



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**IDENTIDADES ETÁRIAS E LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: UM OLHAR
CRÍTICO SOBRE REPRESENTAÇÕES DO ENVELHECIMENTO**

LÍLIAN RODRIGUES DE MELO DE AGUIAR

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
2018**

LÍLIAN RODRIGUES DE MELO DE AGUIAR

**IDENTIDADES ETÁRIAS E LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: UM OLHAR
CRÍTICO SOBRE REPRESENTAÇÕES DO ENVELHECIMENTO**

**Dissertação de mestrado submetida ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade de
Brasília, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do grau de Mestre
em Linguística Aplicada**

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-De-Andrade

**BRASÍLIA/ DF
2018**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

LÍLIAN RODRIGUES DE MELO DE AGUIAR

**IDENTIDADES ETÁRIAS E LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: UM OLHAR
CRÍTICO SOBRE REPRESENTAÇÕES DO ENVELHECIMENTO**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

BRASÍLIA /DF, 05 de dezembro de 2018.

APROVADA POR:

Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, Universidade de Brasília (UnB)
(ORIENTADORA)

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, Universidade de Brasília (UnB)
(EXAMINADOR EXTERNO)

Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin, Universidade de Brasília (UnB)
(EXAMINADORA INTERNA)

Profa. Dra. Janaína Soares Alves (UnB)
(SUPLENTE)

Numa sociedade que valoriza a juventude, a vitalidade e a aparência física, os idosos tendem a tornar-se invisíveis.

Anthony Giddens (2001, p. 168)

Às minhas filhas
Carolina e Sônia
e ao meu esposo José Jr.,
amores da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar em cada passo desta jornada e abençoar as escolhas feitas.

À Nossa Senhora, por passar à frente, sempre.

Às minhas filhas Carolina e Sônia, preciosidades da minha vida, pelo amor incondicional, apoio diário e compreensão ao longo de toda a pesquisa.

Ao meu esposo José, pelo suporte e amor constante e por tantas vezes me consolar com ternura quando as coisas pareciam difíceis.

Ao meu irmão Bruno Henrique, pelo incentivo contínuo nesses dois anos e por me lembrar sempre por que eu decidira estar de volta aos estudos.

Aos meus pais Suset e Hindemburgo, por serem exemplos de amor e resiliência humana na fase mais avançada da vida.

À querida amiga e colega de mestrado Josiane Prescendo Tonin, por estar ao meu lado o tempo todo, pelo carinho nesses dois anos e pelas conversas intermináveis de apoio, tornando o processo mais leve e mais feliz.

À Professora Doutora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, pela tranquilidade e maestria ao conduzir a orientação desta pesquisa.

Aos professores doutores Kleber Aparecido da Silva e Ana Emília Fajardo Turbin, pela gentileza de aceitarem participar da minha banca examinadora e compartilhar importantes sugestões.

À querida Professora Doutora Maria Del Carmen de la Torre Aranda, por acreditar em mim, compartilhar preciosos saberes acadêmicos, sempre, e por ter sido desde o início um exemplo de delicadeza, respeito e competência.

Ao querido amigo Professor Doutor Juarez Moreira da Silva Júnior, pelo cuidado e carinho ao compartilhar seus saberes, e à querida Erica P. C. Moreira, pela força e amizade nesse período.

À SEEDF, por conceder a licença remunerada de afastamento para estudos, possibilitando que eu pudesse me dedicar integralmente à construção desta pesquisa.

À UnB Idiomas, por gentilmente conceder que eu entrevistasse uma turma do curso de terceira idade e aos alunos, que contribuíram imensamente para a conclusão desta pesquisa.

À Professora Maria Isabel Menezes e à Josiane Prescendo, por disponibilizarem os livros didáticos para análise desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar como o envelhecer é representado em livros didáticos de língua inglesa. Os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo consideram o contexto socio-histórico pós-moderno descrito por Hall (2006) e os estudos de identidades, essas sempre plurais, fragmentadas, oscilantes e em constante construção, como afirmam Moita Lopes (2002) e Rajagopalan (2003). Com um olhar sobre a identidade etária, foco no envelhecimento baseado em Aboim (2014), Hermann (2015) e Debert (2010). Neste estudo o livro didático é entendido como um auxílio no trabalho pedagógico (BRASIL, 2015; FERREIRA; FERREIRA, 2017) que constrói diferentes identidades sociais (TILIO, 2006), passíveis de problematizações (TILIO, 2010) e é analisado sob o viés do letramento crítico (JORDÃO, 2010; MENEZES DE SOUZA, 2011). Esta pesquisa é pautada na abordagem qualitativa, interpretativista e na análise documental baseada em Bogdan e Biklen, (1994) e Ludke e Andre (1986). Os três livros selecionados para a análise são adotados em escolas públicas do Distrito Federal. A base de dados desta investigação são as imagens (fotos e ilustrações), textos, áudios de compreensão auditiva e personagens dos livros didáticos selecionados. A análise de dados discute duas categorias: visibilidade e invisibilidade. A visibilidade traz a representação física da pessoa idosa, um envelhecimento ativo, uma autorresponsabilização da velhice. A pessoa mais velha é representada muito ativa e produtiva, que interessa de certa forma ao mercado neoliberal. O estudo destaca também grande representação de celebridades mais velhas sinalizando uma relação entre as mesmas e sabedoria, porém apresentando em sua maioria homens e brancos. A invisibilidade do envelhecimento está na sub-representação física do/a idoso/a, na sua exclusão e apagamento em temas relevantes e na invisibilidade de mais pessoas envelhecidas em situações de cotidiano real. Esta pesquisa pode contribuir para a visualização e compreensão do processo de envelhecer, para a relevância de buscar no LD as identidades etárias e a problematização das mesmas para uma formação cidadã de alunos/as e professores/as de línguas. Este estudo acrescenta contribuições para um maior contato intergeracional que possibilite significativas construções identitárias ao tentar colocar em evidência a pessoa mais velha, segmento da população em constante aumento.

Palavras-chave: Identidade Etária. Envelhecimento. Livro didático.

ABSTRACT

This research aims at analyzing how aging is represented at the English language coursebook. The theoretical constructs that guide this study consider the post-modern socio-historical context described by Hall (2006) and the studies of identities. Identities are always multiple, fragmented and fluctuating and in constant construction, according to Moita Lopes (2002) and Rajagopalan (2003). I look at age identity and studies on aging described by Aboim (2014), Hermann (2015 and Debert (2010). This study considers the coursebook as a support in the pedagogical field (BRASIL, 2015; FERREIRA; FERREIRA, 2017) which constructs different social identities (TILIO, 2006) that can be problematized in class (TILIO, 2010) and it is analyzed by the critical literacy approach (JORDÃO, 2010; MENEZES DE SOUZA, 2011). This research is based on qualitative and interpretative paradigms and on document analysis as a methodological framework based on Bogdan and Biklen (1994) and Ludke and Andre (1986). The three coursebooks selected for analysis are adopted in the public school system in Distrito Federal. The data for this investigation are images (pictures and illustrations), texts, audios from listenings and characters from the coursebooks chosen. Data analysis discusses two categories: visibility and invisibility. Visibility brings the physical representation of older people, active aging and self-responsibility in old age. Older people are represented as active and productive, which serves in a way to the neoliberal market. The results have indicated a great deal of older celebrities in the English language coursebooks selected, relating them to knowledge. The research shows most of these celebrities are men and white. Invisibility of the aging process has been pointed in the analysis by physical under-representation of older people, exclusion or absence in relevant subjects and lack of more common older people. This research may contribute for the visibility and comprehension of aging, for the significance of seeking age identity in the coursebook and problematizing it in search of an active citizenship formation of language learners and teachers. This study adds contribution for more intergenerational contact that can make significant identity constructions as it highlights older people, which is a segment in constant increase.

Keywords: Age identity. Aging. Coursebook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Rosto de Mulher Idosa.....	84
Figura 2 - Rosto Idoso	85
Figura 3 - Texto The Secrets of a Long Life	86
Figura 4 - Envelhecimento Ativo	87
Figura 5 - Algumas Celebidades Idosas	88
Figura 6 - Kofi Anann	89
Figura 7 - Homem Idoso.....	90
Figura 8 - Homens Idosos.....	91
Figura 9 - Mulheres Mais Velhas	92
Figura 10 - Jack Nicholson.....	92
Figura 11 - Família	93
Figura 12 - Mulher Empoderada 1	94
Figura 13 - Mulher Empoderada 2	95
Figura 14 - Pessoas Mais Velhas em Tamanho Pequeno	96
Figura 15 - Vendedor Mais Velho.....	97
Figura 16 - Who's That?.....	98
Figura 17 - Escreva as Idades	99
Figura 18 - Envelhecer Positivamente.....	101
Figura 19 - Longevidade.....	103
Figura 20 - Vida Social.....	105
Figura 21 - Exercício Físico	108
Figura 22 - Prática do Exercício Físico	109
Figura 23 - Para uma Vida Melhor.....	111
Figura 24 - Sir Ian Mckellen.....	113
Figura 25 - Mais sobre Sir Ian Mckellen	115
Figura 26 - Sociedade da Aprendizagem.....	116
Figura 27 - Atividades na Velhice	117
Figura 28 - Sonhos e Diversão na Velhice	119
Figura 29 - Celebidades Mais Velhas	120
Figura 30 - Texto sobre Kofi Annan	123
Figura 31 - Áudio Kofi Annan	124
Figura 32 - Roald Dahl	125

Figura 33 - Dalai Lama.....	127
Figura 34 - Ernest Hemingway.....	129
Figura 35 - O Velho e o Mar	130
Figura 36 - Nelson Mandela	131
Figura 37 - Compreensão de Texto sobre Mandela.....	132
Figura 38 - Tina Turner	133
Figura 39 - Gandhi.....	134
Figura 40 - Ray Charles.....	135
Figura 41 - Idoso de Costas	138
Figura 42 - Pessoa Mais Velha de Costas	139
Figura 43 - Idosa Foto Pequena.....	141
Figura 44 - What do you Want to do With Your Life?	143
Figura 45 - Dicas de Alimentação Para adolescentes.....	145
Figura 46 - Millennium Goals	147
Figura 47 - Áudio Malala	149
Figura 48 - Script do Áudio Malala.....	150
Figura 49 - Mortalidade Pela Falta de água Potável.....	152
Figura 50 - Kofi Annan Entrevista	153
Figura 51 - Simples gestos	154
Figura 52 - Profissões	155
Figura 53 - Trabalho Voluntário.....	156
Figura 54 - Juventude	158
Figura 55 - Juventude e Trabalho	159
Figura 56 - Mais Juventude	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação etária para coleta e análise de dados	73
Quadro 2 - Categorias iniciais para análise dos LDs.....	76
Quadro 3 - Visibilidade e Invisibilidade do Envelhecimento no LD	77
Quadro 4 - Imagens e listenings com/de idosos/as nos LDs	78
Quadro 5 - Imagens de IDOSOS/AS de costas, rosto apagado ou distante	78
Quadro 6 - Imagens bem definidas de IDOSOS.....	78
Quadro 7 - Livros Didáticos analisados	81
Quadro 8 - Hábitos para uma vida longa.....	104
Quadro 9 - Celebidades idosas nos LDs.....	125
Quadro 10 - Participantes da entrevista.....	162
Quadro 11 - Roteiro para conversa/entrevista semiestruturada com as turmas de terceira idade	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Imagens e listenings com IDOSOS/AS nos LDs preenchida.....	82
Tabela 2 - Imagens de IDOSOS/AS com boa visualização.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEF	<i>American English File</i>
AEF1	<i>American English File 1</i>
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CILs	Centros Interescolares de Línguas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ILC	Centro Internacional de Longevidade Brasil
LA	Linguística Aplicada
LC	Letramento Crítico
LD	Livro Didático
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LDs	Livros Didáticos
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares Para o Ensino Médio
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1	Contexto Socio-Histórico: Pós-Modernidade e Identidades	24
2.1.1	Globalização	28
2.1.2	Neoliberalismo	30
2.1.3	Língua e ensino	34
2.1.4	Letramento Crítico	35
2.2	Identidade Etária	37
2.2.1	Envelhecimento na contemporaneidade	38
2.2.2	O Envelhecimento e o Corpo	43
2.2.3	Envelhecimento e Consumo	45
2.2.4	Envelhecimento, a Mulher e o Homem	47
2.2.5	Envelhecer: Autonomia, Individualização e Movimento	48
2.2.6	Idadismo (Ageism)	51
2.3	Representações Sociais	52
2.4	Livro Didático	54
2.4.1	Identidades e Livro Didático	54
2.4.2	Autoridade e Legitimação do Livro Didático	56
2.4.3	Livro Didático e Mercado	57
2.4.4	PNLD	59
2.4.5	O LD de Língua Estrangeira	61
3	METODOLOGIA	64
3.1	Pesquisa Qualitativa Interpretativista	64
3.2	Pesquisa Documental	65
3.3	Corpus da Pesquisa	67
3.3.1	American English File 1	68
3.3.2	Learn and Share in English 1	69
3.3.3	EJA MODERNA 9º Ano	71
3.4	Ética na Pesquisa	71
3.5	Procedimentos de Análise de Dados	72
4	ANÁLISE DE DADOS	81
4.1	Visibilidade	82

4.1.1	Representação Física do Idoso/a: ênfases notórias.....	90
4.1.2	Outras Representações: Envelhecimento Ativo; Autorresponsabilização da Velhice; Sociedade da Aprendizagem; Vida Social, Sonhos e Diversão na Velhice, Celebidades e Sabedoria	99
4.2	Invisibilidade.....	136
4.2.1	Sub-representação Física do/a Idoso/a: descaracterização	137
4.2.2	Outras Representações “invisíveis” sobre o envelhecimento: Exclusão em Temas Relevantes, Total Invisibilidade, Invisibilidade de Pessoas Comuns Envelhecidas	142
4.3	Ouvindo uma Turma de Alunas e Alunos da Terceira Idade	161
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
	REFERÊNCIAS	175
	APÊNDICE A - TCLE	186

1 INTRODUÇÃO

Posso dizer que a língua inglesa faz parte da minha vida desde muito cedo, um caso de amor à primeira vista, como gosto de salientar. Ensinar inglês foi uma consequência que me trouxe muitos desafios, mas muitas alegrias. Sempre fui professora de educação básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal e procurava me aprimorar através de cursos na área. Entretanto, depois de mais de 25 anos de carreira ainda sentia que faltava uma base teórica consistente para aliar à minha prática. Na verdade, sentia que ainda havia muito a aprender. A ideia de ingressar no mestrado em Linguística Aplicada tomou corpo e se concretizou. O ensino de língua estrangeira novamente me abriu novas portas e esperanças.

Ao trilhar o caminho desta pesquisa de mestrado passei por vários assuntos que me levaram a chegar ao foco de estudo registrado aqui. A ideia inicial do projeto era pesquisar sobre o desenvolvimento do pensamento crítico em sala de aulas de língua inglesa em escolas públicas. Sempre pensei o ensino de língua estrangeira como formação humana e cidadã. Ao afunilar os estudos e informações percebi que na verdade o que eu tinha em mente era letramento crítico. Ao estudar o letramento crítico mergulhei nas Identidades e me encantei. Uma nova estrada surgiu e a pesquisa foi tomando forma, corpo e vida, quase que própria, por assim dizer. Descobri que tudo se relaciona às identidades, que é em nossos discursos diários, nas nossas práticas sociais, que vamos nos (re)construindo, resistindo, nos moldando e nos transformando – “Afim, é na linguagem e através dela que as nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70). A essa altura, já não era a mesma de quando havia entrado no mestrado. Confesso que o leque imenso de identidades sociais à minha frente para escolha de um foco de pesquisa por vezes me angustiava e me colocava contra a parede. Em uma das reuniões de orientação, compartilhando angústias por ser mais velha e estudando com jovens - tenho 50 anos e quase todos os alunos estão entre 25 e trinta e poucos anos - uma luz acendeu e por fim consegui decidir o foco: identidade etária. Afim tudo se encaixava com o meu momento de vida também: estudo, mestrado, envelhecimento. Começo a refletir sobre o olhar que damos à pessoa mais velha e ao envelhecimento. A essência estava sendo definida.

A escola onde sempre trabalhei na rede pública adotava livros didáticos, com renome internacional, feitos por renomados autores na área de língua inglesa e a editora providenciava, uma vez ao ano, um suporte pedagógico para os professores. Sempre tive, ao longo de minha carreira, o livro didático como suporte pedagógico e um guia ao trabalho desenvolvido em sala de aula, tinha um enorme respeito pelo que os livros didáticos

acrescentavam às aulas e sempre procurava usá-lo “sabidamente”, sem ser “escrava” das instruções ali escritas e adaptando quando achava necessário. Ao longo do mestrado, a visão sobre o livro didático passou a ser mais abrangente e, a partir de leituras sobre o letramento crítico, passei a enxergar o livro didático como fonte também de possibilidades para problematizações sobre diversos temas e como instrumento a servir de auxílio na formação cidadã de alunos e minha também. Consegui visualizar as diferentes construções de identidades sociais ali expostas, as que não apareciam também e a importância de refletir sobre o que o livro trazia. Decido então pesquisar esse “companheiro” de tantos anos e chego ao tema: livro didático e a identidade etária. Pronto, escolhido o tema, mais algumas angústias e satisfações e decido por ver como o envelhecimento é retratado no livro didático de língua inglesa. Senti que finalmente ali estava o que desejava pesquisar, tudo fez sentido e estava pronta para montar este quebra-cabeça, com muita reflexão e paixão.

Os estudos de Linguística Aplicada em identidades têm enfatizado principalmente as identidades de alunos e professores como uma maneira de entender como os indivíduos se percebem e são percebidos e os discursos envolvidos nessa compreensão (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011b). A escola é espaço de construções identitárias e os discursos que lá ocorrem têm importância fundamental, “pode-se argumentar que as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros” (MOITA LOPES, 2002, p. 37). A sala de aula de língua estrangeira é local de construção de identidades, visto que essas são produzidas na e pela língua, nas interações. Várias são as construções de identidades sociais nos livros didáticos. O foco desta pesquisa é enxergar como o processo de envelhecimento é representado no livro didático de língua inglesa, isto é, como é visto e construído o envelhecer no LD de inglês. Para entender o envelhecer na pós-modernidade caminhei pelos campos da Sociologia, da Psicologia, da Gerontologia, da Enfermagem e de outros, pois uma LA INdisciplinar ou mestiça (MOITA LOPES, 2006) precisa “conversar” com outras áreas de estudos. Quero investigar e entender como o livro didático, doravante LD, constrói e reconhece o envelhecimento do ser humano.

Desse modo, a pergunta que orienta esta pesquisa é:

- Como o envelhecimento é representado no livro didático de língua inglesa?

Para investigar essa pergunta, elaborei o seguinte objetivo geral:

- Analisar como o envelhecer é representado em livros didáticos de inglês.

Para alcançar esse objetivo, propus como objetivos específicos os seguintes:

1. Conhecer os livros didáticos adotados no ensino de língua inglesa no PNLD;

2. Identificar nos livros selecionados a ênfase dada à identidade etária;
3. Discutir como o envelhecer é representado.

O envelhecer, muitas vezes, parece um tema evitado, negligenciado ou apagado, mesmo que tenham sido criadas algumas políticas públicas como, por exemplo, filas preferenciais para idosos em bancos, mercados e programas para a terceira idade. Entretanto, ainda é dada pouca atenção ao processo de envelhecimento, suas consequências e mudanças. É preciso que se fale do assunto, que gere reflexões, pois a população mais velha no Brasil e no mundo está em crescimento acelerado (OMS, 2015). O Brasil deverá ser o sexto país do mundo com o maior número de pessoas idosas em 2020 (OMS, 2005). Considero esse tema de extrema importância para reflexão nas diferentes esferas da vida cotidiana individual, coletiva e profissional.

O curso da vida humana se divide em etapas, cada uma com suas características que envolvem os sujeitos nela presentes e que são experienciadas de modo individual e socioculturalmente situadas (SCHNEIDER, IRIGARAY, 2008). O envelhecimento, segundo Schneider e Irigaray (2008) e Menezes, Lopes e Azevedo (2009), é um processo com transformações biológicas e psicossociais. Esse complexo processo, segundo Schneider e Irigaray (2008), envolve as idades cronológicas, que medem o tempo que passou desde o nascimento; biológicas, que envolvem as modificações sofridas pelo corpo e mente ao longo da vida; psicológicas, que envolvem as relações entre a idade cronológica e a habilidades psicológicas, como memória, aprendizado e a adaptabilidade ao meio e, por último, as idades sociais, que dizem respeito aos hábitos, práticas e papéis sociais esperados das pessoas de determinada idade em uma determinada sociedade. A realidade atual mostra a população mais velha em constante crescimento e conviver e ver pessoas nessa etapa de vida faz parte do nosso dia a dia e de nossos alunos. Para esta pesquisa considero idoso, segundo o Estatuto do Idoso, Lei Federal número 10.741¹ (BRASIL, 2003) e Lei Distrital número 3.822² (DISTRITO FEDERAL, 2006), a pessoa com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos. Tive que tomar algumas decisões importantes, como escolher os termos a serem usados nesta pesquisa, que exigiram posicionamento. Após várias leituras, decido por usar os seguintes termos: pessoas mais velhas, idoso/a, envelhecimento, velhice e envelhecer. Olho para o

¹ A Lei número 10.741, de 1º de outubro de 2003, dispõe sobre o Estatuto do Idoso e visa regulamentar os direitos assegurados às pessoas com idade de 60 anos ou mais, proteger a integridade física, moral, intelectual e social da pessoa mais velha.

² A Lei número 3.822, de 8 de Fevereiro de 2006, dispõe sobre as políticas do Distrito Federal a respeito do idoso, pessoa com 60 (sessenta) anos de idade ou mais, seus direitos e promoção da sua autonomia e integração e participação na sociedade.

processo de envelhecer e, como Castro (2016) lembra, estamos todos ao longo da vida sempre envelhecendo. Decido não usar o termo “terceira idade”³ o tempo todo para não atrelar o envelhecimento apenas a esse conceito. Uso-o ao referir ao lado do envelhecimento mais positivo, como o termo sugere. Prefiro e quero com esta pesquisa tratar o envelhecer e a velhice como identidade etária, sentida de diferentes maneiras pelas pessoas, que é, sim, real e que não deve ser invisibilizada. Silva (2006) refere-se ao termo terceira idade como sendo sinônimo de um estilo de vida de “envelhecimento positivo” (SILVA, 2006, p. 56) sempre, uma etapa de autorrealização e conseqüentemente de consumo. Por isso decido não usá-lo o tempo todo. Não há, de acordo com a autora, um consenso acadêmico em denominar a velhice contemporânea de terceira idade. Concordo e procuro aqui usar os termos “mais velhos/as”, “velhice”, exatamente para não atrelar o envelhecimento à obrigação de autorrealização, excesso de atividades e consumo. Muito resumidamente, relato aqui sobre a noção que envolve o termo terceira idade. Em seus estudos, Silva (2006) relata, baseada em vários autores, o surgimento do termo terceira idade em meados do século XX com a institucionalização das aposentadorias, a substituição dos termos velho/a por idoso/a, o discurso da gerontologia, que procura divulgar e reforçar os benefícios do bem envelhecer e a cultura do consumo. O termo se firma porque representa uma parte dos desejos reais de muitos/as. A generalização e fixação das aposentadorias, que foi fruto do processo de industrialização, acabam por relacionar velhice e invalidez, mas também estabelece direitos aos/às aposentados/as. A aposentadoria das primeiras pessoas da classe média ajuda a estabelecer o termo a um grupo com necessidades de consumo e práticas sociais “mais sofisticadas” (SILVA, 2006, p. 51). O mercado procura estimular e disponibilizar atividades e práticas que atendam esse público com potencial financeiro para consumo. Adota-se o termo “idoso/a” que parece mais condizente a esses/as “jovens senhores”/as (SILVA, 2006, p. 52). A velhice fica então de um modo geral associada apenas a viver bem. Surgem universidades para a terceira idade. O termo muda o olhar da velhice pensando-a apenas em um tempo de realização pessoal, lazer, *hobbies* e relações afetivas. O conceito de terceira idade e suas preocupações refere-se apenas ao tempo em que a pessoa já está no envelhecimento. Percebo que há ainda um estigma ao falar do processo de envelhecimento e creio que não pode ser mandatário que somente essa fase da vida seja destinada à autorrealização e às coisas boas da vida. Principalmente porque nem todos/as possuem possibilidades financeiras de realizar seus desejos. Acho que determinar a velhice sempre como terceira idade pode camuflar os

³ Para maiores informações sobre a conceituação de terceira idade, ir a SILVA (2006).

diferentes modos de envelhecer que existem. Portanto, prefiro usar os termos “velhice”, “mais velhos/as”, “envelhecer” e “envelhecimento” e às vezes “terceira idade” para destacar o lado positivo de realizações pessoais e de consumo do envelhecer. Assim me parece mais natural, abrangente e menos classificatório.

Penso ser importante que os/as aprendizes e professores/as se vejam representados/as nos materiais de ensino usados nas salas de aula. Entre eles/as pode haver alguns/mas, ou muitos/as, mais velhos/as e é preciso que eles/as se reconheçam nos diferentes textos usados na aula. Considero que enxergar a identidade etária como aspecto a ser estudado é de importante valor para a sociedade e para a Linguística Aplicada. Fala-se muito sobre juventude, sua importância e suas características, mas e sobre as pessoas mais velhas e as nuances do envelhecimento? A etapa de vida categorizada como velhice algumas vezes parece ficar apagada, como mostram trabalhos de alguns autores que apresentarei posteriormente, mas também em muitos aspectos se percebe a visibilidade do envelhecimento. O objetivo desta pesquisa é analisar como o envelhecer é representado em livros didáticos de inglês.

