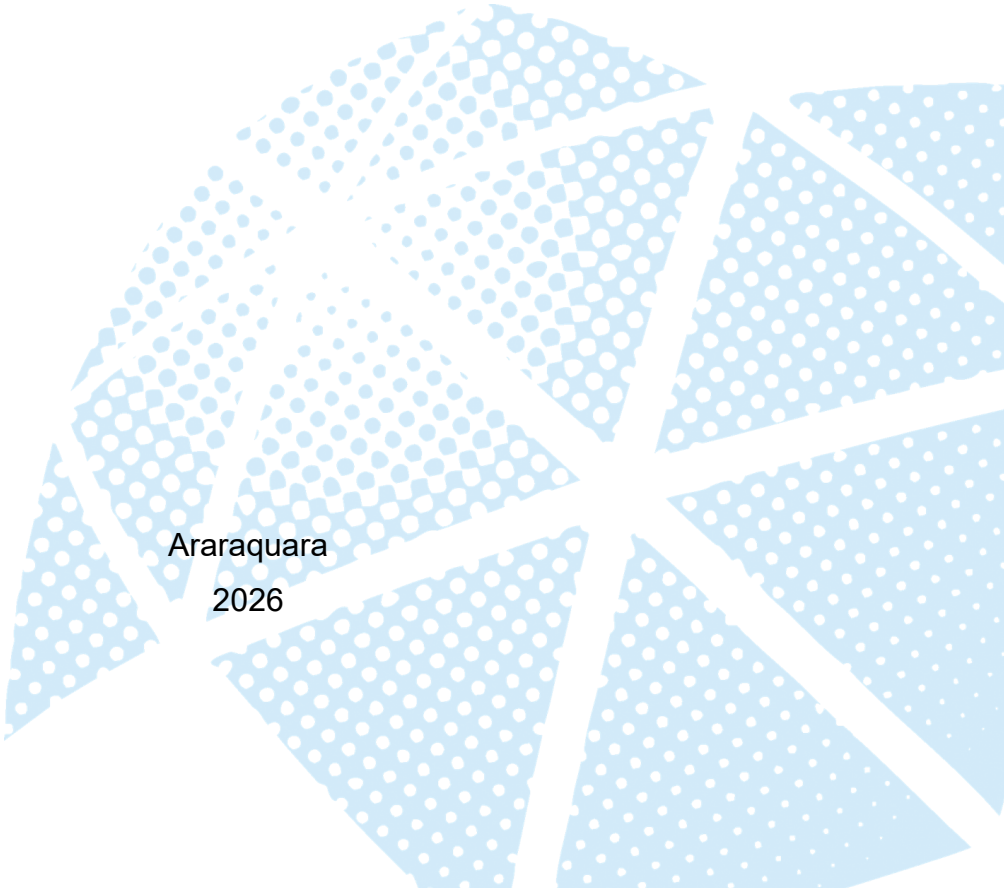


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

NATÁLIA ROSALEN DE CASTRO

**PARÂMETROS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM ON-LINE DE
INGLÊS COM O PÚBLICO IDOSO**

Araraquara
2026



NATÁLIA ROSALEN DE CASTRO

**PARÂMETROS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM ON-LINE DE
INGLÊS COM O PÚBLICO IDOSO**

Dissertação de Mestrado 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 Mestra em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de concentração: Ensino/Aprendizagem de Língua

Orientadora: Profa. Dra. Cibeles Cecílio de Faria Rozenfeld

Coorientadora: Profa. Dra. Vivian Nádia Ribeiro de Moraes-Caruzzo

Araraquara

2026

C355p

Castro, Natália Rosalen de

Parâmetros pedagógicos para o ensino-aprendizagem
on-line de inglês com o público idoso / Natália Rosalen de
Castro. -- Araraquara, 2026

149 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Coorientadora: Vivian Nádia Ribeiro de Moraes-Caruzzo

1. terceira idade. 2. ensino e aprendizagem. 3. língua
inglesa. 4. Pedagogia Pós-Método. 5. ensino on-line. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Essa pesquisa contribui para o campo da Linguística Aplicada ao trabalhar com a Terceira Idade, público pouco explorado nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas. Ao analisar e refletir sobre a sala de aula on-line construída para e com eles, mediado pelo uso de ferramentas digitais, a pesquisa amplia as discussões acerca de suas especificidades, reforçando possibilidades e desafios envolvidos em sua aprendizagem em contextos digitais. Além disso, os resultados podem contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos aprendizes idosos, fortalecendo as discussões da área sobre ensino de línguas, envelhecimento e tecnologias digitais.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This study contributes to the field of Applied Linguistics by focusing on older adults, a group that has been largely overlooked in research on language teaching and learning. By analyzing and reflecting on the online classroom designed for and with them, facilitated using digital tools, this study broadens the discussion regarding its specific characteristics, highlighting the opportunities and challenges involved in their learning within digital contexts. Furthermore, the results may contribute to reflection on pedagogical practices better suited to the needs of older learners, thereby strengthening discussions in the field regarding language teaching, aging, and digital technologies.

NATÁLIA ROSALEN DE CASTRO

**PARÂMETROS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM ON-LINE DE
INGLÊS COM O PÚBLICO IDOSO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, para obtenção do título de Grau acadêmico Mestra em Linguística e Língua Portuguesa

Área de Concentração: Ensino/Aprendizagem de Língua

Data da defesa: 23/06/2026

Banca Examinadora:

Presidente da banca: Profa. Dra. Cibeles Cecílio de Faria Rozenfeld
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membra titular: Profa. Dra. Rosângela Aparecida Dantas de Oliveira
UNIFESP – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Campus de Guarulhos

Membra titular: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membra suplente: Profa. Dra. Mayara Mayumi Sataka
UFPR – Universidade Federal do Paraná – Campus de Curitiba

Membra suplente: Profa. Dra. Livia dos Santos Marques
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos por minhas alunas, participantes da pesquisa. Sem elas, este trabalho jamais seria possível. Muito obrigada por confiarem em mim, continuarem acreditando e contribuindo para a minha formação e construção enquanto professora.

Agradeço também meus demais alunos, tanto on-line quanto presenciais. Tenham certeza de que me lembrarei para sempre de cada um, e que eu não seria a professora que sou sem que tivesse conhecido vocês.

À minha Vó Lúcia, quem foi minha segunda mãe, quem também me criou, educou, e contribuiu para a criação de quem sou. Se hoje consigo desenvolver reflexões e olhares tão significativos para com o público idoso, certamente houve influência sua.

À minha orientadora, Professora Doutora Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld. Obrigada por me aceitar e acolher desde o início, quando decidi mudar completamente meu rumo na universidade. Sei que muito da pesquisadora que me tornei se originou da relação que construímos. Sem ela, minha jornada acadêmica teria sido completamente outra.

À minha coorientadora, Professora Doutora Vivian Nádia de Ribeiro Moraes-Caruzzo. Sou eternamente grata por nossos caminhos terem se cruzado, permitindo que eu encontrasse um porto seguro para os momentos de angústias. Muito obrigada por ter compartilhado comigo o seu amor pela Terceira Idade, permitindo que o meu próprio florescesse.

À Professora Doutora Rosângela Aparecida Dantas de Oliveira, a qual vem acompanhando o trabalho desde suas primeiras organizações. Todas as contribuições e apontamentos, desde meu primeiro SELin, em 2024, foram muito importantes para que as discussões pudessem se desenvolver.

À Professora Doutora Sandra Mari Kaneko-Marques, por acolher minha turma, permitindo que desde 2023 eu prosseguisse nesse caminho que me trouxe até o presente trabalho. Agradeço antecipadamente por aceitar integrar esta banca de defesa e contribuir com sua leitura e apontamentos, os quais tenho certeza de que enriquecerão imensamente esta pesquisa.

À Professora Doutora Monica Mayrink O’Kughnittons, por prontamente se disponibilizar a contribuir com a minha investigação durante o Exame de Qualificação. Muito obrigada pela leitura cuidadosa e atenta que contribuiu para o aprimoramento de detalhes que me fugiam os olhos.

À Professora Doutora Daniela Nogueira de Moraes Garcia. Agradeço por, em momentos anteriores à Qualificação e à Defesa, permitir que eu enxergasse potencial e caminhos que podia traçar em minha investigação.

Aos meus pais, Rita de Cassia e Marcos Antônio, por terem me apoiado desde o início, me ensinando que todo esforço traz resultados merecidos. Duas das primeiras pessoas a acreditarem na minha capacidade, mesmo quando eu mesma talvez não a enxergasse.

À Marina Eduarda Bueno e Armando de Vitta Santos, meus irmãos de consideração, que tive a sorte de conhecer após ingressar na universidade. Muito obrigada por estarem sempre comigo nos momentos de comemoração, mas, também, nos de dificuldades e angústias.

Aos demais amigos, colegas e professores que a universidade me proporcionou, saibam que me lembro de cada um e das experiências que compartilhamos com muito carinho. Cada um deixou uma marca significativa na pessoa a qual me tornei.

Ao Scooby, Bruce, Thor e Duque, meus “irmãos” caninos que sempre estiveram presentes para acalmar os nervos quando necessário. Não poderia deixar de agradecê-los, considerando todos os momentos em que estiveram presentes quando eu enfrentava os desafios da vida acadêmica.

Ao Rubi, minha eterna bolinha de pelos, meu companheiro durante a pandemia. Você veio em um momento sombrio e turvo, cercado de incertezas, iluminando a minha vida como um todo. Obrigada por me provar que, com esforço e dedicação, tudo é possível, até mesmo que um coelho viva muito mais do que o esperado com apenas um olhinho.

À minha família, como um todo. Cada desejo e encorajamento depositado em mim contribuiu para o lugar em que atualmente me encontro. Muito obrigada por acreditarem em mim.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, por todas as oportunidades que permitiram o meu crescimento enquanto professora e

pesquisadora. Sem dúvidas, me proporcionou uma experiência importante e única, a qual carregarei pelo resto de minha vida.

À Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, a qual, nos últimos 8 anos, se tornou tão significativa para mim. São inúmeras as manhãs nas quais tive aulas importantíssimas para minha formação, as tardes que passei na biblioteca, estudando e explorando as possibilidades de leituras disponíveis, e as noites que compartilhei com amigos e colegas, que permitiram construir quem sou hoje.

Às Coordenações da Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) e do Centro de Línguas de Desenvolvimento de Professores (CLDP), projetos extensionistas que se tornaram tão caros para mim, e sobre os quais falo e compartilho com imenso prazer. É inegável que as salas do CLDP se tornaram minha segunda casa nos últimos anos, permitindo que eu continuasse aprimorando e planejando todas as atividades destinadas às minhas turmas.

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

RESUMO

Em resposta ao movimento do “Envelhecimento Saudável”, medidas visando a garantia de acesso à saúde e uma boa qualidade de vida da população idosa vêm ganhando destaque (OMS, 2015; 2020; 2023; Batista, 2020; OPAS, 2022). No Brasil, dentre os direitos legais, encontramos o acesso à educação, profissionais e materiais capazes de compreender e se adaptar às particularidades da Terceira Idade (Brasil, 2003). Direcionando o olhar para a Língua Inglesa (LI), este trabalho busca verificar quais parâmetros pedagógicos podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem, em contexto online, de um público idoso. Para tal, me apoiei teoricamente na Pedagogia Pós-Método (Kumaravadivelu, 2003; 2006), expandindo acerca de perspectivas humanizadas de educação (hooks, 2013; 2020) e concepções que reconhecem o papel das vivências discentes em sala de aula (Dewey, 1979) em estudos acerca do envelhecimento humano (Beauvoir, 1976; Mercadante, 2005; Zimmerman, 2007; Papalia; Feldman, 2013; 2021), e em trabalhos sobre o ensino on-line (Aires, 2016; Ferreira; Corrêa, 2019; Cope, Kalantzis, 2022), abordando o desenvolvimento de materiais didáticos e sua importância em contextos singulares (Tomlinson; Masuhara, 2005; 2018; Moraes-Caruzzo, 2022). O estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação (Burns, 1999; Aranda, 2011), de abordagem qualitativa (Robson; McCartan, 2016), do gênero prático, e cuja fonte de informações é de natureza primária (Paiva, 2019). A coleta de dados ocorreu no contexto de um curso on-line de LI com uma turma de alunos idosos no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), por meio de questionários semiestruturados, entrevistas, diários reflexivos e gravação das aulas ministradas. A partir da discussão sobre os registros obtidos, buscamos identificar os aspectos que podem influenciar o desenvolvimento da LI nesse contexto. Dentre eles, foi possível concluir um caráter múltiplo e colaborativo entre os fatores gerais e individuais que compõem o processo de ensino-aprendizagem. Por meio de uma análise alinhada aos parâmetros da Pedagogia Pós-Método (Kumaravadivelu, 2003; 2006), foi notável que, embora existam desafios no ensino on-line de LI, a familiaridade com as variáveis contextuais e o preparo e esforço para trabalhar com a Terceira Idade são aliados valiosos no cotidiano docente. Ademais, também busquei criar a possibilidade de que o sujeito idoso tivesse a oportunidade de participar ativamente da organização do seu próprio processo de aprendizagem, construindo um espaço crítico e colaborativo, considerando a forma como suas concepções podem influenciar tal andamento. Por fim, em uma esfera mais política, esta pesquisa pretendeu contribuir para o combate ao ageísmo, alinhada a visões positivas sobre a Terceira Idade, dialogando e expandindo as discussões já existentes no campo de ensino de Língua Estrangeira para idosos.

Palavras-chave: terceira idade; ensino e aprendizagem; língua inglesa; Pedagogia Pós-Método; ensino on-line.

ABSTRACT

In response to the “Healthy Aging” movement, measures aimed at ensuring access to healthcare and a good quality of life for the elderly population are gaining prominence (WHO, 2015; 2020; 2023; Batista, 2020; PAHO, 2022). In Brazil, amongst legal rights, we find the access to education, professionals and materials capable of comprehending and adapting to the particularities of the Third Age individuals (Brazil, 2003). Directing our gaze to English as a Foreign Language (EFL), this research aims to verify which pedagogical parameters can influence the English teaching-learning process in an online context, with elder students. For that purpose, we are theoretically based on Post-Method Pedagogy (Kumaravadivelu, 2003; 2006), expanding on humanistic approaches to education (hooks, 2013; 2020) and approaches that recognize the role of student experiences in the classroom (Dewey, 1979). We also establish dialogues with studies focused on the ageing process (Beauvoir, 1976; Mercadante, 2005; Zimmerman, 2007; Papalia; Feldman, 2013; 2021), researches on online teaching (Aires, 2016; Ferreira; Corrêa, 2019; Cope, Kalantzis, 2022), addressing the development of educational materials and their importance in specific contexts (Tomlinson; Masuhara, 2005; 2018; Moraes-Caruzzo, 2022). The research is classified as action-research (Burns, 1999; Aranda, 2011), of a qualitative approach (Robson-McCartan, 2016), of a practical nature, and whose source of information is primary in nature (Paiva, 2019). The data collection happened in the context of an online English course, with a class of elderly students in the Language and Teacher Development Center (LTDC), by using semi structured questionnaires, interviews, reflective diaries and class recordings. Through data analysis, we sought to determine the aspects that could influence the development of ESL in this specific context. Among these, it was possible to identify a multifaceted and collaborative nature between the general and individual factors that make up the teaching-learning process. Through an analysis aligned with the parameters of Post-Method Pedagogy (Kumaravadivelu, 2003; 2006), it was evident that although there are challenges in online ESL instruction, familiarity with contextual variables and the preparation and effort required to work with older adults are valuable assets in the daily teaching practice. Furthermore, I also sought to create the possibility for older adults to have the opportunity to actively participate in organizing their own learning process, building a critical and collaborative space, considering how their conceptions can influence this process. Finally, on a more political level, this research aimed to contribute to the fight against ageism, aligned with positive views of older adults, engaging in dialogue and expanding existing discussions in the field of Foreign Language teaching for older adults.

Keywords: third age; teaching and learning; English language; Post-Method Pedagogy; on-line teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Processos de envelhecimento primário e secundário	34
Quadro 2 - Dissertações sobre ensino/aprendizagem de línguas para a Terceira Idade	35
Quadro 3 - Teses sobre ensino/aprendizagem de línguas para a Terceira Idade	42
Quadro 4 - Gerações da EaD segundo Garrison (1985), Aretio (1999) e Moore e Kearsley (2008, 2012)	57
Quadro 5 - Técnicas de alterações em MD	62
Quadro 6 - Sugestões para ensino-aprendizagem de LE para alunos idosos	64
Quadro 7 – Informações metodológicas da pesquisa	68
Quadro 8 - Informações sobre o Gênero e Idade dos participantes	74
Quadro 9 - Apresentações realizadas em eventos durante o período de Mestrado	76
Quadro 10 - Relação entre questão de pesquisa e os instrumentos de coleta/análise	85
Quadro 11 - Perfil socioeconômico das alunas (Q1)	88
Quadro 12 - Percepções acerca do contexto on-line	92
Quadro 13 - Tecnologia e ambientes utilizados (Q1 e E2)	104
Quadro 14 - Relação entre experiência e autoavaliação com o inglês	113
Quadro 15 - Relações entre os Parâmetros Pedagógicos do Pós-Método e minha prática	127
Quadro 16 - Roteiro do Q2 de cada participante (elaborado com base nas respostas do Q1, Q2 e E1)	143

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Exemplo de atividade de discussão.....	99
Imagem 2 - Organização original da aula no site Learn English do British Council	101
Imagem 3 - Exemplo de atividade adaptada da apostila	102
Imagem 4 - Exemplo da atividade final da aula de <i>Online course introductions</i>	103
Imagem 5 - Exemplo de página da apostila com marcações	105
Imagem 6 - Exemplo de transmissão do material em aula	108
Imagem 7 - Parte do Sumário da Apostila	110
Imagem 8 - Exemplo de uma atividade da aula Online safety poster.	122
Imagem 9 - Exemplo do uso de QRCode para anexar o clipe de uma música	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O ciclo da pesquisa-ação	70
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
AE	Autoeficácia
CLDP	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores
DR	Diário Reflexivo
Dr./Dra.	Doutor/Doutora
EaD	Educação a Distância
ES	Envelhecimento Saudável
FCFAr	Faculdade de Ciências Farmacêuticas – <i>Campus</i> de Araraquara
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras – <i>Campus</i> de Araraquara
FOAr	Faculdade de Odontologia – <i>Campus</i> de Araraquara
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
IQ	Instituto de Química – <i>Campus</i> de Araraquara
LE	Língua(s) Estrangeira(s)
LI	Língua Inglesa
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PN	Pesquisa Narrativa
Prof./Profa.	Professora/Professora
UNATI	Universidade Aberta à Terceira Idade
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

Considerações iniciais.....	17
Motivações e antecedentes da pesquisa	21
Justificativas: pessoal, prática e social/teórica	24
Objetivos e questão de pesquisa	27
Organização da dissertação.....	28
1. Fundamentos Teóricos	29
1.1 A pluralidade do envelhecer e o ensino-aprendizagem de línguas	29
1.1.1 O ensino-aprendizagem de inglês para idosos: uma revisão da literatura ...	35
1.2 Para além do método.....	49
1.3 Ensinando e aprendendo na virtualidade.....	56
1.3.1 Planejando e adaptando lições	60
1.3.2 Planejando e adaptando lições na virtualidade	65
2. Percurso metodológico.....	68
2.1 Natureza da pesquisa	68
2.2 Contexto.....	72
2.2.1 Alunas-participantes.....	74
2.2.2 Professora-pesquisadora	75
2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	78
2.3.1 Questionários semiestruturados.....	78
2.3.2 Entrevistas semiestruturadas	80
2.3.3 Diários reflexivos	82
2.3.4 Gravação das aulas em áudio e vídeo	83
3. Discussão e análise dos dados	86
3.1 Particularidade: refletindo sobre o perfil e o contexto de atuação.....	86
3.1.1 Com quem dialogamos: perfil e particularidades das alunas	87
3.1.2 Onde dialogamos: conhecendo o ambiente e percepções sobre o on-line ..	91

3.2 Praticidade: discutindo as ações docentes e os materiais pedagógicos.....	99
3.3 Possibilidade: compreendendo a sala de aula como um espaço de trabalho para além da língua	111
3.3.1 A sala de aula de inglês: as vivências das participantes como discentes..	112
3.3.2 Tecnologia na vida: princípios de um olhar para a formação digital.....	120
Considerações finais	125
Respondendo às questões de pesquisa	125
Minhas considerações finais	129
Referências bibliográficas	131
APÊNDICES.....	138
Apêndice A – Questionário 1 (Q1).....	138
Apêndice B – Guia da Entrevista 1 (E1).....	140
Apêndice C – Questionário 2 (Q2)	141
Apêndice D – Guia da Entrevista 2 (E2).....	143
Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	146
Apêndice F – Trabalho apresentado no XI Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras	148
Apêndice G – Trabalho apresentado no XII Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras	149

Considerações iniciais

Nas últimas décadas, tem sido possível perceber grandes mudanças em diversas facetas de nossa sociedade e quando voltamos o olhar para a Terceira Idade, público que é foco deste trabalho, não é diferente. Alinhados ao que a Organização das Nações Unidas (ONU) denomina como o “Século do Envelhecimento Saudável” (*Decade of Healthy Ageing*), é pertinente situar nossos esforços em relação a esses desenvolvimentos.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020, tradução nossa¹), quando pensamos no Envelhecimento Saudável (ES), o concebemos como o desenvolvimento e manutenção da “capacidade funcional que permite o bem-estar na Terceira Idade”. Sendo uma consequência natural do aumento da expectativa de vida, encontramos iniciativas em escala e acessos globais com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos velhos² atuais, e dos sujeitos que se tornarão idosos.

Assim, ao destacarmos o crescimento na expectativa de vida como um fator motivador para a maior atenção, em escala global, na comunidade idosa, acreditamos ser necessário um olhar crítico quanto a sua universalidade, percebendo as nuances que permeiam tal consideração. Compreendendo os diferentes elementos que podem influenciar o processo de envelhecimento, e até mesmo a vida humana, reconhecemos, apoiados na Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2022, p. 2, tradução nossa³) que

a dinâmica populacional não será independente das situações e estruturas regionais. As mudanças demográficas variam entre os países e dentro deles e continuarão a variar, não só devido à geografia, mas principalmente devido às diferenças sociais e econômicas.

Desse modo, embora o Envelhecimento Saudável se baseie no aumento dos anos esperados para a vida humana, não é uma realidade livre do contexto e dos elementos que a influenciam. No Brasil, por exemplo, encontramos um quadro de progresso contínuo quanto ao envelhecimento, característico de países desenvolvidos

¹ No original: [...] *developing and maintaining the functional ability that enables well-being in older age.*

² Empregamos, neste trabalho, o termo “velho” com um sinônimo de “idoso”, de forma a reforçar uma visão que compreende o envelhecimento como uma fase natural da vida.

³ No original: *Population dynamics will not be independent of regional situations and structures. Demographic changes vary between and within countries and will continue to do so, due not only to geography but primarily to social and economic differences.*

e em desenvolvimento (Batista, 2020), o que evidencia a pertinência de atividades e decisões políticas que tenham como foco esse público.

Vivendo em um cenário múltiplo, existem dados significativos que evidenciam a heterogeneidade existente nos processos de envelhecimento e, conseqüentemente, na taxa de mortalidade. Em 2019, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou a expectativa de vida no país junto das expectativas individuais de cada estado, evidenciando que, embora a média nacional fosse de 73,1 anos para os homens, “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). Em relação às mulheres, encontramos uma situação similar, em que a expectativa nacional seria 80,1 anos e, respectivamente nos mesmos estados mencionados anteriormente, encontramos dados que evidenciam números menores, como 71,6, 71,4 e 72,7 anos (IBGE, 2020).

Outro importante acontecimento é a possível influência da Pandemia Covid-19 no envelhecimento populacional. A partir de 2021, o IBGE passou a publicar a taxa de mortalidade nacional de uma forma diferente, elencada pelas idades e não pelos estados ou regiões. Nos documentos de 2023⁴, no entanto, reconhecem que “a elevação do número de mortes no Brasil e no mundo com a pandemia de Coronavírus reduziu a esperança de vida ao nascer em 2020 e 2021, chegando ao patamar de 72,8 anos nesse último ano (sendo 69,3 anos para homens e 76,4 anos para as mulheres)” (IBGE, 2023). A OMS (2024, tradução nossa⁵) também apresenta o impacto deixado pela Covid-19 no movimento do ES⁶, reforçando a afirmação do IBGE ao mencionar a forma como

a pandemia eliminou quase uma década de progresso na melhoria da expectativa de vida em apenas dois anos. Entre 2019 e 2021, a expectativa de vida global caiu 1,8 anos, para 71,4 anos (voltando ao nível de 2012). Da mesma forma, a expectativa de vida saudável global caiu 1,5 ano, para 61,9 anos em 2021 (de volta ao nível de 2012).

⁴ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3097/tcmb_2023.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025

⁵ No original: *The pandemic wiped out nearly a decade of progress in improving life expectancy within just two years. Between 2019 and 2021, global life expectancy dropped by 1.8 years to 71.4 years (back to the level of 2012). Similarly, global healthy life expectancy dropped by 1.5 years to 61.9 years in 2021 (back to the level of 2012).*

⁶ Disponível em: https://www.who.int/nauru/news/detail-global/24-05-2024-covid-19-eliminated-a-decade-of-progress-in-global-level-of-life-expectancy?utm_source=chatgpt.com. Acesso em 16 nov. 2025

De acordo com o Diretor Geral da OMS, Dr. Tedros Ghebreyesus, embora o progresso relacionado ao ES continue afetando diversos contextos, existe um forte contraste na forma como as regiões do mundo foram afetadas pela Pandemia (OMS, 2024). Assim, ao assumirmos o envelhecimento populacional como um fator motivador para ações com foco nos sujeitos idosos, o fazemos reconhecendo as desigualdades geográficas e socioeconômicas que afetam seus resultados.

Em vigência desde 2003, o Estatuto da Pessoa Idosa (Brasil, 2003) é responsável por determinar os direitos que esses sujeitos possuem em nossa sociedade. Assim, mesmo em um momento prévio a movimentos mais direcionados ao público idoso, encontramos iniciativas com objetivos de assegurar qualidade de vida a esses cidadãos. Dentre os elementos em comum ao Estatuto e ao movimento do ES, contata-se a menção ao acesso a meios para que o velho consiga se manter ativo socialmente, sobretudo por meio da Educação.

O Artigo 20 do Estatuto preconiza a garantia de acesso da pessoa idosa à “educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (Brasil, 2003), enquanto, em uma de suas publicações acerca da criação de ambientes acolhedores aos idosos, a OMS (2023, p. 8, tradução nossa⁷) destaca que o acesso a

[...] oportunidades de educação [...] são essenciais para nossa saúde e bem-estar. Se nossos ambientes não nos sustentam à medida que envelhecemos, nossa capacidade funcional diminui e ficamos incapazes de fazer as coisas que valorizamos.

Outro fato compartilhado é o papel do poder público em relação a tais medidas. Por lei, espera-se que oportunidades de acesso a espaços educativos adequados sejam criadas, e que esses sejam adaptados para as particularidades dos alunos em questão (Brasil, 2003). A OMS (2023), por sua vez, atribui funções a órgãos mais específicos, mencionando o importante papel colaborativo das universidades frente a essas preocupações. Em meio a ações exercidas pelas instituições, encontramos um destaque para a Universidade da Terceira Idade (*University of Third Age*). Com o objetivo de possibilitar a aproximação do idoso ao contexto de ensino superior, no

⁷ No original: *Access to [...] opportunities for education [...] are essential for our health and well-being. If our environments do not sustain us as we grow older, our functional ability declines, and we are unable to do the things we value.*

Brasil, encontramos a mesma iniciativa, comumente nomeada como Universidade Aberta à Terceira Idade⁸ (UNATI).

Presente em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), nesses espaços, há atividades de diferentes naturezas voltadas à Terceira Idade. Por um lado, encontramos uma preocupação com cursos que estejam alinhados às necessidades do público-alvo; por outro, há um olhar para questões de socialização desses sujeitos, tanto entre si, quanto por meio do encontro intergeracional com os demais grupos que frequentam a universidade.

Na Universidade Estadual Paulista (UNESP), existem núcleos do projeto em 20 unidades⁹, distribuídos pelo estado (UNESP, 2025). Alinhada ao Estatuto da Pessoa Idosa (Brasil, 2003), a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proec, 2013, p. 11) prevê “a obrigação de adequar os currículos, a metodologia e o material didático aos programas educacionais destinados à pessoa idosa”. No entanto, encontramos uma escassez (ou mesmo uma ausência) de formação, quando buscamos materiais e direcionamentos sobre como realizar adaptações no contexto de sala de aula de línguas estrangeiras.

Moraes-Caruzzo (2022, p. 121) evidencia essa problemática, afirmando que “não existem, ainda, materiais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira desenvolvidos especificamente para alunos idosos”, quando olhamos para o mercado editorial em específico. Embora suas considerações sejam voltadas para o ensino de Língua Inglesa (LI), não é distante sua aplicação a outras áreas, afetando a prática dos indivíduos que trabalham com esse público, seja qual for seu foco educacional. Isso nos permite constatar a latente necessidade de atenção para desenvolvimento de estudos nessa área (Moraes-Caruzzo, 2022). Em especial, defendemos a urgência de se promover discussões com foco no contato com elementos tecnológicos e o contexto on-line voltados para esse público-alvo, uma vez que esse também se encontra em constante desenvolvimento.

Logo, por meio deste estudo, esperamos contribuir com tais questões. Por meio de um olhar sensível e atento, defendemos o potencial dos espaços educacionais para a Terceira Idade, não apenas para o crescimento contínuo dos alunos que os integram,

⁸ Embora adotemos esta nomenclatura em nossas discussões, sendo a empregada na universidade da professora-pesquisadora, reconhecemos que o projeto pode adotar nomes diferentes em outros contextos.

⁹ Cf. <https://www2.unesp.br/portal#!/terceira-idade>. Acesso em: 11 nov. 2025.

mas, também, para a formação inicial e continuada dos docentes que escolhem (ou não) ali se inserir. Além disso, em um movimento contrário a possíveis percepções ageistas e generalizadas acerca do sujeito idoso, propomos um estudo que observe resultados obtidos na prática, construídos por meio de um trabalho colaborativo entre a pesquisadora e as participantes.

A seguir, nos deteremos aos eventos que antecedem a realização da pesquisa. Compreendendo a investigação como uma atividade contínua, buscamos elucidar os fatores que compõem a jornada que nos trouxe até este momento.

Motivações e antecedentes da pesquisa

Em primeiro lugar, destaco que este trabalho será escrito em primeira pessoa. A presente pesquisa é constituída, conforme será discutido adiante, de minhas percepções e vivências enquanto sujeito e docente. Portanto, me afasto da impessoalidade que a Academia sugere, para, nesta seção, expor os pensamentos que *eu* carrego em *minha* jornada enquanto docente e pesquisadora.

Assim, de maneira sucinta, inicio essa reflexão com uma honesta confissão: eu não queria ser professora. Após os anos de meu ensino básico, gastos em incontáveis indecisões sobre a carreira que eu gostaria de trilhar, o curso de Letras se encaixou em um ideal que eu havia construído sobre o que eu gostava de estudar. O inglês foi, nesse processo, fator decisivo para essa escolha.

Tive meu primeiro contato “formal” com a língua inglesa em meados de 2013, em um curso de idiomas. Foi a primeira vez que ela me foi apresentada de uma forma mais concentrada, contínua e interativa. Naquele momento, sinto que se consolidou o que, atualmente, caracterizo por um gosto por aprender línguas estrangeiras, o que se refletiu no decorrer de minha vida com outros idiomas, como japonês, espanhol, latim e alemão. O curso de Letras, conseqüentemente, se consolidou aos poucos para mim, como caminho conectado aos diferentes interesses que eu já cultivava na época. Após uma conversa esclarecedora com minha professora de português do ensino médio, eu decidi que iria prestar vestibular nesta direção, e que queria trabalhar como tradutora de língua inglesa.

Ingressei na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP/FCLAr) em 2019, com 17 anos. Todavia, a princípio, não cogitei a docência como uma possibilidade. Meu interesse estava prioritariamente voltado para o trabalho com

traduções. Com o passar dos meses, com a constante presença de características da atividade docente no discurso dos professores, passei a enxergá-la como algo possível, mas não essencial. Eu seria necessariamente uma professora, mas essa parecia uma alternativa intermediária na minha jornada à tradução.

A linguística também era um campo desconhecido para mim. Ingressei na universidade com olhos para a literatura, muito motivada pelo meu gosto por ficção. Trabalhei com a língua latina – meu idioma de formação – durante muitos anos, com foco na tradução e interpretação de mitos. Ao final, é irônico que essa seja a área na qual desenvolvo a atual pesquisa, depois de tantos anos de caminhada junto do “lado oposto”¹⁰.

Com a chegada da pandemia da Covid-19, vivi o 2º e o 3º ano da graduação na modalidade de ensino remoto emergencial. Consequentemente, só me aprofundi nos projetos acadêmicos de extensão com o retorno ao presencial, em 2022. Pressionada pela necessidade de cumprir as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais/Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (AACC/ATPA), uma colega me convidou para conhecer a UNATI e, possivelmente, lecionar junto a ela. Não hesitei em concordar. Embora atuar como professora não fosse meu plano inicial, em meio às experiências desses colegas que faziam parte do projeto, me pareceu interessante. Ao mesmo tempo, por meio dele eu conseguiria as horas necessárias para me formar. Na época, eu também participava de outro projeto de ensino, a Residência Pedagógica, porém, foi na sala de aula com a Terceira Idade que, oficialmente, assumi a posição de professora. Trazia comigo, naquele momento, as concepções de ensino que refletiam as minhas visões como aluna, as quais foram desafiadas pela prática. Atuei por cerca de um ano em dupla dando aulas em duas turmas distintas, na modalidade on-line. Me recordo com grande carinho de meu primeiro planejamento de aula, dos momentos de questionamentos que, posteriormente, impulsionaram ainda mais minha vontade em prosseguir trabalhando com esse público.

Ao final de 2022, eu, que estava desenvolvendo uma monografia na área de literatura, mudei de rumo completamente. O trabalho com minhas alunas (ambas as turmas eram compostas em sua totalidade por mulheres) despertou em mim uma

¹⁰ Na UNESP de Araraquara, existem dois Programas de Pós-Graduação que condensam boa parte dos alunos formados em Letras: Linguística e Língua Portuguesa e Estudos Literários. Tal divisão se relaciona a minha perspectiva de que iria me formar e dedicar meus futuros estudos ao campo da literatura. Ao destacar esse “lado oposto”, faço referência a tal dualidade que, de certo modo, é um reflexo da minha percepção como aluna de tal contexto.

vontade há anos adormecida: o gosto pela língua inglesa. Me lembrei da Natália, de 17 anos, cujo idioma foi a peça final para escolher o curso de Letras, e que parecia ter se encontrado novamente nesse contexto. Assim, no início de 2023, em uma escolha corajosa, mudei meu tema de pesquisa e a orientação. Eu, que no início da graduação nem conhecia o termo “Linguística”, no final, voltei meu olhar e esforços para o campo do ensino-aprendizagem de línguas, na área da Linguística Aplicada.

Na conversa inicial com a Profa. Dra. Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld, minha atual orientadora, eu carregava essa vontade de estudar o ensino de inglês. Quando mencionei que estava lecionando para a Terceira Idade, encontramos um contexto de interesse em comum. Logo, oficialmente definimos que meu foco de investigação se voltaria para as turmas nas quais eu já estava inserida há algum tempo.

Foi nessa mesma ocasião em que fui apresentada à Profa. Dra. Vivian Nádia Ribeiro de Moraes-Caruzzo, doutoranda na época, pesquisando também o ensino online de inglês para idosos, e que havia sido minha professora na graduação. Pela Profa. Cibele e por mim, ela foi convidada a se tornar minha coorientadora, convite gentilmente aceito por ela. Junto delas, comecei a construir e tecer percepções sobre o ensino-aprendizagem de línguas que carrego até hoje, auxiliando no desenvolvimento da minha própria visão sobre quem eu sou, enquanto pesquisadora e professora de/com sujeitos idosos.

Em poucos meses, desenvolvi meu novo projeto de pesquisa, que também consistiu em minha Monografia de Conclusão de Curso (MCC), a qual apresentei no processo seletivo do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLLP) da UNESP/FCLAr, no ano de 2023, para ingresso em 2024. Foi ali, também, que se deu o início e a reformulação das minhas concepções sobre conceitos como o da atuação docente, do sujeito pesquisador, e da minha inserção em ambos os papéis. Por muito tempo, eu não me via como uma possível investigadora, no entanto, no decorrer de minha jornada de mestrado, minha visão sobre a minha posição no mundo acadêmico foi se modificando.

Hoje em dia, reconheço que esse desenvolvimento se deu por diversos fatores. Dentre eles, destaco a minha participação não apenas nas atividades obrigatórias do PPGLLP, mas em projetos extensionistas e eventos diversos que integrei neste período. Como consequência, além de fortalecer os vínculos que já possuía, pude conhecer novos indivíduos brilhantes com os quais tive a honra de compartilhar discussões e expandir minhas perspectivas acerca dos mais variados assuntos.

Todas estas vivências contribuíram não apenas para as discussões e reflexões tecidas neste trabalho, mas, também, para minha constituição como professora-pesquisadora. As experiências que obtive nos mais diversos contextos nos quais atuei no decorrer dos últimos anos foram essenciais para a construção de práticas críticas, conscientes e sensíveis aos sujeitos e às suas particularidades.

