENTE, 2016), como uma pesquisa intervencionista realizada pelo professor e aquela que gera reflexões e ações que abarcam, essencialmente, questões relacionadas ao currículo e à avaliação.

Incluímos, então, a Pesquisa-ação como um eixo transversal no modelo, de modo a interrelacionar os elementos humanos e técnicos. Acreditamos que a investigação, como oportunidade de reflexão e avaliação cíclica das ações dos participantes na dinâmica de aprendizagem, permita que, ao adotar certos recursos digitais de forma consciente e orientada, incorporando-os à vivência do aluno para além da sala de aula, possamos agir diretamente no desenvolvimento de suas competências para o uso daquelas (e outras possíveis) tecnologias. De modo a se retroalimentar, na medida em que se desenvolvam e/ou se aprimorem tais competências, maior torna-se a leque de escolhas possíveis para a utilização de recursos tecnológicos pelo professor, podendo ultrapassar, estrategicamente, os limites infraestruturais da instituição de ensino. Essa movimentação pode, inclusive, transformar-se em reivindicações de aprimoramento técnico e de formação docente/discente nas várias instâncias do ecossistema educacional.

Uma vez que apresentamos, ao longo desta seção, os pressupostos e proposições teóricas que embasam nosso trabalho, passamos para a explanação de sua construção metodológica no que diz respeito à natureza, ao contexto e participantes, além dos instrumentos de coleta e análise de dados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Partimos do pressuposto de que o êxito de uma pesquisa científica se dá, sobretudo, pela clareza com a qual sua metodologia é arquitetada e aplicada. Dessa forma, abrimos a Seção 3, que se refere à classificação desta investigação quanto à sua natureza, abordagem, e outros aspectos taxonômicos essenciais para o entendimento de seu percurso metodológico, com um quadro que resume suas principais especificações. Esse foi elaborado com base nas asserções de Paiva (2019) e apresenta uma tipologia objetiva, a qual será devidamente esmiuçada ao longo desta seção.

Quadro 14 – Classificação da pesquisa

Natureza	Aplicada
Gênero	Prático
Fontes de informação	Primárias
Abordagem	Qualitativa
Objetivo	Exploratório
Métodos	Pesquisa-ação
Instrumentos	Questionários semiestruturados; gravações das aulas em áudio e vídeo; diários reflexivos da professora-pesquisadora; entrevistas informais; WhatsApp.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1 Natureza da pesquisa

Primeiramente, concebemos esta pesquisa como uma investigação na área da Linguística Aplicada. Podemos reconhecê-la em tal área, pois trata-se de um empreendimento científico-acadêmico que se propõe a inquirir sobre questões e/ou problemas que se dão em um contexto em que a linguagem, ou língua, esteja implicada de forma direta (COOK, 2003). Sendo nosso problema de pesquisa de caráter interdisciplinar, mas, com foco no ensino e aprendizagem de LE, compreendemos a articulação da pesquisa com a área da Educação. Isso nos reforça, a partir das leituras de Cavalcanti (1986), Cook (2003) e Almeida Filho (1991, 2015a, 2015b) a concepção de que a LA seja a área científica multidisciplinar que abarca a subárea de Aprendizagem e

Ensino de Línguas (AELin), contexto de nossas reflexões e discussões. Além disso, esta pesquisa é concebida como de natureza aplicada, pois, além de ter como objetivo a geração de novos conhecimentos, ela também se propõe a resolver problemas e desenvolver processos e tecnologias (PAIVA, 2019).

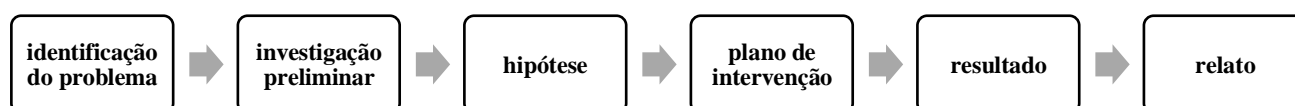
Considerando suas características contextuais e metodológicas, classificamos este trabalho, com forte veia intervencionista, como uma **pesquisa-ação**. Procuramos investigar os problemas inseridos num contexto específico, refletindo e avaliando elementos para que sejam promovidas mudanças (BURNS, 1999). Nossa perspectiva sobre a pesquisa-ação é, ainda, congruente com o que define Viana (2007, p. 235), segundo o qual, é

a pesquisa desenvolvida por professores, abordando questões (problemas, preocupações, inquietações) oriundas da prática em sala de aula, visando/gerando melhoria no processo de ensino/aprendizagem e emancipação profissional, decorrentes de uma prática educacional crítico-reflexiva e investigativa contínua.

Levando isso em consideração, a pesquisadora desempenha, também, o papel de professora, sendo referida, neste trabalho, como professora-pesquisadora. Sua prática docente, bem como seu posicionamento em relação à pesquisa, seguem as etapas que caracterizam a pesquisa-ação, apresentadas na FIG. 18, a seguir, com base em Viana (2007).

Notam-se seis figuras retangulares com bordas arredondadas, dispostas em sequência, na horizontal, entre as quais existem flechas que apontam para a direita. Na primeira caixa, lê-se “identificação do problema”, a que se seguem as outras, sequencialmente, com as expressões “investigação preliminar”, “hipótese”, “plano de intervenção”, “resultado” e “relato”.

Figura 18 – Etapas metodológicas da pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pela autora com base em Viana (2007).

Em linhas gerais, a identificação da problemática sobre a falta de investigações sobre o uso das TDICs no ensino de inglês para a Terceira Idade e a possível negligência

em relação à garantia do direito de alunos idosos de estarem inseridos num contexto moderno de ensino e aprendizagem, potencializado pela utilização de recursos digitais, se deu a partir da prática docente da professora-pesquisadora no âmbito da UNATI. Além disso, a inquietação provocada na professora pôde ser aferida durante busca por pesquisas científicas que versam sobre o assunto, no período a que se refere à investigação preliminar. É importante salientar que o que chamamos de problema ou problemática na pesquisa-ação, não diz respeito ao fato do contexto, pesquisador(es) ou participantes serem considerados problemáticos, mas, à vontade de “problematizar” uma situação observada no contexto de pesquisa, ou seja, o empreendimento à discussão e reflexão sobre uma determinada situação (BURNS, 2009). Nesse sentido, quando nos deparamos com o cenário pandêmico em que os alunos participantes da pesquisa, assim como a própria professora-pesquisadora, não mais puderam reunir-se presencialmente, a possibilidade da adoção do sistema de Ensino Remoto Emergencial, mediado pelas tecnologias digitais, passou a ser problematizada e discutida.

Ao passarmos para a etapa da formulação da hipótese sobre a possibilidade da utilização das TDICs na sala de aula de inglês para a Terceira Idade, condicionada às características específicas dos participantes e contexto de pesquisa e à contínua avaliação dos mesmos participantes, formulamos, também, nosso plano de intervenção. Para nossa pesquisa, essa etapa compreende o oferecimento de uma oficina remota de inglês como língua estrangeira para alunos da Terceira Idade, na qual lançamos mão de ferramentas e aplicativos digitais durante o processo de ensino/aprendizagem do idioma. Os resultados alcançados serão apresentados e discutidos neste texto que se configura como o relato de nossa pesquisa.

No que tange à abordagem adotada para a análise dos resultados, podemos classificá-la como qualitativa, sobretudo por compreender características consideradas típicas dessas pesquisas, segundo Robson e McCartan (2016), como, por exemplo, *a) a apresentação verbal, e não numérica, de descrições e descobertas; b) o foco nos significados; c) a importância dada ao contexto; d) a apresentação de situações do ponto de vista dos participantes da pesquisa; e) a valorização da reflexividade do pesquisador;* entre outros. Adotaremos, ainda, a preocupação em refletir sobre os dados a partir de uma perspectiva próxima e holística (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991). Já no que diz respeito aos seus objetivos, acreditamos que nossa pesquisa pode ser classificada como exploratória, uma vez que se trata de uma pesquisa inédita, em nível de pós-graduação,

entendemos que ela se caracteriza como “uma primeira aproximação a determinado fenômeno que é pouco explorado” (GONSALVES, 2003, p. 65).

Dando andamento à apresentação do nosso percurso metodológico, seguimos para a subseção que explana sobre o contexto da pesquisa, bem como sobre os participantes da investigação.

3.2 Contexto e participantes da pesquisa

Considerando seu contexto geral, esta pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito da Universidade Aberta à Terceira Idade de uma universidade pública no estado de São Paulo. Nessa universidade, a UNATI é vinculada à Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura (PROEX) e conta com 20 núcleos distribuídos em todo o estado paulista, estando presentes na maioria de seus *campi*.

Como contexto mais específico, temos uma dessas unidades, parceira de um Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da mesma IES. Tal UNATI, cujo núcleo é filiado à uma Faculdade de Ciências Farmacêuticas, conta com professores voluntários para o ensino de línguas, em sua maioria, alunos de graduação de uma Faculdade de Ciências e Letras (FCL), na mesma cidade. Instituída em 2001, a referida UNATI, em específico, teve sua origem em um projeto anterior desenvolvido, desde 1995, pela Faculdade de Ciências Farmacêuticas em questão, chamado Projeto Sênior. Além dos cursos de línguas estrangeiras (Inglês, Francês, Italiano, Alemão e Espanhol), essa unidade oferece oficinas gratuitas de informática, ponto cruz, pintura, artesanato, desenho de rosto, pintura em tela, dança contemporânea, dança circular, teatro, coral, roda de leitura, trabalho com imagem digital, bem como possibilita a participação dos alunos como ouvinte em cursos como o de “Anatomia teórica e prática” e “Introdução ao estudo do Direito”.

Desde março de 2020 – até a entrega desta tese para o Repositório Institucional da UNESP¹¹⁰ (maio/2023) –, as atividades dessa UNATI passaram a ser realizadas de forma on-line, de modo que o contexto desta pesquisa se resume a um curso remoto de inglês como língua estrangeira com/para aprendizes idosos. Como parte importante da construção de nosso contexto, passamos a explicar sobre os participantes da pesquisa, iniciando pelos alunos.

¹¹⁰<https://repositorio.unesp.br/>. Acesso em: 20 maio 2023.

3.2.1 Os alunos-participantes

Concordamos com Paiva (2019, p. 73) que afirma que “a pesquisa-ação é, por natureza, participativa, pois os pesquisados, em conjunto com o pesquisador, são os produtores diretos do conhecimento”. Apresentaremos, nesta subseção, as informações pertinentes sobre os alunos-participantes da pesquisa. Para a formação dos grupos de participantes, utilizamos os critérios de inclusão e exclusão apresentados no QUADRO 15, a seguir.

Quadro 15 – Critérios de inclusão e exclusão para a participação na pesquisa

Participantes	Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
Alunos regularmente matriculados/ouvintes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pessoa adulta com idade igual ou superior a 55 anos, em referência ao regimento interno da UNATI, contexto da pesquisa; 2. Dispor de aparelho tecnológico (computador e/ou celular) próprio para a participação nas aulas e realização de atividades. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pessoa adulta com idade inferior a 55 anos, em referência ao regimento interno da UNATI, contexto da pesquisa; 2. Não dispor de aparelho tecnológico (computador e/ou celular) próprio para a participação nas aulas e realização de atividades.

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos observar, a partir das informações dispostas no QUADRO 15, que nossa pesquisa conta com dois tipos de participantes: alunos regularmente matriculados no curso de inglês como língua estrangeira na UNATI e alunos ouvintes na mesma oficina. É importante que se aponte que os participantes ouvintes não são ingressantes no curso, mas, pessoas que já foram, em algum momento, alunos regularmente matriculados no projeto que acabaram por se desvincular da UNATI¹¹¹, mas que continuaram a frequentar as aulas de inglês. Decidimos, então, aplicar os mesmos critérios de inclusão e exclusão para os dois tipos de participantes.

Sobre os critérios de inclusão que dizem respeito à faixa etária dos participantes, planejávamos, inicialmente, adotar o critério etário estipulado pelo Estatuto da Pessoa Idosa no contexto nacional (BRASIL, 2003), e pela OMS no contexto internacional de países subdesenvolvidos (OMS, 2005). Porém, ao confrontarmos esses documentos com

¹¹¹Os motivos que levaram esses alunos a se desvincularem do projeto são de ordem pessoal e não são de relevância para a esta pesquisa, portanto, não serão apresentados neste trabalho.

o regimento interno da UNATI¹¹², contexto de nossa pesquisa¹¹³, deparamo-nos com margens distintas de idade. Embora, no Brasil, o Estatuto considere pessoa idosa o indivíduo com idade igual ou superior a 60 anos, a UNATI permite a inscrição de pessoas com idade igual ou superior a 55 anos. Sendo assim, a autodeclaração desses participantes em julgar, subjetivamente, que uma oficina de inglês em um programa para a Terceira Idade seja o melhor contexto de ensino e aprendizagem do idioma, mesmo que eles não sejam considerados legal e socialmente pessoas idosas, é suportado pelo regimento interno do projeto de extensão. Uma vez que em nossos grupos de alunos, contamos com a presença de dois participantes com idade inferior, porém muito próxima, a 60 anos, optamos por levar em consideração, então, a normativa da UNATI para que esses alunos não fossem excluídos do estudo.

O estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão que se referem à posse de aparelhos tecnológicos e acesso à internet se mostrou necessário, uma vez que a UNATI/CLDP e/ou professora-pesquisadora não contaram com fundos para o fornecimento de equipamentos ou pacote de dados para os alunos matriculados no projeto. Reconhecemos que nossos critérios de participação na pesquisa refletem, também, a exclusão de idosos interessados em dar continuidade ou ingressarem em oficinas oferecidas no âmbito da UNATI, privando-os do convívio social, ainda que remoto, no momento de isolamento por causa da pandemia.

Ao todo, 15 alunos (entre matriculados e ouvintes) passaram pelos crivos de inclusão e exclusão. Para preservar a identidade dos participantes, nos referiremos aos alunos utilizando a sigla “A” (de “aluno”) juntamente com um número atribuído aleatoriamente a cada indivíduo. O QUADRO 16, a seguir, dispõe das informações dos aprendizes quanto ao gênero e idade (completada até 31 dez. 2020).

Quadro 16 – Informações dos participantes sobre seu gênero e idade (continua)

Participante	Gênero	Idade
A1	F	65 anos
A2	F	67 anos
A3	F	68 anos
A4	M	80 anos
A5	M	80 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

¹¹²Disponível em: <https://www2.unesp.br/proex/repositorio/programasproex/pisc/3idad/3idade.htm#2>. Acesso em: 28 abr. 2021.

¹¹³Outras unidades da UNATI, na mesma IES, podem usar critérios diferentes em relação à idade mínima para a participação dos alunos no projeto de extensão.

Quadro 16 – Informações dos participantes sobre seu gênero e idade (conclusão)

Participante	Gênero	Idade
A6	F	58 anos
A7	F	59 anos
A8	M	67 anos
A9	F	68 anos
A10	M	67 anos
A11	F	74 anos
A12	F	64 anos
A13	F	64 anos
A14	F	62 anos
A15	F	77 anos

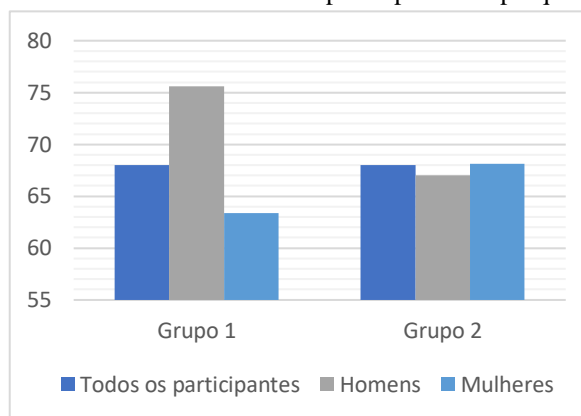
Fonte: Elaborado pela autora.

Os 15 alunos-participantes, os quais frequentavam aulas de inglês como LE, ministradas pela professora-pesquisadora desde o ano de 2016¹¹⁴, foram divididos em dois grupos¹¹⁵ (doravante *Grupo 1* e *Grupo 2*). A divisão da turma em dois grupos se deu pois alguns alunos, durante o período em que as aulas estiveram suspensas e anterior à sua retomada remota, assumiram outros compromissos no horário original dos encontros presenciais. Uma vez que a professora-pesquisadora se dispôs a abrir um novo horário, a turma foi dividida de acordo com a disponibilidade dos participantes para as aulas remotas. Ambos os grupos se reuniram semanalmente, às quartas-feiras, em horários distintos¹¹⁶, para aulas remotas com duração de 1 hora. O *Grupo 1* era composto por um total de oito participantes (cinco mulheres e três homens), enquanto o *Grupo 2* era composto por sete participantes (seis mulheres e um homem). Podemos observar no GRAF. 5, a seguir, as médias etárias dos participantes de ambos os grupos.

¹¹⁴Alguns dos alunos passaram a fazer parte do curso de inglês em 2017.

¹¹⁵Os alunos faziam parte de uma única turma no contexto presencial que se reunia às quartas-feiras das 8h30min às 10h00min.

¹¹⁶O *Grupo 1* se reunia das 8h30min às 9h30min enquanto o *Grupo 2* se reunia das 17h30min às 18h30min.

Gráfico 5 – Médias etárias dos participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora.

Levando em consideração as idades de todos os alunos do *Grupo 1*, sem distinção de gênero, obtivemos uma média etária de 68 anos para ambos os grupos. Ao dividirmos os participantes utilizando o critério de gênero, podemos observar números mais heterogêneos. Em média, os estudantes do sexo masculino do *Grupo 1* tinham, 75,6 anos, enquanto os do *Grupo 2* tinham 67 anos. Já os aprendizes do sexo feminino tinham, em média, 63,4 anos no *Grupo 1* e 68,1 anos no *Grupo 2*.

Ao levarmos em consideração as idades absolutas nas extremidades etárias, sem distinção de gênero, tínhamos como participante mais velho, no *Grupo 1*, um aluno com 80 anos de idade, e como participante mais novo, um aluno com 58 anos de idade. Considerando os mesmos critérios, nosso participante mais velho no *Grupo 2* era um aluno com 77 anos de idade, enquanto o mais jovem era um aluno com 62 anos de idade.

Seguimos, adiante, para a apresentação do perfil da professora-pesquisadora, considerada, igualmente, participante da pesquisa.

3.2.2 A professora-pesquisadora

Como metodologia intervencionista (VIANA, 2007; BURNS, 2015; PAIVA, 2019), a Pesquisa-ação considera o professor-pesquisador, também, como um participante da investigação, já que, como adiantamos nas justificativas desta pesquisa, as problematizações, intervenções, mudanças e interpretações sobre o contexto de ação investigativa passam pelos filtros de sua visão de mundo, criticidade e reflexividade. Dessa forma, assim como fizemos com os alunos, consideramos relevante compartilhar informações sobre a professora-pesquisadora no que concerne sua formação e

experiência(s) no ensino de inglês como LE para a Terceira Idade, bem como no Ensino Remoto e o uso de recursos digitais.

Formada em Letras com licenciatura nas línguas portuguesa e inglesa e suas literaturas pela FCL/UNESP, *Campus* de Assis (2011-2015), teve suas primeiras experiências docentes no projeto de extensão UNATI, entre os anos de 2011 e 2013, tendo sido coordenadora de duas oficinas de inglês como LE. Durante a graduação, entre 2012 e 2014, participou do Programa PELT, onde lecionou inglês para uma turma heterogênea composta por alunos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e adultos. A professora-pesquisadora não realizou iniciação científica de qualquer gênero durante sua formação inicial, não tendo desenvolvido, tampouco, monografia de conclusão de curso, já que para licenciatura, isso não se configurava como requisito.

Em 2016, ingressou no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa pela FCLAr/UNESP, *Campus* de Araraquara. Desenvolveu pesquisa sobre a adaptação de materiais didáticos de ensino de inglês para a Terceira Idade e o uso de um aplicativo digital chamado Quizlet como complemento à uma proposta didática, recebendo o título de Mestre, por essa pesquisa, em maio de 2018. No início de 2019, voltou ao mesmo programa de pós-graduação para desenvolver o presente trabalho de doutorado.

Do primeiro ano de doutorado ao último ano de doutorado (2019-2023), a professora-pesquisadora atuou como professora estagiária (Estágio Supervisionado em Docência) no curso de graduação (licenciatura e bacharelado) em Letras e ministrou disciplinas de língua inglesa¹¹⁷ vinculadas ao Departamento de Letras Modernas (DLM) da FCLAr/UNESP. Durante os anos de 2020 e 2021, concomitantemente às atividades na UNATI, o Ensino Remoto foi adotado para as aulas na graduação pelas quais a professora-pesquisadora era responsável, de forma que o contexto da pesquisa não foi sua única experiência com a ação emergencial.

Desde 2020, a professora-pesquisadora tem aprofundado seu(s) conhecimento(s) sobre o uso de TDICs no ensino de línguas por meio da sua participação no Grupo de Pesquisa *Linguagem, Educação e Virtualidade* (LEV) da USP, com unidade na FCLAr/UNESP e em cursos e *workshops* em projetos de extensão e eventos científicos.

¹¹⁷Habilidades Integradas do Inglês I (2019); Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa (2019-2021); Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa (2019-2021); Habilidade Integradas do Inglês III (2019; 2022-2023); Habilidades Integradas do Inglês II (2022-2023).

Também participou/participa de ações instrucionais no papel de palestrante e docente. Apresentamos, a seguir, alguns exemplos de sua atuação:

- a) *Live* promovida pela RAPLE¹¹⁸;
- b) Oficinas oferecidas pela Diretoria de Ensino – Região de Avaré¹¹⁹;
- c) Curso de curta duração nos CLDP da UNESP¹²⁰;
- d) Palestra em evento sobre a UNATI e o envelhecimento¹²¹;
- e) Oficina sobre o uso de TDICs no ensino de LE em evento acadêmico¹²²;
- f) Palestras/Oficinas sobre o ensino de LE para a Terceira Idade, no âmbito de disciplinas de graduação¹²³;
- g) *Workshop* sobre o ensino de LE para a Terceira Idade no âmbito da RAPLE¹²⁴.

Acreditamos na importância do compartilhamento dessas informações para a construção do perfil da professora-pesquisadora, de forma a ressaltar que seu envolvimento com as TDICs, o ensino de LE, a Terceira Idade e o Ensino Remoto não se limita às fronteiras do seu trabalho na UNATI e o desenvolvimento desta pesquisa. Sua formação e atuação acadêmico-científica implicam no aperfeiçoamento de habilidades e competências que interferem diretamente no seu fazer docente e investigativo da/na pesquisa. Desse modo, sua experiência anterior (2011-2013) e presente (desde 2016) com a UNATI evidenciam seu engajamento com o projeto tanto quanto sua familiaridade com o público-alvo. Além disso, sua atuação no Ensino Remoto em contexto adverso ao da pesquisa, também se apresenta como uma relevante informação, uma vez que isso pode significar a construção docente da professora-pesquisadora nas aulas remotas com públicos distintos.

¹¹⁸“Seguimos 2021 com o Ensino Remoto: experiências e dicas de professores”. Disponível em: <https://youtu.be/1H7Gc17EIIU>. Acesso em: 02 jun. 2022.

¹¹⁹“Vamos explorar o Padlet?”. Disponível em: https://youtu.be/X_RWKmdcMZA. Acesso em: 02 jun. 2022 e “Vamos explorar o Quizlet?” (Acesso restrito).

¹²⁰“Formação de professores-tutores para o uso de TICs e TDICs no ensino de línguas”.

¹²¹“Perspectivas de pesquisa sobre UNATI e envelhecimento” (I Encontro sobre UNATI e Envelhecimento). Disponível em: <https://youtu.be/oUg5-x06XLI>. Acesso em: 02 jun. 2022.

¹²²“Tecnologias digitais no ensino de línguas: aplicativos e recursos multimídia” (XXII Semana de Letras da FCLAr/UNESP).

¹²³“Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa e a Terceira Idade” na disciplina “ELA: O Ensino de Língua Inglesa para Diferentes Faixas Etárias”, do curso de licenciatura em Letras: Língua Inglesa e suas Literaturas, da Universidade Federal de São João del-Rei; “O ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade” na disciplina Língua Inglesa V, do curso de licenciatura em Letras da FCL/UNESP, *Campus* de Assis; “Ensino-Aprendizagem de Inglês para/na Terceira Idade: considerações físicas, sociais e práticas-metodológicas” na disciplina “Linguística Aplicada e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa”, do curso de licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

¹²⁴“Ensino de línguas estrangeiras para a terceira idade”. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/Ms1r0MPEvuc?feature=share>. Acesso em: 22 mar. 2023.

Uma vez que apresentamos o contexto da nossa investigação, bem como seus participantes, passamos para outra subseção que explana os procedimentos metodológicos da pesquisa. A seguir, explicitamos os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados, além da relação desses instrumentos com a análise e perguntas de pesquisa.

3.3 Instrumentos e Procedimentos para a Coleta e Análise de Dados

No percurso para a geração de dados para a pesquisa, utilizamo-nos de fontes primárias de informação, pois esses foram coletados pela própria professora-pesquisadora (PAIVA, 2019), por meio dos seguintes instrumentos: a) Questionários semiestruturados; b) Gravações das aulas em áudio e vídeo; c) Diários reflexivos da professora-pesquisadora; d) Entrevistas informais; e) Grupos no WhatsApp.

A triangulação dos dados, com vistas à validação da pesquisa, foi possível graças à aplicação das ferramentas citadas. Partimos, agora, para o aprofundamento da descrição sobre os recursos utilizados.

3.3.1 Questionários

Questionários semiestruturados, ou mistos, são caracterizados por mesclar questões abertas e fechadas. Vieira-Abrahão (2006) afirma que esse tipo de questionário “tem sido empregado com o propósito de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças, para comprovar ou não dados coletados por métodos qualitativos” (p. 222). Dornyei (2003) também discute sobre os tipos de dados que podem ser coletados por meio de questionários. Segundo o autor, os respondentes podem compartilhar informações factuais, comportamentais e de atitudes, sendo o último, o tipo de informações que dão conta de opiniões, crenças, interesses e valores.

Burns (1999) reconhece a praticidade de questionários como instrumento de coleta de dados, pois, de acordo com a autora, eles podem ser mais fáceis de administrar e consomem menos tempo do pesquisador. Além disso, ainda de acordo com a autora, por meio de questionários é possível reunir grande quantidade de respondentes. Dornyei (2003) reflete sobre as vantagens e desvantagens do uso desse instrumento em pesquisas sobre segunda língua. Segundo o autor, em confluência com o que diz Burns (1999),

questionários representam versatilidade para o investigador, do ponto de vista do consumo de tempo, esforço e recursos financeiros.

Por outro lado, ambos os autores (BURNS, 1999; DORNYEI, 2003), convergem no reconhecimento das limitações dos questionários quanto à simplicidade e/ou à superficialidade das respostas, ou a falta de motivação dos respondentes para cumprir o seu preenchimento. Nesse sentido, Paiva (2019, p. 30) afirma que “muitas vezes, o informante responde a qualquer coisa para ficar livre do pesquisador ou, até mesmo, para a agradá-lo”. Outra questão levantada por Burns (1999) e Dornyei (2003) é sobre a preocupação que o pesquisador deve ter com a formulação das perguntas que comporão um questionário, levando em consideração as possíveis interpretações que os respondentes podem ter, pelo modo como a questão é estruturada, o tipo de respostas que se espera de cada pergunta e, até mesmo, se o questionário está escrito em língua materna ou LE, considerando o nível de proficiência do informante.

Em nossa pesquisa, ao todo, foram aplicados três questionários em língua portuguesa, todos por meio do Google Forms. Segundo Paiva (2019) o uso de formulários on-line para a coleta e análise de dados é muito comum nos dias atuais. Para a nossa investigação, por conta do impedimento de encontro presencial entre a professora-pesquisadora e os alunos-participantes, em razão da pandemia do COVID-19, o Google Forms se apresentou como uma boa alternativa de plataforma para a aplicação do instrumento de forma remota.

O Questionário 1 (Q1)¹²⁵ aplicado aos alunos tinha como propósito central o esclarecimento de algumas questões principais, na fase anterior ao início das aulas. Algumas perguntas norteadoras serviram de base para que a professora-pesquisadora elaborasse o questionário, a saber: *a) Quais aparelhos os alunos utilizariam para as aulas? b) Qual plataforma de videochamada poderia/deveria ser usada para as aulas síncronas? c) Qual plataforma seria utilizada como AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem)? e d) Quais aplicativos, conhecidos dos alunos, poderiam ser utilizados para o desenvolvimento de atividades nas aulas síncronas e tarefas assíncronas?* Nas perguntas apresentadas, podemos visualizar de forma ilustrativa, algumas decisões que a professora-pesquisadora deveria tomar para o planejamento das aulas, no tocante à escolha de ferramentas e aplicativos, estando tal questionário plenamente alinhado aos objetivos da pesquisa. Aplicado em agosto de 2020, era composto por 20 questões

¹²⁵Cf. **Apêndice A.**

objetivas sobre a posse de aparelhos tecnológicos e as habilidades dos alunos no uso desses aparelhos, aplicativos e plataformas. Ciente de que, já nessa fase, a aplicação de um questionário inicial deveria ser acompanhada da utilização de outro(s) instrumento(s), com vistas à reunião de informações relevantes, a professora-pesquisadora realizou, também, uma entrevista informal com cada grupo de participantes, sobre a qual discorreremos na subseção 3.3.4.

O Questionário 2 (Q2)¹²⁶ foi composto por 15 questões, entre fechadas, de múltipla escolha, e abertas, divididas em três seções com focos em aspectos diferentes do curso remoto, sendo elas *a) As aulas on-line¹²⁷ síncronas; b) As videoaulas assíncronas e c) As tecnologias digitais*. Aplicado ao final do segundo ciclo de aulas remotas, em julho de 2021, esse questionário proveu informações para que a professora-pesquisadora criasse um roteiro norteador¹²⁸ para a entrevista final que seria realizada mais tarde, com os participantes. De modo geral, o Q2 visava coletar impressões e avaliações dos alunos sobre as práticas docentes, a dinâmica das aulas remotas, escolha e uso de ferramentas e aplicativos. Mais uma vez, esse instrumento estava em concordância com os objetivos da pesquisa.

O Questionário 3 (Q3)¹²⁹, por sua vez, foi aplicado no período posterior ao segundo ciclo de aulas, em março de 2022. A motivação para a elaboração e aplicação deste se apresentou quando a UNATI passou a discutir a possibilidade do retorno às aulas presenciais. A professora-pesquisadora objetivava, portanto, consultar os alunos sobre suas intenções e avaliações em relação ao Ensino Remoto e ao presencial, por meio de um questionário que mesclava quatro perguntas fechadas, de múltipla escolha, e quatro subquestões abertas que pediam pela justificativa das respostas às perguntas anteriores. A seguir, apresentamos a TAB. 4 que reúne as informações sobre os questionários utilizados na pesquisa, de forma resumida e objetiva.

¹²⁶Cf. **Apêndice B**.

¹²⁷No tratar com os alunos, e nessa pesquisa, usamos de forma intercambiável os termos “aulas remotas”, “aulas on-line” e “aula virtuais”.

¹²⁸Cf. **Apêndice D**.

¹²⁹Cf. **Apêndice E**.

Tabela 4 – Informações sobre os questionários aplicados durante a pesquisa

Questionário	Questões	Objetivo	Aplicação	Respondentes
1	20/fechadas	Levantar informações dos alunos sobre o porte e familiaridade com ferramentas e recursos digitais	Agosto/2020	13
2	15/fechadas e abertas	Coletar impressões e avaliações dos alunos sobre as aulas remotas e o uso de recursos digitais	Julho/2021	15
3	8/fechadas e abertas	Levantar as impressões e avaliações dos alunos sobre as aulas/práticas on-line e consultar seu interesse em retornar ao ensino presencial ou manter-se no Ensino Remoto.	Março/2022	11

Fonte: Elaborada pela autora.

Entendemos que o uso de questionários como instrumento de coleta de dados, apesar de ser comum e versátil, exige considerações sobre a elaboração de suas perguntas e cautela em relação à profundidade das respostas obtidas por meio deles. Yin (2011) aponta que na pesquisa qualitativa, são importantes as observações e interações diretas entre o pesquisador e o fenômeno sobre o qual se pesquisa. Desse modo, ainda que seja possível seu uso e/ou de “outros instrumentos mecânicos para a mensura do comportamento e visões das pessoas” (YIN, 2011, p. 270, tradução nossa¹³⁰), a pesquisa qualitativa deve ir além do uso desse(s) instrumento(s). Compreendemos, então, que a validação das informações obtidas por meio de questionários deve estar condicionada ao seu alinhamento com outras alternativas para a coleta de dados. Assim, além da utilização desse recurso em três diferentes momentos na pesquisa, eles estiveram associados a outros instrumentos, de modo que foi possibilitado à professora-pesquisadora a observação dos dados em contraste, estabelecendo conexões e divergências entre eles.

Continuamos com a apresentação dos instrumentos que utilizamos nesta investigação passando para a subseção que versa sobre as gravações das aulas em áudio e vídeo.

3.3.2 Gravações das aulas em áudio e vídeo

¹³⁰No original: [...] *other mechanical instruments for measuring people's behavior and views.*

Em relação a gravações em áudio e vídeo, Vieira-Abrahão (2006, p. 227) afirma que elas “podem ser utilizadas para registrar observações gerais do contexto de sala de aula e também para o registro de aspectos específicos, como os trabalhos em pares e grupos; a interação professor-aluno e outros aspectos”. No contexto da pesquisa-ação, Burns (1999, p. 94, tradução nossa¹³¹) declara que essas

[...] podem ser usadas para obter observações gerais e impressões da sala de aula ou, alternativamente, para se concentrar em preocupações específicas, como interações de trabalho em pares, a quantidade de conversa do aluno gerada por meio de atividades específicas ou a análise de ‘incidentes críticos’.

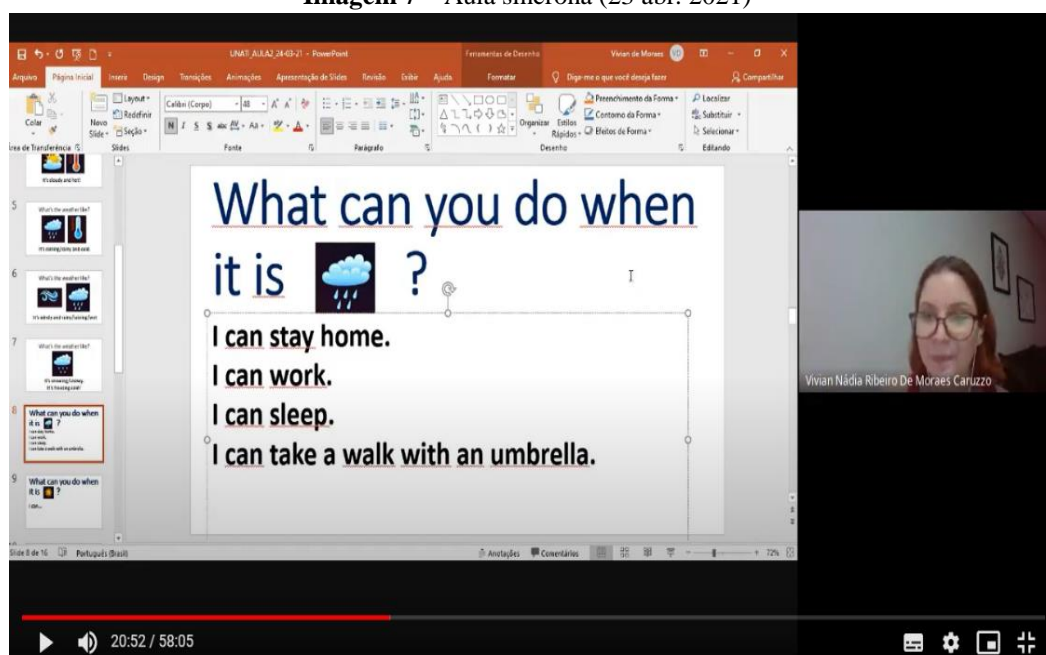
As aulas remotas foram realizadas de forma síncrona e assíncrona. Para a primeira modalidade, os dois grupos de alunos se reuniram no período de 12 de agosto de 2020 até 28 de julho de 2021¹³², que compreendeu dois ciclos completos de aulas. Os encontros síncronos se deram por meio da plataforma Google Meet, semanalmente e tiveram duração de uma hora, tanto para o *Grupo 1* quanto para o *Grupo 2*. O uso do Google Meet permitiu que esses encontros fossem gravados e essas gravações, além de serem organizadas e curadas pela professora-pesquisadora, foram compartilhadas com os alunos nos momentos posteriores às aulas, por meio do grupo de WhatsApp de cada turma. A seguir, a IMAGEM 7 traz um *print* de tela de uma das aulas síncronas com o *Grupo 2*.

A IMAGEM 7 apresenta um *print* da tela de uma chamada de vídeo do Google Meet. Ao centro, há uma apresentação de PowerPoint com a pergunta em inglês, escrita na cor azul escura sob um fundo branco sólido, “*What can you do when it is*” (o que você pode fazer quando está), ao final da pergunta, há a figura de uma nuvem com gotas de chuva ilustrando a palavra em inglês “*rainy*” (chuvoso). Abaixo da pergunta, há frases escritas em inglês, na cor preta “*I can stay home; I can work; I can sleep; I can take a walk with an umbrella*” (Eu posso ficar em casa; Eu posso trabalhar; Eu posso dormir; Eu posso caminhar com um guarda-chuva). No canto direito da tela, há a imagem da câmera da professora-pesquisadora, branca com cabelos lisos, soltos, coloridos em tom ruivo acobreado. Ela usa óculos de grau com armação arredondada e escura, e traça uma regata vinho.

¹³¹No original: [...] *can be used to obtain general observations and impressions of the classroom or alternatively to focus on specific concerns such as pair work interactions, the amount of learner talk generated through particular activities, or the analysis of critical incidents.*

¹³²Com um período de férias que se estendeu de 10 dez. 2020 a 16 mar. 2021.

Imagem 7 – Aula síncrona (23 abr. 2021)



Fonte: Dados da pesquisa.

Na modalidade assíncrona¹³³, a professora-pesquisadora fez a gravação de 15 videoaulas, com variações no tempo de sua duração, as quais foram alocadas no YouTube e compartilhadas com os alunos por meio de um grupo de WhatsApp criado especificamente para esse fim. O conteúdo das videoaulas, no primeiro semestre de 2021, foi de uma apostila elaborada pela professora-pesquisadora no ano de 2019¹³⁴, quando as aulas com os alunos aconteciam ainda de forma presencial. A apostila refere-se a um compilado de lições do *site* Learn English¹³⁵ e Learn English Teens¹³⁶ da organização de caridade British Council, na qual cada lição focaliza uma das quatro habilidades linguísticas e traz temas diferentes. A escolha do material de base se deu pela facilidade de acesso gratuito a textos, áudios e vídeos disponibilizados na plataforma. Originalmente, essa apostila não seria utilizada em 2020, porém, seu conteúdo não foi trabalhado na íntegra em 2019, de forma que, no ano seguinte, a apostila poderia/deveria ser trabalhada, em algum momento, com os alunos que a tinham adquirido nos formatos digital e impresso. Com o andamento das aulas remotas, a professora-pesquisadora decidiu retomar o uso desse material, que havia sido deixado de lado, com a elaboração de videoaulas gravadas. No segundo semestre de 2021, após o segundo ciclo de aulas

¹³³Adotada a partir do início do segundo ciclo de aulas remotas.

¹³⁴Para acessar a apostila de 2019 na íntegra, utilize o link: https://drive.google.com/file/d/13rx3J7iP2HY9rMMTVFJa92kyn5T8CdP_/view?usp=sharing.

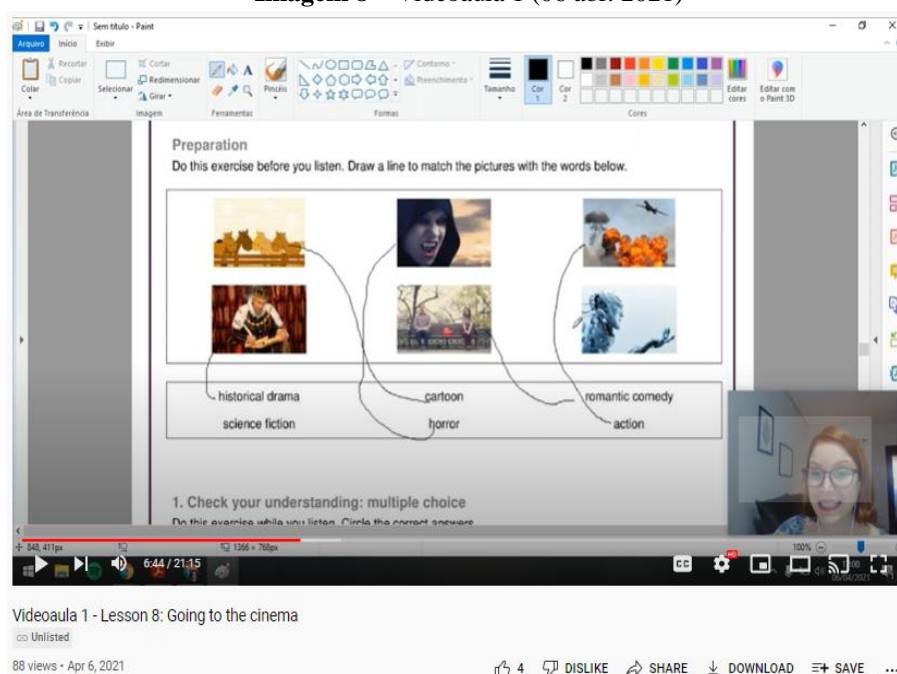
¹³⁵Cf. <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills>. Acesso em: 15 abr. 2022.

¹³⁶Cf. <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills>. Acesso em: 15 abr. 2022.

remotas, outra apostila no mesmo modelo e utilizando o mesmo material de base do British Council foi elaborada pela professora-pesquisadora¹³⁷ e quatro videoaulas foram gravadas¹³⁸.

Na IMAGEM 8, pode-se observar um *print* da tela da primeira videoaula, referente à lição 8 da apostila de 2019, postada no YouTube no dia 06 de abril de 2021¹³⁹. Essa mostra o *print* de uma tela no Youtube. Ao centro, há a apresentação de uma página da apostila de 2019 de um exercício com imagens e palavras em inglês que se referem a gêneros de filmes. No canto inferior direito, há a visão câmera da professora-pesquisadora.

Imagem 8 – Videoaula 1 (06 abr. 2021)



Fonte: Dados da pesquisa.

Além das videoaulas que abordavam o conteúdo das apostilas, a professora-pesquisadora gravou vídeos curtos que foram disponibilizados para os alunos em ocasiões em que aulas síncronas tiveram que ser canceladas por motivos pessoais ou compromissos acadêmicos, por parte da docente. Podemos observar o *print* de um vídeo postado no dia 22 de setembro de 2020, no qual a professora-pesquisadora fala sobre como os alunos

¹³⁷Para acessar a apostila de 2021 na íntegra, acesse o *link*:

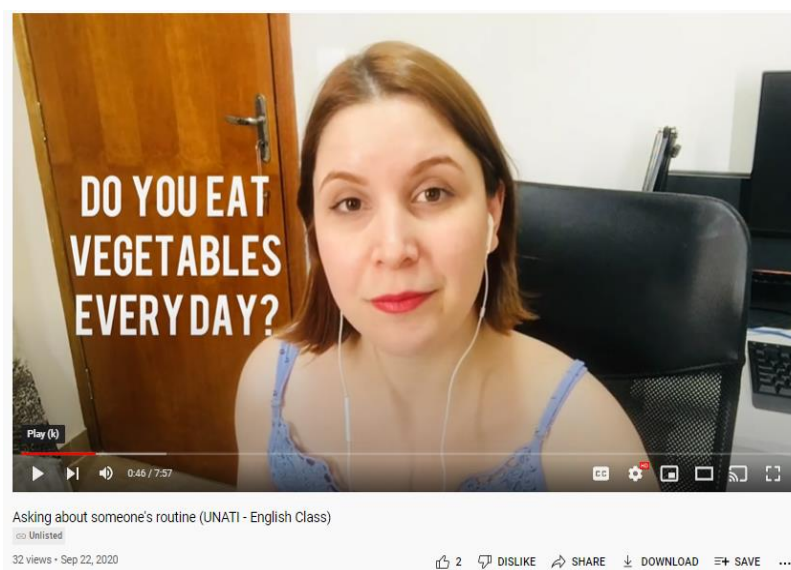
<https://drive.google.com/file/d/16N187Jy4QZHrWettzUu9V67MzpOY0r5h/view?usp=sharing>.

¹³⁸Por motivos pessoais a professora-pesquisadora não pôde realizar a gravação das 12 videoaulas que eram previstas para a apostila em questão.

¹³⁹Cf. **Apêndice F**.

podem perguntar sobre a rotina de alguém em inglês. Ao centro, a professora-pesquisadora está de cabelos soltos, usando batom vermelho e uma regata azul clara. Ela está sentada em uma cadeira de escritório preta. No lado direito, ao fundo, aparece um computador *desktop*. À esquerda, sob uma porta de madeira clara, aparece a pergunta escrita em inglês, em caixa alta e na cor branca, “*Do you eat vegetables every day?*” (Você come vegetais todos os dias?).

Imagem 9 – Vídeo assíncrono (22 set. 2020)



Fonte: Dados da pesquisa.

No QUADRO 17, apresentamos um resumo das informações sobre as aulas síncronas e assíncronas, de forma que é possível observar o período em que ocorreram as interações ao vivo e a elaboração e compartilhamento das videoaulas, bem como o tempo de cada encontro didático e as plataformas utilizadas pela professora-pesquisadora e alunos.

Quadro 17 – Informações sobre as aulas síncronas e assíncronas

Modalidade	Período	Tempo	Plataformas
<i>Síncrona</i>	de 12 ago. 2020 a 28 jul. 2021 ¹⁴⁰	1 hora semanal	Google Meet, Google Drive, WhatsApp
<i>Assíncrona</i>	de 06 abr. 2021 a 05 out. 2021	Variado	Screenastify, Nimbus, Editor de video Windows 10, YouTube Creator Studio, WhatsApp

Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁴⁰Com um período de férias que se estendeu de 10 dez. 2020 a 16 mar. 2021.

A propósito da pesquisa, as gravações das aulas síncronas se mostraram importante instrumento de coleta de dados, uma vez que o registro das interações entre a professora-pesquisadora e os alunos, dos aprendizes entre si e deles com as ferramentas e recursos tecnológicos e digitais se apresentam como relevante fonte de informações. Além disso, por meio da gravação das aulas síncronas, a professora-pesquisadora pôde, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, revisitar o espaço-tempo da sala de aula e focar sua atenção em questões específicas que ora já haviam chamado sua atenção (BURNS, 1999). Por outro lado, a gravação das aulas assíncronas em vídeo, embora não ofereça cenário de interação explícita entre a professora-pesquisadora e os alunos, implica no registro da interação intencional e personalizada que a docente se propôs a criar, por meio de estratégias visuais e de edição de vídeo. Questões como a escolha das plataformas para a gravação, edição, armazenamento e compartilhamento das videoaulas entram no campo das competências digitais tanto da professora-pesquisadora quanto dos alunos, além de outras reflexões pertinentes ao escopo da pesquisa e que serão discutidas ao longo deste texto.

As gravações das aulas representaram um material bruto que precisava de um refinamento reflexivo por parte da professora-pesquisadora para a construção de sentidos e problematização de acontecimentos, escolhas e comportamentos. Desse modo, os diários reflexivos da professora-pesquisadora representavam um instrumento aliado à gravação das aulas. A subseção seguinte apresenta as principais considerações sobre o uso de diários reflexivos como instrumento de geração de dados para esta pesquisa.

3.3.3 Diários reflexivos

Em relação aos diários reflexivos (DR), Nunan (1992) defende que eles podem ser considerados importantes ferramentas de introspecção em pesquisas que versam sobre aquisição ou aprendizagem de línguas estrangeiras. Seu foco pode ser, ainda segundo o autor, a relação entre professores e alunos, professores e o ensino ou mesmo alunos e a aprendizagem. No contexto de pesquisa-ação, Burns (1999) defende que diários (reflexivos) podem oportunizar sequências de relatos sobre as impressões do professor sobre questões e eventos críticos vivenciados na sala de aula. A autora afirma, ainda, que

os diários “contêm mais reflexões e interpretações subjetivas e pessoais do que a gravação relativamente formalizada de notas (p. 89, tradução nossa¹⁴¹).

Como pontuamos na subseção anterior, os DR associados à gravação das aulas, representam um importante instrumento para a problematização, reflexão e questionamentos, por parte da professora-pesquisadora sobre os elementos que compõem as aulas, como a dinâmica das interações, a relação dos participantes com as tecnologias e recursos digitais, o desenvolvimento no seu processo de aprendizagem da língua em ambiente remoto, entre outras questões relevantes. Os DR foram escritos pela professora-pesquisadora no período posterior às aulas síncronas e a docente recorria, quando achava necessário, às gravações dos encontros síncronos. Utilizando a plataforma Google Docs, ou um caderno pessoal, a professora-pesquisadora fez registro de suas impressões sobre diversos pontos, como mencionado acima. É importante que esclareçamos que a professora-pesquisadora não produziu DR ao final de todas as aulas, reservando a prática para encontros que lhe provocaram reflexões específicas e focalizadas. Apoiando-se na gravação das aulas, a professora-pesquisadora julgou como facultativa a elaboração de um diário reflexivo para cada evento de aula.

No Excerto 1, a seguir, observamos um trecho de um DR produzido pela professora-pesquisadora no dia 12 de agosto de 2020, primeiro dia das aulas remotas.

Nesta primeira experiência com a aula on-line, tivemos alguns problemas técnicos relacionados à conexão da internet. Portanto, alguns alunos saíram e entravam da chamada, ou se queixavam dos cortes no áudio e no vídeo. Percebi que alguns alunos também se confundiram com a função de habilitar e desabilitar o microfone.

Iniciei a aula com a pergunta “*How can you introduce yourself in English*”? A ideia era que os alunos acessassem seus conhecimentos prévios, depois de 9 meses sem aulas. Os alunos foram dando contribuições voluntariamente. Pedi para alguns alunos em específico, de forma aleatória, para simularem um diálogo, a partir de uma situação imaginária, no qual eles deveriam se apresentar em inglês. Os alunos pareceram gostar da atividade e eu pude instigá-los a resgatarem na memória, expressões introdutórias. Tivemos alguns problemas, como no caso da A13 que não conseguia ativar seu microfone. Os casos, porém, foram contornados.

[...]

De modo geral, apesar dos problemas técnicos, a aula foi muito produtiva e os alunos foram pacientes em relação às adversidades. Acredito que essa postura foi adotada por conta da nossa conversa na semana passada, na qual combinamos que seríamos pacientes com os problemas tecnológicos e que seríamos flexíveis para nos adaptar e encontrar estratégias para melhorar

¹⁴¹No original: [...] *contain more subjective and personal reflections and interpretations than the relatively formalised recording of notes.*

nossas interações ao longo das aulas. Ao final da aula, A12 enviou uma mensagem de áudio no grupo elogiando o conteúdo da aula e reconhecendo alguns problemas técnicos. Mas a/o participante se mostrou aberta(o) a adotar novas estratégias para o aprimoramento das interações. Estou muito satisfeita com os primeiros resultados obtidos e esperançosa com as habilidades que meus alunos desenvolverão a partir das aulas remotas (Excerto 1, DR, 19 ago. 2021).