Esta pesquisa é pautada na abordagem qualitativa, interpretativista e na análise documental. Esta dissertação está organizada em 5 capítulos, a saber: o primeiro destina-se à introdução, o segundo ao referencial teórico, o terceiro à metodologia de pesquisa, o quarto à análise de dados e o quinto é destinado às considerações finais.

Na Introdução apresento os caminhos que me levaram à pesquisa e à escolha do tema, o objetivo geral e os específicos, a pergunta de pesquisa e a justificativa para tal pesquisa na área de Linguística Aplicada.

O capítulo 2 abrange o contexto teórico necessário para a realização desta pesquisa. Creio que um entendimento situado do contexto socio-histórico das identidades e sua relação com o ensino de línguas pode possibilitar uma maior compreensão do embasamento desta pesquisa. O referencial teórico é composto de quatro seções que possam possibilitar a compreensão dos pressupostos teóricos desta pesquisa para o leitor/a. Na primeira seção discorro sobre o contexto socio-histórico, envolvendo a pós-modernidade, o conceito de identidades, língua e o viés do letramento crítico em sala de aula de línguas. A segunda seção envolve a identidade etária, o envelhecimento na contemporaneidade, o envelhecimento e sua estreita relação com o corpo, o consumo, a mulher, o homem e as relações de autonomia, individualização e movimento no envelhecer. A terceira seção integra o/a leitor/a ao conceito das representações sociais. Na quarta seção apresento o livro didático, a relação entre identidades e livro didático, sua legitimação e o mercado que envolve o livro didático. Ainda

nessa seção, discorro sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o livro de língua estrangeira.

No capítulo 3 apresento a metodologia usada nesta pesquisa qualitativa interpretativista documental. Descrevo os três livros didáticos selecionados para esta pesquisa e defino as categorias para análise dados. Estabeleço critérios para a classificação da faixa etária mais velha e detalho os procedimentos de análise de dados nesse capítulo, procurando tornar claro para o/a leitor/a o processo de pesquisa.

O capítulo 4 é destinado à análise de dados. Discuto as representações de pessoas mais velhas nos livros didáticos selecionados, pautando a análise na (in)visibilidade do envelhecimento. As visibilidades do envelhecer se fazem presentes nos livros didáticos analisados por meio de imagens (fotos e ilustrações), textos, áudios de compreensão auditiva e nos personagens trazidos para o/a leitor/a. Foco na representação física apresentada, e outras representações sobre o envelhecimento, a saber, o envelhecimento ativo, autorresponsabilização da velhice, a sociedade da aprendizagem, vida social, sonhos e diversão na velhice e celebridades e sabedoria. Discuto sobre a invisibilidade do envelhecimento, isto é, a maneira como entendo que os livros escolhidos deixam invisível a figura da pessoa mais velha em seu papel social nos textos, imagens e nos discursos que os livros fazem circular. Apresento os seguintes tópicos nessa segunda parte do capítulo: a sub-representação física do idoso/a; a exclusão em temas relevantes, a total invisibilidade e a invisibilidade de pessoas reais envelhecidas. Em sequência, apresento o relato e as reflexões que fiz ao apresentar minhas interpretações dos dados e pesquisa a uma turma de alunos/as mais velhos de língua inglesa e ouvir a opinião deles.

No capítulo 5 retomo a pergunta de pesquisa e faço as considerações finais. Discorro sobre as dificuldades encontradas no caminho de pesquisa, as contribuições pessoais proporcionadas por ela, as implicações deste estudo e concluo com a importância de futuras pesquisas no campo de identidades etária, livros didáticos e ensino de línguas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contexto Socio-Histórico: Pós-Modernidade e Identidades

Uma perspectiva situada é importante, nesta pesquisa, para a compreensão da visão do envelhecimento, no que diz respeito à identidade etária e do livro didático, assim como afirma Tílio (2006),

Em um outro momento socio-histórico, cultura e identidade poderiam ser entendidos de outra forma, os livros didáticos produzidos poderiam ser diferentes, e, então, minha análise seria certamente outra (TÍLIO, 2006, p. 25).

Refletir sobre o momento histórico, enxergar as mudanças que ocorreram e ocorrem podem possibilitar um olhar diferenciado e mais compreensivo ao espaço escolar, às construções identitárias nossas e de nossos/as alunos/as, dentro e fora da escola, enfim, pensar em como estamos produzindo os sentidos. Barton e Lee (2015) afirmam que as tecnologias digitais modificaram muitas das dinâmicas diárias, os procedimentos e estilos de trabalho e a aprendizagem. O mundo é cada vez mais mediado por textos e esses textos estão mais fluidos, multimodais e interativos (BARTON; LEE, 2015), gerando diferentes formas de construção de sentidos. Defino a seguir o contexto contemporâneo, chamado por Hall (2006) de pós-modernidade⁴, iniciado com as mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX conforme afirmado por Tílio (2006). Faço uma breve descrição do sujeito da modernidade, os fatores que levaram à construção do sujeito pós-moderno e depois discorro sobre identidades.

As transformações socio-histórico-culturais do mundo se refletem na conceituação da identidade. Na modernidade, de acordo com Hall (2006), o indivíduo é estável, predominantemente masculino, unificado e estabilizado ao seu mundo cultural. O mundo em constantes mudanças transforma o sujeito moderno e fragmenta ou desloca as identidades. Os principais “deslocamentos ou rupturas nos discursos do conhecimento moderno” (HALL, 2006, p. 34) que afetaram a construção das identidades, segundo Hall (2006), foram: a releitura dos escritos de Karl Marx; a descoberta do inconsciente por Freud, no século XX, levando a entender a identidade como processo e não inata ao sujeito, incompleta e sempre em formação; os trabalhos do linguista Saussure que anunciam que os significados não são estáticos, dependem da diferença; o poder disciplinar apresentado por Michel Foucault, no início do século XX e o impacto causado pelo feminismo, que, juntamente com os

⁴ O termo pós-modernidade não é um consenso entre todos autores – vários outros termos são usados, como modernidade tardia (MOITA LOPES, 2002; BLOMMAERT, 2005); hipermodernidade (ROJO; BARBOSA, 2015) e outros. Uso **pós-modernidade** seguindo autores como Hall (2006); Mastrella-De-Andrade (2013); Tílio (2006); Zacchi (2016).

movimentos estudantis, os antibélicos, os que defendiam os direitos civis e a paz, lutavam pelas identidades sociais de seus representantes.

O sujeito pós-moderno, segundo Hall (2006), tem à sua frente novas e diferentes formas de sistemas de significações, gerando “uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2006, p. 13). É necessário então agora falar não mais de *uma* identidade, estável e fixa, mas de identidades plurais, por vezes oscilantes e antagônicas (HALL, 2006). Com as mudanças ocorridas a partir do fim do século XX, as identidades estabilizadas, fixas, dão espaço a identidades fragmentadas, contraditórias, móveis e definidas historicamente (HALL, 2006). Explico a seguir um pouco mais sobre identidades.

Pensar em identidades, a meu ver, é pensar na linguagem, na construção da vida, nas relações sociais e nos sujeitos. Questões de identidade são questões da vida, do cotidiano (MAALOUF, 2000), é o que nos constitui e quem somos (BLOMMAERT, 2005), é nos perceber e perceber o outro. Somos tantas coisas e não somos outras tantas. Sou mulher, mais velha, filha, mãe, esposa, professora, estudante, brasileira, católica, ótima cozinheira e latino-americana, tudo aqui em uma só pessoa, seguindo o que diz Moita Lopes (2002, p. 37): “As identidades sociais de classe, gênero, sexualidade, raça, idade, profissão etc. são simultaneamente exercidas pelas mesmas pessoas nas mesmas ou em práticas discursivas diferentes”. Estamos, a todo tempo, permeados por assuntos de identidades dizendo quem somos e quem não somos. A identidade depende da diferença, eu só sou brasileira porque não sou japonesa, não sou americana, não sou colombiana (SILVA, 2000). Para entender as identidades é preciso que se enxerguem as diferenças, pois “a única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71). Identidades e diferenças estão interligadas, como afirma Silva (2000, p. 75) “são, pois, inseparáveis”. A diferença é aquilo que o/a outro/a é.

As identidades são múltiplas e construídas a todo o momento nas interações e pela linguagem. É nas relações com os outros que as pessoas se (re)constroem e (trans)formam a realidade à sua volta. Na alteridade percebo o outro, quem ele é e quem ele não é e ao mesmo tempo sou percebida e, de acordo com Moita Lopes (2002), as identidades vão, então, sendo construídas. As identidades não são naturais, não vêm já prontas e terminadas,

[...] as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71).

As pessoas não são de uma maneira e ponto final, as identidades vão sendo construídas e reconstruídas o tempo todo nas diferentes circunstâncias, contextos e interações. Woodward (2000) afirma que somos posicionados ou nos posicionamos dependendo do domínio social no qual estamos agindo, isto é, as situações sociais demandam diferentes posicionamentos, por exemplo, no emprego, em casa com a família ou uma reunião com amigos/as, as identidades se alternam no discurso, ficando em menor ou maior evidência. Prevaecem, normalmente, as que colocam a pessoa em melhor situação de poder. Marco mais aquela identidade que naquele determinado contexto me coloca em melhor posição de argumentação. Pode haver momentos de conflitos quando “aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de outra” (WOODWARD, 2000), mas são ajustes e decisões que devem ser feitas todos os dias.

Entendo as identidades como espaço de luta – um campo de (des)construção de significados permeado por relações de poder, marcado por classificações visíveis nos discursos. Segundo Maalouf (2000), somos muitas vezes nomeados e adjetivados em diferentes situações, nos diversos discursos, por exemplo, você é pobre, você não sabe nada, você é linda, como está jovem, como está velha. Muitos dos preconceitos ruins são perpetuados por meio das nossas palavras. Penso em exemplos relativos a idades, a envelhecer, termos como: coroa, velho, senhora, velhinho, caquético, fedelho, pirralho, moleque, novinha. Eles podem marcar negativamente alguém, trazem consigo uma carga significativa e até performativa que mostra posicionamentos e preconceitos, e que podem incomodar, ferir e posicionar o outro.

As pessoas vão se construindo em meio às demandas do tempo contemporâneo no qual novos rótulos são criados, algumas obrigações aumentadas e não se pode perder tempo. A vida tem um ritmo acelerado e as tecnologias digitais de comunicação, segundo Kenski (2013), dão uma nova compreensão ao tempo e espaço. É possível estar ao mesmo tempo e em diferentes espaços, as informações chegam de todos os lugares e as tecnologias digitais de comunicação fazem com que a informação esteja sempre no presente, pois quando acessadas se apresentam sempre no presente. Há uma resignificação do tempo real. Kenski (2013) afirma que hoje predomina o momentâneo, aquilo que pode ser transitório, pois as constantes inovações e mudanças provenientes das novas tecnologias digitais colocam todos/as sempre à espera de inovações. Concordo com a autora quando afirma que existe uma valorização do que é novo, talvez a certeza de que logo virá uma superação; o que fora antes pode já não ser de novo amanhã. Penso que, ao olhar para as informações e os saberes que nos chegam, sabemos que é daquele modo somente naquele instante, pois os fluxos de informações e

conhecimentos podem mudar em um piscar de olhos. O século XXI traz cada vez mais a ideia do “aqui e agora” como concepção de vivência (KENSKI, 2013, p. 28), o que talvez leve à impressão de “congelamento” do tempo sempre no presente. Talvez por isso não foquemos tanto nosso olhar no envelhecimento, no processo de envelhecer, já que de certo modo isso significa futuro e estamos na era do momento presente.

O mundo pós-moderno é permeado por informações. As novas tecnologias permitem a obtenção das informações, do conhecimento, com prontidão, uma sociedade com inúmeras possibilidades de interação, com comunicação quase que em tempo real e possibilidade de ação rápida (KENSKI, 2013). Tenho certo fascínio pela imensa gama de possibilidades ao alcance de todos, pois creio que assim as chances de criatividade são maiores, em todas as áreas. Acompanho Kenski (2013, p. 52), ao afirmar ser essa a “sociedade da aprendizagem”, o aprender está ao redor de todos/as. As informações chegam muitas vezes sem serem procuradas e muitas pessoas, de diferentes idades, buscam os saberes, agora plurais e em vários lugares, nas tecnologias digitais, nas salas de aulas de línguas e fora dela. A busca por aprender é uma constante na sociedade do século XXI, independentemente da idade.

Há o imperativo do movimento, da felicidade e da necessidade de ser capaz de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, chamado de multitasking⁵ (CASTRO, 2016). De certo modo, parece haver a obrigação de ser bem-sucedido/a, de ser jovem, de ser feliz e de dar conta de fazer tudo. Para Kenski (2013), acabamos por assumir muitos compromissos ao mesmo tempo e em variados espaços, com a ajuda tecnológica que facilita a nossa circulação.

O mundo hoje é de mudanças, rápidas mudanças, talvez haja até certo “descontrole”, como afirmou Giddens (2003), e já não parece ser inabalável e protegido pelo que ciência e tecnologias proporcionam. As ações das pessoas podem alterar o curso do que acontece na natureza, como as mudanças climáticas, o aquecimento global e outros (GIDDENS, 2003). Com um olhar positivo, acredito estarmos em uma sociedade de possibilidades criativas, um mundo diverso que dá lugar à pluralidade que nos constitui (MOITA LOPES, 2002), que nos faz ser posicionados/as e nos posicionar diferentemente a todo o momento. Um tempo de dúvidas, possibilidades, indeterminações, criações multimodais e ações digitais (TAKAKI, 2016) em um mundo globalizado. Outro fator de extrema importância no contexto atual é a globalização, descrito a seguir.

⁵ Ação de “entregar-se a diversos afazeres simultaneamente” (CASTRO, 2016, p. 87).

2.1.1 Globalização

Dentre os fatores que geraram as transformações sociais e culturais da pós-modernidade está a globalização, que segundo Woodward (2000), muda as relações de produção, consumo e produz novas identidades. A tecnologia, a propagação cultural, as decisões dos governos de liberação de economias moldaram as mudanças ocorridas (GIDDENS, 2003). Segundo McGrew (1992 apud HALL, 2006, p. 67), globalização é o conjunto de processos “atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado”. O que acontece é uma compressão espaço-tempo (HALL, 2006), encurtando distâncias e percebendo que eventos em lugares diferentes têm rápido impacto em pessoas localizadas a uma longa distância. Fatos que ocorreram em outra parte do mundo e que talvez sejam desconhecidos afetam as vidas das pessoas. As tecnologias e o mercado mudam rapidamente e afetam a vida das pessoas mesmo a grandes distâncias em tempo quase que instantâneo (KUMARAVADIVELU, 2006).

As muitas alterações na economia global têm feito com que novos mercados de trabalho surjam e as pessoas se espalhem ao redor do mundo (WOODWARD, 2000). Segundo Hall (2006), a globalização conserva uma promoção ocidental, mas as identidades culturais se expandem por todo o planeta. As migrações podem gerar desigualdades sociais, mas geram também identidades plurais, em vários locais, ajustadas pelos diferentes lugares, que podem ser contestadas, desestabilizadas ou desestabilizadoras (WOODWARD, 2000). As pessoas podem entrar em conflitos com as identidades que encontram no local aonde vão e então questioná-las e reforçar, por exemplo, traços de suas identidades nacionais, ou transformarem-se, se adaptando.

As migrações e as tecnologias nas novas formas de comunicação, nas quais a interação é praticamente em tempo real, possibilitam a exposição a diferentes identidades, a questionamentos identitários e a construção de novas identidades (MOITA LOPES, 2002). Segundo Kumaravadivelu (2006), nota-se uma grande interligação das vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo. Identidades comuns de consumidores/as, clientes e público (relativo a mensagens e imagens postadas) entre pessoas em locais diferentes e distantes em espaço e no tempo são criadas pelo consumo global e o trânsito cultural entre os povos (HALL, 2006). Diferentes identidades culturais podem ser notadas em uma mesma cidade e muitas vezes influenciam o local e o global. As migrações trazem as riquezas culturais de

variados povos, geram novos modos de ser e agir, novas identidades e podem oferecer novos e melhores rumos a algumas pessoas.

O consumismo global põe os indivíduos à frente de muitas e diversas identidades que nos interpelam de diferentes modos e a diferentes partes de cada um, seja na identidade de gênero, raça, etnia ou outras, trazendo confrontos, identificações ou reflexões, colocando então uma variedade de identidades à escolha:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente” (HALL, 2006, p. 75).

É o que Hall (2006, p. 75) chama de “supermercado cultural”, no qual diferentes tradições e identidades podem ser representadas e estão como que para opção de “compra”. O mercado acaba por tentar levar a uma “homogeneização cultural” (p. 76), mas que na verdade são expressões do local e do global dividindo os mesmos espaços. Giddens (2003, p. 28) afirma que vivemos em uma sociedade “cosmopolita global”.

A globalização cria ao mesmo tempo novas identificações locais e globais. Algumas dissonâncias são resolvidas com ajustes da cultura local: as empresas, as pessoas ajustam as diferenças indo “ao encontro das necessidades da cultura que recebe a influência” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 134). Um exemplo seriam as grandes empresas de *fast-food* adequando seu cardápio à cultura do país em cujo mercado buscam investir. A globalização pode propiciar um afastamento, pode fortalecer as identidades locais (WOODWARD, 2000) ou fazê-las ressurgir (GIDDENS, 2003), podendo também estabelecer uma resistência que reforce algumas identidades nacionais (WOODWARD, 2000) e ainda produzir novas identidades que contenham interferências do local e do global. A meu ver, isso reflete o tempo em que vivemos, no qual há muita informação, um estreitamento do tempo, espaço e fronteiras que geram novas e conflitantes identidades culturais e sociais e uma sensação de incoerência aparente, sentimentos contraditórios, como, por exemplo, buscar incessantemente a juventude eterna, mas saber que ela não existe, ser cada vez mais individualista, mas por vezes lutar por uma causa social atual, enfim, são contradições que se ajustam no fluxo da vida que corre, e a fazem mais dinâmica e livre.

Acompanho Giddens (2003) quando ele declara que a globalização não é só sobre algo distante de nós, mas “aqui dentro” (GIDDENS, 2003, p. 22), referindo-se também às transformações internas e pessoais. Muitas das mudanças que acontecem em outros lugares

acabam por influenciar aspectos locais e principalmente pessoais, gerando mudanças de comportamento e construções pessoais. Giddens (2003) afirma que a globalização reestruturou o “modo como vivemos” (GIDDENS, 2003, p. 15), a vida diária e a vida global.

Uma característica marcante da globalização é a internet. Kumaravadivelu (2006, p. 131) afirma que ela guia as necessidades da economia e as identidades culturais, como um “motor principal”. Com certeza a internet acelerou o crescimento econômico e as transformações culturais:

[...] a internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros, com associações particulares e com instituições educacionais e agências governamentais, tornando as interações à distância e em tempo real possíveis (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131).

A comunicação eletrônica instantânea, além de aliar velocidade na transmissão de informações, transforma as vidas de todos, independentemente do poder econômico, de acordo com Giddens (2003). A internet possibilita o acesso às mais variadas informações e produção de diferentes atividades, em momentos adequados individualmente (KENSKI, 2013), podendo haver aumento na produtividade e outras formas de aprendizado. Kenski (2013) destaca que nas redes digitais as informações podem ser disponibilizadas, misturadas, remixadas e criadas de acordo com interesses individuais. Acreditando ser essa a “sociedade da aprendizagem” (KENSKI, 2013, p. 52) e de infinitas possibilidades, creio ser importante entender que tudo aquilo que sabemos nos constitui e que, conforme afirma Rajagopalan (2003), a linguagem está no centro do modo como lidamos com as nossas vidas e com nossas identidades.

Finalizando, a globalização é uma ordem global complexa que traz angústias, conflitos (GIDDENS, 2003), mas também, novas identidades, novas possibilidades em diferentes campos da vida e interações com diversas pessoas e seus mundos.

2.1.2 Neoliberalismo

O neoliberalismo coincide com o que foi o avanço do crescimento econômico a partir de 1990 (BLOCK; GRAY; HOLBOROW, 2012) e é uma forma política e econômica que declara advogar o bem-estar humano por meio da liberdade empreendedora individual (HARVEY, 2008) dentro de uma estrutura institucional que promove livres mercados e comércios e o direito à posse particular. Nele,

O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados (HARVEY, 2008, p. 6).

O Estado só interviria o mínimo nos mercados, pois dentro dessa teoria o Estado não entenderia completamente os sinais do mercado (preços) e grupos de prestígio podem redirecionar as intervenções a seu favor (HARVEY, 2008). Na verdade, o mercado seria capaz de direcionar as ações humanas e as justificaria. Difunde-se a noção de que acumulando riquezas gera-se uma melhora no bem-estar das pessoas. Busca-se o bem-estar através da liberdade individual, da liberdade comercial, do livre mercado e dos negócios (HARVEY, 2008; BLOCK; GRAY; HOLBOROW, 2012). O neoliberalismo enfatiza que se as operações comerciais aumentam, potencializa-se o bem social; para isso é necessário conhecimento e investimento em tecnologias da informação, pois é preciso que se atinja o mais longe geograficamente e em menos tempo (HARVEY, 2008). Todas essas informações são ponderadas e aproveitadas para (re)direcionar e orientar os mercados. Muitas das informações conseguidas servem como monitores de produtividade centralizada, de orientação para as decisões de mercado na verdade e não pensando no bem social (HARVEY, 2008).

Segundo Holborow (2012a), a ideologia neoliberal tem como cerne o mercado livre e o seu propósito de aumentar seus limites e “deixá-lo livre de qualquer restrição”⁶ (HOLBOROW, (2012a, p. 42) – ação denominada desregulação, é um processo que deixa o mercado livre de amarras. Na linha de pensamento neoliberal, a liberdade de mercado e negócios serve para assegurar as liberdades individuais e procuram-se sempre condições de lucro, segundo Harvey (2008). Na verdade, os interesses levados em consideração são dos/as donos/as de posses e propriedades particulares, das grandes empresas internacionais e dos/das que têm capital de investimento. De acordo com Block; Gray; Holborow (2012) e também Holborow (2012b), o bem social acaba não sendo para todos/as, não depende apenas da vontade individual, é necessário que se tenha dinheiro. Apenas uma elite possui a riqueza desejada, povos são subjugados a grandes financiamentos e às altas taxas de juros e força e violência são justificadas para a exploração de recursos naturais e manutenção do livre comércio (HARVEY, 2008). A liberdade individual de escolha acaba por, na prática, não ser exercida a todo tempo. As opções de escolhas à frente dos sujeitos acabam por ser mais

⁶ Todas as traduções foram feitas por mim.

limitadas quando esses têm um poder aquisitivo menor; nem todos têm acesso aos bens desejados (ZACCHI, 2016), a escolha pode demandar mais dinheiro do que a pessoa possui.

O neoliberalismo se espalha de forma desigual no mundo, muitas vezes assustando e agindo coercivamente, em prol de grandes corporações (BLOCK; GRAY; HOLBOROW, 2012). Entretanto, tornou-se praticamente hegemônico, afetando o cotidiano das pessoas e sua maneira de pensar e entender a sociedade (HARVEY, 2008). Raramente o agir das pessoas não sofrerá influências do neoliberalismo que “hoje a tudo permeia” (ZACCHI, 2016, p. 419). Almeja-se a liberdade individual, responsabilidade individual e consumo como forma de bem-estar. “O neoliberalismo transformou-se em um poderoso ponto de referência para os dias atuais” (BLOCK; GRAY; HOLBOROW, 2012, p. 4) e há uma tendência à busca de processos individuais e competitivos, o que não é de tudo ruim. Creio que nas buscas individuais e comerciais há possibilidade de trocar identificações, enxergar “novos ângulos” e deixar-se modificar por outros olhares. O bem-estar pode ser, sim, consequência.

Três palavras-chave para entender o neoliberalismo são a liberdade - entendida aqui como liberdade de estar fora das regulamentações do governo e o indivíduo no lugar da sociedade; desregulação - o mercado flui sem restrições; capital humano - considerar a pessoa humana, suas habilidades e conhecimentos que são usados como “uma unidade econômica” (HOLBOROW, 2012a, p. 48), investimentos, nos quais quanto mais produtivo for o ser humano, mais valerá (HOLBOROW, 2012a, p. 48). O trabalho humano é avaliado, posto um preço e colocado à venda para que empresários invistam nele (HOLBOROW, 2012a) como uma mercadoria. Muito valor é dado ao que o ser humano pode produzir, seu potencial e sua capacidade de agir.

De acordo com Kubota (2014), a ideologia do neoliberalismo incentiva a economia do livre mercado pela privatização dos serviços públicos com trabalhadores que se adaptem facilmente a novas circunstâncias de trabalho, gera grande responsabilidade individual pelo sucesso financeiro, ao passo que diminui os sistemas de serviços públicos e gera uma desigualdade de classe social enorme. As transações econômicas devem ir além das fronteiras nacionais urgindo por um plurilinguismo necessário para transitar no capitalismo global, ficando a responsabilidade individual de desenvolver as habilidades linguísticas necessárias para o êxito econômico e pessoal (KUBOTA, 2014). De acordo com a autora, o neoliberalismo declara que as pessoas devem aproveitar sua liberdade e as inúmeras possibilidades à sua frente, mas são responsabilizadas por sua vida socioeconômica, independentemente das suas origens ou estórias.