A seguir, elenco as justificativas que embasam o desenvolvimento desta pesquisa em níveis pessoal, prático e social/teórico.

Justificativas: pessoal, prática e social/teórica

Em consonância com a escolha de Moraes-Caruzzo (2023), busco justificar a relevância desta investigação a partir de três perspectivas: a) pessoal; b) prática; e c) social/teórica. Proponho, assim como a autora, estabelecer interlocução entre pontos da Pesquisa-Ação com a Pesquisa Narrativa (PN), no que tange as dimensões desta justificativa.

Como defendido por Clandinin (2013), estudiosa da PN, ao realizar uma investigação, é necessário que seja possível responder às perguntas “E daí?” (*So what?*) e “Quem se importa?” (*Who cares?*). Partindo do âmbito pessoal, compreendo que não é possível que nos envolvamos em uma pesquisa (narrativa) “sem considerar quem somos e o que estamos nos tornando na investigação, e o que nos leva até ela” (Clandinin *et al.*, 2016, p. 29, tradução nossa¹¹). Relacionando tal concepção à Pesquisa-Ação, o docente frequentemente contribui, junto dos alunos, para as discussões, (Burns, 1999; Robson; McCartan, 2016) há um movimento com potencial de cooperar para formação de como esse se enxerga em sua atuação. Assim, como ocorre em investigações pautadas em narrativas, reconheço a importância que uma justificativa pessoal e particular assume, uma vez que estou inserida no contexto estudado desde antes da concepção do estudo.

Em primeiro lugar, quando recorro de uma das perguntas propostas por Clandinin (2013), acerca de “quem se importa” com as discussões e o ambiente centrais desta investigação, afirmo que eu, especialmente como professora, mas, também como pesquisadora, me importo. Quando vislumbro o contexto central deste estudo, é evidente como ele reflete um espaço transformador em minha jornada

¹¹ No original: [...] *who we are and are becoming in the inquiry and what brings us to the inquiry.*

didático-acadêmica. Ao se configurar como meu primeiro contato com a docência, foi o momento que permitiu que minhas vontades e interesses florescessem, tornando-se parte do meu desenvolvimento como educadora, pesquisadora, e indivíduo inserido na sociedade. As reflexões suscitadas e os conhecimentos adquiridos, tanto nos momentos de lecionar para as alunas/participantes¹², quanto na produção e construção deste estudo, se refletem de forma significativa na minha vida e nas relações que construí com o mundo.

Por outro lado, em consonância com minhas afirmações, julgo que também as alunas se importam, uma vez que, caso não o fizessem, poderiam ter se recusado a participar da pesquisa, visto que não era uma obrigatoriedade para dar continuidade às aulas. Assim, ao escolherem contribuir e se envolver nas discussões promovidas, acredito que, de alguma forma, as participantes se importem com o seu próprio processo de ensino-aprendizagem e com as reflexões sobre ele.

Já no âmbito prático, situado por Clandinin (2013) como a preocupação do pesquisador narrativo em como seu trabalho pode influenciar o contexto estudado, o relaciono com Robson e McCartan (2016, p. 199, tradução nossa¹³) ao afirmarem que o ponto central da Pesquisa-Ação é o seu propósito de “influenciar ou mudar algum aspecto de qualquer que seja o foco do estudo”. Dessa forma, existe uma preocupação em relação a como as ações e discussões afetam os demais sujeitos envolvidos na investigação, solidificando a motivação em apresentar uma justificativa que também os abarque.

Portanto, a perspectiva prática deste estudo está, principalmente, na minha preocupação para que as ações que realizo em sala de aula levem em consideração o público ao qual elas se dirigem. Somado a isso, existe o interesse das próprias participantes em ter continuidade no seu processo de aprendizagem da LI, em um contexto que considere suas possíveis necessidades e particularidades, ao mesmo tempo que compreendem as vivências distintas que compõem a Terceira Idade. Logo, também, há uma justificativa prática ao considerar as aprendizes como foco principal dessas ações e reflexões que visam aperfeiçoar o ensino proposto a/com elas.

¹² Como será apresentado no tópico referente às participantes do estudo, na seção metodológica, faremos o uso do gênero feminino nos termos usados para nos referirmos a elas, uma vez que a turma é composta integralmente por mulheres.

¹³ No original: [...] *to influence or change some aspect of whatever is the focus of the research.*

Além disso, considerando outros professores que trabalham com idosos, compreendo a pouca divulgação de conhecimento que tenha como foco práticas e reflexões docentes sobre/com esse público. Dessa forma, defendo que esta pesquisa também assume uma preocupação com o compartilhamento de discussões acerca dessa temática, de modo que podem influenciar outros contextos. Ainda, esses fatores também dialogam com a terceira e última perspectiva da justificativa, relacionada a questões sociais/teóricas.

Em suas ponderações, Clandinin *et al.* (2016) evidenciam como as perspectivas sociais e teóricas são, muitas vezes, a única forma de justificativa que encontramos na versão final de grande parte das investigações. Pautada em Caine (2007), Clandinin (2013) situa tais considerações como as que dialogam e constituem, conseqüentemente, novos conhecimentos metodológicos e disciplinares. Retomando a possível relação com a Pesquisa-Ação, encontra-se um sujeito duplo, que ao mesmo tempo em que atua como professor em seu contexto didático, se posiciona enquanto pesquisador (Burns, 1999).

Ademais, destaco nesse âmbito sócio-teórico a necessidade da inclusão do público idoso nos campos de discussão sobre o ensino-aprendizagem de LE. Compreendo que exista uma escassez de pesquisas na área que voltem seu olhar para tais sujeitos, em especial aos contextos situados na virtualidade, fato já evidenciado por Moraes-Caruzzo (2023). Logo, estabeleço a presente pesquisa em um movimento oposto à exclusão de pessoas dessa faixa etária, as quais podem ser vistas, frequentemente, como indivíduos passivos ou com dificuldades em utilizar as novas tecnologias (Prensky, 2001; Loos, 2012). Ao reconhecer que existem velhos interessados em ocupar espaços como uma sala de aula de LI, em especial as ministradas de forma on-line, é preciso o incentivo de reflexões por parte dos profissionais que também participam delas.

Por fim, ainda no campo teórico/social, este estudo também se alinha com o quarto e o décimo Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) que se referem, respectivamente, à Educação de qualidade e à Redução das desigualdades (ONU, 2015). Por meio deles, destaco, mais uma vez, a importância e a necessidade de direcionar o olhar para o processo de ensino-aprendizagem voltado para alunos da Terceira Idade, situados no contexto on-line.

Tendo pontuado as justificativas que constituem a base para esta investigação, me encaminho para a apresentação e definição dos objetivos geral e específicos que a norteiam, em consonância com sua questão norteadora.

Objetivos e questão de pesquisa

O objetivo geral deste trabalho é propor e analisar ações pedagógicas de ensino-aprendizagem on-line de inglês para/por alunas idosas em um Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores.

Como objetivos específicos viso a) identificar as percepções das participantes (alunas e professora) sobre o ensino-aprendizagem on-line de língua inglesa; b) compreender como as particularidades da Terceira Idade influenciaram as práticas pedagógicas e o desenvolvimento/uso de materiais didáticos no contexto de pesquisa.

Esses objetivos abrangem faces essenciais do processo de ensino-aprendizagem, abarcando características particulares das alunas e da professora inseridas em uma relação educativa, considerando também as questões relacionadas ao espaço em que as aulas acontecem, e que devem ser consideradas como relevantes no planejamento e preparo de um curso de LE.

Portanto, a partir de tais objetivos, defino como questões norteadoras deste estudo:

- 1) Quais as percepções das participantes sobre uma proposta de ensino de língua inglesa on-line voltada para a Terceira Idade?*
- 2) Como os parâmetros da Pedagogia Pós-Método podem nortear a prática docente no processo de ensino-aprendizagem on-line de inglês para a Terceira Idade?*

Tendo exposto os objetivos e as questões norteadoras, apresento a seguir a organização deste trabalho.

Organização da dissertação

Este texto foi organizado em três momentos centrais, além das Considerações Iniciais, sendo eles: I) Fundamentos Teóricos; II) Percurso Metodológico; e III) Reflexões e discussões.

No Capítulo I, busco mostrar os aspectos teóricos que atuam como base para as reflexões e as discussões presentes na seção da análise dos dados. Ele será dividido em: 1.1 A Pluralidade do Envelhecer; 1.2 Para além do método; 1.3 Ensinando e Aprendendo na Virtualidade.

O Capítulo II, por sua vez, tem como objetivo evidenciar a metodologia adotada neste estudo. Dessa forma, apresento as características da pesquisa, descrevendo também aspectos relacionados ao contexto, aos participantes e aos instrumentos e procedimentos escolhidos para a coleta e a análise dos dados.

O Capítulo III, por fim, centraliza as discussões e reflexões mobilizadas pelos dados gerados no decorrer da pesquisa. Nesse momento, darei foco às análises interpretativistas que retomam a questão norteadora e os conhecimentos levantados pelos pressupostos teóricos. Ao final, encerro o texto com as considerações finais e encaminhamentos futuros.

1. Fundamentos Teóricos

Neste capítulo, os parâmetros teóricos que englobam minhas discussões estão divididos em três eixos. Em um primeiro momento, abordo questões relacionadas à Terceira Idade, uma vez que esse é o grupo social na qual minhas alunas estão inseridas. Neste primeiro tópico, me proponho a discutir e apresentar termos relevantes, refletindo sobre a pluralidade dos/nos processo de envelhecimento, além de reconhecer a legislação vigente no Brasil. De forma breve, também, almejo reconhecer esforços e estudos realizados antes deste, com foco no ensino de línguas para alunos idosos.

Em seguida, sendo um estudo no âmbito da área da Linguística Aplicada, mais especificamente, voltado para o ensino-aprendizagem de LI, percebo a relevância de um momento que centralize questões voltadas a práticas e métodos de ensino. Considerando experiências discentes e a práxis docente como pontos importantes para nossas discussões, busco relacioná-las a conceitos da Pedagogia Pós-Método (Kumaravadivelu, 2003, 2006), em especial quando me proponho a compreender minhas alunas como indivíduos que transbordam subjetividades e vivências, as quais se mostram significativas não apenas para minhas ações como docente, mas, também, ponderações enquanto pesquisadora.

Por fim, compreendendo a importância do contexto em que as aulas foram ministradas para as discussões deste trabalho, direciono meu olhar para os debates teóricos acerca do ensino on-line, buscando definir características significativas de tal modalidade. Ademais, ciente de suas particularidades, intento conectar tais reflexões com discussões voltadas ao trabalho centrado nos materiais didáticos utilizados por professores de LE.

1.1 A pluralidade do envelhecer e o ensino-aprendizagem de línguas

Em um primeiro momento, reconhecendo o pouco destaque que os idosos possuem no campo de ensino-aprendizagem de LE, destino minhas primeiras considerações teóricas a eles. Neste tópico, busco abordar quem são esses indivíduos perante nossa sociedade, buscando construir uma base de discussões pautada em uma construção verídica do sujeito na Terceira Idade, ao contrário de propagar possíveis pensamentos preconceituosos sobre esse público. Assim, além de

dissertar acerca da pluralidade dos processos de envelhecimento, acredito ser relevante, também, brevemente discutir algumas perspectivas já estabelecidas no ensino com alunos velhos.

O termo Terceira Idade (*Troisième Âge*), segundo Scopinho (2009, p. 27), foi “cunhado pelo gerontólogo francês Huet, pautado na ideia de que os seres humanos passam por três estágios durante suas vidas”. Sendo a Terceira Idade a última delas, é caracterizada como uma época de regressão ou velhice (Haddad, 1986 *apud* Scopinho, 2009). Em suas reflexões, é destacado como a visão colocada e reproduzida sobre o envelhecimento, muitas vezes, assume uma carga de sentido pejorativa, frequentemente lhe assemelhando a uma doença.

Palacios (2004) também discute essa construção social, continuamente reproduzida em discursos publicitários, de que o envelhecer é negativo, e deve ser evitado. De acordo com a autora, “ainda que aponte para a etapa final da vida, a nomenclatura terceira idade faz desaparecer a alusão direta a vocábulos tão semanticamente marcados, como velhice, senilidade e envelhecimento” (Palacios, 2004, p. 4). A mudança na terminologia reflete, de certo modo, uma tentativa de distinção a esse pensamento anteriormente estabelecido

Reitero que, tanto esta investigação quanto outras com as quais busco dialogar, não compactua com uma concepção pejorativa acerca do sujeito idoso. Acredito na importância de não ignorar os movimentos discursivo-sociais que abarcam tal fase da vida, porém, reforçando meu compromisso em considerá-la como mais uma etapa natural do desenvolvimento humano, com suas características e particularidades – as quais podem variar a depender de elementos contextuais. Portanto, proponho, neste trabalho, como uma escolha consciente, a utilizar ambos os termos “Terceira Idade” e “velhice”, adotando, tal qual Moraes-Caruzzo (2023), a formatação do primeiro com letras iniciais maiúsculas.

Embora pontual, este movimento de contextualização é feito em consonância com outros estudos realizados recentemente na área (Oliveira, 2022; Moraes-Caruzzo, 2023), compreendendo a relevância de definirmos as perspectivas adotadas e defendidas em discussões propostas sobre este público-alvo. Além disso, busco contribuir para que essas vozes ressoem em minhas próprias reflexões, almejando dar continuidade e expandir as atuais discussões que enfocam este grupo.

Da mesma forma como existe uma dualidade social e estrutural entre os termos Terceira Idade e velhice, reflexões similares podem recair sobre outras palavras que

pertencem a esse campo. Ao pensar sobre o sujeito em si, surgem os termos “velho” e “idoso”. Com o último frequentemente empregado em uma relação de suavização de sentido do anterior, Palacios (2004) reforça como se mantém uma visão pejorativa sobre o sentido do termo “velho”, na fuga e rejeição sobre o processo de envelhecimento, buscando modalizar uma opinião negativa sobre essa parcela da sociedade. Essa, por sua vez, foi construída a partir de um discurso utilitarista, o qual organiza suas concepções de valores em uma ótica capitalista de finalidade, consequentemente afetando os comportamentos para/com os idosos.

Segundo Beauvoir (1976, p. 9), “o adulto se comporta como se não devesse nunca envelhecer”. A problematização do *status* social atribuído à Terceira Idade e de como isso se reflete nas perspectivas sobre os velhos também é discutida por Paschoal (2005, p. 41) ao afirmar 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.

O envelhecer acarreta a exclusão, em um olhar carregado, muitas vezes, de desinteresse para/com o indivíduo da Terceira Idade, quando ele é notado em meio às movimentações do nosso contemporâneo. Isso se dá, uma vez que, segundo Mercadante (2005, p. 75),

na nossa sociedade, ser velho significa na maioria das vezes estar excluído de vários lugares sociais. Um desses lugares, densamente valorizado, é aquele relativo ao sistema produtivo, o mundo do trabalho [...] O alijamento do mundo do produtivo – extremamente valorizado, na nossa cultura – espalha-se, criando barreiras impeditivas de participação do velho nas outras tantas e diversas dimensões da vida social.

Dessa forma, em consequência da rejeição da palavra, reconhecido o teor pejorativo que carrega, a sociedade busca outros termos para se referir a esses sujeitos. Tal qual a amenização de *velhice* por *Terceira Idade*, encontramos a substituição de *velho* por *idoso*. É curioso, porém, que com a continuidade do pensamento utilitarista e produtivista, uma mudança na língua não é o bastante para alterar o que já se encontra socialmente estabelecido. O termo *idoso*, consequentemente, também passa a agregar um tom pejorativo, visto que em alguns

contextos, já está sendo substituído, como no próprio *Estatuto da Pessoa Idosa* (Brasil, 2003), antigo *Estatuto do Idoso*.

Da mesma forma, existem movimentos similares aplicados a outros grupos da sociedade brasileira. A adição da palavra *pessoa* na legislação e, em uma perspectiva geral, em textos que se referem a *Pessoas com Deficiência* (PcD), é um reflexo da busca pela reformulação terminológica, de modo com que reflitam as discussões humanitárias que ocorrem acerca de tais indivíduos. Sendo o termo adotado pela ONU (2006) e utilizado atualmente, estabelecem-se rejeições a nomenclaturas que já foram empregadas em momentos anteriores, as quais não são mais aceitas por uma série de questões, como que

a deficiência não é algo que se porta, não é algo que a pessoa carrega ou leva consigo. Tampouco as necessidades dessas pessoas são especiais — o que remeteria à ideia de um atendimento pontual, excepcional. Trata-se de necessidades específicas que visam garantir a interação e a participação de cidadãos e cidadãos com deficiência na vida em sociedade. Esse entendimento reforça o respeito à individualidade dessas pessoas (Brasil, 2024, n. p.).

Tais alterações são movimentos sociais da língua e da fala. Especificamente sobre as transformações léxicas acerca das terminologias associadas ao envelhecimento, isso se dá, pois, como exposto por Oliveira (2022, p. 47),

o fulcro está na forma como a sociedade enxerga a Terceira Idade e lida com ela. As ações ageistas, que nos parecem ser estruturais, acabam por desaguarem na língua e, assim, continuaremos a contestar todos os termos que existem (e os que surgirão) até que a sociedade entenda que o respeito às pessoas mais velhas começa na palavra, mas não termina nela.

Reconhecendo tais mudanças e a distinção discursiva entre os termos, assim como na relação estabelecida anteriormente entre “Terceira Idade” e “velhice”, proponho, no contexto deste trabalho, o estabelecimento de uma relação de sinonímia entre “idoso” e “velho”. Essa escolha se dá, pois, assim como Moraes-Caruzzo (2023), almejo refletir o *envelhecer* como um processo natural no ciclo da vida humana, a *velhice* como uma de suas etapas naturais e, por fim, *velho* como uma condição resultante desse percurso.

Ademais, apoiada em Mercadante (2005), na busca para promover mudanças das concepções sociais que enquadram a velhice como algo negativo, é necessária a criação de condições para que os idosos consigam construir percepções próprias do

seu presente e, conseqüentemente, de seus destinos. Sendo esse o público que enquadra as participantes desta pesquisa, me alinho à noção construída por Moraes-Caruzzo (2023, p. 43), ao afirmar “que isso começa, também, pelas narrativas que fazemos sobre a velhice e os velhos”.

No Brasil, penso ser importante destacar como a construção de espaços que respeitem os idosos e suas especificidades é algo, em primeiro lugar, legalmente garantido. De acordo com o Estatuto da Pessoa Idosa (2003), “é obrigação do Estado e da sociedade assegurar à pessoa idosa a liberdade, o respeito e a dignidade, como pessoa humana e sujeito de direitos civis, políticos, individuais e sociais, garantidos na Constituição e nas leis”. Do mesmo modo, em relação à ambientes educacionais, sendo estes meus focos de discussão, evidencio os Artigos 20 e 21, os quais afirmam que “a pessoa idosa tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” e “o poder público criará oportunidades de acesso da pessoa idosa à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ela destinados” (Estatuto da Pessoa Idosa, 2003), respectivamente.

Em decorrência, a diversidade encontrada nos processos que configuram o envelhecimento é essencial para qualquer sujeito e área que trabalhe com um público idoso uma vez que pode – e deve – influenciar diretamente qualquer ação tomada por um determinado profissional. No campo da Educação, não seria diferente. Se encontramos materiais direcionados ao ensino-aprendizagem de LE desenvolvidos para crianças, adolescentes e adultos, cada qual considerando especificidades e possíveis necessidades de cada grupo, vale questionarmos por qual razão não deveríamos direcionar essa mesma reflexão aos aprendizes da Terceira Idade.

É importante destacar que não afirmo que um professor de idosos precise de formação ou conhecimento extensivo nas áreas da Gerontologia, responsável por discutir acerca de temas sociais envolvendo a Terceira Idade, ou da Geriatria, campo da saúde voltado para o trabalho com patologias durante tal fase, mas que entenda alguns elementos que podem influenciar suas práticas em sala de aula. Moraes-Caruzzo (2022, 2023, 2026) e Moraes-Caruzzo e Oliveira (2023, p. 9) defendem o desenvolvimento de uma *Consciência Gerontológica* que, na falta de um percurso formal de formação docente, possa ser construída por meio de ações de *Conscientização Gerontológica*, inicialmente definida como

um exercício pontual e intervencionista de difusão de conhecimentos sobre os idosos e a velhice para profissionais da educação linguística, que não são da área da Gerontologia e da Geriatria, que trabalham ou trabalharão em espaços de ensino de LE para a Terceira Idade (Moraes-Caruzzo; Oliveira, 2023, p. 9).

Ao compreender que a velhice é uma etapa plural, na qual cada indivíduo enfrenta situações particulares, ainda é possível reconhecer que algumas transformações se revelam mais comuns durante tal processo. Como exposto por Moraes-Caruzzo (2022, p. 124), “o indivíduo senescente pode ser acometido por mudanças fisiológicas comuns a certas faixas etárias, no entanto, é imperativo reconhecer a senescência como uma experiência individual e multifatorial”.

Em uma perspectiva geral, a senescência se relaciona às mudanças e transformações naturais, resultadas do passar dos anos e do processo de envelhecimento em sua visão geral. Embora estabeleça relações com ela, a senilidade, por sua vez, abrange os problemas que podem, e frequentemente o fazem, afetar indivíduos nessa faixa etária (Carvalho Filho, 2005). De maneira concisa, apresento no Quadro 1 a distinção entre tais termos, evidenciando a dupla natureza de transformação que acompanha a velhice.

Quadro 1 - Processos de envelhecimento primário e secundário

Envelhecimento Primário (Senescência)	Envelhecimento Secundário (Senilidade)
Conhecido, também, como envelhecimento normal	Conhecido, também, como envelhecimento patológico
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 alterações eugéricas	Acarreta alterações patogênicas

Fonte: Moraes-Caruzzo (2023, p. 49).

Logo, existem alguns pontos com os quais o docente pode se familiarizar, com o objetivo de adaptar suas práticas e materiais a esse público. Reconhecendo que esta investigação busca discutir os eventos e as vivências de uma sala de aula em particular, acredito ser pertinente abordar considerações tecidas por outros professores e/ou pesquisadores de línguas que também abordam o ensino para a Terceira Idade. Para tal, apresento a seguir, uma breve revisão de pesquisas, em nível

de mestrado e doutorado, que tiveram como foco o ensino de inglês para o público idoso.

1.1.1 O ensino-aprendizagem de inglês para idosos: uma revisão da literatura

Como ponto de partida, apresento trabalhos em nível de Mestrado Acadêmico que versam sobre o ensino para a Terceira Idade. Faço uso do levantamento realizado por Moraes-Caruzzo (2023) em sua tese de doutorado, na qual destaca as dissertações publicadas até então. Levando em consideração meu foco no desenvolvimento da LI, selecionei os textos que compartilham da mesma língua, totalizando 13 investigações. Como fonte para a construção do Quadro 2, temos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁴ e o Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES¹⁵.

Quadro 2 - 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 ¹⁶	Linguística Aplicada Universidade de Campinas (UNICAMP)	Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UNICAMP) ¹⁷	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

¹⁴ Cf. <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>.

¹⁵ Cf. <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

¹⁶ Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1582858>. Acesso em: 22 maio 2026

¹⁷ À época da orientação.

Quadro 2 - Dissertações sobre ensino/aprendizagem de línguas para a Terceira Idade (continua)

Autoria / Ano	Título	Área / Universidade	Orientação	Palavras-chave	Contexto(s) de pesquisa
Conceição (1999)	Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) ¹⁸	Linguística Universidade federal de Uberlândia (UFU)	Prof. ^a Dr. ^a Lília 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 ¹⁹	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 ²⁰	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
Scopinho (2009)	Subsídios para elaboração e utilização de material didático de língua estrangeira para a terceira idade ²¹	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) ²²	Linguística Aplicada Universidade de Brasília (UnB)	Prof. ^a Dr. ^a Mariney Pereira Conceição (UnB)	crenças; experiências; terceira idade; aprendizagem de inglês; contexto público	EJA

18

Disponível

em:

https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_94268a98c5e4e40bd41d0cd103f77a47. Acesso em: 22 maio 2026

¹⁹ Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3486>. Acesso em: 22 maio 2026.

²⁰ Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12480>. Acesso em: 22 maio 2026.

²¹ Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5667?show=full>. Acesso em: 22 maio 2026.

²² Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8925?locale=fr>. Acesso em: 22 maio 2026.

Quadro 2 - Dissertações sobre ensino/aprendizagem de línguas para a Terceira Idade (continua)

Autoria / Ano	Título	Área / Universidade	Orientação	Palavras-chave	Contexto(s) de pesquisa
Silveira (2010)	O ensino de língua inglesa e o imaginário sobre o idoso ²³	Linguística Aplicada UNICAMP	Prof. ^a Dr. ^a Carmen Zink Bolognini (UNICAMP)	língua estrangeira; análise do discurso; mídia; estudo e ensino – língua inglesa; idosos	n/a
Barroso (2012)	Aprendizagem de inglês na Terceira Idade: Motivações, benefícios e dificuldade ²⁴	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 ²⁵	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
Menezes (2017)	(Im)possibilidades de tomada da palavra em língua inglesa por alunos da terceira idade ²⁶	Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada UFU	Prof. ^a Dr. ^a Carla Nunes Vieira Tavares (UFU)	tomada da palavra; oralidade; terceira idade	ELITI-UFU ²⁷
Moraes-Caruzzo (2018)	Ensino de inglês para a terceira idade: uma proposta didática com o uso do aplicativo Quizlet ²⁸	Linguística Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Prof. ^a Dr. ^a Sandra Mari Kaneko-Marques (UNESP)	ensino e aprendizagem; material didático; terceira idade; tecnologia	UNATI/CLDP ²⁹

²³ Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1613623>. Acesso em: 22 maio 2026.

²⁴ Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/721>. Acesso em: 22 maio 2026.

²⁵ Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/6685>. Acesso em: 22 maio 2026.

²⁶ Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19736>. Acesso em: 22 maio 2026.

²⁷ Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade da Universidade Federal de Uberlândia.

²⁸ Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154228>. Acesso em: 22 maio 2026.

²⁹ Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores.

Quadro 2 - Dissertações sobre ensino/aprendizagem de línguas para a Terceira Idade (conclusão)

Autoria / Ano	Título	Área / Universidade	Orientação	Palavras-chave	Contexto(s) de pesquisa
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+ ³⁰	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 ³¹ Anápolis-GO
Oliveira, V. (2022)	Encontros transculturais e histórias na terceira idade: uma experiência em Teletandem ³²	Educação UNESP	Prof. ^a Dr. ^a Rozana Aparecida Lopes Messias (UNESP)	Teletandem; UNATI; Pesquisa narrativa	UNATI

Fonte: Adaptado de Moraes-Caruzzo (2023, p. 84-86).

Dando início ao trabalho com idosos no cenário de pesquisas com o ensino de línguas no Brasil, Pizzolatto (1995) defendeu sua dissertação de mestrado em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) na UNICAMP. Por meio de um estudo etnográfico, seu objetivo principal era refletir sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE para alunos da Terceira Idade, tomando como base para tal fatores neurobiológicos, linguístico-cognitivos, afetivos e socioculturais. De modo geral, o pesquisador concluiu que os principais motivadores para a participação em ambientes educacionais de LI era a socialização, destacando como fatores como indisciplina e relações afetivas deveriam ser avaliados com base em discussões socioculturais

Em seguida, Conceição (1999) apresentou seu trabalho na área da Linguística, vinculado à UFU. Realizando a análise de dados de natureza primária, a pesquisadora tinha como objetivo central identificar e classificar as estratégias de aprendizagem de alunos idosos de inglês como LE. Em consonância a Pizzolatto (1995), a autora destacou a importância de elementos sociais e afetivos no processo de ensino-aprendizagem da Terceira Idade, os nomeando como estratégias socioafetivas.

³⁰ Disponível em: <http://www.bdt.ueg.br/handle/tede/590>. Acesso em: 22 maio 2026.

³¹ Centro de Convivência do Idoso.

³² Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/236799>. Acesso em: 22 maio 2026.

Ademais, Conceição (1999) também elencou outras estratégias observadas: cognitivas; metacognitivas; memória; compensação.

Partindo de uma perspectiva linguística mais ampla, Morandi (2002) defendeu sua dissertação de mestrado em Letras, pela UFRGS. Com foco no ensino de LE (inglês, espanhol e francês), o autor buscava discutir possíveis relações com aspectos biológicos, psicológicos e sociais da Terceira Idade. Ao final de suas investigações, Morandi (2002) apontou como os professores-participantes eram cientes das particularidades emocionais, físicas e sociais de seus alunos, optando por construir um ambiente de ensino-aprendizagem que as levasse em consideração.

Também sem foco em uma LE em particular, Pereira (2005) apresentou seu estudo na área da Gerontologia, vinculado à PUC-SP. Por meio de entrevistas com gravação de áudio, teve como objetivo investigar o significado que a aprendizagem de uma língua apresentava para os idosos, além de suas concepções sobre o próprio envelhecimento. Como conclusão, a pesquisadora destacou como a longevidade se consagra como um processo de redefinição e ressignificação do ser e suas relações afetivas e sociais. Neste contexto, o aprendizado de uma LE atuaria como uma das formas para que tal reconstrução ocorra, contribuindo para seu bem-estar e seu desenvolvimento socioemocional.

Em 2009, Scopinho apresentou sua dissertação de mestrado em Linguística na UFSCar, com o objetivo de levantar subsídios para a elaboração de materiais didáticos de ensino de LI para idosos. Por meio da análise de dados de natureza primária, a pesquisadora explicitou diversos pontos de discussão que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem de inglês para a Terceira Idade, destacando elementos como autenticidade, contextualização, explanação metalinguística da gramática com grande número de exemplos, clareza e qualidade nos componentes de áudio, entre outros.

Em seguida, no mesmo ano, Oliveira (2010) e Silveira (2010) defenderam suas dissertações, ambos na área da Linguística Aplicada, pelo Instituto de Letras da UnB e pela UNICAMP, respectivamente. Oliveira (2010) centralizava as concepções de alunos idosos na sala de aula de LI, com o objetivo de identificar, analisar e discutir as crenças e experiências de tais aprendizes. Ao final, o autor concluiu que estes carregavam concepções tradicionais de ensino, fortemente vinculadas a aquisição de boas notas como um reflexo do desenvolvimento linguístico positivo. Junto disso, as experiências que estes alunos possuíam uma preferência por metodologias igualmente tradicionais, como a gramática e tradução. Silveira (2010), por sua vez, se

propôs observar a concepção do idoso no Brasil, tanto de uma perspectiva sócio-histórica, por meio da análise de documentos oficiais, quanto do imaginário coletivo, utilizando a representação deste sujeito na mídia. Discutindo o apagamento dos idosos em espaços educacionais, a pesquisadora constatou como a falta de materiais didáticos e/ou metodologias pensadas para este público reflete uma ausência de sua representatividade nestes ambientes, podendo alterar como concebem sua própria representatividade.

Buscando identificar o sujeito idoso inserido em contextos de ensino-aprendizagem de LI, suas motivações e as relações estabelecidas a partir da sala de aula, Barroso (2012) apresentou sua pesquisa de mestrado em Educação pela UCB. Por meio do material analisado, a autora destacou uma visão positiva dos alunos com o próprio envelhecimento, compreendendo a sala de aula de LE como uma possibilidade benéfica para seu desenvolvimento cognitivo, biológico e emocional. Dentre as estratégias aplicadas pelos participantes, encontram-se a) anotação do conteúdo passado na lousa pelo docente; b) tradução de novos vocabulários; e c) atividades coletivas, em duplas e/ou grupos. Em paralelo, por parte dos professores, se destacaram o estabelecimento de um ambiente acolhedor e receptivo, em que os erros não eram vistos de forma negativa, em conjunto a escolhas pedagógicas pautadas na clareza, objetividade e precisão em momentos de explicação, trabalhando com temas de interesse aos alunos.

Em seguida, Lopes (2014) fez a defesa de sua dissertação de mestrado em Linguística, na UERJ. Também investigando o processo de ensino-aprendizagem de LI por aprendizes idosos, observando a produção de materiais didáticos, o pesquisador centralizava agora um contexto em particular: a UnATI/UERJ. Em suas conclusões finais, Lopes (2014) descreveu como grande parte das escolhas estão relacionadas a compreensão e motivação dos próprios alunos, sendo pertinente observar com maior atenção fatores ligados à memória, emoções e afetos, questões de socialização, conversação, tradução, músicas, diversidade dentro de um mesmo grupo, emprego de novas tecnologias e o próprio material didático. Sobre este, em especial, o pesquisador discutiu e afirmou sobre a ausência, na época, de materiais que contemplassem esse público, considerando suas particularidades e preferências, na área de ensino de LE.

Em 2017, Menezes discutiu, em sua pesquisa de mestrado na área de Linguística Aplicada vinculada à UFU, questões voltadas a como se dá a presença da

subjetividade em atividades pedagógicas, com foco na produção oral em sala de aula de LI, em especial quanto a percepção e relação dos aprendizes com tal produção. De forma breve, em suas constatações, a pesquisadora afirmou que esta subjetividade pôde ser notada em diversos momentos, principalmente quando os alunos-participantes abandonavam a repetição sem sentido em vigência de tomarem a palavra ou se arriscarem na (re)produção. Ademais, Menezes (2017) discutiu como tomar a palavra não se caracteriza apenas pela expressão verbalizada na língua alvo, mas também por meio de movimentos corporais e/ou no emprego da língua materna.

No ano seguinte, Moraes-Caruzzo (2018) defendeu sua dissertação, na área de Linguística e Língua Portuguesa, pela UNESP. Por meio da coleta e análise de dados primários, a autora buscava meios para desenvolver e avaliar uma proposta didática de ensino de LI para idosos, utilizando como recurso digital um aplicativo chamado Quizlet. Ao final, Moraes-Caruzzo (2018) discutiu como as especificidades e necessidades do idoso são essenciais para um docente inserido em espaços educacionais para a Terceira Idade, se configurando como um conhecimento norteador para suas ações e decisões pedagógicas. Os recursos digitais, por sua vez, podem atuar como possíveis potencializadores no processo de ensino-aprendizagem de LE para este público.

Costa-Silva (2021), por meio de um trabalho de natureza interpretativista, em Educação, Linguagem e Tecnologias, pela UEG, buscou, além de analisar atividades voltadas ao ensino de inglês para idosos, discutir as percepções que as participantes, e produtoras de tais materiais, possuíam acerca do velho, da velhofobia, e do próprio envelhecimento. Após a aplicação do curso “Inglês 60+”, o autor refletiu sobre como as concepções das participantes foram se transformando, passando a considerar diferentes métodos para o trabalho com os idosos na sala de aula de inglês como LE. Consequentemente, o pesquisador afirmou haver a necessidade de uma formação voltada ao ensino para este público nos cursos de licenciaturas em Letras, considerando a existência de espaços em que este contato intergeracional ocorre.

Sendo a investigação mais recente, em nível de mestrado acadêmico com foco na LI, Oliveira (2022) realizou sua investigação em Educação, pela UNESP. Tendo como contexto central o Teletandem, situado como um espaço duplo de educação e mediação de histórias de vida, o autor buscou discutir as vivências e experiências da velhice de seus participantes. Ao final, Oliveira (2022) destaca como a inclusão dos idosos no projeto resultou: a) reflexões sobre a autoimagem, história e experiências

dos participantes; b) na criação de vínculos socioemocionais; c) no rompimento de uma solidão indireta; e d) no aprimoramento das línguas (tanto materna quanto estrangeira), por meio de processos transculturais e intergeracionais, além do desenvolvimento das habilidades tecnológicas dos participantes.

Utilizando dos mesmos filtros e fontes de informações ao buscar teses de doutorado, notou-se que há um número ainda menor de estudos. Em sua investigação, Moraes-Caruzzo (2023) apresenta um total de 5 trabalhos concluídos até o momento. Apresento no Quadro 3 um total de 7 teses de doutorado: as 5 já citadas pela pesquisadora, a sua própria investigação, e uma outra publicada em 2024. É importante destacar que, me limitei a atualizar a lista com pesquisas com foco na língua inglesa. Portanto, outras publicações com foco no público idoso, mas que trabalham demais LEs não foram incluídas, embora existam.

Quadro 3 - Teses sobre ensino/aprendizagem de línguas para a Terceira Idade
(continua)

Autoria / Ano	Título	Área / Universidade	Orientação	Palavras-chave	Contexto(s) de pesquisa
Villani (2007)	A longevidade no aprendizado de línguas: acrescentando o vida aos anos e não anos a vida ³³	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Profª. Drª. 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 ³⁴	Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Profª. Drª. 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

³³ Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13890>. Acesso em: 22 maio 2026.

³⁴ Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/11126>. Acesso em: 22 maio 2026.

Quadro 3 - Teses sobre ensino/aprendizagem de línguas para a Terceira Idade
(continua)

Autoria / Ano	Título	Área / Universidade	Orientação	Palavras-chave	Contexto(s) de pesquisa
Scopinho (2009)	Crenças e motivação em contexto de língua estrangeira para a terceira idade: subsídios para o desenvolvimento de competências do professor ³⁵	Linguística Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)	terceira idade; língua estrangeira; crença; motivações e competências	UATI Faculdade ³⁶ Colégio ³⁷ EI ³⁸ Universidade pública
Porto (2017)	Tempo cognitivo e tempo social nas aulas de inglês para a envelhecimento e terceira idade ³⁹	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 ⁴⁰	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 UnATI

³⁵ Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5639>. Acesso em: 22 maio 2026.