Além das reflexões da professora-pesquisadora registradas em diário, consideramos essencial a reflexão e exposição de opiniões dos próprios alunos. Portanto, incluímos a realização de entrevistas com os participantes como mais um instrumento de coleta de dados. Na subseção, a seguir, explanaremos sobre tal instrumento.

3.3.4 Entrevistas informais

Entrevistas informais, ou não estruturadas, se caracterizam, segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 223), por serem interações “em que entrevistados e entrevistadores se engajam em uma conversa livre com base nas questões e tópicos que orientam a investigação”. A autora também aponta que o objetivo das entrevistas informais pode ser o levantamento amplo das percepções dos participantes da pesquisa sobre o seu contexto, sobre acontecimentos sociais e, ainda, sobre si mesmos. Recorrendo mais uma vez à Burns (1999), sob a perspectiva da pesquisa-ação, acreditamos na importância de se incorporar entrevistas informais nas aulas sempre que possível. A autora afirma que se entrevistas informais “forem incorporadas às aulas, sempre que possível, como um aspecto das atividades regulares da sala de aula, podem funcionar como uma atividade em sala de aula e como uma forma de investigação e coleta de dados sobre áreas que se deseja explorar” (BURNS, 1999, p. 118, tradução nossa¹⁴²).

Incorporadas em nossa prática docente, as entrevistas informais são realizadas em grupo, uma vez que concordamos, em partes¹⁴³, com Burns (1999, p. 119, tradução nossa¹⁴⁴) quando a autora afirma,

¹⁴²No original: [...] *if they are incorporated into a lesson, whenever possible, as an aspect of the regular activities in the classroom, they can double as a classroom task and as a way of investigating and collecting data on areas one wishes to explore.*

¹⁴³No que diz respeito ao nosso contexto de pesquisa.

¹⁴⁴No original: *A group interview has the advantage of enabling the interviewer to collect more data from a greater number of people on a single occasion. Often the data collected from a group is far richer than that collected from individuals as the various members of the group can trigger additional and more productive responses from each other.*

uma entrevista em grupo tem a vantagem de permitir que o entrevistador colete mais dados de um número maior de pessoas em uma única ocasião. Frequentemente, os dados coletados de um grupo são muito mais ricos do que os coletados de indivíduos, pois os vários membros do grupo podem despertar, uns nos outros, respostas adicionais e mais produtivas.

Embora o convite à conversa reflexiva sobre as aulas fosse constante durante o Ensino Remoto, em três momentos específicos as entrevistas informais aconteceram de forma mais explícita. A professora-pesquisadora reuniu-se com os dois grupos de alunos nos horários de suas respectivas aulas, de forma que, na prática, 6 encontros foram realizados, gravados em vídeo e áudio.

Na primeira entrevista informal (E1), realizada em 12 ago. 2020, a professora-pesquisadora convidou os alunos para o que ela chamou de “bate-papo” de modo que o diálogo entre/com os participantes se deu sem o apoio de um roteiro com questões norteadoras para a mediação das interações, porém, com referência ao Q1¹⁴⁵ aplicado anteriormente. Além do esclarecimento de questões observadas nas respostas ao questionário inicial, a professora-pesquisadora usou desse momento para tirar dúvidas dos alunos sobre a dinâmica das aulas remotas e a adoção de equipamentos para os encontros síncronos (celulares, fones de ouvido, *webcams*, etc.).

Para a segunda entrevista (E2), realizada em 09 dez. 2020, foram elaboradas questões pela professora-pesquisadora que refletiam, de modo geral, as práticas realizadas durante o segundo semestre de 2020¹⁴⁶, no que concerne à avaliação dos participantes sobre as aulas, os desafios enfrentados pelos alunos, as possíveis quebras de expectativa em relação à sua performance ou desenvolvimento no Ensino Remoto, entre outras questões.

Já para a terceira entrevista (E3), realizada no dia 28 jul. 2021, a professora-pesquisadora norteou as discussões por informações coletadas por meio do Q2, aplicado anteriormente¹⁴⁷. Desse modo, a professora-pesquisadora pôde oferecer espaço para que os alunos desenvolvessem suas respostas ao questionário de forma mais profunda, além de conferir hipóteses que foram criadas a partir dos resultados do questionário.

Apresentaremos, na TAB. 5, informações sobre as entrevistas no tocante ao tipo de material norteador utilizado, seus objetivos, data de aplicação e, por fim, o número de alunos que participaram dos encontros nos quais tal instrumento foi utilizado.

¹⁴⁵Cf. 2.3.1 Questionários e Apêndice A.

¹⁴⁶Cf. Apêndice B.

¹⁴⁷Cf. 2.3.1 Questionários

Tabela 5 – Informações sobre as entrevistas realizadas durante a pesquisa

Entrevista	Norteador	Objetivo	Realização	Participantes
1	Referências às respostas do Q1	Esclarecer questões do Q1, tirar dúvidas e fazer combinados com os alunos sobre as aulas remotas	12 ago. 2020	9
2	Roteiro	Coletar as impressões dos alunos sobre o Ensino Remoto do primeiro ciclo de aulas	09 dez. 2020	8
3	Referências às respostas do Q2	Esclarecer questões do Q2 e coletar as impressões dos alunos sobre o Ensino Remoto do segundo ciclo de aulas	28 jul. 2021	12

Fonte: Elaborada pela autora.

Admitimos a realização de entrevista, como já explicitamos, em associação direta aos questionários, em dois momentos (E1-Q1 e E3-Q2). Julgamos pertinente, então, trazer o QUADRO 18, que evidencia o engajamento dos participantes com tais instrumentos, compreendendo que um mesmo aluno pode não ter realizado, necessariamente, as atividades de questionário e entrevista que se relacionam diretamente na pesquisa. No quadro, o símbolo “✓” representa a resposta/participação do aluno no questionário/entrevista, enquanto o símbolo “✗” representa sua abstenção em relação aos instrumentos.

Quadro 18 – Engajamento dos participantes com os questionários e entrevistas

Participante	Q1	Q2	Q3	E1	E2	E3
A1	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A2	✗	✓	✓	✗	✗	✓
A3	✓	✓	✓	✗	✗	✓
A4	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A5	✓	✓	✗	✓	✗	✓
A6	✓	✓	✓	✓	✗	✗
A7	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A8	✗	✓	✓	✗	✗	✓
A9	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A10	✓	✓	✓	✓	✓	✗
A11	✓	✓	✗	✗	✓	✓
A12	✓	✓	✓	✓	✓	✗
A13	✓	✓	✓	✗	✗	✓
A14	✓	✓	✗	✓	✗	✓
A15	✓	✓	✗	✗	✓	✓

Fonte: Elaborado pela autora.

Devemos esclarecer que, por se tratarem de instrumentos pontuais, é compreensível que tenhamos a ocorrência de alunos que tenham deixado de responder/participar a/de um ou mais questionários/entrevistas, enquanto sua participação pode ser conferida, de forma mais longitudinal, nos instrumentos utilizados ao longo dos ciclos de aulas remotas, como o já apresentado, “gravações de aulas”. Além dos encontros síncronos gravados, a participação dos alunos pôde ser aferida, continuamente, nos grupos de WhatsApp sobre os quais discorreremos na próxima subseção.

3.3.5 WhatsApp

A escolha de se utilizar o WhatsApp como instrumento de coleta de dados se deu pelo fato de o aplicativo de mensagens instantâneas ter sido adotado em função análoga a um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no contexto da pesquisa, funcionando como uma extensão da sala de aula. Maciel (2018, p. 31) afirma que nos AVA, “por meio das tecnologias e do planejamento educacional, são possíveis a gestão educacional, a viabilização de processos de ensino-aprendizagem e a disponibilização de conteúdos para a formação on-line”.

Vilaça (2013) reconhece que, com o avanço das tecnologias e da internet, outras plataformas cujas características se distanciam daquelas consideradas para os AVA, em visões mais tradicionais do conceito, passaram a ser utilizadas, também, para fins pedagógicos. O autor (VILAÇA, 2013) chega a propor o reconhecimento de dois tipos de AVA, os que seriam *ambientes virtuais de aprendizagem dedicados ou específicos (ambientes stricto sensu)* e os *ambientes virtuais de aprendizagem adaptados (ambientes lato sensu)*. Para Vilaça (2013, p. 19), a diferença entre os dois tipos de AVA estaria em sua finalidade original, quando do desenvolvimento do sistema ou serviço. Como exemplo da visão *stricto sensu*, contaríamos com as plataformas Moodle e Google Classroom, que foram originalmente pensadas como sistemas educacionais. Já em uma perspectiva *lato sensu*, ou adaptada, poderíamos considerar o Facebook que, apesar de ser originalmente uma rede social, passou a ser usado por professores e alunos em dinâmicas de educação.

Compreendemos que, como outras redes sociais, o WhatsApp não contemple os requisitos necessários para ser considerado um AVA *per se*, e portanto, se acolhêssemos a tipologia proposta por Vilaça (2013) ele poderia ser considerado um AVA adaptado.

Porém, compreendemos que conseguimos fazer uso do aplicativo em questão com fins didático-pedagógicos, no tocante ao desenvolvimento de atividades, comunicação com/entre os alunos e compartilhamento de materiais e mídias, a partir de nossa visão docente para as potencialidades da plataforma.

Ademais, acreditamos que, ao utilizarmos a sigla AVA, ainda que acompanhada do adjetivo “adaptado”, poderia competir enganosamente a todos os recursos a natureza “de aprendizagem”, quando, na realidade, as adaptações de seu uso, e não de sua natureza, que viabilizariam sua adoção em contextos de aprendizagem. Acreditamos, então, ser relevante enfatizar, em nossa visão, a importância da postura docente para o reconhecimento das possibilidades no uso de plataformas outras que, essencialmente *de aprendizagem*, mas com potencialidades para situações de ensino e aprendizado.

Assim, embora não seja o escopo central deste trabalho, propomos para as nossas discussões presentes, e para os futuros e necessários aprofundamentos sobre o tema, o conceito de *Ambiente Virtual com Potencial para Aprendizagem* (AVPA). Definimo-lo como um recurso ou sistema virtual cuja finalidade original não seja pedagógica e/ou didática, mas que apresente potencialidades para sua utilização em situações de aprendizagem, essencialmente, a partir da percepção de professores que o adotam. Desse modo, atamos o conceito à prática do docente que, diante de situações em que não seja possível ou preferível a adoção de um AVA tradicional, recorra a outros recursos virtuais para a viabilização de atividades e interações educacionais. A exemplo disso, estariam as redes sociais e jogos on-line.

Aceitamos que não somos os primeiros docentes a perceber as potencialidades didático-pedagógicas do WhatsApp. Outros pesquisadores, também, já notaram as possibilidades na adoção da ferramenta para o ensino-aprendizagem de LE. Senefonte e Talavera (2018) realizaram uma revisão de pesquisas que focalizaram diferentes questões sobre o uso do WhatsApp em aulas de inglês. Por meio de um levantamento bibliográfico nas bases de dados SciELO, Banco de Teses e Dissertações da Capes, portal de periódicos da CAPES e a ferramenta de buscas Google Acadêmico, os autores reuniram nove pesquisas brasileiras que discutem o assunto. Apresentamos, a seguir, o QUADRO 19, elaborado por Senefonte e Talavera (TALAVERA, 2018, p. 248-249), no qual os autores organizam os estudos que versam sobre a temática e seus respectivos focos e contextos.

Quadro 19 – Estudos acerca do WhatsApp nas Aulas de LI

Estudo	Foco	Contexto
Leite e Silva (2015)	Habilidades escritas: leitura e escrita de mensagens no WhatsApp.	Departamento de Linguagem e Tecnologia (DELTEC)-CEFET-MG
Martins e Caludio (2014)	Comunicação extraclasse (questões pedagógicas)	Licenciatura em Espanhol/Inglês (UFAC)
Zardini (2015)	Habilidades escritas: leitura e escrita de mensagens no WhatsApp	Curso (pré-intermediário) de inglês no CEFET-MG
Albuquerque e Bottentuit Junior (2015)	Comunicação extraclasse (questões pedagógicas)	Escola de Idiomas Yáziqi em São Luís-MA
Arimura e Takaki (2014)	WhatsApp como ambiente para discussão	Curso de Letras (Inglês)- UFMS
Belém (2014)	Habilidades escritas: leitura e escrita de mensagens no WhatsApp.	Curso de Licenciatura em Inglês (UFPA)
Bordini e El Kadri (2014)	Habilidades orais e escritas por meio do WhatsApp	6º ano do ensino fundamental de uma escola pública, Londrina (PR)
Costa e Lopes (2015)	Habilidades escritas: leitura e escrita de mensagens no WhatsApp.	Curso de inglês (iniciante) em um instituto de idiomas (RJ).
Kaieski, Grings e Fetter (2015)	Habilidades escritas: leitura e escrita de mensagens no WhatsApp.	Alunos de inglês e programação de um instituto de idiomas e uma escola técnica (RS)

Fonte: Senefonte e Talavera (2018).

Como podemos notar pelas informações dispostas no QUADRO 19, a maioria dos trabalhos reunidos por Senefonte e Talavera (2018) focalizam o desenvolvimento de habilidades linguísticas e/ou comunicativas específicas por meio do uso do recurso de mensagens instantâneas. Dois deles, no entanto, focam na utilização do WhatsApp para a comunicação e/ou discussão entre professores e alunos (ARIMURA; TAKAKI 2014; ALBUQUERQUE; BOTTENTUIT JUNIOR, 2015). Quando estendemos a adoção do WhatsApp para outras funções pedagógicas e/ou como ambiente análogo a um AVA, deparamo-nos com outros estudos desenvolvidos, também, nos anos anteriores aos pandêmicos, porém, não restritos à área do ensino de LE.

Alencar *et al.* (2015) discorrem sobre a utilização do aplicativo como fórum de discussões em uma disciplina intitulada Introdução à Educação a Distância (EaD) em um curso de educação superior presencial. Neste estudo, os autores (ALENCAR *et al.*, 2015) afirmam terem adotado o WhatsApp **como** AVA, não reconhecendo os distanciamentos entre a rede social e o conceito de Ambiente Virtual de Aprendizagem. Lopes e Vas (2016), por sua vez, reconhecem o potencial pedagógico do aplicativo para o desenvolvimento de ações que se assemelham a algumas das funções dos AVA, especificamente no ensino de História. Os autores (LOPES; VAS, 2016) não declaram, no entanto, que o WhatsApp pode ser considerado inteiramente como um AVA.

Marques-Schäfer e Mello (2016) discutem o uso do aplicativo no Projeto de E-Tutoria via WhatsApp da UERJ, no qual discentes do curso de Letras Português-Alemão recebiam *feedback* corretivo de suas produções escritas em um grupo criado no *app*. As autoras apontaram para a preferência dos alunos em submeterem textos e imagens ao invés de usarem recursos de áudio e/ou vídeo, possibilitados pela ferramenta. Ainda assim, com a análise dos dados sobre as opiniões da tutora e dos discentes, Marques-Schäfer e Mello (2016) consideraram a adoção do WhatsApp como um ponto positivo e motivador para o ensino-aprendizagem de línguas no projeto em questão, além de reconhecerem os potenciais do aplicativo para novas formas de produção textual e de interação síncrona. As autoras demonstram enxergar o aplicativo, com o uso pedagógico adotado na e-tutoria, como um AVA, porém, sem que façam uma aproximação das funções do *app* com aquelas comumente estabelecidas para o conceito.

Quando afunilamos o levantamento de produções para aquelas que foram desenvolvidas durante o período da pandemia, e restringimos para a área do ensino e aprendizagem de LE, chegamos a, pelo menos, três trabalhos. Irala *et al.* (2020)¹⁴⁸ discutem o uso de diversos recursos digitais em um curso de extensão de conversação em espanhol durante o ano de 2020. Destacamos a discussão que os autores promovem sobre a criação de uma comunidade no WhatsApp a qual eles aproximam do conceito de criação de comunidade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (HEEMANN, 2012). Embora Irala *et al.* (2020) não estabeleçam relação com a função de um AVA de compartilhamento de materiais, eles descrevem como utilizaram o WhatsApp “tanto como ferramenta de comunicação quanto de distribuição de conteúdo de forma ágil”. Já Oliveira, I. (2020)¹⁴⁹ relata o desenvolvimento de um trabalho de aprimoramento da pronúncia do inglês, por meio do WhatsApp, por alunos do terceiro ano do ensino médio/técnico no âmbito de um projeto interdisciplinar sobre o Holocausto, durante o Ensino Remoto. A autora destaca a possível ressignificação do aplicativo para além de uma rede social, chamando atenção para as atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas por meio do recurso. Mardegan e Souza, C. (2022)¹⁵⁰, assim como Oliveira, I. (2020), concebem o WhatsApp como um ambiente virtual que pode ser

¹⁴⁸Artigo intitulado “Prática extensionista em meio à pandemia: análise das percepções discentes em um curso de conversação em espanhol”

¹⁴⁹Capítulo intitulado “O WhatsApp como recurso de aprendizagem da pronúncia da língua inglesa: uma abordagem para o período pandêmico?”

¹⁵⁰Artigo intitulado “Uso do WhatsApp como instrumento para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em língua inglesa durante a pandemia do coronavírus”

considerado para o desenvolvimento de ações pedagógicas e relatam suas experiências com o uso da plataforma também para a realização de atividades com foco na oralidade de estudantes de inglês.

Como pudemos notar, muitos pesquisadores estabelecem relações pedagógicas com o WhatsApp e enxergam na plataforma, potenciais usos para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e/ou comunicativas e outras ações que estendem o espaço da sala de aula para a virtualidade. Embora alguns proponham aproximações com o conceito de AVA ou até acabem por considerar a rede social um AVA, não identificamos propostas de conceitualização do uso desse recurso como ambiente virtual com potencialidades pedagógicas em situações de aprendizagem. Portanto, acreditamos na contribuição do conceito que aqui estabelecemos de AVPA para o qual utilizamos o WhatsApp como primeiro exemplo.

Em nosso contexto, assim como a gravação das aulas registrou as interações entre os participantes, suas relações com os recursos digitais e seu desenvolvimento no Ensino Remoto, os grupos de WhatsApp configuraram-se, também, como espaço de registro dos papéis desempenhados pelos participantes da pesquisa em ambiente virtual. Para tanto, em agosto de 2020, foram criados dois diferentes grupos, a princípio, um para o *Grupo 1*, intitulado “UNATI *English (Morning)*”, outro para o *Grupo 2*, intitulado “UNATI *English (Afternoon)*”. A professora-pesquisadora reteve a administração dos espaços e os participantes podiam compartilhar mensagens escritas e de áudio, imagens, documentos, vídeos e *links*. Em abril de 2021, foi criado um terceiro grupo no WhatsApp, intitulado “Videoaulas Inglês – UNATI” e que reunia os alunos das duas turmas. Nesse grupo, novamente, a professora-pesquisadora atuou como administradora, mas, ao contrário dos demais, aos alunos não era permitida a interação por meio do envio de mensagens e arquivos. A seguir, temos acesso a *prints* que trazem um recado da professora-pesquisadora em tal ambiente.

Na IMAGEM 10, a seguir, podemos observar a mensagem enviada pela professora-pesquisadora no grupo “Videoaulas Inglês – UNATI” na qual ela justifica a criação de um terceiro espaço no WhatsApp. Trazemo o *print* de uma conversa no WhatsApp. Em sequência, lê-se “*Good morning, my dear students! ((emoji de girassol))*. Eu criei esse grupo para enviar todos os materiais das videoaulas, de forma mais organizada! Sinto que no nosso grupo das aulas ao vivo, os materiais acabam se perdendo. Testaremos utilizar esse grupo então. Se não der certo, buscarei outras alternativas! ((emoji piscando)). IMPORTANTE. Para ficar bem organizado, esse grupo não permite

que vocês enviem mensagens. Dessa forma, só aparecerá aqui, os materiais que eu enviar. Se vocês ficarem com alguma dúvida sobre o material e/ou qualquer outro assunto, lembrem-se: Vocês podem me mandar mensagem no WhatsApp particular ou no grupo das aulas. Estarei disponível para tirar dúvidas meia hora antes da aula ao vivo (8:00 para o grupo da manhã e 17:00 para o grupo da tarde)”. Ao final, há o *link* para uma videoaula no YouTube.

Imagem 10 – Grupo Videoaulas Inglês UNATI



Fonte: Dados da pesquisa.

Para melhor visualizarmos as relações estabelecidas entre as questões de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados e a análise, encerramos esta subseção com QUADRO 20, que evidencia tais relações.

Quadro 20 – Relação entre as questões de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados e análise

Questões de pesquisa	Instrumentos	Análise
<p><i>1) De que forma as especificidades e necessidades de participantes da Terceira Idade e do contexto influenciam as escolhas de ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem remoto de inglês?</i></p> <p><i>2) Quais as considerações dos participantes sobre o uso das tecnologias digitais no seu processo de ensino e aprendizagem remoto de inglês?</i></p>	Questionários semiestruturados	<p>Levantamento sobre a posse de ferramentas tecnológicas e sobre a familiaridade com o uso de ferramentas tecnológicas.</p> <p>Considerações avaliativas dos participantes sobre a aprendizagem remota</p>
	Gravação das aulas síncronas e videoaulas	<p>Registro das atividades e interações dos participantes durante as aulas síncronas;</p> <p>Registro das estratégias utilizadas pela professora nas aulas assíncronas.</p>
	Entrevistas informais	<p>Relato dos participantes sobre a aprendizagem remota</p> <p>Considerações avaliativas dos participantes em relação ao uso de TDICs</p>
	WhatsApp	Observação das interações dos alunos com o material, com a professora e entre si.
	Diários reflexivos	Observações da professora-pesquisadora em relação às práticas no Ensino Remoto e ao uso das TDICs pelos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Apresentamos, nesta seção, o percurso metodológico que traçamos no desenvolvimento da pesquisa, no que diz respeito à classificação da investigação quanto à sua natureza, gênero, abordagem, métodos e instrumentos para a geração e análise dos dados. Do mesmo modo, apresentamos detalhes sobre o perfil dos alunos-participantes e da professora-pesquisadora, bem como o contexto no qual a pesquisa foi implementada. Seguimos, então, para a próxima seção no qual apresentaremos as análises e as discussões dos dados.

4 REFLEXÕES E DISCUSSÕES SOBRE OS DADOS

Há de ser leve
Um levar suave
Nada que entrave
Nossa vida breve
(LENINE, 2018)

Descrevemos, nesta seção, o trabalho realizado com os participantes da pesquisa, nos dois ciclos de aulas no Ensino Remoto, tecendo as relações entre os dados coletados com os construtos teóricos que acolhemos para a compreensão dos fenômenos e práticas problematizados ao longo da realização desta investigação.

Primeiramente, versamos sobre o contato dos alunos idosos e da docente com seu novo contexto. Como um terreno desconhecido a ser explorado, o Ensino Remoto, exigiu da professora-pesquisadora a mobilização de seus conhecimentos sobre as características específicas de seu público alvo, sem deixar de refletir sobre a pluralidade do(s) processo(s) de envelhecimento, sobretudo numa perspectiva Pós-Método de sua sala de aula. Além disso, foi preciso levar em consideração os recursos aos quais alunos e professora tinham acesso, bem como as competências e habilidades a serem ou já desenvolvidas pelos participantes ao adentrarem em um contexto de ensino-aprendizagem não-presencial. Assim, foi possível refletir sobre as diferentes naturezas dos elementos ou parâmetros que devem ser ponderados na adoção de tecnologias digitais para a viabilização ou otimização de experiências de aprendizado.

Em seguida, numa importante subseção, discutimos o uso do WhatsApp nas práticas pedagógicas do Ensino Remoto, evidenciando sua adoção como um AVPA e demonstrando, por meio dos dados, como o aplicativo escolhido pela professora-pesquisadora, baseando-se nas afirmações de familiaridade dos idosos, passou a ser uma ferramenta de grande relevância para as aulas on-line. Discutiremos as novas demandas observadas no uso do recurso de mensagens instantâneas, bem como as descobertas de potenciais de autonomia na aprendizagem remota, pelos próprios participantes.

Na sequência, discorreremos sobre a gravação de videoaulas como uma alternativa para a retomada de um material originalmente pensado para o contexto presencial. Apontamos e discutimos as estratégias adotadas pela professora-pesquisadora para garantir a oportunização de uma postura (inter)ativa dos alunos em relação ao material e à docente, mais uma vez, recorrendo ao WhatsApp, além de mecanismos criados para os vídeos disponibilizados no YouTube.

A segunda grande subseção versa sobre as considerações dos participantes da pesquisa sobre o uso das tecnologias na construção de seu contexto de aprendizagem remota. Buscamos apoio nos dados dos questionários, entrevistas, aulas síncronas e interações nos grupos e conversas de WhatsApp para articular as visões e avaliações dos alunos sobre suas experiências educacionais, não somente no momento final da pesquisa, mas ao longo do desenvolvimento de aulas síncronas e atividades assíncronas. Apresentamos, nessa seção, também, uma nova versão do modelo de parâmetros humanos e técnicos articulado, dessa vez, com as discussões tecidas sobre os dados da pesquisa.

Por fim, encerramos a seção como uma subseção reflexiva na qual buscamos introduzir problematizações sobre o conceito de Ensino Remoto, de modo a contrastar nossas compreensões teóricas com as práticas realizadas nesta investigação e as que estão em iminência de serem adotadas. Compreendendo o Ensino Remoto como um fenômeno contemporâneo ao nosso trabalho, aventuramo-nos em incursões especulativas sobre seu futuro em uma possível atuação não-presencial da professora-pesquisadora no âmbito da educação para idosos.

4.1 (Re)conhecer(-se) (n)o Ensino Remoto: parâmetros humanos e técnicos

As primeiras considerações realizadas, com a adoção do Ensino Remoto como estratégia para a retomada das aulas de inglês com os alunos idosos, em face da pandemia da COVID-19, pareciam representar um alicerce necessário para a sustentação da construção didático-metodológica que abrigaria nossas ações pedagógicas com esse público. Preparávamo-nos para aquilo que se configurava como as primeiras experiências naquele terreno emergencial de ensino-aprendizagem de LE, tanto para os alunos, quanto para a professora-pesquisadora. Portanto, era imperativo (re)conhecer(-se) (n)o Ensino Remoto, investigar e compreender as nossas dificuldades, bem como nossas preferências e, enquanto participantes, identificar o que adaptaríamos do ensino presencial e o que descobriríamos na virtualidade.

Do ponto de vista da professora-pesquisadora, apesar de estar envolvida em aulas de uma disciplina na Graduação em Letras da IES, igualmente no âmbito remoto, ela estava há menos de um mês desenvolvendo suas atividades docentes, com um grupo muito diferente daquele com o qual trabalharia em sua pesquisa. Sua vivência naquele contexto, institucionalizado pela universidade, se deu, ainda, concomitantemente à sua atuação no projeto de extensão com os idosos, durante a pandemia. Embora, via

Departamento de Letras Modernas, a professora-pesquisadora tivesse recebido instruções formais sobre o andamento das aulas na graduação¹⁵¹, seu planejamento e ações na UNATI, com exceção das recomendações da coordenação do projeto sobre a revisão de conteúdos e controle das presenças, deveriam ser guiados por suas próprias incursões, conhecimentos e experiências didático-pedagógicos com o uso de tecnologias e com a Terceira Idade.

Já no que diz respeito aos alunos, seria necessário o olhar atento e respeitoso às suas especificidades e necessidades, para que esses fossem, não somente incluídos no direcionamento de estratégias e na adoção de práticas, mas, que tivessem papel de destaque nas relações que iríamos formar, ao longo do curso, com as novas experiências de aprendizagem. Era fundamental que, assim como no presencial, os alunos se reconhecessem naquele lugar, compreendendo que aquele seria espaço de educação *para* eles e que escolhas metodológicas pudessem, também, ser feitas *com* eles e não *por* eles.

Então, para que déssemos início à jornada de aulas remotas, sabíamos que seria necessária uma série de tomada de decisões que diziam respeito, principalmente, à viabilização dos encontros síncronos, de modo a atender às nossas demandas e conveniências. Assim, mediante a aplicação de um primeiro questionário (Q1¹⁵²), a professora-pesquisadora coletou informações que embasaram as escolhas preliminares, considerando as especificidades do contexto de pesquisa, naquele momento. Como apresentamos na Subseção 3.3, que discorre sobre os instrumentos de coleta de dados, o Q1 foi elaborado de forma que suas perguntas fossem desdobramentos de quatro questões norteadoras principais, as quais retomamos: a) *Quais aparelhos os alunos utilizariam para as aulas?* b) *Qual plataforma de videochamada poderia/deveria ser usada para as aulas síncronas?* c) *Qual plataforma seria utilizada como AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem)?* e d) *Quais aplicativos, conhecidos dos alunos, poderiam ser utilizados para o desenvolvimento de atividades nas aulas síncronas e tarefas assíncronas?*

Além da aplicação do Q1, a professora-pesquisadora reuniu-se com os alunos para a primeira entrevista (E1) da investigação. Como esclarecemos anteriormente, embora a E1 não contasse com questões norteadoras fechadas, ela fazia referência ao Q1, respondido pelos participantes em momento anterior à entrevista. Ademais, como complementação aos dados coletados por meio desses dois instrumentos, trazemos, ao

¹⁵¹Por meio do Ofício 004/2020-CCL-FCL/CAr. Cf. **Anexo F**.

¹⁵²Cf. **Apêndice A**.

longo do texto, excertos do DR da professora-pesquisadora sobre o diálogo com os alunos.

No total, 13 e nove alunos, respectivamente, responderam ao Q1 e participaram da E1. Apresentamos, a seguir, a TAB. 6, na qual dispomos as respostas dos participantes à primeira pergunta do questionário (Q1.P1): “*Quais aparelhos você possui para o uso em nossas aulas on-line? (Você pode escolher mais de uma opção)*”.

Tabela 6 – Respostas à Q1.P1

Aparelhos	Participantes
Celular (<i>Smartphone</i>)	12 (92,3%)
Computador de mesa (<i>Desktop</i>)	7 (53,8%)
Computador Portátil (<i>Notebook/Laptop</i>)	5 (38,5%)
<i>Tablet</i>	4 (30,8%)

Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos observar, a maioria dos alunos respondeu possuir celulares *smartphones* (12 participantes – 92,3%), enquanto sete aprendizes (53,8%) e cinco (38,5%), afirmaram possuir, respectivamente, computadores portáteis e de mesa. Por fim, quatro participantes (30,8%), responderam possuir *tablets*. Trazemos, a seguir, um excerto da E1¹⁵³ com o *Grupo 1* no qual notamos, novamente, a preferência ou a disponibilidade dos alunos em utilizar aparelhos celulares para os encontros on-line.

PP: Eu tô vendo . assim . que eu acho que A4 e A5 estão no computador . n:é?

A5: Isso -

A4: Eu estou no celular -

PP: Tá no celular . A4? Como é que você fez pra ficar assim? ((gesticula))

A4: Eu comprei :o.. :o tripé - ((risos))

PP: Ah . :olha ((risos)) tá t:ão paradinho.. a sua tela - ((risos))

A4: Pois :é . então - ((risos))

PP: A5 tá no computador?

A5: Estou - ((gesticula))

PP: A1 e A6 estão no celular . Assim.. vocês podem usar a ferramenta que vocês tiveram . Se vocês tiverem um computador . talvez seja um pouco

¹⁵³A transcrição dos excertos das entrevistas e gravações das aulas contam com sinalizações sobre elementos prosódicos na fala dos participantes, obedecendo a lista de símbolos que apresentamos anteriormente.

m:ais interessante . mas vocês poderão utilizar o celul:ar . sem problema :algum . tá b:om? Eu digo pelo comput:ador . porque às v:ezes . é melhor pra visualizar o tamanho da t:ela . ou mesmo um t:ablet . n:é? Às vezes o tamanho da tela aj:uda . porque se eu for apresentar alguma c:oisa . :é .. fica melhor pra vocês l:erem . tá b:om? (Excerto 2, E1, *Grupo 1*, 12 ago. 2020)

Constata-se, no Excerto 2, que apenas um aluno participava da E1 utilizando-se de um computador, enquanto os outros três participavam da reunião por meio do uso de aparelhos móveis. É possível notar, pela fala da professora-pesquisadora, sua preocupação em relação ao tamanho da tela dos aparelhos celulares, em comparação às de computadores e *tablets*, externando aos alunos sua indicação de uso das últimas opções. Como um dos vários subsídios a docentes de línguas estrangeiras para a Terceira Idade, apresentados por Scopinho (2014, p. 210), memoramos a indicação de que o professor inserido nesse contexto deve “estar consciente das perdas ocorridas no processo de envelhecimento”. Tendo a professora-pesquisadora atuado no âmbito da UNATI desde 2011¹⁵⁴, nota-se em sua preocupação em relação ao tamanho da tela do dispositivo usado pelos alunos, o reflexo de seu conhecimento sobre o declínio das funções sensoriais em decorrência do processo natural de envelhecimento, entre eles, o declínio da acuidade visual, ou presbiopia (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Outro exemplo de indicação da professora-pesquisadora, que diz respeito à sua preocupação com os aspectos sensoriais dos participantes, pode ser notado no Excerto 3.

PP: Até A6 perguntou pra mim .. eu preciso ((gesticula)) usar o f:one? H:oje não . porque é s:ó uma conv:ersa . mas n:as :aulas . seria interessante que vocês tiv:essem o f:one . Se vocês estiverem com dificult:ade de :achar . ((gesticula)) de ir c:ompra . me av:isa que a gente dá um j:eito . tá b:om? Por que que é b:om? ((aponta para os próprios ouvidos)) pra vocês :ouvirem melhor . então . às vezes eu vou passar um :áudio . a gente vai falar em ingl:ês . então é mais interess:ante que vocês tenham o f:one .. Se vocês n:ao puderem usar :esse f:one ((retira um dos fones do ouvido e aponta para ele)) .. qu:e ele entra aqui no :ouvido ((devolve o fone ao ouvido)) tem aquelas opções que ficam aqui f:ora ((gesticula)) . que chama *headset* . tá b:om? Aí vocês v:eem o que é mais confortável pra v:ocês - (Excerto 3, E1, *Grupo 1*, 12 ago. 2020).

No Excerto 3, podemos observar como a professora-pesquisadora estende-se na indicação para o uso de fones de ouvido nas aulas, não apenas recomendando aos alunos a utilização do periférico, mas, também, indicando diferentes tipos de aparelhos (intra-auriculares ou supra-auriculares), considerando, também, o julgamento dos participantes em relação ao seu próprio conforto. Mais uma vez, a docente é movida por seu

¹⁵⁴Cf. **Motivações e antecedentes da pesquisa e 2.2.2 A professora-pesquisadora.**

conhecimento, ou consciência gerontológica (MORAES-CARUZZO, 2022), sobre os possíveis declínios de funções sensoriais no processo natural de envelhecimento (PAPALÉO NETTO; PONTE, 2015). Nesse caso, a docente considera a condição de perda gradual da acuidade auditiva em razão da idade, ou presbiacusia (VEGA *et al.*, 2007; BILTON *et al.*, 2013; PEDRÃO, 2013), que se acelera a partir dos 55 anos de idade (PAPALIA; FELDMAN, 2013), faixa etária à qual todos os alunos participantes da pesquisa se inserem.

Além disso, notamos como a professora-pesquisadora coloca-se à disposição dos aprendizes para o caso deles terem dificuldades em adquirir os acessórios, uma vez que, na pandemia, os idosos não somente eram aconselhados, com mais ênfase, a se manterem em isolamento, como eram julgados, muitas vezes, por terem que ir à rua, por quaisquer motivos. Oliveira, V. (2022), assim como Henning (2020), chama atenção para como, durante os tempos pandêmicos, os velhos foram ridicularizados nas redes sociais, por saírem de casa para realizar ações do cotidiano. Para o autor (OLIVEIRA, V. 2022, p. 50) é conhecido que elas “fomentam, ainda que com pouco filtro, discursos de ódio que se apresentam de forma direta ou indireta e, contribuem para a perpetuação do ageísmo”. Para além das questões ageistas, ou de preconceito em relação à idade (BUTLER, 1969; NERI, 2014; ACHENBAUM, 2015), acentuadas na pandemia, como grupo de risco, os alunos poderiam estar receosos de terem contato com outras pessoas, caso tivessem que ir a algum comércio para adquirir os periféricos. Nossas incursões interpretativistas recaem, mais uma vez, no reconhecimento da sensibilidade da professora-pesquisadora para com o público idoso, materializado em suas falas.

Porém, ao retomarmos o Excerto 2, podemos problematizar sua surpresa com o fato de A4 estar utilizando um celular, ao invés de um computador, já que a imagem de vídeo do aluno estava estável, sem movimentos típicos de quem segura um aparelho celular. Notamos, por meio desse apontamento, como a professora-pesquisadora talvez não esperasse um preparo anterior e/ou um (re)conhecimento dos alunos sobre estratégias, como essa, no uso dos equipamentos que possuíam para as aulas. Compreendemos que, ainda que a professora-pesquisadora tenha trabalhado tantos anos com a Terceira Idade, mesmo conhecendo seus alunos, e que estivesse ciente do uso das TDICs por vários de seus participantes em outros contextos, ela podia trazer, ainda, visões preconcebidas sobre suas competências e habilidades. Como questão estrutural, o ageísmo, pode revelar-se em falas e ações (NERI, 2014; OMS, 2021), inclusive, por aqueles que trabalham com/pela Terceira Idade, como no caso da professora-pesquisadora.

Ainda sobre as habilidades dos alunos com o aparelho celular ou o serviço de chamada de vídeo que estava sendo utilizado, o Google Meet, observamos as reflexões da professora-pesquisadora sobre o diálogo, no Excerto 4 de seu DR.

A12 não conseguia habilitar a câmera e teve que sair da reunião algumas vezes para baixar o aplicativo do Meet em seu celular. A14 teve problemas com sua conexão de internet o que fez com que não nos ouvisse em diversos momentos, e que tivesse que sair da reunião pouco antes de seu término. A11 e A15 não conseguiram participar da reunião, embora tivessem tentado muito. Não possuíam o aplicativo instalado no celular e não conseguiam acessar a sala apenas com o link compartilhado por mim em nosso grupo de WhatsApp (Inglês UNATI - Geral). Penso que se eu tivesse feito um tutorial ou ao menos feito uma explicação prévia sobre como acessar o link ou baixar o aplicativo, os alunos não teriam tido essa dificuldade de acesso (Excerto 4, DR, 12 ago. 2020).

Percebemos, pelo Excerto 4, como a professora-pesquisadora relata algumas dificuldades dos alunos em participar da reunião on-line. Os problemas foram variados, alternando entre questões que fugiam do controle dos participantes, como a conexão instável da internet (A14), e dificuldades no campo de suas habilidades, como não conseguir a ativação do recurso de microfone (A12) e a não instalação do aplicativo no aparelho celular (A11 e A15). Sobre as dificuldades para as quais as habilidades técnicas dos alunos seriam determinantes, a professora-pesquisadora reflete sobre sua possível falha de orientação, já que ela não havia compartilhado um tutorial ou explicação prévia sobre como acessar o *link* da reunião.

Podemos contrastar, a título de exemplo, duas ocorrências relatadas até o momento. A primeira, que se relaciona à surpresa da professora com o uso estratégico de um tripé por um dos participantes, pode revelar marcas de uma visão ageista estrutural sobre o uso de TDICs e a Terceira Idade (KACHAR, 2003; LOOS, 2012). A segunda, com a reflexão da professora-pesquisadora sobre sua falha em não oferecer orientação prévia aos alunos quanto ao acesso à plataforma Google Meet e às suas funcionalidades, pode revelar sua visão sensível ao contexto de atuação e participantes, construída na sua atuação docente com o público-alvo (SCOPINHO, 2014) e científica com a realização de investigações com a metodologia reflexiva de pesquisa-ação (BURNS, 1999; VIANA, 2007).

É relevante considerar a inserção da professora-pesquisadora no contexto de Educação para Idosos, parte do que Peterson (1980) nomeia com Gerontologia Educacional e que alicerça, assim como o quarto modelo de educação para a velhice de Moody (1976), projetos como a UNATI (CACHIONI; NERI, 2005; NERI, 2014). Desse

modo, mesmo que a professora-pesquisadora tivesse se surpreendido com estratégias utilizadas pelos alunos, observamos indícios de não supervalorização das limitações e/ou dificuldades dos participantes, enxergando em sua própria atuação docente, lacunas de orientação que poderiam contribuir com situações adversas vivenciadas pelos idosos no uso das tecnologias no contexto remoto.

No que diz respeito, ainda, às aparentes dificuldades dos participantes em acessar e/ou ativar alguns recursos, no Excerto 5, apresentado a seguir, assim como no Excerto 2, podemos notar como a professora-pesquisadora afirma que o uso de celulares não seria um impeditivo para que os alunos frequentassem as aulas.

PP: Então . :assim .. o que eu observei é que todos estão utilizando o celular . n:é?

A10: :É -

A9: :Isso -

A14: Muito -

PP: Sem problema :algum . pessoal . em utilizar o celular .. É preferível que se use o computador . mas se vocês não têm computador . s:em problema :algum - (Excerto 5, E1, *Grupo 2*, 12 ago. 2020)

As informações obtidas na E1 indicaram à professora-pesquisadora que a maioria dos alunos poderia utilizar *smartphones* para o acompanhamento das aulas síncronas e a realização de atividades síncronas ou assíncronas, como já indicavam os resultados do Q1, dispostos na TAB. 6. Considerando isso, a professora-pesquisadora poderia/deveria basear suas escolhas por recursos digitais de caráter *mobile friendly*, ou seja, *sites* e plataformas que tivessem versões compatíveis com aparelhos móveis, a fim de não prejudicar os participantes que não estivessem fazendo uso do computador.

A docente já dispunha da informação de que alguns alunos estavam participando de atividades, em outros contextos, por meio de aplicativos de chamada de vídeo. Dessa forma, ela objetivou inquirir os alunos sobre suas experiências nessas circunstâncias, de modo a reunir informações sobre a disponibilidade ou familiaridade dos participantes quanto a ferramentas e aplicativos. Observemos o Excerto 6 que mostra um trecho da E1 com o *Grupo 1*.

PP: Como :é que vocês estão fazendo as outras atividades pela internet? Como tá s:endo?

A1: Bom . eu tenho feito aula on-line pelo SESC . Tenho feito semanal:ente . terça . quarta . quinta e sexta -

PP: Oh l:ouco! ((risos)) Tá fazendo o qu:ê?

A1: ((risos)) Karatê . terça e qu:inta .. e quarta e s:exta . eu faço a ginástica geral -

PP: E aí você fica com o computador ligado ou o celul:ar?

A1: Com meu celular ligado . n:é . e atrás fica uma par:ede e eu tenho feito os exercícios . acompanhado os exercícios . normal -

PP: O professor mostra as atividades e você rep:ete?

A1: Sim . sim .. Aí ele fica . pelo comput:ador . ele fica verificando se nós estamos fazendo os movimentos certos -

PP: Sim . e A4 falou também que tá fazendo atividade no SESC. N:é A4?

A4: ((inint.)) as mesmas aulas -

PP: :Ah . vocês fazem j:untos?

A4: É -

A1: ((risos))

PP: tem mais alguma atividade que você está faz:endo . A4 . além das atividades do SESC?

A4: Não . não . só :essas . só essas mesmo -

PP: E como você está se sentindo com :isso?

A4: Tá tudo bem . graças a Deus . tá t:tudo em paz . tudo em ordem -

PP: :É?

A4: ahã -

PP: e você tá conseguindo acompanhar as aulas do SESC normalm:ente?

A4: sim - ((gesticula))

PP: Bel:eza . E você A6 . tá fazendo alguma coisa pela intern:et?

A6: não-

PP: n:ão?

A6: não tô fazendo exercícios -

PP: Vai ser sua primeira experi:ência?

A6: sim . sim ((risos))

PP: A gente vai com bast:ante paciência . então . tem A1 e A4 que têm um p:ouco mais de contato . mas A6 [...] mas a gente vai com paci:ência . t:tá pessoal? Com m:uita tranquilidade - (Excerto 6, E1, *Grupo 1*, 12 ago. 2020)

Como é possível observar no Excerto 6, as experiências dos alunos eram distintas. A1 afirma ter participado de atividades on-line regularmente, sendo acompanhado por A4 no relato. Quando inquiridos pela professora-pesquisadora sobre a dinâmica das atividades, A1 descreve como utilizava o celular para acompanhar os exercícios físicos, além da relação com o professor na supervisão e *feedback* sobre os movimentos corporais. Quando perguntado, pela professora-pesquisadora, se o acompanhamento das aulas no SESC estava sendo possível, A4 limitou-se a afirmar que sim. Ainda no Excerto 6, observamos a colocação de A6, sobre não ter realizado nenhuma atividade on-line, sendo as aulas de inglês na UNATI, sua primeira experiência no contexto remoto.

Podemos refletir, em face dessas informações, sobre a diversidade da velhice (SPIRDUSO, 2005). Se compartilhássemos do imaginário reducionista, e ageista, de que todos os idosos, por serem velhos, estariam fadados à inatividade, desconsideraríamos suas experiências no desenvolvimento de outras interações sociais, *hobbies*, tarefas e rotinas. Como discutimos anteriormente, a velhice é, assim como a infância e a adultez, uma fase natural da vida, com suas particularidades (PAPALÉO NETTO, 2013; NERI, 2006), mas, sobretudo, com sua pluralidade de vivências. Assim, se concebemos que crianças e adultos, como qualquer ser humano, podem ter gostos diversos e engajar-se em diferentes atividades, negar ao idoso as mesmas possibilidades seria o mesmo que desumanizá-lo. Portanto, apontamos como profícua e respeitosa a prática de indagar os idosos sobre suas outras experiências com as tecnologias e a não-presencialidade, antes de assumir ingênua e preconceituosamente que eles tenham se negado a aventurar-se em outros contextos remotos.

Ainda no Excerto 6, notamos que os alunos recebem da professora-pesquisadora, a afirmação de que as atividades seriam realizadas com paciência e tranquilidade, uma vez que o grupo contaria com pessoas com mais ou menos contato prévio com práticas on-line. O mesmo nota-se na mensagem compartilhada pela professora-pesquisadora no grupo de WhatsApp dos alunos, em momento posterior à realização da E1, e registrado em seu diário, como observamos no Excerto 7, a seguir.

Em relação aos combinados e esclarecimentos, chegamos a alguns pontos, que foram resumidos e compartilhados com os alunos via WhatsApp, juntamente com a gravação dos dois encontros desse dia.

Teremos dois horários de aula:

Turma da manhã das 8:30 às 9:30 (A1, A2 e A4). Turma da tarde das 17:30 às 18:30 (A6, A9, A10, A12, A7, A14, A11 e A15). Duração de 1 hora. Demais alunos devem manifestar a preferência de horário.

Conteúdo:

- Revisão de estruturas e vocabulário;
- Atividades de “listening” (audição);
- Atividades comunicativas;
- Aspectos culturais da língua inglesa.

Equipamentos

- Celular / computador / tablet
- Fones de ouvido

Postura

- Paciente
- Flexível (Excerto 7, DR, 12 ago. 2020).

Em um estudo progressivo (MORAES-CARUZZO, 2018), assim como outros pesquisadores do ensino-aprendizagem de línguas para a Terceira idade, que integram o estado da arte da Subseção 2.2.1 (PIZZOLATO, 1995; CONCEIÇÃO, 1999; MORANDI, 2002; PEREIRA, 2005; HERNANDES-LIMA, 2007; SARDO, 2007; VILLANI, 2007; FUKUMOTO, 2010; SILVEIRA, 2010; SILVA, 2015; LOPES, 2021; OLIVEIRA, V. 2022), apresentamos recorrentes apontamentos e agradecimentos de alunos idosos sobre/pela a paciência do professor ao lidar com esse público, provável marca de sua existência numa sociedade que desvaloriza o velho e que o enxerga como ônus (PASCHOAL, 2005).

Assim, quando nos deparamos com as afirmações da professora-pesquisadora sobre adotar uma postura paciente, flexível e tranquila, percebemos como o contato prévio com idosos lhe permite reconhecer a questão como de grande importância para os velhos e como ela usa tal conhecimento para antecipar atitudes que visam a dirimir, talvez, a ansiedade dos participantes. Em concordância com Cachioni (2003, p. 41), acreditamos que professores que atuam com o público da Terceira Idade, devem ser capazes de desenvolver “competências específicas, disposições afetivas e características pessoais que favoreçam a sua atuação, no sentido de beneficiar os idosos e a sociedade formada por pessoas de todas as idades”.

Desse modo, a professora-pesquisadora, apoiada por sua inserção no contexto de Educação para Idosos desde a base de sua formação docente, faz uso de seu conhecimento sobre a valorização da paciência pelos idosos, e sinaliza aos participantes que esses estarão em um ambiente seguro e sensível às suas necessidades. Notamos, ainda, como o pacto estabelecido entre os participantes e a professora-pesquisadora não os coloca como alvo da paciência da docente, uma vez que essa usa, em sua linguagem, marcações de plural. Portanto, todos os agentes das interações on-line são chamados a respeitar o

combinado, estabelecendo uma atitude de igualdade nas responsabilidades e, também, nos benefícios dessa dinâmica.

Ainda na esteira das escolhas que viabilizariam as aulas síncronas, era preciso investigar os aplicativos de vídeo chamada os quais os alunos já teriam feito uso, em outras situações. Podemos observar, então, as informações referentes à Q2.P2 (*Você já usou algum recurso de chamada de vídeo?*) dispostas na TAB. 7, a seguir.

Tabela 7 – Respostas à Q1.P2

Recursos de chamada de vídeo	Participantes
WhatsApp video	11 (84,6%)
Zoom	9 (69,2%)
Facebook Messenger	6 (46,2%)
Skype	4 (30,8%)
FaceTime	2 (15,2%)
Google Meet	0 (0%)
Whereby	0 (0%)
Nunca usei nenhum recurso de chamada de vídeo	0 (0%)

Fonte: Dados da pesquisa.

Os alunos, em sua maioria, já haviam utilizado o recurso de chamada por vídeo do WhatsApp (11 participantes - 84,6%) e a plataforma Zoom (nove participantes - 69,2%). Chamamos a atenção para o fato apresentado na TAB. 7, de que nenhum participante apontou a plataforma Google Meet. Embora nenhum aluno tenha indicado tal plataforma, ela foi a escolhida pela professora-pesquisadora para as aulas síncronas, com base no contexto da pesquisa. Como indicado anteriormente, a investigação foi desenvolvida no âmbito de uma UNATI de uma universidade pública estadual. Essa instituição firmou, em 2017, um acordo com a empresa Google para que servidores técnicos administrativos, docentes e discentes tivessem acesso aos serviços e ferramentas do pacote GSuite for Education. Levando em consideração seu acesso privilegiado aos serviços Google, a professora-pesquisadora optou pela plataforma Google Meet, mesmo que os alunos não tivessem apontado familiaridade com o recurso. Os norteadores para a escolha da professora-pesquisadora pela ferramenta foram os seguintes: a) gratuidade da plataforma para o professor e o aluno; b) tempo de chamada ilimitado; c) número alto de participantes por chamada; d) possibilidade de gravação das chamadas; e) Google Drive com capacidade de armazenamento ilimitado para os arquivos das gravações.