O inglês desponta como o meio internacional para as negociações além das fronteiras nacionais, incluindo as efetuadas pela internet. A língua inglesa tornou-se a língua do neoliberalismo, do mercado, das transações comerciais e está no centro da globalização. Para Zacchi (2016), o livro didático de língua inglesa também traz em seus conteúdos atividades que remetem à ideologia neoliberal, por exemplo, ao falar de moda, consumo, celebridades, trabalho, comércio, meio ambiente e outros e que, a meu ver, podem servir de gatilhos para reflexões e questionamentos “que afligem nossa sociedade neoliberal e consumista, sem uma apologia à recusa dessa mesma sociedade, mas fornecendo material para sua transformação” (ZACCHI, 2106, p. 440). Os tópicos discutidos em sala ou os textos nos livros didáticos são portas para discussões diversas sobre consumo e mercado.

O envelhecimento envolve e estimula um mercado importante e atrativo economicamente (HERMANN, 2015) que pode ser discutido nas aulas de línguas. A busca pela juventude acaba por ser um “estilo de vida, um ideal a ser alcançado” (HERMANN, 2015, p. 11) que permeia o cotidiano, são inúmeros produtos prometendo o rejuvenescimento, procedimentos cirúrgicos e até pacotes de viagem direcionados para esse público. Quando o curso de vida humana é dividido em etapas, o mercado define e cria artigos e produtos específicos para determinados grupos etários (HERMANN, 2015),

As empresas e a mídia olham o idoso como uma fatia cada vez mais importante do mercado consumidor, enquanto o governo aproveita o ideal neoliberal para se livrar de compromissos e deveres com o bem-estar da população idosa. Se é responsabilidade de cada um envelhecer bem consumindo todas as possibilidades de bens e serviços, a velhice deixa de ser uma preocupação social (HERMANN, 2015, p. 11).

Cada pessoa torna-se responsável por envelhecer bem usufruindo o que o mercado oferece e fazendo com que a sociedade, muitas vezes, tenha a falsa sensação de que não precisa atentar para o processo de envelhecimento da população e suas necessidades. Entretanto, noto no Distrito Federal uma preocupação em oferecer esses produtos e estímulo ao estudo de línguas em escolas de idiomas privadas e também alguns programas sociais do governo embasados pelas políticas distritais para o/a idoso/a (DISTRITO FEDERAL, 2006), como o Ginástica nas Quadras, atividades nos Centros de Convivências, cursos de informática, que buscam promover saúde e sociabilidade sem um gasto financeiro. Creio que todas essas questões possam ser discutidas em aulas de língua inglesa e muitas a partir do que está no LD utilizado.

2.1.3 *Língua e ensino*

Aprender uma língua possibilita agir no mundo por meio dela nos discursos e nas interações com os outros, é prática social (FAIRCLOUGH, 1989), é parte da sociedade em que vivemos. Língua é discurso⁷ (FAIRCLOUGH, 2001; JORDÃO; FOGAÇA, 2007), é “um modo de ação, uma forma em que pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91) e não como puramente códigos a serem entendidos e reproduzidos. Segundo vários autores, entre eles Silva (2000), Moita Lopes (2002), Woodward (2000) é na língua e por meio dela que produzimos as identidades e as diferenças, como já mencionado anteriormente neste trabalho. As identidades sociais são construídas nos assuntos discutidos, nas falas entre os/as alunos/as e entre eles/as e o/a professor/a, nos textos usados, nos livros didáticos e nas relações interacionais ocorridas em sala. Precisamos entendê-las como produzidas em condições sócio-históricas e culturais específicas (HALL, 2000; MOITA LOPES, 2002), pois os valores e os significados dados a certas identidades sociais divergem de lugar para lugar, de época para época.

Outro ponto em relação ao ensino de línguas e sua importância é que a língua tem o poder de proteger, de orientar e de fazer o bem aos outros, mas também de ferir, dominar ou controlar, de acordo com Forero-Rocha e Gómez-Rodríguez (2016), portanto nunca é neutra, como também afirma Janks (2010). Os discursos fazem as coisas acontecerem, envolvem ações e constroem a realidade (JANKS, 2010; NORTON, 2012), dando ou negando acesso a alguns, segundo Norton (2012). O ensino de línguas também envolve relações de poder e discussões sobre elas. As relações de poder permeiam a vida cotidiana: na relação entre pais e filhos/as, chefes e subordinados/as, professores/as e alunos/as, jovens e velhos/as, pessoas com mais dinheiro e pessoas com menos dinheiros e muitas outras. Segundo Woodward (2000, p. 19), “alguns grupos são excluídos e estigmatizados” e vejo que isso também pode ser observado nos livros didáticos. As relações de poder existentes na sociedade posicionam as pessoas de forma diferente (MOITA LOPES, 2002) e podem ser contestadas verbalmente ou de forma silenciosa. Língua e ensino envolvem participantes ativos/as, reflexão e (des)construção, o que me leva ao próximo tópico, letramento crítico, para mim um caminho de possibilidades de formação de cidadãos/ãs.

⁷ Fairclough define discurso como “o uso de linguagem como forma de prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90) e uma maneira de agir no mundo. Ressalto aqui que Bakhtin e Volochinov foram os que primeiramente trouxeram a ideia de língua como prática social, interação.

2.1.4 *Letramento Crítico*

Preciso ressaltar, nesta pesquisa, que muitas das reflexões e conclusões que fiz ao longo deste processo só aconteceram depois que pesquisei sobre Letramento Crítico. Creio que um estudo crítico sobre um tema como a identidade etária é possível por meio do viés do letramento crítico (doravante LC). Janks (2010, p. 58) afirma que considerar o letramento como prática social é “reconhecer que falar e escrever não podem ser separados do fazer, dos modos de pensar e entender a verdade (acreditar) e da ética (dar valores)”. Quando os aprendizes constroem os significados dos diversos textos, seja lendo, ouvindo, vendo ou falando, eles trazem consigo a sua história, seu mundo sociocultural, ou seja, sua interpretação é fruto do que são (JANKS, 2010; MENEZES DE SOUZA, 2011), mas jamais estáticas ou impossíveis de ressignificar. O LC dá oportunidade aos questionamentos e ressignificações na vida social (TILIO, 2017). Como educadores, temos obrigação de preparar sujeitos críticos, conscientes de seu papel na construção de conhecimento e capazes de questionamentos. Nessa perspectiva, o LC questiona como os sentidos são construídos, por que interpretamos de uma forma e não de outra. É necessário refletir sobre e entender as interpretações que fazemos, o porquê daquele entendimento e não outro. Um ensino nesse viés dá ênfase à construção social de sentidos, na qual os interlocutores dão sentidos aos textos de acordo com suas visões de mundo e que as interpretações têm a possibilidade de serem desconstruídas e reconstruídas de acordo com Tagata (2016) e Menezes de Souza (2011).

Na perspectiva de ensino de línguas pelo LC considera-se que é na alteridade que nossas identidades são constituídas (TAGATA, 2016). Assim, “o significado nunca é dado, é sempre múltiplo, (re)negociável, contestável, (re)construído cultural e historicamente, considerando-se as relações de poder envolvidas nas práticas sociais” (TILIO, 2017b, p. 26). Por isso há a necessidade de formar estudantes críticos com agência⁸ para transformarem a realidade à sua volta, para se transformarem e transformarem os/as outros/as, para que não aceitem imposições, para que se posicionem, para que se diminuam as desigualdades sociais e para uma cidadania ativa; importante reconhecer-se como sujeitos que podem agir “sobre os processos de construção de sentidos” (JORDÃO, 2010, p. 438). O LC procura “possibilitar ao aluno agir no mundo social, entendendo-o melhor e podendo eventualmente vir a transformá-lo” (TILIO, 2012, p. 1020). Acredito que o LC é uma postura que você toma para a vida - a reflexão, a atenção ao discurso, o respeito pela diferença, o entendimento de que somos

⁸ Considero agência como “uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo” (JORDÃO, 2010, p. 432).

sujeitos sócio-históricos e que estamos permeados por relações de poder – que acaba por ser parte do modo de agir. Muito mais que apenas um modo de ensinar, o LC é tornar-se mais cidadão/ã.

A perspectiva do letramento crítico procura enxergar e entender as relações de poder existentes na maneira como nos organizamos em sociedade por meio da produção de sentidos. Segundo Porto (2016), o LC procura discutir e desestabilizar em sala de aula assuntos que envolvem injustiça, desigualdades e a realidade. Uma grande função do LC é tornar visíveis as relações de poder e suas sutilezas a fim de que se possa desnaturalizar certas suposições já legitimizadas (JANKS, 2010). É necessário que o olhar esteja no que não foi dito também, o que está apagado ou silenciado, inclusive nos livros didáticos. O “invisível” também é realidade.

O ensino de língua estrangeira é um abrir portas para novos entendimentos, “novas formas de nos compreendermos e de percebermos o mundo” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 87). Um ensino de línguas baseado na abordagem do LC abre possibilidades para entendimento de visões de mundo diferentes, para intervenções na produção de sentidos e (trans)formações pessoais e coletiva, de acordo com Jordão (2010). Professores e alunos passam a ter uma atitude reflexiva e questionadora sobre suas percepções, sobre os textos, sobre seus valores: problematizando (DUBOC, 2016) a realidade. Os questionamentos, segundo Duboc (2016), são feitos em cima dos textos. A autora diz que tudo na sala é texto:

[...] uma imagem no livro didático ou disposta em algum mural da escola, um exercício de compreensão oral (*listening*) proposto pelo livro, uma música ou filme trabalhado em uma aula, uma notícia recente divulgada em âmbito nacional ou no noticiário local, um gesto ou uma atitude de um aluno diante de um determinado evento, enfim, é o olhar do professor atento às brechas de seu entorno (DUBOC, 2016, p. 62-63).

Acrescento que os textos também são trazidos por alunos. Todo material didático utilizado traz uma visão de mundo que se quer passar e seus discursos precisam ser analisados a fim de que não se cristalize os discursos que reforçam as exclusões de certos grupos sociais:

Os textos veiculados no livro didático de língua inglesa precisam ser explorados como detentores de discursos e, por conseguinte, detentores de ideologias que, quando não problematizadas, podem sedimentar representações distorcidas das identidades socioculturais brasileiras. [...] Ao deparar-se com textos verbais e não verbais que, implícita ou explicitamente, denigrem a imagem de determinados grupos sociais, o aluno estará acessando um conjunto simbólico de valores culturais que não são a medida de todas as coisas, mas que, sim, foram construídos ideologicamente ao longo das relações de poder como uma forma de dominação e de ampliação de sua influência sobre outros sujeitos e ou grupos sociais (BALADELI, 2014, p. 233).

Entender como as pessoas se percebem ao envelhecer, como o processo de envelhecimento influencia suas ações e procurar no livro didático referências a esses assuntos são atitudes de um ensino baseado no letramento crítico. Creio que o LC traz a sensibilidade necessária para nos enxergarmos e enxergarmos o/a outro/a na etapa de vida mais madura.

2.2 Identidade Etária

As pessoas (trans)formam a realidade e o mundo à sua volta, criam “símbolos e significados para fases da vida, calendarizam o tempo” (HERMANN, 2015, p. 4), dividindo a existência em períodos. A identidade etária é a identificação dos indivíduos segundo os grupos etários, é perceber-se, perceber os outros e ser percebido segundo a divisão etária, em outras palavras implica a experiência de “habitar” uma etapa de vida (SILVA, 2008). A identidade etária está sempre presente e categorizá-la em etapas de idades cronológicas em que cada uma tem suas próprias características envolve percepções distintas em cada fase. A idade cronológica indica o número de anos passados desde o nascimento da pessoa (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008). Pensando no curso da vida determinado por idade, Debert (2010) afirma que antes existia uma maior cronologização da vida na sociedade moderna brasileira, a idade bem delimitada, com fases bem distintas, uma padronização das etapas da vida humana em infância, adolescência, idade adulta e velhice, que respondia às mudanças econômicas modernas com base no mercado de trabalho. Depois, na pós-modernidade, há certa “descronologização” (DEBERT, 2010, p. 59), uma busca por um estilo unietário. A divisão por etapas não mais serve ao desenvolvimento tecnológico contemporâneo, pois a informatização, as novas tecnologias e novas técnicas produtivas e administrativas impõem adaptação às inovações e diminuem a relação idade e carreira numa sociedade desenvolvida tecnologicamente. No âmbito familiar, já não existe um rigor quanto à idade cronológica específica (DEBERT, 2010) ou “correta” para assuntos como casamento, filhos, formação de uma família ou de uma unidade doméstica, por exemplo, várias mães aos 16 anos e outras aos 45, alguns/mas se casam aos 19 e outros/as aos 38, alguns/mas conseguem moradia aos 20 anos e outros/as moram com os pais na fase adulta depois dos 30 anos. Não se delimita uma idade em particular para algumas práticas sociais comuns. No campo da produtividade a mídia eletrônica e seu acesso agora possível para qualquer idade propiciam uma enorme variedade de experiências e conhecimentos para crianças, jovens, adultos/as, pessoas mais velhas e fica mais difícil o controle sobre as informações destinadas aos mais jovens, devido ao fácil acesso. Como afirma Debert (2010, p. 60), “as informações

disponíveis, os temas que são objetos de preocupação, a linguagem, as roupas, as formas de lazer tenderiam cada vez mais a perder uma marca etária específica”, as mensagens tendem a não direcionar a uma idade em especial. Entretanto, o autor afirma que, ainda têm-se as idades como marcadores na organização social em alguns aspectos da sociedade brasileira, como por exemplo, a habilitação para dirigir é aos 18 anos, a venda de bebidas também, o adolescente é considerado menor até os 18 anos, a pessoa é idosa aos 60 anos. Observam-se também alguns paradoxos como uma preocupação em garantir os direitos de crianças e idosos/as, por meio de estatutos oficiais, mas ressaltar a dependência e fragilidade nessas fases da vida ou fazer da velhice uma “nova juventude” (DEBERT, 2010, p. 62) e ao mesmo tempo lutar pelo direito à aposentadoria a partir de certa idade. Mas certo é, como Castro (2016) menciona, que estamos sempre envelhecendo e que “[...] é um processo complexo e contraditório que nos acompanha a todos, sem exceção, ao longo da vida” (CASTRO, 2016, p. 79). Porém sentido de formas diferentes (SCOPINHO, 2009) o envelhecer é um processo contínuo e singular, experienciado diferentemente pelas pessoas. Alguns estudos dentro da Linguística aplicada já envolvem estudos de identidade etária, como a pesquisa feita por Scopinho (2009) que discorre acerca da elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira com ênfase para as pessoas mais velhas, destacando as particularidades no processo de ensino e aprendizagem dessa faixa etária e a dificuldade de materiais adequados; os estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como os de Guimarães (2006), que tem o foco em discutir e identificar as dificuldades e expectativas de aprendizagem da terceira idade e os de Oliveira (2010), que discute crenças e experiências de LE de alunos/as idosos/as; as pesquisas de Conceição (2005) sobre as estratégias de aprendizagens de uma língua estrangeira na terceira idade e os estudos de Quadros, Rodrigues e Oliveira (2017) sobre a inclusão digital dos idosos/as na Universidade Aberta Para Terceira Idade. Entretanto, creio que minha pesquisa se difere ao investigar e discutir o envelhecimento com um olhar decolonial e procurar as representações do envelhecimento nos LDs de língua inglesa. Trago uma perspectiva que englobe o ensino de línguas, o LD, os estudos de identidades, o contexto sócio-histórico, o letramento crítico e o envelhecimento.

2.2.1 Envelhecimento na contemporaneidade

A população com mais de sessenta e cinco anos tem crescido progressivamente na maioria dos países industrializados, fenômeno chamado por alguns autores de “agrisalhamento” (GIDDENS, 2001) e deve continuar a crescer nas próximas décadas. O

número de pessoas com mais de oitenta e cinco anos também está a crescer consideravelmente. Segundo Aboim (2014), esse envelhecimento acelerado tem mudado o cenário demográfico no mundo, e estima-se que em 2044 o aumento da população com mais de sessenta e cinco anos será de trinta por cento. Schneider e Irigaray (2008) afirmam que o envelhecimento da população no Brasil também cresce,

[...] o número de pessoas com 60 anos ou mais está crescendo mais rapidamente do que o de qualquer outra faixa etária em todo o mundo. A população de idosos, pessoas com 60 anos ou mais, cresceu 7,3 milhões entre 1980 e 2000, totalizando mais de 14,5 milhões em 2000. O Brasil, até 2025, será o sexto país em número de idosos (World Health Organization - WHO, 2005, p. 585 apud SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008, p. 586).

Segundo os autores, o aumento ocorre por causa da diminuição das taxas de fertilidade e a maior longevidade nos últimos tempos. Na verdade, o grupo etário populacional que mais cresce no Brasil é o de idosos/as. Em 2000 eram 14,2 milhões, em 2010 o número de idosos/as passa para 19,6 milhões, a estimativa é de que no ano de 2030 chegue a 41,5 milhões e em 2060 seja de 73 milhões de idosos (BORGES, CAMPOS; CASTRO E SILVA, 2015). Cresce também o número de pessoas muito idosas, inclusive centenárias (CAMARANO; KANSO; MELLO, 2004a). As mudanças demográficas não ocorrem de maneira homogênea em todas as regiões brasileiras e nem ao mesmo tempo, devido às diferenças sociais e econômicas, como afirmam Vasconcelos e Gomes (2012). Segundo elas, na região Centro-Oeste o índice de envelhecimento humano em 2010 foi de 36,0 % e continua em processo acelerado de crescimento.

O processo de envelhecer e suas percepções têm sofrido transformações. Houve mudanças nas condutas, imagens, hábitos e crenças que representam as etapas mais tardias da vida, de acordo com Silva (2008). Importante ressaltar que as atitudes em relação às pessoas mais velhas nem sempre foram e não são uniformes em todas as sociedades, dependem não somente de localização histórica, mas das diferentes culturas. A primeira mudança significativa é que no passado, as pessoas mais velhas eram em menor número que hoje, respeitadas e admiradas, no Brasil e em muitas culturas ocidentais, segundo Moragas (2004),

[...] para chegar a uma idade avançada era necessário possuir certo status ou poder que permitisse uma alimentação e forma de vida sem as carências e trabalhos exaustivos da maioria da população. [...] os velhos eram poucos e seu pequeno número, aliado ao poder (material e espiritual) e à experiência de vida, os colocava em uma posição de respeito e obediência devidos pela maioria (MORAGAS, 2004, p. 11).

Nem todos conseguiam desfrutar de longos anos de vida, mas os/as poucos/as que conseguiam eram respeitados/as e obedecidos/as, segundo Daniel, Antunes e Amaral (2015), e poderiam ser considerados/as quase que uma elite. Giddens (2001) afirma que em algumas sociedades, em algumas culturas, os sujeitos mais velhos gozavam de autoridade e prestígio. Entretanto, muitas sociedades ocidentais atuais não mais enaltecem tanto o saber das pessoas mais velhas. Nesse sentido prefiro concordar com Luna, Lima e Philippov (2014), que insistem em que ainda hoje “ao idoso estão inerentes a experiência de vida e a sabedoria” (LUNA; LIMA; PHILIPPOV, 2014, p. 52), creio que talvez muitas vezes não reconhecidas, mas de vital importância para a sociedade. O saber da pessoa idosa é construído com suas experiências e essas experiências de vida são muitas vezes respeitadas (LUNA; LIMA; PHILIPPOV, 2014).

Após as revoluções políticas e industriais, o conhecimento baseia-se na ciência, em equipamentos e maquinaria (MORAGAS, 2004) e “o respeito aos velhos por sua experiência como base social é substituído pelo respeito à ciência, à técnica e ao progresso para as massas através dos cientistas, engenheiros e líderes revolucionários que são jovens” (MORAGAS, 2004, p. 11 e 12).

Ressalto que no Brasil, no início do século XX, a pessoa mais velha era valorizada, ao ponto de existir uma demanda da juventude por uma aparência de mais idade, pois muitos daqueles/as que haviam enriquecido rapidamente e ainda muito jovens procuravam um visual mais respeitoso e ar senhoril. Essa aparência era prontamente fornecida pelo mercado, com produtos que garantiam uma “velhice instantânea” e procuravam dar um ar tradicional e de respeito aos jovens (DEBERT, 2010). Atualmente não é essa a realidade, nem no Brasil, nem na maior parte do mundo, já não se quer parecer mais velho/a, ao contrário. A aparência envelhecida muitas vezes é tida como desleixo com o corpo e falta de cuidado pessoal (DEBERT, 2010).

A segunda mudança crucial é que o envelhecimento antes relacionado à falta de atividade e caracterizado como um momento de descanso transforma-se agora em fase de movimento e aprendizagem, como afirma Silva (2008), “um modelo identitário que inclui, em sua definição, o estímulo à atividade, a aprendizagem, a flexibilidade, o aumento da satisfação pessoal e a formação de vínculos afetivos inéditos” (SILVA, 2008, p. 802). Procura-se então realizar projetos individuais e buscar aprender. Acredito que uma das buscas pelo saber é pela aprendizagem de línguas. Algumas escolas de idiomas no DF inclusive possuem turmas especialmente formadas somente com pessoas mais velhas. Creio, portanto, que os LDs deveriam representar o envelhecimento de uma forma real em suas diferentes ocorrências.

Todas essas características - aprendizagem, atividade, movimento e flexibilidade - ganham o rótulo de “terceira idade” e expressam uma sensibilidade mais positiva e valorizada da velhice, segundo Silva (2008).

Outros fatores que também geraram uma reestruturação no curso de vida e na velhice foram o avanço da medicina e a oficialização e generalização das aposentadorias (SILVA, 2006). Os primeiros aposentados da classe média têm seu potencial de consumo identificado e reconhecido, construindo-se uma ideia muito positiva para essa fase da vida. Surgem pacotes de viagens, opções de lazer e novos produtos direcionados ao público mais velho. Muitas vezes a passagem para a velhice está atrelada à aposentadoria (DANIEL; ANTUNES; AMARAL, 2015), às vezes vem com uma forte carga negativa vinculada ao termo, pois o trabalhador aposentado pode ser visto como quem não produz e onera o governo, segundo Moragas (2004) e Daniel, Antunes e Amaral (2015), outras vezes mostra-se como uma fase para realizações pessoais e consumo. Certamente discussões sobre o aumento dos períodos de contribuição e da idade de aposentadoria são bem atuais (DANIEL; ANTUNES; AMARAL, 2015) e podem levar a reflexões sobre produtividade, futuro e bem-estar dos mais velhos.

Outra mudança é o desejo de envelhecer e perpetuar um corpo jovem, sem marcas do tempo, um corpo ativo que acompanhe as muitas atividades do cotidiano. É imperativo ter êxito, corpo “*fitness*” (saudável e dentro dos padrões) e consumir o que for necessário para conservar a juventude, em suma, “envelhecer bem” (HERMANN, 2015, p. 2) para muitos significa apenas isso. Creio que para outros/as muitos/as existe, sim, uma genuína preocupação com a saúde, exercícios físicos e alimentação saudável para que o corpo receba melhor os anos de vida e o envelhecimento do corpo não signifique impossibilidade de realizar as atividades que desejadas e as cotidianas, o que muito se aproxima à noção de “Envelhecimento Ativo” (ILC, 2015, p. 44). Muitas pessoas já mostram cuidado e atenção a certos hábitos saudáveis.

O conceito de “Envelhecimento Ativo” (ILC, 2015, p. 44) parece estar muito presente para muitos/as e ressalta uma vida mais longa e com certa autonomia e saúde (ILC, 2015). Essa atividade refere-se não somente à participação em um trabalho remunerado ou a exercícios físicos, mas envolver-se em ações sociais, culturais, de aprendizado ou serviço de voluntariado. De acordo com o Centro Internacional de Longevidade Brasil (ILC, 2015), após reflexões com organizações mundiais, define-se: “O Envelhecimento Ativo é o processo de otimização de oportunidades para a saúde, a aprendizagem ao longo da vida, a participação e segurança para melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem” (ILC, 2015, p. 44).

Esse conceito acima foi adaptado pelo Centro Internacional de Longevidade Brasil (ILC, 2015) com base no definido pela OMS (2005) e reuniões com organizações internacionais. O interessante é que o conceito de envelhecimento ativo induz à boa saúde, é destinado ao longo de toda a vida humana e advoga que o quanto antes os indivíduos interessarem-se por essa prática de vida, melhor, pois podem minimizar a ocorrência de doenças e ter uma “maior capacidade funcional” (ILC, 2015, p. 46). Concordo com esse conceito para a busca de um envelhecimento com qualidade de vida, sentido de forma individual que leva em consideração um determinado contexto social onde se vive e ao cuidado da saúde física e mental. Ele difere do conceito de terceira idade (SILVA, 2006) explicado por Silva (2006) como um estilo de vida de envelhecimento bem positivo com obrigação de autorrealização, excesso de atividades, consumo e preocupação apenas na etapa da vida mais velha. O envelhecimento ativo é um conceito que preza o cuidado e bem-estar ao longo de toda a vida visando um envelhecer com mais qualidade (ILC, 2015) e que abrange vários aspectos do envelhecer.

A OMS (2015) anteriormente empregava o conceito de “envelhecimento saudável” (OMS, 2015, p. 13): “processo de desenvolvimento e manutenção da capacidade funcional⁹ que permite o bem-estar em idade avançada”. Depois a Organização Mundial de Saúde acrescenta, no final dos anos 90, o conceito de envelhecimento ativo (OMS, 2005) mais abrangente e que visa à “otimização das oportunidades” (OMS, 2005, p. 13) que envolvem atividade, trabalho, saúde e maior segurança para que se possibilite uma boa qualidade de vida ao envelhecer e que preza os direitos humanos das pessoas mais velhas.