³⁶ Faculdades Integradas.

³⁷ Um colégio voltado à educação básica.

³⁸ Uma escola voltada à educação infantil.

³⁹ Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/7482>. Acesso em: 22 maio 2026.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/16905>. Acesso em: 22 maio 2026.

Quadro 3 - Teses sobre ensino/aprendizagem de línguas para a Terceira Idade
(conclusão)

Autoria / Ano	Título	Área / Universidade	Orientação	Palavras-chave	Contexto(s) de pesquisa
Moraes-Caruzzo (2023)	O ensino - aprendizagem remoto de inglês para a terceira idade mediado pelas tecnologias digitais: parâmetros humanos e técnicos ⁴¹	Linguística Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Prof. ^a Dr. ^a Sandra Mari Kaneko-Marques (UNESP) Prof. ^a Dr. ^a Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld	Terceira Idade; ensino e aprendizagem; ensino remoto; TDIC; língua inglesa	UNATI/CLDP
Uchoa (2024)	Identidades de adultas longevas aprendizes de inglês como Língua Adicional ⁴²	Estudos Linguísticos Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Prof. ^a Dr. ^a Denise Cristina Kluge	identidades; narrativas; ensino-aprendizagem de Inglês; adultas longevas	Programa Terceira Idade em Ação (PTIA)

Fonte: Adaptado de Moraes-Caruzzo (2023, p. 96-97).

Villani (2007) defendeu sua tese no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, tendo como foco o processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE para/por alunos da Terceira Idade. O pesquisador (Villani, 2007) buscava contribuir para o acervo de pesquisas com foco no planejamento de cursos para o público idoso. Ao final, o autor concluiu que, mesmo com sujeitos em idade avançada, ainda existe a possibilidade de um desenvolvimento contínuo, uma perspectiva que deve ser adotada pelos docentes e discentes ali inseridos.

No mesmo ano, Sardo (2007) apresentou seu trabalho vinculado à área de Estudos da Linguagem da UEL, com foco principal na afetividade dentro da sala de aula composta por idosos, buscando compreender se esta seria uma prioridade e se poderia ser aplicada no processo de ativação da memória. De modo geral, Sardo (2007) também se propôs a identificar e reconhecer os aspectos que influenciavam a aprendizagem de LE com a Terceira Idade. Dentre suas conclusões, se destacam o

⁴¹ Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/f0f84e7e-182f-43e9-b4bd-4e6966390555>. Acesso em: 22 maio 2026.

⁴² Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/94728>. Acesso em: 22 maio 2026.

reconhecimento das particularidades constituintes do ambiente educacional composto por idosos, além de como a compreensão destes e a preparação docente são fundamentais para sua atuação em sala de aula. Sobre a afetividade, a autora afirma que também se mostra um elemento central, uma vez que ela pode se relacionar com a cognição, sendo o espaço de ensino um meio que pode abarcar questões além do desenvolvimento linguístico, como do próprio desenvolvimento cognitivo aliado às questões afetivas.

Em 2014, Scopinho apresentou sua tese de doutorado. Vinculada ao mesmo programa e universidade em que desenvolvera seus estudos de mestrado (Scopinho, 2009), a autora buscava investigar as crenças existentes acerca do processo de ensino-aprendizagem de LE do público idoso. De forma geral, Scopinho (2014) destaca quatro crenças centrais entre os participantes: a) o idoso tem problemas de memória; b) o idoso não precisa mais aprender; c) o idoso não possui mais capacidade cognitiva; e, por fim, d) é muito difícil para um idoso aprender uma LE.

Porto (2017) realizou uma investigação composta por três diferentes estudos, com objetivos distintos. Situado no programa de Educação da UFS, o primeiro tinha como objetivo central calcular, em três grupos de participantes (jovens, envelhescentes e adultos da Terceira Idade), o tempo de leitura em voz alta e silenciosa, e o movimento ocular, em português e inglês. O segundo estudo buscava analisar o tempo de aulas em seu planejamento inicial em comparação a sua execução real. Por fim, o terceiro estudo teve como objetivo analisar as relações emocionais dos envelhescentes e idosos participantes com o tempo social. Como resultados, Porto evidenciou como a) o tempo de leitura dos participantes jovens é menor que os envelhescentes e idosos; b) na prática, as aulas do curso analisado possuem um tempo de execução menor que o planejado; e c) embora os participantes envelhescentes e idosos levassem mais tempo para realizar determinadas tarefas, a partir de uma perspectiva emocional, não se configurou como uma dificuldade para o processo de aprendizagem de LI em si.

Lopes (2021), por sua vez, desenvolveu sua tese de doutorado vinculado ao programa de Letras, na área de Estudos da Língua, pela UERJ. Com o objetivo de caracterizar o projeto LETI-Inglês como LinFE (Línguas para Fins Específicos), o autor buscou explorar como os alunos idosos se relacionavam com o processo de ensino-aprendizagem, além de compreender a percepção dos docentes sobre o projeto e as estratégias de aprendizagem adotadas. Por fim, o estudioso afirmou que o LETI

poderia se enquadrar como um LinFE, uma vez que o público atendido possui interesses, lacunas e necessidades particulares, o que os diferencia de outros aprendizes, sendo necessários a adoção e adequação de práticas e materiais específicos para tal. Ademais, centralizado nos aprendizes, o autor destacou a prevalência de estratégias de aprendizagem relacionadas a questões afetivas, sociais, e mesmo a própria memória. Os professores, por sua vez, desconheciam estratégias de aprendizagem, limitando as possibilidades de explorar outras perspectivas e práticas de forma consciente. Assim, embora reconhecessem as particularidades distintas de seus aprendizes, não reconheciam seu contexto de atuação como um LinFe.

Dois anos depois, em 2023, Moraes-Caruzzo defendeu sua pesquisa de doutorado, vinculada ao mesmo programa e universidade em que realizou suas investigações em nível de mestrado (Moraes-Caruzzo, 2018). Com a coleta realizada durante a pandemia, a autora se propôs a compreender as relações entre as tecnologias, os alunos e a professora em um curso de inglês realizado na modalidade on-line, dentro do Ensino Remoto. Ademais, a pesquisadora buscou refletir sobre como as especificidades de seus alunos poderiam influenciar nas suas escolhas de quais ferramentas digitais iria empregar nas aulas, além de analisar o feedback dos próprios alunos acerca desta mudança repentina em seu processo de ensino-aprendizagem. De modo geral, Moraes-Caruzzo (2023) evidenciou a ligação entre os parâmetros técnicos e humanos, além da presença deles em sua atuação. Em relação aos técnicos, a pesquisadora apresentou: a) disponibilidade de aparelhos e infraestrutura disponível; e b) composição da sala de aula. Dentre os humanos, a autora destacou: a) competências prévias dos alunos e professoras com determinadas ferramentas digitais; b) especificidades físicas a partir da perspectiva dos alunos; c) conteúdos selecionados pela professora-pesquisadora; d) a concepção de presença em ambientes virtuais; e e) competências e conhecimentos desenvolvidos pela professora-pesquisadora acerca de seu contexto de atuação.

Por fim, como tese de doutorado defendida mais recentemente, em 2024, Uchoa desenvolveu sua investigação vinculado à área de Estudos Linguísticos da UFPR. Voltando seu olhar para questões identitárias, a autora teve como objetivo investigar as identidades e representações de suas participantes dentro de um curso de inglês como LA, e como estes elementos podem se refletir no processo de ensino-aprendizagem. Dentre suas constatações, Uchoa (2024) afirmou que as identidades

de suas participantes sofreram transformações no decorrer dos cursos, e que estas se refletem na forma como conduzem sua própria aprendizagem. Para o professor, segundo a autora, reconhecer que as representações das participantes podem influenciar a participação delas permitem que ele desenvolva práticas mais adequadas ao seu contexto de atuação. Assim, é possível que o público idoso esteja presente em espaços educacionais, desde que as condições de aprendizagem sejam favoráveis e considerem possíveis especificidades.

Diante do panorama das pesquisas realizadas, nota-se que, de modo geral, uma questão comum presente nas discussões recentes sobre o ensino de línguas para a Terceira Idade se mantém na ausência de uma forma universal de se trabalhar com esse público. Acredito que esta afirmação não é necessariamente negativa; ela apenas reflete uma visão mais contemporânea do próprio processo de ensino-aprendizagem, junto do papel que as figuras do professor e aluno assumem em sala de aula. Em reflexões similares, Moraes-Caruzzo e Oliveira (2023) buscam construir uma concepção que abarque e ampare os docentes que lecionam para idosos.

Assim, a Conscientização Gerontológica (Moraes-Caruzzo; Oliveira, 2023; Moraes-Caruzzo; Kaneko-Marques, 2025), concebida a partir de outras perspectivas centradas no campo da educação voltada à Terceira Idade, se situa enquanto ações de formação voltadas para profissionais na área de educação linguística. Inicialmente vistas como pontuais e intervencionistas, buscam difundir conhecimentos sobre o público idoso para docentes inseridos em espaços educacionais direcionados à Terceira Idade.

O resultado de tais ações, por sua vez, se equivaleria ao desenvolvimento de uma Consciência Gerontológica. Reconhecendo que não se igualam a conceber ao docente a competência de oferecer qualquer tipo de diagnóstico ou parecer ao sujeito idoso – competências reservadas a profissionais formados com os conhecimentos gerontológicos necessários para tal –, a preocupação dos autores se volta a permitir que o professor de línguas para idosos adquira

o conjunto de conhecimentos básicos sobre os processos de envelhecimento, de modo a compreender e reconhecer, com suas distinções entre o que é natural (senescência) e o que é patológico (senilidade), as mudanças sensoriais e psicossociais mais comuns na velhice (Moraes-Caruzzo; Oliveira, 2023, p. 9).

Sendo inicialmente um termo associado a ações formativas pontuais, movimentos com o caráter de Conscientização Gerontológica (Moraes-Caruzzo; Oliveira, 2023; Moraes-Caruzzo; Kaneko-Marques, 2025) podem oferecer uma formação complementar essencial a docentes que atuam com alunos idosos, uma vez que discussões voltadas para o ensino para este público raramente são incluídas em currículos oficiais de cursos de licenciatura. Ademais, considerando os direitos e deveres legalmente garantidos e atribuídos acerca da existência de cursos de LE voltados para a Terceira Idade, os quais não podem – e nem devem – ser ignorados, talvez

a Conscientização Gerontológica para professores de línguas seja, mais que uma ação para preencher lacunas formativas e/ou de acompanhamento pedagógico em contexto extensionista, um importante movimento político para a garantia de direitos educacionais da pessoa idosa em diferentes modalidades de ensino-aprendizagem mediadas ou potencializadas por recursos digitais (Moraes-Caruzzo; Kaneko-Marques, 2025, p. 18)

Siqueira e Torres (2025) refletem sobre o ensino voltado ao público idoso, argumentando em prol de ações que rompam, simultaneamente, com um ensino bancário e utilitarista, mas também com uma possível visão reducionista acerca de como a atuação docente deve ocorrer. Dessa forma, quando concebemos um processo de ensino-aprendizagem direcionado para a Terceira Idade, é preciso compreender que,

enquanto as pessoas jovens estão submetidas às exigências de desempenho, competência e utilidade, as velhas têm potencial para atrever-se ao empenho, à incompetência e à inutilidade, estas três, antônimos das primeiras, e promessas de um existir, além de mais humano, mais fecundo e, portanto, salutar (Siqueira; Torres, 2025, p. 85).

Ao posicionar o trabalho educacional com os idosos como aquele que pode ousar o “inútil” ou a “incompetência”, não me refiro a carga negativa frequentemente atrelada a tais palavras em um contexto produtivo. Tal como as autoras, essa denominação reforça a maior independência e autonomia dentro dessa sala de aula, a qual afeta tanto os alunos quanto os professores. É pertinente reforçar que tais perspectivas estão atreladas ao estabelecimento de uma concepção de ensino com a qual busco dialogar neste trabalho, ou seja, a de que a educação envolve muito mais do que o simples preparo do sujeito para o ingresso no mercado de trabalho. Assim,

o papel da educação oferece diversas possibilidades voltadas a sua liberdade enquanto um indivíduo crítico e consciente.

Reconhecendo, como exposto em pesquisas anteriores, a ausência de métodos e práticas direcionadas para o trabalho com a Terceira Idade, penso ser relevante estabelecer diálogos com as atuais teorias que permeiam o ensino-aprendizagem de LE. Na seção seguinte, me detenho a refletir sobre perspectivas que dialogam com minha prática em sala de aula, de modo a construir uma visão pertinente às futuras discussões.

1.2 Para além do método

Ao voltar a atenção para o ensino de LE, é necessário reconhecer a progressão histórica dos métodos que predominaram nas principais discussões da área. Não me deterei profundamente em tais discussões, uma vez que o trabalho está situado em concepções mais atuais. Porém, destaco o movimento de negação a concepções anteriores, notável logo ao início das reflexões acadêmicas acerca do ensino-aprendizagem de línguas. Desde percepções mais tradicionais, como a da Gramática e Tradução – cujo foco se situa nos aspectos formais e na estrutura da língua – ou o Método Direto – centralizado na língua falada, aprendendo a partir dela própria –, é perceptível um movimento contínuo de oposição a tendências anteriores (Leffa, 2012). Dessa forma, quando considero visões contemporâneas, não é surpreendente que haja uma inclinação contrária à própria perspectiva de que exista uma única forma de ensinar.

A partir dos anos 90, muitos autores passaram a questionar a existência de um método ideal (Prahbu, 1990), refletindo sobre a possível morte do conceito (Allwright, 1991). Com Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006, 2012), chega-se às discussões acerca da condição denominada como Pós-Método e de sua Pedagogia (PPM). Segundo o autor, quando nos voltamos para o termo método, estamos diante de visões que

se baseiam em conceitos idealizados, orientados para contextos idealizados. Uma vez que as necessidades, os desejos e as situações relacionadas com a aprendizagem e o ensino de línguas são imprevisivelmente numerosos, nenhum método idealizado pode visualizar antecipadamente todas as variáveis, a fim de fornecer sugestões específicas para cada situação, de que os professores em exercício tanto necessitam para enfrentar os desafios com

que se deparam diariamente na sua vida profissional (Kumaravadivelu, 2003, p. 28, tradução nossa¹).

Como indicado anteriormente, a sala de aula destinada ao público idoso não é um cenário amplamente debatido a ponto de existirem materiais direcionados a professores que nela estão inseridos. Assim, cabe aos profissionais encontrarem, adaptarem e desenvolverem práticas que sejam adequadas às suas necessidades particulares, bem como às dos aprendizes. Logo, pautada em uma perspectiva que conceba cada contexto como único, as reflexões de Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006, 2012) atuam como um apoio teórico a professores que carecem de base episteme-metodológica flexível e compreensível a sua(s) realidade(s).

A Abordagem Comunicativa (AC) ao incluir a noção de abordagem, preconiza que,

diferentemente do método, que impõe conteúdos, procedimentos, técnicas e estratégias, a abordagem é mais ampla e flexível, pois implica a construção do processo de ensino e aprendizagem orientada por conhecimentos, crenças, pressupostos e princípios e leva em consideração o contexto de sua implementação e o público-alvo (Vieira-Abrahão, 2015, p. 26-27).

Embora reconheça sua relevância para a quebra de perspectivas tradicionais de ensino, considero minhas perspectivas alinhadas às reflexões de Kumaravadivelu (2003, 2006), uma vertente contemporânea e contínua de combate à visão uniforme e homogênea do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ao situar esta investigação como um movimento de combate a movimentos ageistas, em uma iniciativa política, acredito que a PPM caminhe ao encontro desse compromisso, uma vez que ela “é, na essência, um compromisso político com ênfase evidente no aspecto didático – ou seja, ela não somente se apoia no discurso político, mas o insere em seu âmago” (Ortale *et al.*, 2021, p. 188).

De forma breve, a faceta crítica do Pós-Método, mais evidente do que em movimentos anteriores, se dá a partir do momento em que

a formação não é mais voltada para o professor como reprodutor de modelos e práticas bem-sucedidas, mas sim, para a possibilidade de atuação crítica do profissional, que reflete sobre o seu fazer em sala de aula e sobre o seu papel na legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais através da pedagogia por ele utilizada (Ortale *et al.*, 2021, p. 182).

Assim, a sala de aula se consagra como um ambiente de aprendizagem crítica, em que o docente assume seu papel como um intelectual transformador.

Inequivocadamente, as ideias mobilizadas por Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006, 2012) dialogam fortemente com as percepções de Paulo Freire, em especial as voltadas à educação crítica e libertadora, contextualizada conforme os alunos, os reais protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Em uma perspectiva ampla, a “Condição Pós-Método”, como denominada pelo autor indiano, se pauta em três bases centrais: a) permitir que os educadores adaptem suas práticas para atender às necessidades do contexto em que estão inseridos; b) oferecer autonomia a esses professores, reconhecendo que eles têm a capacidade de analisar e repensar suas ações em sala de aula; e c) reconhecer como a atuação desses docentes, pode ser criada e reinventada de forma contínua, graças ao processo de autorreflexão (Kumaravadivelu, 2003). A PPM, por sua vez, se ampara nos parâmetros da **Particularidade**, **Praticidade** e **Possibilidade**, os quais são construídos, respectivamente, como uma expansão das bases já apresentadas. Descrevo tais parâmetros a seguir.

O Parâmetro da Particularidade diz respeito a um olhar sensível do educador à sua prática, levando em consideração, nas suas ações pedagógicas, as especificidades do contexto em que atua. Segundo Kumaravadivelu (2003, p. 35, tradução nossa⁴³), esse é diretamente “oposto à noção de que pode haver um método estabelecido com um conjunto genérico de princípios teóricos e um conjunto genérico de práticas em sala de aula”. Reconhecendo que, para tal, o professor deve possuir liberdade para identificar e explorar a resolução de problemas que são específicos dos seus espaços pedagógicos, temos o Parâmetro da Praticidade. Esse prevê que “nenhuma teoria da prática pode ser totalmente útil e utilizável, a menos que seja gerada através da prática” (Kumaravadivelu, 2003, p. 35, tradução nossa⁴⁴). Por fim, o Parâmetro de Possibilidade situa o ambiente educacional como um espaço com potencial de “transformação social”. Consequentemente, “procura explorar a consciência sociopolítica que os participantes trazem consigo [...] para que ela também possa funcionar como um catalisador para uma busca contínua pela

⁴³ No original: [...] *opposed to the notion that there can be an established method with a generic set of theoretical principles and a generic set of classroom practices.*

⁴⁴ No original: [...] *no theory of practice can be fully useful and usable unless it is generated through practice.*

formação da identidade e pela transformação social” (Kumaravadivelu, 2003, p. 37, tradução nossa⁴⁵).

Ortale *et al.* (2021) argumentam que reconhecimento e aplicação de tais parâmetros em sala de aula pedem uma postura reflexiva e investigativa por parte do professor, entendendo sua posição enquanto formador crítico, consciente de suas práticas e como o contexto as influenciam. O ambiente pedagógico se torna político, em que as ações tomadas e direcionadas refletem a compreensão de língua e ensinamentos que o docente possui, a qual ele também externaliza a seus aprendizes.

Como parte essencial para a melhor compreensão das variantes contextuais, acredito que o conceito de experiência possa enriquecer as perspectivas brevemente destacadas até então. Tomando como base Dewey (1979), ao discutir as relações entre experiência e educação, é perceptível um movimento que busca refletir a forma como vivências e eventos subjetivos, em especial por parte dos alunos, se reflete em futuros momentos de suas vidas. Reconheço que o autor não se caracterize como um estudioso na área de ensino de LE, mas da Pedagogia e Psicologia. No entanto, suas reflexões acerca do *continuum experiencial*, o qual será abordado a seguir, apontam para um potencial diálogo com as reflexões que pretendo traçar neste estudo.

Dessa forma, há uma continuidade de experiências que pode (e deve) ser reconhecida em ambientes educacionais que se propõem a adotar uma educação mais “humanizada”. Logo, “assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem” (Dewey, 1979, p. 16). O professor, em meio à sua atuação em sala de aula, recebe a responsabilidade de tomar decisões que não apenas sejam momentaneamente significativas, mas que contribuam para esse “ressoar”, o qual pode influenciar, potencialmente de forma positiva e enriquecedora, futuras vivências (Dewey, 1979).

Ao abordar questões semelhantes, afastando-se, contudo, do pragmatismo ao qual Dewey se alinha, Larrosa Bondía (2002) propõe refletir sobre a educação a partir da dualidade “experiência/sentido”. Segundo o filósofo espanhol (Larrosa Bondía, 2002, p. 21), ao definirmos experiência, estamos diante de um evento que “nos passa,

⁴⁵ No original: [...] seeks to tap the sociopolitical consciousness that participants bring with them to the classroom so that it can also function as a catalyst for a continual quest for identity formation and social transformation.

o que nos acontece, o que nos toca”. Tal definição é pertinente para compreendermos que nem tudo o que vivemos é necessariamente uma “experiência”, de fato. Os principais fatores para a discussão proposta por ele, em especial defendendo a constante escassez de experiências, têm origem em diversos elementos que parecem vinculados ao que ele denomina como “sujeito moderno” (informação, opinião, falta de tempo e excesso de trabalho, por exemplo).

A problemática, que se coloca, logo, é a de que “porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece” (Larrosa Bondía, 2002, p. 24). Esse nada, assim, pode abranger a experiência. Uma vez que a passividade, no sentido de recepção, é tão significativa para que possamos passar por tais processos na concepção do autor, ela seria de mais fácil alcance à quem se dispõe a vivenciá-la. O autor afirma que

por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (Larrosa Bondía, 2002, p. 25).

Desse modo, se as experiências se configuram como vivências tão singulares, relacionadas a quase uma exposição corajosa por parte do sujeito, essas podem ser significativas aos aprendizes de uma LE, quando vinculadas ao próprio processo de ensino-aprendizagem. Tal reflexão encontra eco na afirmação de que,

se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (Larrosa Bondía, 2002, p. 27).

Consequentemente, as experiências de conhecimento do docente devem ser levadas em consideração, quando esse alinha-se à uma perspectiva de ensino sensível às particularidades e às necessidades de todos os indivíduos que compõem determinado ambiente educacional. Ao trabalhar com humanos, estar aberto à subjetividades de cada ser parece compor, também, um docente mais humano. Retomando Dewey (1979, p. 32), concordo que

a responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas.

Alinhando-se a preceitos desenvolvidos por Paulo Freire, bell hooks⁴⁶ (2013) defende a adoção de uma Pedagogia engajada, ligada à uma visão de educação como prática de liberdade. Ao se perceber o trabalho pedagógico como algo além da simples transmissão de informações, a autora (2013, p. 25) defende que “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e íntimo”.

A base de tal pensamento, portanto, se constitui a partir da noção de que o aprendizado ocorre em momentos de interação, principalmente entre estudante e professor. Por meio do trabalho conjunto e consciente, o docente se torna um sujeito ativo no processo de crescimento intelectual e espiritual dos alunos, em especial quando se propõe a compreender, de fato, para quem leciona (hooks, 2013, 2020). Assim, compreender as particularidades do contexto, como já defendido pela PPM, é essencial ao adotar a perspectiva engajada.

Em sua obra, Kumaravadivelu (2003, p. 36) reconhece que, em especial, o parâmetro da Possibilidade é derivado de trabalhos e reflexões de natureza Freiriana. Ao questionar a figura do aluno, outrora passiva e apenas receptiva aos conhecimentos presentes na sala de aula, o autor chama a atenção para o fato de que a língua assume um importante papel na formação que nós, enquanto sujeitos, construímos acerca do reconhecimento de si. Logo, defendemos ser possível traçar diálogos entre a PPM e a Pedagogia engajada de hooks (2013). Reconheço que a última não é uma pesquisadora da área do ensino-aprendizagem de LE, como Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006, 2012), no entanto, suas proposições dialogam e, por isso, busco conectá-los neste trabalho, acreditando no potencial que as reflexões de hooks (2013) oferecem às minhas reflexões.

Ao considerar o público da Terceira Idade e sua presença em espaços de ensino de línguas, os fatores humanos e de formação de identidade parecem se destacar. Esse reconhecimento da sala de aula como um ambiente diverso e permite

⁴⁶ Adotamos a grafia do nome da autora tal qual a própria utiliza em suas obras, com as letras minúsculas.

refletir acerca de quais são as prioridades quando trabalhamos com idosos. Como exposto por Siqueira e Torres (2023), a liberdade presente em tais contextos é maior, consequência da visão social construída acerca desse sujeito, permitindo que o ensino seja mais humano, dentro das perspectivas defendidas por elas.

Ao reconhecer a distinção de princípios que afetam o ensino de idosos, percebo a aproximação possível à pedagogia engajada e libertadora de hooks (2013, 2020), a qual afirma que há uma necessidade de transformação na perspectiva pedagógica em geral. Construímos olhares mais sensíveis e humanos ao reconhecer que, o aprendizado genuíno floresce, majoritariamente, em contextos nos quais um relacionamento de confiança e compromisso mútuos entre aluno e professor também é importante. Segundo hooks (2020, p. 49), “a pedagogia engajada cria uma sala de aula onde estar inteiro é bem-vindo, e os estudantes podem ser honestos, até mesmo radicalmente abertos”.

Reconhecendo meu contexto de atuação como singular, percebo nas reflexões propostas por hooks (2013, 2020) e Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006, 2012) elementos essenciais para o trabalho com o público idoso. A relevância dada às particularidades contextuais pela PPM permite a construção de práticas e abordagens mais adequadas para professores inseridos em tais contextos, em decorrência da ausência de publicações e conclusões sobre uma única forma de se trabalhar com esse público.

Segundo Moraes-Caruzzo (2022), a consciência das especificidades com as quais o docente pode se deparar em tais ambientes é um ponto-chave para sua atuação. Se mantendo atento para evitar possíveis generalizações prejudiciais e preconceituosas, defendo, assim como a autora, que “o conhecimento de conceitos básicos e das mudanças típicas ou comuns da velhice”, igualmente preconizando “o olhar atento para as particularidades de cada grupo de alunos” (Moraes-Caruzzo, 2022, p. 126).

De modo similar, a autonomia do professor defendida pela PPM se mostra particularmente necessária, principalmente ao lembrar a ausência de Material Didático (MD) publicado com foco em ensino de inglês (ou outras línguas) para idosos. Assim, tal liberdade de atuação permite que, a partir de considerações baseadas em conhecimentos básicos sobre o público com o qual trabalha, a seleção de temas lecionados se adapte a seus interesses e vivências. Não me posiciono de forma a desconsiderar ou proibir o desenvolvimento de quaisquer tópicos, mas, em

consonância com Moraes-Caruzzo, defendo ser imperativo que “o modo como serão trabalhados deve ser orientado para que seja, de fato, significativo para o aluno idoso” (Moraes-Caruzzo, 2022, p. 127).

Acerca da formação de identidade continuada, compreendo que possa haver preconceitos, principalmente em decorrência da idade e fase da vida que os sujeitos idosos experienciam. Porém, assumir uma perspectiva de educação engajada, libertadora e pautada pós-método implica em uma quebra com a noção utilitarista de ensino de línguas, a qual, frequentemente, o situa em um papel direcionado principalmente ao mercado de trabalho. Assim, o parâmetro da possibilidade de Kumaravadivelu (2003) permite estabelecer ligações com uma visão progressista de ensino, direcionada ao público idoso, a qual objetiva o “enriquecer da percepção e da sensibilidade a fim de afastar as pessoas da automatização da vida cotidiana e permitir a vivência de desconhecidas fisionomias” (Siqueira; Torres, 2023, p. 87), as quais são caracterizadas pela imaginação e fazer criativo, se opondo a ações excessivamente técnicas e reprodutoras.

Por fim e de forma breve, acredito ser importante reconhecer as diferentes bases de pensamento adotadas pelos teóricos abordados até aqui. Realizo tal movimento partindo da compreensão de que Dewey (1979) e, conseqüentemente, suas reflexões se alinham a uma perspectiva do Pragmatismo, enquanto Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006, 2012) e hooks (2013, 2020), ao se pautarem em discussões freirianas, possuem maior ligação com movimentos Marxistas. A articulação situada entre os autores, no entanto, enriquece nossas compreensões sobre uma pedagogia e uma práxis que coloquem o sujeito idoso no centro de um processo acolhedor e transformador.

Uma vez apresentadas as bases da pedagogia que busco discutir neste trabalho, retorno minha atenção ao contexto de atuação. Sendo o on-line um fator pouco discutido em meio a estudos na área de aprendizagem de línguas voltados ao público idoso, julgo ser significativo destinar uma seção para discutir conceitos centrais de tal modalidade de ensino.

1.3 Ensinando e aprendendo na virtualidade

Uma vez que esta investigação tem como contexto central um curso on-line, se faz necessária uma seção que se encarregue de desenvolver teorias sobre contexto.

Assim, neste momento, volto-me a algumas questões, dentre elas a necessidade de definir o que compreendo como ensino on-line e suas especificidades. Além disso, reservo este momento para discutir questões de Materiais Didáticos (MD) de LE, em especial quando são destinados a ambientes virtuais de ensino.

Inicialmente, para delimitar a concepção de ensino on-line, é interessante compreender sua distinção em relação a Educação a Distância (EaD). Tomando-o como um termo “guarda-chuva”, a EaD se enquadra enquanto uma modalidade educacional que antecede sua comum associação às tecnologias digitais contemporâneas. Seu foco se alinha a um ideal democrático, principalmente no que diz respeito ao acesso à educação. Em sua concepção inicial, no Brasil, a EaD fez uso das ferramentas disponíveis, atuando “como uma forma economicamente viável de ampliação do acesso para superar a defasagem educacional latente em diversas regiões do país” (Gomes, 2013, p. 14). Logo, concluímos que o digital, como o concebemos na contemporaneidade, nem sempre esteve no centro dessa discussão.

Tendo sido mediada e veiculada por diversos instrumentos, o domínio das ferramentas e plataformas on-line foi precedido historicamente, por exemplo, pelo uso de correspondências, rádio, apostilas, televisão, etc. No Quadro 4, encontram-se dispostos os principais métodos que permitiram a realização da EaD, ilustrando seus diferentes formatos.

Quadro 4 - 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)
Primeira	Correspondência	Correspondência	Correspondência
Segunda	Telecomunicação	Multimídia	Rádio e Televisão
Terceira	Computador	Telemática	Universidades Abertas
Quarta	-	-	Teleconferência
Quinta	-	-	Internet/Web

Fonte: Moraes-Caruzzo (2023, p. 115).

Por meio do Quadro 4, é perceptível uma distinção nas perspectivas de Garrison (1985), Aretio (1999) e Moore e Kearsley (2008, 2012). É relevante reconhecer, inicialmente, que a escolha de autores retrata, em certa medida, visões reflexivas acerca da EaD de diferentes momentos temporais e percepções

geográficas, permitindo um olhar que considere uma progressão histórica sobre o desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

O mais antigo, Garrison (1985), autor canadense, define três fases sucessivas, tendo como ponto de partida o uso de correspondência, com o contato entre o aluno e o professor sendo estabelecido por meio de cartas e da escrita. Em seguida, situa a telecomunicação, composta pelo uso coletivo de métodos que permitissem a transmissão eletrônica a distância, por meio do uso do telefone e outras formas de teleconferência, como tecnologias de compartilhamento de áudio, vídeo, e mesmo o computador. Esse último, por fim, retorna na terceira geração, agora situado pelo autor como elemento central de comunicação da EaD.

Aretio (1999), por sua vez, divide as fases com base nos preceitos apresentados por Garrison (1985), considerando elementos e percepções contemporâneos a si, dando enfoque nos MD que assumem o papel de mediar a relação entre professor e o aluno. Mantendo a divisão em tríade, o autor espanhol inicia as gerações de forma similar ao colega, estabelecendo a comunicação por correspondência como marco inicial da EaD. No segundo momento, Aretio (1999) situa o ensino multimídia, em que o texto escrito passa a ser complementado com o uso de outras tecnologias da época (1960-1990), em especial recursos audiovisuais, como fitas cassete, *slides* etc.

Por fim, na geração final, o foco recai sobre o telemático, integrando elementos da telecomunicação com a informática, com objetivos educacionais. Acerca da evolução da EaD, o autor a concebe a partir de uma transformação alinhada aos meios e/ou mídias utilizadas para sua realização. Dessa forma, percebo uma visão sobre o desenvolvimento da EaD que corrobora com sua evolução, sempre fazendo o uso das tecnologias disponíveis para que as barreiras e dificuldades geográficas e temporais sejam vencidas.

Por fim, Moore e Kearsley (2008; 2012), autores norte-americanos, expandem a percepção acerca dos meios de comunicação que permitiam o vínculo professor-aluno. Ao contrário dos mencionados anteriormente, os estudiosos estabelecem uma divisão em cinco gerações. De forma resumida, situam a correspondência como início dos movimentos de EaD, seguido da integração do rádio e televisão, as Universidades Abertas, o uso da teleconferência, por fim chegando a mais recente, segundo os autores, que corresponde à Internet/*Web*.

O último momento, portanto, é que desperta meu interesse. O ensino on-line consiste em uma possível aplicação da EaD, sendo um de seus formatos mais populares atualmente. Por meio da expansão do acesso à internet e plataformas de ensino virtual, ocorre um aumento na popularidade da modalidade a distância. Conforme explicam Ferreira e Corrêa (2019):

embora não seja uma modalidade educacional recente, a Educação a Distância vem ganhando proporções significativas diante do ensino presencial à medida que o progresso das tecnologias favorece esta abordagem que acontece em diferentes formatos como: *E-learning, Blended Learning, Online, Mobile Learning*, Aberta, entre outros. Esses formatos, por sua vez, visam atender as diferentes características de aprendizagem (Ferreira; Corrêa, 2019, p. 18).

Com maior flexibilidade temporal e/ou espacial, o ensino on-line se mostra atraente a indivíduos que possuem uma rotina agitada ou realizam estudos em instituições distantes de onde estão fisicamente localizados. Reconhecendo a existência dessas realidades, compreendo que a virtualidade é atrativa por diversos motivos, se beneficiando do emprego de tecnologias que permitam o contato entre indivíduos que não necessitam estar no mesmo local para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem (Aires, 2016; Ferreira; Corrêa, 2019). Além disso, como observaram Ferreira e Corrêa (2019), o ensino on-line não apresenta um modelo pré-definido para o aprendizado, mas inclui a possibilidade do uso de diversos métodos.

Concluo que cada momento da EaD é definido pelas ferramentas empregadas a favor do processo de ensino-aprendizagem naquele período. Como explicitado por Cope e Kalantzis (2022, p. 11, tradução nossa⁴⁷), a “aprendizagem on-line consiste em interações de aprendizado mediadas por dispositivos digitais”. Sendo assim, o acesso à internet e às ferramentas que ela oferece são os principais definidores desse contexto educacional. Esses podem afetar de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem.

Essa afirmação, por sua vez, oferece espaço para reflexão. Segundo os autores (Cope; Kalantzis, 2022, p. 10, tradução nossa⁴⁸), “a tecnologia oferece oportunidades tanto para a ação quanto para as restrições, tanto para a mudança quanto para a cristalização de práticas antigas”. O on-line, como contexto de ensino-

⁴⁷ No original: *Online learning consists of learning interactions mediated by connected digital devices.*

⁴⁸ No original: *Technology offers opportunities for action as much as it does constraints, for change as well as to ossify old practices.*

aprendizagem, oferece escolhas. O professor pode tanto adaptar, de forma simples e direta, os materiais e práticas que utiliza presencialmente, e ministrar suas aulas assim, ou buscar entender as necessidades e possibilidades que essas novas tecnologias podem oferecer. Sendo assim, é oportuno pensar sobre como essas podem se refletir nas mais diversas instâncias da atuação docente. Para tal, na próxima seção, me deterei a discutir aspectos acerca de MD e suas adaptações em consequência da virtualidade.

1.3.1 Planejando e adaptando lições

Antes de discutir elementos particulares ao planejamento de MD na virtualidade, abordarei teorias que os abarquem de modo mais abrangente.

Refletindo a partir da perspectiva do professor, Tomlinson e Masuhara (2005, 2018) definem três processos sobre o trabalho com o MD: a) avaliação; b) adaptação; e c) desenvolvimento. Segundo os autores, o docente é o principal agente no trabalho com os MD, ao afirmarem que “todos os professores são criadores de materiais no sentido de que estão rotineiramente empenhados em adaptar materiais às necessidades e aos desejos de seus alunos” (Tomlinson; Masuhara, 2005, p. 3). A partir de suas próprias experiências em sala de aula e de suas convicções sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE, o docente manipula o material de modo a oferecer aos seus alunos maior aproveitamento.

Dentre os processos definidos pelos autores, parto da **avaliação**. Nessa etapa, ocorre uma avaliação do valor (ou valor potencial) de um ou mais materiais a partir do efeito que exercem em todos os sujeitos que os utilizam. Essa medição pode se iniciar a partir de diferentes parâmetros: atratividade (são interessantes aos alunos?); validade (vale a pena ensinar determinado assunto?); motivação (são instigantes aos alunos?); assistência (oferece amparo ao professor quanto a preparação, apresentação e avaliação?); flexibilidade (qual o grau de adaptabilidade a contextos específicos?); entre outros (Tomlinson; Masuhara, 2005; 2018).