Quando levamos em consideração as questões dispostas acima, notamos o foco no papel do aporte estrutural garantido pela IES para a tomada de decisão da professora-

pesquisadora para o uso do Google Meet. Embora os alunos tenham apontado para outras plataformas no Q1, essas não dispunham, em suas versões gratuitas, dos recursos os quais a docente julgava necessários para as aulas síncronas. Assim, sua escolha não decorreu, necessariamente, do olhar para os participantes e suas competências ou preferências com/por outros serviços de videochamada, mas em seu julgamento sobre o contexto de uso da plataforma.

Até aqui, podemos resumir as principais decisões sobre a viabilização das aulas: 1) Google Meet para as aulas síncronas; 2) Aplicativos e plataformas *mobile friendly*; 3) Indicação do uso de periféricos auriculares pelos alunos; 4) Postura paciente e flexível. Diante do fato que as escolhas apresentadas acima apoiam-se em questões de diferentes naturezas, podemos retomar, nesse momento, o nosso modelo de parâmetros humanos e técnicos para o uso das TDICs no ensino de LE.

Assim como no *Four in Balance* (KENNISNET, 2015) original e o adaptado por Almeida e Valente (2016), compreendemos que, para a implementação de tecnologias digitais em um dado contexto educacional – independentemente do sistema focalizado em sua ecologia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; ALMEIDA; VALENTE, 2016) – dois tipos de elementos devem ser considerados: os humanos e os técnicos. A partir das informações que apresentamos até o momento, podemos iniciar nossas inferências sobre como esses apresentam-se no âmbito desta pesquisa, encarando-o, como discutimos anteriormente como um nanossistema na relação com as outras instâncias do organograma institucional da UNATI.

Ao retomarmos as informações, com base na TAB. 6, sobre os aparelhos dos quais os alunos dispunham para as aulas, podemos inferir sobre uma necessidade de reflexão, por parte da professora-pesquisadora, que se relacionaria a questões de infraestrutura, ligadas aos elementos técnicos do nosso contexto. Lidamos com o Ensino Remoto no qual temos, ao contrário da EaD, a adaptação emergencial de um curso, originalmente planejado para o contexto presencial (HODGES *et al.*, 2020). Em razão das questões sanitárias da pandemia da COVID-19, nessa modalidade, professores e alunos não dividem espaço físico em nenhum momento, não existindo, por exemplo, um polo presencial equipado com recursos tecnológicos à disposição dos aprendizes, como pode ocorrer em alguns contextos de EaD (SOUZA, J. 2015).

Dessa forma, acreditamos que as decisões técnicas relacionadas a questões de infraestrutura que dizem respeito à posse de equipamentos não poderiam ser tomadas pela professora-pesquisadora sem o olhar para os alunos, sob o risco de serem ainda mais

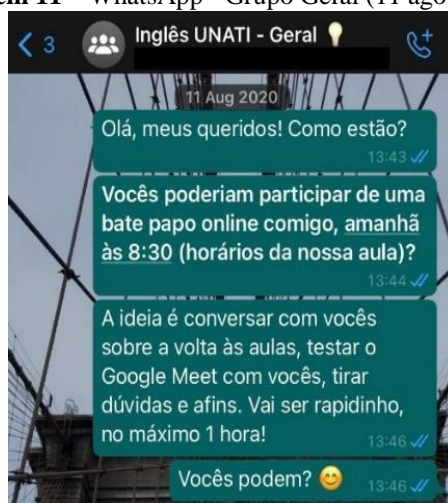
excludentes. Se a professora-pesquisadora considerasse apenas seu julgamento sobre os computadores *desktop* e *laptop* serem a melhor opção para os alunos idosos em vista do tamanho de suas telas, e não levasse em consideração que a maioria dos alunos possuíam apenas aparelhos móveis ou sentiam-se aptos a usarem somente esses equipamentos, as aulas remotas seriam acessíveis a um número muito reduzido de participantes.

Destarte, podemos interpretar que essas apreciações técnicas por parte da professora-pesquisadora estariam condicionadas ao que chamaremos de **elementos técnicos referentes à infraestrutura pela perspectiva dos alunos**. Não sendo o uso exclusivo de computadores e *tablets* condição *sine qua non* para a participação dos alunos nas aulas remotas, a escolha das ferramentas tecnológicas utilizadas pelos participantes passaria unicamente pelo crivo de sua posse e/ou preferência. Uma vez que os alunos possuíam e/ou prefeririam aparelhos *smartphones* para o acompanhamento das aulas remotas, as escolhas da professora-pesquisadora em relação a aplicativos e plataformas, e sua prática com esses recursos, estariam subordinadas à sua compatibilidade com esses dispositivos.

Podemos inferir que tais escolhas devem, também, estar condicionadas ao que nomeamos como **elementos técnicos referentes à infraestrutura pela perspectiva da professora-pesquisadora**. Memoramos sua opção pela adoção do Google Meet para os encontros síncronos, mesmo que os dados do Q1 e da E1 tenham apontado para a não familiaridade dos participantes com a plataforma. A professora-pesquisadora levou em consideração, como esclarecemos anteriormente, os recursos aos quais teria acesso, por sua posição em relação à IES, compreendendo a chance de os alunos terem dificuldades com o serviço de chamada de vídeo. As possíveis dificuldades dos participantes quanto ao uso do Google Meet puderam ser aferidas quando da realização da E1, uma vez que a professora-pesquisadora escolheu já utilizar esse recurso para o primeiro encontro virtual e observar sua utilização com e pelos participantes, como podemos observar a seguir.

A IMAGEM 11 traz um *print* de uma conversa no WhatsApp em que há quatro balões verdes no lado direito, representando as falas da professora-pesquisadora, com textos escritos com letras na cor branca. Em sequência, lê-se: “Olá, meus queridos! Como estão? Vocês poderiam participar de um bate papo online comigo, amanhã às 8:30 (horário da nossa aula)? A ideia é conversar com vocês sobre a volta às aulas, testar o Google Meet, tirar dúvidas e afins? Vai ser rapidinho, no máximo 1 hora! Vocês podem? ((emoji sorrindo com as bochechas coradas))”.

Imagem 11 – WhatsApp - Grupo Geral (11 ago. 2020)



Fonte: Dados da pesquisa.

Como discutimos anteriormente, no Excerto 3 de seu DR, a professora-pesquisadora relata os problemas enfrentados pelos alunos do *Grupo 2* em se conectarem ao serviço de videochamada e em participarem da E1 em sua integralidade. A professora-pesquisadora reflete sobre como uma instrução prévia poderia ter facilitado o acesso dos participantes à reunião. Evidenciamos, todavia, que um tutorial formal e geral não foi gravado pela professora-pesquisadora, de modo que a instrução de uso e/ou solução de problemas para ocorridos específicos, foi feita com contato síncrono com os participantes por meio dos grupos de WhatsApp. Podemos observar um exemplo da ocorrência dessas situações, a seguir.

A IMAGEM 12 traz dois *prints* de uma conversa no grupo “UNATI *English* (Afternoon)” no WhatsApp. Os balões à direita trazem as mensagens enviadas pela professora-pesquisadora. Lê-se, em resposta à uma mensagem de áudio de um participante: “Oi, minha querida! Não precisa instalar nada, é só colocar o link na barra do Google. ((arquivo de vídeo))”. O participante responde “Blz. Vou tentar.” A professora-pesquisadora escreve “Gravei um vídeo pra você ver” e manda uma figura de um desenho de um pinguim com uma cesta de corações cor de rosa, ao seu lado, enquanto joga três corações com o braço esquerdo esticado. O participante manda as mensagens “Feito. Tenho que esperar você autorizar agora?” às quais a professora-pesquisadora responde: “Querida. Clique em “ask to join””.

Imagem 12 – Instruções no WhatsApp



Fonte: Dados da pesquisa.

Como pudemos vislumbrar, até o momento, nos dados obtidos por meio do Q1, da E1, DR da professora-pesquisadora e imagens dos grupos de WhatsApp, os elementos técnicos referentes à infraestrutura pela perspectiva dos alunos relacionam-se com a sua disponibilidade de ferramentas. Por sua vez, os elementos técnicos referentes à infraestrutura pela perspectiva da professora-pesquisadora relacionam-se com seus privilégios de acesso por sua condição de discente, e docente estagiária na IES à qual a UNATI está vinculada, estando seu nano (sala de aula) e microsistema (projeto de extensão) englobados por sistemas maiores na ecologia educacional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; ALMEIDA; VALENTE, 2016) do contexto no qual os participantes estão inseridos.

Ainda com base no que apresentamos até agora, podemos perceber como os elementos técnicos não devem ser observados isoladamente, sendo que são ligados, numa relação intrínseca, a questões humanas. Por exemplo, quando apresentamos os dados sobre a disponibilidade e/ou preferência dos alunos em utilizarem aparelhos celulares para a aprendizagem remota, embora tenhamos focado na discussão técnica, outras questões foram levantadas. São exemplos, a) as especificidades físicas dos alunos idosos relacionadas às possíveis perdas de funções sensoriais (PAPALÉO NETTO; PONTE, 2005; PAPALIA; FELDMAN, 2013); b) a sensibilidade ou consciência da professora-pesquisadora sobre as perdas no processo natural de envelhecimento (SCOPINHO, 2014; MORAES-CARUZZO, 2022) e c) o pacto com os participantes por um postura paciente, à qual os idosos tanto valorizam (PIZZOLATO, 1995; CONCEIÇÃO, 1999; MORANDI,

2002; PEREIRA, 2005; HERNANDES-LIMA, 2007; SARDO, 2007; VILLANI, 2007; FUKUMOTO, 2010; SILVEIRA, 2010; SILVA, 2015; MORAES-CARUZZO, 2018; LOPES, 2021; OLIVEIRA, V. 2022).

Outra questão sobre a qual podemos refletir foi a escolha do Google Meet, no qual nosso foco, novamente, pairou nas questões técnicas pela perspectiva da professora, mas que gerou reflexões sobre as dificuldades dos alunos na utilização da plataforma. Gostaríamos de evidenciar que embora propúnhamos a identificação e categorização de parâmetros técnicos e humanos, os concebemos de forma conectada, intrínseca e simbiótica, como mostra nosso modelo, na Subseção 2.4. O foco em um parâmetro e/ou perspectiva não anula, portanto, a existência e as discussões necessárias sobre a(s) outra(s).

Objetivando reunir informações sobre as duas últimas questões norteadoras, na fase inicial das aulas remotas, a saber c) *Qual plataforma seria utilizada como AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem)?* e d) *Quais aplicativos, conhecidos dos alunos, poderiam ser utilizados para o desenvolvimento de atividades nas aulas síncronas e tarefas assíncronas?*, a professora-pesquisadora incluiu a pergunta (P3) “*Quais aplicativos você usa com frequência e com facilidade?*” em seu questionário inicial. Na TAB. 8, a seguir, podemos observar as respostas à tal pergunta.

Tabela 8 – Respostas à Q1.P3

Aplicativos	Participantes
WhatsApp	12 (92,3%)
Facebook	10 (76,9%)
YouTube	9 (69,2%)
Instagram	5 (38,4%)
Duolingo	5 (38,4%)
Pinterest	3 (23%)
Outros	0 (0%)
Não uso aplicativos	0 (0%)

Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos verificar, o aplicativo mais indicado pelos alunos foi o WhatsApp (12 participantes – 92,3%), seguido do *Facebook* (10 participantes – 76,9%) e do YouTube (nove participantes – 69,2%). Antes de adentrarmos nas discussões sobre os apontamentos dos alunos em relação aos aparelhos que eles usariam, é importante que chamemos a atenção para o fato de nenhum participante ter escolhido a opção “*outros*”. Podemos vislumbrar, pelo menos, quatro hipóteses para o vazio dessa opção: 1) Os alunos

não utilizavam nenhum outro aplicativo, além das opções apresentadas pela professora-pesquisadora na pergunta; 2) os alunos não quiseram falar sobre os aplicativos que utilizavam além daqueles que se configuram como opções explícitas; 3) os alunos não se lembravam de outros aplicativos que utilizavam além daqueles mencionados na questão; 4) os alunos não sabiam identificar aplicativos utilizados por eles se esses não fossem colocados de forma explícita na questão. Uma vez essas hipóteses identificadas, a professora-pesquisadora passou a aliar questionários e entrevistas, de modo que os resultados do primeiro servissem de base para as questões norteadoras do segundo, gravado em vídeo¹⁵⁵. Dessa forma, ela poderia comparar as respostas dos alunos a uma pergunta fechada com suas declarações abertas.

Baseando-se nas informações sobre os aplicativos que eles de fato utilizavam, a professora-pesquisadora considerou que, ao invés de adotar uma plataforma de AVA como o Google Classroom ou o Moodle, seria interessante a utilização do WhatsApp, já que quase todos os alunos apontaram ter facilidade com o uso do aplicativo. Além disso, havia sido constatado, como evidenciamos anteriormente, que os alunos utilizariam, majoritariamente, aparelhos celulares para as aulas síncronas e atividades assíncronas.

Como já especificamos anteriormente, não consideraremos o WhatsApp como um AVA *per se*, mas como um Ambiente Virtual com Potencial para a Aprendizagem (AVPA). Concebemos, em consonância com o que já discutimos, que o WhatsApp como AVPA representa um recurso digital, cuja natureza não é pedagógica, de modo que sua adoção no âmbito educacional se deve, necessariamente, pelo reconhecimento das potencialidades do aplicativo pelo professor, que não pode/deseja utilizar uma AVA tradicional num dado contexto de ensino-aprendizagem.

Assim, acreditamos que a professora-pesquisadora tenha reconhecido os potenciais do WhatsApp para a aprendizagem de LE e, também, feito possíveis aproximações com as funcionalidades e ações permitidas/previstas pelos AVA, em suas definições mais clássicas (VILAÇA, 2013). Entre as confluências, destacamos, nesse momento, o WhatsApp no papel de AVPA como a) espaço de interação e comunicação entre alunos e professores; b) disponibilização de conteúdo multimidiático e c) realização de atividades. Compreendemos que, embora a professora-pesquisadora pudesse, assim como ocorreu com o serviço de videochamada (Google Meet), ter escolhido um AVA disponibilizado pela IES (Google Classroom ou Moodle), ela optou por adotar um

¹⁵⁵Cf. Apêndice C e Apêndice D.

aplicativo que já fizesse parte da rotina dos alunos idosos, exigindo dela, o essencial olhar didático-pedagógico para suas funcionalidades.

A professora-pesquisadora criou dois grupos no WhatsApp, um para cada turma. Exporemos, a partir de agora, dados sobre as atividades desenvolvidas pelos participantes em algumas experiências das aulas remotas. Tais atividades serviram como indicativos para a professora-pesquisadora de que, além do aplicativo dispor das funcionalidades necessárias para o seu objetivo de adotá-lo como um AVPA, os alunos tinham ou estavam dispostos a desenvolverem habilidades e competências que permitiriam o uso do aplicativo no contexto de aprendizagem remota. No trecho do DR da professora-pesquisadora, apresentado no Excerto 8, podemos observar seu relato em relação ao **compartilhamento de materiais** no WhatsApp como uma estratégia para as aulas síncronas.

Observando os problemas com o compartilhamento de áudio e vídeo no Google Meet com os alunos, combinei com eles de sempre enviar os *links* dos áudios e vídeos com antecedência pelo grupo de WhatsApp, pois assim eles podem acessar o material e assisti-lo quantas vezes quiserem, preparando-se para a aula. Essa foi a estratégia que pensamos em conjunto e que deve ser aplicada nas próximas aulas (Excerto 8, DR, 19 ago. 2020).

Notamos como o compartilhamento de *links* para materiais audiovisuais no WhatsApp, com antecedência, foi uma estratégia encontrada pela professora-pesquisadora em conjunto com os participantes, a partir da observação de que, na aula síncrona, o Google Meet não satisfazia as necessidades auditivas dos alunos. Na IMAGEM 13, a seguir, podemos visualizar a materialização dessa estratégia, quando a professora-pesquisadora compartilha o conteúdo da aula no dia anterior ao encontro.

Apresentamos um *print* de uma conversa no grupo “UNATI English (Morning)” em que a professora-pesquisadora envia a mensagem “*My dear students! These are the videos we will use tomorrow in our class!* (Meus queridos, esses os vídeos que usaremos amanhã na nossa aula). Em seguida, há o *link* para um vídeo no YouTube, intitulado “*Animated English – My daily routine*”, além de um arquivo de vídeo que mostra, no recorte da imagem, a parte superior da cabeça professora-pesquisadora.

Imagem 13 – WhatsApp (25 ago. 2020)



Fonte: Dados da pesquisa.

Além do compartilhamento de conteúdo, podemos observar no Excerto 9 do DR da professora-pesquisadora, a informação de que a **comunicação** estabelecida com os alunos nos momentos assíncronos também se dava por meio dos grupos de WhatsApp.

Toda a nossa comunicação durante a semana que antecedeu essa aula foi feita pelo nosso Grupo de WhatsApp. Assim como a comunicação posterior a aula, quando eu compartilhei mensagens sobre a gravação da aula e sobre a atividade assíncrona da semana (Excerto 9, DR, 26 ago. 2020).

Não obstante, podemos observar, por meio do Excerto 10 do DR da professora-pesquisadora, apresentado a seguir, o relato sobre o **desenvolvimento de atividades assíncronas** pelo WhatsApp.

Durante a semana, os alunos fizeram uma atividade assíncrona utilizando o WhatsApp. Eles deveriam gravar um vídeo curto apresentando-se (nome, idade, onde e com quem moram, o que gostam e o que não gostam). Para tanto, no final da aula passada, eu expliquei para eles como gravar vídeos direto no WhatsApp ou gravar no celular e encaminhar pela plataforma. Deixei claro que se eles sentissem mais segurança, tanto por desenvoltura técnica quanto por timidez, eles poderiam gravar e enviar áudios ao invés de vídeo (Excerto 10, DR, 26 ago. 2020).

A atividade proposta pela professora-pesquisadora, conforme mostra o Excerto 10, referia-se à gravação de um vídeo curto no qual os alunos deveriam se apresentar, dividindo informações básicas com os outros membros de seus respectivos grupos. A docente fala sobre as instruções dadas aos alunos ao final da aula anterior, quando ela explicou como os participantes deveriam proceder para gravar vídeos diretamente na

plataforma ou encaminharem vídeos gravados pelo aplicativo de câmera de seus celulares no WhatsApp. Chamamos à atenção, e retomaremos mais adiante, o fato de a professora-pesquisadora oferecer, como escolha a ser tomada pelos alunos, a opção de gravação de áudios, ao invés de vídeos. No Excerto 10, a professora-pesquisadora esclarece que os alunos teriam tal opção para o caso de dificuldades técnicas ou por não se sentirem confortáveis em compartilhar suas falas em vídeo. Na IMAGEM 14, a seguir, apresentamos um *print* da entrega da atividade por alguns participantes do *Grupo 2*, a qual mostra o *print* de uma conversa no grupo “UNATI English (Afternoon)” em que um participante envia dois arquivos de áudio e, no dia seguinte, outro aluno envia um arquivo de vídeo. A professora-pesquisadora responde as mensagens com “*Thank you ((nome)) and ((nome))! I love your audios! I love your video ((nome))! Very good! ((emojis de coração vermelho))*).

Imagem 14 – Atividade no WhatsApp (25 ago. 2020)



Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos observar, temos exemplos de alunos que enviaram áudios e de um participante que realizou a atividade no formato de vídeo. Percebemos que a professora-pesquisadora não faz diferenciação do formato do arquivo para responder aos alunos de forma positiva. Temos a informação de que todos os alunos realizaram o exercício assíncrono, variando o formato da submissão entre vídeo e áudio, como explicita o Excerto 11 do diário reflexivo da professora-pesquisadora.

Todos os alunos fizeram a atividade. Alguns gravaram vídeos e outros gravaram áudio. [...] Alguns alunos relataram ter pedido ajuda de familiares para gravarem o vídeo ou o áudio (Excerto 11, DR, 26 ago. 2020).

A partir dos dados apresentados até o momento, e retomando nosso modelo de parâmetros humanos e técnicos, podemos prosseguir com nossa discussão sobre a identificação de elementos que influenciariam a escolha de ferramentas e aplicativos para o Ensino Remoto de inglês em nosso contexto. Quando apresentamos a TAB. 8, na qual as informações mostravam a indicação do WhatsApp como aplicativo que os alunos usariam com frequência e facilidade, podemos identificar o exemplo de uma escolha baseada no que chamaremos de **elementos humanos referentes a competências pela perspectiva do aluno.**

Inicialmente, com base na autodeclaração dos participantes, em resposta ao Q1, a professora-pesquisadora optou por utilizar o WhatsApp como AVPA, uma vez que se enxergava a necessidade de um espaço virtual no qual os alunos fossem capazes de interagir com a professora, entre si e com o conteúdo/material, realizar atividades e receber *feedback*. De forma a observar se a autodeclaração dos participantes se refletia na prática do uso do aplicativo como AVPA, a professora-pesquisadora monitorou a utilização do aplicativo desde o início das aulas. Apresentamos, então, *prints* de telas do WhatsApp e trechos do diário reflexivo da professora-pesquisadora que apontam para utilização das funcionalidades do aplicativo que o aproxima de alguns parâmetros estabelecidos para os AVA, segundo Maciel (2018), e que explicitam as possibilidades de uso pedagógico do recurso reconhecidas pela professora-pesquisadora.

Ao refletir sobre as habilidades e competências dos participantes no uso das aplicações digitais, a professora-pesquisadora apoia suas decisões em tais elementos humanos, considerando, ainda, que tais habilidades e competências podem ser desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as possíveis dificuldades dos alunos com determinadas ferramentas e aplicativos não foram encaradas como impeditivos para que eles fossem escolhidos, como foi o caso, também, do Google Meet. Acreditamos, porém, que a escolha massiva de ferramentas e aplicativos com os quais os alunos não têm/teriam familiaridade podem requerer a mobilização de ações instrucionais que podem consumir demasiado tempo das aulas síncronas e/ou acabar por desmotivar os participantes em relação às aulas de inglês. Enxergando as TDICs como potencializadores no processo de ensino e aprendizagem, admitimos que não podemos adotá-las de modo indiscriminado, fazendo com que elas representem uma barreira para

o acesso e aproveitamento dos alunos em relação ao conteúdo, que deve ser priorizado, em detrimento da utilização de ferramentas específicas.

Podemos retomar, nesse momento, os dois últimos dos quatro modelos de paradigmas de educação à velhice de Moody (1976)¹⁵⁶. O terceiro e quarto modelo preconizam, respectivamente, a participação ativa dos idosos na tomada de decisões e transformação da sociedade, e a educação permanente como espaço para que os velhos continuem a se desenvolverem. Reconhecemos, por exemplo, no Excerto 8, em que a professora descreve a utilização do WhatsApp para o envio prévio de material audiovisual a ser utilizado nas aulas, como uma decisão tomada em conjunto com os participantes, um posicionamento alinhado ao terceiro modelo de Moody (1976). Concordamos com o autor sobre como “a noção de participação sugere que a atividade e não o desengajamento, seja critério fundamental para o envelhecimento bem-sucedido e que isso tem muitas implicações para a educação de adultos mais velhos” (MOODY, 1976, p. 6, tradução nossa¹⁵⁷).

Desse modo, acreditamos que, além das observações da professora-pesquisadora, a opinião e apontamentos dos participantes devem ser levados em consideração na tomada de decisões, descentralizando a figura do professor e enfatizando as contribuições dos idosos e sua posição ativa no processo de ensino e aprendizagem. Podemos observar, de forma ilustrativa e resumida, no trecho a seguir da entrevista E2, ao final do primeiro período de aula, o reconhecimento da participação dos alunos, e suas contribuições, numa relação horizontal, para a aprendizagem/desenvolvimento da professora-pesquisadora no Ensino Remoto.

PP: É o que a gente combinou . n:é? Lembra que l:á nas nossas prim:eiras aulas .. o que eu combinei com voc:ês? Pesso:al . vamos ter paci:ência . vamos ser flex:íveis . o que a gente ver que não dá c:erto . numa :aula . a gente muda na :outra . porque a gente tá aprend:endo .. também foi a minha primeira experi:ência dando aula on-line -

A12: Que leg:al!

PP: Eu nunca tinha dado aula pelo comput:ador . e eu aprendi com vocês - (Excerto 12, E2, *Grupo 2*, 09 dez. 2020)

¹⁵⁶Cf. **1.2 Educação para idosos.**

¹⁵⁷No original: *The notion of participation suggests that activity, and not disengagement, be the fundamental criterion of successful aging, and this point has many implications for education for the older adult.*

Notamos o foco no fator humano e na promoção de experiências que permitam que os alunos desenvolvam competências que os auxiliarão em contextos de interação social, mediados pelas tecnologias, que vão além da sala de aula. Assim como sugere o quarto modelo de Moody (1976), reconhecemos o contexto da UNATI como espaço de desenvolvimento para os alunos da Terceira Idade, e que o trabalho com recursos tecnológicos vai além do nível instrucional e instrumental, visando, sobretudo, o crescimento da autonomia do idoso. Como apresentado no Excerto 11, do diário reflexivo da professora-pesquisadora, todos os alunos realizaram a atividade assíncrona proposta no WhatsApp mesmo que isso significasse pedir auxílio a seus familiares.

Como face da mesma moeda, podemos refletir, também, sobre a existência de **elementos humanos referentes a competências pela perspectiva da professora-pesquisadora**, já que alternativas metodológicas, levando em consideração os elementos humanos referentes a competências pela perspectiva dos alunos, passam pelas competências e habilidades da professora-pesquisadora. Garcia, T. *et al.* (2020) já chamavam a atenção para a forma como as competências digitais dos docentes para a comunicação e o desenvolvimento de atividades pedagógicas mediadas pelas tecnologias poderia moldar a experiência de sala de aula e dos alunos no Ensino Remoto. Dessa forma, as decisões das professora-pesquisadora, inovadoras ou não, no sentido de (re)utilizar plataformas da vida cotidiana dos alunos e enxergar potenciais para o uso didático, se relacionam com suas competências.

Além de suas habilidades no uso das TDICs, suas decisões pautam-se em sua atuação científica dentro do contexto de ensino e aprendizagem na UNATI, retomando o parâmetro da praticidade de Kumaravadivelu (2006). Como notamos no Excerto 12, novamente, seu trabalho docente e científico, e sua relação com os alunos idosos é fator essencial para o seu processo de transformação, incorporando à sua prática, características e conhecimentos específicos de docentes inseridos no âmbito de educação à velhice (CACHIONI, 2003) e, sobretudo, no ensino de línguas estrangeiras para a Terceira Idade (SCOPINHO, 2014) mediado, ou não, pelas tecnologias.

Nesse sentido, validamos a importância da pesquisa-ação, realizada pelo professor sobre sua própria sala de aula, inserida em instâncias maiores do ecossistema educacional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; ALMEIDA; VALENTE, 2016), como aquilo que pode interligar os elementos humanos e técnicos no processo de adoção, uso e avaliação das TDICs no ensino de línguas. Como propõe nosso modelo, a pesquisa-ação deve funcionar como um eixo transversal permitindo, com seu caráter cíclico (VIANA, 2007),

que o professor reflita e aja, em conjunto com os participantes, sobre/na dinâmica de aprendizagem.

Notamos, por meio dos dados apresentados nesta subseção, e dos que ainda serão discutidos nas próximas subseções, que, ao adotar certos recursos digitais de forma consciente e orientada, o professor-pesquisador abre espaço para que esses sejam repensados e avaliados, também, nas vivências dos alunos. Assim, essa ação pode cooperar diretamente no desenvolvimento das competências dos idosos para o uso daquelas e de outras tecnologias digitais. Da mesma maneira, à medida em que se desenvolvam e/ou se aprimoram tais competências, aumenta-se, também, as possibilidades de escolhas metodológicas mediadas pelas tecnologias, pelo professor-pesquisador e pelos próprios alunos.

Destarte, concebemos que parâmetros humanos e técnicos devem interagir de forma cíclica, e por diferentes perspectivas, ao serem considerados, transformados e avaliados por aqueles que são diretamente constituídos e circundados por eles. Em novos contextos, como o Ensino Remoto, mediante à uma postura que coadune com a condição Pós-Método (KUMARAVADIVELI, 1994), o ciclo de atuação crítica de professores-pesquisadores e alunos na tomada, observação e análise de decisões metodológicas, guiadas por particularidades de diferentes naturezas, se apresenta como fundamental para que as tecnologias não somente viabilizem, mas, também, potencializem o processo de aprendizagem de LE.

Acreditamos que esse foi o caminho necessário para que a professora-pesquisadora e os alunos pudessem não somente conhecer o Ensino Remoto como um novo espaço de aprendizagem mediado pelas tecnologias, mas também, REconhecer-se nesse contexto. Não apenas no sentido de perceberem suas particularidades humanas e técnicas refletidas nas estratégias adotadas ao longo das aulas, mas, igualmente, inserir-se em uma dinâmica que os permitiu conhecer, repetidas vezes e de modo cíclico, suas necessidades e preferências no uso de recursos digitais na aprendizagem de Língua inglesa.

Continuaremos a evidenciar essas questões nas subseções que se seguem, identificando, ainda, novas perspectivas e relações para nosso modelo de parâmetros humanos e técnicos. Damos continuidade, então, com aquela que aborda o importante papel do WhatsApp em nossas experiências no Ensino Remoto.

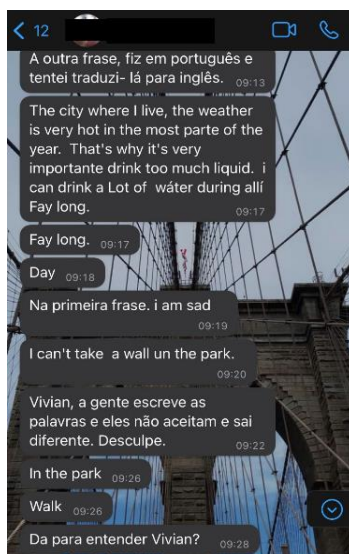
4.1.1 O uso do WhatsApp: revelando demandas e potencialidades

Ao longo das aulas, a professora-pesquisadora pôde observar as preferências e as habilidades dos participantes no Ensino Remoto, se apresentando nas atividades e interações síncronas e assíncronas dos encontros on-line e nos grupos de WhatsApp. Aos poucos, foi possível ver o “ensinar e aprender” tomar forma naquele novo contexto. Nesta subseção, apresentaremos as considerações sobre o aplicativo de mensagens instantâneas com mais profundidade, no papel de AVPA, e como seu uso revelou, não apenas potenciais pedagógicos, mas de desenvolvimento para os alunos idosos.

Observa-se na IMAGEM 15, a entrega, pelo WhatsApp, de uma atividade textual por A9. Nota-se a dificuldade do aluno com a escrita do texto diretamente no aplicativo. Embora o aprendiz não compreenda, como podemos notar pela frase “Vivian, a gente escreve as palavras e eles não aceitam e sai diferente”, o corretor automático do teclado de seu aparelho celular fazia as intervenções no texto que estava sendo digitado. É possível inferir sobre a frustração do participante em não conseguir escrever diretamente no WhatsApp que era o meio pelo qual as tarefas deveriam ser entregues.

Trazemos um *print* de uma conversa no WhatsApp em que o participante A9 manda mensagens em língua portuguesa e inglesa. Nos balões, em letras brancas, lê-se: “a outra frase, fiz em português e tentei traduzi-la para inglês. *the city where I live, the weather is very hot in the most parte of the year. That’s why it’s very importante drink too much liquid. I can drink a Lot of wáter during allí Fay long. Fay long. Day.* na primeira frase. *i am sad. I can’t take a wall un the park.* Vivian, a gente escreve as palavras e eles não aceitam e sai diferente. Desculpe. *In the park. Walk.* Dá para entender Vivian?”

Imagem 15 – Dificuldades com o corretor automático

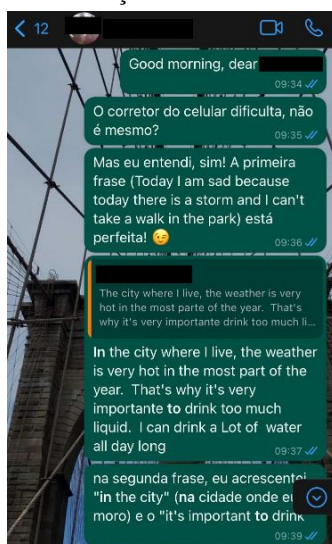


Fonte: Dados da pesquisa.

Assumindo que o corretor automático de A9 estaria configurado em português, a professora-pesquisadora opta por não oferecer uma instrução para a mudança do recurso para o idioma inglês, uma vez que isso interferiria no cotidiano do aluno no uso de aplicativos para os quais o teclado seria necessário, em língua portuguesa. Assim, a docente limita-se a comentar sobre o corretor e prosseguir com a correção do exercício. Observamos, porém, que a professora-pesquisadora reescreve as frases enviadas pelo aluno, de modo a certifi-cá-lo de sua compreensão sobre produção, mesmo com as intervenções do corretor, e de prover ao aprendiz uma versão sem as correções errôneas do recurso configurado para outro idioma.

Na IMAGEM 16, há um *print* de uma conversa no WhatsApp em que a professora-pesquisadora envia mensagens em português e inglês, em resposta a um aluno. Nos balões verdes, em letras brancas, lê-se: “*Good morning, dear* ((nome)). O corretor do celular dificulta, não é mesmo? Mas eu entendi, sim! A primeira frase (*Today I am sad because today there is a storm and I can't take a walk in the park*) está perfeita! ((emoji piscando)). *In the city where I live, the weather is very hot in the most part of the year. That's why it's very important to drink too much liquid. I can drink a lot of water all day long.* Na segunda frase, eu acrescentei ‘*in the city*’ (na cidade onde eu moro) e o ‘*it's important to drink*’”.

Imagem 16 – Correção da atividade no WhatsApp

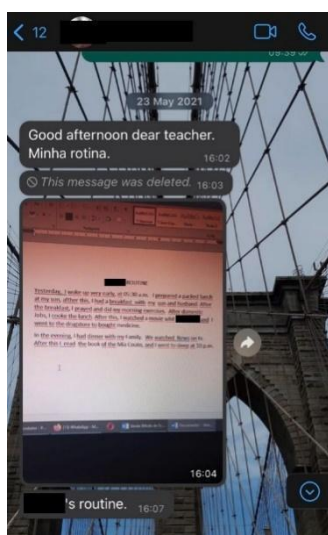


Fonte: Dados da pesquisa.

Embora a professora-pesquisadora não tenha oferecido ao participante uma orientação sobre o corretor automático do teclado do celular, percebemos que o aluno

passou a testar, de maneira autônoma, outras formas de enviar as atividades escritas que evitasse a frustração das correções indesejadas, ao digitar o texto diretamente no WhatsApp. Observamos, na IMAGEM 17, outra produção textual enviada pelo mesmo aprendiz, pelo aplicativo de mensagens, para a professora-pesquisadora. Providenciamos um *print* de uma conversa no WhatsApp em que A9 manda mensagens para a professora-pesquisadora. No primeiro balão, lê-se em letras brancas: “*Good afternoon dear teacher. Minha rotina.*” Em seguida, há uma foto de um arquivo aberto no programa Microsoft Word onde há um texto escrito.

Imagem 17 – Foto de texto no Microsoft Word



Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que A9, antes incomodado com as intervenções do corretor, usou como estratégia a escrita de sua produção no Microsoft Word, mas, talvez, não sabendo como realizar as funções “copiar” (Ctrl + c) e “colar” (Ctrl + v) em seu computador, com o WhatsApp Web aberto, tenha encontrado, na ação de tirar foto do monitor de seu aparelho e encaminhar o arquivo de imagem, o melhor modo de enviar a tarefa para a professora-pesquisadora. Refletimos sobre a hipótese de o aluno desejar manter o texto em um suporte digital, de modo que, ao não conseguir no WhatsApp, buscou outra ferramenta na virtualidade para atender suas necessidades.

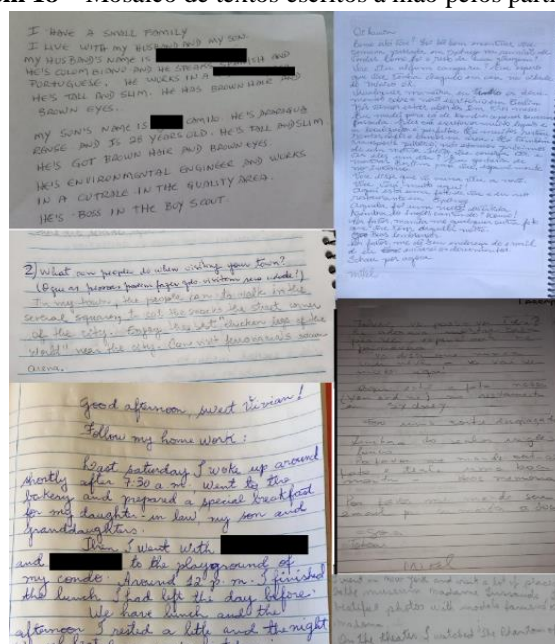
É importante ressaltar que a professora-pesquisadora, independentemente da mídia a qual recebia dos participantes para a entrega de tarefas, sempre providenciou o *feedback* linguístico para os alunos e com atitude positiva, de modo que eles eram livres para escolher a maneira com a qual teriam mais facilidade em realizar submissão das

atividades à correção. Desde o início das aulas remotas, como explicitamos na subseção anterior, os alunos, estando mais familiarizados com o WhatsApp e seus diferentes recursos, poderiam selecionar aqueles que melhor atenderiam suas necessidades, sem serem pressionados pela professora-pesquisadora a terem apenas uma opção de produção de mídia. Assim, em atividades orais, os alunos poderiam escolher o envio de arquivos de vídeo ou de áudio e, em tarefas escritas, os participantes poderiam submeter fotos de suas produções ou enviar o texto escrito diretamente no aplicativo. Acreditamos que essa postura flexível a respeito do recebimento de exercícios, respeitando o pacto estabelecido no início das aulas, tenha contribuído para que os alunos explorassem as possibilidades do WhatsApp e, assim como o exemplo de A9, chegassem às práticas que mais lhe satisfaziam, sem serem reprovados pela professora-pesquisadora.

Em face disso, percebemos para a maioria dos participantes, e não apenas para A9, a preferência pelo envio de fotos com atividades textuais (respostas a perguntas, traduções, redações, etc.) escritas à mão, em seus cadernos ou apostilas, ao invés da entrada de texto no aplicativo. Com o intuito de demonstrar que essa não era uma ação isolada, agrupamos em um mosaico, produções de diferentes participantes em que é possível notar a redação por caligrafia.

A IMAGEM 18 mostra um mosaico com fotos de atividades de diferentes alunos. É possível ver textos nas línguas portuguesa e inglesa com variados estilos de caligrafia (letra bastão maiúscula e letra cursiva). Além disso, é possível notar o uso de lápis e de caneta azul, em bases de papel com e sem pauta.

Imagem 18 – Mosaico de textos escritos à mão pelos participantes



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao refletir sobre essa preferência dos participantes, podemos realizar algumas investidas interpretativas. Como discutimos anteriormente, na Subseção 2.1.2, na qual discorremos sobre as possíveis mudanças sensoriais e motoras na velhice, com o envelhecimento, o ser humano pode ter dificuldades em realizar movimentos que requerem habilidades motoras funcionais finas (MAGILL, 2000), como os movimentos repetitivos de escrever (caligrafia) e digitar. Spirduso (2005) reconhece que idosos que não estejam familiarizados com a digitação de palavras podem levar mais tempo que pessoas mais jovens para a realização dessa ação. Assim, quando nos deparamos com o frequente e generalizado envio de fotos de textos escritos à mão ao invés de digitados, consideramos a hipótese de que, mais acostumados com ação de caligrafia do que com a de digitação, sobretudo em aparelhos móveis, como o celular, os idosos participantes da pesquisa tenham optado pela primeira ao invés da segunda, pela maior habilidade motora e/ou menor tempo consumido na realização da tarefa.

Além disso, podemos inferir sobre a luminosidade à qual os velhos estariam expostos pelas telas do computador ou dos *smartphones* no momento da digitação de seus textos. Também na Subseção 2.1.2, discutimos sobre a presbiopia como o declínio da acuidade visual em decorrência do envelhecimento (PAPALIA; FELDMAN, 2013) que causa, além da dificuldade de enxergar objetos mais próximos, a de acomodação visual com pouca ou variação de luminosidade (PEDRÃO, 2013). Muito comum a partir dos 40

anos de idade e presente em praticamente todos os idosos (FREITA; MIRANDA, 2013), a presbiopia pode se caracterizar como um dificultador para os aprendizes digitarem seus textos, principalmente os mais longos e com letras pequenas (PERRACINI, 2013) no WhatsApp nas versões *mobile* e Web. Ademais, não podemos descartar a possibilidade de outras condições visuais por parte dos alunos idosos, sobre as quais não teríamos conhecimento, como por exemplo, a catarata (senil), o glaucoma e a degeneração macular relacionada com a idade (VEGA *et al.*, 2007; PEDRÃO, 2013; PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Notamos como nossas discussões neste momento, assim como em outras porções da subseção anterior, giram em torno das características relacionadas ao físico de pessoas mais velhas. Como buscamos esclarecer, ao longo de todo nosso trabalho, reconhecemos que os processos de envelhecimento natural (senescência) ou patológico (senilidade) podem acarretar declínios das funções de diversos órgãos do corpo humano (NERI, 2014). Desse modo, compreendemos e defendemos, não somente no desenvolvimento desta pesquisa, como em toda a nossa atuação docente e científica com o público da Terceira Idade, que precisamos levar em consideração as especificidades sensoriais e motoras de nossos alunos idosos. Portanto, quando discutimos, na subseção anterior, sobre os fatores humanos e técnicos, sob a luz do modelo que propomos, percebemos uma limitação em nossa proposição inicial, natural quando essa se antecede aos dados.

Agora que a oportunidade se levanta, frente a um exemplo claro que diz respeito ao olhar para questões físicas, devemos revisitar o modelo e tentar remediar sua insuficiência em abarcar reflexões as quais consideramos essenciais. Em relação aos parâmetros humanos, embora tenhamos concordado sobre o necessário acréscimo de perspectivas distintas (da professora-pesquisadora e dos alunos), limitamos nosso foco, até aquele momento, a competências. Embora tenhamos feito uma limitação em nossa proposição, sabemos que muitos outros elementos humanos podem ser considerados.

Portanto, além de sugerir, a partir da discussão que aqui se desenrola, que não fechemos o modelo de parâmetros humanos e técnicos apenas em “competências” e “infraestrutura”, prescrevemos que essas sejam possibilidades de foco não exclusivas, de modo que, ao ser adotado em diferentes contextos, o modelo possa abarcar outras focalizações que se relacionam ao humano e ao técnico. Com o intuito de demonstrar nos dados, a importância, em nosso contexto de trabalho com a Terceira Idade, de considerarmos elementos humanos referentes a especificidades físicas pela perspectiva do aluno, trazemos a discussão sobre o uso do WhatsApp.

Abordamos até agora, como os alunos de maneira autônoma encontraram a melhor maneira para a submissão de trabalhos textuais no aplicativo, por meio do envio de fotos de suas produções escritas à mão. Refletimos como as dificuldades de entrada de textos diretamente no *app* possam advir de questões próprias do envelhecimento, como diminuição da habilidade motora fina e repetitiva (MAGILL, 2000) e maior tempo de execução dessa atividade (SPIRDUSO, 2005), além de declínios visuais muito comuns relacionados à idade, como a presbiopia (VEGA *et al.*, 2007; PEDRÃO, 2013; PAPALIA; FELDMAN, 2013) ou, mesmo, patologias visuais manifestadas na velhice (PERRACINI, 2013; FREITA; MIRANDA, 2013).

Frente a isso, como já explicitamos, a professora-pesquisadora não restringiu a entrega de atividades textuais por meio de digitação no WhatsApp, aceitando, sem distinção entre as mídias, tanto textos digitados no aplicativo quanto fotos de produções escritas à mão. Dessa forma, a escolha do WhatsApp não apenas satisfazia às necessidades da professora-pesquisadora quanto às competências dos alunos no uso da ferramenta (elementos humanos referente a competências pela perspectiva do aluno), mas, também, quanto à sua acessibilidade para o envio de fotos, além da entrada de texto digitado, necessária para alunos com questões físicas próprias, como os idosos (elementos humanos referentes a especificidades físicas pela perspectiva do aluno).

A partir disso, reconhecemos o WhatsApp como uma importante ferramenta para a nossa experiência de Ensino Remoto. No tocante a tarefas assíncronas, ele foi adotado tanto para as que receberiam, posteriormente, *feedback* individual da professora, quanto para aquelas que antecipariam o momento da aula ao vivo. As atividades no aplicativo, além de produções escritas, oportunizavam situações de compreensão oral, por parte dos alunos. Como explicitamos na subseção anterior, uma das estratégias utilizadas pela professora-pesquisadora, cuja adoção partiu de um trato com os participantes, era a de enviar, antecipadamente, arquivos de áudio/vídeo que seriam utilizados nos encontros online. A ação foi acordada, de forma a acomodar a necessidade dos alunos de contarem com um áudio sem muitas interferências e que pudesse ser repetido várias vezes para que os auxiliasse na compreensão oral. O primeiro podia não ser viável nas aulas síncronas pelo Google Meet, uma vez que, na função de se compartilhar uma guia, colocada pela plataforma como “ideal para vídeo e animação”, o som poderia apresentar cortes ou *delay*, causados por falhas ou lentidão na conexão da internet dos participantes da chamada. Já o segundo poderia contar com uma variação de aluno para aluno, de forma que o número

de repetições que satisfaria um participante poderia não satisfazer o outro, além do consumo imprevisível do tempo do encontro on-line.

Podemos olhar para essa estratégia, também, pelas lentes dos elementos humanos referentes a especificidades físicas pela perspectiva do aluno. Como já discutimos na Subseção 2.1.2, e retomamos o relato sobre a professora-pesquisadora indicar para aprendizes que utilizassem fones de ouvido para as aulas remotas, sabe-se que a presbiacusia, como perda de acuidade auditiva relacionada ao envelhecimento, é uma das primeiras condições que pode ser percebida pelos seres humanos (BILTON *et al.*, 2013) e que tem um fator de celeridade depois dos 55 anos de idade (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Pedrão (2013) descreve como o idoso presbiacúsico pode ter dificuldades na discriminação de sons de alta frequência e de letras específicas como “f”, “p”, “s” e “t”, tendo a leitura labial como um mecanismo de compensação parcial dessas perdas.

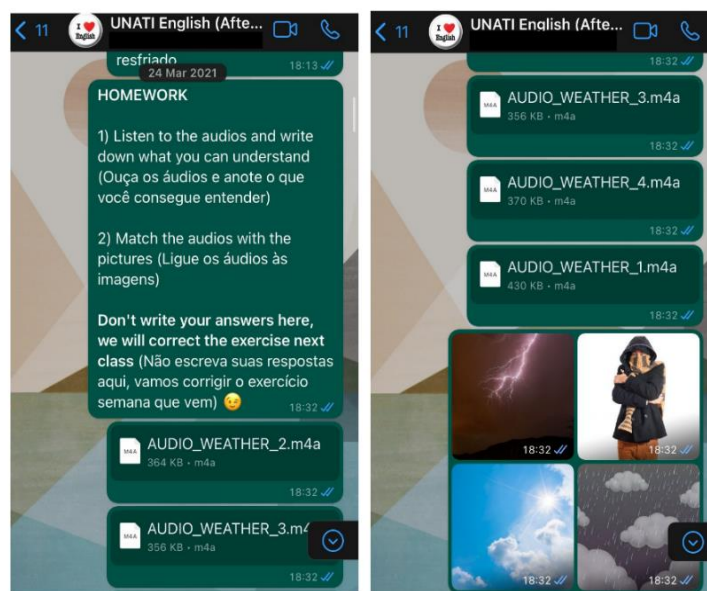
Em atividades de áudio, os alunos não contariam com o apoio visual das falas e nas de vídeo, com os recorrentes problemas de conexão notados durante o Ensino Remoto, muitas vezes, o som e a imagem dos cliques apresentados pela professora poderiam se desencontrar. Bilton *et al.* (2013) discorrem sobre como velhos com presbiacusia ou com outras condições que afetam a acuidade auditiva, podem sentir ansiedade e se frustrarem quando não compreendem uma produção oral e como a antecipação pela necessidade de sucesso na compreensão de uma mensagem pode gerar uma grande tensão para o indivíduo.

Assim, delegar o contato com os materiais de áudio e vídeo, pelos alunos, somente ao momento das aulas síncronas, poderia colocar os idosos em uma posição desconfortável aumentando-lhes o risco de frustração e desmotivação. Compreendendo que a estratégia de envio dessas mídias antecipadamente foi pensada em conjunto com os próprios alunos, a professora-pesquisadora manteve o procedimento durante os dois ciclos de aulas remotas.

Apresentamos, a seguir, uma das atividades desenvolvidas no início do segundo semestre de encontros on-line que comprova a efetividade da ação estratégica para o nosso contexto de aprendizagem. Na IMAGEM 19, é possível verificar, em uma colagem de *prints*, como a atividade foi postada em um dos grupos de WhatsApp. No *print* da esquerda, nos balões de conversa, lê-se, em inglês, com suas respectivas traduções entre parênteses e em letras brancas: “HOMEWORK. 1) *Listen to the audios and write down what you can understand* (Ouça os áudios anote o que você consegue entender). 2) *Match the audios with the pictures* (Ligue os áudios às imagens). *Don't write your answer here*,

we will correct the exercise next class (Não escreva suas respostas aqui, vamos corrigir o exercício semana que vem)” ((emoji piscando)). Em seguida, há quatro arquivos de áudio nomeados “AUDIO_WEATHER” enumerados de um a quatro. No *print* da direita, além dos arquivos de áudio, há quatro arquivos de imagens. A primeira é a de um céu escuro com um raio brilhante ao meio. A segunda é a de uma pessoa abraçando a si mesma, em sinal de frio, e que usa roupas de inverno, sendo um casaco com gorro preto, um cachecol com listras grossas nas cores cinza e bege enrolado, e que cobre sua boca, e uma calça laranja. A terceira é a de um céu azul com nuvens brancas e o sol brilhante. A última é a de um céu escuro com nuvens cinzas e muitas gotas de chuva.

Imagem 19 – Atividade de áudio no WhatsApp (24 mar. 2021)



Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos observar uma tarefa, atribuída no início do segundo semestre de aulas remotas, que utilizaria áudios¹⁵⁸ e que deveria ser realizada pelos participantes até a data do encontro seguinte, em que seria realizada a correção. No Excerto 13, do diário reflexivo da professora-pesquisadora, notamos sua ponderação sobre a aula síncrona, que teve início, na semana anterior, com a atividade no aplicativo.