Ao falar sobre envelhecimento humano, Lopes e Park (2007) afirmam que duas imagens de velhos “coexistem” (LOPES E PARK, 2007, p. 142) na contemporaneidade – pessoas mais velhas que cuidam dos seus corpos e tentam manter certa juventude, são ativas e buscam realizar projetos, e imagens de outros velhos sozinhos, muitas vezes doentes e sem desejos (LOPES; PARK, 2007). Essas representações reforçam o fato de o envelhecimento ser um processo individual e diversificado, pois de acordo com a OMS (2015), as escolhas individuais ao longo da vida, o ambiente, o contexto onde as pessoas estão localizadas e suas interações podem influenciar no processo de envelhecimento.

Quanto à aparência física, conservar e aceitar os cabelos brancos, marcas do envelhecimento humano, sempre teve uma maior aceitação nos homens, na sociedade brasileira, mas observa-se que algumas mulheres atualmente não usam tintura para escurecer

⁹ Segundo a OMS (2015, p.13), a capacidade funcional de um indivíduo é o conjunto de “atributos relacionados à saúde que permitem que as pessoas sejam ou façam o que com motivo valorizam”.

os cabelos ao envelhecer (MIRANDA; FIALHO, 2017). Neste sentido, Miranda e Fialho afirmam (2017) que algumas pessoas, principalmente mulheres, não veem necessidade de esconder os sinais do envelhecimento e assim procuram desvincular a imagem padrão de somente jovialidade. Esses autores destacam esse movimento contrário à generalização de buscar-se uma juventude aparente, ainda que vindo de número bem menor de pessoas, quase sempre feminino, mas um grupo que existe e mostra uma forma de resistência ao padrão contemporâneo de rejeição ao envelhecer, mostrando seus cabelos brancos, procurando se exercitar apenas para que o corpo envelheça bem e outros aspectos que retomarei na seção seguinte quando apresento as relações sobre corpo e velhice.

2.2.2 *O Envelhecimento e o Corpo*

É necessário considerar a importância da imagem física e do corpo na construção das identidades, como Lopes e Park observam: “o corpo e a aparência física são meios que os seres humanos utilizam para se reconhecerem, estabelecer relações e comportamentos uns para com os outros” (LOPES; PARK, 2007, p. 144). As identidades etárias se constroem na percepção de similaridades e diferenças de um grupo de pessoas de diferentes idades, como ressalta Magro (2003, apud LOPES; PARK, 2007), e é possível que as pessoas se percebam pertencentes a determinado grupo pelas características e diferenças entre seus corpos. Os diferentes grupos etários possuem transformações físicas ao longo da vida. Algumas características podem ser percebidas no corpo da pessoa mais velha.

As mudanças físicas no envelhecimento são facilmente visíveis – “cabelos brancos, pele enrugada e manchada, a postura e o andar mais lento” (WOLFF, 2009, p. 15) – o que pode transmitir uma ideia de fragilidade e diminuição de vigor, de acordo com Wolff (2009). As funções intelectuais e emocionais nem sempre seguem o mesmo declínio, demorando, muitas vezes, a dar sinais de alterações. A maior parte das pessoas não aceita muito bem o envelhecimento como a deterioração inevitável do corpo (GIDDENS, 2001). Esse envelhecimento procura ser contrariado ou mesmo evitado com a ajuda dos avanços nas pesquisas científicas em medicina e nutrição. O envelhecimento, antes tido como algo natural e de ação inevitável do tempo, torna-se agora responsabilidade individual, quase no sentido “só é velho quem quer”, pois há no mercado infinitas formas de “congelar” o envelhecimento, como explica Debert (2010):

O rejuvenescimento é um mercado de consumo no qual o envelhecimento tende a ser visto como consequência do descuido pessoal, da falta de envolvimento em

atividades motivadoras, da adoção de formas de consumo e estilos de vida inadequados. A oferta constante de oportunidades para a renovação do corpo, das identidades e autoimagens encobre os problemas próprios do avanço da idade. O declínio inevitável do corpo, o corpo ingovernável que não responde às demandas da vontade individual, é antes percebido como fruto de transgressões e por isso não merece piedade (DEBERT, 2010, p. 66).

De acordo com Hermann (2015), nota-se agora certa tendência à eternalização da juventude, uma valorização em ser jovem e continuar aparentemente novo. Debert (2010) também afirma que a juventude é valorizada e relacionada a estilos de vida e não a um grupo etário em particular. A expectativa de uma juventude infinita aquece ainda mais o mercado, fornecendo produtos específicos para a terceira idade: cosméticos com promessas de remoçar, cirurgias plásticas e outros. O corpo pode ser transformado aproximando-se do ideal pessoal desejado pelas pessoas.

Segundo Rosa (2015), a sociedade demonstra pouca tolerância com os sinais de envelhecimento, então muitos/as procuram camuflar os sinais da idade no corpo, nas imagens virtuais e na linguagem. No corpo são usadas intervenções cirúrgicas, novos medicamentos, novos cosméticos; nas imagens virtuais, os aplicativos de edição de imagem como *photoshop* e filtros; na linguagem, o uso de termos como terceira idade, melhor idade, idoso/a e eufemismos para abrandar o que se diz relacionado à velhice. Procura-se não usar a palavra “velho/a”. Rosa (2015) afirma que na busca pela felicidade muitos escolhem ignorar o processo de envelhecimento ou mascarar as suas consequências. Considerar “ser velho/a” como um peso tem um efeito na construção social do envelhecer, busca-se apagar, invisibilizar ou disfarçar o processo de envelhecimento nas possibilidades científicas e de mercado que indicam uma busca pela eterna juventude,

A terceira idade é o terceiro mundo da política ou da vida. É um peso morto gestor, socialmente marginal, cujos custos quando não estão alimentando a indústria do turismo para a terceira idade, dos cosméticos ou do *body fitness*, representam um “peso” muito grande na balança de pagamentos da previdência. (ROSA, 2015, p. 34).

Luta-se contra o envelhecimento do corpo – “rugos, flacidez, marcas senis e outros sinais de senescência devem ser eliminados. Como elogio, cumprimenta-se o idoso por sua aparência mais jovem” (CASTRO, 2016, p. 85). Existe a procura de reforçar positivamente o aspecto mais jovial das pessoas mais velhas, talvez para que elas se sintam bem e novas.

De acordo com Miranda e Fialho (2017), um importante meio de comunicar posições, identidades e trocas podem ser os cabelos, eles afirmam que “através do significado da cor, corte, textura ou comprimento, cria-se imagens de si a serem veiculadas no meio social”

(MIRANDA; FIALHO, 2017, p. 3). Quando se olha para o envelhecer pode-se perceber cabelos tingidos e cabelos brancos, e a maior parte das mulheres preferem tingir e esconder esse “fator de “denúncia” do envelhecimento” (MIRANDA; FIALHO, 2017, p. 1) e para a maior parte dos homens deixá-los brancos pode significar experiência e até sedução, como afirmam Miranda e Fialho (2017).

Na contramão disso tudo, existe também um movimento de resistência, mencionado anteriormente, a esse padrão de eterna juventude, com um número crescente de mulheres mais velhas com cabelos brancos. Essa resistência diz respeito ao corpo feminino principalmente, ao cabelo e à identidade etária. Algumas mulheres mais velhas decidiram deixar as marcas do envelhecer bem aparentes, como seus cabelos brancos e rugas, como forma de se libertar dos padrões de beleza femininos da sociedade - mulheres altas, magras, brancas e de aspecto jovial - aceitando a forma natural de envelhecer (MIRANDA; FIALHO, 2017). De acordo com os autores, essas pessoas definem o envelhecimento como uma nova fase da vida na qual não são obrigadas a seguir um padrão de beleza imposto e podem ter poder de decisão sobre si. No estudo realizado por Miranda e Fialho (2017), as mulheres que “assumiram” seus cabelos brancos se sentiram mais empoderadas, livres e de bem com sua idade real. Esse tipo de atitude é colocado por Giddens (2002) como “política-vida”, pois são decisões pessoais tomadas sobre estilos de vida e que afetam as suas identidades. Essas resoluções vieram de uma liberdade de escolha e conseguem promover uma autorrealização.

Por tudo até agora relatado, é grande a relação entre o corpo e o envelhecimento, ele é a forma mais visível do processo. Ainda existe muita inquietação em “acertar o passo” dos mais velhos com os de todos, acelerar seus aprendizados e fazê-los se encaixar. Os desafios continuam, mesmo com toda a técnica e recursos atuais – “instado a integrar-se aos padrões, os ritmos lentos e as hesitações do idoso diante da avalanche de transformações em curso se tornam motivo de incompreensão e, não raro, franca impaciência” (CASTRO, 2016, p. 85).

Por isso mesmo se torna importante problematizar e discutir sobre a velhice, sobre o corpo mais velho e o anseio em querer congelá-lo para que se eternize uma juventude. Penso ser necessário e urgente analisar a construção que o LD traz do envelhecer. A seguir falo um pouco mais sobre a relação entre velhice e consumo.

2.2.3 *Envelhecimento e Consumo*

Hermann (2015) afirma que as produções de sentidos criadas a partir de textos escritos ou imagens que estão nos meios de comunicação têm o ideal de oportunizar e fomentar a

juventude. O autor ressalta que essas imagens estão diretamente ligadas “às práticas de consumo para transformação do corpo” (HERMANN, 2015, p. 3), como se o mercado oferecesse os produtos necessários para o corpo ideal mantendo a juventude no processo de envelhecimento. As imagens, figuras e representações multimodais estarão também no LD de inglês, sendo de extrema importância nesta pesquisa analisá-las. Elas marcam postura, expressam opiniões Barton e Lee (2015), mandam uma mensagem e apresentam visões de mundo.

O capitalismo neoliberal estimula o consumo desenfreado (SILVA, 2006) e a busca da eterna felicidade estaria ligada ao consumo. Considera-se que se algo atrapalha o fluxo do mercado deve ser tirado ou alterado do cenário social, portanto a velhice não significa entrave quando gera consumo, só assim continua fazendo parte desse cenário e é somente ligada à ideia de gerar mercado que ela é aceita. Esse neoliberalismo regula as formas de interação social e reforça a procura de um corpo eficaz, capaz, e coloca a responsabilidade da velhice e da felicidade no sujeito, no indivíduo (SILVA, 2006). Na mídia, nos rótulos ou propagandas de cosméticos, de editoriais de moda, nos livros, muitas das imagens são retocadas com o uso do aplicativo *photoshop* que arruma a imagem para que esteja “de acordo com o esperado pelo mercado e em sintonia com o imaginário coletivo” (HERMANN, 2015, p. 8). O resultado visto é que parece não existir espaços para pessoas reais, especialmente mulheres reais, “a mulher madura da vida real. Apenas para jovens ou mulheres mais velhas com plástica, maquiagem ou/e *Photoshop*” (HERMANN, 2015, p. 9). Tudo isso movimenta o consumo em busca de uma juventude eterna. O momento atual difunde um conjunto cultural baseado no mercado e com interações permeadas com discursos e coerência econômica, segundo Castro (2016). O mercado acaba por trazer sempre serviços e produtos porque é como se “o envelhecimento muitas vezes se tornasse um embaraço a ser camuflado, custe o que custar” (CASTRO, 2016, p. 85) para muitos.

As pessoas que se mostram incapazes de aumentar sua autoestima e fazer da vida uma experiência gratificante são vistas como uma espécie de consumidores falhos que não souberam adotar bens e serviços adequados (DEBERT, 2010, p. 52). Nos tempos atuais, em que não se tem garantias de nada, a sustentação é o consumo, de acordo com Rosa (2015). O consumo é então exaltado porque possibilita acumular sensações e dar sentido à construção de identidades: “os objetos – e poderíamos incluir os serviços, as imagens e as práticas também postas à venda - trazem consigo a promessa de aplacar, ainda que momentaneamente, a incerteza e a insegurança que assolam o sujeito contemporâneo” (SILVA, 2006, p. 23). O

consumismo, segundo Silva (2006), passa a ser um sinônimo de sucesso e equilíbrio e permeia as diversas áreas da vida.

2.2.4 *Envelhecimento, a Mulher e o Homem*

Giddens (2001) afirma que a velhice em si não deve ser identificada como doença ou impossibilidade, mesmo que com o avanço da idade surjam problemas de saúde. Os problemas, perdas sociais ou financeiras nessa época da vida, como morte de familiares ou amigos, mudança dos filhos ou falta de um emprego, podem agravar um desgaste físico. Dentre os desafios trazidos pela velhice, segundo Giddens (2001), estão a independência, a possibilidade de movimentar-se e fazer parte de modo pleno do mundo social. O envelhecimento não é sentido por todas as pessoas de forma exatamente igual, existem diferenças de recursos financeiros, apoio emocional, diferenças de gênero e raça (GIDDENS, 2001). Existe, entre os/as idosos/as, uma maior concentração de mulheres, a relação é de 80 homens para cada 100 mulheres, na realidade brasileira, de acordo com Borges, Campos e Castro e Silva (2015). Camarano, Kanso e Mello (2004b) afirmam que 72,6% dos homens idosos brasileiros trabalham 40 horas semanais, 48,9% das mulheres idosas têm jornada de 40 horas e 18,5% das mulheres idosas não têm renda. Em seu estudo, Aboim (2014) identificou que as mulheres sentiam mais a nova visão envelhecida no espelho e que os homens enfatizaram mais a perda do vigor e da força como a parte mais difícil da velhice. A perda de autonomia e exercício de trabalho são também fatores relevantes no envelhecimento masculino (DANIEL; SIMÕES; MONTEIRO, 2012).

O aspecto físico é muito cobrado da mulher, espera-se que as mulheres eliminem qualquer sinal de envelhecimento, pois seria sinal de relaxamento consigo e descuido (CASTRO, 2016). As mulheres tendem a viver mais tempo e mais sozinhas, muitas não voltam a constituir família depois de separadas ou viúvas (DANIEL; SIMÕES; MONTEIRO, 2012). Elas também têm mais probabilidades de desenvolver doenças crônicas, “não fatais, incapacidades e limitações funcionais” (DANIEL; SIMÕES; MONTEIRO, 2012 p. 16) e acabam por usar mais os serviços de saúde. Outro fato apontado por Daniel, Simões e Monteiro (2012) é que muitas são nesta fase da vida mais afligidas pela pobreza do que os homens, provavelmente como consequência da desigualdade e preconceito de gênero no emprego durante a vida. As próprias mulheres, nos estudos das autoras, alegam que a beleza física e as relações familiares são fatores importantes na velhice.

2.2.5 *Envelhecer: Autonomia, Individualização e Movimento*

A autonomia é valorizada na pós-modernidade como sendo característica do sujeito autossuficiente, independente e produtivo (ABOIM, 2014). Responsabilizar-se pela sua existência e manutenção é talvez um grande objetivo ao envelhecer. Em uma fase da vida em que supostamente já não se carrega tantas obrigações sociais (SILVA, 2009), e sem responsabilidades de cuidar de outros/as, os sujeitos mais velhos procuram se empenhar para encontrar em si o sentido para seguir os anos, cuidando para a sua realização e autonomia total, sem dependências de outros/as. “A autoestima está ancorada nos ideais de alta *performance* e autonomia. Mais do que ser, é preciso, o tempo todo, mostrar e provar que se é competente e que se está seguro de si” (CASTRO, 2016, p. 87). O modo de vida atual está vinculado aos princípios do “presenteísmo, do individualismo e dos ideários de autonomia e juventude a qualquer custo” (CASTRO, 2016, p. 88). Como a autonomia é pensada como fator essencial, quando ocorre a incapacidade de cuidar de si mesmo há um constrangimento por ter que depender de outra pessoa mais jovem para o seu cuidado (CASTRO, 2016), por vezes gerando uma dependência total e um possível sentimento de fracasso quanto ao próprio cuidado. Toda situação desse tipo acarreta um ajuste emocional, financeiro, o que nem sempre é possível, pois as pessoas possuem diferentes níveis socioeconômicos e muitas não conseguem arcar com despesas para cuidadores/as de idosos/as, medicamentos, acompanhamento médico e fisioterapêutico necessários, acarretando muitas vezes no afastamento social do idoso/a (CASTRO, 2016) e na falta dos devidos cuidados com a saúde do/a idoso/a.

O enfraquecimento do corpo acaba por gerar o declínio da autonomia na pessoa mais velha (WOLFF, 2009) e uma dependência de outros para realizar simples atividades. É no processo de envelhecimento que as pessoas percebem a sua vulnerabilidade (WOLFF, 2009). Dados de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2000, relatados nos estudos de Camarano, Kanso e Mello (2004b), mostram que naquele ano 17,1% das mulheres idosas não possuíam autonomia para lidar com as atividades diárias, ao passo que 13,3 % dos homens idosos não conseguiam desempenhar as atividades do seu cotidiano (CAMARANO; KANSO; MELLO, 2004b).

O caráter individual da terceira idade, sendo escolhida como opção de vida, resulta em uma mudança de vida dos sujeitos, em um empenho individual para as adaptações dessa identidade. Torna-se então um projeto individual e de responsabilidade exclusiva do próprio sujeito para se adaptar à nova etapa de vida e fazer da velhice uma “terceira idade” (SILVA,

2009). O individualismo exagerado faz parte das formações identitárias atuais e é uma das principais características da terceira idade. Há uma autorresponsabilização pelo sucesso, pelas escolhas e projetos de vida. Só vai haver uma busca ao convívio social e compartilhamento de experiências quando for de interesse pessoal e produza satisfação própria (SILVA, 2009).

A forte individualização provoca o “*ageless*”, conceito usado quando as pessoas não se identificam por meio da identidade etária, a uma idade cronológica fixada e sentem-se jovens sempre. Outro conceito que marca a identidade etária da terceira idade é “*mask of age*” ou máscara da idade. A hipótese da máscara da idade foi proposta por Featherstone e Hepworth (1991 apud SILVA, 2009) e se refere ao fato de que o corpo envelhecido não condiz com o vigor sentido e a mente jovial. Os termos *ageless* e máscara da idade são normalmente usados para explicar o descompasso do corpo que envelhece e o entusiasmo e energia interior fortemente sentidos pelas pessoas, conforme descreve Silva (2009). Muitos/as idosos/as não se reconhecem quando se olham no espelho, pois sentem que a mente, a disposição e as atitudes permanecem joviais e parecem não pertencer ao corpo envelhecido. Creio que há, sim, para alguns, dificuldade em conciliar o corpo que envelhece e o espírito jovial. Talvez na busca de tentar igualar o eu interior ao corpo envelhecido, muitas pessoas recorrem ao que o mercado oferece em produtos e fórmulas com promessas de conservar o corpo o mais jovem possível.

De acordo com Wolff (2009), hoje existem novos modos de ser e de agir hegemônicos que continuam a rotular e classificar. Uma dessas determinações são as várias obrigações, e o autor cita como exemplo que todos “devem dançar, fazer ginástica, cantar, passear e ser felizes” (WOLFF, 2009, p. 20). Essa afirmação de Wolff vai ao encontro do que Silva (2009) escreve sobre o imperativo ao movimento na terceira idade, manter-se em movimento, em atividade é uma imposição aos mais velhos. Para que isso ocorra, segundo a autora, é necessário que se exercite o corpo, o mantenha saudável com exercícios, remédios preventivos e uma alimentação saudável. A prática de exercícios regulares e uma alimentação correta podem aumentar os anos de vida e prevenir ou diminuir algumas debilidades na velhice e/ou doenças (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006; OMS, 2005). Para as autoras Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 682), “ninguém é velho demais para se exercitar”, a prática do exercício físico, seja ela uma caminhada, corrida ou musculação é benéfica em todas as fases da vida, inclusive na mais avançada. Muitas vezes algumas limitações físicas podem dificultar a atividade física, mas dentro das limitações do idoso é sempre benéfico qualquer tipo de movimento físico, dentro de suas possibilidades (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006). Considero muito positivo o incentivo à atividade, pois estimula um cuidado em

envelhecer bem, manter-se saudável (OMS, 2015) e em interagir socialmente. Silva (2009) ressalta que a prática da atividade física, mesmo sendo uma característica pessoal ou que venha a ser desenvolvida,

[...] a atividade está presente no cotidiano de todos aqueles que envelhecem de forma positiva, nas mais variadas esferas de atuação do sujeito. Atividade mental, física, social, sexual, lúdica, criativa, independentemente do adjetivo que acompanhe, a atividade é uma obrigatoriedade para os sujeitos que pretendem viver a terceira idade (SILVA, 2009, p. 130).

Entretanto, esse imperativo à atividade (SILVA, 2009) pode acabar por colocar no próprio sujeito a responsabilidade e o sucesso da sua velhice e reforçar o consumismo neoliberal. Por um lado, estimula-se o exercício para que se tenha saúde na velhice, mas se estimulam também serviços e objetos prescritos ou não, para que se alcance esse objetivo (SILVA, 2009). Estimula-se a flexibilidade e a disponibilidade para a aprendizagem, no sentido de que facilitará a adaptação ao novo momento da vida e a concretização de novos hábitos e *hobbies*.

Todas essas características acima citadas contribuem para uma consolidação da terceira idade como momento fértil e produtivo. Enxergo nesse fato uma marca hegemônica crescente construindo e representando o envelhecer que esteja de acordo com os padrões pós-modernos do consumismo e da individualização. Debert (2010) considera que se responsabilizam individualmente todos/as pelo seu processo de envelhecimento, mas com a desigualdade social não são dados a todos/as os meios para agir, resultando em consumidores/as incapazes de persistir em estilos de vida que garantam sua jovialidade. Creio que o ideal de uma vida madura marcada pela jovialidade não é real para todos. Conservar a juventude requer gastos financeiros que não estão ao dispor de todos. A velhice é sentida de modo particular, dependendo das experiências de vida e de outros fatores. Muitas vezes não se consegue a autonomia nem independência nas idades mais avançadas da vida. Como afirma Castro (2016), a experiência do envelhecer é muito particular e atrelada a fatores de gênero, nível socioeconômico, “estado civil, [...] condições de saúde, estilo de vida e outros” (CASTRO, 2016, p. 79). Durante o envelhecimento as relações interpessoais podem ficar mais escassas, pois se leva em conta a aposentadoria, perdas de familiares, amigos, cônjuges, distância dos filhos e muitas vezes uma dificuldade em se encaixar em uma sociedade que, de acordo com Wolff (2009, p. 19), “valoriza o novo, o consumo e a produção econômica”. Entender o processo de envelhecimento como um todo real, com nuances e diferenças, por vezes mascarado e muito relacionado ao consumo torna-se importante na contemporaneidade.

2.2.6 *Idadismo (Ageism)*

Idadismo é o termo usado para definir a discriminação baseada na idade da pessoa. Mais comum e marcante é o idadismo em relação às pessoas mais velhas. Butler (1969 apud TEMPLER, 2003) define o idadismo (*ageism*) como o preconceito e uso de estereótipos porque as pessoas são mais velhas. Palmore (2004) é citado por Goldani (2010) ao afirmar que o idadismo é o terceiro maior “-ismo” depois do racismo e sexismo. Por vezes pode passar despercebido pela sociedade, pode ser corroborado pela mídia e pode levar a sérias práticas discriminatórias (TEMPLER, 2003). O idadismo é bastante complexo e se apresenta na forma de atitudes negativas sobre pessoas mais velhas, “expressões do preconceito etário e as práticas a elas relacionadas são comuns na mídia e na sociedade brasileira” (GOLDANI, 2010, p. 412).

São frequentes os estereótipos para pessoas mais velhas por meio da linguagem como chamar aos mais velhos de fracos, incapazes ou débeis (STONE; MCMINN, 2012). Vários estudos comprovam que os jovens tendem a rotular os mais velhos com palavras mais negativas do que positivas (RAINA; BALODI, 2014).

A reverência à juventude, no Ocidente, muitas vezes faz do envelhecimento um “objeto de vergonha, ridículo, de desgosto” (GOLDANI, 2010, p. 414). Creio que surgem então comentários ofensivos, descaso e sentimento de repúdio em relação aos/as mais velhos/as, atitudes desagradáveis e desnecessárias. A respeito de trabalho, muitos trabalhadores/as mais velhos/as não são contratados ou não ganham promoções porque os empregadores/as acreditam que outros/as mais jovens se adaptarão melhor e serão mão de obra mais barata – “num sistema que valoriza o lucro acima de tudo, os empresários costumam optar por substituir funcionários mais velhos, mais experimentados e mais bem pagos por uma mão de obra mais barata e mais jovem” (GOLDANI, 2010, p. 414).

O idadismo inclui crenças, predisposições e sentimentos sobre os mais velhos. Muitas vezes as pessoas exageram de antemão para adequar o falar com os idosos e falar em tom alto, supondo uma surdez, diminuindo o ritmo das palavras para que seja fácil entender ou exagerar na entonação, minimizar pensamentos mais elaborados pensando que os/as idosos/as não entenderão e falar com características de fala de bebê (RAINA; BALODI, 2014). Muitas pessoas se ressentem com essas atitudes, pois reforçam o estereótipo de que os/as mais velhos/as não são capazes e que devem ser tratados/as de forma diferentemente acentuada.

Outro tipo de atitudes com idadismo ocorre na área médica. Muitos médicos consideram os/as velhos/as senis e se irritam com as limitações cognitivas (RAINA;

BALODI, 2014). Muitos médicos desconsideram as queixas de dores dos pacientes idosos/as, acabam por considerar que todos/as idosos/as são iguais e têm as mesmas dores, não fazendo uma investigação mais apurada, o que leva muitas pessoas a não procurar uma segunda opinião médica (GOLDANI, 2010).