Tais critérios são fruto das teorias que o professor leva para a sala de aula, e que conduzem sua prática. Ao relacioná-las com pontos levantados em pesquisas de ensino-aprendizagem de LE, criam-se parâmetros de avaliação. Assim, “para medir o valor [...] seria necessário delimitar critérios específicos (idealmente formulados como

perguntas inequívocas e passíveis de resposta)” (Tomlinson; Masuhara, 2018, p. 54, tradução minha⁴⁹).

As avaliações ocorrem em múltiplas etapas, a partir do emprego desses parâmetros. A (1) pré-utilização busca inferir sobre o valor potencial do MD, antes de sua aplicação. Consequentemente, ao possuir maior subjetividade, tais critérios se tornam essenciais para diminuir o domínio de impressões pessoais neste momento. (2) Durante sua utilização, o MD também permite reflexões. Embora com um limite no que pode ser observado e notado no momento de seu uso, essa etapa pode medir: clareza (instruções, layout); compreensão (textos, áudios, instruções); flexibilidade; atração; realização; entre outros. (Tomlinson; Masuhara, 2005; 2018). A (3) Pós-utilização, por sua vez, é o momento de medir os “resultados reais” do MD. Assim, a partir dele é possível tomar “decisões confiáveis sobre utilização, adaptação ou substituição dos materiais podem ser tomadas” (Tomlinson; Masuhara, 2005, p. 9). Geralmente, no último processo, contamos com o *feedback* dos alunos, que pode ser coletado de modos diferentes (provas, entrevistas, questionários, diários dos alunos, entre outros), a depender de cada contexto. Ao delimitar e avaliar MD para uso, o professor também começa a desenvolver critérios e parâmetros que o auxiliam na adaptação e desenvolvimento de seus próprios materiais.

Assim, a **adaptação** é definida por Tomlinson e Masuhara (2018, p. 82, tradução minha⁵⁰) como o processo com foco no “fazer alterações em materiais existentes para melhor se adaptar a aprendizes, professores e/ou situações específicos com o propósito de facilitar a aprendizagem efetiva”. Logo, ao decidir utilizar apenas parte de um determinado MD, acrescentar ou excluir algum texto ou atividade, ou mesmo substituir algo que constitui um plano de aula original, estamos diante de atos de adaptação. Segundo os autores (Tomlinson; Masuhara, 2005, 2018), o motivo para tais ações é simples: como consequência da atuação constante em sala de aula, ao notar que algo “parece errado”, surge a necessidade de se alterar algo para que o fluxo da aula, naquele contexto, seja mais proveitoso ao processo de ensino-aprendizagem. Esse descompasso pode ser relacionado ao ambiente de ensino (nacional, institucional, cultural), aos alunos (idade, nível linguístico,

⁴⁹ No original: *In order to measure the value [...] it would be necessary to specify specific criteria (ideally phrased as questions that are unambiguous and answerable).*

⁵⁰ No original: *[...] making changes to existing materials to better suit specific learners, teachers and contexts for the purpose of facilitating effective learning.*

experiências anteriores), às preferências do próprio professor (personalidade, estilo de ensino, convicções), aos objetivos do curso (conteúdo programático, metas institucionais) e aos materiais (textos, tarefas, atividades).

Do mesmo modo que no processo de avaliação, a relação entre os princípios do professor e as teorias desenvolvidas sobre processo de ensino-aprendizagem regem a adaptação dos MD. É igualmente importante que existam argumentos e bases sólidas, uma vez que o resultado será uma série de atividades com objetivo de aplicação em sala de aula: “os professores precisam considerar como os princípios se transformam em procedimentos de ensino” (Tomlinson; Masuhara, 2005, p. 23).

Tomlinson e Masuhara (2005, 2018) defendem uma série de sete etapas que, juntas, resultam em um processo contínuo (da Etapa 3 a 7, temos um movimento cíclico) de adaptação de MD, já incluindo a avaliação e reflexão sobre a própria prática. São elas: a) Definição do perfil do contexto de ensino; b) Identificação dos motivos para a adaptação; c) Avaliação; d) Enumeração dos objetivos; e) Adaptação; f) Ensino; g) Revisão.

As técnicas, por sua vez, são divididas em três polos: Mais (+); Menos (-); e Zero (0). Essas nomenclaturas refletem a natureza da alteração feita sobre um determinado material, especificando se algo foi adicionado, retirado, ou se os itens permaneceram os mesmos, embora tenha ocorrido alguma intervenção. No Quadro 5, estão descritos movimentos comuns a cada tipo.

Quadro 5 - Técnicas de alterações em MD (continua)

Categoria	Técnica	Exemplo
Mais (+)	Adição	Adicionar textos e/ou atividades
	Expansão	Expandir os textos e atividades, aumentando sua extensão, grau de dificuldade, entre outros efeitos
Menos (-)	Exclusão	Excluir textos e/ou atividades
	Subtração	Reduzir o número de sentenças em um texto ou atividade
	Redução	Reduzir os textos e atividades, diminuindo sua extensão, grau de dificuldade, entre outros efeitos.
Zero (0)	Modificação	Mudanças nas instruções
	Substituição	Substituir uma atividade por outra
	Reorganização	Mudar as posições de textos e/ou imagens
	Novo sequenciamento	Alterar a sequência das atividades
	Conversão	Mudar o gênero de um texto (poema para narrativa) ou transferir o conteúdo de um contexto para outro (impresso para virtual)

Fonte: Tomlinson e Masuhara (2005, p. 27-28)

De modo geral, alterações não apenas no MD, mas em um curso de LE, são essenciais para que se otimize a relação entre o material e seus usuários (alunos e professores). Ademais, para que decisões possam ser tomadas adequadamente, é necessário que o docente, sendo um dos principais responsáveis por essa adaptação, possua informações e conhecimentos suficientes de seu contexto de atuação para que as adaptações sejam significativas e, de fato, produtivas (Tomlinson; Masuhara, 2018).

Um processo que parece natural é que, as reflexões pedagógicas movimentadas e construídas nas concepções do professor pela adaptação, são também uma preparação para que ele inicie o processo de **desenvolvimento** de seu próprio MD. De maneira similar ao discutido até este momento, os autores (Tomlinson; Masuhara, 2005, p. 31) destacam como conhecimento úteis para a produção de materiais:

Articular nossas principais teorias de ensino de idiomas; desenhar um perfil dos alunos-alvo; enumerar os objetivos e metas; descrever os procedimentos que poderiam ajudar a combinar as teorias, o perfil, os objetivos e as metas de tal forma que estejam baseados em princípios; desenvolver uma estrutura de unidade flexível de modo a utilizar procedimentos de nossa lista.

Para os autores, tais processos referem-se às etapas do “Desenvolvimento de materiais” (2005). Nesse sentido, partindo da escolha de um texto (escrito ou oral) para ser trabalhado, é possível desenvolver atividades tomando como base o objetivo da aula. Independente da forma como esta estrutura será utilizada, há uma ênfase na importância da flexibilidade, reforçando a importância dos elementos contextuais e subjetivos de cada sala de aula, e crenças do próprio docente, para o desenvolvimento destes materiais. Como defendido pelos autores, o MD produzido deve:

[...] atender às necessidades e desejos dos alunos e aos princípios de aprendizado de idiomas e que os materiais devem ser desenvolvidos de forma a oferecer flexibilidade de utilização, bem como coerência de conexão. A melhor forma de atingir esse objetivo é considerar tanto o contexto-alvo de utilização quanto seus princípios e experiências e, em seguida, desenvolver uma estrutura flexível para servir de orientação na elaboração das unidades (Tomlinson; Masuhara, 2005, p. 44).

Sobre o público idoso, é preciso compreender que as particularidades não apenas do ambiente de ensino, mas, também, dos sujeitos para quem as aulas são planejadas se mostra igualmente importante. Moraes-Caruzzo (2022) destaca alguns

pontos que defende serem úteis para diferentes docentes inseridos no ensino de LE para a Terceira Idade. Além das adaptações motivadas por possíveis necessidades físicas naturais do envelhecimento, a autora apresenta sete indicações, baseadas em suas investigações na área, além de experiências enquanto professora de inglês para idosos. Estas, por sua vez, se encontram organizadas no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Sugestões para ensino-aprendizagem de LE para alunos idosos
(continua)

Dica	Foco de adaptações
Conheça as particularidades físicas ou limitações próprias dos seus alunos	- Familiarizar-se com a turma; - Compreender particularidades e necessidades dos seus alunos; - Compreender que o envelhecimento é plural, portanto, cada contexto possui suas especificidades.
Considere o espaço físico da instituição de ensino e da sala de aula	- Estar familiarizado com o ambiente onde se realizam as aulas; - Garantir a acessibilidade física, por parte dos alunos, até o local.
Explore temáticas e conteúdos que façam sentido para os alunos idosos	- Estar atento aos assuntos abordados em sala; - Adequar as discussões de modo com que façam sentido para os seus alunos; - Encontrar formas de abordar os conteúdos de maneira consciente e sensível ao público idoso.
Respeite o tempo do aluno	- Conscientizar-se acerca de possíveis mudanças no ritmo de aprendizagem; - Estar aberto a adaptações e alterações de sua própria prática docente.
Familiarize-se com os processos de adaptação e/ou criação de materiais didáticos de LI para a Terceira Idade	- Selecionar e adaptar, de forma crítica e responsável, os materiais direcionados à sua sala de aula; - Respeitar e adequar práticas a atividades às necessidades de sua turma.
Saiba gerenciar conflitos de relações e interesses	- Reconhecer e respeitar as diferentes opiniões expressas pelos alunos nos momentos de aprendizagem; - Ser capaz de retomar o foco da aula quando necessário, sem silenciar as vozes dos discentes.
Entenda o papel da língua materna	- Estar ciente da necessidade social e comunicativa dos alunos em sala de aula; - Construir um ambiente educacional com cumplicidade e acolhimento; - Reconhecer momentos em que a língua materna pode auxiliar na introdução de conteúdos e conhecimento pertinentes na LE.

Fonte: Adaptado de Moraes-Caruzzo (2022).

Por meio das reflexões propostas anteriormente nesta subseção, é evidente a importância atribuída às variáveis contextuais e como elas influenciam as ações do

professor sobre o MD utilizado. A seguir, compreendendo que o ambiente on-line se destaca como a modalidade central de contato que estabeleço com minhas alunas, dedicarei uma breve seção para discutir os MD na virtualidade.

1.3.2 Planejando e adaptando lições na virtualidade

Ao aderir ao on-line como contexto de atuação, é necessário abordar a forma como os avanços tecnológicos influenciam o trabalho com o MD em sala de aula. Tomlinson e Masuhara (2005) afirmam que os “recursos da Internet” criaram diversas possibilidades para a relação entre o professor e os alunos com a elaboração de materiais para cursos de idiomas. Embora haja um risco relacionado ao seu uso sem critérios de avaliação, os autores destacam oportunidades oferecidas pela virtualidade para a elaboração:

- Obter ideias para atividades nos vários sites que publicam materiais de ensino;
- Fazer o download de textos autênticos da Internet para utilizar como base para seus materiais;
- Sugerir sites de onde os alunos podem fazer o download de seus próprios textos;
- Utilizar fotos, ilustrações e gráficos da Internet;
- Elaborar materiais para a Internet que utilizam as oportunidades interativas que ela oferece;
- Desenvolver cursos que oferecem atividades passíveis de generalização para as quais os alunos podem encontrar textos adequados na Internet;
- Desenvolver materiais que preparam os alunos para utilizar a Língua-alvo para interação na Internet;
- Publicar questionários no site ou distribuí-los para listas de e-mail a fim de obter informações sobre as necessidades e desejos dos usuários potenciais de seus materiais;
- Publicar materiais em um site ou distribuí-los pela lista de e-mails e solicitar *feedback*;
- Publicar seus materiais profissionalmente por meio de uma editora on-line (Tomlinson; Masuhara, 2005, p. 75)

Partindo de uma perspectiva geral, as evoluções tecnológicas parecem indicar maior acessibilidade a recursos disponibilizados por indivíduos do mundo todo. Como consequência, há mais facilidade na elaboração de um MD com representações mais diversas da língua em questão, seja essa uma preocupação do docente que o organiza. Quanto ao que professores esperam de tais avanços, Tomlinson e Masuhara

(2018, p. 176, tradução minha⁵¹) destacam que “eles possuem pouco tempo e não desejam passar a maior parte dele procurando ou cuidadosamente avaliando os materiais”. Consequentemente, as expectativas e preferências construídas por tais profissionais é utilizar MD que

- possam ser acessados gratuitamente;
- são apropriados para seus aprendizes (idade, proficiência linguística, interesses);
- são fáceis de se navegar;
- são aprovados por alguma autoridade no campo do ensino de ILE;
- parecem oferecer qualidade para a experiência de aprendizagem;
- parecem oferecer abordagens alinhadas a pensamentos contemporâneos (Tomlinson; Masuhara, 2018, p. 176, tradução minha⁵²)

Ao analisar diferentes websites com foco na produção e distribuição de materiais com foco no ensino de LI, os autores destacam e discutem, brevemente, três deles: a) LearnEnglish⁵³, do British Council; b) Onestopenglish⁵⁴, de Macmillan; e c) Lessonstream⁵⁵, de Jamie Keddie (Tomlinson; Masuhara, 2018). As conclusões observadas permitem a distinção de pontos positivos e negativos acerca do uso de materiais digitais, partindo de uma visão ampla que abarque desde questões de “durabilidade” (aparelhos físicos, atualizações de softwares, entre outros), até questões de “mobilidade” (armazenamento de materiais na própria Internet).

Encerrando seus apontamentos, Tomlinson e Masuhara (2018) delimitam os potenciais benefícios e problemas relacionados a MD digitais. Os primeiros têm relação principalmente com a possibilidade de aprendizagem fora dos momentos formais de aulas, por meio do acesso em qualquer momento ou lugar. Em contraponto, existe a necessidade de um planejamento cuidadoso em relação à elaboração de tais materiais, de modo com que não apenas reflitam as mesmas ações problemáticas que ocorrem no uso de MD físicos (Cope; Kalantzis, 2022; Tomlinson; Masuhara, 2005; 2018).

⁵¹ No original: *They are pressed with time and do not wish to spend a long time searching or carefully evaluating the materials.*

⁵² No original: *Can be accessed free; Are appropriate for their learners (e.g. age, language proficiency, appeal); Are easy to navigate; Are approved by some authority in the English language teaching field; Seem to offer quality in learning experience; Seem to offer approaches in line with current thinking.*

⁵³ Disponível em: <https://learnenglish.britishcouncil.org/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

⁵⁴ Disponível em: <https://www.onestopenglish.com/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.lessonstream.com/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

Como exposto pelos autores (Tomlinson; Masuhara, 2018, p. 185, tradução minha⁵⁶), a “tecnologia é apenas uma ferramenta e o que importa é não o quão incrível ela é, mas como é utilizada por professores e aprendizes para melhorar a aprendizagem; os alunos devem sempre estar no centro do seu próprio aprendizado, não a tecnologia.” Diante disso, com a escassez de MD produzidos para o público idoso (Moraes-Caruzzo; 2022), acredito na relevância de se refletir sobre o papel do professor como sujeito capaz de realizar as escolhas de avaliação, adaptação e desenvolvimento de materiais.

Relembrando os princípios da PPM, discutida anteriormente, a perspectiva de Tomlinson e Masuhara (2005, 2018) para o trabalho com MD é semelhante. Ao designarem o professor e os alunos como centrais da discussão, dão foco a um olhar sensível às especificidades do contexto. Logo, “materiais devem ser produzidos e utilizados como recursos. Professores e alunos devem ter opções para escolher e textos, atividades e abordagens não devem ser impostas a eles” (Tomlinson; Masuhara, 2018, tradução nossa⁵⁷).

Definidas as bases teóricas para as discussões desenvolvidas nesse trabalho, apresento, a seguir, o quadro metodológico de como a pesquisa se compõe, abordando questões acerca de sua natureza, contexto, participantes e instrumentos de coleta e análise dos dados.

⁵⁶ No original: [...] *technology is only a tool and what matters is not how marvelous the technology is but how it is used by teachers and learners to facilitate learning; Students should always be at the center of their learning, not technology.*

⁵⁷ No original: *Materials should be designed and used as resources. Teachers and students should be given options to choose from and texts, activities and approaches should not be imposed on them.*

2. Percurso metodológico

De modo a possibilitar uma maior clareza em relação aos aspectos metodológicos deste estudo, sintetizo as características da pesquisa no Quadro 7, organizado com base nas concepções de Paiva (2019, 2024).

Quadro 7 – Informações metodológicas da pesquisa

Área	Linguística Aplicada
Abordagem	Qualitativa
Métodos	Pesquisa-ação
Gênero	Prático
Natureza	Aplicada
Fontes de informação	Primárias
Objetivos	Exploratórios
Contexto	Curso on-line de Língua Inglesa para idosos em um Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP)
Participantes	Quatro alunas e a professora-pesquisadora
Instrumentos	Questionários semiestruturados; entrevistas semiestruturadas; diários reflexivos da professora-pesquisadora; gravações das aulas em áudio e vídeo;

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As informações destacadas, por sua vez, serão explicitadas a seguir, buscando evidenciar os procedimentos que caracterizam as ações e decisões tomadas no decorrer desta investigação.

2.1 Natureza da pesquisa

Situo este estudo na área da Linguística Aplicada, entendendo que, segundo Paiva (2019), esse tipo de pesquisa se encontra na compreensão de uma realidade, em especial aquela relacionada com solução e discussão de alguma problemática ligada a processos educacionais (Paiva, 2019). Dessa forma, esta investigação se situa neste campo uma vez que tem como propósito observar e discutir questões relacionadas a um contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa, o qual é composto majoritariamente por pessoas idosas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, considerando o importante papel de minha interpretação crítica, enquanto professora-pesquisadora,

nas discussões realizadas sobre os dados coletados. Como situado por Robson e McCartan (2016, p. 20, tradução minha⁵⁸), a lógica empregada nesse tipo de trabalho

[...] é utilizada partindo da coleta de dados, dos quais emergem ideias teóricas e conceitos. [...] Situações são descritas a partir da perspectiva dos envolvidos. [...] É aceita a existência e importância dos valores dos pesquisadores e outros envolvidos. [...] Acontece em cenários naturais. [...] Geralmente a escala é pequena em relação ao número de pessoas ou situações pesquisadas.

A realização em contextos naturais e com uma menor escala de participantes também é característica desse tipo de abordagem, bem como a construção de sentidos a partir de um trabalho colaborativo com as concepções dos participantes. Paiva (2019, p. 13) destaca como esse tipo de estudo é concebido a partir da “[...] análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou músicas), etc”. Tais considerações vão ao encontro das proposições adotadas, reconhecendo como foco as experiências particulares de alunas de uma turma de inglês frequentada por alunas idosas, e as aulas como ambiente de interações com objetivos pedagógicos, os quais foram documentadas por meio dos instrumentos de coleta de dados que serão descritos mais adiante.

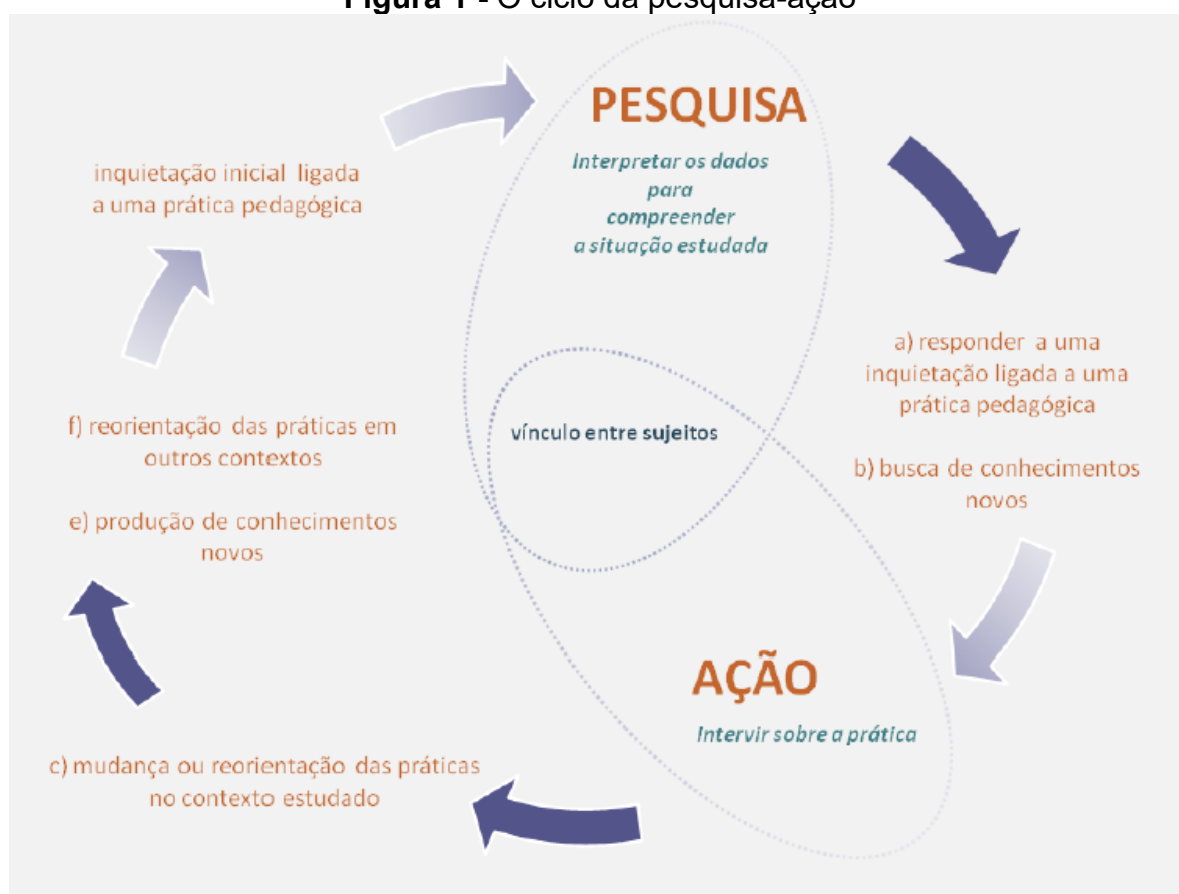
Em relação ao seu tipo, trata-se de uma Pesquisa-Ação (PA). Como exposto por Paiva (2019, p. 73), “a pesquisa-ação em Linguística Aplicada é feita por um professor pesquisador ou por um pesquisador em colaboração com um ou mais professores, visando compreender e melhorar um ambiente educacional”. Uma vez que a coleta e suas consequentes reflexões têm como fonte as aulas que ministrei, estabelece-se um contexto em que assumo, paralelamente, uma consciência investigativa para com as minhas práticas e as vivências e discursos de minhas alunas em sala de aula. Dessa forma, “ao contrário da pesquisa tradicional, a qual tende a deixar a implementação da pesquisa ao praticante, na pesquisa-ação, colocar as descobertas em prática é parte essencial do processo de pesquisa” (Burns, 1999, p. 25, tradução minha⁵⁹).

⁵⁸ No original: [...] is used starting with data collection from which theoretical ideas and concepts emerge. [...] Situations are described from the perspective of those involved. [...] The existence and importance of the values of researchers and others involved is accepted. [...] It takes place in natural settings. [...] It is usually small scale in terms of numbers of persons or situations researched.

⁵⁹ No original: Unlike traditional research, which tends to leave the implementation of research to the practitioner, in action research, putting findings into practice is an integral part of the research process.

Reconhecendo as diversas variações que a PA assume em outras investigações na área do ensino de línguas, acredito que o ciclo discutido e apresentado por Aranda (2011) ofereça alguns pontos pertinentes à atual proposta. Segundo a autora (Aranda, 2011, p. 97), em suas investigações, ela emprega quatro etapas centrais: “identificação e diagnóstico da situação inicial; tomada de decisões e planejamento da ação; realização das práticas; avaliação e publicação dos resultados”. Apresento, na Figura 1, o ciclo elaborado por Aranda (2011), com o qual buscamos relacionar as discussões deste estudo.

Figura 1 - O ciclo da pesquisa-ação



Fonte: Aranda (2011, p. 97).

Acredito na adoção dessa configuração, compreendendo o papel central que o “vínculo entre sujeitos” aparenta possuir no esquema. Ao propor um estudo com o papel de construir conhecimento e traçar discussões por meio da análise não apenas dos dados das alunas ou da professora, mas pela combinação e troca entre eles, a ligação e colaboração entre os sujeitos assumem um papel importante para a pesquisa. Assim, tal como a autora (Aranda, 2011), delimito as principais

características desta PA da seguinte forma: (a) Discutir e ponderar sobre práticas pedagógicas adotadas em um contexto on-line de ensino de inglês geral para a Terceira Idade (*finalidade da pesquisa*); (b) Aprimorar e refletir sobre diferentes formas de se ensinar inglês dentro de um contexto específico (*finalidade da ação*); (c) Construir um ambiente acolhedor e colaborativo para o desenvolvimento linguístico das participantes (*finalidade da ação*).

Aceitando o potencial desta ciclicidade, uma vez que percebo como a docência é composta por elementos variáveis, que podem demandar alterações e posicionamentos distintos por parte do professor. Através da discussão de tal processo, espero expandir ainda mais minhas reflexões e aprimorar minhas ações enquanto professora em formação continuada. Desse modo, o trabalho é construído com a intenção de contribuir para o desenvolvimento de um ambiente de ensino-aprendizagem flexível e coletivo, respeitando as particularidades e especificidades não apenas de fatores contextuais, mas, também, humanos.

A pesquisa também se classifica como do gênero prático e de natureza aplicada. O primeiro se justifica ao considerarmos que o grupo de participantes vem de uma turma com a qual eu já possuía contato prévio, ou seja, anterior ao início formal da investigação, resultando na intervenção direta no contexto pesquisado (Paiva, 2019). A natureza aplicada, por sua vez, se solidifica considerando que parte dos objetivos da pesquisa busca contribuir para o desenvolvimento de estratégias específicas para o ensino de LI para alunos da Terceira Idade, gerando novas reflexões nesse contexto de atuação e investigação. Paiva (2019, p. 13) afirma que “a pesquisa aplicada também tem como objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar, ou desenvolver novos processos ou tecnologias”.

Dentre os fatores que caracterizam uma Pesquisa-Ação, como exposto por Robson e McCartan (2016, p. 199, tradução nossa⁶⁰), “há, em primeiro lugar, o aprimoramento de algum tipo de prática; em seguida, o aprimoramento da compreensão de uma prática por seus praticantes; e, por fim, a melhoria da situação em que a prática ocorre”. Direciono, portanto, o olhar para o aprimoramento e o envolvimento, pois são aspectos centrais nesse tipo de estudo e afetam múltiplos pontos no âmbito do contexto desta pesquisa.

⁶⁰ No original: *There is, firstly, the improvement of a practice of some kind; secondly, the improvement of the understanding of a practice by its practitioners; and thirdly, the improvement of the situation in which the practice takes place.*

Logo, trata-se de um estudo movido por objetivos exploratórios, os quais buscam “familiarizar o pesquisador com o fenômeno sob investigação” (Paiva, 2019, p. 13). Nesta PA, em particular, o foco se situa nas práticas e parâmetros que contribuem para o desenvolvimento das habilidades de LI por alunos idosos em um contexto de aulas on-line. Para o desenvolvimento do estudo, utilizo fontes de informações primárias, uma vez que os dados foram coletados no decorrer de minha atuação. Não será feita, portanto, a discussão de dados provenientes de fontes secundárias ou terciárias.

Feita a apresentação metodológica inicial, transfiro a atenção a contextualização dos aspectos principais acerca do espaço em que este estudo foi desenvolvido, abordando também suas participantes.

2.2 Contexto

Esta investigação possui como contexto geral um Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP). Vinculado à Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura (PROEC)⁶¹, trata-se de um projeto voltado à formação no contexto de Extensão Universitária, atuando com o objetivo central de

proporcionar à comunidade unespiana, aos alunos da Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), e alunos dos terceiros anos do Ensino Médio da Rede Pública, de forma democrática e gratuita, a oportunidade do contato com outras culturas e aprendizado de línguas estrangeiras (UNESP, 2025).

Presente nas unidades que oferecem graduação em Letras – Faculdade de Ciências e Letras do câmpus de Assis (FCL), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr), e Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do campus de São José do Rio Preto (IBILCE) –, o projeto atende tanto a comunidade interna quanto externa a seus respectivos *campi*. No contexto da FCLAr, encontramos o trabalho com diversas línguas, como inglês, Português como Língua Estrangeira (PLE), espanhol, francês, italiano, mandarim, alemão e libras, supervisionados por professores orientadores de suas respectivas áreas. Além da comunidade de Araraquara, a extensão atua de forma remota e virtual nas unidades de Bauru,

⁶¹ Disponível em: <https://www2.unesp.br/porta/#/proex/centro-de-linguas/>. Acesso em: 16 nov. 2025

Botucatu e Franca, e no Instituto Baccarelli, em São Paulo, oferecendo cursos nas áreas de inglês, alemão, espanhol e francês.

Dentre outros projetos que possuem parceria com o CLDP, encontramos o Programa de Línguas Estrangeiras da UNESP (PLEU), desde o final de 2024, e a Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), desde 2016. O primeiro é voltado à comunidade interna, atendendo alunos da graduação, pós-graduação, pesquisadores e servidores docentes e técnico-administrativos, oferecendo cursos on-line com fins ocupacionais e acadêmicos, com foco na internacionalização. Na UNATI, por sua vez, o CLDP trabalha com a oferta de aulas presenciais de língua inglesa, espanhola, francesa, alemã e italiana com foco no uso de materiais e metodologias pensados e adaptados às particularidades dos alunos da Terceira Idade.

Em um primeiro momento, o contexto selecionado para a pesquisa eram duas turmas de LI que estavam integradas à UNATI. Durante a pandemia da Covid-19, as atividades do projeto estavam sendo realizadas na modalidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE). No entanto, com a retomada das atividades presenciais houve também um retorno integral para tal modalidade.

Uma vez que a localização em que ocorrem os cursos de idiomas será uma informação pertinente durante a análise, dedico um momento para explicar tal burocracia. O projeto está ligado à Unesp de Araraquara, com os encontros e as aulas acontecendo em suas instalações. No entanto, existem quatro unidades na cidade: o Instituto de Química (IQ), a Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Araraquara (FCFAR), a Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAR) e a Faculdade de Odontologia de Araraquara (FOAR). Dessas instalações, três (IQ, FCFAR e FCLAR) integram o campus principal e encontram-se geograficamente próximas, ao passo que a FOAR se localiza na região central da cidade. O núcleo da UNATI acompanha à sua coordenação, assim, sua instalação é aquele campus ao qual a coordenação está vinculada. Atualmente, os encontros acontecem de modo unicamente presencial, na FCLAR, tendo passado pela FOAR e FCFAR desde 2020.

Respondendo à vontade das alunas, por meio do acolhimento do CLDP com a turma, foi possível a permanência no on-line e a continuidade das atividades pedagógicas, e as movimentações desta investigação. Assim, como contexto específico, abordo um curso de língua inglesa ministrado virtualmente, composto por quatro participantes, parte essencial deste estudo, sobre as quais discurso a seguir.

2.2.1 Alunas-participantes

Como exposto por Burns (1999, p. 31, tradução nossa⁶²), a pesquisa-ação é realizada “com o objetivo de envolver a colaboração dos participantes nesse contexto, a fim de providenciar provas que podem apontar para mudanças”. Dessa forma, considero essencial dar atenção, em primeira instância, às alunas-participantes sobre as práticas que foram desenvolvidas e adaptadas para as suas aulas. Como explicitado, a partir de Kemmis e McTaggart (2005), bem como de Paiva (2019, p. 74), a pesquisa-ação compreende “uma sequência de passos pensados em um ciclo de autorreflexão a serem executados colaborativamente”.

No total, conto com quatro alunas-participantes, dentre as quais três se caracterizam como permanentes do contexto anterior, e uma que passou a integrar a turma em maio de 2024. Para preservar a identidade das participantes, utilizo pseudônimos escolhidos pelas próprias alunas. O Quadro 8 apresenta as informações acerca do gênero e idade (completada até 31 dez. de 2024) das aprendizes.

Quadro 8 - Informações sobre o Gênero e Idade dos participantes

Nome/Identificação	Gênero	Idade
Rosa	Feminino	62 anos
Regina	Feminino	68 anos
Felicia	Feminino	71 anos
Mariene	Feminino	77 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Nota-se, a partir dos dados do Quadro 8, que a turma é composta integralmente por indivíduos do gênero feminino, em que a aluna mais velha, Mariene, possui 77 anos, e a mais jovem, Rosa, 62. Embora ambas sejam consideradas idosas legalmente, esse intervalo etário de 15 anos pode refletir em suas individualidades, ao considerarmos a pluralidade de experiências e vivências nos processos de envelhecimento, mencionada anteriormente.

As aulas aconteceram em horário regular às quartas-feiras, de acordo com a disponibilidade das participantes, e tinham duração de cerca de 1h, iniciando às 17h30 e terminando às 18h30. A plataforma utilizada para as interações síncronas foi o

⁶² No original: *This process is undertaken with a view to involving the collaboration of the participants in that context in order to provide evidence that can point to change.*

Google Meet, com as gravações sendo armazenadas no Google Drive⁶³, podendo ser acessadas por meio de um link disponibilizado no grupo de Whatsapp da turma. Esse, por sua vez, era o meio de contato para avisos, compartilhamento de informações e diálogo fora do momento da aula.

Em seguida, integrante das discussões, me apresento também enquanto participante da pesquisa.

2.2.2 Professora-pesquisadora

Paiva (2019, p. 73) afirma que a pesquisa-ação “é, por natureza, participativa, pois os pesquisados, em conjunto com o pesquisador, são os produtores diretos do conhecimento”. Assim, realizo uma breve introdução minha, buscando evidenciar informações voltadas à(s) experiência(s) no ensino de LI para alunos idosos, atuação no ensino on-line e uso de recursos digitais.

Já tendo sido apresentada nos antecedentes, deixo de lado minha formação geral, optando por reiterar que meu contato com o público idoso se deu, primeiramente, no ano de 2022, com as duas turmas de inglês já mencionadas. Em relação aos estudos e discussões sobre ensino de línguas para tal público, esses tiveram início ao final de minha graduação. Minha monografia para conclusão de curso é referente à atual pesquisa, em andamento em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Em 2024, após sua aprovação, iniciei, assim, o desenvolvimento do atual estudo.

Desde o início de minhas atividades com a Terceira Idade, continuei minha atuação com as turmas de LI na UNATI até o ano seguinte, quando, devido ao retorno da modalidade presencial após a pandemia, as alunas interessadas em permanecer no ensino on-line migraram para o contexto do CLDP, em uma única turma. A partir desse momento, permaneci como professora, agora bolsista, de tal contexto.

Atualmente, atuo com uma sala de aula de inglês como LE para idosos no contexto presencial, afiliada a uma parceria estabelecida entre a UNATI e o CLDP de

⁶³ Embora as gravações das aulas, como um instrumento para a coleta de dados, estejam armazenadas fora da nuvem, em um HD, como disposto no TCLE, esclareço que o compartilhamento dos vídeos é uma prática corriqueira com a turma, permitindo que as alunas consigam assistir e revisar conteúdos trabalhados em dias anteriores. Assim, por uma preocupação sobre a segurança das alunas, reitero que, com a exceção de tal situação, apenas eu enquanto pesquisadora possuo acesso aos dados coletados no decorrer desta investigação, sendo utilizados apenas em âmbitos científico-acadêmicos, respeitando a anonimidade garantida às participantes.

minha universidade. Vinculada a tal contexto, destaco minha presença nas reuniões de acompanhamento didático-pedagógico direcionadas aos professores bolsistas e voluntários que lecionam outras LEs nessa colaboração. Assim, são realizadas regularmente reuniões de formação por uma professora-pesquisadora especialista, além de uma troca de experiências entre os participantes.

Ademais, participo da Rede de Apoio a Professores de Línguas Estrangeiras (RAPLE)⁶⁴ desde meados de 2024. Nesse período inicial, contribui de forma voluntária com a produção e revisão de materiais direcionados ao ensino de LI, com desenvolvimento de planos de aula e indicações pedagógicas. Na mesma época, integrei a idealização e concepção do Inglês para Terceira Idade (ITI)⁶⁵, aba dentro da área de inglês da RAPLE voltada para o fomento de discussões e reflexões direcionadas para professores que trabalham com idosos. A partir de 2025, até o início de 2026, assumi a coordenação da frente de LI, supervisionando e auxiliando a atual equipe no cuidado com o site e na criação de novos conteúdos.

Por fim, no que é referente às minhas ações como pesquisadora, vale ressaltar apresentações e participações em eventos da área do Ensino-Aprendizagem de LE. Apresento no Quadro 9, a seguir, alguns exemplos de apresentações centralizadas em discussões acerca do ensino de LI para idosos.

Quadro 9 - Apresentações realizadas em eventos durante o período de Mestrado
(continua)⁶⁶

Título da apresentação	Data	Nome do evento
Experiências de formação docente-científica no contexto de ensino de línguas para a Terceira Idade no CLDP/UNATI	14/06/2024	IX Encontro dos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP
A compreensão oral do inglês como língua estrangeira por alunos idosos no contexto de aulas on-line ⁶⁷	02/10/2024	XVI Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP

⁶⁴ Disponível em: <https://raple.fclar.unesp.br/>. Acesso em: 21 nov. 2025

⁶⁵ Disponível em: <https://raple.fclar.unesp.br/ingles/ingles-para-a-terceira-idade-iti/>. Acesso em 21 nov. 2025

⁶⁶ Os trabalhos que possuem publicação em cadernos de resumo ou anais terão as informações de acesso organizadas na seção “Referências Bibliográficas” desta dissertação. Os trabalhos apresentados nos demais eventos que não contam com tais publicações terão seus resumos nos apêndices.