[...] hoje na hora da correção, na aula, foi muito bacana! Todos os alunos tinham feito a atividade e eu acredito que fazer assim continua sendo melhor do que se tivéssemos feito com o áudio na aula mesmo, já que eles puderam ouvir quantas vezes quiseram/precisaram. Trabalhamos com o áudio dessa

¹⁵⁸Para ouvir aos áudios do exercício descrito no DR, acesse:
<https://drive.google.com/drive/folders/1lk46kUB5O8UQzxGMuTKLPXC5S9KGtWtX?usp=sharing>.

forma e ainda tivemos tempo para a produção escrita que eu havia preparado. Os alunos escreveram à mão, em seus cadernos, como preferem, e depois eles liam para mim e eu escrevia no PPT projetado em minha tela, assim todos tinham acesso à produção de cada um. Eles tinham que escolher uma das imagens relacionadas a clima e escrever um pequeno texto, a exemplo dos áudios da tarefa. Para a escolha da ordem de quem leria as respostas primeiro, eu usei o site wheelsofnames.com com uma roleta de sorteio que os alunos adoraram, a propósito. Faziam brincadeiras e davam risada a cada sorteio! Foi uma aula muito proveitosa, com o WhatsApp antecipando o conteúdo de forma ativa e com uma produção com uma dinâmica descontraída (Excerto 13, DR, 31 mar. 2021).

No Excerto 13, nota-se como a professora reflete sobre o envio antecipado dos áudios, pelo WhatsApp, continuar sendo uma boa estratégia, justificando que além dos alunos poderem ouvir os insumos orais quantas vezes fossem necessárias, o momento da aula pôde ser utilizado para que os participantes fizessem uma produção escrita, já tendo o conteúdo trabalhado de maneira ativa. De forma a corroborar para a efetividade da ação estratégica, trazemos um excerto da E3, ao final do segundo ciclo de aulas remotas, em que um dos participantes menciona o envio antecipado de materiais com *input* oral.

A7: Eu penso que . as aulas renderam mais . porque você passou a nos falar o conteúdo antecipadamente .. a:í .

PP: H:ã ((acena com a cabeça))

A7: a gente v:ia o que ia acontecer . a gente praticamente se preparava para a :aula . eu me sentia assim -

PP: :É? Mesmo quando a gente tinha a apostila l:á no ensino presencial . não tinha essa preparação pra aula?

A7: :É . porque daí o vídeo você colocava no momento . n:é? A gente não tinha a:inda . se preparado com aquelas pal:avras que você realmente ia dar . então . cada aula era uma coisa n:ova pra gente . pelo menos pra mim - (Excerto 14, E3, *Grupo 1*, 28 jul. 2021)

Percebe-se que para A7, a antecipação do envio de vídeos – e que podemos estender para os áudios – no Ensino Remoto, dava-lhe a impressão de que era possível se preparar para as aulas. Quando a professora-pesquisadora pergunta sobre o ensino presencial, no qual os alunos contavam com uma apostila, de modo que poderiam antecipar o conteúdo e os exercícios que ela continha, notamos que o participante não considera o material escrito da mesma forma que o de audiovisual. Retomando o que dizem Bilton *et al.* (2013) sobre a ansiedade que a necessidade de compreender mensagens orais pode gerar em pessoas mais velhas com dificuldades auditivas, podemos inferir que para A7 não seria preciso “se preparar” para as aulas em que apenas atividades

escritas seriam realizadas. Enquanto isso, para as orais, a troca do primeiro contato com o vídeo – ou áudio – em sala de aula, de forma imprevisível, pelo momento anterior ao encontro síncrono, deu ao participante a impressão de maior rendimento em sua aprendizagem. Embora no presencial, a estratégia de antecipação de conteúdo enviado pelo WhatsApp pudesse ter sido adotada, foi no Ensino Remoto, frente às mesmas e novas demandas dos alunos, em relação às suas especificidades físicas, que essa potencialidade do aplicativo foi percebida pela professora-pesquisadora.

Ao final do segundo ciclo de aulas, o Q2 foi aplicado e os participantes foram chamados a refletir sobre três afirmações que diziam respeito ao uso do aplicativo no Ensino Remoto, e a assinalarem as alternativas que melhor os representassem diante das frases, a saber: Q2.AF1. *O WhatsApp ajudou a comunicação entre a professora e os alunos*; Q2.AF2. *Os grupos de WhatsApp foram uma boa opção para o compartilhamento de materiais*; Q2.AF3. *O WhatsApp ajudou na realização e entrega das atividades de casa (homework)*. Percebe-se que as descrições remetem a ações possibilitadas por AVAs tradicionais, segundo Maciel (2018). Em resumo, para a Q2.AF1, os participantes, de forma unânime, escolheram a opção “muito”. Também, unanimemente, para a Q2.AF2, os alunos assinalaram a alternativa “sim”. Por fim, repetidamente, os 15 aprendizes selecionaram a mesma resposta para a Q2.AF3., sendo essa “Ajudou muito a aprendizagem de inglês”

Compreendemos que, no que diz respeito às aulas síncronas apoiadas pelo WhatsApp no papel de AVPA, foi possível perceber, ao longo desta subseção, o estabelecimento de estratégias que otimizaram a experiência de aprendizagem de inglês como LE pelos alunos da Terceira Idade no contexto remoto, e que poderiam/podem ser estendidas para o ensino presencial. Tais ações não partiram, apenas, do conhecimento da professora-pesquisadora sobre o público idoso ou sobre o uso de tecnologias e, tampouco, apenas em razão do seu olhar pedagógico para ferramentas tecnológicas do cotidiano dos participantes. Essas foram, antes, construídas pela docente *em conjunto* com os aprendizes idosos, a partir da sensibilidade de suas relações às especificidades físicas dos participantes.

Notamos como eles próprios, compreendendo sua preferência pela escrita à mão, ao invés da digitação, possível traço do processo de envelhecimento, ao perceberem que o *feedback* recebido pela docente seria o mesmo, passaram a usar o recurso de registro fotográfico de suas produções escritas. Do mesmo modo, compreendendo suas dificuldades, e antecipando possíveis estados de ansiedade e frustração, quando da escuta

a áudios e vídeos nas chamadas on-line, os participantes estabeleceram o acordo com a docente de envio desses materiais anteriormente ao seu uso nos encontros síncronos.

Portanto, percebemos como a negociação de ações e a construção das relações e estratégias no Ensino Remoto, pela professora-pesquisadora e pelos alunos, estabeleceu-se como um genuíno espaço de Educação para Idosos pela perspectiva do quarto modelo de Moody (1976), que deve alicerçar projetos como a UNATI (CACHIONI; NERI, 2005). Assim, o novo contexto de ensino e aprendizagem não foi apenas uma transposição das práticas do ensino presencial, mas uma reconfiguração do curso de LE que permitiu que os velhos continuassem a se desenvolverem com participação ativa nas tomadas de decisões. Inegável é o papel do WhatsApp nesse reconfigurar-se da sala de aula, mostrando-se, efetivamente, como o que concebemos com ambiente virtual com potencial para aprendizagem.

As interações assíncronas permitidas pelo aplicativo não foram, no entanto, as únicas descobertas pedagógicas e metodológicas durante o Ensino Remoto. Na subseção seguinte, explicitaremos como videoaulas gravadas, de modo a adaptar um material pensado para o presencial, também contribuíram para a experiência de aprendizagem dos alunos da Terceira Idade.

4.1.2 Videoaulas e as novas interações na assincronicidade

A partir de abril de 2021, no início do segundo ciclo de aulas, a professora-pesquisadora passou a produzir videoaulas¹⁵⁹ das lições de uma apostila¹⁶⁰ na qual compilaram-se atividades da organização British Council. Tal material tinha passado pela curadoria e adaptação da docente para encontros presenciais em um momento pré-COVID-19, em 2019. Quando, em razão da pandemia em 2020, as aulas foram suspensas e o Ensino Remoto instaurado, o prosseguimento do seu uso foi interrompido, seguindo as instruções da coordenação da UNATI de serem realizadas atividades de revisão, até que as aulas presenciais pudessem ser retomadas. Como no ano seguinte, porém, o retorno à presencialidade não ocorreu, em todo o âmbito da IES, a professora-pesquisadora foi inquirida pelos alunos, no primeiro encontro on-line daquele ano, sobre a utilização da apostila. Observemos seu relato no Excerto 15 de seu diário reflexivo.

¹⁵⁹Cf. **Apêndice F**.

¹⁶⁰Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13rx3J7iP2HY9rMMTVFJa92kyn5T8CdP_/view. Acesso em: 10 mar. 2023.

Na aula de hoje com o Grupo 2, os alunos me questionaram sobre a apostila que usávamos em 2019, antes da pandemia. Apesar de antecipar que em algum momento tivéssemos que conversar sobre esse material, colocado de lado, fiquei surpresa com o questionamento repentino e disse que pensaria no assunto. Penso que nossas adaptações estejam bem-sucedidas, mas compreendo o incômodo ou curiosidade dos alunos sobre o que faremos com a apostila incompleta. Eu não acho que trabalhar com ela do jeito que ela está, nas nossas aulas ao vivo, faria sentido... Acho que vou propor uma nova dinâmica para os alunos. Aulas gravadas? Estilo videoaulas, talvez (Excerto 15, DR, 17 mar. 2021).

Observamos, a partir do Excerto 15, como a professora-pesquisadora ponderou sobre o formato da apostila não condizer com as aulas remotas que estavam sendo desenvolvidas sincronamente. Ela reflete sobre a possibilidade de um modelo assíncrono, tendo videoaulas gravadas como referência. Podemos observar a negociação sobre esse conteúdo, realizada com os participantes, no Excerto 16 da aula síncrona da semana seguinte, com o *Grupo 1*.

PP: Uma coisa pessoal . que foi levant:ada . uma questão que foi levant:ada lá no gr:upo da tarde e eu queria consult:á-los . que é a gente r:etomar a nossa ap:ost:ila . lembram na nossa apostila de 2019 que ficou par:ada? No fim a gente n:ão vai voltar para as aulas presenci:ais :e .. :a :a apostila ficou par:ada . n:é? O que :eu p:ensei .. eu :acho que a ap:ost:ila do jeito que t:á, ela não combina com as :aulas :on-line . então o que :eu p:ensei é gr:avar v:ídeos . explic:ando a ativ:idade e d:ando a correção e envi:ar pra voc:ês . pra vocês faz:erem . por ex:emplo .. :essa sem:ana . eu envio :aula x . ent:ão eu gr:avo explic:ando ((gesticula)) no vídeo eu f:alo ass:im . agora p:ause e f:ança o exercício . aí você vai p:ausar o vídeo ((gesticula)) f:azer o ex:ercício . desp:ausar . eu vou dar :a . :a resp:osta . e aí vocês corr:igem .. a:í se vocês tiv:erem qu:alquer d:úvida . :antes da :aula aqui . n:é . :ao invés de entrar às :oito e meia . eu sempre vou estar aqui às :oito e se vocês quiserem entrar aqui para t:irar d:úvidas eu vou estar aqui para tirar d:úvidas . O que vocês :acham?

A5: Acho que é b:om -

PP: por que ass:im a gente ret:oma :a :a apostila mas vocês vão fazer no tempo d:e v:ocês . vai ter corr:eição . vocês vão ter o momento pra t:irar dúvidas . mas a gente n:ão vai usar a ap:ost:ila n:a :aula ((gesticula)) porque eu :acho que n:ão comb:ina m:uito com a nossa :aula .. que que vocês :acham . vamos fazer :assim . vamos fazer um t:este? Eu vou p:egar . v:ou montar uma :aula assim . grav:ando como eu disse pra voc:ês ((gesticula)) env:io pra voc:ês no gr:upo e aí eu d:ou lá :uma sem:ana para vocês faz:erem para vocês test:arem e aí se ficar b:om a gente continu:a . p:ode s:er?

A3: p:ode -

A5: pode -

A7: p:ode -

PP: N:é? Bel:eza - (Excerto 16, Aula síncrona, *Grupo 1*, 24 mar. 2021)

Da mesma maneira, a professora-pesquisadora abordou os alunos do *Grupo 2*, explicitando seu ponto de vista e consultando-os sobre seu interesse em testar a alternativa assíncrona, o que pode ser verificado, a partir do Excerto 17, a seguir.

PP: Pessoal . antes da gente começar a :aula . aproveitar que tá t:odo mundo aqui .. Na semana pass:ada vocês me perguntaram sobre a possibilidade da gente ret:omar a n:ossa apostila de 2019 .. as meninas que não estavam aqui não est:ão sabendo .

A12: ((inint))

PP: mas devem ter assistido na aula . n:é? ((risos))

A12: :isso - ((risos))

PP: aí eu falei . :ah vamos ver n:é? E eu conversei com o pessoal da m:anhã e eu sugiro uma tent:ativa . a gente vai fazer :um : teste porque eu :acho que aquela apost:ila não combina m:uito com a aula on-l:ine . então qual é a minha sugestão? É a gente fazer um t:este . se der c:erto a gente continua . se n:ão . a gente vê outra alternativa .. eu pensei em gravar um vídeo . explicando a lição d:a d:a apostila . então . por ex:emplo . eu vou escolher uma lição pra fazer o t:este e eu vou explic:ar . :olha você vai fazer isso aqui . p:ause o vídeo agora e faça a ativid:ade . aí vocês vão p:ausar o v:ídeo . vão f:azer as ativid:ades depois vocês vão dar *pl:ay* de novo no vídeo . e eu vou corrig:ir . aí eu me disponibilizo . ((gesticula)) aí vocês vão fazer isso s:ozinhos . e eu disponibilizo a entrar m:eia hora mais c:edo . antes da nossa :aula ou ficar um p:ouquinho mais tarde . para quem tiver d:úvidas. Por exemplo . eu fiz a atividade e fiquei com d:úvida . cinco horas eu vou estar aqui ((gesticula)) e se você quiser entr:ar . a gente tira dúvidas daquela liç:ão. Porque eu acho que a lição feita t:oda on-line a gente não conseguiria usar t:odos os aplicativos . a gente não conseguiria ter tanta :é . :é interação oral como a gente tá tendo . então você topam fazer esse t:este?

A12: s:im . Y:es -

A9: S:im -

A10: S:im -

A13: Eu t:opo . Eu :acho que seria muito interess:ante -

PP: então aí . inclus:ive . vocês vão ter mais . :é . mais cont:ato . porque ass:im eu vou- a g:ente tem a aula na quarta-feira . eu posso postar o v:ídeo com a atividade na seg:unda . Então ass:im . vocês vão ter m:ais contato com a l:íngua do a gente s:ó ter quarta-feira . tá b:om?

A12: Tá :ótimo-

PP: Aí a gente t:enta . deu c:erto aí a gente leva pra frente . se n:ão deu certo a gente busca :outra alternativa . tá b:om? (Excerto 17, Aula síncrona, *Grupo 2*, 24 mar. 2021)

Observa-se, a partir dos excertos, como a professora-pesquisadora, inserida no Ensino Remoto há um semestre no contexto da UNATI, e nas aulas de Graduação em Letras da IES, tinha construído a percepção de que o material planejado e produzido para

ser trabalhado em aulas presenciais não daria espaço para todas as estratégias que os participantes desenvolveram com a utilização de aplicativos/plataformas nos encontros on-line. Além disso, ela externa sua preocupação de que a retomada da apostila nas aulas remotas poderia modificar sua dinâmica, com foco na oralidade e participação ativa dos alunos. Consideramos essencial sua compreensão do Ensino Remoto como um espaço que exigiria adaptações e ajustes de suas práticas ora presenciais (HODGES *et al.*, 2020), para que fosse evitada a transposição simples e superficial de ambientes, considerando apenas a presencialidade física como o que contraporia os modelos de ensino-aprendizagem.

Podemos refletir sobre essa questão à luz do nosso modelo de parâmetros humanos e técnicos. Reconhecemos as considerações da professora-pesquisadora diante do conteúdo/currículo programado, inicialmente, para uso presencial e com os recursos tecnológicos disponíveis para aquele ambiente. A docente questiona-se sobre a pertinência desse mesmo material curricular para o novo modelo de ensino-aprendizagem que se instaurara, seus novos objetivos e as ferramentas e competências as quais ela poderia/conseguiria mobilizar naquele contexto. Sua visão pessoal e profissional sobre o conteúdo/currículo como algo flexível e adaptável às condições contextuais, a permitiu realizar ponderações sobre a sua adoção e possíveis combinações tecnológicas que ajudariam a alcançar seus objetivos pedagógicos e metodológicos. Desse modo, reconhecendo a compreensão da docente sobre o que ela aspira, em termos de conteúdo/currículo no Ensino Remoto, é possível inferir que suas considerações se apoiam no que podemos chamar de **elementos humanos referentes a conteúdo/currículo pela perspectiva da professora-pesquisadora.**

É importante ressaltar, também, o fato de a docente disponibilizar um tempo, antes ou depois da aula on-line, para que os aprendizes, sincronamente, tirassem dúvidas com a docente que produziu o vídeo, sobre o conteúdo ou mecanismos das atividades do material a ser trabalhado de forma assíncrona. Tal estratégia pode ser tomada como uma característica específica da construção do recurso videoaula para o contexto remoto. Como discutimos anteriormente, em tempos mais recentes, a EaD, da qual aproximamos e distanciamos o Ensino Remoto, passou a utilizar teleaulas (ao vivo) ou videoaulas (gravadas) para que fosse estabelecido o contato entre o professor e os estudantes (MORAN, 2009). Porém, nos dois modelos, a interação entre os alunos e o docente se daria de forma indireta ou não dialogada, em pólos presenciais, com a intervenção de um tutor, ou com apoio de um mediador para as discussões mais aprofundadas (MORAN,

2009). Nesse sentido, no âmbito remoto em que desenvolvemos a pesquisa, tanto a gravação da aula em vídeo nasce do diálogo entre os alunos idosos e a professora-pesquisadora, quanto há a previsão metodológica de um espaço reservado para a interação direta entre os participantes.

Como espera-se de uma pesquisa-ação reflexiva e intervencionista (BURNS, 1999, 2005, 2009, 2015; VIANA, 2007; PAIVA, 2019), de modo a não repetir a lacuna instrucional percebida no início do primeiro ciclo de aulas, para o uso do Google Meet nas reuniões síncronas, a professora-pesquisadora separou um encontro virtual com os alunos para introduzi-los ao funcionamento das videoaulas. Notamos também, como a professora-pesquisadora propõe o novo formato como um teste para os aprendizes, enfatizando que, em caso de insucesso na adoção do sistema assíncrono para a apostila, novas alternativas poderiam ser buscadas. Para tanto, foi pedido que os alunos estivessem com o material, na aula remota do dia 7 de abril de 2021.

A IMAGEM 20 mostra o *print* de uma conversa no WhatsApp. Os balões à direita, na cor verde e com letras em branco, representam as mensagens enviadas pela professora-pesquisadora. Lê-se: “Good morning, everyone! ((emoji de girassol)). Eu peço para quem tiver nossa apostila impressa (UNATI 2019) esteja com ela para a aula de hoje. Quem não tiver a apostila impressa, ou não estiver com ela em mãos, pode usar o PDF ((emoji piscando))”. Logo abaixo, nota-se o compartilhamento de um arquivo intitulado “APOSTILA UNATI 2019.pdf”. Na última mensagem da professora-pesquisadora, lê-se: “See you later! ((emoji de coração vermelho))”.

Imagem 20 – WhatsApp (07 abr. 2021)



Fonte: Dados da pesquisa.

A professora-pesquisadora iniciou o encontro daquele dia retomando suas impressões sobre a apostila poder ser usada para videoaulas assíncronas e esclarecendo para os alunos que seria feito um teste. Observemos o Excerto 18, a seguir.

PP: Pessoal . eu vou pedir para vocês . m:uita paciência para a aula de h:oje tá b:om? Vocês prom:etem que vocês vão ser m:uito pacientes comigo? ((risos))

((todos riem))

A14: c:om certeza

A13: e você com :a gente? ((risos))

A14: ((inint.))

PP: :Oi A14?

A14: Como uma mãe é com um filho -

A13: ((risos))

PP: :isso ((risos)) com b:astante paciência e car:inho .. por quê . pessoal? Porque a aula de h:oje eu vou . :a gente vai fazer um t:este e a gente v:ai v:ersar sobre a explicação sobre c:omo vai ser a nossas videoaulas tá b:om? Ent:ão hoje a gente não vai ter a aula :é ao vivo ((gesticula)) querendo dizer ass:im . mas eu vou explicar pra vocês como vão funcionar as nossas videoaulas . (Excerto 18, Aula síncrona, *Grupo 2*, 07 abr. 2021)

Chamamos a atenção, primeiramente, para o discurso sobre a paciência, o qual debatemos, também, na Subseção 4.1. Discorremos, anteriormente, sobre o pacto entre a professora-pesquisadora e os alunos por uma postura paciente nas aulas remotas, compreendendo-a como algo valorizado pelos idosos inseridos em contextos de ensino-aprendizagem (PIZZOLATO, 1995; CONCEIÇÃO, 1999; MORANDI, 2002; PEREIRA, 2005; HERNANDES-LIMA, 2007; SARDO, 2007; VILLANI, 2007; FUKUMOTO, 2010; SILVEIRA, 2010; SILVA, 2015; MORAES-CARUZO, 2018; LOPES, 2021; OLIVEIRA, V. 2022). O que notamos, nessa situação, é a inversão dos papéis que poderiam ser vistos como tradicionais, numa visão ageista, em que os velhos seriam alvo da paciência da docente. Como já discutimos, a professora-pesquisadora não se coloca na posição da única agente de quem se espera paciência, na dinâmica estabelecida com os participantes. Nesse caso, ela pede para que os próprios idosos assim o sejam com ela, já que a docente estaria apresentando a videoaula pela primeira vez, numa ação experimental. Percebe-se que A13 indaga “e você com a gente?” ao que a professora-pesquisadora não ouve, por conta da sobreposição com a fala de A14 a quem a docente se dirige. A14, por sua vez, ao ser pedido que repita, afirma “como uma mãe é com um

filho”. Em ambos os casos, reafirmando o pacto antes estabelecido, no início das aulas remotas.

A docente enviou, então, o *link* da primeira videoaula, não listada no YouTube¹⁶¹, a ser testada pelos alunos, no grupo de WhatsApp de cada turma, permitindo que os idosos interagissem livremente com o vídeo, num período aproximado de 20 minutos. Seu intuito era o de coletar suas impressões sobre questões que diziam respeito a como a professora-pesquisadora havia gravado, editado e aplicado a dinâmica do material, com destaque ao volume de seu microfone e dos áudios dos exercícios, velocidade da sua fala nas explicações das atividades e ao tamanho das fontes na projeção de tela. Podemos observar, no Excerto 19, a descrição da professora-pesquisadora sobre esse momento de teste da videoaula com o *Grupo 1*.

Dei 20 minutos para os alunos interagirem com a videoaula, depois de explicar a dinâmica. A3 compartilhou com a gente que assiste videoaulas de crochê no YouTube, enquanto os outros alunos já usam a plataforma para assistir vídeos e ouvir músicas. Depois que retornaram, fiz as perguntas que eu havia montado sobre o volume dos áudios, os comandos, etc. No geral, os alunos acharam a videoaula fácil e com boa duração (essa teve 21:16). Eles pontuaram sobre a dificuldade do áudio em inglês. A13 disse que preferia ouvir o áudio com o *transcript* junto, enquanto A7 disse que preferia ouvir antes e ler depois. Usei esses exemplos de estratégias diferentes para apontar a vantagem da videoaula, em que cada um conseguiria fazer do jeito que é melhor pra ele. Ensinei, também, a estratégia de desacelerar o vídeo no YouTube. Acho que foi uma boa experiência e que as videoaulas vão dar certo! (Excerto 19, DR, 07 abr. 2021)

Podemos observar como o áudio em língua estrangeira foi colocado como “difícil” pelos participantes. A professora-pesquisadora pontua, então, como a videoaula poderia acolher diferentes práticas, a depender de cada aluno, a partir dos relatos de A13 e A7 sobre suas preferências no uso do áudio com a versão escrita da interação oral. Entendemos que isso representa uma preocupação da professora-pesquisadora em inserir os participantes no processo de construção das videoaulas, assim como foi feito nas aulas síncronas, levando em consideração **elementos humanos referentes a conteúdo/currículo pela perspectiva dos alunos**. Desse modo, além de antecipar possíveis dificuldades dos alunos em relação à acessibilidade do material, no que diz respeito às suas necessidades específicas enquanto idosos, a professora-pesquisadora os coloca no papel de cocriadores das dinâmicas e estratégias de ensino-aprendizagem.

¹⁶¹Vídeos não listados no YouTube só podem ser acessados por meio do *link* gerado pelo autor, de modo que não aparecem para os demais usuários da plataforma em suas buscas.

Ademais, constatamos, a partir dos Excerto 19 e 20, a menção à uma estratégia, ensinada pela docente aos alunos, em que um vídeo na plataforma YouTube poderia ter sua velocidade de reprodução alterada. Percebem-se questões semelhantes na experimentação da videoaula, também, pelo *Grupo 2*.

PP: A forma como eu f:alo está :okay? ((gesticula)) Eu estou falando m:uito depressa?

A13: não .. t:á :ótimo - eu tenho br:onca do vídeo .. o vídeo em :inglês . que não d:á para entender ((risos)) que eles s:ão muito r:ápidos

((participantes riem))
[...]

PP: Eu vou mostrar ag:ora . pesso:al . :um . :uma dica pra voc:ês . que voc:ês falam que o áudio tá muito rápido . então eu vou dar uma dica pra vocês que vai ajudar vocês bastante . eu vou apresentar aqui a minha t:ela ... e isso que eu vou mostrar pra vocês . vocês conseguem fazer tanto no celular quanto n:o n:o computador [...] você estão vendo a minha tela no YouTube? Vamos supor que a gente tá ouvindo o áudio .. então a gente tá ouvindo aqui . vocês tão ouvindo? ((toca o áudio em inglês na velocidade normal))

A14: sim-

PP: tá m:uito rápido . quero ouvir m:ais devagar .. o que eu posso faz:er? Aqui no YouTube . tá vendo que a parte direita aqui em b:aixo tá escrito det:alhes? Tem uma engren:agem e tá escrito detalhes?

A9: sim -

PP: qu:ando você clica aqui . a primeira coisa que aparece é a velocidade da reprodução . quando você clica aqui você tem a opção de ouvir o som normal – na velocidade normal e você tem a opção de desacelerar esse áudio . então nossa . tava m:uito rápido eu quero ouvir um pouqu:inho mais devagar você pode escolher o 075 olha a difer:ença ... vamos ouvir n:ormal primeiro para vocês ouv:irem ((toca o áudio em inglês na velocidade normal)) :ok .. ag:ora com 0.75 ((toca o áudio em inglês na velocidade 0.75))

A11: olh:a -

PP: viram a difer:ença?

A9: sim!

A11: É melh:or -

PP: Melhor . n:é?

A11: :Ô . melh:or

PP: Vamos sup:or que tem :uma palavra espec:ífica que n:ão tá . não tô conseguindo ent:ender . eu quero mais devagar a:inda . aí você pode colocar no 05 ... olha como fica devagar:inho ((toca o áudio em inglês na velocidade 0.5)) .. v:iram? Se vocês quis:erem voltar pro n:ormal . s:ó clicar l:á no detalhes .. velocidade da reprodução . e voltar pro normal .. entend:eram?

A9: s:im -

PP: l:egal a dica . n:é?

A9: Vou precisar bast:ante - (Excerto 20, Aula síncrona, *Grupo 2*, 07 abr. 2021)

Esse momento de experimentação da videoaula com supervisão, ou mediação, da professora-pesquisadora mostrou-se muito importante, já que os alunos tiveram chance de expor suas opiniões e tirar dúvidas com a docente. O Excerto 21, a seguir, mostra, por exemplo, como um dos participantes não compreendeu intuitivamente um dos mecanismos da proposta, evidenciando uma falha instrucional no vídeo, reconhecida pela professora-pesquisadora a partir dessa ação experimental.

A13: :oh Vivian . eu fiz o exercício . a das fig:uras - ((gesticula))

PP: ah:ã -

A13: eu ac:ertei . aí depois apareceu o outro . aí não consegui voltar na sua aula -

A9: ((risos))

PP: ah -

A13: A:í eu tô voltando só ag:ora . nem sei o que você p:assou - ((risos))

PP: N:ão . não . não - ((risos))

A13: ((inint.))

PP: era pra vocês f:azerem ((gesticula)) o t:anto que vocês conseguissem . irem . experiment:ando -

A13: Porque depois dem:orou b:astante ((gesticula)) para entrar o exercício :um - ((acena com a cabeça))

PP: Como ass:im? ((parece confusa))

A13: :É . ela passou o pri:meiro ((gesticula)) aí ficou p:arado n:é -

PP: :Ah não . aí é v:ocê ((gesticula)) que tem que dar pl:ay .. É v:ocê que tem que dar pl:ay .. é v:ocê que p:ausa e v:olta o vídeo - ((gesticula))

A13: :É .. :então . eu fiquei l:á . par:ada . esperando - ((risos))

((todos riem))

A13: ((inint.)) ((gesticula))

[...]

PP: Não ficou cl:aro no vídeo que eu tinha que falar pra vocês voltarem . ap:erte pl:ay . então não ficou cl:aro . uma coisa que eu vou mud:ar e melhor:ar

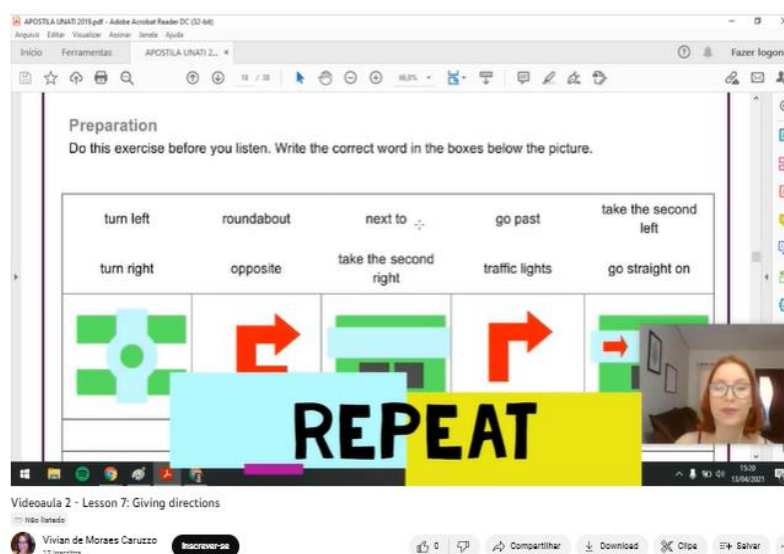
pro próximo vídeo. ented:eram? (Excerto 21, Aula síncrona, *Grupo 2*, 07 abr. 2021)

Fundamentando-se em suas percepções sobre as adaptações necessárias à adoção da apostila no Ensino Remoto (elementos humanos referentes a conteúdo/currículo pela perspectiva da professora-pesquisadora) e, munida das devolutivas dos participantes sobre o modelo de videoaula, a professora-pesquisadora estabeleceu a construção desse recurso assíncrono da seguinte forma: a produção dos vídeos foi iniciada a partir da lição 8¹⁶² da apostila, já que no ano de 2019, no ensino presencial, as lições de 1 a 7 já haviam sido trabalhadas com os alunos. Para a gravação, a professora-pesquisadora mobilizou conhecimentos e habilidades sobre/com o uso de extensões gratuitas de captura de tela em vídeo (ScreenCastify e Nimbus), do aplicativo padrão de edição de arquivos de multimídia de seu computador (Fotos Microsoft) e do YouTube Creator Studio. A fim de que as videoaulas não se apresentassem como um material que sugerisse uma postura passiva por parte dos alunos, a professora-pesquisadora incluiu interações que apresentavam comandos visuais e orais, para os aprendizes, na realização e correção das atividades. A exemplo disso, a IMAGEM 21, a seguir, mostra uma indicação para os idosos repetissem os vocábulos, assim que a professora-pesquisadora os falasse superarticulando sua pronúncia.

No canto inferior direito, observamos a câmera com a professora-pesquisadora com batom cor de rosa, branca com cabelos lisos, soltos na altura do queixo, coloridos em tom ruivo acobreado. Ela usa óculos de grau com armação arredondada e escura, e traça uma blusa cuja alça fina, visível na imagem, é da cor azul escura. Ao centro da tela, há a projeção de uma página de exercícios com palavras em inglês sobre direções e lugares de referência e seguida de imagens que se referem aos vocábulos. Na parte inferior da tela, lê-se, em inglês, “repita” (*repeat*), em letras maiúsculas pretas sob um fundo com duas formas retangulares nas cores azul clara e amarela.

¹⁶²A segunda videoaula volta a trabalhar a lição 7, já que para uma das turmas, as atividades dessa lição não haviam sido trabalhadas em sua integralidade. A partir da videoaula 3 (até a 9), segue-se a sequência até a lição 15, última da apostila do ano de 2019. Das videoaulas 10 a 15, a professora-pesquisadora volta ao início do material e grava com base nas lições que já tinham sido estudadas no ensino presencial (1 a 6). Cf. **Apêndice F**.

Imagem 21 – Videoaula 2 (interação *repeat*)



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao todo, a professora-pesquisadora criou, com o mesmo padrão visual e reforço oral, cinco interações, presentes nas 19 videoaulas criadas:

- *Repeat* (repita);
- *Pause the video and do the exercises* (pause o vídeo e faça os exercícios);
- *Listen and complete* (ouça e complete);
- *Listen and answer the questions* (ouça e responda as questões);
- *Correction* (correção)

Ressaltamos que, além da sinalização em tela, as interações eram enfatizadas pela docente, em sua fala, a fim de evitar a incompreensão daquilo que era requisitado, como ocorreu no encontro em que os alunos interagiram com a videoaula pela primeira vez. Ademais, no início de cada videoaula, a professora-pesquisadora lembrava os alunos da dinâmica interacional do material, em um momento que ela se acostumou a chamar de “recadinhos”. A seguir, no Excerto 22, temos acesso à transcrição¹⁶³ dessa porção de uma das videoaulas.

PP: *Hello, guys! Welcome to another videoaula! Bem-vindos à uma nova videoaula! Let 's remember some things? Vamos lembrar de algumas coisas? When I say repeat . quando eu disser repeat . you repeat the words in your house ((gesticula)) aloud! Você vai repetir as palavras na sua casa com a voz alta .. Don't forget to pause the video and do the exercises and then check the correction . Não se esqueça de pausar o vídeo ((gesticula)) fazer os exercícios e depois checar a correção . okay? By the end of this videoaula we have*

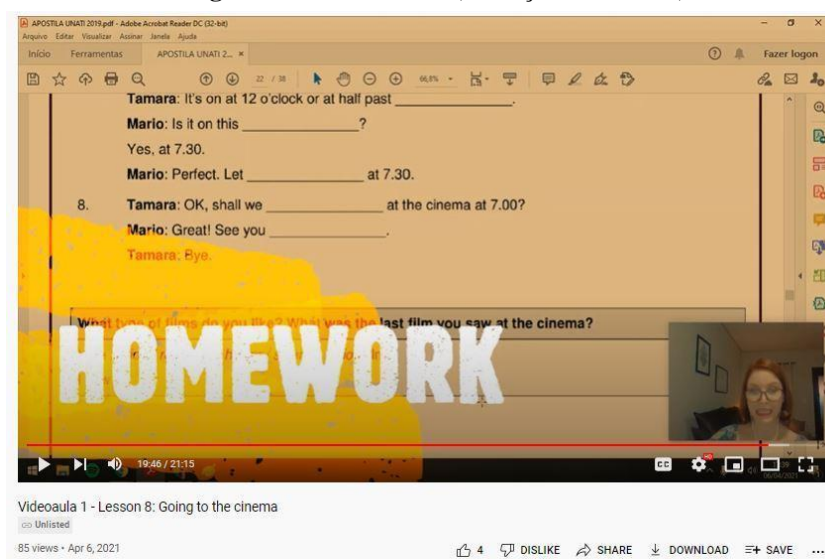
¹⁶³Essa transcrição incluirá as falas da professora-pesquisadora em língua inglesa. Porém, o símbolo de alongamento das vogais (:) será utilizado apenas nas falas em português.

homework. No final dessa videoaula, nós temos uma tarefa de casa e na aula de hoje eu tenho um desafio pra vocês. Se vocês tiverem qualquer dúvida durante a videoaula ou ao final dela, não se preocupem, podem me mandar mensagem. *I hope you like it!* ((gesticula)) Espero que vocês gostem! (Excerto 22, Videoaula 7, 25 maio 2021)

Por fim, como um recurso visual que ocupa a tela toda e com a palavra *homework*, a professora-pesquisadora conseguia indicar para os alunos que o próximo exercício a ser explicado seria uma atividade que deveria ser entregue, via WhatsApp, para que ela os proovesse com *feedback*.

Na IMAGEM 22, no canto inferior direito, temos a visão câmera da professora-pesquisadora nas mesmas condições da 21. No centro da tela, há a projeção de um exercício de completar lacunas em um diálogo em língua inglesa. Sobreposta à toda tela, há uma camada em transparência laranja. No canto inferior esquerdo, lê-se em letras maiúsculas brancas a palavra em inglês *homework* (tarefa de casa), sob uma forma irregular na cor laranja.

Imagem 22 – Videoaula 1 (interação *homework*)



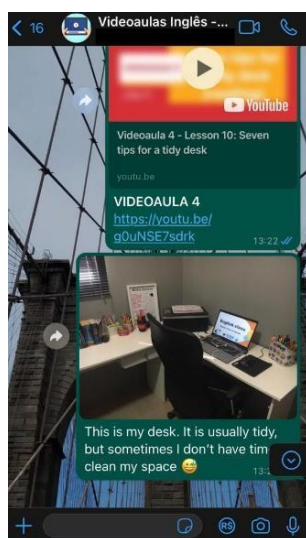
Fonte: Dados da pesquisa.

O comando *homework* gerava um tipo de interação diferente dos alunos com o material, e mesmo com a professora-pesquisadora, pois, as atividades realizadas sob essa instrução deveriam ser enviadas pelos aprendizes para a docente, que forneceria uma devolutiva sobre o(s) exercício(s). Ademais, havia uma alternância do formato das tarefas, de modo que ora eram pedidas composição de textos escritos, ora a realização de

produções que exploravam diferentes mídias, como imagem fotográfica, áudio e/ou vídeo.

A IMAGEM 23 mostra a postagem da videoaula 4, com o tema "*Seven tips for a tidy desk*" (*Sete dicas para uma mesa organizada*), pela professora-pesquisadora no grupo de WhatsApp intitulado "Videoaulas Inglês". Podemos observar que, após o envio do link, a professora-pesquisadora encaminha uma foto seguida por uma descrição, em inglês, de sua mesa de trabalho em casa: *This is my desk. It's usually tidy, but sometimes I don't have time to clean my space* (Esta é minha mesa. Geralmente ela é organizada, mas às vezes não tenho tempo para limpar meu espaço).

Imagem 23 – Atividade da videoaula 4 no WhatsApp (05 maio 2021)



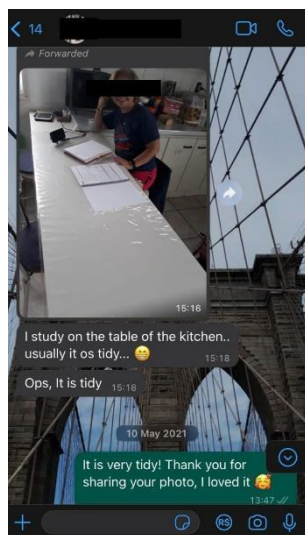
Fonte: Dados da pesquisa.

Com essa interação, os alunos puderam continuar a explorar os recursos do WhatsApp e a desenvolver suas habilidades e competências no uso da ferramenta como AVPA. Assumimos que as experiências anteriores dos estudantes idosos, no primeiro ciclo de aula, tenham permitido que a professora-pesquisadora elaborasse atividades que não exigiriam dos alunos apenas a demonstração de conhecimento linguístico, construído ao longo das aulas de LE, mas que evidenciasse, também, a otimização do seu processo de aprendizagem a partir de produções apoiadas em diferentes mídias. Nesse sentido, apesar da predominância de fotos de textos escritos à mão, como notado nas tarefas das aulas síncronas e discutido na subseção anterior, observamos o compartilhamento de documentos, vídeos, *links* e áudios pelos participantes. Nas imagens apresentadas a seguir, vemos amostras de atividades entregues pelos alunos que combinavam uma

fotografia, seguida de uma pequena produção textual (videoaula 4), e um vídeo, seguido de produções orais em formato de áudio (videoaula 12).

A IMAGEM 24 mostra o *print* de uma conversa no WhatsApp em que um dos participantes envia uma foto, de uma mulher baixa, com a pele bronzeada e de cabelos lisos, curtos e claros sentada à sua mesa branca, retangular e longa em uma cozinha. A mulher veste uma camiseta de manga curta, azul marinho, com uma estampa em branco e vermelho. Na parte de baixo, não é possível identificar o comprimento de sua vestimenta cor de rosa. Em cima da mesa, à qual a mulher apoia os braços, há um caderno aberto, uma apostila, também aberta, e um celular na posição horizontal que parece estar apoiado em um tripé próprio para dispositivos móveis. Abaixo da foto, lê-se *I study on the table of my kitchen.. usually it os tidy...* ((emoji sorrindo)) (Eu estudo na mesa da minha cozinha.. geralmente é organizada). A participante manda outra mensagem com a correção de um erro de ortografia do texto anterior, lemos, então, *Ops, it is tidy* (Opa, é organizada). Em 10 maio 2021, a professora-pesquisadora responde com a mensagem, em língua inglesa, *It is very tidy! Thank you for sharing your photo, I loved it* ((emoji cercado de pequenos corações vermelhos)) (É muito organizada! Obrigada por compartilhar sua foto, eu amei).

Imagem 24 – Entrega da tarefa da Videoaula 4 no WhatsApp

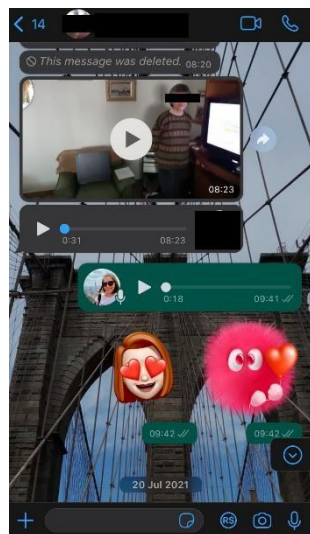


Fonte: Dados da pesquisa.

Já a IMAGEM 25 mostra o *print* de uma conversa no WhatsApp em que um dos participantes envia um arquivo de vídeo que é possível notar uma mulher, branca, com cabelos curtos, enrolados e grisalhos, vestida com roupas de frio, ao lado de uma televisão

ligada e em frente a um sofá verde com uma almofada azul. Embaixo da foto, o participante envia um arquivo de áudio o qual é respondido pela professora-pesquisadora, também, em um arquivo de áudio, seguido de um avatar da docente, com cabelos ruivos e dois corações vermelhos no lugar dos olhos, além de um desenho de um personagem felpudo, cor de rosa, que segura um balão de coração vermelho.

Imagem 25 – Entrega da tarefa da videoaula 12 no WhatsApp



Fonte: Dados da pesquisa.

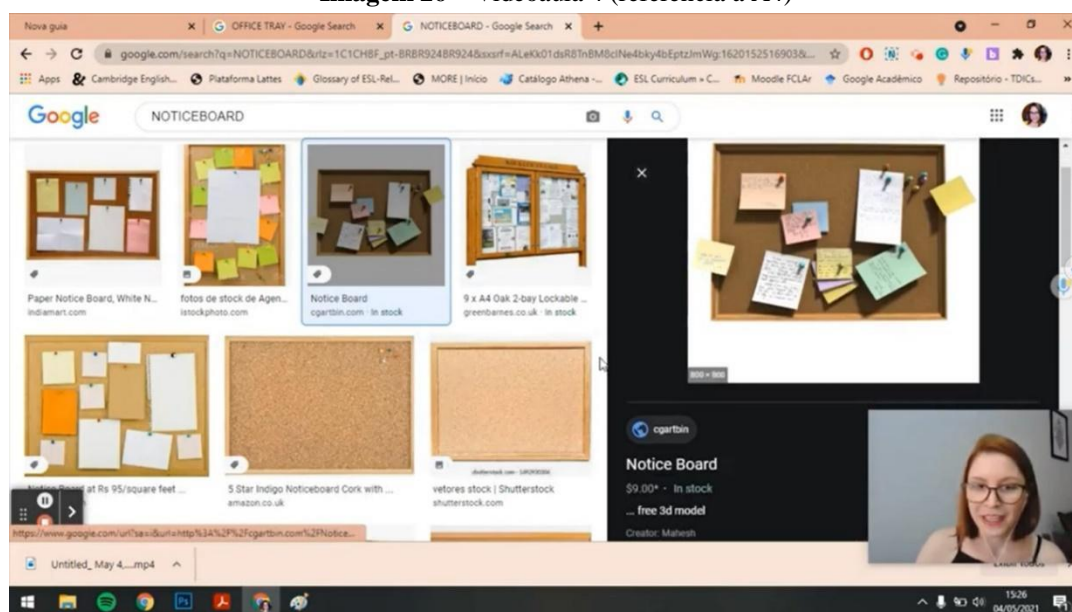
Podemos retomar os diferentes conceitos de distância (MOORE, 2002; TORI, 2010) empregado na EaD, mas que podem ser considerados, também, no contexto de Ensino Remoto, como discutimos anteriormente. Uma grande preocupação da professora-pesquisadora, como já mencionamos, era de que o emprego de videoaulas gravadas acabasse sendo recebido pelos alunos de forma passiva e sem engajamento, que era o contrário que acontecia com as práticas realizadas nas aulas síncronas. Resgatemos, então, as diferentes perspectivas de distâncias propostas por Tori (2010), sendo elas a *espacial*, a *temporal* e a *interativa*.

Com as videoaulas, além das distâncias espacial e temporal, uma vez que os alunos não dividiram o mesmo espaço geográfico e não acessariam o conteúdo ao mesmo tempo, um grande distanciamento interativo poderia contribuir para o estabelecimento do que Moore (2002) conceitua como *distância transacional*, ou um espaço psicológico e comunicativo propício a mal entendidos de comunicação e em relação às intervenções do professor e/ou dos alunos. Para transposição desse espaço, a professora-pesquisadora deveria fazer investidas metodológicas planejadas. Em vista disso, foram criados os

comandos de interações dos alunos com o próprio material (chamadas à ação) e dos alunos com a professora-pesquisadora, por meio das atividades a serem entregues e corrigidas no WhatsApp, funcionando o aplicativo, também, como um canal para a solução de dúvidas e/ou problemas, além da disponibilização de tempo para interação síncrona com a docente no momento anterior ou posterior às aulas ao vivo.

Ademais, acreditamos que outro elemento que pode ter corroborado para que o distanciamento entre os alunos e as videoaulas fosse diminuído, além estratégias descritas até o momento, seriam as menções aos aprendizes e seus contextos reais, no próprio material. Na IMAGEM 26, podemos observar, a exemplo dessa característica relacional dos vídeos produzidos pela professora-pesquisadora, a referência a um dos participantes, quando da apresentação de um vocábulo novo em língua inglesa. Trazemos um *print* de uma videoaula em que a professora-pesquisadora, cuja imagem aparece no canto inferior direito, apresenta sua tela, na qual há uma busca na ferramenta Google Imagens que apresenta diversas fotografias e ilustrações de quadros de anotações (*notice board*).

Imagem 26 – Videoaula 4 (referência a A4)

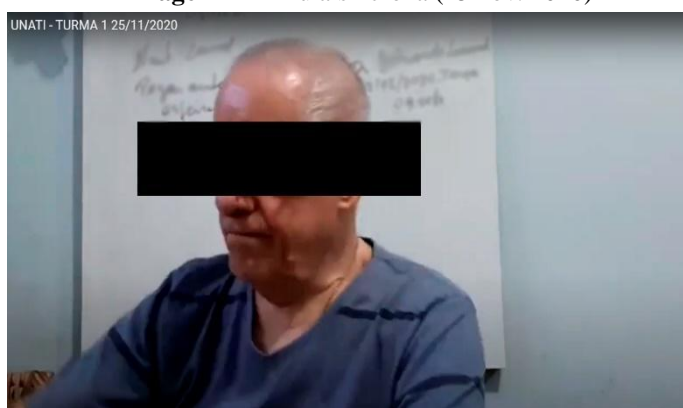


Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse momento da videoaula 4, a professora-pesquisadora faz uma busca, na ferramenta Google Imagens, pelo vocábulo *notice board* (quadro de avisos), o qual estaria sendo introduzido pela primeira vez aos alunos, de modo a oferecê-los uma referência visual. Um dos aprendizes idosos aparecia, frequentemente, em gravações das aulas síncronas, com um quadro branco, com anotações em pincel marcador, de fundo e, em

mais de uma ocasião, comentários sobre a organização do aluno foram feitos pelos alunos presentes nas chamadas de vídeo. A IMAGEM 27, a seguir, de modo a não comprometer o anonimato do participante, traz um *print* de uma dessas ocasiões na qual temos acesso a um *frame* de uma aula síncrona em que uma participante da pesquisa aparece ao centro. Ele, um homem branco, idoso, com poucos cabelos brancos, traja uma camiseta azul com detalhes na mesma cor em tom mais escuro. Uma tarja preta cobre seus olhos e parte de uma de suas orelhas. Atrás do homem, há um quadro branco com escritos distorcidos (para que não se leia o conteúdo) em cor preta.

Imagem 27 – Aula síncrona (25 nov. 2020)



Fonte: Dados da pesquisa.

Notamos, a partir do Excerto 23, a seguir, como a professora-pesquisadora remete à essa possível memória conjunta dos alunos sobre o participante e faz menção sobre isso na videoaula.

PP: Eu sei que :o ((nome)) tem um *notice board* que ele escreve .. ao invés de colocar :os pap:éis . ele escreve .. ajuda m:uito . n:é? (Excerto 23, Videoaula 4, 04 maio 2021)

Quando do final do segundo ciclo, os alunos foram convidados a refletir sobre suas experiências, a professora-pesquisadora incluiu questões sobre as videoaulas no Q2, ainda que a prática com a gravações tivesse se estendido para além do período que compreenderia a coleta de dados com as aulas síncronas. Dispostas na TAB. 9, sobre a utilidade das videoaulas (Q2.P5), notamos que todos 15 os participantes as consideraram muito úteis, com variações entre terem conseguido (13 – 86,57%) ou não (2 – 13,3%) acompanhar as maiorias das aulas que foram postadas pela professora pesquisadora até aquele momento (julho/2021).

Tabela 9 – Respostas à Q2.P5

Alternativas	Respondentes	Porcentagem
<i>São muito úteis, consegui acompanhar a maioria das aulas</i>	13	86,7%
<i>São muito úteis, mas não consegui acompanhar a maioria das aulas</i>	2	13,3%
<i>São pouco úteis, mas não me interessei por acompanhar as aulas</i>	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

É importante que esclareçamos que o trabalho dos alunos com as videoaulas não era obrigatório e as atividades no WhatsApp não tinham prazos determinados para serem entregues. Assim, os aprendizes não eram cobrados de apresentarem provas de que estivesse acompanhando o material ou mesmo de justificar se deixassem de fazer alguma videoaula, em ocasiões em que estariam ocupados demais para se engajarem nos exercícios. Da mesma forma, se os alunos acumulassem videoaulas e entregassem mais de uma tarefa ao mesmo tempo, esses não teriam prejuízo no que dizia respeito às respostas e correções da professora-pesquisadora. O discurso da docente era de que os vídeos estariam sempre disponíveis por meio dos *links* enviados no grupo “Videoaulas Inglês - UNATI” e que os alunos poderiam assistir às aulas e enviar os exercícios conforme sua disponibilidade. Portanto, acreditamos ser natural, em um grupo com 15 participantes, que alguns não conseguissem ou não se interessassem pelo acompanhamento do material, interpretando, nos resultados da TAB. 9, duas escolhas (A13 e A14) pela opção “são muito úteis, mas não consegui acompanhar a maioria das aulas” como um número baixo e que pode evidenciar a falta de tempo e/ou dificuldades técnicas dos alunos para/com o material.