Uma maior conscientização, esforços na educação e medidas políticas apropriadas podem reduzir os preconceitos contra os/as idosos/as, de acordo com Goldani (2010). Uma grande ação contra o idadismo é o relacionamento entre as gerações no convívio familiar e na sociedade, isto é, a transmissão intergeracional de conhecimentos (GOLDANI, 2010). Com o contato intergeracional o/a jovem recebe uma base histórica de conhecimento e exercita a flexibilidade para relações futuras e para o/a idoso/a é a contribuição para o futuro de outros/as (MORAGAS, 2004). Com as interações entre avôs/ós, netos/as e outros familiares com mais idade sendo positivas, tanto idosos/as quanto jovens compreendem melhor a percepção um do outro e têm uma melhor visão do outro (GOLDANI, 2010). Discutir o preconceito etário e movimentar-se na direção de diminuí-lo é um passo para “uma cidadania ampla e uma sociedade para todas as idades” (GOLDANI, 2010, p. 426). Por isso, acredito ser tão importante discutir as representações do envelhecer que os LDs trazem.

2.3 Representações Sociais

O conceito de representações sociais foi introduzido por Moscovi em 1961. Os estudos sobre as representações sociais têm em Moscovici e Jodelet seus principais expoentes. Primeiramente focado na Psicologia Social, o conceito se espalha nos estudos de diferentes áreas das Ciências Humanas. Na área educacional torna-se relevante devido à estreita relação das representações sociais “com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 60) e para análise dos possíveis componentes que interferem na dinâmica educativa.

As representações sociais são “representações de alguma coisa ou de alguém” (MOSCOVICI, 2000, p. 106), sobre uma pessoa, um objeto, um conceito (JODELET, 1984) em um determinado grupo social. As representações sociais são construídas pelas pessoas a partir das informações que circulam na sociedade, do “senso comum” (MOSCOVICI, 2000, p. 322), o conhecimento popular. As significações construídas pelas pessoas e partilhadas em um mesmo grupo constroem uma “visão consensual da realidade para esse grupo” (JODELET, 2001, p. 21). Essa visão pode ser diferente das de outros grupos e direciona as

ações dos indivíduos, “as representações são sempre construções contextualizadas, resultado das condições em que surgem e circulam” (SPINK, 1993, p. 303). As representações podem mudar dependendo das sociedades onde são construídas (LOPES; PARK, 2017), não são fixas. Para Jodelet (2001), as representações direcionam o modo como se compreende o mundo, se toma decisões e se posiciona a respeito de diferentes assuntos, servindo “para agir sobre o mundo e o outro” (JODELET, 2001, p. 28), orientando a conduta social.

Segundo Moscovici (2000), as representações sociais se dão por meio dos processos cognitivos da objetivação, transformação do abstrato em imagem concreta, quando um conceito ou pensamento adquire uma imagem e da ancoragem, que por sua vez é a nomeação e classificação baseada em representações já existentes.

As representações sociais estão no nosso dia a dia nas interações entre as pessoas, nas mídias (MOSCOVICI, 2000) por meio das palavras e imagens que fazem parte do cotidiano das pessoas. Lemos, Costa e Lima (2013) lembram a importância de estudarmos as representações sociais hoje, pois na contemporaneidade globalizada as informações chegam rapidamente e o econômico e social estão entrelaçados. Por isso, faz-se importante entender como as pessoas fazem sentido do mundo onde estão inseridas.

Compreender também como as pessoas na esfera escolar constroem sentidos é bastante significativo. A escola envolve pessoas, ambiente físico, materiais didáticos e histórias de vida. O processo de aprendizagem é construído na interação, levando também em conta os saberes comuns a um grupo formado com as crenças, ideias e significações histórico-socialmente situados (LEMOS; COSTA; LIMA, 2013). O LD é um dos recursos pedagógicos composto por palavras e imagens que circulam na sociedade no ambiente escolar, faz parte da realidade brasileira, como afirma (SOUZA, 1999a). De fato, o LD é constituído de linguagem e essa traz em si as representações sociais (JODELET, 2001), sendo, pois, importante analisá-las para um melhor entendimento e comunicação entre as pessoas envolvidas no processo educacional, no meu entendimento. As diferentes possibilidades de reflexão que o LD pode proporcionar podem estimular discussões a respeito das diferentes representações sociais que são trazidas por ele. Dessa maneira, o LD pode construir representações sociais do envelhecimento, da pessoa mais velha. Torna-se necessário observar quais são essas representações que estão nos LDs, o que circula no grupo em que se vive, em determinada comunidade para que se entendam as interpretações que os alunos de línguas e os professores fazem do processo de envelhecer e por quê.

Para Moscovici (2000), muitos dos preconceitos, inclusive os geracionais, podem ser transformados pela mudança das representações sociais. Uma melhor compreensão do

processo de envelhecer e das pessoas mais velhas, como elas são representadas, pode dar, segundo Lopes e Park (2007), um maior entendimento das atitudes e percepções desse segmento da população, tanto pela sociedade em geral ou pelos próprios/as idosos/as. O estudo das representações sociais pode promover uma melhor interação entre as pessoas, uma melhor comunicação entre elas (LEMOS; COSTA; LIMA, 2013) e creio que um melhor relacionamento intergeracional que poderá enriquecer a todos, favorecer a aprendizagem e ajudar na transformação social dos sujeitos.

A área da Linguística Aplicada tem sido espaço para muitos estudos que se baseiam teoricamente nas representações sociais – muitos investigam as representações sociais de estudantes, professores de ensino de línguas para crianças, como os estudos de Guedes (2013) sobre o papel do professor do ensino fundamental no processo de ensino de língua e existem outros estudos sobre as representações no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ensino básico ou no ensino superior que buscam compreender a forma de pensar de um indivíduo ou de grupos para que possam contribuir no processo pedagógico. Meu estudo visa investigar as representações sobre o envelhecimento que circulam nos LDs de língua inglesa e assim contribuir também de alguma forma para a Linguística Aplicada.

2.4 Livro Didático

2.4.1 Identidades e Livro Didático

A Linguística Aplicada, como a ciência que tem por função estudar a linguagem e o seu uso social, tem como um importante objeto de interesse o material didático usado nas aulas de língua estrangeira (FERNÁNDEZ; AMENDOLA, 2016), dentre eles o LD. Considero importante, seguindo Moita Lopes (2006), que a Linguística Aplicada procure entender as questões sociais e a história para que de verdade dialogue com a vida contemporânea. Muitos textos acadêmicos que analisam o LD são voltados para análise de escolha de material didático ou técnicas de um ensino de língua estrangeira comunicativo, como afirma Picanço e Garcia (2017):

A maior parte das análises de livros didáticos de língua estrangeira ainda costuma dedicar-se a aspectos metodológicos do tratamento da língua, à sua coerência interna, à análise da concepção do sujeito da aprendizagem ou de sua relação hierarquizada em relação ao professor [...] apenas recentemente, diferente de outras áreas do conhecimento é que o livro didático de línguas estrangeiras, [...] tem sido analisado em sua dimensão discursiva, enunciativa e ideológica (PICANÇO; GARCIA, 2017, p. 267).

Felizmente, pesquisas no sentido de enfoques discursivos e sociais têm acontecido cada vez mais e acrescentam muito ao processo de ensino e aprendizagem ampliando, assim, a compreensão das possibilidades dos LDs e suas construções de sentidos.

Acredito ser importante pesquisar a construção de identidades no LD, um caminho ainda recente nas pesquisas de Linguística Aplicada, cheio de desafios, mas muito real, parte de nosso dia a dia e essencial para a formação cidadã e para a compreensão da construção de sentidos, como mostram as pesquisas de alguns autores, dentre eles Tílio (2006), Nascimento (2016), Barros (2013), Santos (2013). Ao olhar o LD e a sala de aula busco “problematizar a tendência à homogeneização de tudo e de todos e, assim, abrir brechas para possíveis deslocamentos, possíveis rupturas” (CORACINI, 1999a, p. 11) e procurar no livro espaço para dar voz aos alunos e professores.

Os LDs, em especial os de línguas estrangeiras, possuem uma grande “riqueza de informações e ideias [...], produzem discursos, refletem identidades sociais e retratam componentes culturais” (TÍLIO, 2006, p. 18) que muitas vezes passa despercebida ao professor e aos alunos. O LD nomeia diferenças e identidades, pois lida com a língua e é através dela que nomeamos e significamos tudo. As identidades são simbólicas e sociais, marcadas por vezes por meio de símbolos (WOODWARD, 2000), representações nas quais os significados são produzidos. Através desses sistemas simbólicos, alguns grupos são excluídos e outros incluídos (WOODWARD, 2000). No LD as várias identidades das pessoas são apresentadas claramente ou são silenciadas, conforme Picanço e Garcia (2017). Nem todas estão ali. Segundo Tílio (2006), o LD pode trazer identidades sociais mais socialmente aceitas e esquecer as outras tantas, isto é, pode-se falar nas identidades de etnia ou raça, mas esquecer as de gênero e a identidade etária, entre outras. As identidades são representadas no livro didático nos textos, imagens, nas atividades propostas, enfim, nos contextos ali trazidos.

As práticas identitárias estão onde há linguagem, relações entre pessoas e práticas sociais. O LD fervilha de identidades. Segundo Nascimento (2016, p. 39), “o livro didático é um espaço em que as identidades são representadas”, sendo necessário analisar como essas identidades sociais são representadas ali. O LD é espaço de construção de identidade (TÍLIO, 2010; FERREIRA; FERREIRA, 2017). Os/as aprendizes de língua acabam por se filiar ou rejeitar algumas das construções identitárias do LD. De acordo com Blommaert (2005), as identidades construídas sugerem identificações nos reconhecimentos dos diversos signos. Os aprendizes e os professores se identificam ou não com as identidades ali representadas. Os textos – diálogos, imagens, vídeos, áudios – do LD englobam discursos sobre pessoas, culturas, locais, diferentes classes sociais, etnias e idades que fazem as marcações identitárias.

No caso do uso de LD estrangeiro ele certamente trará algumas marcas identitárias muito relevantes para o país de origem onde foi produzido. Algumas identidades são mais importantes ou vistas de forma diferente nas diferentes culturas, pois são produzidas dentro de um contexto social; um exemplo é que no Brasil o racismo se dá em relação à cor da pele e aos traços físicos de raça, e na França muitas vezes se refere à nacionalidade, descendência. As categorias identitárias mudam de acordo com o local ou país, podendo se tornar mais ou menos relevantes para os indivíduos (BLOMMAERT, 2005), e os valores dados a certas identidades podem não ser os mesmos em todos os lugares do mundo.

Procuro neste trabalho entender como é representado o processo de envelhecer no LD e quais as representações do sujeito mais velho no LD.

2.4.2 *Autoridade e Legitimação do Livro Didático*

O LD tem sido muitas vezes o principal material didático usado por professores em escolas públicas como sustentáculo da transmissão do conhecimento (SOUZA, 1999b) e “em muitos contextos, a única fonte de acesso ao ‘saber institucionalizado’ de que dispõem professores e alunos” (CARMAGNANI, 1999, p. 127; PINTO; PESSOA, 2009). Tradicionalmente considerado um mediador essencial no ensino institucionalizado, o livro é, então, segundo Tilio (2006), valorizado como tecnologia básica ao ensino. De acordo com Souza (1999a), o LD, seja ele qual for e em qualquer disciplina, é entendido como local do conhecimento correto, “lugar do saber definido, correto...” (SOUZA, 1999a, p. 27).

Muitas vezes, o LD não é uma ferramenta de auxílio ou “fio condutor” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 81) no processo pedagógico, “mas o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 83), não havendo questionamentos sobre o que está sendo transmitido ou de que maneira deve ser compartilhado. De acordo com Souza (1999c), tradicionalmente ciência e livro didático devem transmitir conceitos verdadeiros e o livro traria somente “dizeres de verdade” (SOUZA, 1999c, p. 61), por isso, a meu ver, muitas pessoas não questionam o que ali aparece.

Essa concepção do livro como “depositário de um saber a ser decifrado” (SOUZA, 1999a, p. 27) que contém a verdade enche-o de autoridade e legitimidade dada pela sociedade. “Não parece haver dúvida quanto à autoridade que o senso comum tradicionalmente confere ao livro didático em contexto escolar. O LD é um elemento constitutivo do processo educacional brasileiro” (SOUZA, 1999a, p. 28), de certa forma o seu uso é tão naturalizado

por professores e alunos que várias vezes o livro acaba por delimitar o trabalho escolar, “os conteúdos e as metodologias a serem adotadas, em conformidade, é claro, com a ideologia vigente” (CORACINI, 1999c, p. 37). Considero o LD como mais uma fonte de conhecimento a ser compartilhada que traz contribuições na construção dos sentidos e que pode ser ponto de partida para reflexões importantes na formação cidadã, sem necessariamente ser a verdade absoluta. Ele pode ser ponto de partida para ricas reflexões.

Coracini (1999c) afirma que a legitimação do LD surge com a aceitação e definição de valores por e para certo grupo social. Esses valores éticos norteiam os indivíduos no seu contexto histórico-social. A escola legitima e cria regras de conduta escolar, sendo a instituição responsável por estabelecer o que é bom ou mau no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com os valores reconhecidos pela sociedade. Contudo, a escola não produz regras sozinha, e ao mesmo tempo que a sociedade constrói e modifica seus valores e objetivos a respeito da escola, essa “vê também seus valores, interesses e necessidades de toda ordem sendo construídos e modificados por essa mesma sociedade” (CORACINI, 1999c, p. 33).

O professor, que tem a autorização da escola por ser profissional formado, também legitima o uso do LD, colocando-o como pilar para suas atividades de sala de aula, como afirma Coracini, (1999c). Uma boa parte da legitimação do LD na sociedade também é feita pela propaganda de especialistas na divulgação dos livros. As editoras e os profissionais (normalmente professores/as) por elas escolhidos para divulgação do material ressaltam que esses materiais estão atualizados e trazem o que há de mais recente no processo de ensino e aprendizagem e muitas vezes baseados em pesquisas atuais da área de conhecimento (CORACINI, 1999c), legitimando-os como possíveis verdades.

2.4.3 Livro Didático e Mercado

O LD acaba sendo considerado um “bem de consumo” (CORACINI, 1999c, p. 37) importante tanto para professores/as e alunos/as. O LD movimentava um grande mercado financeiro e econômico, no qual existe uma busca pelo lucro (TILIO, 2006) e uma preocupação pedagógica. Os livros aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁰ geram um grande mercado no sistema brasileiro. O fornecimento às escolas públicas brasileiras cadastradas envolve muitos profissionais e uma quantia alta de dinheiro

¹⁰ O PNLD avalia e fornece livros didáticos para as escolas públicas. Discorro sobre o programa no próximo item.

para produção dos livros. O mercado de LDs de editoras internacionais também é bem expressivo e serve às escolas particulares, escolas de línguas e algumas poucas escolas públicas.

As editoras têm importante papel, pois legitimam e validam o autor. De acordo com Souza (1999a, p. 28) “o autor do livro didático passará sempre pelo crivo editorial”, que funciona tentando manter um padrão ideológico e econômico – há um padrão para o conteúdo que circulará na escola e o sucesso de vendas é sempre uma preocupação. Os que vendem mais costumam trazer minuciosas diretrizes para o/a professor/a sobre como trabalhar, além de respostas e sugestão de exercícios e provas para simplificar a rotina de ensino e talvez para que não haja qualquer tipo de erros (CARMAGNANI,1999). Pensando na carga de trabalho de professores/as e procurando amenizar as tarefas pedagógicas diárias dos/as mesmos/as, acredito que seja essa a razão para que a maioria escolha os livros que possuem planejamento e orientações detalhadas, favorecendo uma possibilidade de tempo para dedicação a outras tecnologias de ensino.

De acordo com Coracini (1999b), os livros que agradam mais – alunos e professores - levam em conta a experiência, as tradições sobre um bom ensino, marcadas pelas próprias escolas e meios de comunicação e novidades na área pedagógica. As editoras procuram agradar seu público (CORACINI, 1999b) procurando novidades no ensino. O/a autor/a muitas vezes acaba por ter que fazer adequações pedidas pelos/as editores/as que procuram que estas se ajustem ao mercado consumidor (TILIO, 2006). O mercado está sempre atento a mudanças tecnológicas, pedagógicas e às orientações oficiais dadas pelo governo também (TILIO, 2006). Os grandes consumidores do LD são os/as alunos/as, mas, na verdade, os/as responsáveis pela escolha são os/as professores/as e as instituições de ensino (TILIO, 2006). Há um grande investimento por parte das editoras na produção, marketing (TILIO, 2006) e divulgação para professores/as e escolas para adoção dos livros e uma preocupação visual que capte a atenção dos interessados.

A importância das editoras de LD no ensino de línguas estrangeiras é tão grande que na maioria das vezes os livros são reconhecidos ainda hoje não pelo/a autor/a, ou pelo título, mas pela editora (SOUZA, 1999a) e muitas instituições acabam por adotar certo livro por causa da editora, por já ter um renome na área. No ensino de língua inglesa temos a opção de muitos livros de grandes editoras e autores internacionais ou livros de autores nacionais. No Brasil, todos os LDs do Programa Nacional do Livro Didático são destinados ao público nacional, portanto pensando na adoção dentro do país. Esse programa gera um mercado grande porque atende a um imenso número de escolas. Alguns dos LDs analisados por mim

fazem parte do programa, por isso, a seguir descrevo os objetivos e o funcionamento desse programa de livros.

2.4.4 *PNLD*

O Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático¹¹, doravante PNLD, dirigido pelo Ministério da Educação, doravante MEC, foi criado em 1985 (BALADELLI, 2014; FERNÁNDEZ; AMENDOLA, 2016) e tem como função, de acordo com o Decreto 09.099 que dispõe sobre o PNLD:

[...] avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas, e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (DISTRITO FEDERAL, 2017, Capítulo 1, Art. 1º).

Um grupo de vários/as pesquisadores/as é selecionado pelo MEC para a avaliação dos livros didáticos. A base para a análise das diversas coleções são os documentos oficiais da educação no Brasil – Parâmetros Curriculares Nacionais e “legislação vigente (LDB de 1996; pelas Resoluções do CNE, pela Constituição Brasileira e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente)” – (BALADELLI, 2014, p. 226). A escolha das obras inscritas, seguindo estritamente as normas do edital referente, acontece como explicada abaixo:

[...] mediante edital de concorrência (este divulgado com até dois anos de antecedência), e segue com a entrega da documentação e dos exemplares idênticos aos que seriam distribuídos na escola e, também, entrega de versões dos livros sem qualquer identificação de editora ou autoria (BALADELLI, 2014, p. 231).

Os livros passam então por uma rigorosa triagem e são analisados segundo diagramação, aspectos gráficos e impressão. A última etapa é a avaliação pedagógica. Após o resultado oficial das obras que farão parte do PNLD em documento oficial e depois que as escolas fecham o termo de adesão ao programa, docentes e administradores da escola devem montar um grupo para a decisão sobre qual obra adotar, considerando a especificidade de cada

¹¹“O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.” (DISTRITO FEDERAL, 2017).

instituição. As escolas devem então registrar sua escolha de livro no *site* do governo indicado nos documentos oficiais (BRASIL, 2015, p. 8). A escola tem que acatar a decisão do grupo interno que foi escolhido pela gestão e docentes da escola em comum acordo para fazer a escolha do LD. Todos/as os/as professores/as da disciplina devem usar esse mesmo LD que foi escolhido. Os livros escolhidos chegam às escolas no início do ano letivo.

Todas as disciplinas foram incorporadas ao PNLD gradativamente com os anos (FERNÁNDEZ; AMENDOLA, 2016) e em 2011 as disciplinas de língua estrangeira moderna Inglês e Espanhol foram pela primeira vez incluídas no programa (TILIO, 2017a; BALADELLI, 2014). O ensino médio foi incluído no PNLD em 2012 (FERNÁNDEZ; AMENDOLA, 2016, p. 351). A partir de 2018, os livros didáticos de língua estrangeira moderna serão reutilizáveis, devendo ser devolvidos à escola ao final do ano letivo para “posterior utilização por outro estudante” (BRASIL, 2015, p. 2).

De acordo com os critérios estabelecidos no edital do PNLD 2018, os LDs de Inglês do PNLD 2018 visam o ensino de língua pautado na formação de cidadãos/ãs ativos/as que possam transformar a realidade à sua volta desenvolvendo a sensibilidade crítica por meio de questões sociais e promovendo as interações entre os estudantes. Destaco aqui a passagem do edital do PNLD de 2018 referente à língua inglesa e ao livro didático:

[...] deve contribuir para a compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos, expressam valores construídos nas práticas sociais, favorecem a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais. Esse engajamento deve pautar-se em princípios e valores éticos que preparem para o exercício da cidadania. [...] deve, ainda, estar compromissado com um ensino que supere uma visão tecnicista da língua, limitada a explicações gramaticais ou repetições descontextualizadas. Pautado em propostas de aprendizagem que: a. propiciem ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes; [...] g. propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica [...] (BRASIL, 2015, p. 39).¹²

Segundo Fernández e Amêndola (2016), o PNLD tem contribuído para que o LD possa trazer conteúdos culturais e que sejam gatilhos para discussões sociais produzidas na linguagem capazes de contribuir para a formação cidadã dos/as alunos/as, o que parece ser um dos seus principais frutos. Outros pontos positivos apontados pelas autoras e que considero importantes são: o fato de que professores/as e alunos/as de todo o Brasil podem contar com esse recurso didático; mais pesquisas sobre LDs de LE e sobre os programas de governo que envolvem aquisição de LD foram produzidas nas universidades e um novo gás editorial surgiu para produção de materiais que viessem ao encontro do mercado gerado pelo programa.

¹² Para maiores informações sobre as diretrizes do PNLD 2018, ler o Edital PNLD 2018 e o Decreto n. 9.099 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, referenciados ao final deste trabalho.

Entretanto, a autora também pontua alguns aspectos negativos do programa: uma redução de autonomia do/a professor/a para escolha do LD, já que somente os contemplados na avaliação final do PNLD podem ser escolhidos; os muitos aspectos em comum nas diversas obras devido à rigidez do que se pede no edital; um escasso número de opções de obras aprovadas, que por vezes não vão de encontro à realidade local educacional e a falta de avaliações oficiais e pesquisas sobre o programa. Acredito que o programa vem a acrescentar uma visão mais crítica ao ensino de LE propiciando possibilidades de reflexões, assim atuando para a formação do/a cidadão/ã. Acredito também que a disponibilidade de conceder aos/às alunos/as os LDs necessários para o ano letivo é imprescindível na realidade brasileira, em que muitos/as não possuem recursos financeiros razoáveis. Entretanto, ressalto que o PNLD não engloba em seus critérios de avaliação das obras um olhar sobre o envelhecimento. Creio ser de grande importância que critérios e princípios avaliativos que fazem menção a questões de envelhecimento ou identidade etária sejam acrescentados no PNLD para que os LDs contemplados no programa apresentem também e de forma significativa a pessoa idosa e o envelhecer. Mais pesquisas sobre PNLD e devidos ajustes devem surgir ao longo dos anos para que mais melhorias sejam feitas.

2.4.5 O LD de Língua Estrangeira

O LD é presença quase constante nas aulas de língua estrangeira (TILIO, 2006; CORACINI, 1999b; PINTO; PESSOA, 2009) e deve procurar “atender às necessidades e expectativas do aprendiz, adequando-se à sua realidade” (TILIO, 2006, p. 109). O LD é um suporte importante na sala de aula e “mantém-se vivo e presente no Brasil, ganhando, cada vez mais relevância, sobretudo por meio de ações oficiais nacionais que promovem e incentivam sua utilização” (FERNÁNDEZ; AMENDOLA, 2016, p. 357). Os/as alunos/as encontram no LD a referência para o assunto a ser estudado (CORACINI, 1999b; TILIO, 2006). Os/as professores/as o usam como referência, apoio e modelo. Tílio (2006) afirma que o LD em muitas ocasiões acaba por delinear o trabalho de muitos/as professores/as e pode ser considerado um “porto seguro para alunos e professores” (TILIO, 2017a, p. 60), o que interpreto como segurança no caso de dúvidas, um apoio legitimado e certeza de atividades já preparadas. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), no caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, é reconhecida a tradição no Brasil de “se contar com o apoio constante dos livros didáticos, senão como o único material utilizado, ao menos como o principal, o que leva, em certas ocasiões, a uma dependência excessiva”

(BRASIL, 2006, p. 54). É importante, entretanto, não deixar que apenas o LD forneça o conteúdo e direcione as aulas. Segundo Ferreira e Ferreira (2017), o LD deve ser encarado como “material de apoio à aprendizagem” (FERREIRA; FERREIRA, 2017, p. 99) significativo para se lidar com as identidades e cultura dos/as alunos/as.

Alguns/mas professores/as, de acordo com Kramsch (2017), esperam que o LD dê a eles todo o *syllabus* que vai ser usado em sala, fato que pode levar à restrição dos tópicos e atividades a serem tratados em sala de aula. Muitas vezes vejo vários/as professores/as terem necessidade de segui-lo à risca, talvez por receio de deixar algum conteúdo importante de fora ou na tentativa de disponibilizar o máximo de atividades para os alunos, hábito muito natural entre os/as professores/as. Entretanto, creio que a relação professor/a-LD pode ser mais “leve”. Algumas vezes pode ser necessário, por falta tempo ou por incompatibilidade de relevância à específica realidade, que o/a professor/a não dê algumas atividades, troque a ordem dos exercícios ou ajuste os tópicos trazidos pelo LD. Penso que o/a professor/a pode e deve ousar, adaptar, subverter quando necessário, refletir e problematizar o LD de língua inglesa. O saber ali contido não é estático ou completo, na verdade, é para ser construído, apreciado e complementado ao longo das interações nas aulas e de acordo com as realidades socio-histórico-culturais e “bagagem” dos envolvidos. Concordo com Ferreira e Ferreira (2017) quando indicam a importância de fazer com que os/as aprendizes tenham uma postura reflexiva perante o material utilizado e procurem a sua representação nele. É preciso explorar o LD, seus sentidos e possibilidades.