⁶⁷ <https://drive.google.com/file/d/1mzLcoKuJBdCNvBFXql0oABKcgvIrtj2M/view?usp=sharing>. Acesso em: 21 nov. 2025.

Quadro 9 - Apresentações realizadas em eventos durante o período de Mestrado
(conclusão)

Título da apresentação	Data	Nome do evento
Vivências de ensinar e aprender para/com a Terceira Idade: um curso de inglês no CLDP/UNATI ⁶⁸	06/11/2024	XI Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras
Ensino de inglês para alunos da Terceira Idade: adaptação de conteúdo	18/11/2024	XVIII Encontro Iberoamericano de Educação
Tecnologias digitais na sala de aula on-line de inglês para a Terceira Idade: perspectivas de uso ⁶⁹	06/12/2024	XV Jornada sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientes Virtuais
Primeiras experiências: Ensino de Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade em sala de aula on-line ⁷⁰	06/12/2024	XV Jornada sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientes Virtuais
Desafios Didático-Pedagógicos de docentes no contexto da Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) ⁷¹	16/12/2024	Congresso Internacional de Movimentos Docentes
O inglês na velhice: escolhas docentes no ensino para idosos	05/06/2025	X Encontro dos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP
Ensino de inglês para a alunos da Terceira idade: adaptação de conteúdo ⁷²	26/08/2025	X Simpósio de Educação e VII Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação
A presença de tecnologias digitais na sala de aula on-line de inglês para idosos: reflexões e discussões sobre seu uso ⁷³	23/09/2025	XII Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras
A compreensão oral do inglês como língua estrangeira por alunos idosos no contexto de aulas on-line	31/10/2025	XVII Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Além das apresentações realizadas, destaco um artigo publicado em 2026. Junto a participação oral no “X Simpósio de Educação e VII Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação”, foi desenvolvido um trabalho com o mesmo título⁷⁴, com foco em discussões voltadas à adaptação de MD de um curso de inglês para a Terceira Idade.

⁶⁸ Cf. Apêndice G.

⁶⁹ Em coautoria com sua coorientadora.

⁷⁰ Em coautoria com professor voluntário do CLDP/UNATI.

⁷¹ Em coautoria com professor voluntário do CLDP/FCLAr e professora bolsista da UNATI do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto (IBILCE/UNESP).

⁷² Em coautoria com sua coorientadora.

⁷³ Cf. Apêndice H. Em coautoria com sua coorientadora.

⁷⁴ Castro, N. R.; Moraes-Caruzzo, V. N. R. de. Ensino de inglês para a alunos da Terceira idade: adaptação de conteúdo. In: Souza, T. N. de; Pimenta e Oliveira, S. F.; Lemes, S. de S. (org.). *Olhares multidisciplinares para educação: encontros entre linguagem, pensamento e ação*. Franca: Uni-FACEF; Unesp/Franca, 2026. (Coleção Educação e Educandos, v. 38), p. 9-20.

Como exposto no início deste tópico, acredito que tais informações são importantes para a minha apresentação enquanto professora-pesquisadora, além de evidenciar minhas experiências no decorrer de minha formação no campo do ensino de inglês para idosos. É possível concluir que as vivências anteriores ao meu ingresso no PPGLLP (2022-2023), somada à presente (2024-2025), evidenciam preocupação e interesse contínuo em me atualizar acerca de meu tema de estudo, além do compartilhamento de conhecimentos com outros sujeitos interessados.

Apresentados os fatores inerentes ao contexto desta investigação e seus participantes, dou continuidade à metodologia, abordando os instrumentos e procedimentos referentes à coleta de dados, bem como sua relação com os objetivos que se pretende alcançar.

2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Como já exposto anteriormente, este estudo utiliza dados gerados a partir de fontes primárias, uma vez que foram coletados por mim, assumindo a posição de professora-pesquisadora (Paiva, 2019). As informações foram recolhidas por meio de quatro diferentes instrumentos: a) Questionários semiestruturados; b) entrevistas semiestruturadas; c) diários-reflexivos produzidos por mim; e d) gravação das aulas on-line. A seguir, darei maior atenção a cada um dos itens.

2.3.1 Questionários semiestruturados

Segundo Paiva (2024, p. 86-87), o questionário é “um instrumento de investigação com questões escritas em papel ou em formato digital a ser respondido por uma pessoa, uma amostra representativa de uma população ou de toda a população”. Vieira-Abrahão (2006) defende o caráter vantajoso desse tipo de instrumento e seu potencial, por permitir que o professor-pesquisador adquira conhecimentos por um meio mais controlado, com perguntas mais claras e objetivas. Há, no entanto, diferentes tipos de questionários. Vieira-Abrahão (2006, p. 222) afirma que essa variedade tem o intuito de “levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças, para comprovar ou não dados coletados por métodos qualitativos”.

Alinhada a tais perspectivas, optei, nesta investigação, por empregar questionários semiestruturados, uma vez que eles possibilitam o desenvolvimento de questões fechadas e abertas. Assim, apliquei, no decorrer deste estudo, dois questionários semiestruturados, produzidos em língua portuguesa, por meio da plataforma do Google Forms. Paiva (2019) aponta para o crescimento e a popularidade da virtualidade para a utilização desse tipo de instrumento. Ademais, levando em consideração o contexto on-line em que as interações com as alunas ocorreram, o questionário on-line me pareceu a melhor forma para a coleta de informações. Possibilitando uma reflexão mais individual, as participantes puderam compartilhar suas experiências e percepções particulares, respondendo aos questionários no seu próprio tempo.

É relevante salientar que, em um determinado momento, uma das participantes não conseguiu acessar o Google Forms para responder a um deles. Assim, com sua permissão, ele foi aplicado com o auxílio do WhatsApp, de modo que eu lhe enviava as perguntas e ela retornava as respostas de forma escrita. Portanto, esse aplicativo de mensagens consistiu, em determinado momento, como um meio de contato para a coleta.

Tendo justificado as escolhas dos instrumentos, esclareço que o Questionário 1 (Q1)⁷⁵, aplicado em setembro de 2024, tinha o foco na geração de dados sobre o perfil socioeconômico das participantes, observando, também, suas experiências prévias com a LI, além das perspectivas que elas possuíam tanto em relação à língua, quanto ao seu processo de aprendizagem até aquele momento. Para tanto, foram feitas perguntas como *“Por qual dispositivo você participa das aulas?”* e *“Em que ambiente você participa das aulas?”*, pois permitiam a descrição de um contexto particular, com fatores específicos, os quais influenciaram as escolhas metodológicas adotadas durante as aulas. Ademais, busquei oferecer um espaço para que as alunas refletissem sobre sua percepção de proficiência da língua, por meio de questões como *“De forma geral, qual você considera seu nível de inglês?”* As alternativas de resposta iam desde iniciante até avançado. A questão se justifica pelo fato de que grande parte já possuía experiências prévias como aprendizes de LI.

O Questionário 2 (Q2)⁷⁶, por outro lado, foi aplicado ao final de 2024, após o encerramento das atividades naquele período. Por meio dele, foi possível perceber as

⁷⁵ Cf. Apêndice A.

⁷⁶ Cf. Apêndice C.

opiniões e perspectivas das alunas sobre o semestre anterior, atuando como um instrumento para fornecimento de *feedback*, não apenas no âmbito deste estudo, mas para mim, enquanto professora em minha atuação docente. O Q2 buscou favorecer o olhar tanto para as questões de acessibilidade tecnológica, como para perguntas sobre os desafios no uso das ferramentas (*“Você teve algum tipo de dificuldade em usar as ferramentas tecnológicas (computador, celular, tablet etc.) durante as aulas on-line?”*). Porém, além disso, se direcionou para a recepção e impressão deixada pelas atividades realizadas no decorrer das aulas. Para tal, foram respondidas perguntas como, *“As atividades que envolviam escutar e responder (como áudios, vídeos ou músicas) foram interessantes e bem planejadas?”* e *“Qual tipo de material usado no curso mais ajudou no seu aprendizado?”*. As alternativas de resposta incluíam desde áudios e músicas até exercícios de escrita.

Não ignorei, no entanto, os aspectos negativos abordados por Paiva (2024, p. 88) em relação ao uso de questionários, compreendendo que “nem sempre os dados são confiáveis e as respostas podem ser inverídicas e superficiais”. Por essa razão, foram escolhidas outras ferramentas de coleta de informações, possibilitando a triangulação dos dados, e buscando averiguar inconsistências, bem como com o intuito de promover discussões e reflexões mais detalhadas. Esses outros instrumentos serão mais detalhados a seguir.

2.3.2 Entrevistas semiestruturadas

Com o objetivo de expandir as percepções por parte das alunas obtidas nos demais instrumentos, optei por fazer o uso, também, de entrevistas semiestruturadas. Paiva (2024, p. 67-68) as define como “uma interação verbal, oral ou escrita, geralmente entre duas pessoas, organizada por turnos de perguntas e respostas, com o propósito de gerar informações sobre um tema ou problema”.

Neste estudo, tal técnica foi aplicada com o auxílio de tecnologias digitais, por meio da plataforma Google Meet, considerando a flexibilidade temporal e espacial oferecida por ela e em dois momentos distintos. A Entrevista 1 (E1)⁷⁷ foi planejada para ocorrer em grupo, com todas as alunas. Com isso, buscava estabelecer a construção de um espaço coletivo, em que as alunas pudessem interagir também

⁷⁷ Cf. Apêndice B.

entre si. Além disso, com o objetivo de construir um ambiente receptivo, também se assemelhava a como as aulas on-line eram realizadas.

Sobre tais escolhas, parti de como, segundo Burns (1999, p. 119, tradução minha⁷⁸),

uma entrevista em grupo tem a vantagem de permitir que o entrevistador colete mais dados de um maior número de pessoas num único momento. Frequentemente, os dados coletados de um grupo são mais ricos do que o de sujeitos individuais, uma vez que os vários membros podem ativar respostas adicionais e mais produtivas uns dos outros. Entrevistas individuais, por outro lado, tem a vantagem de permitir que o pesquisador acompanhe de forma mais detalhada questões particulares que foram identificados, ou informações ou observações já realizadas, mas que não foram refletidas em sua totalidade.

No entanto, devido a uma complicação logística, as entrevistas foram divididas em dois momentos: uma em grupo com três das alunas e outra individual com a aluna que não pode participar da primeira. Sobre o modo como essa foi organizada, fiz o uso de uma entrevista semiestruturada, com questões abertas, buscando “permitir ao entrevistado discorrer livremente sobre o que o entrevistador quer saber” (Paiva, 2024, p. 72).

A Entrevista 2 (E2)⁷⁹, por sua vez, foi realizada em um momento posterior. No início da organização e análise preliminar dos dados, propus uma conversa individual com cada participante, possibilitando um espaço para que algumas questões presentes em ambos os questionários aplicados (Q1 e Q2) fossem expandidas. Dessa forma, ao se tratar de entrevistas individuais, cujas perguntas norteadoras e reflexões partiram de respostas particulares de cada uma das alunas, essas também contaram com roteiros específicos, organizados de acordo com a percepção da pesquisadora.

Como discutido na seção sobre os questionários, compreendo ser importante apresentar as possíveis limitações encontradas nesse instrumento de coleta. Por meio do diálogo com Silva *et al.* (2006), Paiva (2019) destaca a possível dificuldade em motivar a participação e respostas dos participantes, ou até mesmo a obtenção de devolutivas verdadeiras. Em relação ao primeiro ponto, acredito que a motivação das participantes se mostrou positiva, uma vez que, embora tenhamos encontrado um

⁷⁸ No 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. Individual interviews, on the other hand, have the advantage of enabling the researcher to follow up in more detail particular issues which have been identified, or insights or observations already made but not fully reflected upon.*

⁷⁹ Cf. Apêndice D.

imprevisto na divisão e aplicação da E1, todas participaram. Mais uma vez, é por meio da triangulação dos dados com os demais métodos de coleta que busco reduzir possíveis distorções nas interpretações e reflexões por minha parte enquanto pesquisadora.

Abordados os questionários e entrevistas, direciono o olhar para as demais formas de geração de dados utilizadas.

2.3.3 Diários reflexivos

Considerando o meu posicionamento como participante deste estudo, optei pela produção de Diários Reflexivos (DR). Ao pensar no uso deles como um instrumento de geração de dados, Paiva (2024) os situa como um meio para a observação e reflexão do contexto estudado. Esses podem ser produzidas de maneira síncrona/direta ou posteriormente. Burns (1999, p. 89, tradução minha⁸⁰), por sua vez, situa os diários como uma alternativa para notas de campo quando olhamos para o contexto pedagógico, afirmando que “eles providenciam um registro contínuo de percepções e o processo de pensamento, tal qual de eventos ou problemas críticos que tenham vindo à tona na sala de aula”. Dessa forma, “diários e agendas contém reflexões mais subjetivas e pessoais, além de interpretações em oposição à registro relativamente formalizado de notas” (Burns, 1999, p. 89).

Embora esse método possa ser questionado justamente devido à sua subjetividade, acredito no seu potencial como uma ferramenta de observação e contemplação, assumindo um caráter importante para o levantamento de informações acerca do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o utilizo em consonância com as perspectivas de Kaneko-Marques (2007, p. 38), ao afirmar que o DR permite o estabelecimento de uma

[...] relação entre conceitos e experiências, abrangendo aspectos importantes do ensino e aprendizagem de línguas, o que revela o papel significativo dos diários para correlacionar as teorias aos contextos reais de ensino e aprendizagem dos alunos-professores, oferecendo-lhes um instrumento para auto-avaliação e desenvolvimento profissional contínuo.

⁸⁰ No original: *They provide continuing accounts of perceptions and thought processes, as well as of critical events or issues which have surfaced in the classroom. [...] Diaries and journals contain more subjective and personal reflections and interpretations than the relatively formalized recordings of notes.*

Ademais, quanto ao tipo de observação promovida, uma vez que trabalho com meu próprio contexto de atuação, entendo que estou diante de um olhar participante. Isso ocorre quando o pesquisador “não apenas observa, mas interage e conversa com os outros participantes” (Paiva, 2024, p. 50).

No decorrer do período reservado para a coleta dos dados, foram produzidos um total de 12 diários, de julho a novembro de 2024, divididos em dois momentos: a) antes do curso; e b) no decorrer do curso. No primeiro caso, conto com dois diários, referentes a antes do início dos encontros no semestre em questão. Esses apresentam reflexões voltadas ao processo de avaliação, adaptação e desenvolvimento dos materiais didáticos (Tomlinson; Masuhara, 2005) organizados para a turma. Os demais, totalizando 10 DRs, dialogam com as aulas ministradas, ponderando sobre as atividades e práticas aplicadas, contando com as minhas percepções particulares sobre a execução e recepção de tais ações.

As aulas gravadas, uma vez que estão ligadas aos DRs produzidos, se caracterizam como mais um instrumento para a coleta de dados. No próximo subtópico, busco apresentá-las.

2.3.4 Gravação das aulas em áudio e vídeo

Tal qual em relação aos DRs apresentados anteriormente, as aulas ministradas com a turma oferecem grande possibilidade para reflexões com foco nas ações e práticas realizadas com objetivos pedagógicos. De acordo com Burns (1999, p. 94, tradução minha⁸¹), “gravações podem ser usadas para obter observações gerais e impressões da sala de aula, ou, alternativamente, para focar em uma preocupação específica, como interações de pares, a quantidade de fala do aprendiz gerada por meio de atividades específicas, ou a análise de ‘incidentes críticos’”.

As gravações dos encontros já eram realizadas antes do início da coleta de dados, permitindo que as alunas pudessem assistir algum conteúdo perdido, ou mesmo rever alguma informação em caso de dúvidas. Esse instrumento se mostrou interessante para a discussão da pesquisa, considerando a possibilidade de, em auxílio aos DRs e outros métodos discutidos até então, permitir a discussão não

⁸¹ No original: *Recordings can be useful to obtain general observations and impressions of the classroom or alternatively to focus on specific concerns such as pairwork interactions, the amount of learner talk generated through particular activities, or the analysis of 'critical incidents'.*

apenas dos encontros pela perspectiva das alunas nos questionários e entrevistas, mas no momento educacional em si.

Como nos demais instrumentos, não posso ignorar possíveis desvantagens. Burns (1999), embora afirme o potencial dessa técnica de coleta, destaca as questões éticas que podem abarcá-la. A autora reflete que “talvez, a maior desvantagem de gravações de vídeo é que elas apresentam mais problemas éticos do que gravações de áudio. Participantes podem ser facilmente identificados e isso pode causar constrangimento, bem como violar a confidencialidade ao relatar a pesquisa” (Burns, 1999, p. 95, tradução nossa⁸²).

Portanto, a fim de evitar tais complicações, as gravações em áudio e vídeo possuem um caráter secundário em relação às demais fontes de informações. Uma vez que estabelecem forte diálogo com os DRs, agindo como parte da base para sua produção, atuam como instrumentos aliados no momento de discussão e reflexão do contexto deste estudo.

Além das gravações, destaco a apostila utilizada⁸³, uma vez que ela também está presente na discussão dos dados. Em uma perspectiva geral, a apostila é composta por oito lições centrais, adaptadas do site LearnEnglish, de domínio do British Council. Cada lição possui uma habilidade como foco central, embora não limite às atividades de abordarem outras demais. Além das lições, foram organizadas três unidades de revisão, com foco mais gramatical, duas atividades centradas em músicas, além de seis exercícios mais lúdicos, com três caça-palavras e três palavras cruzadas, respectivamente.

É importante destacar que, embora ela tenha sido organizada para o segundo semestre de 2024, período de coleta de dados, estava estabelecida uma não-obrigatoriedade em sua finalização nesse intervalo, podendo ser transposta para momento posterior. Respeitando o ritmo da turma, ela foi utilizada até o final de 2025, sendo substituída por uma seguinte.

Por fim, para melhor ilustrar as relações entre a questão de pesquisa e os instrumentos selecionados para a coleta e a análise de dados visando respondê-la, apresento o Quadro 10, evidenciando tais conexões.

⁸² No original: *Perhaps the major disadvantage of video recording is that it poses more ethical problems than audio recording. Participants can be easily identified and this may cause embarrassment as well as breach confidentiality in reporting the research.*

⁸³ Para acessar a apostila de 2024 na íntegra, utilize o link: https://drive.google.com/file/d/1qzUik38oYXsP0tTBrKhCcL8bpdKtsHyT/view?usp=drive_link

Quadro 10 - Relação entre questão de pesquisa e os instrumentos de coleta/análise

Questão de pesquisa	Instrumentos de coleta	Análise
1) <i>Quais parâmetros pedagógicos podem nortear a prática docente no processo de ensino-aprendizagem on-line de inglês para a Terceira Idade?</i> 2) <i>Quais as percepções das participantes idosas sobre um curso de língua inglesa on-line voltado para a Terceira Idade?</i>	Questionários semiestruturados	Levantamento das perspectivas das alunas acerca da LI e suas experiências anteriores enquanto aprendizes dela Feedback sobre as atividades e técnicas realizadas durante as aulas
	Entrevistas semiestruturadas/informais	Relato das participantes sobre o aprendizado dentro do contexto remoto Percepções das alunas acerca do desenvolvimento de seu inglês no decorrer das aulas on-line
	Diários Reflexivos	Observação, por parte da professora-pesquisadora, da recepção e realização das atividades pelas alunas Percepção dos possíveis elementos influenciadores dentro do processo de ensino-aprendizagem de LE
	Gravação das aulas síncronas em áudio e vídeo	Registro da realização das atividades em sala de aula Registro das interações que ocorreram em sala de aula entre as participantes

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

3. Discussão e análise dos dados

Uma vez que as discussões a seguir buscam se alinhar às questões de pesquisa, tomo como base a divisão apresentada nos pressupostos teóricos. Dessa forma, a análise se divide em uma série de aspectos que, embora tratados de maneira separada, dialogam entre si: a) as particularidades contextuais; b) as ações e os materiais didáticos; c) os ressoares sociais além da língua. Tomando estes tópicos como centrais, acredito que seja possível conceber uma percepção mais ampla sobre os parâmetros pedagógicos e as experiências observadas no decorrer do período analisado.

Para tanto, organizei a discussão do seguinte modo: a) introdução do perfil das alunas-participantes a partir de suas relações com a LI e discussão sobre o ambiente on-line e as práticas empregadas no curso; b) reflexões sobre o material adaptado e utilizado, com esclarecimentos sobre minhas escolhas pedagógicas; e c) apresentação de questões mais subjetivas das participantes, mas que podem perpassar a sala de aula de línguas e influenciar nas ações docentes.

Logo, abarcando tópicos distintos, espero construir uma percepção sobre alguns parâmetros pedagógicos que se destacaram ao trabalhar com indivíduos da Terceira Idade.

3.1 Particularidade: refletindo sobre o perfil e o contexto de atuação

Apoiada na ideia de um ensino de línguas sensível às particularidades contextuais (Kumaravadivelu, 2003; 2006; Moraes-Caruzzo, 2022), busco, nesse momento, traçar e analisar o perfil das participantes da pesquisa. Assim, pretendo compreender e apresentar os principais motivadores para muitas de minhas ações docentes, a fim de estabelecer um ambiente acolhedor e consciente de ensino e aprendizagem.

Em um primeiro momento, detenho-me na discussão sobre quem são as alunas e quais especificidades as acompanham para dentro de uma sala de aula de LI. Eu o faço reconhecendo que, ao propor um ensino pautado na PPM (Kumaravadivelu, 2003; 2006; Ortale, 2021), um dos parâmetros centrais é de que cada contexto é único, tal qual as necessidades que ali se revelam. Logo, conhecer e se familiarizar com as participantes é um passo importante para as discussões deste trabalho.

Em seguida, sendo um elemento igualmente relevante, o on-line apresenta algumas possibilidades de discussão. Sendo o ambiente virtual como central das relações construídas, é preciso refletir acerca de suas particularidades, as quais influenciam não apenas as minhas ações enquanto docente, como a relação das alunas com as tecnologias e suas ferramentas digitais. Essa preocupação se consolida quando me proponho a realizar aulas em um contexto que seja acessível e adequado para o público idoso com o qual trabalho (Moraes-Caruzzo, 2022). Consequentemente, estar ciente e ser capaz de lidar com eventuais problemáticas originadas do contato com a virtualidade também se enquadra como uma habilidade necessária para a minha atuação.

Por fim, compreendo que o ensino de línguas é composto por movimentos além de discussões unicamente gramaticais, os quais perpassam a minha sala de aula e os dados apresentados neste trabalho. Assim, dedico meus esforços para abarcar, na última seção, reflexões e perspectivas voltadas a temáticas particulares das participantes, as quais podem influenciar na atuação docente quando propomos um ensino respeitoso e humanitário (hooks, 2013; 2020). Ademais, reconhecendo a significância da virtualidade, me vejo incapaz de não dedicar um momento para refletir sobre o uso de ferramentas e conteúdos digitais para além da sala de aula de LI, contextualizados à realidade das participantes.

Apresentada o detalhamento das futuras seções, me encaminho para apresentar as participantes do estudo.

3.1.1 Com quem dialogamos: perfil e particularidades das alunas

Por meio do Q1, foi possível reunir informações sobre o perfil das participantes da turma. Como explicitado na seção metodológica, há um intervalo de idade considerável entre a aluna mais jovem, Rosa (62 anos), e a mais velha, Mariene (77 anos). Dessa forma, temos um perfil diverso em relação a idade cronológica, e, embora todas sejam consideradas idosas, algumas estão no início dessa fase, enquanto outras já a vivenciam há algum tempo.

Uma vez que reconheço processo de envelhecimento como múltiplo e individual (Beauvoir, 1976; Mercadante, 2005; Papalia; Feldman, 2021), é preciso lembrar que cada sujeito é único, principalmente quando olhamos para a nossa sala de aula também como um ambiente plural, com pessoas com suas especificidades

distintas. Reconheço, desse modo, assim como o fazem diversos outros pesquisadores (Morandi, 2002; Moraes-Caruzzo, 2018, 2022, 2023) que tais particularidades devem ser uma preocupação na atuação docente.

Além da idade (completada até 31 dez. de 2024), coletei dados relevantes referentes à aposentadoria e à ocupação profissional das participantes. No Quadro 11, a seguir, os retomo junto a outras informações já mencionadas.

Quadro 11 - Perfil socioeconômico das alunas (Q1)

Nome/Identificação	Gênero	Idade	Status civil	Nível de escolaridade / Profissão	Tempo de Aposentada
Rosa	Feminino	62 anos	Casada	Fundamental Completo / Industriária	Inferior a 1 ano
Regina	Feminino	68 anos	Casada	Superior Completo / Farmacêutica	10 anos
Felicia	Feminino	71 anos	Viúva	Médio Completo / Empresária	10 anos
Mariene	Feminino	77 anos	Casada	Superior Completo / Professora de ensino Fundamental	32 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Além do intervalo de idade entre a aluna mais velha e a mais nova, percebe-se uma forte distinção em relação ao tempo de aposentadoria de cada uma. Embora isso possa ser um reverbero das mudanças em políticas públicas voltadas ao tópico no decorrer dos anos, é possível refletir acerca de como tais diferenças impactam outros aspectos de suas vivências enquanto sujeitos em sociedade.

Tomando Rosa como exemplo, a participante expõe em sua fala as condições de seu cotidiano ao cursar inglês há alguns anos. A rotina e as atividades que a compõem, são mencionadas principalmente quando questionada acerca de suas percepções sobre tais aulas, como é possível verificar no Excerto 1.

Rosa: [...] Foi assim, era de segunda, quarta e sexta. Era das duas às cinco da tarde. Três horas presenciais ali, né? Foi muito bom. Eu aprendi várias coisas, várias palavras, né? A gente aprendeu, a gente era uma turma grande. Foi muito bom. **Só que eu achei que eu deixei a desejar.** Que eu não me empenhei muito, entende? Eu não me empenhei muito. Eu achei que eu aprendi. Eu aprendi algumas coisas lá, sim. Porque quando eu viajei, algumas coisas que eu aprendi, eu consegui fazer. Falar no avião, entende? **Mas eu achei que eu não dei muita... Não é que eu não dei importância. Eram tantas coisas na cabeça que você acabava ficando, assim, dispersando, né? Ficava dispersa** (Excerto 1, E2, 02 jun. 2025).

Em sua fala, Rosa pontua um sentimento de “mal aproveitamento”, justificando que a existência de outras demandas acabava dispersando sua atenção nos momentos de aprendizagem. Essa é, notadamente, a participante mais jovem do grupo, com o menor nível de escolaridade, e que se aposentou mais recentemente.

Dentre a diversidade existente na velhice (Beauvoir, 1976; Mercadante, 2005; Papalia; Feldman, 2021), a possibilidade de que nossos alunos ainda estejam inseridos no mercado de trabalho, de alguma forma, faz parte da realidade. Assim, embora eu reconheça que possa ser uma prática mais fácil de ser realizada com turmas menores, em decorrência da atenção que o docente pode direcionar a esses fatores, a busca por um ambiente acolhedor e sensível à realidade dos discentes se enquadra em uma tentativa de compreender as suas particularidades que podem influenciar, e frequentemente influenciam, suas ações em sala de aula.

Essa sensibilidade e cuidado ativo por parte do professor é algo já discutido por outros pesquisadores, como Morandi (2002), por exemplo. Ao refletir sobre a forma como se dava a relação aluno-professor em seu contexto de pesquisa, o autor destaca que

O professor fala de uma preocupação com a saúde de seus alunos, entendendo que o processo de ASL se prejudicará quando da interferência negativa desse fator. Em vários momentos percebe-se sua atitude buscando lidar com situações difíceis, como no caso em que a professora telefonou para o aluno solidarizando-se durante um tratamento de saúde (Morandi, 2002, p. 114).

A preocupação com o contexto e o gerenciamento de possíveis situações complexas em sala de aula também são ações que cabem ao educador, segundo Moraes-Caruzzo (2022). Dentre as sugestões que a autora oferece ao debater sobre o ensino de inglês para idosos, não apenas acerca do MD, mas do comportamento e ações docentes, se solidifica a ideia de que a aula de línguas, em especial para o público idoso, parece ser composta por outros elementos além do desenvolvimento linguístico em si (Moraes-Caruzzo, 2022; Siqueira; Torres, 2025). Essa é uma percepção compartilhada pelas próprias alunas, no decorrer das aulas. Segundo elas, um dos fatores motivadores é a atuação conjunta, a coletividade construída e desenvolvida entre o grupo. Apresento alguns momentos em que as participantes mencionam tal elemento nas entrevistas.

PP: Não, mas também é um jeito, é. A gente faz [as atividades] em conjunto e vai ali aprendendo também.

Rosa: Faz [atividades] em conjunto. **Eu acho em conjunto bom também.** Porque você aprende. Todo mundo ali junto, né? Todo mundo vai falando uma resposta. **Eu acho legal também em conjunto. Eu acho bom.** (Excerto 2, E1, 31 jan. 2025)

PP: Ah, perfeito. Eu gosto também [de atividades coletivas], acho bem legal a gente trabalhar isso.

Rosa: Bem legal a gente trabalhar isso, pois **todo mundo fala junto. Juntos, eu gosto dessa parte.** (Excerto 3, E2, 02 jun. 2025)

Mariene: E a participação de todos durante a aula é muito boa. Você pode ver que ninguém fica parado. **Todo mundo dá a sua opinião, fala alguma coisa.** Então, isso vai ajudando. Eu acho que melhorou muito. (Excerto 4, E2, 30 mai. 2025)

Os comentários das alunas fazem referência a momentos específicos das aulas, em que, frequentemente, a resolução dos exercícios é realizada de forma coletiva. Nos DR, comento sobre essas escolhas em alguns momentos, mencionando motivações e justificativas, muitas vezes, ligadas à minha percepção acerca das preferências das discentes, mas, também, em decorrência de imprevistos e situações pontuais, como quando uma das alunas não havia conseguido realizar a atividade e, numa tentativa de incluí-la, optei por uma correção conjunta. Os excertos a seguir ilustram essa reflexão.

No início das aulas, retomei a atividade que havia ficado para casa. **Uma das alunas comentou não ter realizado, reforçando a preferência por realizá-las junto do restante da turma.** (Excerto 5, DR, 04 set. 2024)

Em meio a algumas dificuldades, **a correção foi realizada de maneira cooperativa, uma vez que acredito que as alunas se sentem mais confiantes respondendo as perguntas em conjunto.** (Excerto 6, DR, 11 set. 2024)

Após a leitura, **fizemos uma interpretação conjunta, em que as alunas iam trabalhando junto a mim** para construir o sentido de cada trecho do texto (Excerto 7, DR, 18 set. 2024)

Acredito que essa minha percepção sobre as melhores maneiras de trabalho com a turma em sala parta, como discutido por Morandi (2002) e Barroso (2012), dos meus esforços enquanto professora para estabelecer um ambiente de ensino acolhedor, no qual o desenvolvimento linguístico seja um processo não apenas estabelecido por mim enquanto docente, mas por meio de uma construção coletiva

junto das alunas. Reforço que essa é uma percepção que, provavelmente, já estava se amadurecendo, em decorrência das aulas serem em uma turma de continuidade, mas que também é reforçada pelas próprias participantes em sala de aula, como mencionado no Excerto 8, e exemplificada a seguir:

PP: É, tava faltando quatro frases.

Regina: É.

PP: Uhum... E aí? Vocês conseguiram fazer? Acharam fácil?

Rosa: Eu não... Eu não fiz.

Mariene: Eu fiz, mas não sei se está certo, professora.

Rosa: **Eu prefiro a gente fazer juntas** (risos).

PP: Ah, perfeito [Rosa] (risos).

Rosa: Eu falo 'Vamos deixar pra fazer junto com as meninas', porque **todo mundo fazendo junto é melhor!** (Excerto 8, Aula 2, 04 set. 2024).

A aluna, embora expresse sua opinião em um tom mais leve, com risadas, demonstra uma preferência, a qual também foi mencionada nas entrevistas, tanto por ela quanto por outra participante. Assim, dentre as particularidades que compõem a sala de aula, acredito que não seja válido apenas o conhecimento que podemos adquirir por meio da familiarização geral com o público com o qual vamos nos relacionar, enquanto docentes, mas por meio do contato contínuo com as realidades específicas de cada contexto (Moraes-Caruzzo, 2022).

Também como parte essencial dos encontros, considero que discussões acerca das particularidades do contexto sejam pertinentes neste momento do texto. Assim, a seguir, me detenho a refletir sobre como o on-line se consolidou para a turma e as considerações que se construíram no decorrer de seu emprego.

3.1.2 Onde dialogamos: conhecendo o ambiente e percepções sobre o on-line

Reconhecendo o contexto on-line como um elemento significativo nas discussões de aulas voltadas para o público idoso, busco, neste momento, refletir sobre as especificidades e ferramentas oferecidas por ele, e como elas podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem. Observo, então, a forma como as alunas interagem com as plataformas e o ensino promovido por meio delas, as visões

que possuíam e possuem sobre o on-line, e os possíveis impactos sobre suas percepções, em especial sobre a virtualidade como um possível meio positivo para a aprendizagem de uma LE. Ademais, volto o olhar para a forma como utilizei as tecnologias digitais, refletindo sobre seu potencial de uso em meio aos objetivos e necessidades do contexto.

Explicito que, nesta pesquisa, as alunas não tiveram contato com o ensino on-line pela primeira vez. Às participantes, em decorrência do retorno à modalidade presencial, foi oferecida, e aceita pela maioria, a possibilidade de permanecer cursando a LI como o faziam na pandemia. Assim, o foco não se limita a coletar uma primeira impressão delas em relação a modalidade, mas sobre as reflexões acerca do ensino situado na virtualidade. Tendo sido conscientemente selecionada, há, portanto, uma preferência observável por aulas on-line, como podemos perceber no Quadro 12, no qual elenco os benefícios apontados pelas aprendizes nas entrevistas (E1 e E2).

Quadro 12 - Percepções acerca do contexto on-line

Característica do on-line	Excertos da E1 e E2
Menos dispersão	Mariene: [O presencial] dispersa muito mais. Agora, cê ta ali, né? Cê ta aqui sozinha e tá atenta a aula. Eu prefiro muito mais (Excerto 9, E1, 30 jan. 2025) Regina: Porque eu acho que tanto faz o on-line ou presencial, mas eu acho que no presencial a gente vai se dispersar muito mais (Excerto 10, E2, 30 maio 2025)
Praticidade	Rosa: Eu acho uma praticidade. Eu gosto muito. Eu prefiro on-line do que ir fazer aula ao vivo lá na escola. Eu acho muito bom. Porque eu estou gostando. Você está convivendo com as pessoas. Você está entrando em contato com as pessoas. Mesmo como se fosse lá (Excerto 11, E1, 31 jan. 2025) Mariene: Eu gosto muito do on-line, porque depende do horário, é mais flexível, né? Agora o outro já tem que ir na faculdade, já fica mais complicado (Excerto 12, E2, 30 jun 2025)
Dinamicidade	Felicia: Eu acho mais dinâmico (Excerto 13, E1, 30 jan. 2025) Mariene: Às vezes, até presencial, alguém fala bem mais. Você acaba ficando só ouvindo... (Excerto 14, E1, 30 jan. 2025)

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme é possível depreender a partir do Quadro 12, quando questionadas sobre o ensino on-line, as participantes destacam três pontos principais para sua preferência: a) Menor dispersão; b) Praticidade; e c) Dinamicidade. As opiniões apresentadas evidenciam uma comparação entre suas vivências enquanto alunas nos diferentes espaços de aprendizagem, presencial e virtual. Relembro que eu não fui a

primeira professora das turmas, e que todas possuíam experiências com aulas de línguas presenciais e on-line, mesmo que de outra LE, como é o caso de Mariene e Felicia com o Italiano.

Ao mencionar a **dispersão**, mais especificamente a ausência dela, as aprendizes destacam que o presencial parece oferecer mais oportunidades para distrações, talvez, consequência de diferentes estímulos comuns à sala de aula. Dentre eles, as participantes fazem menção à quantidade de alunos por turma, podendo resultar em um ambiente barulhento e de fácil distração, ou mesmo à uma questão de timidez, possível fruto de um espaço compartilhado por pessoas que, geralmente, não possuem convivência externa.

Rosa: Porque, dentro de um ambiente onde está todo mundo ali, **você acaba falando com uma, falando com outra**, porque a professora está dando atenção para uma e não para outra [...] se a gente está presencial, você **dispersa a sua cabeça**, então você **tira o foco daquilo que realmente precisa, que é estar em aula**. (Excerto 15, E1, 30 jan. 2025)

Mariene: Se nós tivéssemos, assim, presencial, talvez ali, no meio da turma, **a gente ficaria um pouco mais inibida**. Mas, cada um no seu cantinho, dentro da sua casa, tranquilo, **a gente vai falando e participando melhor**, né? (Excerto 16, E2, 30 maio 2025)

Na virtualidade, por sua vez, tais dificultadores parecem não estar presentes de forma tão notável ou significativa. Alguns fatores que podem contribuir para esse sentimento estão alinhados a escolhas que cabem tanto ao professor, quanto aos próprios aprendizes (Cope; Kalantzis, 2022). Ao docente, acredito ser significativo refletir sobre a quantidade de alunos por curso, de forma a possibilitar uma melhor interação com e entre eles, além da plataforma escolhida para o contato e a troca de informações com a turma.