No tocante à facilidade com a qual os alunos conseguiam acessar e acompanhar o material na plataforma YouTube (Q2.P6), podemos notar, na TAB. 10, que a maioria dos respondentes considerou “fácil” (12 – 80%), enquanto dois acharam “difícil” (13,3%) e um (6,7%) marcou não ter acessado e acompanhado o conteúdo.

Tabela 10 – Respostas à Q2.P6

Alternativas	Respondentes	Porcentagem
<i>Achei fácil de acessar e acompanhar as videoaulas no YouTube</i>	12	80%
<i>Achei difícil de acessar e acompanhar as videoaulas no YouTube</i>	2	13,3%
<i>Não acessei e acompanhei as videoaulas no YouTube</i>	1	6,7%

Fonte: Dados da pesquisa.

Deparamo-nos com algumas incongruências para as quais devemos levantar hipóteses, já que essas não puderam ser referenciadas, diretamente, por meio de outros instrumentos de coleta de dados. Os alunos que anteriormente tinham declarado que não conseguiram acompanhar as videoaulas, apesar de as acharem úteis (A13 e A14), não são os mesmos dois participantes (A11 e A15) que marcaram que acreditavam ser difícil o acesso/acompanhamento do material no YouTube. Já o único participante que marcou a terceira alternativa sobre não ter acessado/acompanhado as videoaulas (A4), havia, na questão anterior, marcado a opção “são muito úteis, consegui acompanhar a maioria das aulas”. No que diz respeito a A13 e A14, acreditamos que o não acompanhamento do material não se deu por motivos relacionados às possíveis dificuldades de acesso, enquanto para A11 e A15, apesar de acharem difícil o acesso/acompanhamento, conseguiram fazê-lo. Já A4, apesar de não ter acessado/acompanhado as videoaulas, as consideram muito úteis, não percebendo que havia uma alternativa à Q2.P5 que englobava as duas informações.

Quando perguntados sobre o modelo e os comandos interativos criados pela professora-pesquisadora para as videoaulas (Q2.P7), todos os alunos apontaram gostar do padrão dos vídeos, com variação entre considerar os comandos na tela fáceis (13 – 86,7%) ou difíceis (dois – 13,3%) de acompanhar, como mostram os dados dispostos na TAB. 11, a seguir.

Tabela 11 – Respostas à Q2.P7

Alternativas	Respondentes	Porcentagem
<i>Gosto do modelo e acho fácil de acompanhar os comandos na tela (pausar o vídeo, repetir, correção, etc.)</i>	13	86,7%
<i>Gosto do modelo, mas acho difícil de acompanhar os comandos na tela (pausar o vídeo, repetir, correção, etc.)</i>	2	13,3%
<i>Não gosto do modelo e gostaria que fosse mudado</i>	0	0%
<i>Não sei opinar, pois não acompanhei as videoaulas</i>	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Como antecipávamos, A11 que havia marcado a opção “Achei difícil de acessar e acompanhar as videoaulas no YouTube”, foi um dos participantes que assinalou, para Q2.P6, a alternativa “Gosto do modelo, mas acho difícil de acompanhar os comandos na tela (pausar o vídeo, repetir, correção, etc.)”. Já A15, que havia assinalado a mesma opção que A11 para a Q2.P6, para a Q2.P7 escolheu a alternativa “Gosto do modelo e acho fácil de acompanhar os comandos na tela (pausar o vídeo, repetir, correção, etc.)”. Nossa hipótese, então, é que as dificuldades de A15 limitavam-se ao acesso aos vídeos e uma

vez que estivesse diante deles, não teria limitações no uso dos comandos. A4, que havia sinalizado não ter acessado/acompanhado o material, marcou a alternativa “Gosto do modelo e acho fácil de acompanhar os comandos na tela (pausar o vídeo, repetir, correção, etc.)”, fazendo-nos crer que em algum momento o participante teve contato com o material e que tenha se sentido apto a expressar sua opinião sobre os mecanismos interativos.

Tabela 12 – Respostas à Q2.P8

Alternativas	Respondentes	Porcentagem
<i>A quantidade foi a necessária e me ajudou muito</i>	15	100%
<i>A quantidade foi menos a necessária e não me ajudou muito</i>	0	0%
<i>A quantidade foi mais que a necessária e me sobrecarregou</i>	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Finalmente, os dados dispostos na TAB. 12 mostram como, de forma unânime, os 15 participantes da pesquisa, quando perguntados sobre tarefas de casa (*homework*) das videoaulas (Q2.P8), assinalaram a alternativa “A quantidade foi a necessária e me ajudou muito”. Nossa hipótese para que todos os alunos tenham escolhido a opção, incluindo aqueles que marcaram alternativas que diziam respeito a não acessar/acompanhar (a maioria) das videoaulas (A4, A11, A13, A14 e A15), seria que esses participantes tenham levado em consideração, também, as tarefas das aulas síncronas.

Apesar das pequenas divergências as quais discutimos sobre os resultados das questões do Q2 que diziam respeito às videoaulas, acreditamos que o material e as práticas desenvolvidas pela professora-pesquisadora para a adoção da apostila de modo assíncrono foram bem-recebidos pela maioria dos participantes da investigação. Como explicitamos na Seção 3.3, sobre os instrumentos de pesquisa, a última entrevista (E3) foi realizada no momento posterior a aplicação do Q2, de modo que os resultados do questionário proveram informações norteadoras para as discussões da E3¹⁶⁴. Quando o momento de reflexão sobre as videoaulas apresentou-se, vários participantes dividiram suas opiniões e questões sobre o material. A seguir, destacamos algumas das falas diretas dos alunos sobre as videoaulas, na E3 com o *Grupo 1* e *2*, com as quais os demais participantes concordavam com interjeições afirmativas.

¹⁶⁴Cf. Apêndice D.

A3: Você pode ver a qualquer hora . pode ver :uma . poder ver d:uas .. eu acho que :é :útil -

A4: Valeu a p:ena –

A8: Nesse período que . que eu fiquei a:í . com COVID . :eu podia . eu . eu cheguei a ver algumas videoaulas . n:é? Eu não participei . porque eu achei que não era m:uito correto eu participar . não? Eu não estava mesmo legal . m:as eu estava v:endo as suas videoaulas e eu achei important:íssimo . você fornece uma estrutura m:uito boa-

A9: Eu achei fant:ástico -

A15: :Ô Vivian . não d:á para ter a videoaula e m:ontar outra apost:ila? Essa já tá acabando - (Excerto 24, E3, *Grupo 1 e 2*, 28 jul. 2021)

Nota-se, a partir do Excerto 24, afirmações sobre a disponibilidade assíncrona do material (A3), bem como a possibilidade de manter-se o contato interativo com o conteúdo do curso de inglês, mesmo quando, por motivos de saúde (A8) não fosse possível ou preferível participar das aulas síncronas. Percebemos, além de avaliações positivas (A4 e A15), como um dos participantes já antecipa a confecção de uma nova apostila para a continuidade de acesso a videoaulas.

De maneira geral, acreditamos que as videoaulas se apresentaram como mais um importante recurso para a aprendizagem on-line dos alunos idosos. Baseando-se em suas percepções sobre conteúdo/currículo no Ensino Remoto e recorrendo a aplicativos e plataformas para quais a professora-pesquisadora poderia mobilizar suas competências e habilidades (ScreenCastify, Nimbus, Fotos Microsoft e YouTube Creator Studio) e com os quais os alunos já tinham manifestado e demonstrado familiaridade (WhatsApp e YouTube), foi possível criar um material interativo.

A seguir, apresentamos o QUADRO 21 com o resumo dos recursos escolhidos ou desenvolvidos pela professora-pesquisadora para que fosse possível alcançar seus claros objetivos com a estruturação das videoaulas. Da mesma forma, incluímos os resultados os quais a docente esperava e que foram apresentados ao longo desta subseção.

Quadro 21 – Recursos utilizados nas videoaulas com seus respectivos objetivos e resultados alcançados (continua)

Recurso	Objetivo	Resultados
Interações <i>repeat; pause the video and do the exercise; listen and complete; correction</i>	Criar interatividade dos alunos com o arquivo por meio de chamadas à ação com identidade visual e reforço oral	Postura ativa dos alunos com os vídeos
Interação <i>Homework</i>	Oportunizar produções dos alunos com <i>feedback</i> da professora	Interação assíncrona entre os alunos e a professora-pesquisadora

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 21 – Recursos utilizados nas videoaulas com seus respectivos objetivos e resultados alcançados (conclusão)

Usar exemplos dos participantes e seus contextos reais	Personalizar as videoaulas para os grupos de alunos	Aproximação do aluno com a videoaula
Não obrigatoriedade na utilização das videoaulas	Não pressionar os alunos para se engajarem com o material / não sobrecarregar os alunos	Engajamento voluntário dos alunos com o material
Oferecer tempo síncrono para que os alunos tirassem dúvidas	Oportunizar momentos síncronos de contato com a professora-pesquisadora para esclarecer dúvidas mais complexas sobre as videoaulas	Interação síncrona entre os alunos e a professora-pesquisadora

Fonte: Elaborado pela autora.

Encaminhamo-nos para uma nova subseção que trará dados e discussões sobre as considerações dos participantes sobre o ensino-aprendizagem remota à luz, novamente, da nossa proposta de modelo de parâmetros humanos e técnicos, agora, com vistas à avaliação do uso de recursos digitais.

4.2 O ensino-aprendizagem remoto pela perspectiva dos participantes: retomando o modelo de parâmetros humanos e técnicos

Nesta subseção, teceremos discussões que se baseiam nos dados obtidos pelos instrumentos usados ao longo dos dois ciclos de aulas remotas. De modo a mapear as percepções dos próprios alunos idosos sobre o Ensino Remoto, buscamos estabelecer categorias temáticas para os apontamentos dos participantes quanto às vantagens e desvantagens desse contexto de ensino-aprendizagem, além de suas dificuldades e experiências no uso de tecnologias digitais para a viabilização e possível potencialização de seu processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Na ocasião do fechamento do primeiro período de atividades on-line síncronas, a professora-pesquisadora realizou a E2, com intuito de questionar os participantes sobre as suas impressões, de modo geral, no que dizia respeito aos encontros e às práticas remotas. Apresentamos, a seguir, um excerto desse momento da interação, a partir do qual podemos conferir a oposição comparativa entre o Ensino Remoto e o presencial, na fala de dois participantes.

A1: Gostei muito . Na verdade . eu achei ass:im .. que o aproveitamento foi melhor ass:im on-line . do que presencial -

PP: Ah :é?

A7: Eu também . viu A1? Eu tamb:ém achei - (Excerto 25, E2, *Grupo 1*, 09 dez. 2020)

O aprendiz A1 faz uma comparação direta entre as aulas remotas e as presenciais, afirmando que, em sua opinião, o que ele chama de “aproveitamento”, teria sido melhor no contexto on-line, tendo A7, concordado com a afirmação. Acreditamos que seria natural que os alunos baseassem suas avaliações iniciais na comparação entre o remoto e presencial, uma vez que suas referências mais próximas seriam, justamente, as experiências de aprendizagem na presencialidade. A1 credita o melhor aproveitamento ao fato de, nos encontros on-line, haver menos ocorrência daquilo a que ele se refere como “interferência paralela” que, de acordo com o participante, acabava por tirar-lhes o foco de atenção. Podemos observar tais informações no Excerto 26, a seguir.

A1: Porque ass:im .. interferência :é .. ass:im . paralela n:é . que acaba desviando o nosso foco .. Na verdade . ass:im . apesar de .. de .. de você levar uma aula super l:eve . tranquila .. h:ã .. A gente brinca muito -

PP: ((risos))

A1: Mas aprendendo m:uito .. Achei que estamos melh:or . aprendendo agora n:esse sistema do que presencial - (Excerto 26, E2, *Grupo 1*, 09 dez. 2020)

Nota-se, na fala de outro participante, o apontamento de que o número de alunos nas aulas síncronas influenciaria a aprendizagem remota. No excerto 27, A7 compara suas experiências no *Grupo 2*, do qual era membro no início daquele semestre, e no *Grupo 1*, o qual passou a frequentar.

A7 :Então . no pres:encial é como se eu estivesse no grupo da t:arde . então é m:uita gente -

A1: ((risos))

A7: E ass:im .. a gente .. a gente acaba não conseguindo :é.. aprender t:anto.. aqui nesse prim:eiro .. nesse grupo tem menos pessoas . eu acho que o aproveitamento é m:uito melhor.. então eu gostei bastante disso .n:é? (Excerto 27, E2, *Grupo 1*, 09 dez. 2020)

É fato que o *Grupo 1* contava, no início das atividades remotas, com menos participantes (cinco) do que o *Grupo 2* (nove). No contexto presencial, os aprendizes dos dois grupos faziam parte da mesma turma que contava, ainda, com outros alunos que não migraram para o âmbito remoto. Por isso, é compreensível a comparação feita por A7 em

relação à turma mais numerosa nas aulas remotas com as presenciais. Podemos inferir como o número de participantes poderia afetar a interação durante os encontros síncronos, tendo uma chamada de vídeo com mais integrantes, maior ocorrência do que A1 chamara de interferência, dificultando o diálogo e a participação dos alunos. Tal asserção já havia sido observada em uma das aulas síncronas, do segundo mês de encontros, na qual a professora-pesquisadora e um participante refletem sobre a vantagem, de maneira a privilegiar a interação comunicativa, de se ter menos alunos na turma. Podemos observar tal reflexão no Excerto 28, da gravação da aula síncrona, a seguir.

PP: Gostaram da aula?

A1: Yeah -

A8: Yes -

PP: É? A gente tá se comunicando bastante . né?

A1: Eu acho que tá melhor do que o presencial . hein Vivian?

PP: Tem menos pessoas . né?

A1: Pode ser ((gesticula)) acho que a gente consegue interagir melhor - (Excerto 28, Aula síncrona, *Grupo 1*, 19 set. 2020)

Remetemo-nos ao nosso modelo de parâmetros humanos e técnicos, a fim de analisar se esse faz-se viável, não apenas para adoção de tecnologias, mas também à sua avaliação, como o *Four in Balance* original (KENNISNET, 2015) e sua consideração para o contexto brasileiro por Almeida e Valente (2016). Ao pensarmos no número de alunos por sala de aula, seja física ou virtual, somos compelidos a refletir sobre as configurações desse espaço. Assim, reconhecendo sua composição por indivíduos diferentes e plurais, o que afeta diretamente na forma como o contexto é concebida, e ciente de que a focalização em um parâmetro técnico não exclui a consideração de questões humanas, acreditamos que o número de alunos por grupo possa ser pensado pelo prisma de **elementos técnicos referentes à sala de aula pela perspectiva dos alunos**.

Nesse sentido, reconhecemos que foram disponibilizados dois diferentes horários para os encontros síncronos, cujo critério para a participação em um ou em outro, seria única e exclusivamente a disponibilidade dos participantes. Portanto, não sendo imposto limite máximo de integrantes para cada grupo, o número de alunos sendo desigual, como relatamos, acabou por gerar dois cenários diferentes para a aprendizagem remota mediada pelas tecnologias. Como pudemos perceber, a quantidade de pessoas em cada turma, e as

consequências disso para a interação entre a professora-pesquisadora e os alunos, foi utilizada como referência por A7, A1 e a própria docente em suas avaliações reflexivas sobre o primeiro ciclo de aulas remotas.

Em vista disso, remetemo-nos à reflexão de Tori (2010, p. 61), em referência à EaD, de que para o diálogo efetivo, “além da predisposição psicológica dos participantes, há a necessidade de condições propícias, tais como quantidade adequada de alunos por professor e oportunidades para participação”. Na perspectiva do *Grupo 2*, podemos notar como a questão da interação entre os participantes também foi abordada na E2. É possível observar a reflexão, quanto a isso, feita pela professora-pesquisadora e pelo participante A12.

PP: [...] a dinâmica aqui é diferente . n:é? Então l:á na sala de aula . se tem gente que tá conversando . todo mundo consegue ouvir e . assim . a gente consegue sentir o clima da sala . n:é? Então . aqui . às v:ezes . um vai falar e o outro fala junto . a gente não tem essa percepção . n:é? Esse ent:orno - ((gesticula))

A12: Mas era isso que eu ia falar . na primeira :aula eu acho que tinha algumas arestas ass:im que um foi dando uma sug:estão . outro foi dando :outra :e . essa questão de h:ã .. você faz a perg:unta .. agora vo:cê vai responder .. agora você v:ai .. n:é? Isso aí . eu acho que ajudou m:uito . então acho que foi m:uito aberta :a . :a . a ouvir as cr:íticas entre :aspas - ((gesticula)) (Excerto 29, E2, *Grupo 2*, 09 dez. 2020)

Podemos observar que essa questão também estava presente no diário reflexivo da professora-pesquisadora ao relatar sobre a dificuldade de ter todos os participantes se manifestando ao mesmo tempo. Para Tori (2010, p. 28), atividades “desenvolvidas em um mesmo espaço físico facilitam a interação entre aluno e professor, e entre os próprios alunos, além de propiciar ao professor a obtenção instantânea e contínua de *feedback* visual, auditivo e emocional”. Como é possível notar, no Excerto 30, a professora-pesquisadora atribui as dificuldades na interação ao fato dos alunos não terem a visão dos participantes do mesmo modo que numa sala de aula presencial, quando o turno de fala pode ser antecipado por elementos sinestésicos e de linguagem corporal (PORTOLÉS, 2004), próprios da interação num contexto presencial.

O primeiro vídeo utilizado foi assistido em conjunto e fomos fazendo a sua compreensão. Nesse momento tive dificuldades, pois os alunos respondiam aos meus questionamentos ao mesmo tempo. Acredito que isso se deva ao fato dos alunos não terem, talvez, a visão uns dos outros, não antecipando o momento de fala dos outros participantes (Excerto 30, DR, 26 ago. 2020).

No próximo excerto, no qual temos acesso ao trecho do DR da aula seguinte, observamos o relato da professora-pesquisadora em relação à estratégia adotada para que os alunos não se sobrepusessem às falas uns dos outros, no momento do desenvolvimento de uma atividade à qual ela se referiu como *game*¹⁶⁵.

Eu pedi que os alunos falassem um por vez uma letra (em inglês). Usei essa estratégia para que eles não falassem um em cima do outro como nas semanas anteriores, e funcionou [...]. Ao final do *game*, ao perguntar se os alunos gostaram da atividade, eles responderam afirmativamente (Excerto 31, DR, 02 set. 2020).

Observamos, posteriormente, o relato da docente sobre a adoção de uma estratégia de direcionamento da fala dos participantes, diante desses elementos técnicos referentes à sala de aula, promovendo uma ação que pudesse auxiliar os alunos em relação à participação e o engajamento nas atividades desenvolvidas durante os encontros síncronos (TORI, 2010). É possível verificar, na fala de A12, na E2, sua percepção sobre o uso dessa estratégia na dinâmica da aula e na participação dos alunos.

A12: Na primeira foi meio louco assim .. todo mundo falando ao mesmo tempo . né? :E .. depois eu acho que ficou muito bom .. quando você foi perguntando individualmente .. todo mundo tinha espaço . não ficava só uma pessoa falando nem outra só ouvindo . todo mundo participou foi muito .. muito proveitoso .. muito bom mesmo - (Excerto 32, E2, *Grupo 2*, 09 dez. 2020)

Com a evidente comparação entre as aulas remotas e presenciais, os dados apresentados até o momento apontam para a visão dos alunos em relação ao seu nível de participação e dinâmica dos encontros síncronos, mediante o número de integrantes da turma. Enquanto participantes do *Grupo 1* apontaram o número reduzido de alunos como algo positivo no contexto remoto, no *Grupo 2*, observamos como uma estratégia de direcionamento de fala pareceu ter otimizado a participação dos alunos em uma turma com mais integrantes. Nesse sentido, podemos compreender que a proporção do número de alunos por professor e as intervenções da professora-pesquisadora de orientação de fala, criando mais espaço(s) e maior frequência de interação para os alunos, poderia ter efeitos diretos na noção de distância interacional vivenciada pelos participantes.

Podemos perceber como a referência ao aspecto interativo também esteve presente na E3, realizada ao final do segundo ciclo de aulas remotas. A1, tal qual o fez

¹⁶⁵Cf. <https://www.gamestolearnenglish.com/hangman/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

um semestre antes, na ocasião da E2, pontua sua preferência pelo Ensino Remoto em comparação ao presencial, usando como justificativa a interação com a professora-pesquisadora.

A1: Eu acho que a interação com a teacher foi muito maior -

PP: A interação com a teacher?

A1: Yes - ((acena com a cabeça))

PP: Durante as aulas e fora das aulas . também . A1? Ou só durante as aulas?

A1: Fora das aulas também . né? ((risos)) Nós temos agora um: a . uma via direta - ((gesticula))

PP: Né? ((risos)) Eu tive essa impressão . também . que . a gente tem muito mais contato fora da aula . também . com as tarefas sendo entregues pelo Whats:App . né? Com as video:aulas : com dúvidas . eu senti isso também -

A1: ((acena em concordância)) (Excerto 33, E3, *Grupo 1*, 28 jul. 2021)

No segundo ciclo de aulas, o número de alunos em cada uma das turmas de alunos se inverteu, passando o *Grupo 1*, antes com menos pessoas, a contar com 12 aprendizes (oito participantes da pesquisa e quatro ouvintes) e o *Grupo 2* com oito integrantes (sete participantes da pesquisa e um ouvinte¹⁶⁶). Então, nota-se que, mesmo que o número de indivíduos tenha aumentado significativamente para o segundo semestre de aula, no *Grupo 1*, A1 afirma notar a interação com a professora-pesquisadora otimizada, complementando, ao ser questionado pela docente, que o contato se estendia para o que eles chamam de “fora das aulas”. Assumimos, então, como mostra o excerto e as discussões nesta e nas subseções anteriores, que as práticas e estratégias síncronas (direcionamento de fala) e assíncronas (atividades, compartilhamento de materiais antecipados e *feedback* no WhatsApp, e videoaulas com recursos interativos), tenham servido para aproximar, mesmo com o distanciamento físico e oras temporal, os alunos da professora-pesquisadora.

De modo a anteceder a realização da E3, no final do segundo ciclo de aulas, o Q2 foi aplicado. Com o escrutínio das respostas à sua primeira pergunta (Q2.P1 - *Na sua opinião, quais são as vantagens das aulas on-line?*), conseguimos reconhecer, pelo menos, cinco categorias que circunscrevem temas predominantes, as quais organizamos no QUADRO 22, a seguir.

¹⁶⁶Novos alunos passaram a frequentar as aulas on-line síncronas, na condição de ouvintes, a convite de participantes da pesquisa.

Quadro 22 – Respostas à Q2.P1

Categorias	Respostas dos participantes
<i>Deslocamento</i>	<p>A3: É mais confortável porque não precisamos nos deslocar.</p> <p>A4: Comodidade.</p> <p>A6: Economia de tempo com o deslocamento. Aproveitamento melhor das atividades com maior quantidade de conteúdo e exercícios.</p>
<i>Deslocamento</i>	<p>A11: Não preciso me locomover para assistir às aulas.</p> <p>A13: Não precisar se locomover da sua casa.</p> <p>A15: Que eu não preciso me locomover para assistir às aulas.</p>
<i>Relação com a professora</i>	<p>A1: Melhor interação com o professor.</p> <p>A9: Comodidade. Parece que as aulas rendem mais; as aulas são mais dinâmicas, graças a competência da professora.</p>
<i>TDICs</i>	<p>A2: Gosto, porque além de estar em casa podemos ouvir com fones de ouvido que fica mais claro o entendimento!</p> <p>A8: 1- Melhor aproveitamento do tempo do aluno. 2- Maior interatividade com os meios digitais. 3- Possibilidade importante de rever as aulas gravadas, sanando dúvidas. 4- Poder contar com eventuais tira-dúvidas junto da professora. 5- Interação importante, com todo o grupo de alunos e com a professora de inglês.</p> <p>A10: Comodidade, aproveitamento de tempo, concentração total nos temas explicados, poder rever continuamente os conteúdos explicados, reforçar a pronúncia, intervenção do grupo para enriquecimento próprio do grupo, didática diferenciada, aulas atualizadas ao mundo da tecnologia atual parecida com outras didáticas de idiomas [neste momento o espanhol]. A tecnologia de aprendizado dos idiomas veio para ficar.</p> <p>A12: Não parar de estudar quando, por qualquer razão (dificuldade do aluno ou professor) não podemos participar presencialmente. Aulas gravadas para assistir no horário mais conveniente (pausar, voltar, rever) é uma bênção!</p>
<i>Pandemia</i>	<p>A7: Nesse momento que vivemos (Covid) resguardar nossa saúde e ter as aulas gravadas para revisar o conteúdo.</p> <p>A14: Praticidade, conforto e segurança devido à pandemia.</p>
<i>Emoções/Afetividade</i>	<p>A5: Deixa-nos menos inibidos.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Notamos, a partir dos dados apresentadas no QUADRO 22, uma predominância de respostas que convergem para a não necessidade dos alunos de deslocarem de casa para a participação das aulas como uma vantagem, enxergada pelos idosos (A3, A4, A6, A11, A13 e A15), das aulas remotas. Como discutimos anteriormente, durante a pandemia, os velhos, pertencentes ao grupo de risco (OMS, 2020), começaram a ser julgados e ridicularizados nas redes sociais (HENNING, 2020; OLIVEIRA, V. 2022) por, além de outras razões motivadas por visões ageistas (BUTLER, 1969; NERI, 2014; ACHENBAUM, 2015), saírem de casa para a realização de atividades do cotidiano. Embora, nas afirmações sobre o deslocamento não haja menção direta ao período

pandêmico, observamos nas respostas de outros alunos (A7 e A14) declarações explícitas sobre a questão sanitária e a segurança de poder ficar em casa. Nossa hipótese sobre a dispensa de locomoção como vantagem estar diretamente ligada à pandemia é corroborada por falas dos participantes nas duas últimas entrevistas (E2 e E3), como mostram os excertos, a seguir.

A1: Estar de casa o que muda bastante . não tem que tirar a gente de casa . essas coisas ((gesticula)) mas assim é muito mais :é positivo do que negativo muito muito mais - ((gesticula)) (Excerto 34, E2, *Grupo 1*, 09 dez. 2020)

A14: uma coisa também é a gente continuar na ativa mesmo na pandemia . foi um recurso necessário , mas foi bom - (Excerto 35, E3, *Grupo 2*, 28 jul. 2021)

A11: se não a gente não podia ter continuado . estaria parado até agora . nós aproveitamos o tempo - (Excerto 36, E3, *Grupo 2*, 28 jul. 2021)

O Ensino Remoto como ação emergencial está intrínseca e inegavelmente ligada à pandemia, de modo que a experimentação de um contexto educacional que dispensasse a saída de casa, pelos alunos idosos, pode ter sido propiciada apenas pelo estabelecimento da COVID-19 como uma doença de nível pandêmico. Podemos considerar tal fenômeno como um evento normativo graduado por história (BALTES *et al.*, 1980; FORTES; NERI, 2005) experienciado coletivamente por esse grupo de alunos. Assim, diante da constatação das aulas remotas como um modelo possível/viável de ensino-aprendizagem, os participantes avaliam o distanciamento geográfico, não como um impeditivo, mas como um benefício, com vistas à economia de tempo e recursos, gastos nas ações de locomoção do ambiente familiar ao escolar, e à segurança e resguardo diante de uma crise sanitária. Podemos inferir que a desobrigação de deslocamento pode ser encarada como um dos possíveis elementos técnicos referentes à sala de aula pela perspectiva dos alunos, o qual orientou escolhas tecnológicas que pudessem garantir tal benefício.

No que diz respeito, ainda, aos apontamentos dos participantes às vantagens das aulas on-line, identificamos menções ao uso das TDICs (A2, A8, A10 e A12). Tal como A2 declara no Q2, A3 indica a possibilidade do uso de fones de ouvido para o desenvolvimento de atividades de compreensão oral como algo positivo do contexto de aprendizagem remota.

A3: eu acho que isso ajudou muito . ((aponta para seu headset)) . é mais fácil do que sem ele - (Excerto 37, E3, *Grupo 1*, 28 jul. 2021)

Reconhecemos a importância da presença de referências explícitas de participantes aos periféricos auriculares, nos dados relacionados às reflexões dos alunos sobre as práticas on-line. Como explicitamos na Subseção 4.1, o uso de fones, sobretudo para as aulas síncronas, era uma indicação da professora-pesquisadora que se baseava em sua consciência gerontológica (MORAES-CARUZZO, 2022) sobre as possíveis perdas da acuidade auditiva com o avanço da idade (VEGA *et al.*, 2007; PEDRÃO, 2013; PAPALIA; FELDMAN, 2013; BILTON *et al.*, 2013; PERRACINI, 2013). Assim, o reconhecimento, por parte dos aprendizes idosos, de fones de ouvido como recursos otimizados das aulas on-line valida o aconselhamento da docente sobre o uso dos periféricos.

Nota-se, também, sobre aquilo que circunscrevemos na categoria relacionada às TDICs, menções às aulas gravadas como vantagens do Ensino Remoto (A8, A10 e A12). Embora não fique claro, podemos inferir sobre os participantes se referirem à gravação dos encontros síncronos, bem como das videoaulas. Identificamos indicações a respeito da possibilidade de rever as aulas quantas vezes fossem necessárias e em horários mais cômodos, de poder reforçar a pronúncia (que acreditamos fazer referência à interação *repeat* das videoaulas), além dos mecanismos de pausar e voltar com a reprodução.

É possível verificar apontamentos sobre a gravação das aulas síncronas nos dados da E2 e da E3, e também sobre seu acesso, na ausência dos encontros, ao longo do período de aulas, em variadas mensagens nas conversas/grupos de WhatsApp.

A10: Eu aproveito muito a gravação . porque é muito enriquecedora . não?
(Excerto 38, E2, *Grupo 2*, 09 dez. 2021)

A7: esse fato da aula ficar gravada te dá a possibilidade de você rever . isso eu achei muito positivo . eu mesma usei esse .. n:é . artifício . várias vezes . pra eu poder escrever no meu cad:erno . pra eu poder rever . alguns conc:eitos . achei muito interess:ante - (Excerto 39, E3, *Grupo 2*, 09 dez. 2021)

A IMAGEM 28 mostra um mosaico com *prints* de mensagens de WhatsApp, enviadas pelos participantes. Na primeira mensagem, lê-se: “Bom dia, professora e amigos. Ontem, tive que fazer um pequeno procedimento cirúrgico bucal, motivo pelo qual não participei da aula de hoje, mas verei a gravação. Boa quarta feira, e excelente aula. Obrigado.” Na segunda, lê-se: “Obrigada por gravar a aula de ontem. Isso era o que eu queria para adiantar aula e tempo. *Teacher the best in word* ((vários pontos de interrogação e *emojis*))”. Na terceira, lê-se: “Oi Vivian! Amanhã eu tenho uma consulta na hora da aula. Não vou assistir a sua aula, mas a gravação eu vou assistir. Um Abraço

como um elemento que os afastaria das práticas de sala de aula, mas, como uma vantagem do Ensino Remoto, os aproximaria da aprendizagem da LE, e poderia subverter suas noções de presença nas aulas.

Se pensarmos nessa discussão sob a perspectiva do nosso modelo de parâmetros humanos e técnicos, podemos inferir sobre a existência de **elementos humanos referentes à presencialidade** - ao que não se deve confundir com o presencial do ensino contrário do a distância - tanto pela perspectiva dos alunos quanto da professora-pesquisadora. Nesse sentido, é possível pensar sobre a noção pessoal de presença na aula remota, de forma que essa oriente escolhas e avaliações de metodologias possibilitadas pelas tecnologias. **Elementos técnicos referentes à presencialidade**, por sua vez, poderiam ser considerados em contextos em que a frequência dos alunos precisasse obrigatoriamente ser registrada pela docente. Por exemplo, se a IES exigisse e considerasse a presença dos alunos a partir do fornecimento de provas de sua participação síncrona e/ou da realização de atividades assíncronas, a professora-pesquisadora optaria por recursos tecnológicos que a permitissem produzir tais provas. Desonerando os participantes da pesquisa, no Ensino Remoto, do controle de sua frequência, somente seu entendimento pessoal de presencialidade influenciaria suas escolhas e avaliações sobre essa questão.

Conseguimos, da mesma forma que com a Q2.P1, estabelecer categorias temáticas para as respostas dos participantes à Q2.P2, agora, sobre as desvantagens no Ensino Remoto na visão dos alunos, as quais organizamos no QUADRO 23, a seguir.

Quadro 23 – Respostas à Q2.P2 (continua)

Categorias	Respostas dos participantes
<i>Distância física</i>	<p>A3: É que não podemos nos ver presencialmente. Não vejo mais nenhuma.</p> <p>A5: Priva-nos do convívio dos colegas.</p> <p>A12: O não convívio presencial (insubstituível) com a teacher e colegas, que aprendemos a amar.</p> <p>A13: Perda da companhia presencial, assistência direta da professora, interação com outros alunos.</p> <p>A14: Distanciamento pessoal.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 23 – Respostas à Q2.P2 (conclusão)

Categorias	Respostas dos participantes
<i>TDICs</i>	<p>A7: Às vezes a internet está muito instável e alguns têm dificuldade de acessar a plataforma utilizada.</p> <p>A10: Às vezes o desconhecimento do material que existe em quantidades via internet e o aluno às vezes precisa de uma orientação que seja técnica para poder absorvê-lo e o alto conhecimento do professor que se deve ter para colocar esse conteúdo no aprendizado do idioma aos alunos. Uso da tecnologia caso seja celular, principalmente. Às vezes acontecem caídas no sistema tanto com Notebook e computador pessoal.</p>
<i>Distância Interacional</i>	<p>A2: Ficamos sem interação com os colegas!</p> <p>A6: Falta de interação maior entre alunos e a professora. Dependência de um bom funcionamento da Internet.</p> <p>A11: Esperar todos falarem para eu poder tirar as dúvidas.</p>
<i>Sem desvantagens</i>	<p>A1: Nenhuma.</p> <p>A4: Não tenho visto desvantagem.</p> <p>A8: Não vejo nenhuma desvantagem no sistema de aprendizagem.</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se, pelos dados apresentados no QUADRO 23, que a desvantagem percebida pelo maior número de alunos (A3, A5, A12, A13 e A14) relacionar-se-ia ao que chamamos de distância física, mas que precisa ser discutida ao recorrermos a outros instrumentos. Na E3, a professora-pesquisadora, remetendo-se à Q2.P2, pede esclarecimentos para os alunos sobre o que eles consideravam que poderia lhes fazer falta com o distanciamento dos colegas de sala de aula.

PP: Em relação às desvantagens . a maioria das resp:ostas foi no sentido de “falta de contato os col:egas” . Muita gente colocou isso . “falta de cont:ato com os colegas” ((gesticula)) . Ai eu queria que vocês fal:assem um pouqu:inho sobre isso . por que que faz falta ter o contato com os colegas? O que vocês g:ostam . do contato com os colegas que não d:á para ter on-line?

A3: :É . que a gente c:onta alguma coisa que acontec:eu . fala-se alguma coisa mais pess:oaal :e . eu :acho que foi isso -

A5: ((inint))

A3: ((inint)) d:ar . ass:im uma pesse:ada ((gesticula)) essas coisas assim -

PP: Dar uma . uma pesse:ada .. A5 falou de tomar caf:é . A5? ((risos))

A5: :É -

A3: :Ah o caf:é da lanchonete - ((inint))

PP: De ir na lanchon:ete -

A5: :É -

PP: Mas A3 falou uma coisa . uma coisa importante . né? Que aqui no on-line fica todo mundo junto fica ((gesticula)) .. você não chama seu colega de canto ((gesticula)) né? . pra falar alguma coisa -

A5: :É -

PP: Para tirar dúvidas também você tem que falar na frente de todo mundo né? você não consegue olhar para o colega do lado e falar “ah você entendeu :isso?” . Isso faz falta pra vocês?

((alunos não respondem))

PP: Faz falta?

A7: Não . isso não -

((alunos acenam em concordância)) (Excerto 40, E3, *Grupo 1*, 28 jul. 2021)

Como é notável, a desvantagem do distanciamento físico, ou geográfico, para os alunos, diz respeito a oportunidades de socialização. Pizzolatto (1995), Morandi (2002), Pereira (2005), Scopinho (2009, 2014) e Oliveira, V. (2022) discutem, especificamente no âmbito de aprendizagem de LE, como a busca por socialização, geralmente entre pares, configura-se como uma importante questão para os idosos que se inserem em ambientes educacionais. Em nossos dados, ainda que brevemente, vimos emergir comentários dos participantes sobre a falta de oportunização de interações sociais, no Ensino Remoto, às quais eles já estavam acostumados no contexto presencial. No Excerto 40, percebemos que, ao comentarem sobre as “passeadas” e do “café da lanchonete”, a professora-pesquisadora os questiona, a fim de confirmar os possíveis tipos de interação aos quais os alunos se referiam, a respeito da impossibilidade de pedir auxílio ao colega sobre dúvidas referentes à aula. Nota-se que os alunos não respondem de primeira, de modo que, somente depois que a professora-pesquisadora reforça a pergunta, A7 responde negativamente, evidenciando a socialização como alvo da discussão.

É possível perceber menções a interações sociais, também, nas falas de outros participantes, no Excerto 41 da E3, a seguir.

A14: Fazer festinha de aniversário -

A15: Fazer café da manhã -

A9: Eu acho que tem que ser . depois da pandemia tem que ter uma . cada vez .. a seis meses ou menos . fazer uma reunião com todo mundo . a gente fazer um *happy hour* . um café . sei lá . eu acho . necessário -

A15: Café da tarde . um lanche -

A9: :É . um chá da tarde - (Excerto 41, E3, *Grupo 2*, 28 jul. 2021)

Ao contrário de A3, A5 e A7, que teceram comentários sobre eventos rotineiros da presencialidade, como o passeio e o café na hora do intervalo das aulas, A9, A14 e A15 comentam sobre os corriqueiros eventos especiais aos quais eles se acostumaram no ensino presencial, com a professora-pesquisadora, como cafés da manhã ao final dos semestres ou festas de aniversário. Mais uma vez, acreditamos que a pandemia da COVID-19 tenha tido um papel importante nos apontamentos dos alunos. O Ensino Remoto, como ação emergencial, conforme estabelecemos em nossas discussões anteriores, tem como característica a inexequibilidade de encontros presenciais, em razão das questões sanitárias relacionadas aos tempos pandêmicos durante os quais ele se instaurou.

De modo contrário à EaD que pode contar, a depender do contexto, com polos presenciais (SOUZA, J. 2015) para realização de determinadas tarefas, como o assistir de teleaulas (MORAN, 2009), promovendo o encontro entre os alunos de um mesmo curso, o Ensino Remoto advém de uma conjuntura de alta necessidade de afastamento físico entre os agentes da dinâmica educacional. Assim, poderia não ser seguro, para os participantes, encontrarem-se pessoalmente naquele período.

Notamos a sugestão de A9 para que, em um momento pós-pandemia, fossem realizados encontros entre os alunos. Chamamos à atenção, porém, para o fato de o aprendiz sugerir uma periodicidade semestral ou menor, a qual não é evidenciada. Destarte, assumimos que encontros presenciais rotineiros, no contexto das aulas de inglês da UNATI, poderiam não estar fazendo falta para o participante. Por outro ângulo, também, os alunos (A9, A11, A13, A14 e A15) discutem sobre a objetividade dos encontros remotos como algo positivo, justamente pela ausência de momentos de sociabilização que se estendiam, como o café no intervalo, ou o atraso na chegada à sala de aula. Assim, os participantes avaliam que as aulas on-line renderiam mais, mesmo com 30 minutos a menos de duração.

PP: e vocês acham mesmo que as aulas rendem mais? Mesmo a gente tendo meia hora de aula a menos?

A9: Eu acho -

A13: eu acho que sim -

A14: É menos cansativo . antes quando era uma hora e meia . era cansativo -

A11: Não tem que escrever na lousa nada -

A9: É mais objetivo -

A13: Vivian .eu acho que rende mais . exatam:ente por que . por ex:emplo . a gente cheg:ava . aí a gente . às vezes . chegava gente mais atrasada .. então sempre par:ava .. ((gesticula)) a:í depois . dava aquela parad:inha . às vezes pro caf:ezinho . e o cafezinho de dez minutos demor:ava não sei quanto tempo .. então a:í . por :isso que acaba rendendo m:ais -

A15: não tem mais caf:ezinho - (Excerto 42, E3, *Grupo 2*, 28 jul. 2021)

Assumimos, então, com base nos dados que apresentamos até esse momento, e as discussões que tecemos, que, assim como outras questões relacionadas ao envelhecimento, a necessidade de socialização deve ser encarada de forma subjetiva e diversa. Por conseguinte, não devemos assumir que alunos idosos não se interessam por ou não possam avaliar positivamente contextos educacionais, como o Ensino Remoto, que os privem de oportunidades de interações sociais corriqueiras – conversas de corredor e *coffee breaks* – ou esporádicas – festas de aniversário e reuniões de final de ano.

Quando convidados a refletir sobre suas maiores dificuldades no âmbito on-line (Q2.P4), um grande número de alunos (A3, A5, A6, A7, A9, A10, A11 e A15) apontou para o uso das tecnologias digitais, mais especificamente, para o manuseio de periféricos como microfones, fones de ouvido e *webcams*, ou a utilização de computadores e aparelhos celulares. Disponibilizamos todas as respostas referentes a essa categoria temática no QUADRO 24, a seguir.

Quadro 24 – Respostas dos participantes à Q2.P4 que se relacionam às TDICs

Dificuldades com as TDICs
A3: Ajeitar os apetrechos para a aula, tipo microfone, câmera.
A5: Pouca intimidade com o computador.
A6: Se adaptar aos aplicativos do computador.
A7: Eu às vezes tenho dificuldade de ligar o fone de ouvido após a aula ter começado.
A9: Explorar os recursos digitais, tenho certa dificuldade. Acho que sou meio limitada.
A10: Relativamente foram poucas porque a professora facilitou e explicou oportunamente. O manejo da tecnologia na didática do aprendizado no sentido da caída de sistema, interferências, às vezes o retorno do áudio professor-aluno.
A11: Manusear o celular.
A15: Utilizar as ferramentas tecnológicas.

Fonte: Dados da pesquisa.

De modo a esclarecer tais questões com os participantes, na realização da E3, a professora-pesquisadora os questionou sobre uma possível desmotivação, em relação às

aulas on-line, perante as declaradas dificuldades dos alunos com recursos tecnológicos. Algumas respostas encontram-se demonstradas pelos excertos que se seguem.

A5: Desmotivou não -

A7: pra mim foi um aprendizado . tem dia que eu não consigo botar o fone . tem dia que eu consigo . mas sabe? É um aprendizado -

A5: Eu achei muito bom . foi como A7 falou . foi um :um aprendizado - (Excerto 43, E3, *Grupo 1*, 28 jul. 2021)

Tanto A5 quanto A7 estavam entre os aprendizes que sinalizaram ter alguns problemas com as TDICs, porém, como nota-se em suas falas, os participantes não se sentiram desmotivados, encarando os desafios tecnológicos como parte do processo de aprendizagem. Já os alunos A13, A14 e A15, também na E3, refletem sobre a necessidade de os participantes compreenderem possíveis problemas técnicos e de que, com a pandemia, as interações, não somente no âmbito educacional, passaram a ser mediadas pelas tecnologias. Assim, embora no início pudesse ser “estranho”, podemos inferir sobre uma certa normalização da virtualidade para os participantes.

A15: A gente tem que entender -

A13: Não teve tanto problema técnico assim ((risos)) às vezes é uma pessoa . às vezes é outra . uma coisa - ((gesticula))

[...]

A14: No começo estranha . a gente não tinha o hábito de fazer reunião on-line né? Agora tudo é on-line . ((gesticula)) o serviço é on-line . a igreja é on-line -

A13: ((risos)) A igreja é on-line - (Excerto 44, E3, *Grupo 2*, 28 jul. 2021)

A13 chega a enfatizar, em uma fala seguinte, como o medo e o receio frente às tecnologias e a virtualidade foram sendo substituídos, com o tempo, por uma “ousadia” ao tentar fazer uso de recursos digitais. Embora o participante reconheça momentos de dificuldade, afirma continuar a tentar, apesar das adversidades, relatando, ainda, uma experiência, fora do contexto do Ensino Remoto, em que teve de assinar um contrato on-line, saindo-se bem-sucedido na ação.

A13: A gente vai perdendo . né . :o medo de mexer . né? De . então a gente ousa um pouquinho mais . porque antes eu tinha receio . né? Mas agora eu já consigo mexer né? Às vezes eu ap:anho . ((risos)) mas fazer o quê? Mas eu

fraço! Outro dia eu tive que assinar um contrato on-line . só Jesus . mas eu consegui - ((risos)) (Excerto 45, E3, *Grupo 2*, 28 jul. 2021)

Mais uma vez, chamamos à atenção questões que possam relacionar-se com a visão ageista que todo velho tem/terá limitações com as tecnologias (KACHAR, 2003; LOOS, 2012). Além de notarmos uma postura positiva e compreensiva dos idosos participantes em relação às suas dificuldades com os recursos digitais no Ensino Remoto, observamos que outras categorias temáticas identificadas em suas respostas à Q2.P4, e que podem ser conferidas no QUADRO 25, não diziam respeito a problemas de desenvoltura tecnológica que partiriam de suas perspectivas. A13 e A14 discorrem sobre interferências externas e falhas na conexão da internet, enquanto A1, A2 e A3, afirmam não ter tido nenhuma dificuldade com o contexto remoto. Já as afirmações de A4 e A12, dizem respeito às suas características psicológicas na relação com o material (A4) e com os demais alunos (A12).

Quadro 25 – Respostas à Q2.P4

Categorias	Respostas dos participantes
<i>Conexão de internet</i>	A13: Às vezes a Internet não está boa, o telefone toca. A14: Dificuldade em relação ao aprendizado não houve, mas às vezes com rede de internet.
<i>Dinâmica da aula</i>	A4: Entender o que se procura. A12: Minha impaciência (defeito de personalidade) com alunos que sempre chegam atrasados e que esquecem o microfone aberto e conversam com alunos que usam o mesmo equipamento, (tenho dificuldade de concentração).
<i>Nenhuma dificuldade</i>	A1: Nenhuma. A2: Nenhuma dificuldade! A8: Por ora nenhuma, haja visto que temos uma professora muito competente, dedicada.

Fonte: Dados da pesquisa.

Uma importante informação que pôde ser trazida à luz, por meio da fala da professora-pesquisadora na ocasião da E3, é o fato de que a experiência de Ensino Remoto, contexto da pesquisa, durante os dois ciclos de aulas síncronas, não contou com nenhum participante desistente. Acreditamos que isso pode indicar a disposição dos alunos idosos a continuarem inseridos no contexto de aprendizagem de LE, apesar de possíveis dificuldades com as tecnologias.

PP: Gente . ninguém desistiu do curso .. ninguém que começou o curso . desistiu do curso e isso é muito importante . é . um . é um resultado muito

importante . então . mesmo assim . que às vezes a gente tinha dificuldades . ninguém desistiu das aulas por causa dessas dificuldades - (Excerto 46, E3, Grupo 2, 28 jul. 2021)

Isso posto, podemos inferir que existem **elementos humanos referentes à disposição**, neste caso, pela perspectiva dos alunos, que podem influenciar suas avaliações sobre a aprendizagem mediada pelas tecnologias. Assim, mesmo que os participantes tenham notado dificuldades no uso de recursos digitais, sua disposição para aquele modelo de ensino-aprendizagem não os deixou evadir do curso de inglês remoto.

Ademais, em dois diferentes momentos da investigação, respectivamente com o Q2 e Q3, ao final do segundo semestre de aulas on-line, período no qual as videoaulas passaram a incorporar à prática docente da professora-pesquisadora no Ensino Remoto, e em março de 2022¹⁶⁷, quando a coleta de dados das aulas síncronas já havia se encerrado, os alunos foram questionados sobre seus interesses, em relação à modalidade das aulas de inglês, no futuro. Na TAB. 13, observamos que seis (40%) dos 15 respondentes do Q2, escolheram que, futuramente, desejariam continuar apenas com as aulas remotas, enquanto nove participantes (60%) assinalarem o desejo de mesclar encontros presenciais com aulas ou atividades on-line. Nenhum dos participantes da pesquisa (0%) manifestou, nessa ocasião, interesse em voltar ao antigo modelo de aulas presenciais.

Tabela 13 – Respostas à Q2.P3

Alternativas	Respondentes	Porcentagem
<i>Continuar no ensino remoto APENAS com aulas on-line</i>	6	40%
<i>MESCLAR aulas presenciais E aulas/atividade on-line</i>	9	60%
<i>Voltar para o ensino presencial APENAS com aulas presenciais</i>	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

Da mesma forma que na Q2.P3, para Q3.P1, nenhum dos idosos (0%) assinalou a alternativa que dizia respeito ao retorno ao presencial de forma integral. A opção “on-line com algumas atividades presenciais”, que não era prevista na Q2.P3, foi escolhida por cinco alunos (45,5%). Essa possibilidade foi incorporada ao questionário em razão da discussão durante a E3 em que A9 sugere encontros esporádicos (Cf. Excerto 41). Por fim, cinco participantes (45,5%) optaram pela alternativa “totalmente on-line” enquanto

¹⁶⁷A distância temporal entre o Q2 (julho/2021) e o Q3 (março/2022) seria de aproximadamente 8 meses.

apenas um aprendiz (7,7%) escolheria o ensino presencial, ainda com algumas atividades on-line.

Tabela 14 – Respostas à Q3.P1

Alternativas	Respondentes	Porcentagem
<i>Totalmente on-line</i>	5	45,5%
<i>On-line + algumas atividades presenciais</i>	5	45,5%
<i>Presencial + algumas atividades on-line</i>	1	7,7%
<i>Totalmente presencial</i>	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

A Q3.P1 previa uma subquestão aberta (Q3.P1.1), na qual os participantes deveriam justificar, de forma escrita, suas escolhas. No QUADRO 26, a seguir, dispomos as justificativas dos alunos que assinalaram a alternativa “totalmente on-line”.

Quadro 26 – Respostas à Q3.P1.1 (totalmente on-line)

Categorias	Respostas dos participantes
<i>Deslocamento</i>	A2: Conforto de estar em casa... e por outro lado a economia de combustível para a locomoção!
<i>TDICs</i>	A10: Os resultados didáticos, a economia de tempo, a efetividade do aprendizado, a preparação da aula por parte do professor, o entendimento perfeito da matéria, os vídeos gravados que posteriormente poderão ser repetidos em casa, a tecnologia que ajuda ambas partes.
<i>Pandemia</i>	A6: Acho mais prático e seguro.
<i>Cuidados com terceiros</i>	A3: Por eu cuidar de minha mãe com 98 anos fica mais prático online, pois assim não preciso chamar ninguém para ficar com ela. A13: Atualmente não tem quem fique com meus netos para seus pais poderem trabalhar.

Fonte: Dados da pesquisa.