O LD representa o modo como o/a autor/a e a editora concebem língua, cultura, aprendizado, e o modo como constroem uma realidade do mundo estrangeiro de maneira instrucional (KRAMSCH, 2017). Os LDs trazem imagens, textos, áudios e vídeos que constroem sentidos, ideias, posicionamentos e marcam identidades. O LD traz para a sala de aula o mundo exterior, como disse DUBOC (2017 p. 224): “significações presentes em livros didáticos constroem uma realidade, constituindo uma perspectiva”. Entretanto, nós, professores/as, temos que estar atentos a que tipo de realidade esse LD que convive conosco mostra. Durante o desenrolar desta pesquisa, refleti muito sobre isso, claro, baseada em autores/as e obras (referenciados nas reflexões logo abaixo) que fizeram parte do processo de formação pessoal nesses dois anos. Confesso que tive outro olhar para o LD, um tanto mais intenso, mais objetivo e menos sistemático. Procurei enxergar se o que o livro trazia se relacionava à realidade dos/as meus/minhas alunos/as ou à minha (SANTOS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2017), procurando, como diz Ferreira e Ferreira (2017), sentidos que me representem ou aos/as meus/minhas alunos/as e busquei ver as identidades ali representadas

(TILIO, 2006; NASCIMENTO, 2016; SANTOS, 2013) e as deixadas de lado ou apagadas (TILIO, 2006; NASCIMENTO, 2016), as vozes do sul (MOITA LOPES, 2006), aquelas anti-hegemônicas, mas reais. Pela primeira vez visualizei relações de poder (TILIO, 2006; SANTOS, 2013), procurei pelo envelhecimento no LD e pensei em maneiras de problematizar as questões sociais ali contidas (TILIO, 2006). Muitos materiais de ensino e livros didáticos de língua estrangeira, segundo Ferreira e Ferreira (2017), trazem diferentes estereótipos e cabe aos/às professores/as o incentivo à reflexão e desconstrução desses estereótipos para que os aprendizes possam ser cidadãos/ãs mais atentos/as e conscientes da sociedade multicultural e plural em que vivemos.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é pautada na abordagem qualitativa, interpretativista e na análise documental. Apresento o contexto da pesquisa e ao final os procedimentos para a análise de dados.

3.1 Pesquisa Qualitativa Interpretativista

Esta pesquisa é organizada em uma abordagem qualitativa interpretativista.

Nas últimas décadas as pesquisas qualitativas provaram sua relevância nos estudos da enorme diversidade de estilos, formas de vida e subculturas nas esferas sociais humanas (FLICK, 2009) e, de acordo com Chizzotti (2006, p. 28), a pesquisa qualitativa “recobre um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais”.

Novos contextos sociais, segundo Flick (2009), se apresentam aos/às pesquisadores/as em razão das grandes e rápidas mudanças sociais e nas inúmeras áreas da vida. O sujeito interpreta os fatos à sua frente, como ele/a enxerga, produzindo a sua interpretação da realidade: “[...] o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem constituídos pelo homem que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades”. (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 49), uma das qualidades da pesquisa qualitativa é estar atenta aos detalhes, aos pormenores, tudo pode ter uma significação, é ver o mundo de uma “forma minuciosa”. Os dados são recolhidos nas palavras e imagens, a investigação é descritiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para a compreensão nas ciências sociais é preciso estudar e levar em conta o contexto socio-histórico (BORTONI-RICARDO, 2008). Segundo Chizzotti (2006), a pesquisa tem o interesse de descobertas em favor da melhoria da vida humana, sendo uma procura sistemática e rigorosa de informações que possa contribuir para o conhecimento. A pesquisa qualitativa considera a realidade “fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do/a pesquisador/a – sua concepção, seus valores e seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2006, p. 26). Nos estudos dos fenômenos educacionais, segundo Lüdke e Andre (1986), a pesquisa é complexa e é um processo fluido e dinâmico, natural ao humano. Opto pela pesquisa qualitativa porque interpreto os sentidos representados no livro didático de língua inglesa e suas possibilidades de construção de outros sentidos construídos em sala de aula e fora dela, referentes ao envelhecimento humano. Creio que a abordagem qualitativa

interpretativista melhor cabe para entender o processo no qual as identidades são representadas no LD, pois como afirma Moita Lopes (1994), “a linguagem possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista” (MOITA LOPES, 1994, p. 331) e é nela e por ela que as identidades são construídas. Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que para a abordagem qualitativa é dada extrema importância à maneira como as pessoas “dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Considero, assim como Moita Lopes (1994), a investigação interpretativista a mais adequada para o linguista aplicado tratar os fatos a serem pesquisados.

Em educação ocorrem muitos fatores agindo e interagindo a todo tempo e transformando a realidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O rigor científico se faz presente na organização, planejamento e na fidedignidade ao olhar o objeto de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Na abordagem interpretativista, chega-se ao fato pela interpretação dos múltiplos sentidos que o constituem e os significados que compõem as realidades somente são capazes de entendimento pela interpretação (MOITA LOPES, 1994). Gosto de referir ao trabalho da pesquisa qualitativa como uma *bricolage* (DENZIN; LINCOLN, 2006), um conjunto de imagens e representações, uma montagem reflexiva onde as partes se ligam ao todo e expressam a minha compreensão do objeto analisado. Analiso nos LDs de língua inglesa os textos escritos e as imagens, que fornecem uma série de materiais ricos em significações, situados socio-historicamente e nas teorias identitárias e que vão aos poucos sendo interpretados à luz da minha realidade à procura da identidade etária apresentada, mais precisamente o envelhecimento do ser humano.

3.2 Pesquisa Documental

A análise documental pode ser uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), descobrindo e revelando conhecimentos novos e contribuindo na construção do saber. O que se pretende com a análise documental é procurar nos documentos analisados, fontes naturais de informação, segundo Lüdke e André, (1986) e Tílio (2006), respostas para a(s) pergunta(s) de pesquisa (TILIO, 2006). Assim também afirmam Laville e Dionne (1999): “os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 167). A pesquisa documental pode utilizar tipos variados de documentos, com diferentes fins, desde autorizações, comunicações a livros (GIL, 2010). A definição de documento feita por

Phillips (1974, p. 187 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986) considera como documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” e acrescento as palavras de Laville e Dionne (1999, p. 168) de que documentos são “veículos vivos de informação” cujos conteúdos podem ser interpretados ativamente pelo pesquisador. Os textos escritos em papel estão entre os mais comuns, mas “estão se tornando cada vez mais frequentes os documentos eletrônicos, disponíveis sob os mais diversos formatos” (GIL, 2010, p. 31). Os documentos podem ser também registros audiovisuais, tudo “em suporte audiovisual pode veicular informações sobre o humano” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 167), enfim, todo registro deixado pelo homem.

A análise documental faz conclusões sobre os valores, os objetivos nos documentos, segundo Lüdke e André (1986). Ressalto aqui a importância da voz do/a autor/a do LD e das atividades propostas pelo LD na compreensão da construção das identidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A omissão de uma temática ou representação no LD também pode constituir um dado e valiosa informação para a pesquisa, portanto atenção a esse ponto também. O que não está no LD é dado também.

A pesquisa documental “deve ser adotada quando a linguagem utilizada nos documentos constitui-se elemento fundamental para a investigação” (TILIO, 2006). Analiso os LDs e lido essencialmente com a linguagem e as construções de significados, escritos ou por meio de imagens, “O livro didático, enquanto forma de produção na modalidade escrita, pode ser considerado um documento pedagógico, pois constitui parte integrante das práticas educacionais”. (TILIO, 2006, p. 130).

Segundo Lüdke e André (1986), ao início da análise documental especifica-se o tipo de documento. Esse pode ser oficial (um decreto, uma portaria, um edital), técnico (livro texto, relatório, monografia) ou pessoal (diário, carta, mensagens eletrônicas), pode ser arquivo escolar, arquivo oficial, material instrucional (livro, filme) ou ainda trabalho escolar (prova, redação).

Esta pesquisa é do tipo análise documental de documento técnico-instrucional, segundo as caracterizações descritas por Lüdke e André (1986). Nesta pesquisa os LDs são considerados documentos que possuem textos a serem analisados e que estão inseridos em um determinado momento histórico-social (TILIO, 2006), como todo tipo de documento.

Após a seleção do documento, passa-se à análise dos textos que podem abranger “valores, representações, atitudes, ideologias etc.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214). Os LDs a serem analisados trazem “indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos” (BAUER, 2003) de um contexto. Ao analisar os LDs procuro

interpretar o que vejo, os textos e imagens e o que não vejo também. É necessário que se desenvolva uma categorização para a análise. As categorias não são estipuladas ou fixas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) em um modelo. Desenvolvem-se as categorizações baseadas no que é relevante para o estudo. As categorizações iniciais devem ser revistas novamente ao longo da pesquisa, sendo esse um processo dinâmico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), mostrando confrontação, reflexão e interpretação do/a pesquisador/a, podendo ser reconstruída durante a pesquisa.

Após a análise de dados passa-se para a redação das conclusões chegadas depois de minucioso exame do objeto de pesquisa. Segundo Bauer (2003), a análise documental deve ter coesão, clareza, fidedignidade e validade. Por fidedignidade entende-se:

[...] uma concordância entre intérpretes. Estabelecer fidedignidade implica alguma duplicação de esforço: a mesma pessoa pode fazer uma segunda interpretação depois de um intervalo de tempo (para determinar uma fidedignidade intrapessoal, consistência, estabilidade), ou duas ou mais pessoas podem interpretar o mesmo material simultaneamente (fidedignidade interpessoal, concordância, reprodutibilidade) (BAUER, 2003, p. 206).

Esse conceito também é confirmado por Gil (2010). A validade, por sua vez, refere-se ao fato do resultado ter sido extraído do texto analisado (BAUER, 2003; GIL, 2010), isto é, do que realmente está registrado no documento. A redação final da pesquisa é feita e pode ser estruturada conforme o/a pesquisador/a julgar melhor.

3.3 *Corpus da Pesquisa*

Escolho pesquisar em livros adotados pela rede pública de ensino do DF porque acredito na possibilidade de formação de cidadãos/ãs pelo ensino público, pelo acesso a um ensino de LE de qualidade. Como pesquisadora e professora de escola pública creio que o ensino público pode dar aos/às estudantes possibilidades de agir e transformar a realidade. Reforço aqui o meu orgulho de ser professora da educação básica da rede pública e a vontade de trabalhar muito pela educação pública. A rede pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal disponibiliza o ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares e em centros de línguas, chamados de Centros Interescolares de Línguas (CIL). Decido por analisar livros das seguintes modalidades de ensino de LE no sistema público de ensino do DF: do

ensino regular (ensino médio), de CIL (Centro Interescolares de Línguas) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹³. Segundo documentos oficiais da Secretaria de Educação do DF:

[...] a Educação de Jovens e Adultos modalidade da educação básica destinada ao atendimento a pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora que, ao longo da sua história, não iniciaram ou mesmo interromperam sua trajetória escolar em algum ou em diferentes momentos de sua vida (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 9).

Os livros escolhidos para esta pesquisa são livros de língua inglesa. São eles: *American English File* volume 1 (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017), segunda edição, da editora Oxford University Press, de autoria de Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden e Paul Seligson, adotado em um CIL do DF; o livro *Learn and Share in English* volume 1 (MARQUES; CARDOSO, 2016) da editora Ática, de autoria de Amadeu Marques e Ana Carolina Cardoso, adotado no ensino regular do DF e **EJA MODERNA 9º ano** (MODERNA, 2013), organizado coletivamente pela Editora Moderna, adotado na modalidade EJA do DF.

A escolha do livro didático *American English File 1* foi feita por ser adotado em uma escola pública do Distrito Federal somente de línguas estrangeiras, um Centro Interescolar de Línguas¹⁴, e pelo fato de ser um livro de renome internacional no meio de ensino de inglês como língua estrangeira. *Learn and Share in English 1* foi escolhido por ser adotado em uma escola pública de ensino regular do Distrito Federal de ensino médio e por ser aprovado no PNLD, portanto disponibilizado pelo governo aos/às alunos/as. O livro **EJA MODERNA 9º ano** foi escolhido por ser adotado na Educação de Jovens e Adultos, onde muitos adultos e idosos/as cursam a educação básica e também por ser aprovado no PNLD.

3.3.1 *American English File 1*

A coleção completa do livro de ensino de língua inglesa *American English File* tem 6 volumes, do Starter até o livro 5. De acordo com a nota introdutória no manual do professor do *American English File 1* (LATHAM-KOENIG; OXENDEN; SELIGSON; 2017b, p. 8), a

¹³ Para maiores informações sobre EJA acessar o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado do Distrito Federal Educação de Jovens e Adultos.

¹⁴ Os Centros Interescolares de Línguas fazem parte da rede pública de ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal e são destinados ao ensino de línguas estrangeiras na educação básica (a partir do 6º ano do ensino fundamental). Para maiores informações sobre os CILs, sua história e especificidades, acessar a tese da Professora Dra. Denise Damasco (Contando uma História: O Ensino Público de Línguas Estrangeiras a Partir das Interpretações de Jovens e de Docentes do Distrito Federal) no repositório eletrônico da Universidade de Brasília (DAMASCO, 2014).

série inclui as várias habilidades no ensino de inglês e almeja fazer com que seus/suas alunos/as falem em sala e fora dela. As coleções são compostas de livro do estudante, livro de exercícios e manual do/a professor/a. Os/as estudantes e os/as professores/as também contam com ferramentas eletrônicas de apoio e estudo, caso queiram. Os livros da série *American English File* são produzidos e editados fora do Brasil e destinam-se ao ensino de inglês como língua estrangeira ou segunda língua em qualquer país, visando um comércio internacional. Todo o material é escrito na língua inglesa. A coleção dá ênfase ao inglês americano, em questões de pronúncia e vocabulário. O livro analisado *American English File 1*, livro do aluno, é da 2ª edição, publicada em 2017. Sua primeira edição foi em 2013.

O livro *American English File 1*, doravante *AEF 1*, é destinado a estudantes iniciantes, e, de acordo com o manual do professor, alunos de nível “*high-beginning*”, ou seja, que possam já ter uma certa noção inicial de inglês, mas são iniciantes. Na escola onde é adotado como livro didático, em um CIL, é utilizado com estudantes de nível básico iniciante, do ensino médio, entre idades de 15 a 18 anos e jovens ou adultos/as da comunidade (iniciando seus estudos na língua inglesa) que entraram na escola por meio de vagas remanescentes.

O livro *AEF 1* é composto de 12 unidades ou capítulos (chamado de *files*) e cada unidade tem três partes, A, B e C. Ao final das unidades 1, 3, 5, 7, 9 e 11 existe uma lição chamada *Practical English* cujo objetivo é ensinar expressões-chave para situações do cotidiano em que se usa a linguagem da vida real, como relatado no manual do professor (LATHAM-KOENIG; OXENDEN; SELIGSON, 2017b). Ao fim das unidades 2, 4, 6, 8, 10 e 12 se encontra uma revisão da unidade. Ao final do livro do estudante encontra-se uma seção para prática oral, chamada *Communication*; outra de prática escrita, *Writing*; uma seção de explicação gramatical e exercícios, *Grammar Bank*; uma seção de vocabulário e pronúncia, *Vocabulary Bank*. Todas as unidades contêm diálogos, exercícios escritos de gramática, pronúncia e compreensão de textos.

3.3.2 *Learn and Share in English 1*

A série *Learn and Share in English* foi aprovada no PNLD e, portanto, pode ser adotada por qualquer escola pública do Brasil que assim o desejar, cadastrando-se no programa nacional. A série é destinada à educação básica, aos/às estudantes de ensino médio. O livro *Learn and Share in English 1* deve ser usado no 1º ano do ensino médio; o *Learn and Share in English 2* no 2º ano do ensino médio e o *Learn and Share in English 3* no 3º e último ano do ensino médio. Os/as alunos/as do ensino médio têm entre 15 e 18 anos. A

coleção foi publicada em 2016 e passou pela criteriosa avaliação do PNLD, estando, portanto, de acordo com os critérios do Ministério da Educação registrados no Edital do PNLD 2018 (BRASIL, 2015). A coleção é de autoria de brasileiros e visa o mercado nacional e está em conformidade com os critérios do PNLD e com as diretrizes brasileiras para o ensino médio. Diferentemente do AEF, ele é produzido por brasileiros e para brasileiros/as sem visar um mercado internacional. Analiso o *Learn and Share in English 1*, usado no 1º ano do ensino médio com alunos entre 15 e 16 anos.

A seguir reproduzo a descrição da coleção que consta no Guia de Livros Didáticos Ensino Médio LEM Inglês PNLD 2018 (BRASIL, 2017, p. 39):

[...] a coleção apresenta a mesma estrutura nos três volumes do Livro do Estudante. Há nove unidades, sendo uma de abertura, denominada *Starter Unit*. Os três volumes incluem *Apresentação*, que é voltada para a introdução da coleção; *Conheça seu livro*, que se destina a explicitar as seções e subseções das unidades; e *Contents*, que lista os conteúdos trabalhados em cada seção das unidades, seguidos de suas respectivas páginas. Nesse sumário, abaixo da identificação do título da unidade, incluem-se informações sobre as conexões com outros componentes curriculares (*Interconnections*) e sobre os benefícios trazidos pela respectiva unidade (*Life Skills*).

As unidades de 1 a 8 estão divididas nas seguintes seções: *Let's Start*; *Reading* (subseções *Before you read*, *As you read* e *After you read*); *More food for thought* (não consta do sumário) propõe-se a apresentar texto para aprofundamento crítico com assunto relacionado ao texto principal; *Word Study*, *Language Study* e *Let's Practice* (não consta do sumário); *Writing*, *Listening* (dividida em *Before you listen*, *As you listen* e *After you listen*) e *Speaking*. Ao final de cada unidade, há outras seções que não constam do sumário: *Think about it*, *Keep Exploring* e *Self-Assessment*. O box *Pronunciation tips*, também não indicado no sumário, aparece antes ou após a seção *More food for thought*.

Após a unidade 4 de cada volume, são apresentadas as seções *Check your English 1*, que propõem uma revisão dos conteúdos sistêmicos e das estratégias de leitura já trabalhadas, e *Project 1*, que retoma temas anteriores e propõe relações com outros componentes curriculares e com espaços fora da escola. Após a unidade 8, essas seções reaparecem com os títulos de *Check your English 2* e *Project 2*. Além disso, ao final de cada volume, são apresentados *Grammar Reference*, *Irregular Verbs*, *False Cognates*, *Glossary*, *Index* e *Bibliography*.

Na página três do livro, uma carta aos/às estudantes explica o objetivo do livro, as temáticas dos livros, a importância do estudo da língua inglesa e o que se espera que os estudantes sejam aptos a fazer no decorrer do curso. O objetivo descrito é

[...] ajudá-los a construir e ampliar o seu conhecimento não apenas de inglês- língua que desempenha importante papel no mundo do trabalho, na área de desenvolvimento científico e acadêmico, na comunicação internacional, no acesso à informação e a diferentes culturas-, mas também de outras disciplinas e temas, igualmente relevantes (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 3).

Nessa mesma apresentação aos/às estudantes, é feita menção ao desejo de que os/as alunos/as sejam “protagonistas” (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 3) do processo de aprendizagem e também se desenvolvam como cidadãos.

O manual do/a professor/a traz algumas explicações e orientações para o/a professor/a em português e as respostas dos exercícios propostos. O livro do/a estudante é escrito em inglês. A coleção procura atender a visão local nacional com aspectos da cultura brasileira, mas também explora a cultura global.

3.3.3 EJA MODERNA 9º Ano

Os/as alunos/as que frequentam a EJA são cidadãos/ãs que retornam à escola em busca da escolarização formal, deixada de lado em algum ponto em sua história ou mesmo nunca tendo sido parte de sua vida, e trazem, como bem enfatiza o Currículo em Movimento do DF na área da Educação de Jovens e Adultos (DISTRITO FEDERAL, 2014b), seus saberes de “experiências vividas/vivas” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 9). Portanto, o material didático usado que precisa dialogar com esse/a aluno/a jovem, adulto/a ou idoso/a procura incorporar essas singularidades ao ensino (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e é então produzido de maneira diferenciada.

O livro EJA MODERNA 9º ano é uma “obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna” (MODERNA, 2013, p. 1). A análise foi feita no livro da 1ª edição, tendo passado por uma criteriosa avaliação e aprovada pelo PNLD, distribuída gratuitamente aos estudantes pelo MEC e usada na rede pública de ensino do DF. O 9º ano faz parte do segundo segmento do EJA, responsável pelo ensino fundamental anos finais. O livro é composto das disciplinas curriculares exigidas no 9º ano todas em um só livro e destina-se à educação de jovens e adultos (EJA). A parte de Língua Estrangeira Moderna inclui Inglês e Espanhol, separadamente. A disciplina de língua inglesa é constituída de duas unidades com dois capítulos cada. Essa é a descrição do *corpus* da minha pesquisa.

3.4 Ética na Pesquisa

A ética orienta a conduta humana em prol do bem comum e da verdade e deve justificar a conduta dos indivíduos em determinadas situações (SCHÜKLENK, 2005). Sigo em minha pesquisa a perspectiva ética deontológica, acreditando que “deve-se sempre agir eticamente, sendo este um dever moral” (SCHÜKLENK, 2005, p. 36), mesmo que não exista uma obrigação legal. Dentro dessa perspectiva não se considera nenhuma forma de enganação

para a realização da pesquisa. Sigo princípios éticos e morais nas decisões tomadas no percurso da pesquisa. Os livros didáticos analisados como documento são fonte real e verdadeira para esta pesquisa. Os textos e imagens analisados foram retirados dos livros descritos no *corpus* desta pesquisa. A conversa/entrevista feita na atividade de extensão em uma universidade do Centro-Oeste foi feita após autorização do responsável e diretor do projeto de extensão, com anuência da coordenadora do programa de línguas para a terceira idade e da professora da turma em questão, o termo de consentimento livre e esclarecido foi devidamente assinado pelas pessoas que desejaram participar da pesquisa e essas tiveram seus nomes preservados na pesquisa com o uso de pseudônimos.

3.5 Procedimentos de Análise de Dados

Para a análise documental desta pesquisa encontrei, assim como também afirma Tílio (2006), certa dificuldade na parte de metodologia para análise de LD nas construções de sentidos que o mesmo promove. Foi realmente difícil encontrar diretrizes sobre análise documental e existem poucas fontes de direcionamento. Fui, em grande parte do tempo, trilhando os rumos metodológicos desta análise, principalmente por não achar relatos de estudos de identidade etária e LD de línguas juntos relacionados e sob o viés do letramento crítico. A grande preocupação geral sobre o livro didático parece ser a avaliação do mesmo para adoção nas instituições escolares e nos estudos sobre faixa etária idosa e aulas de LE há maior foco em investigar as dificuldades e particularidades do ensino e aprendizagem desses/as idosos/as. Para prosseguir, encontrei suporte em alguns trabalhos já feitos no sentido de análise de construção identitária no LD. Espero que minha pesquisa possa futuramente também contribuir para estudos nessa área e principalmente na metodologia de pesquisa.

A organização de como proceder à pesquisa foi sendo construída no processo, pois, como já mencionei, não encontrei os procedimentos metodológicos já definidos previamente em outras literaturas. A primeira etapa foi estudar o contexto socio-histórico atual, como as identidades são construídas na pós-modernidade e como as identidades são construídas no LD. Entender que as identidades são construídas na e pela língua(gem), nos discursos é importante para saber como a visão do envelhecimento aparece no LD de língua inglesa. Segundo passo, definir quais LDs a serem analisados, o porquê e também a viabilidade de conseguir exemplares para análise. Os dados desta pesquisa foram coletados dos LDs descritos no *corpus* da pesquisa. A análise dos mesmos foi “uma constante” (MOURA

FILHO, 2005, p. 130), como deve ser em pesquisas qualitativas. A construção dos dados foi feita ao analisá-los com o meu olhar e minhas percepções.

Uma etapa essencial e também difícil foi escolher como classificar a faixa etária. Não há um consenso na classificação dos grupos etários. Os grandes institutos de pesquisa classificam os grupos etários em pequenos grupos de cinco em cinco anos, o que não era viável nesta pesquisa. Precisava definir grandes grupos classificando em criança, adolescente, adultos e idosos/as apenas. A definição rápida e fácil de encontrar foi a de idoso/a que está no Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003). Olhando em uma vasta literatura acadêmica consigo estabelecer os critérios para a classificação. Para toda a análise dos LDs considero para a classificação da faixa etária a divisão etária dos autores Carvalho, Cancian, *et al.* (2010), apenas ajustando a idade de idoso/a para 60 (sessenta anos) ou mais, de acordo com o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003) e escrevo “criança” me referindo à fase de infância. Foco minha atenção no aparecimento ou não de referências, imagens, áudios e personagens idosos, mas também de adultos por estar pesquisando o processo de envelhecimento. Fica então estabelecida o seguinte quadro que me orienta durante todo processo de pesquisa, em especial na coleta de dados:

Quadro 1 - Classificação etária para coleta e análise de dados

FASE DA VIDA	IDADE
Criança	2 a 10 anos
Adolescência	11 a 17 anos
Adulto jovem	18 a 40 anos
Adulto	41 a 59 anos
Idoso	60 anos ou mais

Fonte: Carvalho, Cancian, *et al.* (2010), (BRASIL, 2003), criação própria.