Quanto à quantidade de alunos, reconheço que essa possa ser uma decisão sobre qual o professor, comumente, não tem muita influência, a depender de sua realidade de atuação. No entanto, é um elemento significativo e que influencia suas ações e práticas no decorrer das aulas. Essa adaptação em relação às técnicas e ações empregadas se torna uma etapa necessária ao docente de LE para idosos, considerando a ausência de materiais destinados ao trabalho com a Terceira Idade na área do ensino de línguas (Lopes, 2014; Moraes-Caruzzo, 2018, 2022, 2023).

No caso desta investigação, as escolhas pedagógicas e atividades que acreditei serem mais adequadas à turma precisaram levar em consideração o seu

número de participantes: quatro alunas. Diante disso, optei pela realização da maior parte dos exercícios era feita de forma individual, enquanto a coletividade era reservada aos momentos de resolução e dúvidas. Destaco que tal reflexão está presente nos comentários que realizei no DR, no qual há exemplos, respectivamente, de momentos em que havia esforços e atividades individuais (embora com apoio e auxílio da professora) e de atividades realizadas em conjunto. Reforço que essa discussão será retomada no tópico seguinte, reservado para as reflexões acerca das ações docentes. Todavia, apresento um exemplo disso no com os excertos a seguir.

Nessa atividade, as alunas deveriam ordenar os elementos para formar frases. Não era necessário adicionar nenhuma informação, mas buscar revisitar a estrutura das orações em língua inglesa. Embora elas tivessem alguns minutos para tentar resolver sozinhas, elas tinham total liberdade para tirar dúvidas. (Excerto 17, DR, 25 set. 2024)

A leitura continuou ocorrendo de forma colaborativa, em que cada uma das alunas lia uma das dicas, e, num segundo momento, eu lia novamente e trabalhávamos no sentido em conjunto. (Excerto 18, DR, 18 set. 2024)

Levando em consideração as particularidades e familiaridades tecnológicas das participantes, optei por continuar ministrando as aulas por meio do Google Meet, sendo a plataforma utilizada pelos docentes anteriores, e à qual as aprendizes já tinham acesso, bem como conheciam seu funcionamento. O WhatsApp se caracteriza como a ferramenta central de interação fora das aulas, permitindo o envio de links para o Google Meet, das gravações em áudio e vídeo das aulas, dos materiais utilizados, e dos vídeos e áudios comentados durante os encontros, entre outros recursos.

Embora não seja necessariamente um aplicativo pensado para o ensino-aprendizagem, ele foi adotado para que as alunas se sentissem confortáveis e confiantes em manter contato comigo, e entre elas, por meio de um *software* sob o qual já possuíam certo domínio. Como discutido por Moraes-Caruzzo (2023), o WhatsApp pode atuar como um Ambiente Virtual com Potencial para a Aprendizagem (AVPA), uma vez que se apresenta 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” (Moraes-Caruzzo, 2023, p. 167).

No entanto, isso não impediu a ocorrência de eventuais problemas de acesso por parte das alunas, como pode-se observar no Excerto 19.

Rosa: Tem coisas que eu tenho dificuldade, sim. Eu faço muita coisa na internet, eu pago conta. Tudo que eu vou pagar é tudo on-line, né? No link do banco. Mas, toda vez que eu vou fazer o login, que eu vou fazer o aplicativo novo, eu nunca acho a minha senha, eu nunca sei da senha. As meninas falam. Mãe, anota, né? Para não se perder. Mas, assim, eu tenho dificuldade de fazer login, sim. Tenho muita dificuldade (Excerto 19, E2, 02 jun. 2025).

A suposição e os preconceitos em relação ao público idoso são desafios constantes ao professor que trabalha com esses sujeitos (Moraes-Caruzzo, 2022; 2023). Embora seja uma concepção social comum de que a Terceira Idade possua dificuldades, ou mesmo que ela se negue a utilizar equipamentos tecnológicos contemporâneos, trata-se de uma percepção que deve ser problematizada. Nossos alunos estão inseridos em sociedade e, atualmente, a maior parte de nossas obrigações pode ser resolvida pela internet. Rosa, em sua fala, embora destaque as dificuldades que possui com a tecnologia, afirma que a virtualidade faz parte do seu dia a dia, em ações como pagar contas pelo banco e se comunicar com a família e conhecidos.

Assim, não apenas é pertinente a sensibilização acerca de suas necessidades provenientes do processo de envelhecimento, mas também a busca pela conscientização crítica, com o objetivo de construir uma visão do sujeito idoso pautada na realidade. Por meio dessa, o ensino pode ser construído de forma coletiva e respeitosa. Traçando um paralelo com o ensino presencial, concordo com a reflexão de Moraes-Caruzzo (2022) sobre a importância e como o docente deve estar ciente das possíveis adversidades que o espaço físico da sala de aula pode oferecer para os alunos idosos. Da mesma forma, quando nos situamos no ensino on-line, as considerações podem ser aplicadas sobre os elementos que compõem esse ambiente. Ao final, a preocupação se situa sobre como “é imperativo reivindicar por espaços que garantam a acessibilidade dos alunos idosos na instituição em que as aulas ocorrem” (Moraes-Caruzzo, 2022, p. 126).

A **praticidade** é o segundo ponto em comum na percepção da turma presente no Quadro 12. Segundo as alunas, isso se alinha à vantagem espaço-temporal oferecida pela modalidade virtual, uma vez que elimina a necessidade de deslocamento físico, e as aulas ocorrem em um espaço de tempo mais flexível, de acordo com a disponibilidade de todas as participantes. Essa conclusão é central quando concebemos o ensino on-line, já que a flexibilidade espaço-temporal se

consagra como um dos parâmetros transversais do ensino que ocorre na virtualidade (Aires, 2016; Ferreira; Correa, 2019).

Como explicitado na seção referente ao contexto da pesquisa, a UNATI e, conseqüentemente, suas atividades acompanham a unidade a qual sua coordenação está vinculada. Após a Pandemia COVID19, o projeto ocorreu de forma remota desde 2020 até o retorno integral ao presencial em 2023, o que deslocou as aulas de idiomas da FOAr para FCLAr, gerando uma dificuldade em relação à distância e questões de acessibilidade por parte das alunas. Enfatizo que não considero que a Terceira Idade e o envelhecimento sinônimos de doença, mas reconheço que o envelhecimento primário, foco desta investigação, se concebe como um “processo gradual e inevitável de desgaste corporal que começa cedo na vida e continua ao longo dos anos, independente do que as pessoas façam para evitá-lo” (Papalia; Feldmann, 2021, p. 500, tradução nossa). Essas mudanças podem afetar tanto capacidades físicas quanto cognitivas. Assim, a alteração do local da UNATI, passando de um local central, de mais fácil acesso, para outro mais afastado da cidade, que demanda um maior deslocamento por parte das alunas, resultou em um empecilho para a participação ativa nas atividades que integravam. Assim, é possível perceber um desencontro quanto às questões de garantia de acessibilidade dos sujeitos idosos quanto ao espaço destinado a eles (Moraes-Caruzzo, 2022).

O ensino on-line, dessa forma, assumiu um potencial distinto justamente por sua flexibilidade, permitindo que as aprendizes continuassem sua formação em inglês sem precisar estar presencialmente no novo espaço físico. A questão temporal também foi evidenciada pelas alunas, ao mencionarem sua preferência por essa modalidade. Estando em suas casas, o tempo de deslocamento é eliminado, permitindo que, como no caso deste estudo, os encontros aconteçam em um intervalo temporal mais específico (17h30 às 18h30), de acordo com a disponibilidade tanto das alunas quanto da professora-pesquisadora.

Por fim, o último ponto destacado pelas alunas é a maior **dinamicidade** do ensino on-line, em relação ao presencial. Esse fator pode ser ligado às escolhas práticas pautadas nas particularidades dos elementos que, juntos, compõem meu contexto de atuação. Sendo um grupo menor, composto por apenas quatro aprendizes, que já se conheciam antes do início de minha atuação, acredito que isso permitiu a existência de uma relação mais próxima entre todas, além de ter contribuído para o processo de ensino-aprendizagem.

Isso se destaca, principalmente, quando reconhecemos a sala de aula de LE – não apenas a destinada a idosos, mas, em especial – como um espaço que envolve questões que vão além da promoção do desenvolvimento linguístico. Segundo Kumaravadivelu (2003), elementos culturais e emocionais que partem de nossos alunos possuem grande potencial educacional. Isso reverbera em minhas reflexões, uma vez que me situo em um contexto cujo foco não está mais centralizado na imagem do professor como o detentor do poder, mas, em um trabalho colaborativo entre todos os indivíduos que compõem e participam, ativamente, dos processos de ensino-aprendizagem. Existem diversos fatores que podem influenciar esse percurso, tanto de forma positiva quanto negativa. A maneira como o docente concebe a sua prática em relação ao seu espaço de atuação é uma delas.

Buscando assumir um olhar sensível ao ensino de línguas para idosos, concebendo tais cursos como espaços múltiplos, com diversas possibilidades, o papel da interação (aluno-aluno, aluno-professor, aluno-material, entre outros), pode assumir um ponto de discussão. Embora o ensino presencial possa ser considerado um facilitador para a presença dessas relações, as participantes, em contraponto, expressam maior facilidade em seu desenvolvimento no on-line.

Partindo do reconhecimento de que os elementos sociais e o contato com outros indivíduos são significativos para essas alunas, é possível compreender o motivo de terem definido um ambiente com maior dinamicidade como positivo. A motivação das alunas, portanto, me pareceu possuir uma ligação com a existência de interação mais flexível e contínua oferecida pela virtualidade.

Acredito que isso possa ter se dado em consequência de diversos fatores, tanto da parte docente, como a atuação consciente do professor, reconhecendo as particularidades de seu contexto, e sendo capaz de utilizá-las a seu favor, como discente, a partir do esforço e participação ativa das discentes, tendo a escolha de permanecer no on-line partido delas. A sala de aula, dessa forma, é construída por meio de um trabalho consciente no que se refere às relações ali presentes. Segundo Barroso, portanto (2012, p. 80),

a boa relação interpessoal em sala de aula propicia ao aluno muito mais do que uma aprendizagem profícua, pois pode contemplar também um espaço para conversação e trocas de experiências vividas, uma vez que grande parte dos alunos envolvidos nesse processo de aprender uma nova língua gosta de compartilhar suas experiências e pensamentos.

Moraes-Caruzzo (2022) reafirma a importância de um ambiente acolhedor, em que as relações humanas se tornam uma preocupação do docente, já que são relevantes para os bons resultados. Como exposto pela autora, ao discutir o uso da língua materna em sala de aula,

muitas vezes, esse espaço representa um contexto de socialização com seus pares e de encontro de gerações. Em alguns momentos, o aluno idoso pode sentir a necessidade de compartilhar questões da sua vida pessoal e/ou memórias de seu passado, fazendo uso da língua materna, ou mesmo fazer intervenções em meio a atividades orais em LI para dividir histórias e passagens da sua vida ou de sua rotina. Em vez de enxergar esse comportamento como indisciplina ou desinteresse por parte dos alunos, é importante que o professor de LI saiba o que motiva esses atos de fala em língua materna (Moraes-Caruzzo, 2022, p. 129).

A capacidade de gerenciar essas relações, embora seja uma preocupação no ensino geral, em quaisquer modalidades, é um dos destaques das participantes desta pesquisa quando refletem sobre as possibilidades do on-line. Talvez como consequência de uma turma menor, com maior familiaridade entre suas membras, ou um trabalho em conjunto desses fatores com a preocupação na construção de um espaço receptivo às suas experiências e perspectivas não apenas quanto a LE, mas ao mundo e como o concebem, em suas mais variadas vivências.

Embora sejam trocas que naturalmente ocorrem no decorrer da aula, acreditei ser pertinente reservar alguns momentos no MD para que as participantes pudessem expressar suas perspectivas mais diretamente. Como já destacado, a coletividade e a possibilidade das atividades serem realizadas e/ou corrigidas em conjunto é algo comentado e positivo na perspectiva das participantes. Ademais, o vínculo entre elas, embora tenha se originado na UNATI, contribui para a construção de um ambiente acolhedor e cooperativo dentro das aulas.

A Imagem 1, a seguir, ilustra uma atividade da apostila criada por mim. Nela, a proposta era de realizarmos uma discussão oral sobre o tema trabalhado na unidade (*Holiday Home Adverts*), agora com foco nas experiências e preferências delas. Em conjunto, traduzimos as respostas que cada uma deu para a primeira pergunta (*Which place would you choose for a holiday?*). Optei por escrevê-las no documento para que pudessem visualizar a pronúncia e ortografia das palavras utilizadas. Em seguida, realizamos uma votação para a segunda pergunta (*Do you prefer to travel alone or in a group? Why?*). A justificativa foi oferecida em português, oralmente, permitindo maior liberdade em como se expressaram.

Imagem 1 - Exemplo de atividade de discussão



Discussion

Which place would you choose for a holiday?

Do you prefer to travel alone or in a group? Why?

[Mariene] I would like to go to the farmhouse. [Rosa] I like to go to the beach. I like the sea. [Regina] I would like to go the mountains / an iin. [Felicia] I would like to go to the beach.	<table border="0"> <tr> <td>Group</td> <td>/</td> <td>Alone</td> </tr> <tr> <td>Natty</td> <td></td> <td>[Rosa]</td> </tr> <tr> <td>[Mariene]</td> <td></td> <td>[Felicia]</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>[Regina]</td> </tr> </table>	Group	/	Alone	Natty		[Rosa]	[Mariene]		[Felicia]			[Regina]
Group	/	Alone											
Natty		[Rosa]											
[Mariene]		[Felicia]											
		[Regina]											

Fonte: Dados da pesquisa

Concluindo, de modo geral, acredito que a modalidade on-line possui suas especificidades, sendo necessário que o docente se familiarize e construa práticas adaptadas a ele. Para tal, são aspectos pertinentes ao professor entender as particularidades das ferramentas utilizadas, estar ciente da relação dos aprendizes, as facilidades e dificuldades que esses possuem, ou podem possuir, com as questões tecnológicas, uma vez que impactam sua atuação e decisões em sala de aula.

Dessa forma, no próximo tópico, direciono o olhar para as minhas ações enquanto professora, as quais foram motivadas pelos fatores apresentados até então. De modo geral, busco refletir acerca do MD adaptado e utilizado no decorrer de nossos encontros.

3.2 Praticidade: discutindo as ações docentes e os materiais pedagógicos

Ao considerar o segundo parâmetro apresentado por Kumaravadivelu (2001, 2003, 2006, 2011), é proposta a ideia de que o professor assume uma posição dupla, construindo sua própria teoria com base nas experiências práticas que vive em sala de aula. Ao defender que as variáveis e especificidades de cada processo de ensino-aprendizagem devem reger as ações docente-pedagógicas, cabe ao educador refletir sobre as ações que melhor se aplicam ao seu contexto. No caso desta pesquisa, acredito que o contato prévio com as alunas, durante cerca de um ano e meio antes do início de minhas investigações formais, me auxiliou a discernir e construir uma prática harmoniosa e coletivamente desenvolvida (Dewey, 1979).

No início dos DR, foi perceptível como a familiaridade com a turma e como suas especificidades influenciaram a organização do material do curso. A noção de que a participação nas aulas ocorria por meio de diversos dispositivos, com tamanhos e qualidades de áudio e som variantes, já se mostrava uma preocupação, como é possível verificar no Excerto 20 obtido no DR.

Algumas delas assistem as aulas pelo celular, o que influencia no tamanho do texto. Acho que com a apostila, pode ser mais legível, estando fisicamente com elas. (Excerto 20, DR, 04 jul. 2024)

A escolha do tamanho da fonte, com um nível de contraste entre as palavras e o fundo do MD que facilitasse a legibilidade das informações foi uma de minhas primeiras considerações. Da mesma forma, houve, também, o reconhecimento de que algo físico era importante para as alunas, uma vez que estas já realizavam inúmeras impressões dos próprios slides que eu costumava utilizar. Tal fato foi igualmente relevante para o desenvolvimento da nossa primeira apostila.

Na Imagem 2, apresento o recorte de uma página da web, da qual uma atividade foi retirada e, na Imagem 3, a escolha de novo layout visando como uma adaptação às vontades e necessidades da turma.

A Imagem 2 é uma captura de tela da lição original, no site Learn English, de domínio do British Council. Nela, temos no canto superior o título da unidade (*Online course introduction*), seguida pela imagem de uma jovem mexendo em um notebook. Abaixo da imagem estão as instruções e abas contendo as atividades planejadas para a lição. Na aba aberta, encontra-se a *preparation task*, contendo uma atividade introdutória ao tema central da lição, em que é necessário marcar as opções corretas.

Imagem 2 - Organização original da aula no site Learn English do British Council

Online course introductions [Add favourite](#)



Learn how to introduce yourself on an online course.
Do the preparation task first. Then read the text and tips and do the exercises.

Preparation

Writing A1: Online course introductions - preparation
Choose the five correct answers.

5 items remaining

What can you say to introduce yourself on an online course?

- ☐ Hello
- ☐ Your age
- ☐ Where you are from
- ☐ Your address
- ☐ Your phone number
- ☐ Why you're doing the course
- ☐ Good luck

Fonte: British Council (2026).

A Imagem 3 dispõe da mesma unidade didática, porém adaptada em um documento Word. Na parte superior, encontra-se o título (*Online course introductions: Writing*), seguido pela Atividade preparatória (*Preparation task*). Por fim, o texto (*Reading text*) está formatado de forma similar à disposição original, em uma fonte mais legível e tamanho mais uniforme entre as informações.

Imagem 3 - Exemplo de atividade adaptada da apostila

2. Online course introductions (Writing)

Preparation task

Choose the five things you can say when you introduce yourself on an online course.

Hello Your age Where you are from Your phone number
 Why you're doing the course Your address Good luck
 If you are married or single

New messages!

9 Sep, 10:43 – Carlos Garcia Gonzales

Hi! Looks like I'm the first one here so ... hi to everyone who joins the course and nice to meet you! Good luck with the course and see you in the next lesson!

9 Sep, 11:21 – Le Thi Ha

Hello. I'm so happy to be doing this course. I've finished two other online courses this year so I'm looking forward to my third. I'm from Vietnam by the way. Looking forward to meeting you all!

9 Sep, 15:04 – Jonathan Davies

Welcome everyone. I'm Canadian but living in Scotland. The last time I studied anything was forty years ago ... I'm a bit nervous! Good luck, everyone!

10 Sep, 00:04 – Israa Al Ahmadi

Hi everyone! I'm from Qatar. Nice to meet you. It's my first time studying online. I hope to learn a lot from the course and from all of you!

7

Fonte: Dados da pesquisa

Com as adaptações realizadas, evidencio a opção por utilizar o formato de documento do Word em comparação a slides. Considerando a intenção de viabilizar a impressão do conteúdo pelas participantes, essa pareceu a escolha mais viável.

A fonte, em letras bastão, se deu por uma preocupação acerca do nível de acessibilidade e maior garantia de compreensão das palavras. Trabalhando com alunas de formação escolar variada, me preocupei em relação ao nível de legibilidade da fonte escolhida, no caso, Arial. O tamanho também é relevante, variando entre 16 e 18, em consideração tanto às transformações naturais do processo de

envelhecimento, como a possível perda da acuidade visual (Moraes-Caruzzo, 2022), e respeitando as particularidades das alunas e do contexto.

Especificamente esta atividade, ao retomar as técnicas de alterações de MD apresentadas por Tomlinson e Masuhara (2018), além das mudanças voltadas ao layout e sua acessibilidade, realizei o movimento de Substituição, em que decidi trocar uma discussão prevista no material original por uma produção escrita, na qual as alunas deveriam produzir suas introduções em um curso on-line. Exponho tal adaptação a seguir, com a Imagem 4.

A Imagem 4 dispõe da captura de tela de um exercício de produção escrita em inglês. O material apresenta uma seção intitulada *Homework*, solicitando que o aluno escreva uma breve introdução sua baseada no conteúdo trabalho em aula. O espaço de resposta contém cinco linhas para que o aluno escreva sua resposta.

Imagem 4 - Exemplo da atividade final da aula de *Online course introductions*

Homework

Write a short introduction based on what you learned in this lesson.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tal mudança teve como principal motivador o foco da lição. Sendo uma apostila que buscava trabalhar diferentes habilidades que compõem o desenvolvimento linguístico, me pareceu inquietante que uma aula com foco na escrita não tivesse, ao menos, um exercício de produção livre. Esse movimento é descrito por Tomlinson e Masuhara (2005, 2018), ao recomendarem que a adaptação de MD possa seguir um processo avaliativo com base nos objetivos destinados àquele material, sendo então alterados e organizados de modo a atendê-los. Na apostila, a formatação de tais substituições foi feita pensando em como trabalhá-las de forma acessível às possibilidades das participantes.

Destaco que, no Q1, realizei um levantamento sobre os aparelhos utilizados pelas alunas para assistir às aulas, buscando alinhar o que eu já sabia de modo informal. No Quadro 13, disponho as respostas obtidas dessa pergunta, junto dos ambientes em que cada aluna costuma participar.

Quadro 13 - Tecnologia e ambientes utilizados (Q1 e E2)

Nome	Aparelho	Ambiente
Rosa	Celular	Quarto
Regina	Computador	Quarto
Felicia	Computador	Escritório
Mariene	Tablet	Sala

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora a maior parte das participantes costume utilizar o computador, nota-se que Rosa faz uso do celular. Como destacado no Excerto 20, esse era um conhecimento que eu já possuía, fato que foi relevante para as minhas ações e adaptações do MD. Segundo Tomlinson e Masuhara (2018), essas últimas são movimentos comuns a professores que buscam adequar suas práticas às necessidades encontradas em seu ambiente de atuação.

Por meio de reflexões semelhantes se deu a escolha da plataforma utilizada para as aulas, o Google Meet. Embora sua configuração possa ser mais favorável para o uso do software PowerPoint, me pareceu interessante a possibilidade de utilizar a apostila como uma lousa, indicando e relacionando as discussões verbais com o conteúdo disposto na apostila. Na Imagem 5, apresento a mesma atividade da imagem anterior, porém após sua realização em sala de aula.

A Imagem 5 apresenta as mesmas informações da Imagem 3, porém com destaques e textos adicionados durante a lição. Os destaques se centralizam nas respostas fornecidas durante a realização da Atividade preparatória (*Preparation task*), e nomes e horários das introduções no texto (*Reading text*). Os blocos de texto mostram informações discutidas oralmente, lembrando questões de uso da língua, como formatação da data no formato estadunidense (mês/dia/ano), em comparação ao que utilizamos (dia/mês/ano), formação de numerais (quarenta = *four* + *ty*) e vocabulários (*everyone*, *anyone*, *something*, *anything*, etc...).

Imagem 5 - Exemplo de página da apostila com marcações

**2. Online course introductions
(Writing)**

Preparation task
Choose the five things you can say when you introduce yourself on an online course.

A B C D E F G H I

Hello Your age Where you are from Your phone number

Why you're doing the course Your address Good luck

If you are married or single

New messages!

9 Sep, 10:43 – Carlos Garcia Gonzales
Hi! Looks like I'm the first one here so ... hi to everyone who joins the course and nice to meet you! Good luck with the course and see you in the next lesson!

9 Sep, 11:21 – Le Thi Ha
Hello. I'm so happy to be doing this course. I've finished two other online courses this year so I'm looking forward to my third. I'm from Vietnam by the way. Looking forward to meeting you all!

9 Sep, 15:04 – Jonathan Davies
Welcome everyone. I'm Canadian but living in Scotland. The last time I studied anything was forty years ago ... I'm a bit nervous! Good luck, everyone!

10 Sep, 00:04 – Israa Al Ahmadi
Hi everyone! I'm from Qatar. Nice to meet you. It's my first time studying online. I hope to learn a lot from the course and from all of you!

dia/mês/ano
mês/dia/ano
1 setembro -> september first

everything - tudo;
anything - qualquer coisa;

four + ty = 40 everyone - todos;
anyone - qualquer pessoa;
nobody - ninguém;

four + th - fourth
september tenth

first - primeiro
second - segundo
third - terceiro

7

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio de ferramentas de edição disponibilizadas pelo próprio software Adobe, foi possível empregar seu uso de maneira semelhante a uma lousa. Assim, além de destacar os elementos no decorrer das discussões em sala de aula, isso permitiu a adição e o desenvolvimento de outros conhecimentos que possam ter relação com a lição. Na Imagem 5, ilustramos o momento utilizado para relembrar

números simples, bem como os ordinais, algo que as alunas sentiram dificuldades durante a leitura do texto.

PP: (lendo e traduzindo) Então, 'A última vez que eu estudei qualquer coisa, *was forty years ago.*'... '*was forty*'.

Mariene: *Forty*... *Forty* é... Cinco?

PP: *Forty* é '*Four*' mais '-*ty*'.

Regina: Quarenta.

PP: Isso. Quarenta. *Forty*. *Forty* é, aqui olha. (escrevendo a anotação). '*Four*' mais '-*ty*'.

Rosa: Quarenta...

PP: Quarenta, isso. 'Quatro' mais o '-*ty*'.

Rosa: 'Quatro' mais o '-*ty*'.

PP: Isso. *Very good*. (Excerto 21, Aula 4, 18 set. 2024)

O uso das ferramentas disponíveis, com o PDF assumindo características de uma lousa virtual, permitiu o emprego de outros métodos de compreensão e explicação de pontos e elementos linguísticos para as alunas. Como disposto no Excerto 21 e na Imagem 5, ao lembrar a construção dos numerais em inglês, foi possível combinar a sonoridade na minha fala, junto da organização visual do que estava sendo exposto.

Essas considerações podem ser atreladas a questões de acessibilidade. No DR, uma das reflexões iniciais partiu da minha preocupação sobre a existência de um material físico com os quais as alunas pudessem interagir e escrever durante as aulas. A impressão já era um costume que eu observava por parte delas, então a mudança de *Slides* para uma apostila formatada no Microsoft Word se justificava, nas minhas percepções. Essas reflexões, segundo Tomlinson e Masuhara (2005, 2018) fazem parte da avaliação que cada professor deve realizar sobre determinado MD, o qual, segundo os autores, "é um processo inevitável e necessário para garantir a compatibilidade entre materiais e aprendizes" (Tomlinson; Masuhara, 2018, p. 110, tradução nossa).

Com o público da Terceira Idade, tais ações se tornam ainda mais pertinentes, considerando a ausência de materiais publicados para o trabalho com esses indivíduos (Scopinho, 2009; Silveira, 2010; Lopes, 2014; Moraes-Caruzzo, 2018;

2022). Assim, parte do professor a necessidade de encontrar, avaliar, adaptar e/ou desenvolver os MD que utilizará em sala de aula, mantendo-se ciente das necessidades e particularidades de seus alunos (Moraes-Caruzzo, 2022).

Foi possível observar que, em sua maioria, as alterações principais nos materiais analisados foram de natureza estrutural. Como notado nas imagens anteriores, a preocupação com a navegação e compreensão das atividades se enquadrrou como um eixo central na organização dos MD utilizados. Essa é uma das discussões de Tomlinson e Masuhara (2018), os quais afirmam que, na virtualidade, as preocupações do docente devem abarcar se os materiais empregados são adequados e compreensíveis, em questões de *layout*, para seus alunos.

Ademais, se faz pertinente reservar um momento para que as opiniões das alunas sobre o MD sejam consideradas. Reconhecendo que essa era a primeira vez que fazíamos o uso de uma apostila, tanto física quanto digitalmente, foi um dos elementos destacados no decorrer das entrevistas.

PP: O que vocês acharam da apostila em si? Que a [Mariene] falou, mas eu quero ouvir de vocês.

Regina: Gostei também. **Gostei do modelo.** Foi muito melhor.

Felicia: Facilidade, que **você não fica tão perdida, né?** Embora eu não encadernei a minha, mas você fica- **tem ali o material** né? (Excerto 22, E1, 30 jan. 2025)

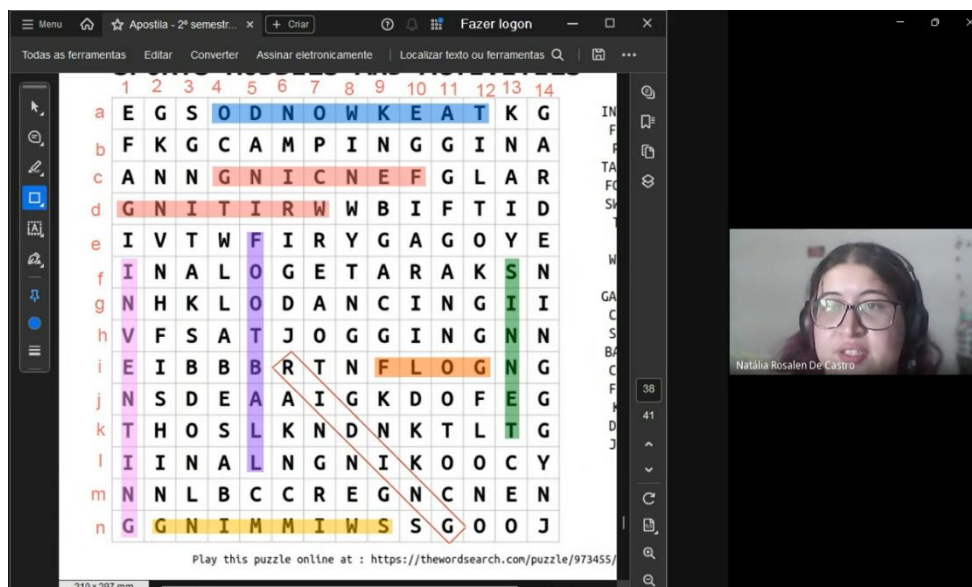
Mariene: Essa apostila que você deu para a gente **é muito boa.** Vários textos, né? Assim, várias atividades. **Foi muito bom!** Realmente, eu gostei. **Comparando com as outras, eu achei que foi a melhor de todas.** Ta? (Excerto 23, E1, 30 jan. 2025)

Ficou evidente que o modelo foi algo positivo para as alunas. Não sendo a primeira vez, nem o primeiro formato de aula que temos juntas, foi possível que a percepção delas fosse construída por meio de uma comparação com estratégias anteriores que eu aplicava. Assim, destaques como ter todo o material ali, além de poder se organizar, com um maior nível de autonomia por parte delas, se enquadram como pontos positivos da adoção de um MD, tanto digital (transmitido durante as aulas, com características de uma lousa), quanto físico (impresso ou não, por escolha das próprias discentes). Exemplifico tal movimento em sala na Imagem 6, a seguir.

Na imagem 6, temos uma captura de tela de uma videochamada com a atividade didática em destaque. À esquerda, há um caça-palavras digital aberto na

ferramenta de edição de PDF, com palavras destacadas em diferentes cores. À direita, aparece minha câmera.

Imagem 6 - Exemplo de transmissão do material em aula



Fonte: Dados da pesquisa.

As facilidades para a impressão e o tamanho escolhido para o texto são características do MD notadas também pelas alunas. O conhecimento das especificidades e necessidades da turma se mostra, novamente, um ponto significativo da discussão, tendo sido a principal fonte para a adoção da nova estruturação dos materiais utilizados.

Rosa: Adoro a apostila.

PP: Adora a apostila?

Rosa: Eu acho porque... na... quando tinha outros professores, eu acho, a gente imprimia muita tarefa, né? A gente imprimia- **Eu imprimia tudo. Porque aí eu fazia em casa.** Era tão legal, porque daí eu já imprimia e já fazia. **E daí você fez a apostila e eu acho muito mais fácil.** Porque **a gente consegue ler melhor, cê tá lá lendo, ce vai voltar.** Se você não sabe cê volta. Eu acho legal a apostila. Claro, que as vezes eu não faço a tarefa, né? Mas- porque as vezes não dá! Mas, eu gosto da apostila sim. **Esses dias eu já tava vendo, já tava dando uma olhada na tarefa que ficou pra quarta-feira, né?** Já tava dando uma olhada pra ver o que que era, o que que eu podia traduzir. Já tava olhando. (Excerto 24, E2, 02 jun. 2025)

Segundo Moraes-Caruzzo (2022), o conhecimento das variáveis de seu contexto é significativo para a atuação do professor. A autora defende que

o docente deve se familiarizar com técnicas de adaptação que o permitam considerar questões de *layout* e *design*, como a disposição dos exercícios na página, o tamanho das fontes, a seleção de cores e figuras com clareza e boa definição, espaços para anotações ou questões relacionadas a temáticas, vocabulário, instruções e conteúdo das lições (Moraes-Caruzzo, 2022, p. 128).

Ao reconhecer que os alunos estão cientes das decisões pedagógicas, o professor pode ter maior facilidade ao construir e decidir suas próprias ações. Reconhecer que as experiências dos discentes são válidas, e devem ser consideradas no ambiente educacional, permite um trabalho coletivo, em que os próprios alunos podem se sentir mais confortáveis para expressar suas perspectivas e opiniões.

Segundo Tomlinson e Masuhara (2018), um dos elementos que pode auxiliar na avaliação do MD de um curso de línguas é a preocupação com o seu potencial de interessar e motivar a aprendizagem dos discentes. Além das alterações feitas dentro das lições, a apostila, em sua totalidade, contou com a adição de atividades extras, pensadas para momentos variados de aprendizagem. Na imagem 7, está disposto o sumário do documento, com algumas das unidades centrais e extras.

A Imagem 7 dispõe o sumário, em sequência, com diferentes unidades da Apostila discutida, sendo elas, de cima para baixo: 7. Fornecendo instruções: fala (*Giving instructions: speaking*); 8. Minha refeição favorita: escrita (*My favorite meal: writing*); Revisão 1: Presente simples (*Review 1: simple present*); Revisão 2: adjetivos (*Review 2: adjectives*); Revisão 3: verbo *to be* (*Review 3: verb to be*); Atividade musical 1 e 2 (*Song activities 1 and 2*); Caça-palavras 1: Café-da-manhã (*Word Search 1: breakfast*); Caça-palavras 2: animais de estimação (*Word Search 2: pets*); e Caça-palavras 3: passatempos (*Word-search 3: hobbies*).

Imagem 7 - Parte do Sumário da Apostila

7. Giving instructions (Speaking).....	21
8. My favorite meal (Writing).....	24
Review 1 (Simple Present).....	28
Review 2 (Adjectives).....	30
Review 3 (Verb "to be").....	31
Song activity 1.....	33
Song activity 2.....	35

2

Word search 1 – Breakfast.....	36
Word search 2 – Pets.....	37
Word search 3 – Hobbies.....	38
Word search 4 – Animals.....	39

Fonte: Dados da pesquisa.

Tomando a apostila em sua totalidade como um MD, de acordo com as concepções de Tomlinson e Masuhara (2005), é possível perceber um movimento de Adição e Expansão aos capítulos adaptados. As unidades de revisão gramatical estão relacionadas a conhecimentos já trabalhados com a turma, permitindo que algumas bases fossem lembradas tanto dentro quanto fora dos conteúdos principais, de forma técnica e contextualizada, respectivamente.

As atividades com músicas, caça-palavras e de palavras cruzadas, reservadas ao final do MD, buscam atuar como um momento mais leve, em que as alunas pudessem realizar um exercício mais “simples”, ainda tendo contato com a língua alvo. Esses, em especial, foram positivamente comentados pelas participantes ao compartilharem suas perspectivas acerca dos materiais. Isso, por sua vez, só pode ser notado e reconhecido ao permitir a participação ativa de discentes nos momentos de planejamento das aulas.

Regina: Aquele caça-palavras, por exemplo, que todo mundo fica buscando. É assim, eles chamam de, acho que é lúdica, uma forma lúdica de você aprender palavras, porque você não está querendo escrever alguma coisa. Você está buscando como ela tem que ser escrita. Ela está ali do teu lado, mas você tem que buscar em algum lugar. Então, é uma brincadeira e você aprende na brincadeira. A leitura faz com que você escute melhor a tua própria voz, ver se você está falando direitinho ou não, na formação, na colocação de frases. **Enfim, eu acho que tudo vem só somar ao aprendizado. Cada um deles tem a sua importância. [...] Eu gostei bastante dessa última apostila que você montou.**

PP: É. A gente vai terminar, acho que meio do ano agora, talvez a gente termine, mas, de qualquer forma, **eu já estou montando aí uma segunda versão dela para a gente usar quando ela acabar.** (Excerto 25, E2, 30 mai 2025)

Sendo uma turma em continuidade, as alunas possuem contato prévio não apenas com as minhas formas anteriores de lecionar, mas também as de outros docentes. Desse modo, as colocações e perspectivas apresentadas por elas (não apenas durante as entrevistas, mas também nos momentos finais das aulas) puderam contribuir para a adaptação de conteúdos às suas necessidades e interesses. Estes também são pontos defendidos por Tomlinson e Masuhara (2018) ao afirmarem que o engajamento afetivo e cognitivo da turma com os materiais auxilia no desenvolvimento linguístico da língua alvo.

Assim, compreendendo o espaço da subjetividade na sala de aula, me detenho, na próxima seção, a refletir sobre elementos extralinguísticos que se mostraram presentes no decorrer de minha atuação. Acreditando que o ensino de LE vai além do simples foco no idioma, volto a atenção para as influências externas e sociais que existem nesses espaços de aprendizagem.