Conseguimos identificar quatro categorias diferentes às respostas dos participantes, como mostra o QUADRO 26. Mais uma vez, não precisar deslocar-se até o *campus* da IES para as aulas presenciais aparece como uma vantagem do Ensino Remoto (A2). No tocante às TDICs, percebemos que elas são vistas como potencializadoras da prática docente, com destaque para a possibilidade de revisitar a aula por meio de sua gravação (A10). Embora os alunos tivessem que pensar sobre o futuro, a segurança em tempos de pandemia é mencionada por um participante (A6), ao mesmo tempo que outros dois alunos (A3 e A13) sinalizam ser responsáveis pelo cuidado de outras pessoas, uma mãe quase centenária e dos netos, ainda novos demais para ficarem sozinhos enquanto os pais trabalham. No QUADRO 27, organizamos as justificativas que

os participantes deram ao assinalarem a alternativa “on-line + algumas atividades presenciais”.

Quadro 27 – Respostas à Q3.P1.1 (on-line + algumas atividades presenciais)

Categorias	Respostas dos participantes
<i>Deslocamento</i>	A1: Facilidade local e eventualmente ter que se deslocar até o <i>campus</i> .
<i>Relação com a professora</i>	A4: As aulas online da Vivian são nota 10, melhor impossível. Grande clareza muitas informações instantâneas. Está ótimo assim.
<i>TDICs</i>	A7: O aproveitamento on-line para mim é melhor porque as aulas ficam gravadas e eu posso assistir novamente depois para tirar dúvidas e lembrar
<i>Socialização</i>	A8: Necessidade de interação com a turma de vez em quando. A9: Acho que seria interessante, por exemplo, uma vez por semestre, programar uma atividade presencial com o grupo, tipo um chá da tarde, para integração e lembrar os velhos tempos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Pudemos identificar, novamente, quatro diferentes categorias para as respostas dos alunos. Percebemos, mais uma vez, a menção ao não deslocamento como uma justificativa para um participante (A1) a continuar com aulas remotas, ainda que com algumas atividades presenciais. Outro aluno (A4) justifica estar satisfeito com as dinâmicas estabelecidas pela professora-pesquisadora nas aulas, enquanto um participante (A7) destaca a gravação das aulas, possibilitada pelo uso das TDICs no contexto remoto, como um ponto importante para seu aproveitamento on-line. Já no que concerne o olhar para o que faria falta, mas não inviabilizaria a aprendizagem remota, dois alunos (A8 e A9) consideram “necessário” ou “interessante” o contato presencial esporádico com os outros alunos da turma, como um meio de socialização.

Quando perguntados sobre o curso de inglês on-line da UNATI estar sendo ou ter sido bem sucedido (Q3.P2.), de forma unânime, os 11 respondentes assinalaram a alternativa “sim”. Novamente, os alunos foram convidados a apresentar suas justificativas para a questão (Q3.P2.1), as quais organizamos no QUADRO 28, a seguir.

Quadro 28 – Respostas à Q3.P2.1 (continua)

Categorias	Respostas dos participantes
<i>Professora / Curso para a Terceira Idade</i>	A2: Explicação ótima... com muita participação dos alunos.... todas as dúvidas respondidas com muito respeito... principalmente por causa da nossa idade... e vários esquecimentos... A4: Como já disse, as aulas são excepcionalmente boas e claras, atingem o meu objetivo. Devem continuar assim, no meu entender. A6: A Professora Vivian é muito didática, paciente e competente.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 28 – Respostas à Q3.P2.1 (conclusão)

Categorias	Respostas dos participantes
<i>Professora / Curso para a Terceira Idade</i>	<p>A8: Muito bem planejado, fácil comunicação.</p> <p>A9: O curso conseguiu envolver os participantes, com uma dinâmica que favoreceu o aprendizado numa época tão atípica como essa pandemia. Considero isso uma vitória aliada à competência de nossa professora.</p> <p>A10: Eu acho que o curso da professora Vivian tem sido super produtivo. Ela é uma excelente profissional, consciente de nós como idosos. Nós temos que estar agradecidos e conscientizados do privilégio de ter uma Doutoranda ministrando este curso e dando o melhor de seu tempo. Nossa obrigação como seus alunos é valorizar sempre nosso curso de inglês e estar atentos ao esforço, dedicação e profissionalismo desta professora de línguas.</p> <p>A12: Pela extraordinária competência, paciência e perseverança da <i>teacher</i>.</p>
<i>Evolução</i>	<p>A1: Aproveitamento melhorado.</p> <p>A13: Eu sinto que eu evolui no inglês apesar das minhas dificuldades.</p>
<i>TDICs</i>	<p>A3: No curso on-line temos opções de consultas mais fáceis para entendimento melhor das nossas atividades.</p> <p>A7: Estou aproveitando pois tem a praticidade de poder rever quantas vezes quiser.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Pudemos identificar três possíveis categorias para os dados da Q3.P2.1. Com maior número de argumentos, notamos que a relação com a professora-pesquisadora e/ou a inserção em curso para a Terceira Idade possa(m) ser considerada(os) motivo(s) para o que os alunos entendem como bem-sucedidas as aulas de inglês no contexto Remoto. É possível perceber, como já chamamos à atenção, anteriormente, menções à paciência da professora (A6 e A12) como algo valorizado pelos alunos (MORAES-CARUZZO, 2018; PIZZOLATO, 1995; CONCEIÇÃO, 1999; MORANDI, 2002; PEREIRA, 2005; HERNANDES-LIMA, 2007; SARDO, 2007; VILLANI, 2007; FUKUMOTO, 2010; SILVEIRA, 2010; SILVA, 2015; LOPES, 2021; OLIVEIRA, V. 2022). Encontramos, ainda, indícios de reconhecimento das competências da professora-pesquisadora no planejamento e desenvolvimento da dinâmica das aulas (A6, A9 e A12), clareza nas explicações (A4 e A8) e (re)conhecimento de estar inserida em um contexto de educação para idosos (A2 e A10). No que diz respeito às demais categorias, dois alunos (A1 e A13) fazem menção à sua evolução na aprendizagem, enquanto, em relação às TDICs, notamos, mais uma vez, a referência à gravação das aulas (A7) e velocidade no acesso a informações (A3).

De modo a complementar o que apresentamos sobre a categoria “Professora/Curso para a Terceira Idade”, trazemos excertos da E3, em que já podíamos notar o olhar dos participantes para a professora-pesquisadora e suas práticas

metodológicas no curso de inglês, no âmbito da UNATI, com referências ao remoto e ao presencial. No Excerto 47, a seguir, A7 divide uma experiência anterior, em conjunto com A12, em que teriam ido a uma aula de italiano (no ensino presencial) e que não avaliaram positivamente o que A7 chamou de “método de ensino da professora”, colocando a professora-pesquisadora como referência. Não fica claro se o episódio se deu em contexto de educação para idosos, como a UNATI, mas podemos notar como o participante traz anedota para colocar a professora de inglês em lugar de destaque ao enaltecer o ambiente (*rapport*) criado em suas aulas no Ensino Remoto.

A7: [...] e eu acho que você tá de parabéns . sua aula é excelente . você é muito dedicada . Teve uma vez que eu tentei aprender italiano eu e A12 fomos numa aula só . quando nós vimos o método de ensino da professora . a gente falou não . a Vivian ganhou de mil -

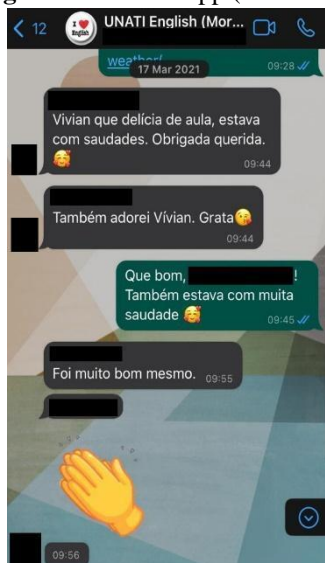
((todos riem))

A7: é sério . é muito gostoso . a aula com você . só você pra me fazer acordar tão cedo ((risos)). porque é uma aula gostosa . é uma aula divertida . é uma aula sabe . que vai agregando aos pouquinhos - (Excerto 47, E3, Grupo 1, 28 jul. 2021)

O mesmo aprendiz (A7) já tinha, por vezes, manifestado voluntariamente sua opinião sobre o contentamento com as aulas remotas de língua inglesa, no grupo de WhatsApp de sua turma, sendo acompanhado por outros participantes, como mostra uma interação ocorrida após o retorno ao segundo ciclo de aulas remotas em março de 2021.

A IMAGEM 29 traz um *print* de uma conversa no WhatsApp na qual é possível ler a mensagem, enviada por A7: “Vivian que delícia de aula, estava com saudades. Obrigada querida. ((emoji envolto por corações vermelhos))”. A que se segue a mensagem de outro aprendiz: “Também adorei Vivian. Grata ((emoji enviando beijo com coração vermelho)). A professora-pesquisadora, então, responde “Que bom, ((nome))! Também estava com muita saudade ((emoji envolto por corações vermelhos)). Por fim, um terceiro participante envia “Foi muito bom mesmo” ((figura de mãos amarelas aplaudindo)).

Imagem 29 – WhatsApp (17 mar. 2021)



Fonte: Dados da pesquisa.

Em outro momento da E3, agora no *Grupo 2*, o aluno A14 diz reconhecer o trabalho da professora-pesquisadora no desenvolvimento de atividades das apostilas, videoaulas e aplicativos. Segue o Excerto 48 para leitura.

A14: :Ô Vivian . eu acho que tudo isso . as apostilas . a video:aula . os aplicativos . tudo isso só funcionou porque você é muito dedicada . olha . pensa bem . é claro que você tem um . interesse . porque faz parte do seu curso não é? Mas é um trabalho imenso que você tem gravar a video:aula . mandar a tarefa . é um trabalho que .. assim gratuitamente a gente tem tudo isso .. e talvez . não sei .. se tiver mais alguma amiga sua fazendo esse mesmo trabalho do curso . talvez . não tenha tantos resultados bons . porque depende muito do perfil da pessoa . e você tem todo o perfil pra trabalhar com a Terceira Idade . você tem paciência . nunca fica incomodada . nunca se irrita . às vezes a gente tem dificuldade de mexer . né .. porque a gente não é dessa geração . tecnologia .. e você tem toda paciência com a gente .. então . eu acho que tudo isso tá funcionando super bem . porque você tá administrando com muita dedicação -

A9: Assino abaixo - (Excerto 48, E3, *Grupo 2*, 28 jul. 2021)

Nota-se em sua fala que A14 credita o bom funcionamento das estratégias adotadas no Ensino Remoto ao empenho da professora-pesquisadora a quem atribui o “perfil” para o trabalho com a Terceira Idade. O participante reflete que, mesmo que haja um interesse acadêmico nas ações da pesquisadora, as mesmas atividades realizadas por outra pessoa, poderiam não ter os mesmos efeitos positivos. Além disso, A14 repete o discurso, ao qual já nos atentamos, anteriormente, sobre a paciência da docente ao lidar com os idosos, os quais não seriam da “geração das tecnologias”.

Como viemos discutindo, ao longo do nosso trabalho, advogamos em prol do desenvolvimento de habilidades e competências por docentes de línguas que atuam com a Terceira Idade. Compreendendo o público idoso como carente de discussões didático-pedagógicas na formação de profissionais da educação, que não se circunscrevem nas áreas afins da Gerontologia (CACHIONI, 2003), reconhecemos como a práxis do professor de LE que se insere em contextos educacionais voltados para os velhos apoiarem-se, ainda, no aprender com o fazer (MORAES-CARUZZO, 2022). Porém, não consideramos ações metodológicas bem-sucedidas no ensino de idiomas para a Terceira Idade, mediadas pelas tecnologias ou não, como fruto de um perfil específico para o trabalho com esse público, ou do apenas habituar-se a lecionar idiomas para velhos. Acreditamos e defendemos a atuação do professor no papel de pesquisador, mesmo que não institucionalizado, que investiga sua própria prática, que se interessa por teorias sobre o(s) envelhecimento(s) com uma postura crítico-reflexiva e que esteja disposto a conhecer seus próprios alunos, não com uma imagem hipotética e estanque do que seja ou de como deva ser um velho, mas reconhecendo, nas atitudes e características dos idosos que estejam em suas aulas, especificidades plurais respaldadas pela ciência.

Assim, concordamos com o que A12 diz sobre a possibilidade de outros resultados ou experiências diferentes se alguém que não a professora-pesquisadora liderasse as ações pedagógicas no Ensino Remoto com a nossa turma de idosos. Assim o fazemos não por acreditarmos na excepcionalidade da docente, mas por reconhecê-la na função de estudiosa sobre questões relacionadas à velhice, de teórico-praticante do ensino de LE para a Terceira idade, no desenvolvimento de pesquisa(s)-ação, e como uma profissional da educação atenta e sensível às questões humanas e técnicas para a tomada de decisões metodológicas sobre as tecnologias nesse contexto.

Ainda que os alunos enxerguem a postura da professora-pesquisadora como a de alguém que tenha o “perfil” para lidar com pessoas velhas e que agradeçam pela “paciência” de alguém jovem para com eles, acreditamos que eles percebam a sua inserção num contexto específico de educação para idosos, com uma profissional com características pessoais, disposições afetivas e competências particulares (CACHIONI, 2003), como um espaço seguro para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, vemos na fala de A15, no Excerto 49, a seguir, como o Ensino Remoto promovido pela professora-pesquisadora lhe assegurou o direito de atualizar-se em um mundo que avança tecnologicamente, como dispõe o Estatuto da Pessoa Idosa (BRASIL, 2003), com o acolhimento que merece.

A15: [...] deixa eu falar pra você . viu . eu achei que . assim . valeu a pena pra mim .. porque que cresci um pouco já . vivi bastante coisas que eu aprendi já há muitos anos n:é . e também pela sua paci:ência com a gente . n:é . valeu a pena . viu? Gostei m:uito . fiz a taref:inha . d:os exercícios . fiz :acho que umas trinta . os j:oguinhos . adorei! Então foi muito b:om . viu? Obrigada pela sua paciência . t:á? É uma forma da gente tá sempre atualiz: ado - (Excerto 49, E3, *Grupo 2*, 28 jul. 2021)

No Excerto 49, A12 relata um pedido feito à professora-pesquisadora, e o qual considera “coisa pequena”, em relação ao *layout* de um texto, e para o qual foi atendido prontamente pela docente.

A12: Uma coisa pequ:ena . um texto que t:ava assim muito grudadinho ((gesticula)) uma coisa na outra . você ter dado uma espaç:ada .. que eu ped:i você já f:ez . nossa . acho que na aula segu:inte já t:ava assim ((gesticula)) espaç:ado . aquilo dá :um conforto visual - (Excerto 49, E3, *Grupo 2*, 28 jul. 2021)

Julgamos que a atenção aos apontamentos feitos pelos participantes, como o de A12, ao longo da pesquisa permitiu com que eles reconhecessem suas reivindicações atendidas, garantindo-lhes a amplificação das vozes que eles já possuíam. Acreditamos que ao expor suas demandas e perceber seu efeito direto na prática docente consciente e informada, os alunos possam ter exercido um importante papel na (co)construção do Ensino Remoto e que isso tenha tido grande influência na avaliação positiva dos alunos sobre as aulas e as atividades on-line, apontando, como explicitamos nas categorias que identificamos, a professora e o curso para a Terceira Idade.

Ao prosseguir com o escrutínio das considerações dos alunos no Q3, apresentamos a TAB. 15, em que organizamos as respostas dos participantes à Q3. P3, sobre seu interesse anterior em cursos on-line.

Tabela 15 – Respostas à Q3.P3

Alternativas	Respondentes	Porcentagem
<i>Sim, em qualquer contexto</i>	6	54,5%
<i>Não teria interesse</i>	3	27,3%
<i>Sim, mas apenas se eu já conhecesse o(a) professor(a) e os(as) companheiros(as) de sala</i>	2	18,2%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que seis (54,5%) alunos responderam que, antes do Ensino Remoto, teriam interesse por aulas on-line em qualquer contexto, enquanto dois (18,2%) se interessariam por aulas nesse modelo, somente se já conhecesse o professor e os

companheiros de curso. Por fim, três participantes (27,3%) responderam que não se interessariam por aulas pela internet. As justificativas dos seis participantes que assinalaram a opção “sim, em qualquer contexto” sobre o interesse passado por cursos on-line estão dispostas no QUADRO 29, a seguir.

Quadro 29 – Respostas à Q3.P3.1 (sim, em qualquer contexto)

Categorias	Respostas dos participantes
<i>Experiência anterior</i>	A13: Eu faço o Duolingo embora ele não tenha professor.
<i>Com menção ao curso atual</i>	A4: As aulas de inglês on-line da Vivian são muito boas, ela tem grandes conhecimentos da língua ou do computador, na hora de dar as aulas. A10: O contexto a que me refiro é como o curso foi encarado e estruturado pela professora Vivian. Que se conscientizou do momento de uma grande crise para idealizar o curso. Desta forma única e exclusivamente tivesse feito 100% online, seguindo a metodologia e didática da professora Vivian.
<i>Desejo de aprender</i>	A3: Eu queria ter uma noção da língua inglesa, então seria interessante ter um curso que me proporcionasse isso. A8: Sempre é uma oportunidade de aprender ou aperfeiçoar um curso, e também conhecer outras pessoas que buscam o mesmo objetivo.
<i>Praticidade</i>	A6: É prático.

Fonte: Dados da pesquisa.

Identificamos quatro possíveis categorias temáticas às justificativas dos respondentes. Apenas um aluno (A13) afirma já ter tido experiência anterior, com o Duolingo, enquanto dois alunos (A4 e A10) refletem sobre o passado com referências à experiência remota atual. No que diz respeito ao desejo de aprender, A3 fala sobre como um curso que o ajudasse a ter uma noção da língua inglesa seria interessante e A8 afirma que, além da aprendizagem, a interação on-line o ajudaria a conhecer pessoas que dividiriam os mesmos interesses. Por fim, um aluno (A6) destaca a praticidade de um curso não-presencial.

A seguir, apresentamos as justificativas de dois participantes que assinalaram a alternativa *sim, mas apenas se conhecesse o(a) professor(a) e os(as) colegas*, às quais atribuímos a insegurança e a inseguranças tecnológicas como categorias, organizadas no QUADRO 30.

Quadro 30 – Respostas à Q3.P3.1 (sim, mas apenas se conhecesse o(a) professor(a) e os(as) colegas)
(continua)

Categorias	Respostas dos participantes
<i>Insegurança</i>	A2: Foi muito bem indicado por companheiro de turma...se tornando bem mais fácil adaptação e vencer a timidez por medo dos erros!

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 30 – Respostas à Q3.P3.1 (sim, mas apenas se conhecesse o(a) professor(a) e os(as) colegas) (conclusão)

Categorias	Respostas dos participantes
<i>Insegurança tecnológica</i>	A9: Isso porque tenho muitas limitações em manejar os recursos do computador, celular e internet. É preciso uma professora muito paciente, competente e dedicada como nossa <i>teacher</i> .

Fonte: Dados da pesquisa.

Os alunos creditam a opinião à insegurança que sentiriam, seja pela timidez (A2) ou pela falta de habilidades no uso de tecnologias digitais (A9). É importante ressaltar que tanto A2 quanto A9, fazem menção à experiência no Ensino Remoto com a professora-pesquisadora, como um contexto em que as inseguranças teriam sido/poderiam ser deixadas de lado. No Excerto 50, um trecho da E3 pode ser conferido, no qual A5 fala sobre o sentimento de medo que teria antes de ter contato com o Ensino Remoto, por conta de sua inabilidade no uso de tecnologias. A professora-pesquisadora pergunta, então, sobre as aulas on-line terem ajudado com suas habilidades ao que A5 responde afirmativamente.

A5: Muito medo . eu não tenho muito habilidade em mexer no computador -

PP: Com as aulas você conseguiu melhorar:ar?

A5:M:uito -

A8: Eu ficava um pouco apreensivo . pra saber como é que ia funcionar o negócio . n:é? Era uma coisa n:ova pra mim . mas não é n:em um bicho de sete cabeças . dá pra adaptar bast:ante -

A7: eu achei que ia ser mais cansativo . todo mundo fala que é m:uito cansativo aula on-line . eu não sinto essa . essa dificult:ade -

A3: n:em eu . :eu gosto -

A7: n:ossa . eu até acordo cedo ((risos)) mesmo que a gente permanec:esse um pouco mais . eu :acho que pra m:im ((gesticula)) pelo menos . eu acho que passa m:uito rápido . é gost:oso . a gente vê os am:igos . a gente r:i . a gente conv:ersa . é uma coisa ass:im . é muito *light* . m:uito gostoso . me incent:iva - (Excerto 50, E3, *Grupo 1*, 28 jul. 2021)

É possível notar, também no Excerto 50, como A7 fala sobre discursos que ouvia sobre aulas on-line, antes de sua experiência no contexto da pesquisa. O participante revela que esperava, pelas narrativas de terceiros, que os encontros remotos fossem cansativos e diz não ter sentido que assim o fosse. Além de ter sua impressão corroborada por A3 que afirma gostar do modelo. A7, mais uma vez, destaca o ambiente (*rapport*) criado no Ensino Remoto.

Quadro 31 – Respostas à Q3.P3.1 (não teria interesse)

Categorias	Respostas dos participantes
<i>Sem experiência anterior</i>	A7: Nunca tinha tido a experiência anterior, agora certamente aceitaria sem problema algum. A1: Primeira vez que participei de aula on-line e gostei.
<i>Menção à experiência anterior</i>	A12: Já tentei com outras matérias e sempre acabo desistindo... acho que por impaciência mesmo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Finalmente, dos alunos que responderam não ter interesse por cursos on-line de inglês, no passado, A1 afirma que essa foi sua primeira experiência e que gostou dela, enquanto A7 menciona nunca ter participado de aulas pela internet, mas que depois do Ensino Remoto da UNATI, não veria problema em aceitar participar de outro curso não-presencial. A12, por outro lado, alega já ter iniciado outros cursos on-line, mas que nunca deu continuidade a eles, creditando a desistência à uma característica pessoal, sendo essa a sua impaciência.

Antes de apresentarmos informações que se referem às opiniões dos estudantes sobre o interesse em aulas e/ou atividades virtuais, depois de terem experienciado o Ensino Remoto com a professora-pesquisadora, devemos tecer algumas considerações. A partir dos dados que trouxemos até agora, por meio do Q3, E2, E3, e WhatsApp, somos chamados a refletir sobre como o interesse, ou a ausência dele, por parte dos idosos para a sua participação em cursos on-line pode ter raízes na falta de oportunidades oferecidas por contextos de educação para idosos. Note-se, ainda, uma expressiva escassez de materiais didáticos para ao ensino de inglês para a Terceira Idade (SCOPINHO, 2009; MORAES-CARUZZO, 2018) e que cursos do idioma para esse público, mesmo na modalidade presencial, se dão, na maioria das vezes, no âmbito de projetos de extensão universitária como a UNATI (SCOPINHO, 2009; MORAES-CARUZZO, 2018), de forma que esses são a porta de acesso de idosos à aprendizagem da língua.

Ao compreendermos o Ensino Remoto como uma ação emergencial diante de uma crise sanitária, devemos pensar que foi preciso que uma pandemia ocorresse para que os alunos idosos fossem ofertados um novo modelo de ensino que explorasse, de forma não-presencial, recursos tecnológicos em situação pedagógica. Ademais, recorrendo à ecologia que estabelecemos para a nossa pesquisa, com base em Oliveira-Formosinho (2009) e Almeida e Valente (2016), sabemos que a iniciativa para a adoção do modelo remoto pela professora-pesquisadora partiu de seu próprio nanossistema, uma vez que o microsistema, representado pela UNATI e as demais instâncias, não havia se

manifestado, ainda, sobre a instauração de atividades on-line como alternativa para a continuidade das ações do projeto. Diante desse cenário, os alunos não somente aceitaram participar da iniciativa, mas puderam desenvolver-se por meio dela, de modo que suas competências digitais e habilidades no uso de tecnologias pudessem ser aprimoradas, diminuindo-lhes o medo, receio e, como levantamos a hipótese, o desinteresse por práticas e interações educacionais on-line.

Assim, a partir dessa discussão, e apoiando-nos no fato de que apenas três alunos marcaram a alternativa “não” para o interesse anterior por cursos on-line, questionamos se negativas como essas se devem, de fato, a uma descrença de suas competências/habilidades ou se os idosos estariam, na verdade, diante de uma falta de interesse em ofertar a eles, a oportunidade de se inserirem nesse contexto. Perguntamos também, o porquê dos alunos que tinham interesse por cursos on-line terem tido sua primeira experiência somente em tempos pandêmicos, no Ensino Remoto. Acreditamos que recaímos, mais uma vez, em uma visão ageista que os velhos não desejam envolver-se com as tecnologias (LOOS, 2012).

Na TAB. 16, apresentamos os resultados da Q3.P4, em que os participantes foram convidados a responder se depois de suas experiências no Ensino Remoto, eles teriam interesse por outros cursos on-line.

Tabela 16 – Respostas à Q3.P4

Alternativas	Respondentes	Porcentagem
<i>Sim, em qualquer contexto</i>	7	63,2%
<i>Sim, mas apenas se eu já conhecer o(a) professor(a) e os(as) companheiros(as) de sala</i>	2	18,2%
<i>Não tenho interesse</i>	2	18,2%

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 11 respondentes, sete (63,2%) assinalaram a alternativa “sim, em qualquer contexto”, enquanto quatro escolheram equilibradamente “Sim, mas apenas se eu já conhecer o(a) professor(a) e os(as) companheiros(as) de sala” (dois – 18,2%) e “Não tenho interesse” (dois – 18,2%). Notamos que, em comparação aos resultados da Q3.P3, aumentou-se o número de respostas afirmativas, ao passo que dois alunos ainda marcaram que não teriam interesse.

Quadro 32 – Respostas à Q3.P4.1 (sim, em qualquer contexto)

Categorias	Respostas dos participantes
Experiência atual	<p>A1: Caso seja de meu interesse não vejo mais empecilho de participar de qualquer curso.</p> <p>A2: Acho que foi uma experiência maravilhosa... depois desse curso me sinto aberta para aprender mesmo errando e sendo corrigida sem constrangimento!</p> <p>A4: Gostaria de aprender um pouco de francês, se for possível aulas neste formato.</p> <p>A6: Acho uma boa solução nesses tempos de pandemia.</p> <p>A7: A experiência me trouxe confiabilidade que daria certo.</p> <p>A10: Depende do curso. Principalmente com a tecnologia usada até o momento e contando com uma profissional engajada com o que está fazendo.</p>
Tempo	A13: Eu acho interessante, só preciso arrumar tempo para fazer outros cursos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante das justificativas dos alunos que responderam de forma afirmativa e em qualquer contexto, dispostas no QUADRO 32, nota-se que vários participantes fazem menção ao Ensino Remoto da UNATI como uma experiência que contribuiu para o seu interesse em aulas nessa modalidade. Destacam-se o formato/dinâmica das aulas on-line (A4 e A10), a experiência no contexto de pesquisa como transformadora (A1, A2, A7) e a segurança em tempos de crise (A6). Os alunos que responderam que se interessariam se já conhecessem o professor e os colegas de sala de aula (A3 e A9), na verdade, já participam de outras atividades, como mostram as afirmativas, a seguir.

A3: Um novo curso não seria interessante, pois já nos acostumamos com a professora e com os colegas no caso do curso de inglês. Faço outros cursos, mas, de artesanato.

A9: Eu já participo da Roda de Leitura da UNATI, desde o início. É muito gratificante e contribui para ampliar o conhecimento e alimentar esse hábito tão saudável.

Como podemos observar, nas justificativas, a seguir, os participantes que responderam negativamente não creditaram à virtualidade ou às tecnologias seu desinteresse, mas à falta de tempo (A8) e a questões que não dizem respeito especificamente ao contexto on-line e que poderiam ser vividas na presencialidade (A12), como as intra e interpessoais.

A8: Falta de tempo.

A12: Me sinto constrangida pela minha lentidão em aprender e ansiosa em não atrasar o aprendizado de outras pessoas. Também porque me irrita com colegas

que “monopolizam” a aula. Se não fosse por sua extrema gentileza e paciência já teria desistido desse curso on-line há tempos...

Notamos, mais uma vez, como a relação dos participantes com a professora-pesquisadora, com menção à sua paciência, é evidenciada no discurso de um aluno (A12). Acreditamos que esse fato corrobora a importância do pacto firmado no início do curso remoto com vistas à permanência e, principalmente, o aproveitamento das práticas e conhecimentos desenvolvidos pelos alunos ao longo do processo de aprendizagem de LE no contexto on-line. Embora os idosos possam externar dificuldades, não somente com as tecnologias, mas, com suas visões de si mesmos e com o relacionar-se com os colegas, como A12 o faz de forma naturalmente compreensível, regozijamo-nos com o fato de o participante não ter encarado as questões como decisivas para sua desistência, sobretudo diante da relação construída com a professora-pesquisadora no lidar com as adversidades em sala de aula.

Diante das informações apresentadas nesta e na subseção anterior, acreditamos ser possível afirmar que os participantes da pesquisa, que se envolveram no Ensino Remoto, avaliaram como positivas as experiências de aprendizagem mediadas pelas tecnologias nesse contexto. Reflexões sobre o uso das TDICs como uma desvantagem do âmbito remoto são tecidas de modo que o compreendamos como dificultador ou de fonte de receios **passados**, não sendo colocado pelos alunos ou a professora pesquisadora como um impedimento para a sua inserção ou interesse **presentes** ou **futuros** no/pelo processo de ensino-aprendizagem língua inglesa na virtualidade. Ademais, relacionando-se a elementos os quais nomeamos como humanos referentes à sala de aula, à presencialidade e à disponibilidade, pela perspectiva dos alunos, os participantes apresentaram exemplos de práticas e estratégias que puderam otimizar suas experiências como pessoas inseridas no âmbito de educação à velhice.

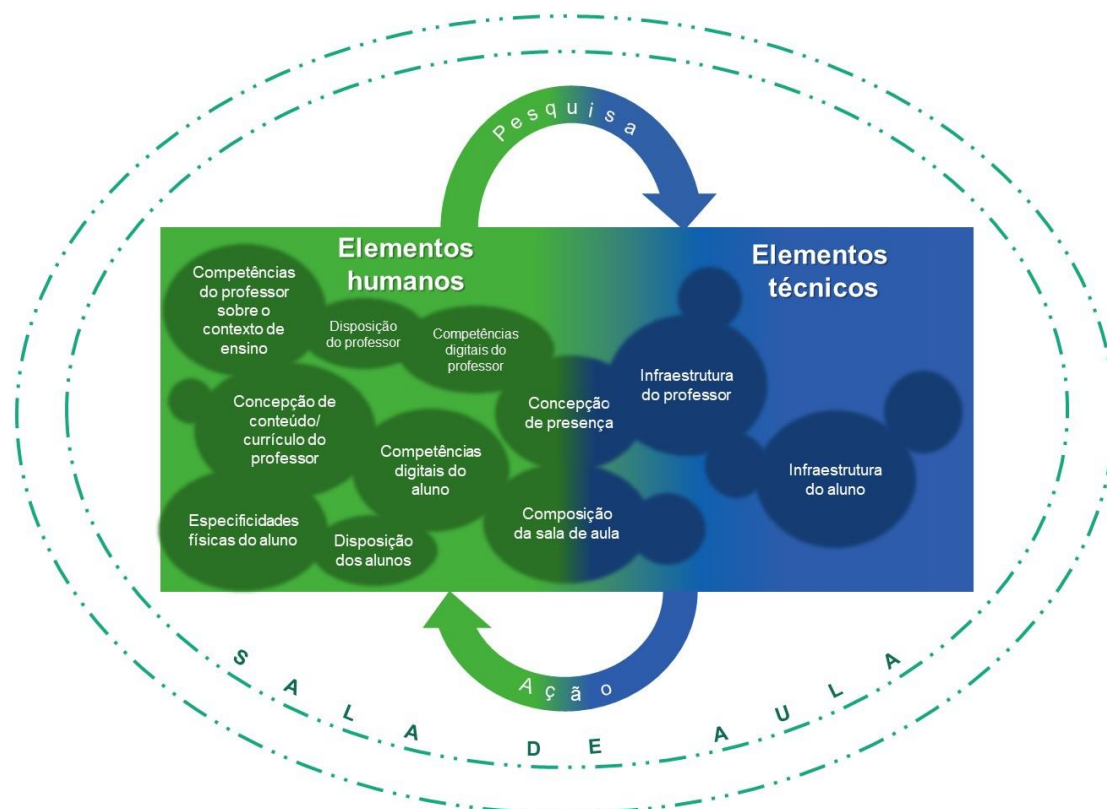
No entanto, como uma desvantagem do contexto remoto, os participantes apontaram para a falta de contato com os colegas da turma com referências às ações de socialização possíveis no ensino presencial, tanto rotineiras, como passear pelo *campus* e tomar café na lanchonete, nos intervalos das aulas, quanto esporádicas, como a realização de encontros comemorativos no horário dos encontros. Ainda assim, quando perguntados sobre as modalidades de ensino-aprendizagem as quais teriam interesse no futuro - em um contexto não-pandêmico - os participantes, em sua grande maioria, apontaram para aulas on-line com ou sem encontros presenciais ocasionais. Concluímos que um curso

totalmente presencial, nos moldes em que as situações de socialização apontadas pelos alunos ocorriam, não foi apontado como de interesse por nenhum participante da pesquisa, de modo que fica evidente a valorização do uso das tecnologias, pelos aprendizes, para a sua aprendizagem futura.

Diante do reconhecimento de parâmetros humanos e técnicos, com diferentes focos e pela perspectiva dos alunos e da professora-pesquisadora, influenciando não somente a adoção de ferramentas, aplicativos, práticas e estratégias, mas, também, que a as reflexões avaliativas dos participantes sobre o ensino-aprendizagem remoto de inglês, retomamos nossa proposição teórica. Agora, realizada a análise e discussão dos dados, rerepresentamos nossa concepção visual para o modelo de parâmetros humanos e técnicos.

A FIG. 19 apresenta uma forma retangular com a cor verde à direita transicionando ao centro para a cor azul à esquerda. À esquerda da forma, lemos a expressão “elementos humanos” escrita com letras brancas, enquanto à direita, lemos “elementos técnicos”, também escrita com letras brancas. Duas flechas circulares relacionam os elementos humanos e técnicos. A flecha superior, com direção da esquerda para a direita, com as cores transacionando do verde escuro para o azul, conta com a palavra “pesquisa” em letras brancas. A flecha inferior, por sua vez, com direção da direita para a esquerda, com as cores transacionando do azul escuro para o verde, conta com a palavra “ação” em letras brancas. Ao juntarmos as palavras contidas nas flechas, lemos “pesquisa-ação”. Circundando a figura, há duas formas ovaladas com tracejados intermitentes nas cores verde azulado, com a expressão “sala de aula”, escrita com letras maiúsculas, na mesma cor. Na porção verde da figura, contamos oito formas ovais, de tamanhos variados, em tom de verde mais escuro. Em sete dessas formas, lemos as expressões “competências do professor sobre o contexto de ensino”, “concepção de conteúdo/currículo do professor”, “disposição do professor”, “competências digitais do professor”, “competências do digitais do aluno”, “disposição do aluno” e “especificidades físicas do aluno”. Ao centro da imagem, onde as cores transacionam, há duas formas ovaladas cujas cores também apresentam uma transição ao centro, do verde para o azul, nas quais lemos “concepção de presença” e “composição da sala de aula”. Na porção azul do retângulo, contamos seis formas ovais, de tamanhos variados, em tom de azul mais escuro. Em duas dessas formas, lemos as expressões “infraestrutura do professor” e “infraestrutura do aluno”.

Figura 19 – Modelo de parâmetros humanos e técnicos aplicado à pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Como apontamos ao longo deste trabalho, estando nossa proposição teórica de um modelo de parâmetros humanos e técnicos afastada dos dados, durante o escrutínio e análise dos mesmos, percebemos limitações que devem ser evidenciadas e discutidas com vistas ao aperfeiçoamento conceitual de nossa proposta. Consolidamos, em nossas discussões, a necessidade de um olhar para adoção e a avaliação de tecnologias em contextos (remotos) de ensino e aprendizagem de LE, que vá além das questões de ordem técnica. Nesse sentido, o par humano-técnico numa relação simbiótica pode ser o orientador de reflexões e de tomadas de decisão no âmbito educacional mediado pelas tecnologias digitais. Assim encaramos, pois compreendemos que escolhas metodológicas relacionadas a ferramentas e aplicativos virtuais não devem passar apenas pelo crivo de preferências pessoais ou de vantagens tecnicistas. Destarte, acreditamos na pertinência de mantermos a classificação de elementos humanos e técnicos de modo a guiar o olhar de quem faça uso do modelo como aporte teórico para a natureza das questões a quais se observa e suas particularidades.

Assim, incluímos, com a representação de formas ovaladas, maiores ou menores, a depender da relevância que se quer dar para cada uma, questões atreladas à perspectiva

dos participantes do contexto no qual a situação de aprendizagem se circunscreve. Em resumo, pudemos identificar nossos olhares para:

- **As competências do professor sobre o contexto de ensino:** competências e conhecimentos específicos da professora-pesquisadora sobre o contexto de educação à velhice;
- **Concepção de conteúdo/currículo do professor:** como a professora-pesquisadora concebia os materiais e práticas passíveis de adaptações;
- **Competências digitais do professor:** conjunto de habilidades e atitudes da professora-pesquisadora em relação às tecnologias digitais;
- **Competências digitais do aluno:** conjunto de habilidades e atitudes do aluno em relação às tecnologias digitais;
- **Especificidades físicas do aluno:** especificidades e necessidades físicas dos alunos idosos;
- **Disposição do aluno:** atitude positiva dos alunos frente às tecnologias digitais utilizadas para a viabilização e otimização do processo de ensino-aprendizagem;
- **Disposição do professor:** atitude positiva da professora-pesquisadora frente às tecnologias digitais utilizadas para a viabilização e otimização do processo de ensino-aprendizagem

Para os elementos técnicos, por outro lado, conseguimos identificar, durante a nossa investigação, pelo menos, duas questões:

- **Infraestrutura do professor:** ferramentas e aplicativos aos quais a professora-pesquisadora teria acesso;
- **Infraestrutura do aluno:** ferramentas e aplicativos aos quais os alunos teriam acesso.

Por fim, conseguimos distinguir duas questões as quais poderiam ser enxergadas tanto pela perspectiva dos elementos humanos quanto dos técnicos.

- **Concepção (humana) de presença:** como os alunos e a professora pesquisadora conceberam o conceito de presença nas aulas síncronas e/ou atividades assíncronas;
- **Concepção (técnica) de presença:** como uma instituição escolar poderia conceber o conceito de presença podendo exigir provas da frequência dos alunos;
- **Composição (humana) da sala de aula:** indivíduos com suas particularidades pessoais;

- **Composição (técnica) da sala de aula:** número de indivíduos em uma turma de alunos.

Enfatizamos, mais uma vez, que tais questões e perspectivas foram identificadas quando da retomada de nossa proposição teórica frente aos dados de nossa própria pesquisa, no nanossistema que estabelecemos como a nossa sala de aula. Assim, compreendemos que, quando da aplicação do modelo de parâmetros humanos e técnicos para a adoção e avaliação de tecnologias em outros contextos de ensino aprendizagem de LE, os mesmos elementos podem não ser identificados ou, ainda, diferentes questões podem ser aferidas, de modo que nossa proposta não busca restringir ou prescrever o que deva ou não ser observado pelo professor. Antes, buscamos oferecer um *framework* que leve em consideração uma pedagogia contemporânea no ensino de línguas, como o Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2006a, 2006b, 2012) que direciona o olhar do docente para as particularidades de sua sala de aula e dos diferentes sistemas contextuais nos quais ela se insere, além de preconizar, como um eixo transversal, a atuação do professor na investigação e problematização de sua própria prática.

Compreendendo o Ensino Remoto como um espaço e sistema cuja a formação e estabelecimento são contemporâneos ao desenvolvimento desta pesquisa, consideramos cabíveis discussões que problematizam suas configurações e conceitualizações frente à prova do tempo. Portanto, encaminhamo-nos para uma última subseção que busca levantar questões sobre o futuro da aprendizagem remota nos moldes que estabelecemos nesta investigação.

4.3 Breves problematizações sobre o Ensino Remoto e um futuro não-presencial

Em nossas discussões anteriores, neste trabalho, buscamos conceitualizar o Ensino Remoto, distanciando-o e aproximando-o da EaD, que representava nossa referência de ensino não-presencial e cuja base teórico-metodológica vem sendo estabelecida historicamente há anos no Brasil e no mundo. Assim, pudemos elencar características as quais consideramos intrínsecas desse modelo de ensino emergencial, apoiando-nos, também, em nossas experiências durante a realização desta pesquisa. De modo a problematizar a essencialidade dessas características com o passar do tempo e, sobretudo, para que cheguemos à compreensão de nossas ações, não somente no período de coleta de dados das aulas síncronas, mas em momentos posteriores a ele, retomamos a discussão sobre o conceito de Ensino Remoto, nesta subseção.

No QUADRO 33, buscamos retomar as características desse modelo de ensino-aprendizagem, com base em nossas experiências e em autores como Hodges *et al.* (2020), Rondini *et al.* (2020), Garcia, T. *et al.* (2020) Gomes, M. A. *et al.* (2020), Saraiva *et al.* (2020), Alves, V. (2021), Braga *et al.* (2021), Cardoso (2021), Conserva (2021), Costa, A. *et al.* (2021), Santos, A. *et al.* (2021), Barbosa *et al.* (2022), Tavares, M. *et al.* (2022).

Quadro 33 – Características do Ensino Remoto (Emergencial)

Características do Ensino Remoto (Emergencial)
<ul style="list-style-type: none"> ● Caráter emergencial; ● Caráter improvisado; ● Distanciamento geográfico entre professor e alunos sem encontros presenciais; ● Uso intenso das TDICs para a viabilização e potencialização das aulas; ● Adaptação de materiais e práticas antes presenciais; ● Conteúdo e material desenvolvidos para turmas específicas; ● Práticas moldáveis de acordo com as competências e habilidades do professor; ● Encontros on-line síncronos em que a presença do aluno é vigiada; ● Atividades assíncronas; ● Uso de AVA/AVPA.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao depararmos com as informações compartilhadas ao longo das subseções anteriores e sobre os participantes sinalizarem a preferência por permanecerem no contexto virtual ao invés de voltarem para o ensino presencial, somos chamados a problematizar o futuro da aprendizagem remota, nos moldes nos quais o concebemos de forma teórica e prática, nesta investigação. Destaca-se que a professora-pesquisadora continuou a dar aulas para os seus alunos idosos concomitantemente à realização das demais fases deste estudo, para além dos dois ciclos que compreenderam o período oficial de coleta de dados em sala de aula. À época, no segundo semestre de 2021 e nos dois semestres de 2022, as aulas permaneceram no contexto virtual, mas cabe perguntar-nos se o que fizemos/fazemos (até a data da submissão desta tese à defesa) ainda poderia ser considerado Ensino Remoto.

Durante o ano de 2021, pela perspectiva da presencialidade, os encontros permaneceram remotos, uma vez que, no Brasil, a pandemia da COVID-19 teve um dos maiores picos no início daquele ano – e cuja vacinação em ritmo lento e atrasado deixou de salvar 47 mil vidas que poderiam ter sido poupadas tivesse a campanha iniciado mais cedo e com andamento acelerado (FERREIRA, L. *et al.*, 2023). Diante desse cenário, voltar ao presencial não era uma opção, então, as aulas de projetos de extensão da IES,

assim como seus cursos de Graduação e Pós-Graduação, mantiveram-se oficialmente remotas. Novamente por essa mesma perspectiva, no ano de 2022, as atividades presenciais da IES voltaram a ser a realidade, enquanto na UNATI, essas permaneceram suspensas. Assim, considerando o aspecto do distanciamento físico, sem a opção de encontros presenciais, mantivemos o Ensino Remoto por todo esse período no contexto de educação para idosos. Já para 2023, quando projetamos o retorno presencial das atividades da UNATI, cabe o questionamento se podemos considerar nossas ações não-presenciais ainda inseridas no contexto que estabelecemos como Ensino Remoto, já que encontros com os alunos serão permitidos/promovidos pelo projeto.

No que diz respeito ao caráter de adaptação de práticas e materiais, ora presenciais, para virtualidade, porém, não podemos afirmar que esse se manteve. Durante o período de coleta de dados, a professora-pesquisadora realizou adaptações tanto para as aulas síncronas quanto para as atividades assíncronas, no formato de videoaulas que aproveitava, inclusive, de forma ajustada, uma apostila utilizada no ensino antes da pandemia. Porém, já a partir do segundo semestre de 2021 e todo o ano de 2022, não seria possível considerar as atividades desenvolvidas pela professora-pesquisadora como adaptações, já que, inclusive, uma nova apostila foi confeccionada com o formato “videoaulas” como padrão. Além disso, suas práticas e as preferências, habilidades e competências dos alunos no contexto virtual guiaram a criação de suas aulas síncronas nesse período. O ensino presencial deixou de ser, então, a referência para o desenvolvimento das atividades, sendo sua práxis remota o norteador para suas escolhas metodológicas. Assim, levantamos o questionamento, também, de até que ponto a adaptação de práticas/materiais presenciais poderia ser considerada condição *sine qua non* para o Ensino Remoto. Ademais, perguntamo-nos se seria possível considerar por um longo período, que em nosso contexto refere-se a mais de dois anos (agosto/2020 a maio/2023) as qualidades de emergencial e, principalmente, improvisado.

Quando voltamos o foco para o uso das TDICs para a viabilização e otimização das aulas, reconhecemos que esse manteve-se, principalmente, como uma consequência das competências e habilidades desenvolvidas ao longo da construção do Ensino Remoto como modelo de ensino-aprendizagem. Como mostraram os dados que apresentamos, nas seções anteriores, o contexto on-line passou a representar um espaço e sistema viáveis para os participantes da pesquisa, a despeito de suas possíveis dificuldades tecnológicas. Assim, os alunos não somente apontaram vantagens (Cf. Subseção 4.2) do Ensino Remoto, no tocante à dispensa da necessidade de deslocamento, à relação com o docente

e às próprias tecnologias, como declararam a preferência pela manutenção dessa modalidade de ensino.

Em face das incongruências que observamos entre conceitualização do Ensino Remoto com base nos autores que acolhemos e em nossas experiências vividas durante os semestres em que coletamos dados das aulas síncronas e os que se seguiram, apresentamos o QUADRO 34, para melhor evidenciarmos como/se as características próprias do modelo de ensino se mantiveram com o passar do tempo.

Quadro 34 – Características do Ensino Remoto ao longo do desenvolvimento da pesquisa

Ensino Remoto no contexto da pesquisa					
Características	2020 2º Sem.	2021 1º Sem.	2021 2º Sem.	2022 Ano	2023 1º Sem.
<i>Caráter emergencial</i>	✓	✓	✗	✗	✗
<i>Caráter improvisado</i>	✓	✗	✗	✗	✗
<i>Distanciamento geográfico entre professor e alunos sem encontros presenciais</i>	✓	✓	✓	✓	✗
<i>Uso intenso das TDICs para a viabilização e potencialização das aulas</i>	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Adaptação de materiais e práticas antes presenciais</i>	✓	✓	✗	✗	✗
<i>Conteúdo e material desenvolvidos para turmas específicas</i>	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Práticas moldáveis de acordo com as competências e habilidades do professor</i>	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Encontros on-line síncronos em que a presença do aluno é observável</i>	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Atividades assíncronas</i>	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Uso de AVA/AVPA.</i>	✓	✓	✓	✓	✓

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora não seja nosso objetivo responder às questões sobre o presente/futuro do Ensino Remoto, admitindo que um estudo mais aprofundado e possivelmente em colaboração com outros professores que passaram pelo modelo de ensino de forma longitudinal, como a nossa experiência, acreditamos na relevância de realizarmos tais problematizações. Assim compreendemos, pois estamos na iminência da adoção de um modelo de ensino não-presencial, em 2023, cujas configurações nasceram de nossa atuação no Ensino Remoto e para o qual voltamos à atenção, quando consideramos questões metodológicas. Entendemos que nosso entorno tenha mudado, e a não presencialidade seja agora, talvez, uma escolha e não uma imposição sanitária. Porém, não poderíamos encerrar esta seção sem perguntamo-nos se seria isso o suficiente para desconsiderar o que faremos com o Ensino Remoto, ou se sua ausência em conjunto com

outras características que ora julgamos intrínsecas ao modelo remoto, como mostra o Quadro 34, o colocaria/á no passado, como desejamos que assim o seja com a pandemia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, voltamo-nos às questões de pesquisa que nortearam a realização desta investigação. Em nossa incursão para respondê-las, explicitamos como reconhecemos as contribuições do nosso trabalho, retomando nossa proposta de parâmetros humanos e técnicos para a adoção e avaliação das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem remoto de inglês para a Terceira Idade. Na sequência, damos espaço para a exposição das limitações deste estudo e vislumbramos caminhos para futuras pesquisas. Finalmente, encerramos o texto com nossas considerações pessoais sobre o desenvolvimento desta tese de doutorado.

5.1 Respondendo as questões de pesquisa

Com base nos resultados apresentados e discutidos na seção anterior, buscamos responder às questões que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

1) De que forma as especificidades e necessidades de participantes da Terceira Idade e do contexto influenciam as escolhas de ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem remoto de inglês?

2) Quais as considerações dos participantes sobre o uso das tecnologias digitais no seu processo de ensino e aprendizagem remoto de inglês?

A partir da concepção de um modelo que abarcasse questões que (inter)relacionariam as especificidades dos alunos e suas necessidades, em razão das particularidades da velhice, às características e demandas do contexto de ensino-aprendizagem ao qual nos circunscrevemos, pudemos refletir sobre nossas tomadas de decisões sobre o uso de ferramentas e recursos digitais. Compreendendo tais elementos como de diferentes naturezas, os quais enxergamos como *humanos* e *técnicos*, encontramos no modelo *Four in Balance* (KENNISNET, 2015) e em sua versão para o âmbito brasileiro (ALMEIDA; VALENTE, 2016) o ponto teórico de partida para as problematizações que aspirávamos realizar. Assim, pudemos reconhecer em nossas análises, não somente variadas relações desses elementos com diferentes focos aos quais diziam respeito, mas, também, diferentes perspectivas, de modo a considerar os participantes do estudo.

Como já antecipava nosso modelo teórico, ainda afastado dos dados da pesquisa, reconhecemos, em nossas incursões analíticas, o que chamamos de **elementos técnicos**

referentes à infraestrutura, aos quais incorporamos as **perspectivas dos alunos e da professora-pesquisadora**. No que diz respeito aos aprendizes, observamos que a gama de aparelhos tecnológicos possuídos pelos idosos inclinou as escolhas da docente para aplicativos que tivessem a versão *mobile*, de forma a propiciarmos a acessibilidade dos alunos aos recursos. Enfatizamos que as aulas remotas se deram no âmbito de um projeto de extensão universitária no qual a professora-pesquisadora atuou como voluntária e cuja participação dos aprendizes foi estabelecida sem incentivo financeiro de qualquer espécie por parte dos diferentes sistemas na ecologia que reconhecemos para nosso contexto. Portanto, a observação e o levantamento de questões relacionadas à infraestrutura disponível para o planejamento e o desenvolvimento das aulas no Ensino Remoto, cuja configuração dependia inteiramente da mediação por recursos tecnológicos digitais e pela internet, se apresentou como imprescindível, já que constatamos seu papel basilar na escolha de ferramentas e aplicativos.