Foi, de fato, muito importante estabelecer essa classificação para que minha interpretação se mostrasse consistente e para que o trabalho pudesse ser feito de maneira ágil e constante.

Nos LDs busco entender como o envelhecimento está construído analisando os textos escritos, as imagens, os áudios e os personagens. Defino a seguir as seguintes categorias de análise: tema, imagens, *readings* (textos de leituras), personagens e vozes. Na primeira categoria seleciono temas pertinentes contemplados segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) para a Educação Básica no Brasil e usualmente apresentados em LD de língua inglesa. Os

temas são: educação, saúde, transporte, consumo, lazer, alimentação, habitação, vestimenta, trabalho, cidade, desejos, família, identidade e tecnologia. Esses documentos nacionais enfatizam a necessidade de compreender, estimular e enxergar os/as alunos/as como cidadãos/ãs capazes de refletir, agir criticamente e comprometer-se com seu aprendizado. Em meu quadro com esses temas, anoto o título da unidade ou lição e os temas, dentre esses acima, que são vistos na unidade, depois de analisar todas as páginas de cada volume.

Para a análise das imagens dos LDs me baseio em Menezes, Lopes e Azevedo (2009), que afirmam que a velhice se apresenta também na imagem do corpo expressando as marcas do tempo. Tomo como características do envelhecimento para olhar e analisar as imagens e representações do livro aquelas que posso visualizar prontamente ao visualizar as imagens dos LDs, como os cabelos, barbas e bigodes grisalhos ou brancos, as rugas ou vincos da pele (MENEZES; LOPES; AZEVEDO, 2009), cabelos tingidos, falta de dentes (LOPES; PARK, 2007) e encurvamento da postura (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008) devido ao desgaste da coluna vertebral. Essas características físicas do envelhecimento começam a ficar mais visíveis a partir dos 40 anos (SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008). Ao longo de toda a pesquisa uso o quadro 1 com classificação etária baseada em Brasil (2003) e Carvalho, Cancian, *et al.* (2010).

As imagens são interpretadas baseadas na multimodalidade e no posicionamento de postura (BARTON; LEE, 2015; COPE; KALANTZIS, 2009). Elas refletem “uma coesão multimodal que reside na estreita inter-relação entre imagem e palavras” (BARTON; LEE, 2015, p. 132), também no LD. Aprendemos por meio de diferentes modos, “línguas falada e escrita, imagem, som, gestos” (BARTON; LEE 2015, p. 47), cores e outros e o aprendizado acontece com a alternância desses diferentes modos, segundo Cope e Kalantzis (2009). Expressamos as mesmas coisas em diversos modos, cada um tem sua representação (COPE; KALANTZIS 2009) e atinge as pessoas diferentemente. As imagens nos LDs constroem sentidos, complementam descrições, de acordo com Barton e Lee (2015), marcam posicionamentos de opiniões e são representações sociais, pois trazem a imagem de um conceito social (MOSCOVICI, 2000). Os posicionamentos, nem sempre explícitos, requerem maior atenção na interpretação. As imagens são muito importantes para entendermos quais construções sobre o envelhecimento são feitas nos LDs. Dentro daqueles temas selecionados procuro imagens relacionadas ao envelhecer e as destaco. Analiso somente as imagens que incluem pessoas ou que se refiram às pessoas. Descrevo nos dados detalhadamente o que vejo nas imagens e o/s sentido/s que extraio delas, trazendo na minha interpretação minha subjetividade como pesquisadora socio-historicamente situada, com minha bagagem, histórico

de leituras e olhar singular para a pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Anoto minhas impressões sobre as outras faixas etárias, mas não as destaco, servem para comparação sobre as representações que o livro traz, para o contraste da presença de adolescentes, jovens adultos, adultos ou idosos. Destaco em amarelo, no meu quadro, os idosos e adultos. Depois marco sublinhado as de idosos, para facilitar a visualização e a referência rápida de localização. Procedo assim em todas as categorias.

Na terceira categoria estão os textos escritos para leitura, *Readings* que possuem um contexto reconhecível, estando marcados separadamente como atividade de compreensão de texto nos LDs. Analiso os textos que falam de pessoas ou que incluam pessoas na descrição. Observo se existe algum assunto relacionado ao envelhecer e como isso é colocado. É na linguagem e pela linguagem que as diferenças são estabelecidas e as identidades construídas (SILVA, 2000; MOITA LOPES, 2002) e possibilidades de transformação e resistência acontecem. Por tudo isso é tão importante analisar os *readings* dos LDs de inglês. A classificação etária é a de Carvalho, Cancian *et al.* (2010), como já descrito mais acima.

A quarta categoria é analisar as vozes das pessoas nos diálogos/áudios nos CDs inclusos nos LDs. Para análise de vozes nos áudios dos LDs sigo as descrições de Paes (2008), fonoaudióloga e estudiosa da voz da pessoa mais velha, que afirma que há modificações fisiológicas na voz. O envelhecimento vocal se caracteriza, dentre outros, por: voz de qualidade um pouco rouca ou rouca, mais grave, “voz soprosa” (PAES, 2008 p. 22), instável, mais lenta e por vezes com fadiga vocal, devido à diminuição do suporte respiratório (PAES, 2008). Uso, então, essas características para decidir quais vozes representam o envelhecimento. Decido analisar somente os *listenings* (áudios) específicos que possuem um contexto, estando marcados separadamente como atividade de compreensão auditiva nos LDs. Ouço as falas, observo, identifico e destaco as identidades de quem fala para enxergar como é feita a representação etária do/a adulto/a e do/a idoso/a, seja pela visibilidade ou pela invisibilidade ou apagamento. Anoto também as percepções das outras faixas etárias, mas não as destaco, pois servem para comparação sobre as representações que o livro traz, para relacionar com a diferença.

A última categoria é análise dos personagens, procurar como o LD constrói identidades, quais as pessoas ou personagens que são ali representados. Procuro enxergar se esses personagens exercem um papel ativo no discurso do livro, se representam uma pessoa na vida social, se todas as idades são igualmente contempladas, o espaço que é dado à juventude, à idade adulta, à terceira idade.

Coloco todas as categorizações juntas e o seguinte quadro é então formulada para que fosse fazendo as anotações e entender minha interpretação do material de pesquisa:

Quadro 2 - Categorias iniciais para análise dos LDs

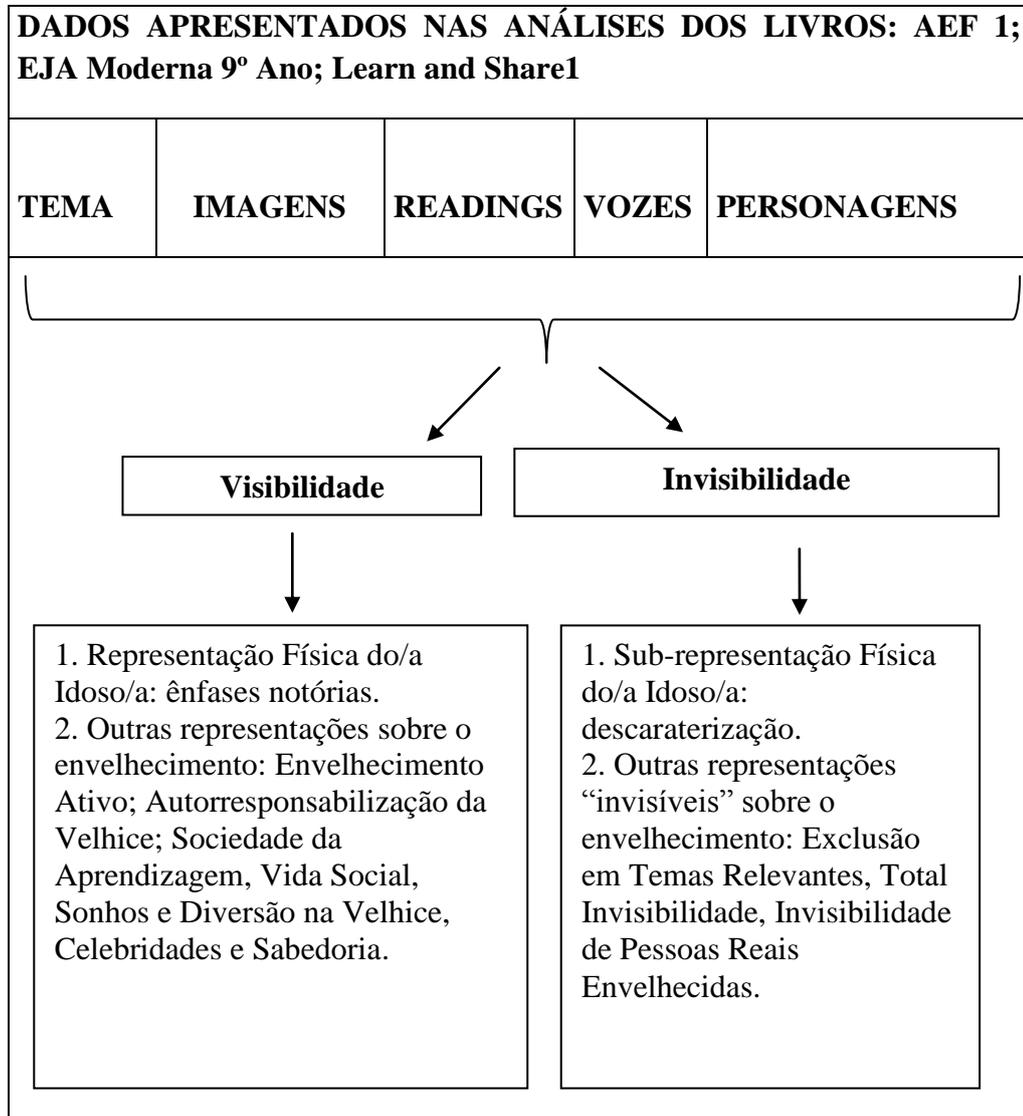
LIVRO	TEMA	IMAGENS	READINGS (Compreensão de texto)	de	VOZES (Compreensão auditiva)	PERSONAGENS

Fonte: criação própria.

Anotei todos esses dados por LD em separado, por unidades ou capítulos. Obtive muitos dados para a análise, a riqueza do material e as reflexões que ele me permitiu me impressionaram. A minuciosa fase de interpretação desses dados demanda novas necessidades descritas a seguir.

Com todos esses dados em mão passo a ver, rever, refletir sobre o que eles mostram e sobre como os entendo. Olho página por página várias vezes, em diferentes momentos, pois muitas vezes não enxergamos logo de imediato o resultado da nossa interpretação, novos dados podem surgir e novas conexões de ideias. Portanto, há uma necessidade de inúmeras reflexões sobre as categorizações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), sendo, sim, um processo dinâmico, que pode necessitar de novas categorizações. Como afirmam Bogdan e Biklen (1998), novas categorias podem ser acrescentadas na procura de uma melhor e mais afinada interpretação do material em mão, seguindo o objetivo da pesquisa. Sinto a necessidade de formar duas novas categorias que são: Visibilidade e Invisibilidade do Envelhecimento. De posse dessa constatação, depois de outra leitura dos dados, observo e decido o que seguirá sendo pertinente, baseado exclusivamente nos dados por mim construídos a partir dos LDs, e faço então subitens dentro de Visibilidade e da Invisibilidade. Surge o segundo quadro de dados que me guiará no processo de análise e discussão de dados nesta pesquisa.

Quadro 3 - Visibilidade e Invisibilidade do Envelhecimento no LD



Fonte: criação própria.

No intuito de clarear mais a análise dos mesmos, procurei uma forma simples e direta de mostrar as quantidades de imagens e áudios que se aproximavam de pessoas idosas nos LDs em um novo quadro:

Quadro 4 - Imagens e listenings com/de idosos/as nos LDs

Livro	Total de imagens de IDOSOS/AS (60 anos ou mais)	Total geral de Imagens com pessoas no livro	Total geral de <i>listenings</i>	Total de <i>listenings</i> com vozes de IDOSOS/AS
<i>AEF 1</i>				
EJA Moderna 9º Ano				
<i>Learn and Share in English 1</i>				

Fonte: criação própria.

Ao analisar todos os dados, observei que muitas das imagens dos/as idosos/as estavam distantes, apagadas ou eles/as estavam de costas. Faço o seguinte quadro que será visualizada e preenchida no capítulo seguinte de análise dos dados.

Quadro 5 - Imagens de IDOSOS/AS de costas, rosto apagado ou distante

LIVRO	Imagens de IDOSOS/AS com ROSTO APAGADO/ ESCURO/SOMBREADO	Imagens de IDOSOS/AS distantes / ao fundo da foto/muito pequena	Imagens de IDOSOS/AS de costas.
<i>AEF 1</i>			
EJA Moderna 9º Ano			
<i>Learn and Share in English1</i>			

Fonte: criação própria.

Decido conferir também as imagens de idosos que estão bem definidas e de boa visualização e para tal produzo a seguinte quadro:

Quadro 6 - Imagens bem definidas de IDOSOS

Livro	Imagens de IDOSOS/ AS com boa definição e visualização
<i>AEF 1</i>	
EJA Moderna 9º Ano	

<i>Learn and Share in English 1</i>	
-------------------------------------	--

Fonte: criação própria.

Após reunir todas as informações, passo para a análise e discussão dos dados. Entretanto há ainda mais uma etapa metodológica a ser cumprida.

Ao fim da discussão dos dados, decido levar minhas interpretações nesta pesquisa a um grupo de estudantes mais velhos/as de língua inglesa para aprofundar e expandir minhas interpretações compartilhando-as com os/as próprios/as alunos/as e também “assegurar a consistência interpretações preliminares” (REIS, 2008, p. 89). Uma consonância e alta corroboração nas interpretações, segundo Reis (2008, p. 87), por outros “instrumentos humanos” são também instrumentos de validação da pesquisa.

O local educacional escolhido é uma atividade de extensão para estágio e pesquisa de uma universidade pública do Centro-Oeste. A turma em destaque é composta somente de pessoas mais velhas, em um curso intitulado “Inglês para Terceira Idade”, para pessoas com no mínimo 55 anos de idade. O total de estudantes é de 20 pessoas, entre mulheres e homens, que estudam inglês juntos há 4 anos e se autointitulam “Turma Afetiva”. Essa turma se encontra no nível intermediário de língua inglesa e utiliza livro didático em sala de aula. A conversa só foi realizada depois de devidamente autorizada pelo diretor dessa atividade de extensão, em concordância com a coordenadora do curso de inglês para essa faixa etária e da professora da turma e preenchidos o termo de consentimento livre e esclarecido pelos participantes. Essa conversa seria uma entrevista semiestruturada coletiva (THIOLLENT, 1996), na qual os participantes podem verbalizar suas reflexões e sentimentos sobre os temas percorridos (ROSA; ARNOLDI, 2006), procurando refletir sobre os temas de forma significativa e real. Gravei a entrevista com a turma, pois segundo Bogdan e Biklen (1998), o áudio é importante para o registro e posterior análise, pois são as palavras fidedignas e podem ser revistas várias vezes a fim de uma melhor interpretação.

Para iniciar a conversa, mostrei uma apresentação de *slides* com explicações sobre a pesquisa, partes da análise de dados baseada na (in)visibilidade do envelhecimento e ao final algumas perguntas foram colocadas para que a turma pudesse dar sua opinião sobre o que havia sido mostrado e iniciar os comentários. As seguintes perguntas foram projetadas:

O que foi mostrado fez sentido para vocês? Qual a importância de um estudo sobre o envelhecimento nos livros didáticos para quem está aprendendo uma língua? Vocês concordam com as análises feitas por mim no trabalho? Você se vê representado no livro didático que é usado nas aulas de inglês?

Com o compartilhamento de minhas análises dos dados e a sinalização da confirmação da interpretação feita por mim pela maioria da turma de estudantes mais velhos/as, retorno à escrita da dissertação.

O capítulo seguinte destina-se à discussão dos dados.

4 ANÁLISE DE DADOS

Continuando com a pergunta de pesquisa:

- Como o envelhecimento é representado no livro didático de inglês?

em mente, passo para a etapa de análise, o que levou em consideração o objetivo geral da pesquisa:

- *Analisar* como o envelhecer é representado em livros didáticos de inglês.

Para alcançar esse objetivo propus como objetivos específicos:

1. *Conhecer* livros didáticos adotados no ensino de língua inglesa aprovados no PNLD;
2. *Identificar* nos livros selecionados a ênfase dada à identidade etária;
3. *Discutir* como o envelhecer é representado.

Este capítulo é destinado à discussão e análise dos dados coletados. A quantidade e a riqueza dos dados me impressionaram. Confesso que tive um olhar muito mais cuidadoso com o LD do que em anos de práticas escolares anteriores. Enxerguei ainda mais as possibilidades de construção de sentidos e como isso é importante no ambiente escolar.

Minha análise se pauta na visibilidade e invisibilidade do envelhecimento no LD.

Nesse primeiro item enfoco o objetivo relacionado à visibilidade, no qual apresento os tópicos destacados ao longo da análise, a saber (conforme apresentado no Quadro 3): 4.1 - Representação Física do Idoso/a: ênfases notórias e 4.2 - Outras representações sobre o envelhecimento: Envelhecimento Ativo; Autorresponsabilização da Velhice; Sociedade da Aprendizagem, Vida Social, Sonhos e Diversão na Velhice, Celebidades e Sabedoria.

Os Livros didáticos escolhidos conforme apresentado no *corpus* da pesquisa foram cuidadosamente analisados pela pesquisadora, a qual enfocou os livros adotados na escola pública por acreditar no ensino público de línguas. Dentro do universo de livros adotados e após exaustiva análise, a pesquisa leva para a compreensão das categorias de (in)visibilidade do envelhecimento.

Destaque para os livros:

Quadro 7 - Livros Didáticos analisados

Livros Didáticos	Editora	Ano
<i>American English File 1</i>	Oxford University Press	2017
EJA Moderna 9 ° Ano	Moderna	2013
<i>Learn and Share in English 1</i>	Editora Ática	2016

Fonte: criação própria.

4.1 Visibilidade

A visibilidade do envelhecer se faz presente nos LDs por meio das imagens (fotos e ilustrações), dos textos, das vozes das pessoas nos áudios de compreensão auditiva e nos personagens trazidos para o/a leitor/a. Lembro aqui que em minha análise decido a classificação etária seguindo os autores Carvalho, Cancian, *et al.* (2010), ajusto a idade do/a idoso/a para 60 (sessenta anos) ou mais, de acordo com o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003); nos áudios baseio as descrições de voz em Paes (2008) para que possa, pela visualização física e características de voz, dar uma possível denominação da faixa etária. Nos textos observo se há menção de assuntos relativos à determinada idade. Ressalto aqui que o número de imagens e áudios que sugerem ser de pessoas idosas é pequeno, como se pode ver na tabela abaixo feita a partir da coleta de dados em uma contagem simples de número de imagens com pessoas no livro, número de imagens de idosos/as, total geral de *listenings* e os *listenings* com vozes que se aproximam de vozes de idosos/as.

Tabela 1 - Imagens e *listenings* com IDOSOS/AS nos LDs preenchida

Livro	Total geral de Imagens (fotos e ilustrações) com pessoas no livro	Total de imagens de IDOSOS/AS (60 anos ou mais)	Total geral de <i>listenings</i>	Total de <i>listenings</i> com vozes de IDOSOS/AS
<i>AEF 1</i>	472	36	91	12
EJA Moderna 9º Ano	28	3	6	3
<i>Learn and Share in English 1</i>	120	14	8	3

Fonte: criação própria.

Feita essa contagem simples da quantidade total de imagens (fotos e ilustrações) de pessoas e áudios e quantidade de imagens e áudios de idosos/as, observei que houve, de fato, um número reduzido de imagens de idosos/as nos livros: no *AEF 1*, de 472, apenas 36 eram idosos; no livro **EJA Moderna 9º ano**, apenas 3, de 28 e no *Learn and Share in English 1*, 14 imagens, de um total de 120. Para um segmento etário que está presente no cotidiano das sociedades e cresce rapidamente (BORGES; CAMPOS; CASTRO E SILVA, 2015), a representação é talvez baixa, mas mais significativo é observar a qualidade dessas imagens.

Observo a presença de imagens, vozes de pessoas mais jovens em muitas partes dos livros. Grande parte das compreensões auditivas possuem vozes que se aproximam das de adultos, masculino e feminino. As vozes que possam ser de idosos/as são poucas. Para afirmar que as vozes nos áudios se aproximam de vozes de idosos/as, sigo Paes (2008), que caracteriza a voz envelhecida na maior parte das vezes com “presença de tremor vocal, voz de qualidade rouca, soprosa ou áspera, instabilidade, fadiga vocal” (PAES, 2008, p. 22), muitas vezes baixa intensidade e mais lenta para que o/a idoso/a possa respirar (PAES, 2008). A voz feminina, após a menopausa, com as mudanças dos hormônios, tende a ficar mais rouca (PAES, 2008). A tabela 1 mostra algumas participações de vozes que sugerem ser de pessoas idosas nas compreensões auditivas. Considero que o livro EJA Moderna 9º ano, relativamente, traz mais vozes de idosos/as quando o comparamos com os outros LDs; das suas 6 compreensões auditivas, 3 são com vozes de possíveis idosos/as (50%).

Dentre as imagens de idosos/as, em muitas delas o rosto dos/as idosos/as não aparecem ou estão sombreados, fato que será discutido melhor na seção de Invisibilidade. Esse fato me leva a contabilizar o número de imagens nas quais a visualização do/a idoso/a é bem clara e onde se pode ver bem o seu rosto, ou seja, a imagem é nítida, sem sombreamentos e não está muito distante ou pequena demais, é possível notar a existência de rugas e/ou cabelos brancos ou tingidos, os quais são em geral esperados para essa faixa etária:

Tabela 2 - Imagens de IDOSOS/AS com boa visualização

Livro	Imagens de IDOSOS/AS com boa definição e visualização/total de imagens de idosos/as
<i>AEF 1</i>	7/36
EJA Moderna 9º Ano	1/3
<i>Learn and Share in English 1</i>	5/14

Fonte: criação própria.

Os dados, então, mostram imagens de idosos/as com boa visualização em 7 imagens do total de 36 no livro *AEF 1*; 1 em 3 no **EJA Moderna 9º Ano** e 5 de 14 no livro *Learn and Share 1*. A presença de imagens com boa visualização, ainda que poucas, evidencia uma preocupação em representar o segmento mais velho da população – essa parte da população está presente, está no LD. Na figura 1, pode-se ver o rosto da mulher idosa, ela está em primeiro plano, à frente dos adultos jovens. Na figura 2 as personagens do texto são idosos/as,

bem arrumados/as e parecem ter uma postura imponente. Seus rostos podem ser visualizados sem muitas dificuldades.

Figura 1 - Rosto de Mulher Idosa

8B A house with a history

Yes, there is.

1 VOCABULARY the house

a Read the advertisement about a house for rent. Would you like to rent it? Why (not)?

b Cover the advertisement. What can you remember about the house?

c With a partner, think of three things you can usually find in a bedroom, a bathroom, and a living room.

d ➤ p.161 Vocabulary Bank *The house.*

FOR RENT

Beautiful country house.

Very quiet. Six bedrooms, four bathrooms, large yard. Five miles from town. Perfect family house.

LOW PRICE.



2 LISTENING

a 4-13) Kim and Leo are a young couple. They want to rent the house in 1. Cover the dialogue and listen to their conversation with Barbara. Which three rooms in the house do they go into?

b Listen again and complete the dialogue.

K The yard is wonderful. I love it.

L Is there a ¹ *garage*?

B Oh yes, there's a big garage over there. Let's go inside the house.

This is the ² *Hall*. There are five rooms on this floor: the kitchen, the ³ *dining*, the living room, the ⁴ *study*, the library...

L Wow! There's a library, Kim!

B This is the living room.

L I love the furniture—the old sofa, the armchairs, the ⁵ *fire place*.

B And this is the ⁶ *kitchen*. It's very big, as you can see.

K Is there a dishwasher?

B No, there isn't. It's an old house, you see.

L Never mind. I think it's nice. Is there a ⁷ *bathroom* downstairs?

B Yes, there's one ⁸ *downstairs* and there are three upstairs.

K Are there any ⁹ *neighbors* with children?

B No, there aren't any neighbors near here. But there are some families with children in town.

K That's great. You lived in this house, is that right, Mrs...?

B Call me Barbara, dear. Yes, I lived here. A long time ago. Now I live in town. Let's go ¹⁰ *upstairs*.

c 4-14) Listen. What does Kim say about one of the bedrooms? Whose bedroom was it?