3.3 Possibilidade: compreendendo a sala de aula como um espaço de trabalho para além da língua

Seguindo as propostas da PPM (Kumaravadivelu, 2001; 2003), resta discutir o parâmetro da Possibilidade e sua influência no contexto da pesquisa. Segundo Kumaravadivelu (2001, 2003), essa perspectiva parte do princípio de que a sala de aula se consagra como um ambiente com forte potencial para a transformação social, em que as vivências e conhecimentos dos alunos possam contribuir na formação de suas próprias identidades.

Considerando o papel colaborativo do ensino e da aprendizagem, acredito que este seja um momento oportuno para refletir sobre dois pontos centrais da prática que busco desenvolver: a) a importância da evolução na concepção que as alunas possuem acerca de seu próprio processo de aprendizagem de inglês; e b) o ensino de línguas como uma oportunidade para a discussão e reflexão sobre outros tópicos pertinentes à constituição das participantes enquanto sujeitos em sociedade.

Assim, em um primeiro momento, parto das considerações expostas no decorrer da coleta de dados, fortemente entrelaçadas às experiências prévias das alunas em espaços de ensino das mais variadas LE, além do inglês. Ao fim, destaco possíveis indícios de como inseguranças e possíveis receios podem ser desconstruídos, em consequência de um ensino pautado em uma empatia mútua e cuidado no que tange às especificidades contextuais, já discutidas anteriormente.

Em seguida, considerando o fator on-line, almejo refletir sobre a possibilidade da sala de aula se constituir como um ambiente para discussões tecnológicas. Ao compreender que, mesmo pertencentes à Terceira Idade, as participantes continuam inseridas na sociedade atual, há a consequência de que elas também estão sujeitas a enfrentar os avanços tecnológicos. Logo, em meio ao ideal da PPM de que a educação tem relação com a transformação social (Kumaravadivelu, 2001; 2003), a consciência e o trabalho ativo visando a atualização do sujeito idoso no ambiente tecnológico, compõem possíveis interesses para um docente inserido em sala de aula.

3.3.1 A sala de aula de inglês: as vivências das participantes como discentes

Compreendendo que as questões sociais e as vivências das alunas podem ser significativas em sala de aula, reconheço que eventos anteriores ao contexto estudado possam ser notáveis. Considerando o histórico, e como prática tradicional, foi realizado um levantamento, por meio do Q1, que buscou entender se elas haviam integrado algum ambiente de aprendizagem de LI anteriormente, sobre a expectativa de que a resposta seria majoritariamente afirmativa.

No entanto, ao observar os resultados, há uma divisão clara: duas negaram ter estudado a língua anteriormente, enquanto duas responderam afirmativamente. Dentre essas últimas, Felícia indicou já ter tido contato com a LI em um contexto de ensino particular, por um período de dois anos, enquanto Rosa integrou um curso de extensão oferecido pelo SENAC, no período de um ano.

Antes de refletir sobre Felícia e Rosa, no entanto, destaco que ambas as respostas negativas foram dadas por pessoas que integravam a turma antes do início da pesquisa. Ademais, eram membras da UNATI antes de meu ingresso enquanto docente no projeto, tendo tido aulas, na época, com outros professores – em sua maioria, discentes voluntários. Uma suposição, levando em consideração as afirmativas das demais alunas, é de que elas tenham compreendido a UNESP como um contexto único, desconsiderando os docentes anteriores. Outra possibilidade se encontra na interpretação da pergunta. Embora não estivesse especificado na oração, ao responderem “*Você já estudou inglês anteriormente? Se sim, onde e por quanto tempo?*”, elas podem ter interpretado que a questão se referia a experiência de aprendizagem inglês em ambientes virtuais, desconsiderando, assim, as experiências prévias que ocorreram em modalidade presencial.

Em relação às respostas afirmativas, acreditei que elas influenciariam nas informações da questão seguinte do mesmo questionário (Q1), referente ao nível de conhecimento e domínio da LI que cada participante afirmava possuir, naquele momento. Mais uma vez, havia a expectativa de que as participantes que afirmavam possuir mais tempo de contato com a língua alvo se considerariam mais confiantes em relação a ela. No entanto, deparei-me com um fato instigante: nas respostas à pergunta “*De forma geral, qual você considera que seja o seu nível de inglês?*”, uma das alunas que afirmou já ter tido aulas de LI anteriormente se autodeclarou iniciante (Felícia), o nível mais baixo disponibilizado no instrumento (iniciante – básico – intermediário – avançado). No Quadro 14, exponho a relação de cada uma das participantes entre as respostas referentes a experiências prévias com o idioma e a autoavaliação feita no início do curso.

Quadro 14 - Relação entre experiência e autoavaliação com o inglês

Aluna-participante	Já teve experiência com LI?	Autoavaliação do nível de inglês
Rosa	Sim (1 ano, SENAC)	Básico
Regina	Não	Iniciante
Felícia	Sim (2 anos, particular)	Iniciante
Mariene	Não	Básico

Fonte: Dados da pesquisa.

Reconheço a possibilidade de que as nomenclaturas disponibilizadas podem não ter sido totalmente compreendidas, uma vez que os questionários aplicados foram

realizados de forma individual. Porém, tal relação permite a reflexão acerca de como o domínio da língua é compreendido por cada uma delas. Mariene, que expressa não ter tido experiências anteriores – ou externas ao contexto da UNESP –, avalia seu domínio sobre o idioma como acima do de Felícia, que possui o maior período de experiência prévia dentre as alunas.

Por meio da relação dos comentários oferecidos nas entrevistas, percebo duas interpretações viáveis. A primeira é que esse resultado possa ser, novamente, fruto de uma organização falha da pergunta, gerando a não compreensão de que “iniciante” atuava como equivalente a “sem experiência anterior”. No entanto, ao observar a escolha de termos no discurso dessas alunas em específico, parece haver uma perspectiva preestabelecida acerca da sua relação com o processo de ensino-aprendizagem do inglês.

Outro aspecto interessante diz respeito à autoavaliação sobre a produção oral. Apesar de, na E2, ser abordada a forma como, no Q1, Mariene havia assinalado a fala como uma habilidade com a qual possuía dificuldades, ela assume um tom otimista, destacando como acredita ter percebido uma melhora nessa habilidade. Felícia, por sua vez, aparenta um tom mais negativo em relação à tal, comentando que “não melhoro nem o português”, conforme ilustram os excertos.

Mariene: Sim, eu sinto dificuldade na fala, **mas eu achei que eu já melhorei bastante**. Não 100%, mas eu já consigo, sabe, falar, entender, assim, aquilo que eu falo. Então, eu achei que eu já... **Ainda tem muito chão, mas eu melhorei bastante**. (Excerto 26, E2, 30 mai. 2025)

Felícia: Na leitura. **Porque não adianta eu tentar entender**. Você está vendo um filme, você está vendo o movimento, né? E está de acordo com a história. Mas um livro, tem muito material de livro. **Eu não vou poder utilizar**. [...] Mas eu até tento melhorar a pronúncia quando eu vejo uma palavra que conheço. Sim. Eu até tento.

PP: Não, mas é normal. Isso aí é questão do aprendizado. Aos pouquinhos vai melhorando.

Felícia: **Eu não melhoro nem o português**. A gente atropela, a gente se acomoda, né? (Excerto 27, E2, 02 jun. 2025)

A confiança parece ser um elemento significativo na relação que ambas as alunas possuem com a LI. Dentre os cinco pontos destacados por Bellingham (2005) ao analisar as perspectivas apresentadas por seus aprendizes, temos a confiança (*confidence*) e a autoestima (*selfesteem*). Segundo a autora, por meio do depoimento

de seus próprios participantes, acreditar no seu próprio potencial se apresenta como um fator importante para aprendizes mais velhos inseridos em contextos de ensino-aprendizagem de línguas.

Apesar de a discussão mencionada possuir foco em aprendizes inseridos em contextos de imersão, compreendo que tais reflexões possam ser aplicadas em cursos como o este do presente estudo. Pautadas nos fundamentos da PPM (Kumaravadivelu, 2003; 2006), tais questões subjetivas têm o potencial de influenciar minhas ações pedagógicas.

Para procurar entender o que poderia ter gerado a visão que Felicia possui da LI, é interessante analisar as informações que ela compartilha em relação às aulas particulares que realizou em anos anteriores. Na E2, a participante afirma que tal experiência foi fortemente impactada e prejudicada por conta de questões de origem emocional, relacionadas a eventos que ocorreram em sua vida pessoal na mesma época. Ela afirma ter tido um “bloqueio”, conforme explica no Excerto 28 da E2.

Felicia: É terrível, [PP]. **Eu estava triste, é até ruim dizer, mas eu acredito que por isso eu tive um bloqueio.** Depois, meu marido ficou doente bastante tempo, né? E a gente foi se ocupando. Mas eu não deixei a UNATI. Fizemos um curso lá na Unesp, né? [a coordenadora da época] arrumou um professor. E a gente continua, fazendo alguma coisa. (Excerto 28, E2, 02 jun. 2025)

O “bloqueio” mencionado por Felicia faz referência a um episódio de sua vida que não será revelado neste trabalho, em respeito à participante e à terceiros envolvidos, uma vez que o fato foi confidenciado pela aluna durante a E2. No entanto, a informação relevante que percebo nessa situação é que houve eventos relacionados a questões de afetividade significativos, os quais exerceram influência emocional tão profunda em Felicia que lhe causou a desmotivação em ter qualquer contato com a LI. Embora existisse um esforço em dar continuidade, movida pela aparente tentativa em manter a motivação, a participante reforça sua dificuldade no Excerto 29.

Felicia: Então, foi assim... Parece que a gente não... Eu sou muito forte, determinada. Mas, tratando de nosso pedaço, né? E aí passou. E depois fiz um tempo na UNATI, inclusive, estou até grupos do WhatsApp. Alguns meses. **Mas aí eu já desestabilizei. Perdi totalmente o interesse.** (Excerto 29, E2, 02 jun. 2025)

A partir da história apresentada, nota-se a relação entre algo vivenciado em sua vida pessoal e o contexto de ensino-aprendizagem que a aluna integrava na época.

Tal influência vai ao encontro dos estudos de Dewey (1979) o qual compreende que experiências deseducativas podem atuar na distorção, ou mesmo impedimento, de evolução em novas experiências que sucedam a afetada.

Em suas reflexões, hooks (2013) também sustenta que as narrativas que chegam à nossa sala de aula devem ser levadas em consideração. Segundo a autora, quando nos propomos a fugir da noção freiriana de educação bancária, as experiências dos alunos ganham significado. Ao defender uma pedagogia engajada, a qual “necessariamente valoriza a expressão do aluno” (hooks, 2013, p. 35), reconhecemos a relevância que tais momentos, vistos muitas vezes como um compartilhamento de vulnerabilidades. Essa atitude pode contribuir para o crescimento do vínculo e da boa relação aluno-professor.

Acredito que seja válido reconhecer que tal percepção pode abrir espaço para críticas acerca da ideia de que uma sala de aula com tal característica possa ser vista como uma espécie de “terapia” (hooks, 2013). Todavia, como destacado pela autora, ao propor uma educação como prática de liberdade, não é surpreendente enxergar que os alunos também reflitam e cultivem a esperança de receber um conhecimento que os enriqueça enquanto sujeitos. Esse ideal está alinhado às premissas da PPM, segundo as quais o ensino deve possuir um ideal de transformação social, oferecendo oportunidades para a formação de identidades (Kumaravadivelu, 2003; 2006).

Há, porém, ainda outro tipo de experiências que, não necessariamente impedem esse ciclo de continuidade, mas produzem “dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida” (Dewey, 1979, p. 14). Essas, por sua vez, dificultam a possibilidade de que as experiências posteriores sejam mais ricas. Rosa, a outra participante que reconhece ter integrado um outro ambiente de ensino-aprendizagem de LI, destaca, no Excerto 30, um sentimento de insatisfação com seus resultados das aulas que cursou no SENAC, anos antes.

Rosa: Então, na verdade, eu comecei a fazer inglês por conta que a minha filha estava morando fora. E eu queria aprender uma língua diferente. Uma língua: inglês, né? E inglês, porque eles são de lá. Só que eu achei que fosse ser mais fácil, né? Mas aí, eu comecei com a turma do SENAC. Foi a primeira vez que eu fiz, em 2013. **Foi, assim, muito bom. Só que eu não aproveitei muito. Eu acho que eu não aproveitei. Se fosse hoje, eu aproveitaria muito mais.** (Excerto 30, E2, 02 jun. 2025)

Ao questioná-la sobre o que acredita que possa ter gerado tal sentimento, a aluna justifica ao dizer que sua rotina na época contava com diversos acontecimentos

que tomavam boa parte de seu tempo. Movimentos familiares, junto das demandas do trabalho, parecem ter construído um cenário em que o aprendizado de LI acabou sendo colocado em segundo plano. Nesse caso, o curso atuava como uma tarefa de sua vida, a qual não pôde ser cumprida satisfatoriamente devido a outras experiências que entravam em conflito na época.

PP: Ai, gostoso, [Rosa]. Gostoso. Foi bom. **Você não era aposentada na época, não? Aposentada na época? Ou era já?**

Rosa: Não.

PP: Ah, então. Tinha a correria do serviço também, né?

Rosa: Tinha a correria do serviço. Minha filha tava casando naquele ano. Ela veio do Canadá pra casar. Aquele ano, 2013. **Eu tinha que ir atrás das coisas pra ela.** Eu não dei... Eu, assim... Eu ficava meio assim. **Eu ia em todas as aulas. Não faltava nenhuma. Só que, às vezes, eu me dispersava.** Eu fazia tarefa. Ela tava aqui, ela me ajudava. Só que eu achei que eu devia ter dado mais valor. **Mas foi uma época muito tumultuada pra mim. Foi muito tumultuada.** Então, eu não dei muita devida atenção que eu devia dar. Mas, mesmo assim, eu aprendi algumas coisas. (Excerto 31, E2, 02 jun. 2025)

Ao chegarem à sala de aula, as vivências externas, pelas quais as aprendizes passam, influenciam a percepção que elas constroem acerca do curso em que estão inseridos. Reconhecer essa possibilidade se alinha ao ensino conforme defendido por hooks (2013), em especial quando a autora descreve o sentimento que possuía ao entrar na sala de aula, como se houvesse uma supervalorização da mente objetiva, deixando de lado experiências particulares e subjetivas.

O trabalho na transformação de tais perspectivas, uma vez que parecem ser prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem pela visão das participantes, portanto, deve ser uma preocupação do docente inserido nestes contextos. No caso desta investigação, acredito que o tempo de desenvolvimento da pesquisa seja bastante limitado para afirmar com segurança que houve mudanças. Porém, no decorrer das entrevistas, existem momentos em que as alunas declaram ter adquirido maior confiança e segurança com a língua e a própria sala de aula, conforme o Excerto 32.

Rosa: Eu acho que teve uma evolução sim. Teve uma evolução. Por quê? Eu consigo falar já algumas coisas, né? Falar, me comunicar com algumas pessoas já. Falando inglês. Não muito, mas... **Veio um americano aqui, né? Amigo do meu genro. Na verdade, ele ficou na casa do meu genro. Eu consegui me comunicar com ele.** Então, eu não estou fazendo o inglês em

vão. Comunicar assim: “Bom dia”, “Como vai?” Esse tipo de coisa, né? “Fez boa viagem?” **Eu não estou fazendo o inglês em vão. Estou aprendendo, entendeu? Você está ensinando e eu estou aprendendo. É muito bom.** (Excerto 32, E1, 31 jan. 2025)

Ao considerarmos que, em um primeiro momento, as experiências negativas pareciam ter criado um sentimento de não-aproveitamento, ou mesmo de bloqueio em relação à língua, houve, também, vivências positivas na relação com a LI. No caso de Rosa, ocorreu uma maior chance de contato com falantes estrangeiros em decorrência de seu genro ser norte-americano. Assim, a percepção sobre o próprio avanço atuou para um aumento de confiança e em uma melhoria na própria percepção em relação ao idioma. Regina explica esse processo a seguir.

Regina: Para mim, foi muito mais bem absorvido. [...] Por exemplo, tive um casal aqui em casa, o cara fala inglês e fala sueco. O sueco, nem pensar. Mas o inglês, eu consigo falar alguma coisa com ele. Então, as coisas básicas, né? ‘Vamos tomar um café’, ‘O que você achou da comida?’, ‘Onde você quer ir e sair?’, ‘Você quer assistir alguma coisa?’. Enfim, palavras chaves, frases chaves, para você poder ter uma conversação. **E o mais gostoso... [...] Sabe o que ele falou para mim? “Você ta fazendo alguma outra coisa além daquilo que você falou para mim, que você já estava fazendo?” Falei “Não. Por quê?” “Porque o seu inglês melhorou muito.”** Ah! Meu Deus do céu! Eu, ai, eu- Nossa Senhora, né? Mas é assim, eu vou... com a cara e a coragem... Eu sei que o tempo do verbo não está certo, eu sei que eu coloco... Eu não consigo formar a frase inteira, então eu falo as palavras que eu entendo, porque o vocabulário ainda é pequeno, né? **Mas eu consegui, dessa vez, me comunicar melhor com ele.** (Excerto 33, E1, 30 jan. 2025)

Nota-se no excerto, que Regina destaca a forma como a percepção de fatos externos às nossas aulas parece contribuir para sua relação com o inglês. Ao ser elogiada, a aluna fica encabulada. Permitir que eles expressem seus sentimentos em sala é um movimento acolhedor, na medida em que não apenas a sua voz é ouvida, mas suas experiências ganham sentido, são valorizadas e podem se tornar mais concretas. Em sua perspectiva, não se trata mais da professora elogiando o desempenho da aluna, mas um amigo próximo, que parece falar inglês muito bem e que notou os esforços e estudos de sua amiga.

Destaco que os laços familiares se mostram mais uma vez significativos na fala de Mariene, como presente no Excerto 34.

Mariene: Eu achei que melhorou, sim. Eu tenho um neto que ele brinca muito comigo, porque ele fez o Senac, né? Fez o inglês, terminou. E, de vez em quando, ele fala: ‘Vamos vó, vamos lá. Vamos comigo’. Eu não sei se você ouviu, mas instalou o Duolingo lá, sabe? [...] Tem uma parte que ele manda

você repetir as palavras. Fala repete, né? Aí eu falava, ele falava, “Não entendi. Não entendi” [...] Agora eu consigo repetir. **Ele não fala mais isso, não.**

PP: Ele entende agora.

Mariene: Agora ele entende uma coisinha simples, mas ele entende. **Já dei uma melhorada, né? Dei uma melhorada. Eu achei que... Tem muitas palavras que eu já consigo entender. Sei o que é. Eu achei que melhorou bastante.** (Excerto 34, E1, 30 jan. 2025)

Em sua percepção, a participante destaca como o inglês é presente no contato com o neto. Ao contar a história de que ele instalou o aplicativo do Duolingo em seu aparelho, Mariene compartilha experiências de como seu desempenho e resultados estão se desenvolvendo com a prática. Assim como Regina, o *feedback* do aplicativo como um elemento externo à sala de aula parece contribuir para sua relação com a língua em questão.

Sendo o inglês uma língua mais presente e acessível atualmente, o contato com os netos é significativo para a aluna. Além das aulas, a motivação e interesses em compartilhar esses momentos, segundo a participante, contribuíram para uma melhoria notável na sua produção em LI.

Felícia também relata uma situação ocorrida com ela, envolvendo a fala espontânea em inglês, no Excerto 35. Segundo a aluna, enquanto estava no supermercado, uma pessoa lhe parou para perguntar as horas em inglês. Embora não tenha respondido na LE, a participante destaca a capacidade de compreensão do que lhe foi perguntado.

Felicia: Um dia desses, uma moça no [Rede de Supermercados], e ela perguntou que horas eram. Entendeu? Eu não respondi em inglês, mas eu respondi.

PP: Mas ela perguntou em inglês?

Felicia: Ela perguntou em inglês. Eu achei que ela estava zoando, entendeu? Estavam em duas. E eu respondi porque uma... Deviam ser estudantes recém-chegadas na cidade, né? E, incrivelmente, estava batendo o sino. Eram 5 horas, 17 horas. **Eu entendi que era a hora que ela queria saber.**

PP: Ai, que chique. Você entendeu, então, o que ela tinha perguntado? Ó! (Excerto 35, E1, 30 jan. 2025)

Felícia é o caso mais delicado na pesquisa no que diz respeito a dificuldades com inglês. Tendo reconhecido que houve um bloqueio emocional que, não apenas a

impediu de dar continuidade a seus estudos, mas parece ter apagado qualquer avanço anterior, é expressivo quando ela compartilha um momento de sua vida pessoal em que a língua resultou em um sentimento positivo.

De forma lenta, porém contínua, acredito que a adoção de uma pedagogia engajada (hooks, 2013) e sensível às particularidades e vivências contextuais (Kumaravadivelu, 2001, 2003, 2011), apresentam indícios da criação de experiências positivas e significativas (Dewey, 1979) em meio ao processo de ensino-aprendizagem. Todavia, concordo que isso não significa que um curso voltado a este público não possa ser planejado com base em diretrizes e conteúdos mais tradicionais do campo das LEs, mas que as práticas adotadas para tal aparentam melhores resultados quando realizadas de forma gerontologicamente consciente (Moraes-Caruzzo; Oliveira, 2023).

Reconhecendo a presença da língua inglesa em ambientes externos à nossa sala de aula, como apresentado pelas participantes nas entrevistas, se mostrou significativo tentar abordar outros fatores que relacionem o ensino-aprendizagem do idioma com o cotidiano das alunas. Dentre eles, considerando a modalidade adotada para as aulas, temáticas e ferramentas tecnológicas se apresentaram como um interesse inicial. Assim, dedico, a seguir, uma seção para analisar os movimentos voltados tais assuntos nos dados levantados.

3.3.2 Tecnologia na vida: princípios de um olhar para a formação digital

Como parte das discussões no âmbito do parâmetro da Possibilidade da PPM (Kumaravadivelu, 2001; 2003), este subtópico tem como foco discorrer acerca de uma das características do ensino para a Terceira Idade centrada em ambientes on-line que acredito ser pertinente. Na discussão anterior sobre o tema, foram definidos os pontos positivos que as alunas atribuem à modalidade. No entanto, isso não significa que não existam dificuldades em decorrência da falta de familiaridade com as tecnologias mais contemporâneas.

Dentre os parâmetros definidos por Tomlinson e Masuhara (2018), ao discorrerem sobre a adaptação de MD para a virtualidade, os autores incluem a preocupação que se deve ter no sentido de esses prepararem os alunos para “utilizar a Língua-alvo para interação na Internet” (p. 75). Partindo desse pressuposto, e compreendendo que, mesmo idosas, as discentes vivem na sociedade atual e utilizam

as tecnologias nela disseminadas, em meio às atividades planejadas para a turma, um de meus interesses era a seleção de temáticas que abordassem assuntos sobre o meio digital. Assim, em meio a oito temas centrais, dois tinham esse como ponto central, a saber: *Online course introductions* (Introduções em curso on-line) e *Online safety poster* (Postêr de segurança on-line). Como exposto no Excerto 36, tais reflexões já se mostravam presentes na organização da apostila.

Além disso, a última lição adaptada busca trazer algumas questões ligadas à tecnologia, mais especificamente a dicas de segurança enquanto se navega pela internet. Acredito que seja um tema bacana por esse caráter, permitindo discussão com a turma, a qual sei que passam um tempo considerável na internet. Assim, o ensino, embora ainda tenha a língua inglesa como principal, também traz essa utilidade para suas vidas diárias (Excerto 36, DR, 20 jul. 2024)

De uma perspectiva geral, o foco das lições era o desenvolvimento da LI, simultaneamente à promoção de discussões acerca do cotidiano das alunas em meio à sua presença virtual. Considerando, em especial, no caráter de transformação social atrelado ao parâmetro da Possibilidade, acredito que, mais do que concluir que as alunas possuíam dificuldades com as tecnologias, os encontros buscavam oferecer um espaço acolhedor para compartilharem experiências próprias, além de construir um entendimento de que as ferramentas e avanços digitais também as atravessam e afetam, estando presentes em seu cotidiano. Na imagem 8, apresento o recorte de uma dessas atividades.

A Imagem 8 dispõe a captura de tela de um exercício de produção escrita. Na seção Discussão (*Discussão*), os alunos devem compartilhar outras formas que conhecem para se manter seguros on-line. Abaixo, há três linhas para escrever as respostas.

Imagem 8 - Exemplo de uma atividade da aula Online safety poster.

Discussion

Do you know more ways to be safe on-line? Write them below

16

Fonte: Dados da pesquisa.

Atividades como a ilustrada pela Imagem 8, por serem mais subjetivas, buscavam permitir com que as alunas pudessem construir seus próprios textos com um pouco mais de autonomia. Embora nem todas tenham conseguido concluir todos os exercícios, acredito que eles se configuravam como uma forma de aumentar a confiança delas em suas próprias habilidades. O *feedback* significativo, corrigindo o necessário e destacando a construção e uso de vocabulários diferentes é uma prática que tentei estabelecer ao longo de toda minha prática docente. No excerto 37, apresento um exemplo de valorização do trabalho realizado no espaço virtual por elas.

PP: *Very good, girls. Very good.* Aí, meninas. Vocês ficam todas temerosas de escrever, e vocês arrasam. Eu sei que vocês arrasam.

Regina: Sabe nada essa menina. Sabe nada (risos).

PP: Sabe nada (risos). Eu conheço vocês há 2 anos. Eu sei muito. Faz 2 anos já. (Excerto 37, Aula 6, 9 out. 2024)

Ao inserir tecnologias e espaços digitais nos assuntos trabalhados em sala, me alinho a outras perspectivas defendidas por Moraes-Caruzzo (2022), em especial ao selecionar temas que façam sentido para a realidade dos aprendizes. De acordo com a autora (Moraes-Caruzzo, 2022, p. 127), “nenhuma temática e conteúdo deve ser descartado, porém, o modo como serão trabalhados deve ser orientado para que seja, de fato, significativo para o aluno idoso”. Ao reconhecer elementos digitais com os quais eles possam se familiarizar no ambiente de aprendizagem da LI, dessa forma, se torna um resultado adicional positivo da minha atuação enquanto docente.

Outro exemplo que acredito ser considerável destacar é o emprego de QR Codes nos MD utilizados. Como uma alternativa de acesso, principalmente na versão impressa da apostila, optei por adicionar o QR Code de vídeos e áudios utilizados, no lugar de links. Além de uma questão de acessibilidade, julgo que tal ação se configura como um movimento inicial de desenvolvimento tecnológico com as participantes, uma vez que o emprego de tecnologias similares se torna cada dia mais comum em ambientes cotidianos, os quais essas podem e devem ocupar. Na imagem 9, apresento um exemplo de atividade nesse formato.

A Imagem 9 apresenta o início da Atividade musical 1 (*Song activity 1*), centrada na canção *What a wonderful world*, de Louis Armstrong. Nesse exercício, os alunos devem escutar a música e completar a letra disposta no material com as palavras faltantes. A direita, no canto inferior da imagem, há um QR Code para acessar o clipe da música. Ao lado dele, há um desenho de um idoso com um celular na mão, apontando para o QR Code.

Imagem 9 - Exemplo do uso de QR Code para anexar o clipe de uma música

Song activity 1
What a wonderful world - Louis Armstrong

1. Listen to the song and complete the lyrics with the words in the box.

~~wonderful~~ ~~pretty~~ ~~green~~ ~~dark~~
~~white~~ ~~red~~ ~~blue~~ ~~bright~~

I see trees of green
Red roses too
I see them bloom -> desabrocha
For me and you
And I think to myself
What a wonderful world



Fonte: Dados da pesquisa.

As alunas afirmaram terem compreendido a funcionalidade de tal ferramenta. Isso não as isenta, no entanto, de ainda enfrentar dificuldades em certos momentos ao tentar realizar a leitura dos códigos, conforme ilustrado no Excerto 38.

Rosa: Não, eu gostei muito da apostila. Porque o áudio, às vezes, eu não consigo... Porque tem o QR Code ali, né? **Às vezes não entra, mas quando entra é muito legal.**

PP: Então, você consegue acessar eles fora? [...]

Rosa: Eu acho que não dá na apostila, né? Eu acho que na apostila não dá. Mas teve um dia que eu acessei, sim. [...] **Eu acho que eu acessei uma única vez. Eu acho que deu. Ou não dá por ser ali no papel?**

PP: Dá, é para funcionar no papel mesmo.

Rosa: Não é para funcionar no papel? É, né? **Não, eu consegui, sim. Consegui.** Porque aí eu pego a apostila, né? **Pego o celular e foco ali, né? Isso. No QR Code ali e aparece. Uma vez apareceu.** Depois eu vou fazer o teste de novo.

PP: É, testa lá depois de novo. **Porque qualquer coisa, na próxima, eu deixo ele maior às vezes, dependendo.** (Excerto 38, E1, 31 jan. 2025)

Como argumentado por Tomlinson e Masuhara (2018), os MD desenvolvidos digitalmente oferecem a possibilidade do uso de ferramentas próprias desse meio, como o QRCode. Assim, dificuldades encontradas na primeira vez empregando tal recurso em sala de aula é algo que eu julgava ser possível de acontecer. Desse modo, eu já refletia sobre alternativas de como solucionar tais problemas.

Além do aumento no tamanho e qualidade mencionados no Excerto 38, outra possibilidade foi o emprego de recursos para garantir a acessibilidade do material. Ciente da maior familiaridade de minhas alunas com ferramentas como o WhatsApp, além de enviar os links no grupo da turma, tomei a iniciativa de enviá-los no formato do próprio áudio de WhatsApp, em alguns momentos, para que elas pudessem escutá-lo com maior facilidade, conforme exposto no Excerto 39, retirado do DR.

É importante destacar que, além de acessá-lo por meio do QRcode presente na apostila, ele também foi enviado no grupo de whatsapp da turma, uma vez que acreditei que elas teriam mais facilidade em reproduzi-lo assim do que se eu tivesse enviado um link do arquivo (Excerto 39, DR, 16 out. 2024).

Concluo que, em conjunto com as preocupações voltadas ao trabalho de temáticas do mundo digital, visando refletir sobre a presença das alunas em tais contextos, acredito ser importante reconhecer que elas já estão inseridas e são participantes ativas da sociedade atual. Reconheço que se trata de uma discussão mais curta, uma vez que ainda são movimentos os quais tento adotar e desenvolver em sala de aula. No entanto, compreendo que as tecnologias em uso devem ser empregadas em sala de aula, permitindo que os discentes tenham contato com elas em ambientes mais acolhedores, possibilitando também o surgimento de dificuldades, com as quais o trabalho docente também deve lidar.

Considerações finais

Neste Capítulo, abordo duas discussões essenciais para o encerramento desta investigação. A princípio, retorno às questões de pesquisa para que essas possam ser respondidas a partir das análises apresentadas, buscando estabelecer um movimento cíclico e reflexivo sobre a minha produção científica. Em seguida, considerando as motivações e justificativas desenvolvidas a priori, apresento as minhas considerações finais.

Respondendo às questões de pesquisa

No início desta investigação, me propus a refletir sobre dois questionamentos centrais, os quais busco responder nesta seção:

1. *Quais parâmetros pedagógicos podem nortear a prática docente no processo de ensino-aprendizagem on-line de inglês para a Terceira Idade?*
2. *Quais as percepções das participantes idosas sobre um curso de língua inglesa on-line voltado para a Terceira Idade?*

Tomando os parâmetros de Pedagogia Pós-Método, foi possível refletir sobre os critérios que podem influenciar as práticas de um professor inserido no ensino de inglês para idosos. Em um movimento contínuo e dialogado, busquei relacionar ações que integram as minhas experiências como professora, junto de minhas alunas, com as teorias mobilizadas por Kumaravadivelu (2003, 2006). Como um reflexo da discussão dos dados, o retorno a partir da mesma tríade.

Em um primeiro momento, foi possível notar e reforçar constatações de outros pesquisadores da área de que, para uma aprendizagem bem-sucedida, a familiarização com o contexto de atuação é fundamental. A Terceira Idade é vivida de maneira múltipla e particular por cada sujeito que a experiencia (Zimerman, 2007; Papalia; Feldman, 2013; 2021), sendo essa uma percepção importante aos docentes que atuam com esse público (Scopinho, 2009; Moraes-Caruzzo, 2022; 2023). Ao analisar os dados, percebo como o contato e a coletividade são elementos significativos para as participantes. Esses reconhecimentos só se tornaram possíveis

a partir do entendimento contextual, como delimitado pelo Parâmetro da Possibilidade (Kumaravadivelu, 2003; 2006).

Ademais, é por meio do diálogo com a turma que o professor pode chegar a conclusões de quais conteúdos e práticas se adequam aos aprendizes. Compreender que o envelhecimento é plural, tal qual as formas de aprendizagem, é um dos primeiros passos para a Conscientização Gerontológica (Moraes-Caruzzo; Oliveira, 2023; Moraes-Caruzzo; Kaneko-Marques, 2025), a qual defendo, também, como conceito teórico e prático para a atuação de docentes como o público idoso.

A flexibilidade de conduta e prática atribuída ao professor, como previsto pelo Parâmetro da Praticidade (Kumaravadivelu, 2003; 2006), atua em conjunto com os elementos destacados anteriormente. Estar familiarizada com as especificidades das minhas alunas permitiu que, concomitantemente aos conhecimentos que eu mobilizava sobre o ensino on-line de LE, selecionasse e adaptasse os materiais e práticas para que se tornassem mais adequados (Tomlinson; Masuhara, 2005; 2018; Moraes-Caruzzo, 2022). Alterações estruturais e delimitações temáticas são resultado de um trabalho coletivo e cooperativo entre todos os sujeitos que se inserem em meu contexto de atuação (minhas alunas e eu).

Tomando a ideia do professor como um pesquisador, não apenas um mero receptor de teorias, o trabalho com a Terceira Idade necessariamente exige um movimento reflexivo para com a prática. Na ausência de MD publicados voltados a esse público (Moraes-Caruzzo, 2022), foi no contato com as alunas que meus primeiros movimentos como pesquisadora se originaram. A realização desta investigação, em conjunto a minha participação ativa em meu PPG por meio da apresentação e publicação de trabalhos, permitiu que tal movimento formativo se intensificasse, contribuindo para a ciclicidade ação-reflexão-ação, e minha concepção como professora-pesquisadora.

Por fim, na busca pelo desenvolvimento de um ensino “humanizado” (hooks, 2013) e atento às experiências que chegam à sala de aula (Dewey, 1979), reconheço que a subjetividade não pode ser ignorada. Diversos fatores externos à minha prática docente podem influenciar o desempenho e desenvolvimento das minhas alunas, os quais devem ser reconhecidos. A presença de experiências e sentimentos negativos em relação ao inglês podem, em determinados momentos, atuar como barreiras para o aprendizado podendo até mesmo resultar em frustrações.

Compreendendo a sala de aula de LE como um espaço em que o ensino é composto não apenas por momentos de aprendizagem formal, a troca (inter)geracional entre as participantes pode contribuir para o seu desenvolvimento linguístico.

Seguindo o terceiro e último Parâmetro da PPM, o da Possibilidade, entendo que a sala de aula e as ações do professor desempenham um importante papel na contínua formação social dos sujeitos aprendizes (Kumaravadivelu, 2003; 2006). Para o público idoso o ensino voltado também oferece a possibilidade de que temas socialmente relevantes sejam discutidos, contribuindo para a sua vivência em situações externas ao curso de LI. Sendo o curso ministrado na modalidade on-line, julguei oportuno trabalhar ferramentas (QRCodes) e discussões (Linguagem da internet) também voltadas para tecnologias virtuais, de modo a fomentar discussões e reflexões para com tais avanços digitais.

De maneira geral, me propus, neste trabalho, a conceber minha atuação e prática a partir dos princípios da PPM, discutidos em três perspectivas dialogadas. Buscando sintetizar as informações apresentadas, disponho no Quadro 14 as ligações entre cada parâmetro e elementos da minha prática docente.

Quadro 15 - Relações entre os Parâmetros Pedagógicos do Pós-Método e minha prática

Parâmetros da PPM	Conhecimentos e práticas em sala de aula
Particularidade	- Conhecimentos sobre os processos de envelhecimento humano; - Reconhecimento da pluralidade da velhice; - Sensibilidade às preferências das alunas; - Conhecimentos da professora e das alunas sobre a modalidade on-line e o uso de tecnologias.
Praticidade	- Atuação científica na área do ensino de LE para a Terceira Idade; - Conhecimentos teórico-práticos para a organização e seleção de temáticas relevantes aos objetivos de aprendizagem das alunas e da professora; - Conhecimentos teórico-práticos para a adaptação de MDs.
Possibilidade	- Reconhecimento e respeito a questões afetivas e/ou emocionais das alunas; - Busca pela construção de um ambiente de ensino-aprendizagem humanizado e acolhedor; - Trabalho com temáticas e ferramentas que visam possíveis situações externas à sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em tese, reconheço conhecimentos, práticas e posicionamentos que auxiliaram o ensino-aprendizagem de LI de uma turma composta por alunas da Terceira Idade,

realizada em modalidade on-line. Por meio de um processo colaborativo, o reconhecimento de tais estratégias permite um olhar mais crítico sobre o contexto estudado.