Do mesmo modo, a condição da professora-pesquisadora como discente e docente estagiária na IES, a qual lhe garantiu privilégios de acesso às plataformas e serviços Google, foi reconhecida como um fator de grande influência em suas escolhas técnicas. Observamos a opção pelo Google Meet, como o recurso de videochamada a viabilizar os encontros síncronos, partir do fato da conta institucional da professora-pesquisadora permitir-lhe, entre outras possibilidades, ações como a gravação das reuniões e armazenamento ilimitado no Google Drive.

Reconhecemos, também, a grande influência de **elementos humanos referentes a competências pelas perspectivas dos alunos e da professora-pesquisadora**. Essas refletem as habilidades prévias dos participantes no uso de recursos digitais, bem como a oportunização do desenvolvimento de suas competências em um contexto mediado por tais recursos. Ainda que admitamos que a utilização de uma ferramenta não devesse ser descartada motivada apenas pela falta de familiaridade dos alunos, acreditamos nas vantagens de priorizar plataformas e aplicativos dos quais os alunos já faziam uso, enxergando nessas tecnologias, potencialidades pedagógicas. Nesse sentido, estabelecemos o uso do WhatsApp, rede social utilizada com frequência e facilidade pelos idosos, em uma função análoga a um AVA, propondo ainda, sua conceitualização como AVPA, ou *Ambiente Virtual com Potencial para a Aprendizagem*. Assim propomos, por reconhecê-lo como um recurso que não tenha sido desenvolvido para o uso pedagógico, mas que, diante da situação em que não fosse possível/preferível a escolha por um AVA tradicional, como o Google Classroom, a professora-pesquisadora tenha testado e

atestado seus potenciais no contexto de ensino-aprendizagem. Com a adoção do WhatsApp, pudemos lançar mão de funções que nos permitiram realizar ações e estratégias as quais necessitávamos para o contexto remoto, como a comunicação dos alunos entre si e com a professora-pesquisadora, compartilhamento e acesso de/a materiais de diferentes mídias (como imagem, áudio, vídeo e texto) e a entrega e *feedback* de atividades assíncronas. Entendemos que essas constatações passam, necessariamente, pelo prisma das competências digitais dos alunos. Foi por estarmos munidos de informações sobre a familiaridade dos aprendizes e a observação e avaliação das suas habilidades no uso do WhatsApp que adotamos o aplicativo. Assim, podemos afirmar que as competências (digitais) dos idosos tiveram, também, grande relevância em nossas escolhas.

Numa perspectiva das competências da professora-pesquisadora, observamos como seu olhar pedagógico para os recursos tecnológicos pôde se materializar em estratégias e práticas nas aulas remotas mediante aos seus conhecimentos técnicos, atitudes e habilidades no uso das tecnologias. Saber que os alunos utilizavam aplicativos como o WhatsApp e o YouTube poderia não ter valor estratégico se a professora-pesquisadora não enxergasse nesses recursos, presentes, também, em seu cotidiano, potencialidades didáticas, ou que não tivesse conhecimentos técnicos suficientes que a permitissem desenvolver atividades a partir de criação e edição audiovisual, por exemplo. No mesmo sentido, reconhecemos como a professora-pesquisadora, ao compreender a importância de se escolher ferramentas e aplicativos de forma consciente, e implementar procedimentos a partir da negociação com os alunos, enxerga o ensino mediado pelas tecnologias como algo colaborativo, como um espaço a ser coconstruído.

Ainda na esteira de elementos humanos referentes a competências, e as quais não devemos limitar às digitais, refletimos sobre os conhecimentos e sensibilidade da professora-pesquisadora sobre seu/ao contexto de prática docente e público-alvo, fruto de seu envolvimento com o projeto UNATI desde a graduação e sua atuação científica no contexto desde o mestrado. Além de suas habilidades no uso das tecnologias, a docente deveria considerar, como fator essencial, que suas decisões pautar-se-iam em seu entendimento sobre o(s) processo(s) de envelhecimento e sobre sua relação com os alunos idosos. Dessa forma, a professora-pesquisadora continuaria a incorporar à sua prática, características e conhecimentos específicos de docentes inseridos no âmbito de educação à velhice e, especificamente, no ensino de línguas estrangeiras para a Terceira Idade. Podemos dar como exemplos de escolhas metodológicas pautadas por sua consciência

gerontológica, a indicação de periféricos auriculares nas aulas síncronas e na realização de atividades assíncronas, o envio de materiais audiovisuais com antecedência, a adaptação de materiais para *layouts* mais acessíveis, a flexibilidade quanto à submissão de atividades em vários formatos, entre outros.

Por conseguinte, pudemos identificar **elementos humanos referentes a especificidades físicas pela perspectiva dos alunos** que influenciaram diretamente nossas escolhas e estratégias, como as dos exemplos dados acima. Constatamos preferências por parte dos alunos por práticas que melhor satisfaziam suas necessidades/especificidades na realização de tarefas. Percebemos, logo, sua predileção por envio de fotos de atividades textuais escritas à mão, ao invés de digitadas diretamente no aplicativo como uma possível consequência de mudanças físicas relacionadas ao processo de envelhecimento, como a habilidade motora fina de ações repetitivas e declínio(s) da acuidade visual. No mesmo sentido, a necessidade de envio antecipado de materiais audiovisuais podia ter raízes nas perdas auditivas comuns experienciadas na velhice que acabam, muitas vezes, gerando ansiedade e desconforto aos idosos. Assim, diante de questões físicas particulares da velhice e observadas nos participantes, as ferramentas, atividades e procedimentos on-line tiveram que ser adaptados de modo a se acomodarem em relação aos participantes mais velhos.

Ademais, discutimos sobre o reconhecimento de **elementos humanos referentes a conteúdo/currículo pela perspectiva da professora-pesquisadora**. Quando abordada pelos alunos e questionada sobre o uso de uma apostila originalmente desenvolvida para o ensino presencial, a professora-pesquisadora mobilizou seus entendimentos e concepções sobre conteúdo/currículo, compreendendo-o como algo adaptável às circunstâncias contextuais. Desse modo, entendendo que o material não condiria com seus objetivos didático-metodológicos no Ensino Remoto, a docente impulsionou ações de (re)utilização da apostila em um novo formato assíncrono de aulas gravadas. Assim, o advento da criação e utilização de videoaulas em nosso contexto, utilizando o YouTube e o WhatsApp de modo interativo só foi possível mediante a visão e concepção da professora-pesquisadora sobre o caráter adaptativo do conteúdo/currículo de inglês para a Terceira Idade.

Podemos considerar, também, **elementos humanos referentes à concepção de presença pelas perspectivas dos alunos e da professora-pesquisadora** como influenciadores de práticas e escolhas metodológicas em nosso contexto remoto. Como discutimos, os alunos passaram não somente a revisitar o momento ou espaço virtual da

sala de aula por meio das gravações dos encontros, como também, a utilizar o recurso para as ocasiões em que não pudessem estar presentes sincronicamente. Nesse sentido, oferecer e manter o envio assíduo das gravações para os alunos foi motivado pelo fato de os participantes sentirem a necessidade ou o desejo de presenciar os eventos das aulas passadas ou perdidas, em momentos em que sua presença síncrona não pudesse sequer ser aferida. Enxergamos tais questões como de natureza humana, em oposição à tecnicidade, por exemplo, de apresentar-se provas da frequência dos aprendizes no horário correspondente aos encontros síncronos ou na realização de tarefas assíncronas, o que motivaria a escolha de ferramentas ou aplicativos que permitissem a coleta de tais provas. Como, em nosso contexto, a presença frequente dos alunos não era uma questão burocrática e, sim didático-pedagógica, preocupamo-nos apenas com a oportunização daquilo que satisfaria a percepção de presencialidade dos participantes.

Diante de tudo o que foi posto, chegamos à conclusão que as especificidades e necessidades de participantes da Terceira Idade e do contexto influenciaram diretamente as escolhas de ferramentas digitais, de práticas, procedimentos e estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem remoto de inglês em nossa pesquisa. Acreditamos que assim deva ser, também, para outros contextos mediados ou aliados às tecnologias que aspirem configurar-se como verdadeiros espaços de educação à velhice, compreendendo que o uso instrumental de recursos tecnológicos não é suficiente para a garantia de acessibilidade e a criação de oportunidades de desenvolvimento e crescimento dos idosos. Nossas considerações sobre especificidades dos nossos alunos, da professora-pesquisadora e do nosso contexto de pesquisa como um todo, permitido por nossa visão pós-método e nossa circunscrição num paradigma científico-metodológico intervencionista como a pesquisa-ação, ajudaram-nos a criar um lugar seguro, acessível e prazeroso para nossos alunos.

Por fim, enxergamos nossas incursões teóricas e práticas conectadas à (nossa) necessária sensibilidade em relação ao público - que não se configurou como “alvo” de nossas ações, mas como “colaborador” em nossas escolhas - como essenciais para o alcance da nossa maior conquista no desenvolvimento desta pesquisa: a de constatar que os velhos e a professora-pesquisadora *se reconheceram* no espaço virtual mediado pelas tecnologias. Assim, considerar todas as (nossas) particularidades ajudou-nos a construir, e continuar a (re)construir o Ensino Remoto como um lugar que não apenas *conseguimos*, mas que *desejávamos/desejamos* estar.

No tocante à segunda questão norteadora, apresentamos considerações dos participantes com vistas às impressões e avaliações da aprendizagem de inglês no Ensino Remoto mediado pelas tecnologias digitais. Discutimos comparações entre o contexto presencial e on-line, verificando nos dados, as observações sobre o número reduzido de participantes no Ensino Remoto e a estratégia de direcionamento de fala adotada pela professora-pesquisadora como pontos de otimização para a participação dos alunos nas aulas.

Retomando nosso modelo de parâmetros humanos e técnicos, circunscrevemos essas observações aos **elementos técnicos referentes à composição da sala de aula**. As perspectivas para esses elementos pairaram tanto nos alunos, que se perceberam diante de cenários diferentes, com mais ou menos integrantes, influenciando suas percepções sobre o espaço remoto, quanto na professora que, diante daqueles cenários, teve de mobilizar estratégias metodológicas que não a fizeram enxergar o tamanho da turma como impeditivo para o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem.

Refletimos como a distância física e ora temporal, que poderia contribuir para que os participantes não conseguissem interagir com a professora-pesquisadora e entre si, pôde ser transposta com sucesso por meio dos recursos digitais adotados. Considerando o quanto os alunos e a professora-pesquisadora valorizam a participação ativa e equilibrada nas aulas, e em seu processo de aprendizagem, como apontam os dados, a comparação do Ensino Remoto com o ensino presencial tende a ser mais favorável ao primeiro.

Nessa mesma perspectiva, a possibilidade de inserir-se em um contexto de aprendizagem de inglês que desonerou os participantes de deslocar-se fisicamente até o espaço escolar foi apontada pelos idosos como uma vantagem do Ensino Remoto, bem como questões relacionadas aos recursos digitais, como o uso de periféricos auriculares para atividades de compreensão oral, o uso do WhatsApp para antecipação e submissão de atividades, e as possibilidades assíncronas de interação com o conteúdo e o material (gravações dos encontro síncronos e videoaulas). Ademais, os alunos apontaram para o seu desenvolvimento, não apenas linguístico, no que diz respeito à aprendizagem de LE, mas, inclusive, de habilidades e competências no uso tecnologias digitais que acabaram por substituir sentimentos de inadequação e medo, pelo reconhecimento de suas capacidades e de seu pertencimento, também, num espaço virtual de ensino.

Destacamos como pudemos aferir a **existência de elementos humanos referentes à disposição pela perspectiva dos alunos**, os quais acreditamos que tenham

colaborado para a atitude positiva dos participantes frente às tecnologias digitais utilizadas para a viabilização e otimização das práticas docentes ainda que seu uso pudesse acarretar, em dados momentos, dificuldades técnicas e/ou relacionadas às suas habilidades. Tanto a professora-pesquisadora que idealizou a oferta do curso remoto, quanto os idosos que aceitaram participar das ações on-line estavam dispostos a realizar experimentações de ferramentas, aplicativos e estratégias, retroalimentando-se com *feedback* e reflexões sobre o sucesso dos empreendimentos metodológicos. Ademais, durante o desenvolvimento da pesquisa no Ensino Remoto, não contamos com nenhum participante desistente das aulas - ou mesmo da investigação - comprovando a disposição dos alunos na superação das dificuldades com as tecnologias não encarando as adversidades técnicas ou humanas como desmotivadores ou impeditivos de sua aprendizagem on-line.

Finalmente, pudemos identificar, também, apontamentos dos idosos **a elementos humanos referentes a competências pela perspectiva da professora-pesquisadora**, para a avaliação positiva de suas experiências remotas. No que diz respeito às competências da docente da área de educação para idosos, os alunos apontaram sua postura paciente, flexível e gentil no lidar com os alunos, e organizada, dinâmica e dedicada na estruturação das aulas e do curso, de maneira geral. O que para os alunos pode ter sido percebido como um “perfil” para o trabalho com a Terceira Idade (Cf. Subseção 4.2) foi por nós percebido, como já evidenciamos, como competências desenvolvidas pela professora-pesquisadora na atuação docente e científica no ensino de inglês para idosos. Porém, independentemente como os alunos concebiam as raízes das atitudes e práticas da docente para com eles, podemos identificar a relação com a professora-pesquisadora e a visão do Ensino Remoto como um espaço planejado e construído *para* eles e *com* eles como de grande influência para suas considerações positivas sobre suas experiências de aprendizagem.

Reconhecemos alguns limites na realização desta pesquisa, de forma que passamos, a seguir, para uma subseção que os apresenta e que aponta para possibilidades de encaminhamentos de investigação.

5.2 Limitações da pesquisa e possíveis encaminhamentos científicos

Compreendemos que, no desenvolvimento de nossa pesquisa, não conseguimos identificar todas as possíveis facetas de influências sobre as especificidades do público

da Terceira Idade, aprendiz de inglês, e o contexto de Ensino Remoto para a escolha de ferramentas e aplicativos digitais, bem como para a adoção e avaliação de práticas pedagógicas com tais público e contexto. Compreendemos que são muitas as possibilidades de análise ao tomarmos o *humano* como base para discussões de particularidades dos participantes numa relação de ensino-aprendizagem de LE e que, com vistas à definição de um escopo para nossa investigação, não conseguimos abarcar todas as importantes questões humanas. Assim, aspectos relacionados à afetividade, por exemplo, ficaram às margens de nossas reflexões e discussões.

Entendemos, ainda, que ao limitarmos às discussões no âmbito do Ensino Remoto, não tivemos a chance de investigar o uso de recursos tecnológicos no ensino de inglês para a Terceira Idade em contexto presencial, de forma que não pudemos estabelecer comparações interpretativistas entre a nossa prática pedagógica com qualquer outra modalidade que não a on-line. Destarte, nosso cotejo, quando aplicado, remeteu-se apenas às memórias e experiências passadas da professora-pesquisadora e dos alunos nas aulas presenciais da UNATI.

Diante disso, como possibilidades de futuros empreendimentos investigativos, consideramos pesquisas que foquem a discussão no papel das relações de afetividade entre o professor e os alunos idosos em contextos de aprendizagem de LE mediados pelas tecnologias. Consideramos possível, também, a investigação sobre a adoção de outros aplicativos no papel de AVPA no ensino-aprendizagem de línguas, de forma que seu constructo teórico-prático possa ser melhor desenvolvido. Por fim, acreditamos na validade e na necessidade geral de mais pesquisas que objetivem a problematização do uso de recursos digitais no ensino presencial/on-line de LE para a Terceira Idade.

5.3 Minhas considerações finais sobre a pesquisa

Não precisando mais pedir licença, pois este é um lugar que já ocupei, volto a usar a primeira pessoa do singular. Entendo que consegui ir ao encontro das minhas aspirações práticas e sociais/teóricas as quais me eram claras na construção das justificativas para a realização desta pesquisa (Cf. Justificativas pessoal, prática e social/teórica).

De um ponto de vista prático, eu acredito que tenha obtido sucesso na (co)criação de um espaço de aprendizagem remota que fosse seguro e comprometido com uma visão contrária ao ageísmo, para mim e para os meus participantes. Construí, em colaboração com eles, esse lugar de desenvolvimento de práticas sensíveis às nossas necessidades, às

suas especificidades e às minhas compreensões. Vejo, ao final desse processo, que eu consegui oferecer aos meus caros alunos um espaço para que testassem suas habilidades, colocassem à prova suas percepções sobre as tecnologias e se aproximassem desses recursos de modo a levar suas experiências para além da sala de aula.

Numa perspectiva social/teórica, compreendo a importância do meu trabalho como um primeiro movimento em direção às discussões sobre o ensino de LE para a Terceira Idade mediado pelas tecnologias no âmbito de pesquisas na pós-graduação. Reconheço que minha atuação em ações de conscientização gerontológica, por meio da minha investigação, mas, também, pelas intervenções que realizei em outros *campi* da UNESP, ou em outras instituições como a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e a UFSCar, permitiram-me incentivar alunos de graduação a terem uma postura mais curiosa em relação às possibilidades de atuação docente-científica com o público idoso. Penso com orgulho nos três trabalhos de monografia que começaram a ser realizados por discentes que participaram das minhas oficinas e palestras e que passaram a considerar a Terceira Idade como um público que mereça ser representado em pesquisas na área de ensino de LE.

Porém, é com o olhar voltado para minhas aspirações pessoais que me percebo grata pelas experiências vividas em meu processo de doutoramento. Desenvolver uma pesquisa de doutorado, em meio a uma pandemia, e a um desgoverno nacional, não foi fácil. Pelo contrário, somadas ao que acontecia no mundo, questões pessoais, como o acidente quase fatal do meu irmão mais novo, fizeram-me questionar diversas vezes se eu conseguiria chegar até o fim. Foi somente com o apoio da minha família, dos meus amigos, das minhas orientadoras e dos meus alunos, que eu tive forças para seguir em frente.

Aos últimos, todavia, devo focar minha atenção. Sinto-me privilegiada pelo contato intergeracional com esses indivíduos, sobre o qual eu tanto lia, ser parte da minha rotina, do meu trabalho, da minha vida. Foi e tem sido no espaço de interação com a Terceira Idade, e especificamente com os meus alunos, que fiz/faço minhas maiores descobertas. Repito a anedota de que minha primeira experiência como professora foi na UNATI, na graduação, e a primeira como pesquisadora foi, também, no projeto, na pós-graduação, de modo a marcar textualmente a importância do convívio com meus alunos para a minha carreira acadêmica e pessoal. Ouvir suas histórias e seus pontos de vista, receber seus conselhos e *feedbacks*, ouvir seus agradecimentos e sentir que posso oferecê-

los algo, diante do tanto que eles me proporcionam, foi/tem sido uma experiência transformadora, em muitos sentidos.

Assim, além das questões relacionadas à prática e ao social/teórico no desenvolvimento da pesquisa, vejo o desabrochar contínuo de novas percepções pessoais da minha experiência humana, compreendendo na velhice um futuro desejado e aguardado. Pude, na relação que construí com meus alunos e participantes da investigação, continuar a elaborar minha visão sobre como eu desejo ser tratada quando idosa, como quero que meu entorno me perceba e me respeite. Concluo que a pesquisa com a Terceira Idade e as tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de inglês fez-me confirmar que, a despeito do que o imaginário coletivo ageista pareça querer ditar sobre o que deva ser do interesse e/ou pertencer aos idosos, somente eles e futuramente, nós, como os velhos que seremos, podem/poderemos decidir sobre isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHENBAUM, W. A. A history of ageism since 1969. *Generations: Journal of the American Society on Aging*. v. 39, n. 3, p. 10-16, 2015.
- ALBUQUERQUE, O. C. P.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Ferramentas da Web 2.0 no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa: um estudo na escola de Idiomas Yázigi na cidade de São Luís. *6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias Na Educação/ 2º Colóquio Internacional Com Tecnologias*. Recife: UFPE. Anais Eletrônicos, dez. 2015, p. 1-20.
- ALENCAR, G. A.; PESSOA, M. S.; SANTOS, A. N. F. S.; CARVALHO, S. R. R.; LIMA, H. A. B. WhatsApp como ferramenta de apoio ao ensino. *Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação*. 2015, p. 787-795.
- ALMEIDA FILHO, C. J. P. Maneiras de compreender linguística aplicada. *Letras*, n. 2, p. 4-10, 1991.
- ALMEIDA FILHO, C. J. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2015.
- ALMEIDA FILHO, C. J. P. A página omissa: contribuições para uma história do ensino de línguas no Brasil. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 195-202, jul./dez. 2015.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Políticas de Tecnologia na Educação Brasileira: histórico, lições aprendidas e recomendações. In: *Centro de Inovação para a educação brasileira*, 2016. Disponível em: <https://cieb.net.br/cieb-estudos-4-politicas-de-tecnologia-na-educacao-brasileira-historico-licoes-aprendidas-e-recomendacoes/>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Políticas de Tecnologia na Educação no Brasil: Visão Histórica e Lições Aprendidas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. v. 28, n. 94, p. 1-35, jun. 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4295>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- ALMEIDA, R. C. *Os desafios de egressos do mestrado profissional em educação em ciências na aplicação das tecnologias da informação e comunicação na prática docente*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal de Itajubá. Itajubá, p. 100, 2021.
- ALVARENGA, G. M. O.; YASSUDA, M. S.; CACHIONI, M. Inclusão digital com tablets entre idosos: metodologia e impacto cognitivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, v. 20, n. 2, p. 384-401, 2019.
- ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.) *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.
- ALVES, V. F. *O Ensino Remoto de língua inglesa por meio das tecnologias digitais para alunos com TDAH*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em

Letras – Língua Inglesa). Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras, p. 61. 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/22288>. Acesso em: 14 mar. 2022.

ARAÚJO, A. M.; MATTOS, C. L. G. Exclusão digital e educação: a infraestrutura como condição primária. *E-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silva (CapUERJ)*. v. 7, n. 16, p. 157-180, dez. 2018.

ARETIO, G. L. Historia de la educación a distancia. *In: RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 2, n. 1, 1999, p. 8–27.

ARIMURA, J. P.; TAKAKI, N. H. Letramento no WhatsApp: Agência Horizontalizada em PIBIC em Letras. *Letras Escreve*, v. 4, n. 1, p. 51-98, 2014.

AZEVEDO, M. L. N.; COSTA, M. L. F. Democratização do conhecimento e educação a distância. *In: MILL, D. (org.) Dicionário crítico de educação e educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2018, p. 151-154.

BALTES, P. B.; REESE, H. W.; LIPSITT, L. P. Life-span developmental psychology. *In: BALTES, P. B.; BRIM JR. O. G. (org.) Annual Review of Psychology*, n. 23, p. 611-696, 1980.

BARBOSA, R. F.; PAULA, Y. A.; SANTOS, T. C. Ensino remoto emergencial: desafios e estratégias. *Revista Docência do Ensino Superior*. Belo Horizonte, v. 12, p. 1-22, 2022. DOI: 10.35699/2237-5864.2022.36896. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/36896>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BARROSO, L. M. M. C. *Aprendizagem de inglês na Terceira Idade: motivações, benefícios e dificuldades*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília. Brasília, p. 123, 2012.

BELLA, M. A. A. G. D. *O ensino de idiomas para a terceira idade: enfoque específico no ensino de língua italiana*. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Italiana). Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 121. 2007.

BELÉM, B. C. Short Message Service e WhatsApp: interações textuais por meio de dispositivos móveis. *UEADSL. Anais do Congresso Nacional Universidade, EaD e Software Livre*. Belo Horizonte: UFMG, Anais v. 2, n. 5, 2014, p. 1-4.

BENNET, S.; MATON, K.; KERVIN, L. The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*. v. 39, n. 5, p. 775-786, 2008.

BERTOLDO, H. L.; SALTO, F.; MILL, D. Tecnologias de informação e comunicação. *In: MILL, D. (org.) Dicionário crítico de educação e educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2018, p. 617-625.

BILTON, T. L.; SUZUKI, H.; SOARES, L. T.; VENITES, J. P. Fonoaudiologia em gerontologia. In: FREITAS, E. V. [et al.]. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. E-book. p. 1910-1922.

BORDINI, S. R. M.; EL KADRI, M. S. A Utilização do Aparelho Celular nas Aulas de Inglês: relato de uma experiência. In: PARANÁ. *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE*. Curitiba: SEED, artigos, p. 1-32, 2014. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_lem_artigo_sueli_ribeiro_marques_bordini.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRAGA, J.; MARTINS, A. C.; RACILAN, M. The elephant in the (class)room: Emergency Remote Teaching in an ecological perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 4, p. 1071-1101, 2021.

BRENTANO, L. S. *Qual a diferença entre Ensino Remoto, EAD e homeschooling?* Novo Hamburgo, 20 maio 2020. Facebook: Luciana de S. Brenatano. Disponível em: <https://www.facebook.com/1367490213/posts/10222644389562896/?d=n>. Acesso em: 26 maio 2022.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Upper Saddle River: Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, H. D. *Principles of Language Teaching and Learning*. 4. ed. Nova Iorque: Longman, 2000.

BUENO, M. Z.; GREGOLIN, I. V. Uso de tecnologias digitais para o ensino de língua espanhola no IL da UFSCar: importância das atividades síncronas para o engajamento dos alunos. In: SILVEIRA, A. P; CONDE, D. C (org.). *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no modo remoto: experiências do Instituto de Línguas da UFSCar em tempos de pandemia*. 1ed. Araraquara: Letraria, 2022, v. 1, p. 86-100.

BURKE, P. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da escrita. *Estudos Avançados*, n. 44, v. 16, 2002.

BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BURNS, A. Action research: an evolving paradigm? *Language Teaching*, v. 38, p. 57 - 74, 2005.

BURNS, A. Action research in second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.) *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 289-297.

BURNS, A. Action Research. In: BROWN, J. D.; COOMBE, C. *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, p. 99-104.

BUSSE, E. W. Theories of aging. In: BUSSE, E. W.; PFEIFFER, E. (Ed.) *Behavior and adaptability in later life*. Boston: Little Brown, 1969, p. 11-32.

BUTLER, R. N. Age-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, n. 9, p. 243-246, 1969.

CACHIONI, M.; NERI, A. L. Educação e Gerontologia: desafios e oportunidades. *RBCEH – Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*. Passo Fundo, p. 99-115, jan./jun., 2004.

CACHIONI, M.; ORDONEZ, T. N. Universidade da Terceira Idade. In: FREITAS, E. V. [et al.]. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. E-book. p. 2271-2283.

CARDOSO, W. M. B. Formação continuada de língua portuguesa: possibilidades do uso de tecnologias digitais entre o oral e escrito no Ensino Remoto. *Artefactum - Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologias*. Rio de Janeiro, ano XIII, n. 1, p. 1-12, 2021. Disponível em:
<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1953/923>. Acesso em: 14. mar. 2022.

CARINI, A.; MACAGNAN, M. J. P.; KURTZ, F. D. Internet e ensino de línguas: uma proposta de atividade utilizando vídeo disponibilizado pelo YouTube®. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 469-485, jul./dez. 2008. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15693/9880>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CARMO, H. Sociedade da informação e do conhecimento. In: MILL, D. (org.) *Dicionário crítico de educação e educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2018, p. 582-585.

CARVALHO FILHO, E. T. Fisiologia do envelhecimento. In: PAPALÉO NETTO, M. *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo: Editora Atheneu, 2005, p. 60-76.

CARVALHO, G. P. *Tecnologias Digitais e Educação a Distância*. Mossoró: Edições EURN, 2015.

CARVALHO, J.; FERREIRA, G. M. S. Inclusão tecnológica. In: MILL, D. (org.) *Dicionário crítico de educação e educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2018, p. 336-339.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. n. 7, 1986, p. 5-12.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CIEB: *Marco Conceitual Escola Conectada*. São Paulo: CIEB, 2021.

CLANDINI, D. J. Designing and Living Out a Narrative Inquiry. In: CLANDINI, D. J. *Engaging in Narrative Inquiry*. Walnut Creek: Left Coast Press. 2013. p. 33-53.

CLANDININ, D. J.; CAINE, V.; LESSARD, S.; HUBER, J.; *Engaging in Narrative Inquiries with Children and Youth*. Nova Iorque: Routledge, 2016.

CONCEIÇÃO, M. P. *Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de língua estrangeira (inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 116. 1999.

CONSERVA, D. P. *Ampliando conhecimentos sobre a sala de aula invertida no ensino de língua inglesa como língua estrangeira em ambientes remotos*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, p. 150. 2021.

COOK, G. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

COSTA, A. R.; BORSATTI, D. A.; GABRIEL, R. Exercícios no ensino de Línguas Estrangeiras em tempos de pandemia: opções de recursos tecnológicos. *Revista Trem de Letras*. Alfenas, v. 8, n. 1, p. 1-31, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/1419>. Acesso em: 14 mar. 2022.

COSTA, D. M.; LOPES, J. R. A perspectiva docente quanto ao uso do WhatsApp como ferramenta adicional ao ensino de inglês: um experimento em um curso livre de idiomas. *XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Línguas estrangeiras e tradução. Rio de Janeiro: Cadernos do CNLF, v. 19, n. 1 – Línguas Clássicas, Textos Clássicos, 2015, p. 43-54.

COSTA-SILVA, D. U. *Movimentos de giro no olhar sobre tornar-se velho/a: uma experiência de formação sobre o ensino de língua inglesa para/com pessoas 60+*. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, p. 156, 2021.

COWGILL, D. O.; HOLMES, L. D. (Ed.). *Aging and modernization*. Nova Iorque: Appleton-Century-Crofts, 1972.

DOLL, J.; MACHADO, L. R.; CACHIONI, M. O Idoso e as Novas Tecnologias. In: FREITAS, E. V. *et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. E-book. p. 2284-2294.

DORNYEI, Z. *Questionnaires in second language research: construction, administration and processing*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 2003.

FARIA, M. M. O idoso na legislação brasileira. In: PAPALÉO NETTO, M. *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo: Editora Atheneu, 2005. p. 77-81.

FERNANDES, J. R.; BRAGA, F. M. Inclusão digital. In: MILL, D. (org.) *Dicionário crítico de educação e tecnologia e de educação a distância*. Campinas, SP: Papyrus, 2018, p. 333-336.

FERRARI, A. *Digital competence in practice: an analysis of frameworks*. Sevilha: JRC-IPTS, 2012.

FERREIRA, C. L. C. *Tecnologias digitais na educação em tempos de algoritmos: formação, intervenção e reflexão na Educação Física Escolar*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, p. 176. 2020.

FERREIRA, L. S. [et al.]. Estimating the impact of implementation and timing of the COVID-19 vaccination programme in Brazil: a counterfactual analysis. *The Lancet Regional Health – Americas*, v. 17, p. 1-10, 2023.

FERREIRA, V. N.; CHINELATO, R. S. C.; CASTRO, M. R.; FERREIRA, M. E. C. Menopausa: marco biopsicossocial do envelhecimento feminino. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, n. 2, p. 410-419, 2013.

FERRIGNO, J. C. Atividade, Informação, Participação e Cidadania. In: FREITAS, E. V. et al. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. E-book. p. 2295-2304.

FONTANA, M. V. L.; FIALHO, V. R. Tecnologias no ensino de línguas: formando professores para o agora. *SIGNUM: Estudos da Linguagem*. Londrina, v. 14, n. 1, p. 227-247, jun., 2011.

FORTES, A. C. G.; NERI, A. L. Eventos da vida e envelhecimento humano. In: NERI, A. L.; YASSUDA, M. S. (org.); CACHIONI, M. (colab.) *Velhice bem-sucedida: Aspectos afetivos e cognitivos*. Campinas, SP: Papyrus, 2004, p. 51-70.

FREITAS, E. V.; MIRANDA, R. D. Avaliação geriátrica ampla. In: FREITAS, E. V. et al. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. E-book. p. 1375-1387.

FUKUMOTO, A. H. B. *O ambiente intergeracional no ensino de Italiano LE: o caso do Italiano no Campus*. Dissertação (Mestrado Letras). Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 355. 2010.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. A classificação Internacional de Doenças e problemas relacionados à saúde (CID-11): características, inovações e desafios para implementação. *ASKLEPION: Informação em Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 104-118, jan./jun., 2021.

GARCIA, D. N. M.; CARVALHO, E. B.; KONDO, L. As novas tecnologias de informação e comunicação e as aulas dos centros de línguas: uma parceria entre a universidade e a escola pública. In: COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (org.) *Núcleos de Ensino da UNESP artigos 2013*. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, v. 5, p. 106-123.

GARCIA, T. C. M.; MORAIS, I. R. D.; ZAROS, L. G.; RÊGO, M. C. F. D. Ensino Remoto emergencial: Proposta de design para organização de aulas. *Cadernos de ensino mediado por TIC*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2020.

GARRISON, R. Three generations of technological innovations in distance education. *Distance Education*. v. 6, n. 2, p. 235-24, 1985.

GOMES, M. A.; SANT'ANNA, E. P. A.; MACIEL, H. M. Contexto atual do Ensino Remoto em tempos de covid-19: um estudo de caso com estudantes do ensino técnico. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 10, p. 79175-79192, out./2020.

GOMES, M. J. Gerações de Inovação Tecnológica no Ensino a Distância. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 16, n. 1, p. 137-156, 2003.

GONSALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

GREGOLIN, I. V. Tecnologias para inverter a sala de aula: possibilidades do Currículo+ para o ensino de língua espanhola em São Paulo. *EntreLínguas*, v. 2, p. 179-189, 2016.

GUIMARÃES, G. L. *O ensino/aprendizagem de língua estrangeira (espanhol) para adultos da terceira idade – um estudo etnográfico de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília. Brasília, p. 242, 2006.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HEEMANN, C. Formação de comunidades em ambientes virtuais de aprendizagem: transpondo limites e criando conexões. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C., FIALHO, V. (org.) *Aprendizagem de línguas - a presença na ausência: CALL, atividade e complexidade*. Pelotas: Educat, 2012. p. 83-108.

HENNING, C. E. Nem no mesmo barco nem nos mesmos mares: gerontocídios, práticas necropolíticas de governo e discursos sobre velhices na pandemia da COVID-19. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 150-155, jun. 2020. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/170798>. Acesso em: 27 fev. 2023.

HERNANDES-LIMA, A. *Investigando crenças e motivação: suas relações e implicações na aprendizagem de LE (Francês) de alunos da Terceira Idade*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, p. 263. 2007.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERSHEY, D. *Must we grow old?* Cincinnati: Basal Books, 1984.

HODGES, C.; TRUST, T.; MOORE, S.; BOND, A.; LOCKEE, B. Diferenças entre o aprendizado on-line e o Ensino Remoto de emergência. *Revista Escola, Professor, Educação e Tecnologia*. v. 2, p. 1-12, 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. *Tábua completa de mortalidade para o Brasil – 2019*. Breve análise da evolução da mortalidade no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3097/tcmb_2019.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

IGLESIAS, K. S. *Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: quais contribuições? Quais desafios?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos. Santos, p. 214. 2020.

IRALA, V. B.; BLASS, L.; VINCENT, F. C. B. Prática extensionista em meio à pandemia: análise das percepções discentes em um curso de conversação em espanhol. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. p. 1-29, 2020.

KACHAR, V. *Terceira idade e informática: aprender revelando novas potencialidades*. São Paulo: Cortez, 2003.

KAIESKI, N.; GRINGS, J. A.; FETTER, S. A. Um Estudo sobre as Possibilidades Pedagógicas de Utilização do WhatsApp. *CINTED-UFRGS: Novas Tecnologias na Educação*. v. 13, n. 2, p. 1-10, 2015.

KAIRALLAH, S. K. *Professores de inglês da rede pública na Cultura Digital: mapeando suas percepções acerca da tecnologia e da competência digital*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista. Araraquara, p. 132. 2020.

KENNISNET. *Four in Balance Monitor 2015*. Zoetermeer: Kennisnet, 2015. Disponível em: https://www.kennisnet.nl/app/uploads/kennisnet/corporate/algemeen/Four_in_balance_monitor_2015.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. *Cadernos de Pedagogia Universitária*. Pró-Reitoria de Graduação, USP, 2008.

KENSKI, V. M. Cultura Digital. In: MILL, D. (org.) *Dicionário crítico de educação e educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2018, p. 139-144.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006a.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006b.

KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society*. Nova Iorque: Routledge, 2012.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M.H. *An introduction to second language acquisition research*. Nova Iorque: Longman, 1991.

LEIVA, J. A. A. La competencia digital, relación con el resto de competencias básicas. *In: Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula*. 1. ed., 2010, Mijas Costa: Junta de Andalucía, 27-29 jan. 2010. Disponível em: <http://educacionenmalaga.blogspot.com/2010/01/i-congreso-de-inspeccion-educativa-de.html>. Acesso em: 23 jan. 2022.

LENINE. Leve e Suave. *In: LENINE. Lenine em Trânsito*. Rio de Janeiro, 2018, CD 1, Faixa 1.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katál*. Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LIMA, G. S.; SOUZA, V. V. S. Games online: aprendendo a ensinar usando tecnologias digitais. *INTERLETRAS*, v. 5, n. 23, Mar./Set., 2016.

LOOS, E. Senior citizens: Digital immigrants in their own country? *Observatorio Journal*, v. 6. n. 1, p. 1-23, 2012.

LOPES, C. G.; VAS, B. B. O ensino de história na palma da mão: o WhatsApp como ferramenta pedagógica para além da sala de aula. *SIED: Simpósio Internacional de Educação a Distância*. 2016.

LOPES, P. R. L. *Inglês para a terceira idade: investigando o contexto UnATI/EURJ visando à elaboração de materiais didáticos*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 164. 2014.

LOPES, P. R. L. *Línguas para fins específicos na UnATI/UERJ: investigando estratégias de aprendizagem de inglês de adultos da terceira idade*. Tese (Mestrado em Estudos da Língua). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 262. 2021.

- MACIEL, C. Ambientes virtuais de aprendizagem. In: MILL, D. (org.) *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*. Campinas: Papyrus, 2018.
- MAGILL, R. A. *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Edgard Blucher, 2000.
- MARDEGAN, R. D.; SOUZA, C. H. M. O uso do *WhatsApp* como instrumento para o desenvolvimento da habilidade comunicativa em língua inglesa durante a pandemia do coronavírus. *Revista Philologus*, n. 82, Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr., 2022.
- MARQUES-SCHÄFER, G.; MELLO, D. Ações e reflexões sobre o uso de um grupo de *WhatsApp* tutoriado para a aprendizagem de língua estrangeira. *EntreLínguas*, Araraquara, v.2, n.2, p. 163-178, jul./dez. 2016.
- MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. C. F. (org.). *Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco*. 1 ed. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.
- MARTINS, C. B. M. J.; MOREIRA, H. O campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições, escopo e abrangência. *Revista Calidoscópico*, v. 10, n 3, p. 247-255, set./dez., 2012.
- MARTINS, F.; GOMES, M. Poema Velho. In: RUA DAS PRETAS, *The Wine Album*. Lisboa, 2018, CD 1, Faixa 7.
- MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Ensino presencial e virtual em sintonia na formação em línguas estrangeiras. *The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, v. 38, n. 1, p. 1-14, jan./jul., 2017.
- MENDES, T. M. S. *Da adolescência à envelhecimento: convivência entre as gerações na atualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- MENEZES, S. F. *(Im)possibilidades de tomada da palavra em língua inglesa por alunos da Terceira Idade*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 116. 2017.
- MERCADANTE, E. Aspectos antropológicos do envelhecimento. In: PAPALÉO NETTO, M. *Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada*. São Paulo: Editora Atheneu, 2005. p. 73-76.
- MILL, D. Educação a distância. In: MILL, D. (org.) *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*. Campinas: Papyrus, 2018. p. 198-203.
- MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, v. 108, n. 6, 2006.
- MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, v. 9, n. 1, p. 60-70, 2007.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P.; CAIN, W. What is technological pedagogical content (TPACK)? *Journal of Education*, v. 193, n. 3, p. 13-19, 2013.

MOODY, R. H. Philosophical presuppositions of education for old age. *Educational Gerontology*. n. 1, p. 1-16, 1976.

MOORE, M. Teoria da distância transacional. *Revista Brasileira de Educação a Distância*. v. 1, n. 1, 2002.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada* [tradução Roberto Galman]. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Distance Education: A Systems View of On-line Learning*. 3 ed. Wadsworth, Cengage Learning, 2012.

MORAES-CARUZZO, V. N. R. *Ensino de inglês para a terceira idade: uma proposta didática com o uso do aplicativo Quizlet*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara, p.155. 2018.

MORAES-CARUZZO, V. N. R. Ensino de inglês para a Terceira Idade. In: RIBEIRO, F. (org.) *Práticas de ensino de inglês: volume 2*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022. p. 119-132.

MORAN, J. M. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 347-356., maio/ago. 2004.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 286-290, set./dez. 2009.

MORANDI, J. C. *Fatores Biopsicossociais de adultos em idade avançada: subsídios para o professor*. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 140, 2002.

NERI, A. L. Conceito e teorias sobre o envelhecimento. In: MALLOY-DINIZ, L. F.; FUENTES, D.; COSENZA, R.M. (org.) *Neuropsicologia do envelhecimento: uma abordagem multidimensional*. Porto Alegre: Artmed, 2013.

NERI, A. L. *Palavras-chave em gerontologia*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

NEVES, I. B. C. Competência digital. In: MILL, D. (org.) *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância*. Campinas: Papirus, 2018.

NUNAN, D. *Research methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUNES, I. B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.) *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

OLIVEIRA, F. E. *O Ensino Remoto de língua inglesa no contexto de metodologias ativas: crenças e experiências de professores e alunos*. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, p. 128. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. *Formação professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA, H. F. *À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília. Brasília, p. 192. 2010.

OLIVEIRA, I. C. B. O WhatsApp como recurso de aprendizagem da pronúncia da língua inglesa: uma abordagem para o período pandêmico? In: SILVA, H. M. L.; UCHOA, S. A. O.; CABRAL, S. A. A. O. *Língua Inglesa e Ensino Remoto: desafios e perspectivas*. Cajazeiras – PB: IDEIA – Inst. De Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem, 2020, p. 20-31.

OLIVEIRA, V. C. *Encontros transculturais e histórias na terceira idade: uma experiência em Teletandem*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, p. 188. 2022.

OMS. Organização Mundial da Saúde. *Global report on ageism*. Genebra: OMS, 2021. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/340208>. Acesso em: 20 mar. 2023.

OPAS/OMS. Folha informativa - *Envelhecimento e saúde*. Brasília: OPAS/OMS, 2018. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5661:folha-informativa-envelhecimento-e-saude&Itemid=820#:~:text=Entre%202015%20e%202050%2C%20a,de%20baixa%20e%20m%C3%A9dia%20renda. Acesso em: 08 abr. 2021.

PAIVA, V. L. M. O.; BRAGA, J. C. F. Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem In: Ana Maria Ferreira Barcelos. (org.) *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011, p. 119-139.

PAIVA, V. L. M. O. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. 2008. Disponível em <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

- PAIVA, V. L. M. O. Tecnologia durante o confinamento. *In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.) Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia.* 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020.
- PALACIOS, A. R. J. Velhice, palavra quase proibida; terceira idade, expressão quase hegemônica: apontamentos sobre o conceito de mudança discursiva na publicidade contemporânea. *Anais do XX Encontro da Associação Portuguesa de Linguística (APL).* Lisboa, out./2004.
- PALÁCIOS, J. Mudança e desenvolvimento durante a idade adulta e a velhice. *In: COLL, C. et al. Desenvolvimento psicológico e educação.* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 371-388.
- PAPALÉO NETTO, M. O estudo da velhice: histórico, definição do campo e termos básicos. *In: FREITAS, E. V. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia.* 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. E-book. p. 62-75.
- PAPALÉO NETTO, M.; PONTE, J. R. Envelhecimento: desafio na transição do século. *In: PAPALÉO NETTO, M. Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada.* São Paulo: Editora Atheneu, 2005. p. 3-12.
- PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento físico e cognitivo na vida adulta tardia, *In: Desenvolvimento Humano.* 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 570-661.
- PASCHOAL, S. M. P. Epidemiologia do envelhecimento. *In: PAPALÉO NETTO, M. Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada.* São Paulo: Editora Atheneu, 2005. p. 26-43.
- PEDRÃO, R. A. A. O idoso e os órgãos dos sentidos. *In: FREITAS, E. V. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia.* 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. E-book. p. 1360-1374.
- PEREIRA, E. T. *O idoso e o aprendizado de uma nova língua: o descortinar de trocas sociais e afetivas.* Dissertação (Mestrado em Gerontologia). Universidade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 225, 2005.
- PERRACINI, M. R. Planejamento e adaptações do ambiente para pessoas idosas. *In: FREITAS, E. V. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia.* 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. E-book. p.1336-1351.
- PETERSON, D. Educational gerontology: the state of the art. *Educational gerontology: an international Quaterly*, v. 1, p. 61-73, 1976.
- PETERSON, D. A history of education for older people. *In: SHEROON. R. H.; LUMDSEN, D. B. (Ed.) Introduction to Educational Gerontology.* Nova Iorque: Hemisphere, 1990, p. 1-21.
- PIZZOLATTO, C. E. *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da Terceira Idade.*

- Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 258. 1995.
- PIZZOLATTO, C. E. A sala de aula de língua estrangeira com adultos da terceira idade. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p. 237-255.
- PORTO, M. A. R. *Avaliação do ensino da língua inglesa em escolas públicas de nível médio da cidade de Aracaju-Sergipe*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2003.
- PORTO, M. A. R. *Tempo cognitivo e tempo social nas aulas de inglês para a envelhecimento e Terceira Idade*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, p. 117. 2017.
- PORTOLÉS, J. L. Interacción ao hablar. In: PORTOLÉS, J. L. *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis, 2004.
- PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.
- PRENSKY, M. *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. Thousand Oaks: Corwin, 2012.
- RIBEIRO, W. *Alice no país das maravilhas tecnológicas: uma História sobre Tecnologias Digitais no Ensino de Línguas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília. Brasília, p. 193, 2014.
- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and Analysis*. Cambridge University Press. 1986.
- ROBSON, C.; MCCARTAN, K. *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings*. 4. ed. West Sussex: Wiley, 2016.
- RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial: mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas - Educação*. v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.
- ROZENFELD, C. C. F. *Uso de fóruns online na formação inicial de professores de língua estrangeira: uma proposta de análise da manifestação do pensamento crítico na/pela linguagem*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista. Araraquara, p. 341, 2011.
- RUSSO, I. C. P. Intervenção audiológica no Idoso. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. (org.) *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2006, p. 584-596.
- SALDANHA, L. C. D. O discurso do Ensino Remoto durante a pandemia de COVID-19. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020.

- SALVATTO, G. C. B. *Abordagem autobiográfica no ensino de Italiano LE para a Terceira Idade: uma proposta junto à UNATI*. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Italianas). Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 168. 2018.
- SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista Famecos*. Porto Alegre, n. 2, p. 23-32, dez. 2003.
- SANTOS, A. C. F.; PEIXOTO, I. B.; ARANTES, K. G.; PONTES, M. A. C. Linguística Aplicada e tecnologias digitais: de onde viemos e para onde vamos? In: SOUZA, V. V. S.; NASCIMENTO, M. R.; MARQUES, M. M. D. *Mapeando a Linguística Aplicada em sua multiplicidade: (re)descobertas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 170-189.
- SANTOS, F. H.; ANDRADE, V. M.; BUENO, O. F. A. Envelhecimento: um processo multifatorial. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 3-10, jan./mar., 2009.
- SARAIVA, K. TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: Ensino Remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.
- SARDO, C. E. *A afetividade como argumento para o aprendizado de línguas estrangeiras na Terceira Idade*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, p. 194, 2007.
- SATAKA, M. M. *Análise do aplicativo Duolingo para Aprendizagem de língua espanhola: uma pesquisa narrativa*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista. Araraquara, p. 181. 2019.
- SCOPINHO, R. A. *Subsídios para a elaboração e utilização de material didático de línguas estrangeiras para a terceira idade*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 149. 2009.
- SCOPINHO, R. A. *Crenças e motivação em contexto de língua estrangeira para a terceira idade: subsídios para o desenvolvimento de competências do professor*. Tese (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 243. 2014.
- SENEFONTE, F. H. R.; TALAVERA, M. N. G. O WhatsApp como ferramenta no ensino-aprendizagem de língua inglesa. *Entretextos*, Londrina. v. 18, n. 1, p. 241-264, 2018.
- SILVA, V. C. *O papel do treino de memória no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em alunos da terceira idade (TI)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília. Brasília, p. 186. 2015.
- SILVEIRA, M. R. *O ensino de língua inglesa e o imaginário sobre o idoso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 134, 2010.

- SOTO, U.; GREGOLIN, I. V.; MAYRINK, M. F.; RANGEL, M. (org.) *Novas tecnologias na sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas*. 1. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. v. 1.
- SOUZA, F. C.; MALTA, S. M.; SOUZA, V. V. S. A influência das tecnologias digitais na aprendizagem de língua inglesa de nativos digitais. *Horizonte Científico*, Uberlândia, v. 7, p. 1-22, 2013.
- SOUZA, J. B. A. A contribuição dos polos presenciais na EaD: um estudo exploratório. Congresso Nacional de Ambientes Hiperfídias para Aprendizagem, 2015, São Luis. *Anais do CONAhPA*. Disponível em: http://conahpa.sites.ufsc.br/wp-content/uploads/2015/06/ID32_Souza.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021
- SPIRDUSO, W. W. *Dimensões físicas do envelhecimento*. [Tradução de Paula Bernardi]. Barueri, SP: Manole, 2005.
- TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.) *Envelhecimento e modos de aprendizagem*. Uberlândia: EDUFU, 2020.
- TAVARES, M. J. F.; FERRAZ, J. M. S.; SOUZA, N. S.; FIGUEIRÊDO, A. M. T. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. Inclusive education in emergency online learning. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 2, p. 1-14, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i2.25521. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25521>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- TORI, R. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.
- TRINDADE, D. S. S. *Ensino Remoto Emergencial e o fazer pedagógico na Cultura Digital: uma análise interpretativa baseada na Grounded Theory*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal de Itajubá. Itajubá, p. 108. 2021.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005.
- UNESCO. *Quarto relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão*. Brasília: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374407>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- VEGA, J. L.; BUENO, B.; BUZ, J. Desenvolvimento cognitivo na idade adulta e na velhice. In: COLL, C. et al. *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 389-403.
- VELOSO, F. S.; WALESCO, A. M. H. Estágio Supervisionado Remoto de Línguas Estrangeiras em Tempos de Pandemia: Experiências e Percepções na UFPR. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*. Brasília/DF, v. 2, n. 3. p. 35-57, 2020.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: do percurso metodológico às implicações educacionais e sócio-políticas. In: ALVAREZ, M. O.; SILVA, K. A. (org.) *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. 1 ed. Campinas SP: Pontes, 2007, p. 233-252.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na Investigação de Crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

VILAÇA, M. L. C. Ambientes virtuais de aprendizagem: tecnologia, educação e comunicação. *Cadernos do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, v. 17, n. 10, p. 16-26, 2013.

VILLANI, F. L. *A longevidade no aprendizado de línguas: acrescentando vida aos anos e não anos à vida*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 278, 2007.

YIN, R. K. *Qualitative Research from start to finish*. Nova Iorque: The Guilford Press, 2011.

ZARDINI, A. S. O uso do WhatsApp na sala de aula de Língua Inglesa – relato de experiência em um curso de idiomas. V *SILID: Simpósio sobre o livro didático de língua estrangeira/ IV SIMAR: Simpósio sobre materiais e recursos didáticos*. Rio de Janeiro: Anais. PUC-Rio, 28-30 de julho de 2015, p. 1-12.

ZIMERMAN, G. I. *Velhice: aspectos biopsicossociais*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. *Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994*. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 4 de janeiro de 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18842.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 fev. 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003*. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1º de outubro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 de maio de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Câmara dos deputados. *Projeto de Lei 5383/2019*. Altera as Leis nº 10.741 de 1º de outubro de 2003 e 10.048, de 8 de novembro de 2000. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2223942>. Acesso em: 17 mar. 2022.

APÊNDICE A – Questionário 1 (Q1)

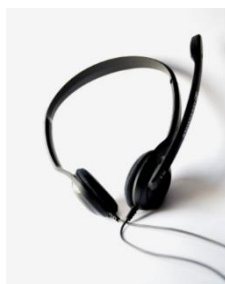
Nome: _____

1. Quais aparelhos você possui para o uso em nossas aulas on-line? (Você pode escolher mais de uma opção)
 - Celular (smartphone)
 - Computador portátil (Notebook/laptop)
 - Computador de mesa (Desktop)
 - Tablet

2. Se tiver computador, você tem webcam (câmera separada ou embutida)?
 - Sim
 - Não

3. Você tem fones de ouvido com microfone?
 - Sim
 - Não

Exemplo de fones de ouvido com microfone



4. Você tem fones de ouvido do celular com microfone?
 - Sim
 - Não

Exemplo de fones de ouvido do celular com microfone



5. Você tem internet banda larga (NET, CLARO, VIVO, etc)?
 - Sim

- Não
6. Você tem internet de dados móveis no celular (3G, 4G, etc.)
- Sim
- Não
7. Você sabe gravar e enviar áudios pelo *WhatsApp*?
- Sim
- Não
8. Você sabe tirar e enviar fotos pelo *WhatsApp*?
- Sim
- Não
9. Você sabe acessar links pelo *WhatsApp*?
- Sim
- Não
10. Você sabe baixar aplicativos no seu celular?
- Sim
- Não
11. Você já usou algum recurso de chamada de vídeo (Você pode escolher mais de uma opção)?
- WhatsApp* vídeo
- Zoom
- FaceTime
- Skype
- Google Meet
- Facebook Messenger
- Whereby
- Nunca usei nenhum recurso de chamada de vídeo
12. Você sabe como acessar e assistir vídeos no YouTube?
- Sim
- Não
13. Você tem uma conta no Facebook?
- Sim
- Não
14. Você participa de grupos no Facebook?
- Sim
- Não
15. Você tem uma conta no Instagram?
- Sim

Não

16. Você tem um endereço de e-mail? (Gmail, Hotmail, Outlook, Yahoo, Uol, etc)?

Sim

Não

17. Você sabe como acessar seu e-mail?

Sim

Não

18. Você sabe como enviar e-mails?

Sim

Não

19. Quais aplicativos você usa com frequência e com facilidade? (Você pode marcar mais de uma opção)

Facebook

Instagram

WhatsApp

Pinterest

Duolingo

YouTube

Outros

Não uso aplicativos

20. Caso você tenha dificuldade em usar o computador/celular, há alguém em sua casa que possa auxiliá-lo(a)?

Sim

Não

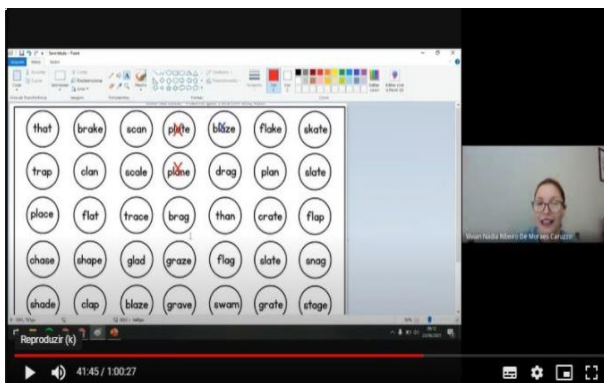
APÊNDICE B – Roteiro com perguntas norteadoras para a E2

1. De maneira geral, como vocês avaliam o semestre?
2. O que foi mais desafiador?
3. Vocês se surpreenderam com algo?
4. Conseguiram acompanhar as atividades no *WhatsApp*?
5. O que acharam dos vídeos e atividades nas semanas que não tivemos aulas síncronas (ao vivo)?
6. O que vocês mudariam para o segundo semestre?

APÊNDICE C – Questionário 2 (Q2)

Nome: _____

Seção 1: Aulas on-line



1) Na sua opinião, quais são as vantagens das aulas on-line?

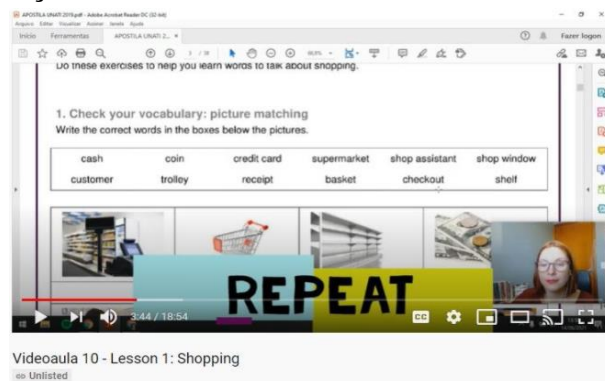
2) Na sua opinião, quais são as desvantagens das aulas on-line?

3) Qual opção você escolheria para as nossas aulas no futuro?

- Continuar no Ensino Remoto APENAS com aulas on-line
- Voltar para o ensino presencial APENAS com aulas presenciais
- MESCLAR aulas presenciais E aulas/atividades on-line

4) Quais foram suas maiores dificuldade com as aulas on-line?

Seção 2: Videoaulas



- 1) Qual é a sua opinião sobre a utilidade das videoaulas da apostila?
- São muito úteis, consegui acompanhar a maioria das aulas
 - São muito úteis, mas não consegui acompanhar a maioria das aulas
 - São pouco úteis, não me interessei por acompanhar as aulas
- 2) Qual é a sua opinião sobre as videoaulas no YouTube?
- Achei fácil de acessar e acompanhar as videoaulas no YouTube
 - Achei difícil de acessar e acompanhar as videoaulas no YouTube
 - Não acessei e acompanhei as videoaulas no Youtube
- 3) Qual é a sua opinião sobre o modelo de videoaula?
- Gosto do modelo e acho fácil de acompanhar os comandos na tela (pausar o vídeo, repetir, correção, etc)
 - Gosto do modelo, mas acho difícil de acompanhar os comandos na tela (pausar o vídeo, repetir, correção, etc)
 - Não gosto do modelo e gostaria que fosse mudado
 - Não sei opinar, pois não acompanhei as videoaulas
- 4) Qual é a sua opinião sobre as tarefas de casa (homework) das videoulas?
- A quantidade foi a necessária e me ajudou muito
 - A quantidade foi menor que a necessária e não me ajudou muito
 - A quantidade foi mais do que a necessária e me sobrecarregou

Seção 3: Tecnologias Digitais



- 1) Depois de 1 ano de aulas remotas, qual é a sua relação com as tecnologias digitais na aprendizagem de inglês?
- Me sinto mais preparado(a) para usar tecnologias digitais, sem dificuldade
 - Me sinto mais preparado(a) para usar tecnologias digitais, apesar das dificuldades
 - Não me sinto mais preparado(a) para usar tecnologias digitais

2) Na sua opinião, o uso de sites e aplicativos com atividades:

- Ajudou muito a aprendizagem de inglês
- Ajudou a aprendizagem de inglês
- Ajudou pouco a aprendizagem de inglês
- Não ajudou a aprendizagem de inglês

Escolha as alternativas com as quais você CONCORDA em relação ao *WhatsApp*:

1) O *WhatsApp* ajudou a comunicação entre e professora e os alunos.

- Muito
- Moderadamente
- Pouco

2) Os grupos de *WhatsApp* foram uma boa opção para o compartilhamento de materiais.

- Sim
- Não

3) O *WhatsApp* ajudou a realização e entrega das atividades de casa (homework)

- Ajudou muito a aprendizagem de inglês
- Ajudou a aprendizagem de inglês
- Ajudou pouco a aprendizagem de inglês

4) Qual tipo de site e/ou aplicativo você mais gostou e/ou achou mais útil? Por quê?

5) Que tipo de site e/ou aplicativo você menos gostou e/ou achou menos útil? Por quê?

APÊNDICE D – Informações norteadoras para a E3 com base no Q2

- **Vantagens do ensino on-line:** Conforto, economia de tempo, aulas gravadas, aulas rendem mais
- **Desvantagens do ensino on-line:** Falta de contato com os colegas, instabilidade na internet, problemas técnicos
- **Aulas no futuro:** apenas Ensino Remoto (52,6%); mesclar (47.4%)
- **Maiores dificuldades:** problemas técnicos (microfone, internet, tela pequena celular)
- **Utilidade das videoaulas:** são muito úteis
- **Videoaulas no YouTube:** fácil (84.2%); difícil (10.5%) não acessou (5,3%)
- **Modelo da videoaula:** gosta + fácil (89.5%); gosta + difícil (10.5%)
- **Homework videoaula:** quantidade necessária + ajudou muito (100%)
- **Relação tecnologias:** 63.2% (mais preparado, sem dificuldade); 36.8% (mais preparado, apesar das dificuldades)
- **Uso de sites e apps:** ajudou muito (57.9%); ajudou (42.1%)
- **Comunicação *WhatsApp*:** 100% - muito
- **Materiais *WhatsApp*:** 100% - muito
- **Homework *WhatsApp*** - 100% - muito
- **Sites e apps que gostaram:** *WhatsApp*, jogos, News in levels, Google Tradutor.
- **Sites e apps que não gostaram:** Os que têm tempo

APÊNDICE E – Questionário 3 (Q3)

Nome completo: _____

1) Para a continuação do curso de inglês na UNATI, qual modalidade você prefere?

- Totalmente presencial
- Presencial + algumas atividades on-line
- totalmente on-line
- On-line + algumas atividades presenciais

1.1) Justifique sua resposta anterior.

2) Na sua opinião, o curso de inglês on-line da UNATI está sendo/foi bem sucedido?

- Sim
- Não
- Em partes

2.1) Justifique sua resposta anterior.

3) Antes de ter nossas aulas pelo computador/celular, se você se interessaria ou aceitaria ter um curso on-line de inglês?

- Sim, em qualquer contexto.
- Sim, mas apenas se eu já conhecesse o(a) professor(a) e os(as) companheiros(as) de sala
- Não teria interesse

3.1) Justifique sua resposta anterior.

4) Agora que você já tem experiência com aulas de inglês pelo computador/celular, você tem interesse ou aceitaria fazer outros cursos on-line?

- Sim, em qualquer contexto.
- Sim, mas apenas se eu já conhecesse o(a) professor(a) e os(as) companheiros(as) de sala
- Não teria interesse

4.1) Justifique sua resposta anterior.

APÊNDICE F – Links para videoaulas no YouTube

Apostila 2019			
Aula	Data	Duração	Link
1	06 abr. 2021	21:16	https://youtu.be/h3RU_aDxmyI
2	13 abr. 2021	25:03	https://youtu.be/GCN6nM5IXHg
3	19 abr. 2021	19:16	https://youtu.be/acpjsvGdteM
4	04 maio 2021	28:28	https://youtu.be/g0uNSE7sdrk
5	12 maio 2021	23:15	https://youtu.be/H5o_5vbYAWA
6	17 maio 2021	25:20	https://youtu.be/Zfc1VpO5600
7	25 maio 2021	17:18	https://youtu.be/l-SK9J3zU3w
8	01 jun. 2021	19:08	https://youtu.be/_llxVz8_EIc
9	09 jun. 2021	17:23	https://youtu.be/Ys6gck6g4cY
10	14 jun. 2021	18:55	https://youtu.be/PCL3HzqeQu8
11	24 jun. 2021	17:44	https://youtu.be/G70aE-mNlyc
12	06 jul. 2021	19:11	https://youtu.be/V1WD8aMUPMY
13	14 jul. 2021	13:05	https://youtu.be/24N2wdBf1vY
14	21 jul. 2021	21:56	https://youtu.be/FuwYoFnE7qY
15	28 jul. 2021	11:00	https://youtu.be/YI11GBWN-Sg

Apostila 2021			
Aula	Data	Duração	Link
1	13 set. 2021	27:34	https://youtu.be/34jTZIWavNk
2	21 set. 2021	32:08	https://youtu.be/O-_iiHXnj2M
3	28 set. 2021	16:54	https://youtu.be/ZvutVRYIEjQ
4	05 out. 2021	28:28	https://youtu.be/g0uNSE7sdrk

APÊNDICE G – Termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “As TDICs na sala de aula de inglês para a Terceira Idade: das implicações na escolha de ferramentas e aplicativos à avaliação sobre seu uso”
2. A pesquisa visa discutir o uso de ferramentas e aplicativos digitais na sala de aula de inglês para a Terceira Idade, refletindo sobre a escolha desses recursos, e posteriormente, avaliando o seu uso no processo de ensino e aprendizagem.
 - a. Você foi selecionado como colaborador da pesquisa por estar inscrito em um curso de inglês na Universidade aberta à Terceira Idade (UNATI), foco do nosso estudo, e sua participação não é obrigatória.
 - b. Os objetivos deste estudo são: Refletir sobre como as características específicas dos alunos idosos influenciam na escolha de ferramentas e aplicativos digitais a serem utilizados na sala de aula de inglês como língua estrangeira e avaliar as possíveis influências do uso desses recursos no processo de ensino e aprendizagem.
 - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questionários semiestruturados (para os ALUNOS), utilizar ferramentas e aplicativos digitais (para os ALUNOS e PESQUISADORA) e participar de uma entrevista gravada em áudio (para os ALUNOS e PESQUISADORA).
3. A pesquisa pode causar constrangimentos aos alunos e ao professor, pois envolve a gravação em áudio da entrevista, mas a pesquisadora ressalta que os dados serão utilizados para fins de pesquisa e que como benefícios decorrentes de seu estudo, será promovida a reflexão necessária sobre o uso de ferramentas e aplicativos digitais no ensino de inglês para a terceira idade, podendo otimizar as práticas pedagógicas nesse contexto.
 - a. A PESQUISADORA garante todos os esclarecimentos necessários, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.
 - b. Tendo em vista minimizar possíveis riscos e constrangimentos, a pesquisadora realizará o trabalho de socialização entre os participantes da pesquisa durante as aulas, tirando quaisquer dúvidas e fazer quaisquer esclarecimentos sobre os recursos utilizados e os procedimentos adotados.
4. Será oferecida a total garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
5. A pesquisadora também esclarece que será dada ao participante acompanhamento via contato telefônico, e-mail ou pessoal, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa, se necessário.
6. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, e sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e a PESQUISADORA assegura o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os dados poderão ser apresentados sob a forma de resultados em eventos científicos de forma sigilosa e ficarão de posse da pesquisadora por um período de 3 anos, após este período, todo o material será devidamente descartado.
7. A participação na pesquisa é ausente de despesas, mas caso durante o desenvolvimento do estudo o aluno tenha algum tipo de despesa em decorrência direta desta pesquisa, será garantida a indenização.

8. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da PESQUISADORA principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Vivian Nádia Ribeiro de Moraes Caruzzo
Departamento de Letras Modernas
Faculdade de Ciências e Letras - *Campus* de Araraquara
Rod. Araraquara-Jaú Km 1 - Machados - Araraquara/SP - CEP 14800-901
Pabx: (16) 3334-620 / (18) 99749-6302
vivian.ribeirodemoraes@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação.

Sim

Não

Nome completo: _____

Data: _____

APÊNDICE H – Adendo ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Adendo – TCLE

Como participante da pesquisa de Doutorado intitulada "AS TDICs NA SALA DE AULA DE INGLÊS PARA A TERCEIRA IDADE: DAS IMPLICAÇÕES NA ESCOLHA DE FERRAMENTAS E APLICATIVOS À AVALIAÇÃO SOBRE SEU USO", você está sendo convidado a autorizar o uso das informações postadas em nossos grupos de *WhatsApp* e as interações com a professora-pesquisadora em particular no *WhatsApp* para fins de pesquisa.

- 1) O uso dessas informações será **ESTRITAMENTE** para fins de pesquisa;
- 2) Serão utilizadas **SOMENTE** informações que dizem respeito ao contexto de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no âmbito da UNATI. Exemplos: a postagem de tarefas, trocas de atividades, mensagens sobre dúvidas, expressão de pensamentos e opiniões sobre as aulas, etc.;
- 2) Informações pessoais não serão utilizadas e/ou compartilhadas. Exemplos: confidências, mensagens de cunho particular, fotos de terceiros (amigos e/ou família), etc.;
- 3) A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, e sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e a PESQUISADORA assegura o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os dados poderão ser apresentados sob a forma de resultados em eventos científicos de forma sigilosa e ficarão de posse da pesquisadora por um período de 3 anos, após este período, todo o material será devidamente descartado.
- 4) A pesquisadora se coloca à disposição para eventuais dúvidas, podendo ser contactada via e-mail, telefone ou mensagens.

Vivian Nádia Ribeiro de Moraes Caruzzo
Departamento de Letras Modernas
Faculdade de Ciências e Letras - *Campus* de Araraquara
Rod. Araraquara-Jaú Km 1 - Machados - Araraquara/SP - CEP 14800-901
Pabx: (16) 3334-620 / (18) 99749-6302
vivian.ribeirodemoraes@gmail.com

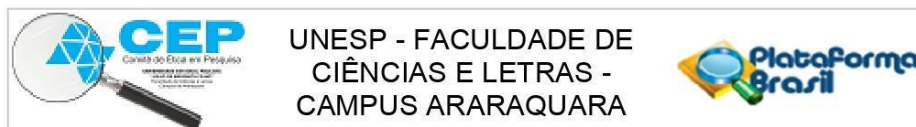
Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação.

Sim

Não

Nome completo:

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A TDICs na sala de aula de inglês para a Terceira Idade: das implicações na escolha de ferramentas e aplicativos à avaliação sobre o seu uso

Pesquisador: Vivian Nádja Ribeiro de Moraes Caruzzo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 22798619.6.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.646.924

Apresentação do Projeto:

No projeto, estão explicitados o objeto de estudo, os objetivos e a metodologia e são coerentes com área de estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: "a discussão sobre sua utilização no contexto prático de ensino de língua inglesa para alunos maiores"de 60 anos.

Objetivo Secundário:

"a) Refletir sobre como as características cognitivas e físicas específicas dos alunos idosos influenciam na escolha das ferramentas e aplicativos

digitais a serem utilizadas em sala de aula;

b) Refletir, a partir da avaliação dos participantes da pesquisa, sobre como o uso de TDICs em sala de aula influencia no desempenho dos alunos idosos no processo de aprendizagem de inglês".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

"A pesquisa pode causar constrangimentos aos alunos, pois envolve a gravação em áudio das entrevistas e a aplicação de questionário, mas a pesquisadora ressalta que os dados serão utilizados para fins de pesquisa e quando divulgados em eventos científicos e na futura tese, os nomes dos participantes serão alterados de forma a garantir seu anonimato".

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

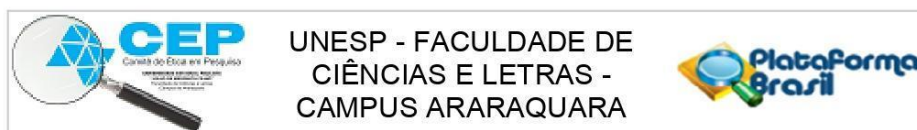
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 3.646.924

Benefícios:

"Os benefícios dessa pesquisa se repousam no fato de se chamar atenção à discussão sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de inglês para a terceira idade, incluindo o público idoso no cenário de pesquisas científicas com esta temática atual e relevante. A proposta de utilização, e posterior avaliação do uso desses recursos digitais nas aulas de inglês para este público, poderá servir como referência (e estímulo) a outros trabalhos científicos, além de representar uma possível otimização das práticas pedagógicas de professores e alunos inseridos neste contexto".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta objetividade, fundamentação teórica consistente e adequação da metodologia aos objetivos propostos. O cronograma está adequado de modo que o questionário e o roteiro de entrevista só serão aplicados em 2020. Convém salientar que o questionário e o roteiro de entrevista estão anexados e estão adequados aos princípios do comitê de ética em pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE apresenta:

- Concisão e objetividade;
- Linguagem adequada ao nível sócio-cultural dos sujeitos de pesquisa;
- Descrição suficiente dos procedimentos;
- Identificação dos riscos e desconfortos esperados;
- Explicitação das garantias

Estando, portanto, adequado.

Recomendações:

Não há recomendações

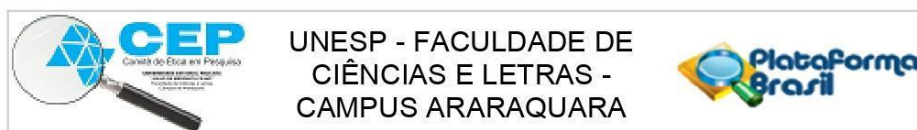
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 16/10/2019, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6124 **E-mail:** comitedeetica@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 3.646.924

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1434990.pdf	25/09/2019 15:19:14		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_vivian_demoraes_caruzzo_2019.docx	25/09/2019 15:14:57	Vivian Nádia Ribeiro de Moraes Caruzzo	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_vivian_demoraes_caruzzo_2019.pdf	25/09/2019 12:51:35	Vivian Nádia Ribeiro de Moraes Caruzzo	Aceito
Outros	roteito_entrevista_vivian_demoraes_caruzzo_2019.docx	19/09/2019 10:36:49	Vivian Nádia Ribeiro de Moraes Caruzzo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_vivian_demoraes_caruzzo_2019.docx	18/09/2019 16:48:40	Vivian Nádia Ribeiro de Moraes Caruzzo	Aceito
Outros	questionario_vivian_demoraes_caruzzo_2019.docx	18/09/2019 16:43:42	Vivian Nádia Ribeiro de Moraes Caruzzo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 17 de Outubro de 2019

Assinado por:
ROSANGELA SANCHES DA SILVEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6124 **E-mail:** comitedeetica@fclar.unesp.br

ANEXO B – Recomendação nº20, de 09 de agosto de 2021 no Conselho Nacional de Saúde



RECOMENDAÇÃO Nº 020, DE 09 DE AGOSTO DE 2021.

Recomenda ações contrárias à inclusão do termo velhice, sob o código MG2A, no capítulo 21 da Classificação Internacional de Doenças (CID-11).

O Presidente do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pelo Regimento Interno do CNS e garantidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990; pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990; pela Lei Complementar nº 141, de 13 de janeiro de 2012; pelo Decreto nº 5.839, de 11 de julho de 2006; cumprindo as disposições da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da legislação brasileira correlata; e

Considerando que a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 196 e 198, prevê que “[a] saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” e que “as ações e serviços públicos de saúde integram uma rede regionalizada e hierarquizada e constituem um sistema único”;

Considerando que a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, estabelece que “[a] saúde é um direito fundamental do ser humano, devendo o Estado prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício”;

Considerando a iniciativa de incluir o termo velhice na 11ª versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), mantida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), desde 1893 estando em vigor a sua décima edição;

Considerando o previsto no artigo 4, §1º da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, segundo o qual: “É dever de todos prevenirem a ameaça ou violação aos direitos do idoso”;

Considerando que o código da CID-11 afronta o Art. 1º, da Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, sobre a Política Nacional do Idoso, que prediz: “tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade”;

Considerando que a décima primeira edição CID-11 já foi elaborada e está em fase de ajuste e nela entrará o código MG2A = velhice, no capítulo 21, substituindo “senilidade”, sob o código R54, usada na CID 10;

Considerando o risco da inclusão da velhice na CID-11 como um código, de modo a associa-la a doença, e desta forma mascarar problemas de saúde reais para a pessoa idosa, aumentar o preconceito e o estigma às mesmas, interferindo no tratamento e pesquisa de enfermidades e na coleta de dados epidemiológicos;

Considerando que uma possível inclusão da velhice como um sintoma ou sinal, e do potencial negativo de tal ação levar a associação da velhice como uma doença na CID-11, pois esta inclusão representa a migração de um marcador social, o que não contempla a diversidade e as identidades das



sociedades e suas construções sociais, econômicas e culturais;

Considerando a Nota Técnica nº 7/2021 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa, que se posiciona contrariamente à decisão da OMS de integrar a palavra velhice como doença na revisão nº 11 da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-11);

Considerando a mobilização social por meio de audiências públicas, atos e registros de posições contrárias, como a manifestação do Comitê Temático sobre os Direitos dos Idosos da Associação Nacional dos Defensores Públicos e a Carta Manifesto “Velhice não é Doença” de 28 de junho de 2021, assinada por mais de vinte organizações;

Considerando que entender e associar a velhice enquanto doença implica em desrespeito à dignidade da pessoa idosa, o que afronta os princípios fundamentais da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e o Estatuto do Idoso;

Considerando os dados da OMS, segundo os quais, o número de pessoas com 60 anos ou mais em todo o mundo dobrou desde 1980 e há previsão de que chegue a 2 bilhões em 2050;

Considerando que o envelhecimento da população é um fenômeno global, especialmente acelerado nos últimos 20 anos, tendendo a acelerar ainda mais nas próximas décadas, inclusive no Brasil;

Considerando que, atualmente, as mais de 34 milhões de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos são responsáveis por 23% do consumo de bens e serviços no país, aportando inclusive com seus recursos para o crescimento e prosperidade da sociedade em geral;

Considerando que a velhice é uma das fases da vida, que se inicia no nascimento e se prolonga com a infância, adolescência e fase adulta;

Considerando o artigo recente do *National Center for Biotechnology Information*, publicado no dia 20 de maio, sobre pesquisa realizada com mais de 83 mil pessoas em 57 países, segundo a qual uma em cada duas pessoas tinham atitudes moderadamente ou altamente discriminatórias em relação à idade;

Considerando o objetivo nº 3 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), de assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;

Considerando os debates ocorridos na Comissão Intersetorial de Atenção à Saúde nos Ciclos de Vida em torno do envelhecimento saudável e sobre a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) que inclui a velhice no capítulo referente aos sintomas, sinais e achados clínicos não classificados em outros locais; e

Considerando as atribuições conferidas ao presidente do Conselho Nacional de Saúde pela Resolução CNS nº 407, de 12 de setembro de 2008, Art. 13, Inciso VI, que lhe possibilita decidir, *ad referendum*, acerca de assuntos emergenciais, quando houver impossibilidade de consulta ao Plenário, submetendo o seu ato à deliberação do Pleno em reunião subsequente.



Recomenda *ad referendum* do Pleno do Conselho Nacional de Saúde:

À Organização Mundial da Saúde (OMS):

I - Que reconsidere e altere a denominação do código MG2A-velhice, inserido na CID-11, para um termo de consenso a partir da consulta aos seus países membros, incluindo nesta consulta representantes de pessoas idosas, especialistas, associações, universidades e instituições que atuem no campo da saúde da pessoa idosa e do envelhecimento populacional; e

II - Que o novo termo, a ser utilizado na substituição de velhice, esteja em consonância com a Década do Envelhecimento Saudável e com a declaração da própria OMS, no Relatório Global sobre o Preconceito de Idade, que "reúne as melhores evidências disponíveis sobre a magnitude e natureza do preconceito etário, seus determinantes e seu impacto".

À Organização Pan-Americana da Saúde OPAS/OMS:

I - Que reforce junto à OMS a posição do Conselho Nacional de Saúde do Brasil, e das diferentes representações contrárias à inclusão do termo velhice no capítulo 21 da CID-11; e

II - Que colabore com o governo brasileiro na constituição de um grupo pontual emergencial para a discussão visando à proposição de um novo termo para o código MG2A, que não fira a integridade, o respeito e os direitos humanos das pessoas idosas do Brasil, das Américas e do mundo.

Ao Ministério da Saúde:

I - Que constitua um grupo de trabalho emergencial, em parceria com este Conselho Nacional de Saúde, com a OPAS/OMS-Brasil, associações, universidades, representações de idosos e profissionais do campo da saúde da pessoa idosa e do envelhecimento, para a discussão e proposição à OMS de substituição do código MG2A-velhice, constante na CID-11, por outro que não fira a integridade, o respeito e os direitos humanos das pessoas idosas do Brasil, das Américas e do mundo; e

II - Que o novo código a ser proposto permita que os países tenham informações sobre as causas de morte e de morbidade, de forma que as políticas públicas que visem à qualidade das ações desenvolvidas para os idosos possam ser elaboradas e fortalecidas.

FERNANDO ZASSO PIGATTO
Presidente do Conselho Nacional de Saúde

ANEXO C – Documento encaminhado pelo COMLAT às autoridades

Prezadas Autoridades da OMS, OPAS e Comitê de Redação do CID-11

O Comitê Regional da América Latina (COMLAT) estabeleceu uma proposta formal a considerar na atualização dos Códigos CID-11, de acordo com os usos que lhe serão dados no momento do curso de vida no que diz respeito à Velhice.

Tendo em conta que os códigos utilizam identificadores únicos de recursos e serviços na web para atribuir as categorias e assim alinhar e vincular outras classificações internacionais, mesmo com a medicina tradicional, sugerimos como uma equipe que se dedica à Geriatria e Gerontologia, que a terminologia utilizada deva adaptar-se à interpretação idiomática para evitar estigmatizar a velhice como doença, principalmente quando a expectativa de vida no mundo permite que se desfrute da longevidade com muito boa saúde.

As mudanças fisiológicas associadas ao envelhecimento não se aplicaria a velhice como uma doença, que pode surgir em qualquer idade; associamos bibliografia a este respeito:

- O envelhecimento não é um fenômeno linear, mas um processo simples e individual, onde a relação com o tempo é vivenciada de forma diferenciada, de acordo com o maior ou menor grau de deterioração orgânica. (BEAUVOIR, Simone de. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990)
- “A doença é um grupo de disfunções em qualquer sistema do organismo humano ”. *Mechanisms of Ageing and Development* 189 (2020) 111230D.
- Envelhecimento (doravante, envelhecimento biológico) pode ser definido como (Calimport e Bentley, 2019) uma rede complexa inter-relacionada de desvios fenotípicos progressivos funcionalmente prejudiciais (com relação ao fenótipo do adulto jovem) que está subjacente ao envelhecimento biológico, levando a uma diminuição na adaptabilidade, em a função fisiológica e mental dos indivíduos, bem como na resiliência. (Khaltourina, et al. 0047-6374 / © 2020 Published by Elsevier B.V)
- “O processo de envelhecimento é um fenômeno fisiológico normal e nunca deve ser confundido com patológico” (Tratado de Medicina Geriátrica. (2015) Pedro Abizanda Soler y Rodríguez Mañas Leocadio. Pag 98. Elsevier Barcelona)
- O risco da postura atual sobre o envelhecimento na CID-11 reforçaria as crenças amplamente prevalentes sobre a discriminação por idade na sociedade, bem como nos profissionais de saúde mental e médica. Em sua forma atual, os idosos muitas vezes estão em desvantagem socioambiental. www.thelancet.com/healthylongevity Vol 2 October 2021 Published by Elsevier Ltd).
- As flagrantes violações dos direitos humanos dos idosos levaram merecidamente a uma maior atenção global e a uma maior sensibilidade social para a questão da discriminação por idade. Essa abordagem da discriminação por idade deve ser levada em consideração ao deliberar sobre a questão da inclusão da velhice na CID-11 como um paradigma. A dupla pandemia de discriminação por idade criou uma situação crítica, sobreposta aos ferimentos infligidos aos idosos pela pandemia COVID-19. Uma em cada duas pessoas é discriminada.
- A proposta de inclusão do envelhecimento na CID-11 é central para esta crise, repleta de desafios e destinada a criar consequências negativas indesejadas.

- Consideramos de forma especial, que se inclua a “Avaliação Geriátrica Ampla” AGA Compreensiva do idoso saudável, bem como haja acompanhamento e triagem de controle para a população infantil saudável, materna e outros tipos de população; de forma que os códigos possibilitem identificar não só as doenças, mas também processos e acompanhamentos que fortaleçam as ações sócio sanitárias na promoção e manutenção da saúde.

- Nesse sentido, a classificação CID-11 apresenta Early Geriatric y Late Geriatric , como períodos entre 65 e 84 anos e entre 85 até o final da vida correspondentemente, levando em consideração apenas o parâmetro cronológico e não o biológico, fisiológico ou ambiental segundo às múltiplas e diversas formas de envelhecer.

- Em relação aos referidos Códigos de Extensão X mencionados: Período Geriátrico Inicial XT 19- e Final – XT13 .

“Definir uma idade como ponto de corte como limite para o ingresso na velhice (como a separação em períodos) faz pouco sentido na medida em que a variabilidade individual ao estabelecer a regularidade e as características com que vai avançando nosso declínio é extraordinariamente ampla” (Rivera Casado, en Tratado de Neuropsicogeriatría (Pedro Gil Gregorio) SEGG, Madrid 2010).

“A idade como tal e considerada isoladamente não deve ser o elemento chave na tomada de decisões diagnósticas ou terapêuticas que afetam uma pessoa específica. Recorrer à idade, além de inapropriado, é discriminatório ” (Rivera Casado, en Tratado de Neuropsicogeriatría (Pedro Gil Gregorio) SEGG, Madrid 2010).

É importante compreender que os Códigos CID-11 permitirão realizar ações em saúde pública, alocando recursos e fortalecendo o conhecimento das doenças prevalentes nas diferentes trajetórias de vida, por isso nos propomos neste sentido dar maior visibilidade aos Síndromes Geriátricas tais como: fragilidade, osteosarcopenia (ou sarco-osteoporose) que têm grande impacto na qualidade de vida da pessoa e de sua família. (High prevalence of geriatric syndromes in older adults June 5, 2020 Sanford AM, Morley JE, Berg-Weger M, Lundy J, Little MO, Leonard K, et al.)

O conceito de síndrome geriátrica começou a ser utilizado na década de 1960. Inicialmente, o termo síndromes geriátricas referia-se às características que os idosos apresentam com maior frequência. Atualmente, esta denominação é usada para referir-se a um conjunto de fases originado pela conjunção de uma série de doenças que atingem enorme prevalência em idosos e que são origem frequente de incapacidade funcional ou social.

- As grandes síndromes geriátricas, também conhecidas como os 4 gigantes da Geriatria, incluem: imobilidade, instabilidade-quedas, incontinência urinária e deficiência cognitiva (Isaacs B: The Challenge of Geriatric Medicine, Oxford, 1992) devem ser consideradas como:

- Fragilidade é uma entidade clínica muito mais homogênea e bem definida, o que infelizmente priva alguns idosos da oportunidade de longevidade, inviabilizando o processo de envelhecimento saudável. Como cientistas, devemos tentar compreender os determinantes da fragilidade com mais clareza e incluí-los em nosso léxico diagnóstico, o que ajudaria a elevar sua importância para médicos, acadêmicos e pesquisadores, para o benefício da sociedade.

Uma forma de passar do modelo de notificação puramente baseado na doença para um que incorpore a fragilidade como uma entidade clínica muito mais homogênea e bem definida, o que infelizmente priva alguns idosos da oportunidade de longevidade, inviabilizando o processo de envelhecimento saudável. A fragilidade também é determinada por diversos fatores, incluindo biológicos e socioeconômicos. Portanto, o diagnóstico oportuno e o manejo

abrangente da fragilidade podem ajudar muito na prevenção da morbidade e mortalidade em idosos. (www.thelancet.com/healthy-longevity Vol. 2 de outubro de 2021 Kiran Rabheru, Gabriel Ivbijaro, Carlos Augusto de Mendonca Lima)

“Entre os termos que gozam de crescente suporte experimental e bibliográfico estão ‘fragilidade’ e ‘perda de capacidade intrínseca’, que proporcionam uma precisão muito maior na definição da condição de quem não goza de um envelhecimento saudável.” (Cano-Gutierrez C, Gutiérrez-Robledo LM, Lourenço R, Marín PP, Morales Martínez F, Parodi J, et al. La vejez y la nueva CIE-11: posición de la Academia Latinoamericana de Medicina del Adulto Mayor. Rev Panam Salud Publica. 2021;45:e112. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2021.112>)

- Instabilidade – quedas constituem uma das síndromes geriátricas mais importantes devido à alta incidência e alta morbimortalidade. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define queda como “a consequência de qualquer evento que lance uma pessoa ao chão contra a sua vontade”. Essa definição abrange cenários clínicos heterogêneos, que vão desde uma queda acidental durante a prática de esportes, até uma causa cardíaca ou um evento vascular.

Quedas ocorrem em qualquer idade, sendo crianças e idosos os grupos com maior incidência. No entanto, as sequelas são muito diferentes em ambos, com alta mortalidade e incapacidade nos idosos. Estima-se que 7% dos atendimentos de emergência realizados por idosos sejam decorrentes de queda e, destes, 40% terminam em internação. Antes dos 75 anos, as quedas são mais frequentes nas mulheres, que também têm o dobro da probabilidade de sequela grave associada, apesar de a mortalidade ser mais elevada nos homens, possivelmente devido a diferentes mecanismos de queda. (Revista médica de Costa Rica y Centroamérica LXXI (617) 807 – 810, 2015. Laura María Álvarez Rodríguez)

As quedas são um importante problema de saúde para os idosos, sendo favorecidas por múltiplas causas, doenças cardiovasculares, osteoarticulares, vestibulares, câncer e tratamentos (rádio ou quimioterapias) podem aumentar o risco de quedas ou lesões relacionadas a estas. Além disso, o aumento da queda pode ser devido à osteoporose, anemia, bem como sarcopenia, neuropatias periféricas, etc. (Practical Guide to Geriatric Syndromes in Older Adults With Cancer asco.org/edbook Magnuson et all.

No entanto, no Código CID-11 MB 47.C denomina-se: TENDÊNCIA PARA QUEDA POR IDADE, quando as quedas, embora frequentes, não são produto da velhice. Esse equívoco subestima a busca exaustiva das causas. “As quedas não são uma consequência natural do processo de envelhecimento.”

(Montero-Odasso. (2005, Outubro). Gait velocity as a single predictor of adverse events in healthy seniors aged 75 years and older. The journals of gerontology, 1304-1309. Manuel Montero-Odasso, Tahir Masud, Falls and Gait Disorders in Older Adults: Causes and Consequences, Frailty and Kidney Disease, 10.1007/978-3-030-53529-2, (13-35), (2021)) (Ejercicio físico como intervención eficaz en el anciano frágil A Casas Herrero, M Izquierdo. Anales del sistema sanitario de Navarra 35 (1), 69-85, 2012

- Incontinência urinária é definida como a perda involuntária de urina, que é objetivamente demonstrável e constitui um problema social e higiênico. Sua prevalência aumenta com a idade, atingindo 60% dos idosos hospitalizados e quase 50% daqueles internados em instituições geriátricas, ao contrário dos que vivem na comunidade, para os quais foram relatados valores de prevalência que oscilam entre 10% e 25%. Menos da metade dos pacientes afetados por esse problema procuram ajuda médica. Verificou-se que a incontinência limita 30% das pessoas que sofrem com o uso de transporte público, 45% para visitar amigos e 40% para fazer compras; portanto, é óbvio que a incontinência é um

problema que gera grande dependência e isolamento social, ao qual é adicionado um alto custo de saúde derivado da necessidade de usar métodos paliativos. (Coletores, absorventes geriátricos, etc.).

Incontinência urinária e fecal são codificadas

- Síndrome vestibular em idosos, vertigem, instabilidade e quedas têm incidência relevante em idosos, diminuem sua qualidade de vida e podem ser a causa de morte em idosos. (Rev.med.clin.Condes -2016: 27 (6) 872-879)

- Síndrome de Imobilidade como a diminuição da capacidade de realizar atividades de vida diária, devido à deterioração das funções motoras, causas que aumentam a morbimortalidade. Os códigos MB 44.3 Imobilidade e FB 32.3 Síndrome de Imobilidade estão contemplados.

É caracterizada por tolerância reduzida à capacidade física, fraqueza muscular progressiva e, em casos graves, perda de reflexos posturais e automatismos. Os sistemas mais afetados pela imobilidade são os cardiovasculares e musculoesqueléticos, cardiopulmonares. Também há perda de massa óssea dependendo do estresse a que o osso é submetido, entre as quais as vértebras são as mais suscetíveis. A osteoporose pode ocorrer por imobilização e posturas viciosas.

– Os códigos CID-11 incluem CA08.1Z: Rinite não alérgica não específica ou rinite de idosos; onde sabemos que embora haja aumento da produção de muco e diminuição do movimento ciliar, ele não está presente na totalidade ou na mesma intensidade em todos os idosos. (Medical Journal of Costa Rica and Central América LXXI (616) 551 – 555, 2015, Gonzales)

- Declínio cognitivo: É definida como uma perda ou redução temporária ou permanente de várias funções mentais superiores em pessoas que anteriormente as mantinham intactas. Esta definição inclui condições altamente definidas, como síndrome confusional aguda ou delirium (secundária a infecções, anemia, patologia que afeta qualquer sistema, internações hospitalares, mudança de endereço, medicamentos, etc.) ou como demência de diferentes causas (doença de Alzheimer DA, demência vascular DV, doença de corpos de Lewy (DCL) e demência frontotemporal (DFT) e formas mistas) mas também abrange outras condições não definidas, ligadas a outros problemas de saúde, como hipotireoidismo, deficiência de vitamina B12, ácido fólico, toxinas, sífilis, etc. O déficit cognitivo leve (ou distúrbio neurocognitivo menor para o DSM V) apresenta alterações nas áreas mencionadas no referido Manual, mas não são atribuídas à velhice normal. (DSM V).

- O código MB 21.0 menciona: Comprometimento Cognitivo do IDOSO e o descreve como “Comprometimento normal (não patológico) de funções corticais superiores, como pensamento, raciocínio, compreensão, cálculo, aprendizagem, linguagem e julgamento”. “O comprometimento cognitivo, embora possa afetar os jovens, é mais comum em pessoas mais velhas, uma vez que a prevalência aumenta com a idade” (Blazer, Dan; Steffens David;(2010) Tratado de Psiquiatria Geriátrica, 4ta Edición, ed Masson. Barcelona. O fato de ser mais prevalente não o torna “normal” na idade.

- V. SEÇÃO COMPLEMENTAR PARA AVALIAÇÃO DE FUNCIONAMENTO. “A OMS propõe que a CIF se torne uma ferramenta ao serviço das administrações, profissionais e cidadãos que fornece uma linguagem comum e um quadro conceptual para a descrição e análise da deficiência, bem como da funcionalidade humana como um todo.” (Tratado de Medicina Geriátrica. (2015) Pedro Abizanda Soler y Rodríguez Mañas Leocadio. Pag 98. Elsevier Barcelona) O WHO-DAS II é um instrumento de avaliação da deficiência. No entanto, na prática clínica geriátrica, os índices de Katz, Barthel, FIM e RUG III são usados para AVD e a escala funcional da Cruz Vermelha também para AVD.

Existem também testes físicos de avaliação direta como o SPBB de Guralnik, o POMA de Tinetti para avaliar a limitação funcional. Guralnik JM, Ferrucci L. Assessing the building blocks of function. Utilizing Measures of functional limitation.. Am. J. Prev. Med. 2003; 25: 112-21.) Vazquez- Barquero JL et al. Cuestionario para la discapacidad WHO DASS II. Ministerio de Trabajo y asuntos sociales. Madrid 2006
Sugerimos que a Avaliação funcional faça parte do VGI (mais específico para a disciplina em que trabalhamos).

Como Comitê Latino-Americano-COMLAT-IAGG colocamo-nos à sua disposição, em nossa posição de consultor e órgão acadêmico, para acompanhar e assessorar esses processos de classificação e definições relacionadas ao envelhecimento e velhice.

ANEXO D – Nota oficial do COREN-SP

O Coren-SP manifesta sua preocupação frente à definição do termo “velhice” dentre a lista de doenças previstas pela 11ª edição da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID).

A partir de janeiro de 2022, com a publicação da CID-11, a velhice será identificada sob o código MG2A, no capítulo 21: “Sintomas, sinais ou achados clínicos não classificados em outro local”. Como sinônimos para velhice, são descritas velhice avançada sem psicose, senescência sem psicose e debilidade senil. Entretanto, as próprias definições de senescência (as alterações no organismo decorrentes da evolução no tempo, sem necessariamente estarem ligadas a uma doença) e senilidade (conjunto de condições que acometem o indivíduo baseadas em mecanismos fisiopatológicos) não se coincidem, mas sim se complementam, sendo a segunda uma etapa do primeiro.

Algumas consequências negativas para essa definição são a falta de identificação de doenças que possam acometer os idosos, a marginalização do cuidado de saúde à pessoa idosa, bem como o ageísmo e a discriminação e a sensação de incapacidade em razão de um processo natural da vida, o que pode desfavorecer também a saúde mental dessa população.

Os profissionais de enfermagem atuam na prevenção e na assistência ao paciente idoso, e um cuidado que vise a autonomia e a independência estimula a qualidade de vida. Em 2019, o IBGE previa que a expectativa de vida dos homens brasileiros era de 73 anos e para as mulheres, de 80 anos.

Portanto, o Coren-SP defende uma revisão do termo “velhice” como descrito na CID-11, para que a população idosa possa receber o devido acompanhamento de sua saúde, livre de estigmas e da visão equivocada de uma etapa da vida como se fosse naturalmente uma doença.

ANEXO E – Postagem sobre Ensino Remoto e EaD na íntegra (BRENTANO, 2022)



Queridos amigos, colegas e famílias! Tenho percebido muita confusão relacionada aos termos ensino remoto, EAD e homeschooling. Então fiz um post para esclarecer, de forma muito simples, estas diferentes modalidades de ensino. Para maiores esclarecimentos, busquem os especialistas na área! Cito algumas especialistas que admiro: Janaina Menezes, Eliane Schlemmer, Gabriella Schorn, Carolina Muller.

QUAL A DIFERENÇA ENTRE ENSINO REMOTO, EAD E HOMESCHOOLING?

ENSINO REMOTO

Ensino remoto ou ensino não presencial é uma adaptação momentânea e emergencial realizada pelas escolas para atenderem seus alunos durante a interrupção das atividades presenciais, em função do COVID-19. Essa proposta utiliza recursos online para transpor as aulas mas também usa recursos que são pensados normalmente para as aulas presenciais.

ENSINO EAD


O Ensino EAD tem um modelo pedagógico próprio e diferente do ensino presencial. É uma modalidade que usa plataformas específicas, tem um outro sistema de avaliação e trabalha com coletividade por meio da constituição de redes de convivência. O ensino EAD tem uma legislação específica e não é a transposição de atividades presenciais para o ambiente online.

HOMESCHOOLING

Homeschooling ou educação domiciliar não é o que os pais estão fazendo agora em época de pandemia. A educação domiciliar é uma escolha familiar de educar seus filhos. Nesta proposta os pais escolhem quais conteúdos e competências serão ensinados aos filhos, e em que momentos isso ocorrerá, dentro da sua rotina e na sua casa. É um tipo de educação utilizada em outros países, e mesmo que ocorra no Brasil, ainda não há legislação que a proíba ou a respalde.

SITES E MATERIAIS CONSULTADOS

BEHAR, PATRICIA. MODELOS PEDAGOGICOS EM EDUCACAO A DISTANCIA. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2009.
[HTTP://DESAFIOS DA EDUCACAO.GRUPOAL.COM.BR/CORONAVIRUS-ENSINO-REMOTO/JOTA.INFO/OPINIAO-E-ANALISE/COLUNAS/REGULACAO-E-NOVAS-TECNOLOGIAS/MANUAL-JURIDICO-PARA-IMPLANTACAO-DO-ENSINO-NAO-PRESENCIAL-NA-EDUCACAO-BASICA-T1042020](http://desafiosdaeducacao.grupoal.com.br/coronavirus-ensino-remoto/jota.info/opiniao-e-analise/colunas/regulacao-e-novas-tecnologias/manual-juridico-para-implantacao-do-ensino-nao-presencial-na-educacao-basica-t1042020) ACESSADO EM 01 DE MAIO 2020.
 GARRIDO SI, SCHLEMMER E. REFLEXÕES SOBRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ON LINE). TC. V.3, P.C1-073, 2006.
[HTTPS://WWW1.FOLHA.UOL.COM.BR/EDUCACAO/2019/02/VEJA-PERGUNTAS-E-RESPOSTAS-SOBRE-O-HOMESCHOOLING-OU-EDUCACAO-DOMICILIAR.SHTML](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/veja-perguntas-e-respostas-sobre-o-homeschooling-ou-educacao-domiciliar.shtml) ACESSADO EM 2 DE MAIO DE 2020.



ANEXO F – Ofício 004/2020-CCL-FCL/CAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara



4. Os docentes que enviaram atividades remotas facultativas e/ou prosseguiram com atividades didáticas síncronas no período de suspensão de atividades pela direção deverão disponibilizar novamente o conteúdo, estabelecendo, formalmente, um cronograma para realização e entrega das atividades e respectiva contagem de carga horária;

5. Os docentes, preferencialmente, deverão adotar atividades assíncronas. Quando forem síncronas, devem durar no máximo 60 minutos e devem ser realizadas no horário presencial oficialmente previsto para as aulas;

6. O CCL **sugere** aos docentes que a frequência e a avaliação dos discentes possam ser feitas por meio da realização das atividades propostas no novo cronograma, respeitando as especificidades de cada disciplina, e a autonomia didática e acadêmica dos docentes;

7. Se escolherem utilizar gravações, os docentes deverão informar aos alunos quanto à proibição de compartilhamento com terceiros das gravações das aulas, exceto se houver expressa autorização do docente sob pena de responsabilização, conforme previsto no artigo 20 do Código Civil e nos incisos V e X do artigo 5º da Constituição Federal;

8. Reiteramos que o artigo 6º da Portaria Unesp nº 128/2020, estabelece a excepcionalidade para o trancamento de matrícula das disciplinas fora do prazo desde que o aluno permaneça matriculado em pelo menos três disciplinas, devendo para isso ser observado o prazo para trancamento previsto no calendário da FCL;

9. Casos excepcionais de alunos que não conseguirem acolher o ensino remoto das suas disciplinas serão analisados pelo Conselho de Curso. As justificativas dos alunos do não acolhimento ao ensino remoto devem ser enviadas ao e-mail do Conselho de Curso (conselhodecursos.fclar@unesp.br) o mais rápido possível, com apresentação de atestado médico ou declaração de impedimento momentâneo;

10. O docente deverá registrar e documentar sua forma de contato com os alunos, os conteúdos ministrados, a carga horária e a frequência às atividades desenvolvidas de forma não presencial no SisGrad;

11. Em caso de disciplinas que não tiverem continuidade remotamente, o **docente responsável** deverá apresentar justificativa ao Conselho de Curso e à Congregação, comprometendo-se com a reposição das atividades oportunamente;



12. Por fim, recomenda-se observar na íntegra os termos descritos na Portaria Unesp nº 128/2020, visto que os mesmos se configuram como diretrizes institucionais para toda a comunidade Unespiana.

Aguardamos, desta forma, a apreciação destes critérios pela Congregação da Unidade.

Atenciosamente,

Profª Drª Andressa Cristina de Oliveira
Coordenadora do Curso de
Graduação em Letras