Com base na compreensão sobre a pluralidade do envelhecimento (Beauvoir, 1976; Mercadante, 2005;) e das características e consequências naturais vivenciadas por quem passa por ele (Zimerman, 2007; Papalia; Feldman, 2013; 2021), é evidente a importância da adaptação de práticas e materiais para melhor atender suas particularidades. Tal afirmação é apoiada legalmente pelo Estatuto da Pessoa Idosa (Brasil, 2003). Ao me alinhar ao Pós-Método (Kumaravadivelu, 2003; 2006), me posiciono em uma tentativa de evidenciar o papel significativo dos elementos que compõem meu contexto de atuação quando realizo tais avaliações e adequações.

Em relação à segunda questão de pesquisa, (*Quais as perspectivas das participantes idosas sobre um curso de língua inglesa on-line voltado para a Terceira Idade?*), no decorrer da análise, apresentei a maneira como o ensino on-line se constituiu como uma modalidade positiva para o ensino-aprendizagem da turma investigada. Tal afirmação não se baseia apenas nos meus entendimentos como professora, mas sobretudo nos dados obtidos das alunas. Dentre eles, o posicionamento favorável para/com o on-line e as ferramentas empregadas.

Uma das principais influências para a virtualidade ter sido concebida de forma positiva reside nos esforços e trabalhos conscientes de todos as participantes que integram essa sala de aula. Por meio de trocas e diálogos, foi possível conceber que a construção e desenvolvimento de visões positivas sobre a virtualidade são consequência do processo de adaptação realizado no decorrer do curso.

Já sendo um espaço ocupado pelas participantes antes do início dessa investigação, acredito que, de maneira similar, as percepções apresentadas pelas discentes também foram pautadas em uma concepção de ensino on-line co-construído. O diálogo e *feedback* se mostram essenciais para os resultados obtidos, tal qual a elaboração de relações mutuamente empáticas, com o acolhimento de anseios e dúvidas, entre os sujeitos inseridos nessa sala de aula.

Logo, é notável que as perspectivas das alunas em relação ao curso são otimistas. Ao destacar como aspectos positivos do on-line sua menor dispersão, praticidade, e maior dinamicidade, elas afirmam que as aulas virtuais são tão boas quanto às presenciais, não havendo distinção quanto ao desenvolvimento linguístico.

Pelo contrário, esses fatores evidenciam e reforçam a preferência e o interesse das estudantes em continuar sua aprendizagem na modalidade on-line.

Seguindo os parâmetros tradicionais de pesquisas acadêmicas, reservo um momento no texto para discutir as possíveis limitações que também se fizeram presentes no decorrer da investigação. A princípio, destaco que, por ser uma pesquisa realizada com um grupo específico de participantes, em um contexto particular, não foi possível captar todas as variáveis e analisar a totalidade de informações obtidas. Ademais, embora a princípio o foco estivesse voltado ao desenvolvimento da Compreensão Oral, devido à falta de dados que vislumbrassem tal habilidade, foi necessária uma mudança na essência das análises.

Em decorrência da modalidade analisada, reconheço que tomar o on-line como centro das discussões impossibilitou refletir sobre como os mesmos parâmetros influenciariam o processo de ensino-aprendizagem presencial. Por fim, devido ao recorte de tempo do estudo, há uma limitação em relação a possíveis mudanças a longo prazo, em especial na relação das participantes com a língua e/ou a tecnologia empregada.

Refletindo sobre possibilidades de encaminhamentos futuros, o acompanhamento de uma turma por um maior período poderia revelar demais relações e desenvolvimentos em suas percepções sobre a própria modalidade de ensino. O estudo de outros contextos também permite a comparação com outras modalidades e práticas, ampliando e diversificando as realidades educacionais que abarcam o público idoso. Logo, destaco também a importância da realização de mais pesquisas que voltem a atenção para a Terceira Idade, em especial para a presença destes como discentes em espaços virtuais, e com o uso de recursos digitais.

Respondidas as perguntas norteadoras da pesquisa e apresentadas suas limitações e possíveis encaminhamentos, discorro, a seguir, sobre as minhas considerações finais por uma ótica mais pessoal.

Minhas considerações finais

Reconhecendo minha dupla posição como professora-pesquisadora nessa investigação, concluo que a sua realização repercutiu profundamente em minha formação profissional e acadêmica. Buscando organizar esta seção de maneira lógica,

assim como Moraes-Caruzzo (2023), tomo como referência a tríade de justificativas (prática, social/teórica e pessoal).

Na perspectiva prática, alcancei meus interesses de construir, junto de minhas alunas, um ambiente de ensino-aprendizagem acolhedor e respeitoso às suas necessidades e interesses. Embora se trate de um trabalho contínuo, é recompensador poder oferecer a elas a oportunidade de contato com a LI em um contexto seguro e confortável, e que elas tenham interesse em dar continuidade à sua participação.

De forma geral, no escopo social/teórico, espero que as observações debatidas oportunizem uma expansão não apenas na área da Linguística Aplicada mas, em especial, no campo de estudos com foco no ensino de línguas para alunos da Terceira Idade. Assim, almejo contribuir para a construção de uma perspectiva que conceba a sala de aula com alunos idosos como um espaço singular, e que apresenta características que devem ser levadas em consideração no decorrer do planejamento dos materiais e conteúdos, e da atuação docente. Ademais, destaco a oportunidade para trocas, discussões e reflexões sobre o tema que pude integrar nos últimos anos, realizadas nas reuniões de orientação para docentes da parceria CLDP/UNATI na FCLAr. Foi profundamente gratificante poder participar de ambientes voltados para o trabalho com o público idoso junto de outros colegas interessados.

Quando volto a atenção às motivações de natureza pessoal, as concebo de duas maneiras. Em primeiro lugar, do ponto de vista profissional, a sala de aula da Terceira Idade e a realização desta pesquisa me constituíram como professora-pesquisadora. Por meio do contato com minhas alunas, dos desafios e esforços direcionados a elas e nossas aulas, pude desenvolver minha atual prática docente. O trajeto da pós-graduação, por sua vez, permitiu que eu descobrisse e aprimorasse minhas vivências como pesquisadora, influenciando minha relação com a ciência e o fazer científico. Do mesmo modo, por meio dos pontos levantados pelas participantes, de alguma maneira, consegui influenciar sua concepção e relação sobre/com a LI.

Por fim, em uma concepção particular, trabalhar com Rosa, Regina, Felícia e Mariene agiu sobre a minha formação enquanto sujeito. As trocas e experiências que surgiram dentro e fora de nossa sala de aula permitiram o desenvolvimento de novas visões de mundo, imensamente mais reflexivas e, conseqüentemente, empáticas para com o processo de envelhecimento e quem o vive.

Referências bibliográficas

- AIRES, L. e-Learning, Educação Online e Educação Aberta: Contributos para uma reflexão teórica. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 19, n. 1, p. 253-269, 2016.
- ARANDA, M. C. T. *Interações orais online no ensino do francês língua estrangeira: o projeto Cefradis*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- 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.
- 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.
- BATISTA, F. C. N. *Compreendendo as transformações e direitos da terceira idade: [recurso eletrônico] / coordenação do projeto Fernanda Cristina Neidert Batista*. – Mafra, SC : Ed. da UnC, 2020.
- BEAUVOIR, S. *A velhice: a realidade incômoda*. 2. Ed. São Paulo: Difusão Editorial S. A., 1976.
- 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/l10.741.htm. Acesso em: 19. nov. 2025.
- BROWN, H. D.; LEE, H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco State University, 4 ed., 2015.
- 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.
- BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- 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.
- CLANDININ, 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.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The changing dynamics of online education: five theses on the future of learning. In: LÜTGE, C. *Foreign language learning in the digital age: theory and pedagogy for developing literacies*. 1. Ed. Abingdon; New York: Routledge, 2022, p. 9-33.

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.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. 3 Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979.

FERREIRA, J. de L.; CORREA, Y. Educação online e educação aberta: avanços, lacunas e desafios. *Revista Diálogo Educacional, [S. l.]*, v. 19, n. 60, p. 14–35, 2019.

GARRISON, R. Three generations of technological innovations in distance education. *Distance Education*. V. 6, n. 2, p. 235-24, 1985.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, b. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: Emerging 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, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society*. Nova Iorque: Routledge, 2012.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista De Estudos Da Linguagem*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 389-411, dec. 2012.

LOOS, E. Senior citizens: Digital immigrants in their own country? *Observatorio Journal*, v. 6. n. 1, p. 1-23, 2012.

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.

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.

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.

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. de. *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. de. 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.

MORAES-CARUZZO, V. N. R. de; OLIVEIRA, V. C. Conscientização gerontológica para a atuação docente-científica de professores de línguas estrangeiras com o público da terceira idade. *#Tear. Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 12, n. 1, 2023.

MORAES-CARUZZO, V. N. R. de. *O ensino-aprendizagem remoto de inglês para a Terceira Idade mediado pelas tecnologias digitais*: parâmetros humanos e técnicos. 2023. 326 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e

Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2023.

MORAES-CARUZZO, V. N. R. de.; KANEKO-MARQUES, S. M. Ensino-aprendizagem on-line de inglês para/na terceira idade: experiências virtuais de (re)conhecimento. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 41, n. único, p. 1–20. 2025

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, 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.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Nações Unidas Brasil. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.

ORTALE, F. L.; Ferri, S. A. C.; & Silva, M. A. R. e. A Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. *Revista De Italianística*, 42, p. 176-189. 2021.

PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION. *Demographic outlook for population aging*. Washington, DC: PAHO, 2024.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, V. L. M. O. *Pesquisa: projeto, geração de dados e divulgação*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2024.

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.

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. Vida Adulta Tardia. In: *Desenvolvimento Humano*. 12. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 570-603.

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.

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.

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.

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.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

ROBSON, C.; MCCARTAN, K.. *Real World Research*. 4 ed. 2011.

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.

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.

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.

SIQUEIRA, C. L. O.; TORRES, L. V. Se alguém perguntar por mim, diz que eu fui por aí: ensaio sobre uma educação (des)inquieta. In: AZEVEDO, C. (org.). *Velhices: perspectivas e cenário atual na pesquisa idosos no Brasil*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2023. p. 82-103.

SPIRDUSO, W. W. *Dimensões físicas do envelhecimento*. [Tradução de Paula Bernardi] Barueri, SP: Manole, 2005.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: SBS Editora, 2005.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2018.

UCHOA, C. da S. *Identidades de adultas longevas aprendizes de inglês como língua adicional*. 2024. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 219-232.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Algumas reflexões sobre a Abordagem Comunicativa, o Pós-Método e a prática docente. *Revista EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25–42, 2015.

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.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Resumo: Relatório mundial de envelhecimento e saúde*. Brasília: WHO; 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *WHO launches baseline report for Decade of Healthy Ageing*. Geneva: WHO; 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *National programmes for age-friendly cities and communities: a guide*. Geneva: WHO, 2023.

ZIMERMAN, G. I. *Velhice: aspectos biopsicossociais*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Trabalhos apresentados em eventos

CASTRO, N. R. de. Experiências de formação docente-científica no contexto de ensino de línguas para a terceira idade no CLDP/UNATI. In: *Caderno de Resumos [do] IX Encontro dos CLDPs da Unesp* [recurso eletrônico]: 13 e 14 de junho de 2024, São José do Rio Preto / [Preparação dos originais de Débora Spacini Nakanishi et al.]. – São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2024, p. 64. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/centrodelinguas1/ixencontro.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.

CASTRO, N, R. de; MORAES-CARUZZO, V. N. R. de. Tecnologias digitais na sala de aula on-line de inglês para a Terceira Idade: perspectivas de uso. In: JORNADA SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM AMBIENTES VIRTUAIS, 15., 2024, São Paulo. *Caderno de resumos* [recurso eletrônico]. São Paulo: FFLCH/USP, 2024. p. 29.

SANTOS, A. V.; CASTRO, N, R. de; MORAES-CARUZZO, V. N. R. de. Primeiras experiências: Ensino de Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade em sala de aula on-line In: JORNADA SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM

AMBIENTES VIRTUAIS, 15., 2024, São Paulo. *Caderno de resumos* [recurso eletrônico]. São Paulo: FFLCH/USP, 2024. p. 14.

CASTRO, N. R. de. Ensino de inglês para alunos da Terceira Idade: adaptação de conteúdo. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO, 18., 2025, Araraquara. *Anais do XVIII Encontro Ibero-americano de Educação* [recurso eletrônico]. Organizado por José Luís Bizelli et al. Araraquara: UNESP-FCLAr, 2025. p. 253. Disponível em: <https://observatorio-iberoamericano.fclar.unesp.br/anais/eide2024.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.

SANTOS, A. V.; CASTRO, N. R. de.; MELO, B. L. Desafios didático-pedagógicos de docentes no contexto da Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI). In: Congresso Internacional Movimentos Docentes, 2024, On-line. *Escredocências – Caderno Especial* [...]. Diadema: UNIFESP, 2024. Vol. Único. P. 545-548. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Xqzi_ff-KJgsl8_b6JRD7wS8VkvqLITI/view?usp=sharing. Acesso em: 21 nov. 2025.

CASTRO, N. R. de. O inglês na velhice: escolhas docentes no ensino para idosos, Encontro dos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Unesp (10. : 2025 : Araraquara, SP) *Caderno de resumos do X Encontro dos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Unesp* / Sandra Mari Kaneko Marques; Vivian Nádia Ribeiro de Moraes Caruzzo; Natália de Melo Castilho (org.); Araraquara, 2025 (Brasil). – Documento eletrônico. – Araraquara : FCL-UNESP, 2025, p. 42. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1F5TlAXNLa1Sxjrj5fmfCPwYA6vm3qTZ2l/view>. Acesso em 21 nov. 2025.

CASTRO, N. R. de; MORAES-CARUZZO, V. N. R. de. Ensino de inglês para a alunos da Terceira idade: adaptação de conteúdo. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO, 10., 2025, Franca; ENCONTRO INTERNACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO, 7., 2025, Franca. *Resumos do X Simpósio de Educação; VII Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação* [recurso eletrônico]. Franca: Centro Universitário Municipal de Franca; UNESP, 2025. p. 33-34. Disponível em: https://eventos.unifacef.com.br/simpedu/2025/files/caderno_resumos.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

CASTRO, N. R. de. A compreensão oral do inglês como língua estrangeira por alunos idosos no contexto de aulas on-line. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DA UNESP, 17., 2025, São José do Rio Preto. *Caderno de resumos [do] XVII Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP* [recurso eletrônico]. Organizado por Augusto Oliveira Dordan et al. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2025. p. 66-67. Disponível em: https://21dca2b3-2064-4eda-a7ab-5432e2e8e079.filesusr.com/ugd/5147ca_4b5111cbcbcf439990c381e6f0ff1fa3.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário 1 (Q1)

Nome completo: _____

Data de nascimento: _____

Parte 1 – Sobre você

1. Assinale o seu nível de escolaridade:

- | | |
|--|---|
| ☐ Ensino Fundamental Incompleto | ☐ Ensino Técnico Completo |
| ☐ Ensino Fundamental Completo | ☐ Ensino Superior Incompleto |
| ☐ Ensino Médio Incompleto | ☐ Ensino Superior Completo |
| ☐ Ensino Médio Completo | ☐ Mestrado |
| ☐ Ensino Técnico Incompleto | ☐ Doutorado |

1.1 Se você tem um curso Técnico e/ou Superior completo, qual foi a sua área de formação?

2. Qual é/era a sua profissão?

3. Você é aposentado?

- ☐ Sim ☐ Não

3.1 Se sim, desde que ano?

4. Qual é o seu estado civil?

- | | |
|---------------------------------------|---|
| ☐ Solteiro/a | ☐ Viúvo/a |
| ☐ Casado/a | ☐ Em união estável |
| ☐ Divorciado/a | |

Parte 2 – Sobre sua aprendizagem

1. Você já estudou inglês anteriormente?

- ☐ Sim ☐ Não

1.1 Se sim, onde e por quanto tempo?

2. De forma geral, qual você considera que seja o seu nível de inglês?

☐ Iniciante

☐ Intermediário

☐ Básico

☐ Avançado

☐ Pré-Intermediário

3. Em qual das habilidades abaixo você acredita que tem/terá mais dificuldade na sua aprendizagem de inglês?

☐ *Listening* (Ouvir)

☐ *Writing* (Escrever)

☐ *Reading* (Ler)

☐ *Speaking* (Falar)

4. Você fala outras línguas estrangeiras?

☐ Sim

☐ Não

4.1 Se sim, qual ou quais?

5. Por qual dispositivo você participa das aulas? (Celular, computador, tablet, etc...)

6. Em que ambiente você participa das aulas? (Sala, quarto, cozinha, etc...)

Apêndice B – Guia da Entrevista 1 (E1)

1. Perguntar das aulas num geral no primeiro momento, se atenderam às expectativas (primeira vez usando apostila, material físico com o qual elas interagiram em suas próprias casas.).
2. Como foi a relação com os aspectos mais tecnológicos, digitais durante o semestre?
3. Você faz uso de fones de ouvido durante as aulas?
4. Percebeu alguma mudança na sua relação com o inglês quando comparado ao início?
5. Tendo em vista que o nosso curso é on-line, quais recursos digitais você acredita que possam ter influenciado a sua compreensão?
6. Fazer atividades de escuta on-line é diferente? O que você percebeu de diferente ao ouvir inglês nesse formato?
7. Você percebeu alguma mudança no entendimento do inglês fora da sala de aula? Ao assistir filmes, séries, ouvir músicas etc.
8. O que vocês acham dos materiais utilizados? O que você acha dos tipos de áudios e vídeos que usamos?
9. Alguma atividade mais marcante?
10. Você lembra de alguma atividade que foi especialmente difícil para você? Por que acha que isso aconteceu?
11. O que você acredita que possa ajudar você compreender melhor um áudio?
12. O que você acha mais fácil e mais difícil de entender em um áudio em inglês?
13. Há algo que você gostaria que o professor continuasse fazendo porque realmente te ajudou?

Apêndice C – Questionário 2 (Q2)

Nome completo: _____

1. Você teve algum tipo de dificuldade em usar as ferramentas tecnológicas (computador, celular, tablet) durante as aulas on-line?

☐ Sim

☐ Um pouco

☐ Não

2. Você se sentiu envolvido com as atividades realizadas durante o curso?

☐ Sim

☐ Um pouco

☐ Não

3. Houve momentos em que você sentiu dificuldade em acompanhar as aulas?
Se sim, quais?

-
4. Qual parte do curso você acredita ter sido mais proveitosa para você?
-

5. Como você avalia seu progresso no curso?

Nada
satisfatório

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

Muito
satisfatório

Atividades do semestre

1. Você sentiu que as atividades em aula ajudaram a melhorar sua capacidade de entender o inglês falado?

☐ Sim

☐ Um pouco

☐ Não

1.1 Se selecionou "não" ou "um pouco", justifique.

2. Durante as aulas, você conseguiu identificar padrões de pronúncia ou sotaque que o ajudaram a entender melhor o idioma?

☐ Sim

☐ Às vezes

☐ Não

2.1 Se selecionou "não" ou "um pouco", justifique.

3. Houve algum momento em que você percebeu que estava entendendo mais inglês do que antes? Conte-nos sobre isso.
-

4. As atividades que envolviam escutar e responder (como áudios, vídeos ou músicas) foram interessantes e bem planejadas?

☐ Sim

☐ Às vezes

☐ Não

4.1 Se selecionou "não" ou "às vezes", justifique.

5. Qual tipo de material usado no curso mais ajudou no seu aprendizado?

☐ Áudios

☐ Exercícios de escrita

☐ Vídeos

☐ Músicas

☐ Textos

☐ Outros

Sugestões e reflexões

1. Qual dica ou estratégia ensinada no curso foi mais útil para entender inglês?
-

2. Como você descreveria sua experiência geral neste curso?
-

3. Existe algum material ou formato de prática que você gostaria de incluir em futuros cursos?
-

4. Quais elementos e práticas das aulas on-line você acredita que te auxiliaram na aprendizagem?
-

5. Algum comentário adicional?
-

Apêndice D – Guia da Entrevista 2 (E2)

Quadro 16 - Roteiro do Q2 de cada participante (elaborado com base nas respostas do Q1, Q2 e E1)

Participante	Perguntas específicas
Rosa	• Em uma das suas respostas do questionário e na outra entrevista, você menciona que já estudou inglês antes. Você pode falar um pouco mais sobre essa experiência? • Você também colocou que considera como básico em relação ao seu nível da língua, mesmo tendo tido tais aulas. Pode expandir um pouco essa visão? • Dentro das habilidades no questionário (falar, ouvir, ler e escrever), você elencou a fala como a que você sentia que tem mais dificuldade. Você acha que isso se mostrou como verdade no curso? Alguma outra também foi um desafio durante as aulas? • Como dispositivo pelo qual você assiste as aulas, você tinha colocado que utiliza o celular, certo? Você acha que usar ele e não outro, como o computador, influencia enquanto você assiste as aulas? • Você disse que assiste as aulas no quarto, certo? Você assiste elas sozinha nesse ambiente? Tem só você? • No questionário sobre o feedback, você menciona que teve alguma dificuldade em acompanhar as aulas, comentando dificuldade no login na plataforma das aulas. Você consegue falar um pouco mais sobre essa sua percepção? Se teve algum momento específico, ou foi algo mais voltado ao conhecimento tecnológico geral. • Você também diz que se sentia “sempre” envolvida nas atividades do semestre. Pode expandir essa resposta um pouco também? • No questionário sobre o feedback, você menciona que teve alguma dificuldade em acompanhar as aulas. Você consegue falar um pouco mais sobre essa sua percepção? Se teve algum momento específico, ou razão que você acha que influenciou, além do seu nível de familiaridade com a língua? • Sobre a parte do curso que você achou mais proveitosa, você diz que gosta do alfabeto, dos números, da tradução das palavras, os textos de perguntas e respostas. Você pode falar um pouco mais sobre esse comentário? Expandir sobre como isso se centrou como o mais proveitoso para o seu aprendizado. • Você também afirma estar muito satisfeita com o seu progresso no curso e que sente que as atividades te ajudaram a entender melhor a língua. Você consegue comentar um pouco mais sobre... Expandir como você chegou a essa conclusão? • Sobre a sua percepção, houve algum momento em que sentiu que estava entendendo a língua um pouco mais que antes? Pode falar um pouquinho mais sobre isso? Houve algum momento em particular, ou foi uma percepção mais interna? • Sobre as atividades que envolviam áudios, vídeos, leitura de textos e outras formas de contato com a pronúncia do inglês. O que você achou delas? • Sobre dicas e estratégias usadas no curso que se mostraram mais úteis, você menciona a tradução. Você pode discorrer um pouco mais sobre isso? • Você concluiu, ao final, sobre sua experiência do semestre que tem aprendido um pouco em cada aula. Você consegue expandir um pouco mais essa visão? • Por fim, sobre elementos do on-line que você acha que possam ter influenciado seu aprendizado, você menciona novamente a apostila. Em que sentido você quis trazer esta informação? Como você acha que a apostila influenciou as práticas no on-line? Acredita que existam outros elementos das aulas on-line que também possam ter influenciado seu aprendizado?
Regina	• Dentro das habilidades no questionário (falar, ouvir, ler e escrever), você elencou a fala como a que você sentia que tem mais dificuldade. Você acha que isso se mostrou como verdade no curso? Alguma outra também foi um desafio durante as aulas? • Como dispositivo pelo qual você assiste as aulas, você tinha colocado que utiliza o computador, certo? Você acha que usar ele e não outro, como o celular, influencia enquanto você assiste as aulas?

	• Você disse que assiste as aulas no quarto, certo? Você assiste elas sozinha nesse ambiente? Tem só você? • No questionário sobre o feedback, você menciona que teve alguma dificuldade em acompanhar as aulas, comentando a falta de conhecimento no uso das ferramentas. Você consegue falar um pouco mais sobre essa sua percepção? Se teve algum momento específico, ou foi algo mais voltado ao conhecimento tecnológico geral. • Você também diz que se sentia “sempre” envolvida nas atividades do semestre. Pode expandir essa resposta um pouco também? • Sobre a parte do curso que você achou mais proveitosa, você traz “respostas curtas para perguntas simples”. Você pode falar um pouco mais sobre esse comentário? • Você avaliou o seu progresso durante as aulas do semestre passado como um 3, em uma escala de 1 a 5. O que você acredita que possa ter impedido que você considerasse um número maior? • No entanto, você comenta que sentiu as atividades te ajudaram a entender melhor a língua. Você consegue comentar um pouco mais sobre... Expandir como você chegou a essa conclusão? • Sobre a sua percepção, quando percebeu que estava compreendendo melhor a língua, você afirma que o entendimento estava ligado ao seu conhecimento sobre o significado das palavras. Pode falar um pouquinho mais sobre isso? Houve algum momento em particular, ou foi uma percepção mais interna? • Sobre as atividades que envolviam áudios, vídeos, leitura de textos e outras formas de contato com a pronúncia do inglês. O que você achou delas? • Sobre dicas e estratégias usadas no curso que se mostraram mais úteis, você menciona a Associação. Em que sentido você acredita que isso ajudou o seu aprendizado? • Você concluiu, ao final, sobre sua experiência do semestre na frase “Um aprendizado a cada aula”. Você consegue expandir um pouco mais essa visão? • Por fim, sobre elementos do on-line que você acha que possam ter influenciado seu aprendizado, você menciona novamente a Associação, junto de atividades de palavras cruzadas e textos. Em que sentido você quis trazer esta informação? Acredita que existam outros elementos das aulas on-line que também possam ter influenciado seu aprendizado?
Felicia	• Em uma das suas respostas do questionário e na outra entrevista, você menciona que já estudou inglês antes. Você pode falar um pouco mais sobre essa experiência? • Você também colocou que se considera iniciante em relação ao seu nível da língua, mesmo tendo tido tais aulas. Pode expandir um pouco essa visão? • Dentro das habilidades no questionário (falar, ouvir, ler e escrever), você elencou a leitura como a que você sentia que tem mais dificuldade. Você acha que isso se mostrou como verdade no curso? Alguma outra também foi um desafio durante as aulas? • Em relação às aulas de italiano que você também frequenta, o curso é presencial ou on-line? Você sente alguma diferença nas atividades e práticas de cada curso? • Como dispositivo pelo qual você assiste as aulas, você tinha colocado que utiliza o computador, certo? Você acha que usar ele e não outro, como o celular, influencia enquanto você assiste as aulas? • No questionário sobre o feedback, você menciona que teve alguma dificuldade em acompanhar as aulas, comentando que acreditava ser normal para uma iniciante. Você consegue falar um pouco mais sobre essa sua percepção, Ilka? Se teve algum momento específico, ou razão que você acha que influenciou, além do seu nível de familiaridade com a língua? • Você também diz que se sentia “sempre” envolvida nas atividades do semestre. Pode expandir essa resposta um pouco também? • Sobre a parte do curso que você achou mais proveitosa, você traz a comunicação. Que tipo de comunicação? Você pode falar um pouco mais sobre esse comentário? • Você também afirma estar muito satisfeita com o seu progresso no curso e que sente que as atividades te ajudaram a entender melhor a língua. Você consegue comentar um pouco mais sobre... Expandir como você chegou a essa conclusão?

	• Sobre as atividades que envolviam áudios, vídeos, leitura de textos e outras formas de contato com a pronúncia do inglês. O que você achou delas? • Você concluiu que sua experiência ao final do semestre havia sido “Importante e interessante”. Você consegue expandir um pouco mais essa visão? • Por fim, sobre elementos do on-line que você acha que possam ter influenciado seu aprendizado, você menciona a “Pronúncia correta”. Em que sentido você quis trazer esta informação? Acredita que existam outros elementos das aulas on-line que também possam ter influenciado seu aprendizado?
Mariene	• No questionário inicial lá em setembro, você comenta que nunca teve aulas de inglês antes do nosso curso. Porém, você estuda italiano há um tempinho. Em relação ao curso, ele é presencial ou on-line? Você sente alguma diferença nas atividades e práticas de cada curso? • Dentro das habilidades no questionário (falar, ouvir, ler e escrever), você elencou a fala como a que você sentia que tem mais dificuldade. Você acha que isso se mostrou como verdade no curso? Alguma outra também foi um desafio durante as aulas? • Como dispositivo pelo qual você assiste as aulas, você tinha colocado a plataforma do Google Meet. Você o acessa por qual aparelho? Você acha que usar ele e não outro, como o celular e/ou computador influencia enquanto você assiste as aulas? • Você disse que assiste as aulas na sala, certo? Você assiste elas sozinha nesse ambiente? Tem só você? • No questionário de feedback, no final do ano, você comentou que não sente dificuldade no uso das ferramentas tecnológicas durante as aulas, afirmando que isso acontece, pois, as aulas são bem planejadas e orientadas. Você pode comentar um pouco sobre esta afirmação? • Você também diz que se sentia “frequentemente” envolvida nas atividades do semestre. Pode expandir essa resposta um pouco também? • Sobre a parte do curso que acredita ter sido mais proveitosa, você traz o vocabulário e leitura de texto. Como você acha que estes elementos tornaram as aulas mais proveitosas para o seu aprendizado? • Você avaliou o seu progresso durante as aulas do semestre passado como um 4, em uma escala de 1 a 5. O que você acredita que possa ter impedido que você considerasse 5, o máximo? • No entanto, você comenta que sentiu as atividades te ajudaram a entender melhor a língua. Você consegue comentar um pouco mais sobre... Expandir como você chegou a essa conclusão? • Sobre a sua percepção, quando percebeu que estava compreendendo melhor a língua, você afirma que a tradução e compreensão do texto foi ficando mais fácil. Pode falar um pouquinho mais sobre isso? • Sobre as atividades que envolviam áudios, vídeos, leitura de textos e outras formas de contato com a pronúncia do inglês. O que você achou delas? • Você concluiu, ao final, sobre sua experiência do semestre que o curso tinha sido bem planejado, com conteúdo adequado para a idade dos participantes. Você consegue expandir um pouco mais essa visão? • Por fim, sobre elementos do on-line que você acha que possam ter influenciado seu aprendizado, você menciona a “Fixação de palavras novas, com atividades variadas para a memorização. A leitura”. Em que sentido você quis trazer esta informação? Acredita que existam outros elementos das aulas on-line que também possam ter influenciado seu aprendizado?

Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A Compreensão Oral do inglês como Língua Estrangeira por alunos idosos no contexto de aulas on-line”, sob responsabilidade de Natália Rosalen de Castro, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Araraquara (FCLAr). Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLAr - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.
2. Destacamos que você foi selecionado por fazer parte da turma de Língua Inglesa para a Terceira Idade do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da Unesp de Araraquara, foco do nosso estudo, e sua participação não é obrigatória.
3. O estudo tem como objetivo analisar o processo de desenvolvimento das habilidades de compreensão oral em inglês como Língua Estrangeira (LE), em contexto on-line, de alunos Idosos. Os dados da pesquisa serão gerados a partir da produção de diários reflexivos (pela professora-pesquisadora), além da aplicação de questionários semiestruturados (respondidos pelos alunos), entrevistas (realizadas com os alunos) e gravações das aulas (com a professora-pesquisadora e alunos) que devem acontecer de ambiente on-line, por meio de plataforma de acesso gratuito (Google Meet) com encontros semanais com cerca de 1h30 de duração.
 - 3.1 Sua participação na pesquisa não gerará custo algum a você;
 - 3.2 Caso você identifique algum tipo de dano decorrente de sua participação na pesquisa, seu direito de solicitar indenização fica garantido e está amparado por termos legais;
 - 3.3 Você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa;
4. Toda pesquisa oferece riscos, neste caso, esclarecemos que esta poderá gerar certo constrangimento consequentes das gravações das entrevistas e das aulas. Para que esse risco seja minimizado, a professora-pesquisadora dará todos os esclarecimentos necessários, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos adotados e dos recursos utilizados e buscará assegurar a você a confidencialidade dos dados na pesquisa, os quais serão armazenados pela própria pesquisadora em um dispositivo eletrônico local físico (pendrive). Assim, será evitado o armazenamento em nuvem, drives compartilhados e computadores em rede, de forma a diminuir, então, a possibilidade de vazamento dos dados e, por consequência, a identificação do participante. Ademais, a professora-pesquisadora buscará criar um clima acolhedor no momento da coleta dos dados, durante e/ou ao término da pesquisa.
 - 4.1 A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a professora-pesquisadora ou com a instituição.

- 5 Esta pesquisa poderá trazer contribuições para a Grande Área da Linguística Aplicada, uma vez que busca propor estratégias para desenvolvimento da compreensão oral da Língua Inglesa (LI) por alunos idosos, além de trazer atenção a esses indivíduos comumente trazer atenção às discussões pertinentes sobre práticas docentes com esse público-alvo. Além disso, busca aprimorar o aprendizado dos alunos-participantes, por meio de metodologias e táticas que levem em consideração suas particularidades.

5.1 A devolutiva dos dados coletados, por sua vez, será feita por meio da publicação da Dissertação de Mestrado, aberta ao público. Nela, os alunos-participantes do curso terão acesso aos dados e informações que foram coletadas no decorrer da pesquisa.

- 6 Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em dissertação de mestrado, relatório de atividades e eventos científicos, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, sendo confidenciais e armazenados em um dispositivo eletrônico local físico, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.
- 7 Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.
- 8 Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nesta pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Pesquisador Responsável

Nome: Natália Rosalen De Castro

Endereço: Avenida Agostinho Sonego, 504, Kit 2, Campus Ville, Araraquara-SP – CEP: 14800-737

Tel: (19) 97141-0565

E-mail: natalia.castro@unesp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação.

☐ Concordo

☐ Não concordo

Nome completo: _____

CPF: _____

Data: _____

Apêndice F – Trabalho apresentado no XI Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras

VIVÊNCIAS DE ENSINAR E APRENDER PARA/COM A TERCEIRA IDADE: UM CURSO DE INGLÊS NO CLDP/UNATI

Natália Rosalen de Castro (UNESP/FCLAr)

Diante dos movimentos globais relacionados ao aumento da expectativa de vida e o envelhecimento populacional, iniciativas e políticas voltadas para a população idosa ganham cada vez mais destaque, focadas no ideal do “Envelhecimento Saudável” (OMS, 2015; OPAS/OMS, 2022). No Brasil, contamos com leis que garantem os direitos e visam o bem-estar dos indivíduos na Terceira Idade, como o acesso à educação (BRASIL, 2003) de modo que, buscando assegurar tal benefício, deparamo-nos com projetos voltados à inserção e acolhimento do idoso em ambientes educacionais, como as Universidades Abertas à Terceira Idade (UNATI). No entanto, o trabalho com esses indivíduos exige um preparo por parte dos professores, os quais devem, como também previsto judicialmente, ser capazes de compreender e se adaptar às particularidades de seus alunos (Scopinho, 2009, 2014; Moraes-Caruzzo, 2023). Este relato de experiência, portanto, tem como objetivo apresentar minhas vivências enquanto docente de língua inglesa nos projetos de extensão Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) e UNATI da UNESP/FCLAr, evidenciando a importância de ações de Conscientização Gerontológica (Moraes-Caruzzo; Oliveira, 2023) tanto para a atuação em tais cenários quanto como incentivo científico, além de agir também com certo caráter conscientizador acerca das perspectivas sociais direcionadas à educação para a Terceira Idade (Moody, 1976; Cachioni, 2003; Cachioni; Neri, 2004; Moraes-Caruzzo, 2023).

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de LI; Terceira Idade; Conscientização Gerontológica; Envelhecimento Saudável.

Eixos temáticos: Ensino/Aprendizagem de LE.

Apêndice G – Trabalho apresentado no XII Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras

A PRESENÇA DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA ON-LINE DE INGLÊS PARA IDOSOS: REFLEXÕES E DISCUSSÕES SOBRE SEU USO

Natália Rosalen de Castro (FCLAr/UNESP)

Vivian Nádia Ribeiro de Moraes-Caruzzo (FCLAr/UNESP)

Nos últimos anos, observamos a crescente necessidade de desenvolvimento de habilidades e competências digitais de caráter crítico e reflexivo (Neves, 2018), evidenciada na implementação de um modelo de ensino remoto-emergencial durante a pandemia de Covid-19 (Hodges *et al.*, 2020) cujos frutos se revelam como uma popularização da modalidade de ensino mediada pela virtualidade. Em especial, quando direcionamos nosso olhar para a área do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e para a escolha de recursos e ferramentas, acreditamos e defendemos a necessidade, conforme Moraes-Caruzzo (2023), de considerar elementos de ordem técnica, mas, também, de natureza humana. Dessa forma, buscando refletir acerca de práticas mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) com idosos aprendizes de inglês, buscamos, neste trabalho, problematizar nossas experiências e compartilhar ações planejadas e adotadas em aulas on-line com esse público. Ciente das particularidades e especificidades da Terceira Idade, nossas práticas pedagógicas se mostraram alinhadas aos parâmetros do Pós-Método (Kumaravadivelu, 2006), tal qual a modelos que incluem os idosos de forma participativa na tomada de decisões didático-metodológicas (Moody, 1976; Cachioni; Neri, 2004). Em meio às múltiplas oportunidades de reflexões e discussões, neste momento, damos maior atenção às estratégias voltadas à dinamização das aulas síncronas realizadas por meio do Google Meet, junto da elaboração de materiais didáticos, com os quais buscamos aliar diferentes semioses e incentivar o desenvolvimento de habilidades e competências digitais por parte dos alunos idosos.

Palavras-chave: terceira idade; tecnologias digitais; ensino on-line; língua inglesa; conscientização gerontológica.

Eixos temáticos: Tecnologias aplicadas ao ensino de línguas e/ou literaturas estrangeiras.