200 years 6 bedrooms

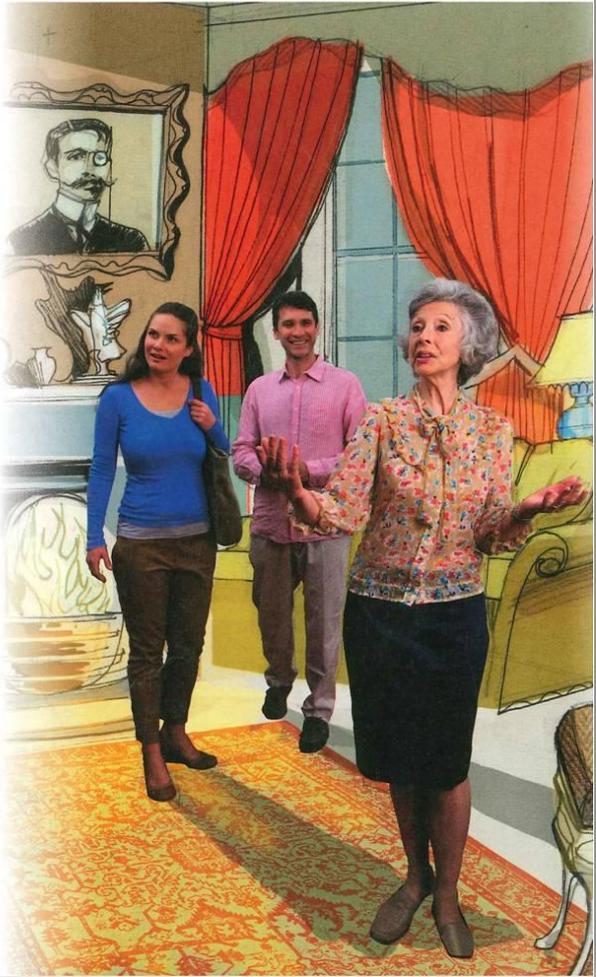
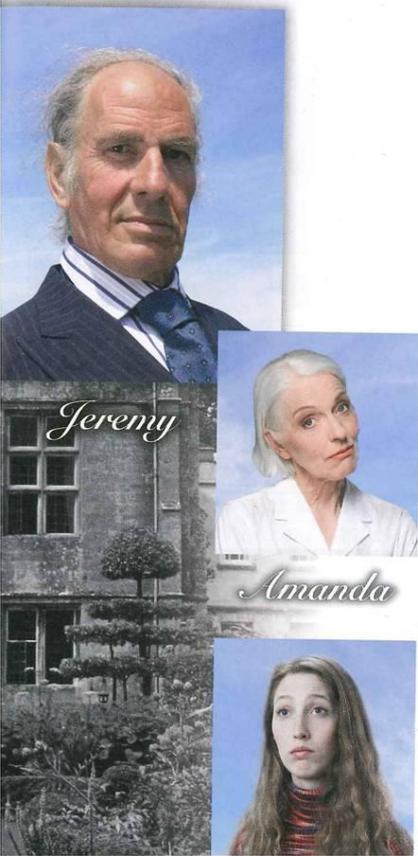


Figura 2 - Rosto Idoso



3 LISTENING

a (4, 6, 7, 8)) Listen to the detective question Barbara. Write the information in the chart. Listen again and check. Then do the same for Gordon and Claudia.

	Amanda	Barbara	Gordon	Claudia
What did they do after dinner?	She went for a walk.	After dinner I played cards with Gordon.	He had played cards up to 10.	11 o'clock
What time did they go to bed?	11:45.	11:30 I watched my	No, he didn't remember.	11 well she took bath.
Did they hear anything?	Jeremy's door opened and closed.	No, anything.	No, He is very tired.	
Possible motive?	She hated him.	No, my mother was wonderful father... I'm sorry.	No, his friend he could have the	

b Compare your chart with a partner. Who do you think was the murderer: Amanda, Barbara, Gordon, or Claudia? Why?

c (4, 9)) Now listen to what happened. Who was the murderer? Why did he / she kill Mr. Travers? Were you right?

Fonte: Livro *American English File 1* (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 61).

Alguns textos trazem referência às pessoas mais velhas. Em particular, destaco um texto do livro *AEF 1* intitulado “Os Segredos Para uma Vida Longa” (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 33) onde “em três locais do mundo um grande número de pessoas chegam aos 100 anos de idade. Os cientistas querem entender o que esses lugares têm em comum” (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 33). É ressaltado que as pessoas dos lugares indicados no texto “possuem uma dieta saudável, com bastantes vegetais e sem muita carne ou peixe. Eles raramente tomam remédios” (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 33). O texto ressalta a importância de comer muitas frutas, se divertir, se exercitar e ver o lado bom da vida (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017). Nessa direção o texto se aproxima do conceito de terceira idade, como afirma Silva (2006), que faz do envelhecimento sempre uma fase positiva. Entretanto, o texto não aborda reflexões sobre como é o envelhecimento ou o corpo mais velho. O foco do texto é em sugestões para se viver muito, a necessidade de prolongar a vida e em bom estado de

saúde, uma busca para se fazer o necessário para que se que se envelheça bem e esteja saudável indo ao encontro da afirmação de Silva (2008), que afirma que o envelhecimento agora engloba um incentivo à atividade, “ o aumento da satisfação pessoal e a formação de vínculos afetivos inéditos” (SILVA, 2008, p. 802).

Figura 3 - Texto The Secrets of a Long Life

4 READING & SPEAKING

a Work in pairs. Check (✓) five things that you think help people to live to be a hundred. Then read the article to check.

- They have a big family.
- They aren't in a hurry.
- They sleep eight hours.
- They have pets.
- They hardly ever eat meat.
- They hardly ever take medicine.
- They often go to the doctor.
- They work outside.
- They often see friends.

b Read the article again. In which places are these things important?

- 1 a special kind of water _____
- 2 a special kind of food _____
- 3 the weather _____
- 4 being positive _____

c Underline new words or phrases in the texts and compare with a partner. Try to guess their meaning. Choose two words to learn from each text.

d Look at the five things in a that are in the texts. Are they true for people in your country? Do you think they have a healthy lifestyle?

e ► **Communication** *Short life, long life?* p.101 Interview your partner with the questionnaire. Then change roles.



The secrets of a long life

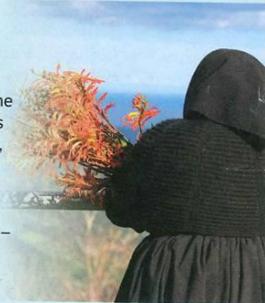
In three areas of the world, a very high number of people live to be 100. Scientists want to know why. What do the three places have in common?

Ecuador

Vilcabamba, a small village in the Andes, is often called “the Valley of Long Life.” What’s its secret? Firstly, Vilcabamba is not very hot or very cold – the temperature is usually between 64 and 80 degrees Fahrenheit (18 and 27 degrees Celsius), and the air is very clean. Secondly, people work hard in the fields and exercise a lot. Thirdly, their diet is very healthy. They eat a lot of fruit and vegetables, and they hardly ever eat meat or fish. The water they drink, from the river in Vilcabamba, is very rich in minerals. They also have a good social life. In Vilcabamba people say, “The left leg and the right leg help you to be healthy, because they take you to your friends’ homes.”

Italy

In Ogliastra, a mountain region of Sardinia, one out of every 200 people lives to be 100, and they are usually very healthy, too. Most of the people in the villages work outside in their fields and with their animals. They have a healthy diet, with a lot of vegetables and not much meat or fish. They hardly ever take any medicine. “Life is hard,” says Fortunato, who is a shepherd, “but I am never stressed. I never read the newspaper – because I can’t read very well.”



Japan

People in Okinawa in Japan do not have big meals. They usually just have vegetables and fish, and often eat soy. Okinawans are very active, and they often work until they are 80 or more. But they also relax every day – they see friends and they meditate. Ushi, from Okinawa, is 107. In the evening, she often dances with her daughter. “I want to have a boyfriend,” she says. When journalists ask people from Okinawa “What is your secret?” they answer, “We are happy, we are always positive, and we are never in a hurry.”

soy a kind of bean typical in Asia



Online Practice 33

Fonte: Livro *American English File 1* (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 33).

O texto do livro EJA MODERNA 9º ano, conforme mostra a figura 4, traz a presença bem positiva da pessoa mais velha, produtiva, envolvida em um envelhecimento ativo (OMS, 2015). O engajamento em um trabalho remunerado na velhice colabora na autonomia pessoal e pode permitir um maior envolvimento social. A função de gerenciar a fazenda revela a interação com outras pessoas e responsabilidades reais no trabalho, fato muito positivo no processo de envelhecimento (ILC, 2015). Giddens (2001) afirma que dentre os desafios trazidos pela velhice estão a independência, a possibilidade de movimentar-se e fazer parte do mundo social de modo pleno. O idoso do texto parece progredir nesse sentido e talvez ter superado alguns desses desafios. No texto o idoso afirma: “Sou um fazendeiro. Sou dinâmico, pragmático e detalhista. Responsável por plantar vegetais e frutas e dirigir a fazenda. Tomo conta dos animais – gado, galinhas e porcos” (MODERNA, 2013, p. 365).

Suas palavras reforçam a ideia da pessoa mais velha ativa, segura de si e capaz de manter-se financeiramente.

Figura 4 - Envelhecimento Ativo

UNIDADE 1 – Trabalho

2 Positions and functions

Alguns cargos e posições no mercado de trabalho exigem tarefas específicas. Observe estas imagens e leia os textos a seguir.



JOSE LUIS PELAEZ INC/GETTY IMAGES

I am a manager. I am proactive, dynamic and goal-orientated. I am a leader. I **am in charge** of five employees. They **are responsible** for developing new product advertisements.



THINKSTOCK/GETTY IMAGES

I am a farmer. I am dynamic, pragmatic and detailed. I **am responsible** for planting vegetables and fruit and also managing my farm. I take care of the animals like, cows, chickens and pigs.

Fonte: Livro EJA Moderna 9º Ano (MODERNA, 2013, p. 365).

Acho interessante que o livro traga essas imagens de pessoas reais, de área urbana e rural, que podem se aproximar da realidade do aluno e do professor e de pessoas que são responsáveis por manter sua autonomia, ter poder de escolha de decisões e administrar o trabalho de outros ao seu redor. É extremamente importante o fato de o livro EJA Moderna 9º Ano visualizar essa representação do envelhecimento, especialmente em um livro de EJA, pois mostra o interesse em dialogar com a realidade de seus estudantes e as diferentes possibilidades do envelhecer, incluindo a manutenção e capacidade de autonomia nessa fase da vida para muitos. A mulher adulta do texto da figura acima dirige uma empresa, produz e também se considera dinâmica e objetiva, como está escrito no texto (MODERNA, 2013, p. 365).

O livro *Learn and Share 1* torna visível o envelhecer na presença de várias imagens de idosos que são celebridades, como nas figuras 5 e 6 abaixo:

Figura 5 - Algumas Celebridades Idosas

LET'S START

1. Observe the pictures below. What do you know about these people? Why are they famous? What do they have in common? *Personal answers.*



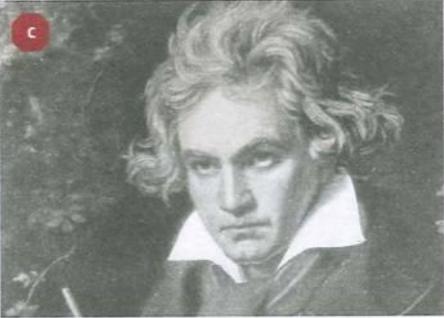




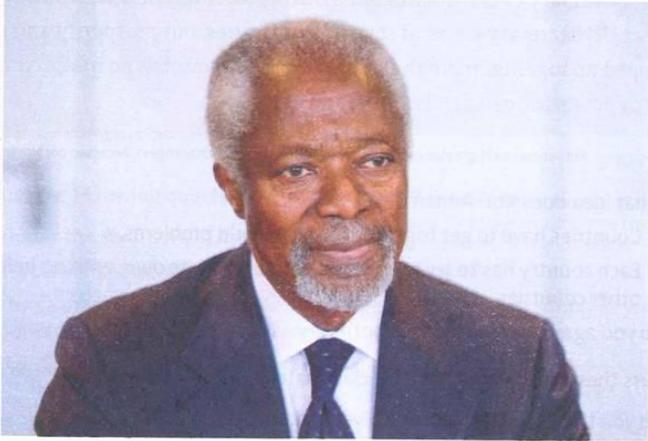


Figura 6 - Kofi Anann

LISTENING

BEFORE YOU LISTEN

1. Do you know the man in the picture? If you don't, read the box on the right-hand side to find out some information about him. *Personal answer.*



His name is Kofi Annan and he is a diplomat from Ghana. He was the seventh Secretary-General of the United Nations, from 1997 to 2006. He was also the 2001 Nobel Peace Prize winner.

Fonte: Livro *Learn and Share in English 1* (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 77).

Destaco que observo uma maior representação do homem idoso do que da mulher idosa, principalmente em relação aos personagens, que na maioria dos dados são celebridades masculinas. Esse é muitas vezes um padrão recorrente nos livros didáticos em geral, como verificam Ferreira e Brigolla (2013): há uma representação desigual de gênero nos LDs de inglês, nos quais os homens são representados tanto em maior quantidade quanto em posições qualitativas diferenciadas. Ao escolher representar celebridades mais velhas, os LDs escolhem homens. Percebo também que a maioria dos idosos/as são brancos, tanto homens quanto mulheres, como já colocado, com predominância de homens. Na maior parte das vezes, quando são idosos negros, são celebridades. O livro *AEF 1* apresenta uma imagem com duas mulheres negras comuns e o livro *Learn and Share in English 1* apenas uma imagem de um homem negro do dia a dia.

Entretanto, ressalto que o livro *Learn and Share in English 1* sinaliza positivamente ao integrar celebridades negras que foram ativistas pela maior igualdade social e pela paz, como Nelson Mandela (MARQUES; CARDOSO, 2017, p. 62) e Kofi Annan (MARQUES; CARDOSO, 2017, p. 77) e a mulher negra representada por Whoopi Goldberg, atriz norte-

americana que superou a dislexia (MARQUES; CARDOSO, 2017, p. 91). Continuo nas páginas seguintes a falar com mais detalhes sobre a visualização do envelhecimento nos LDs analisados em alguns aspectos específicos.

4.1.1 Representação Física do Idoso/a: ênfases notórias

Muitos dos homens idosos nos três LDs são calvos, com algumas rugas, cabelos grisalhos ou brancos, barba branca, como nas figuras 7 e 8 abaixo. Como Miranda e Fialho (2017) afirmam, na sociedade brasileira tem sido mais comum ver os cabelos brancos em homens. Da mesma forma, os LDs analisados representam assim a maioria das pessoas mais velhas, mais homens com cabelos brancos do que mulheres. De acordo com Miranda e Fialho (2017), existe uma maior pressão pela juventude sobre as mulheres, já que essas “devem manter uma aparência eternamente jovem” (MIRANDA; FIALHO, 2017, p. 15).

Figura 7 - Homem Idoso

G can / can't
V verb phrases: buy a newspaper, etc.
P sentence stress

Can she dance? Yes, but she can't sing.

5A Are you the next American Idol?

1 VOCABULARY verb phrases

a Can you remember the verbs for things people do in their free time?

d ____ homework p ____ the guitar
 l ____ to music g ____ to the gym
 w ____ TV h ____ a coffee

b ➤ p.158 Vocabulary Bank More verb phrases.

2 GRAMMAR can / can't

a Read about Gary's audition for an American TV show where people try to become

7:30 a.m. I arrive in San Diego and drive to Petco Park. The traffic is terrible. I'm late!

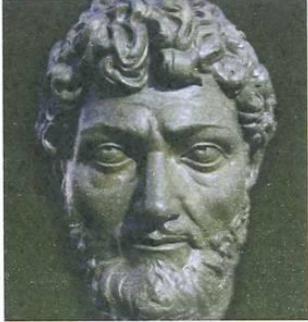
Guard Hey! You can't park here.
 Gary ¹ Where can I park?
 Guard In the parking lot over there.
 Gary OK. Where's the main entrance?
 Guard The entrance? It's on the other street.
 Gary Thanks!



Fonte: Livro *American English File 1* (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 36)

Figura 8 - Homens Idosos

8. In your notebook mark T (True) or F (False) as to statements a to g about the quotations below.
a) T; b) F; c) F; d) T; e) F; f) T; g) T



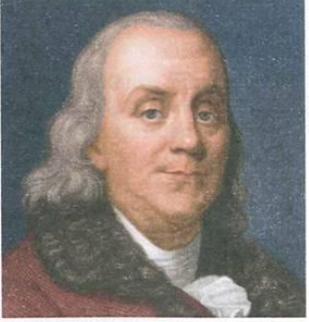
"The roots of education are bitter, but the fruit is sweet."
Aristotle

Available at: <www.quotehd.com/quotes/aristotle-education-quotes-the-roots-of-education-are-bitter-but-the-fruit-is>.
Accessed on: September 29, 2015.



"He who opens a school door, closes a prison."
Victor Hugo

Available at: <www.brainyquote.com/quotes/quotes/v/victorhugo104893.html>.
Accessed on: September 29, 2015.



"Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn."
Benjamin Franklin

Available at: <www.quotehd.com/quotes/benjamin-franklin-politician-tell-me-and-i-forget-teach-me-and-i-remember-involve-me>.
Accessed on: September 29, 2015.

a) The power of education underlies the essence of the three quotations above.
b) To Aristotle, studying does not require much effort.
c) Victor Hugo suggests that prisons are in fact crime schools.
d) Benjamin Franklin believes you can only acquire knowledge if you are directly involved in the process of learning.
e) Education is a bitter fruit, according to Aristotle.
f) Of the three quotations, that from Benjamin Franklin is the only one expressed in the Imperative.
g) Bitter is the opposite of sweet, opens is the opposite of closes, forget is the opposite of remember.

Fonte: Livro *Learn and Share in English 1* (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 82).

Algumas das mulheres idosas que os LDs apresentam possuem cabelos tingidos, sem rugas no rosto, rugas no pescoço, são magras, estão bem vestidas e na maioria das vezes estão maquiadas. Como afirma Rosa (2015), as pessoas tendem a camuflar alguns sinais do tempo recorrendo a procedimentos cirúrgicos e produtos rejuvenescedores devido à pouca tolerância com as marcas do envelhecimento. O mercado, por sua vez, parece ser movimentado por essa procura (CASTRO, 2016), disponibilizando um incontável número de produtos e procedimentos para o cuidado do corpo. As figuras 9, 10 e 11 exibem mulheres e homem idosos com cabelos escuros e as rugas que parecem minimizadas. A figura 11 mostra fotos de um casal de idosos de cabelos bem brancos e rosto com rugas, também bem próximos de muitas representações de pessoas idosas na realidade brasileira. Creio que é muito positivo o fato de o livro visibilizar diferentes representações do envelhecer com pessoas com cabelos tingidos e cabelos brancos que fazem parte da sociedade, como afirmam Miranda e Fialho (2017). Em uma sociedade em que o envelhecimento é evitado a todo custo, como marca

negativa de incapacidade, as representações que o mostram com tranquilidade em sua aparência podem contribuir para discutir o envelhecer como parte de nossas vidas.

Figura 9 - Mulheres Mais Velhas

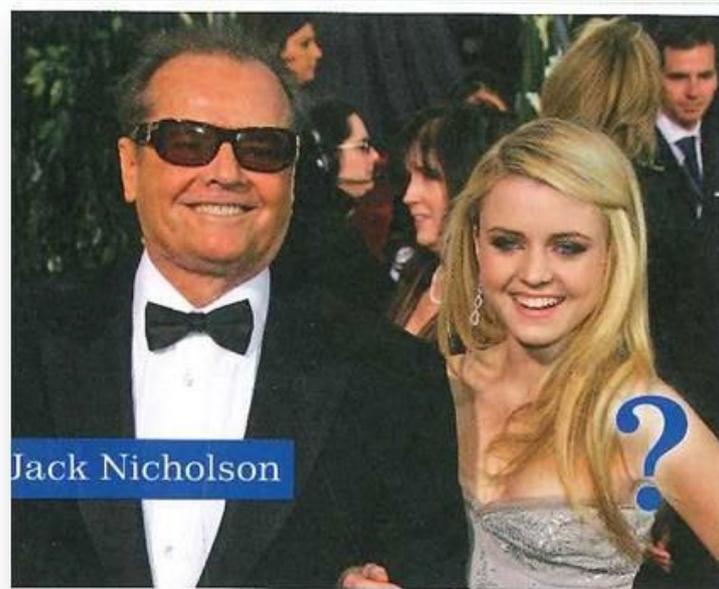
VIDEO **CAN YOU UNDERSTAND THESE PEOPLE?**

5 24)) On the street Watch or listen to five people and answer the questions.

Yvonne Cecile Joel Reed Arja

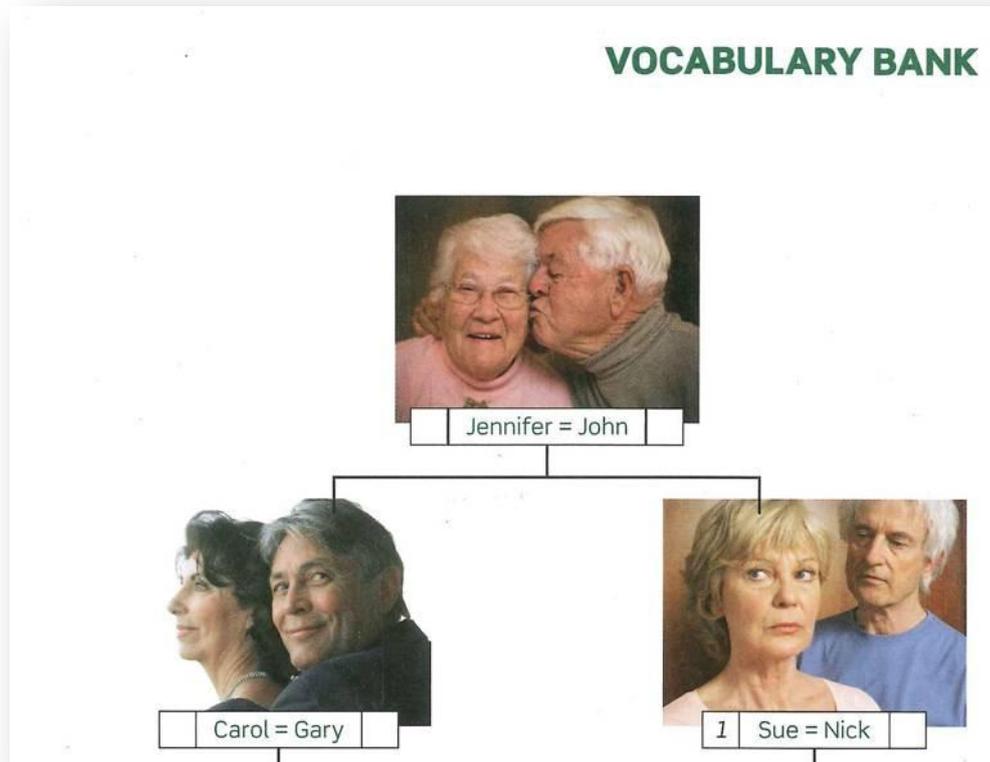
Fonte: Livro *American English File 1* (Latham-Koenig; Oxeden; Seligson, 2017, p. 83).

Figura 10 - Jack Nicholson



Fonte: Livro *American English File 1* (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 29).

Figura 11 - Família

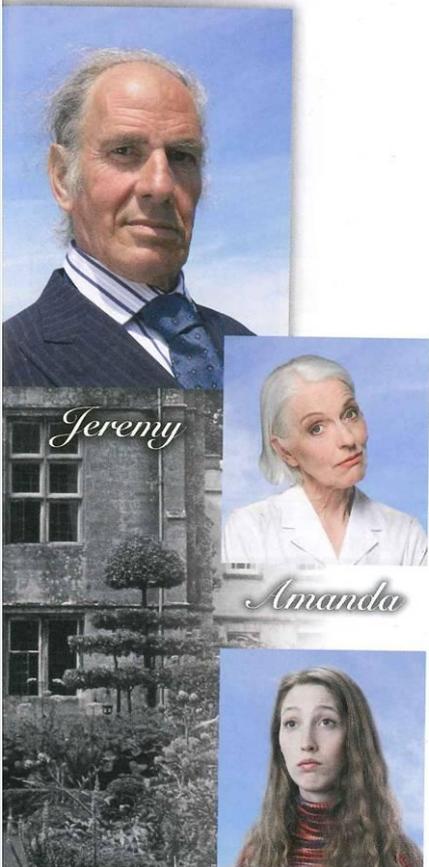


Fonte: Livro American English File 1 (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 155).

Outras mulheres têm cabelos brancos e algumas rugas no rosto, rugas no pescoço. A representação da mulher idosa com cabelos brancos pode ser a parcela feminina que assume seus cabelos brancos em forma de resistência a padrões de muitas sociedades, incluindo a brasileira, que de alguma forma impõem a necessidade de tingimento do cabelo da mulher como forma de beleza (MIRANDA; FIALHO, 2017). Muitas mulheres já deixam seus cabelos brancos como uma decisão de vida (MIRANDA; FIALHO, 2017), uma escolha pessoal contrariando o padrão de beleza da sociedade, essas mulheres decidem sobre um estilo de vida. Miranda e Fialho (2017) relembram que essa atitude é descrita por Giddens (2002) como “política-vida” (GIDDENS, 2002, p. 197) - tomadas de decisões pessoais para o bem-estar pessoal, é uma “política da escolha, ... uma política do estilo de vida, ... de auto-realização” (GIDDENS, 2002, p. 197). De acordo com os estudos de Miranda e Fialho (2017, p. 5), a decisão de conservar os cabelos brancos gerou o sentimento de liberdade de uma imposição “para corresponder a um padrão de beleza imposto”, ter a liberdade de escolha pessoal sobre manter os cabelos brancos ou não. O livro *AEF 1* dá visibilidade a esse crescente grupo feminino (MIRANDA ; FIALHO, 2017), como observado nas figuras 12 e

13, mulheres com cabelos brancos passam uma postura confiante, transmitindo beleza e força, de certa forma as investe de poder, como Miranda e Fialho (2017, p. 9), em suas pesquisas, declaram que muitas das mulheres que deixam os cabelos brancos sentem-se mais seguras e “empoderadas” .

Figura 12 - Mulher Empoderada 1



3 LISTENING

a (4, 6, 7, 8)) Listen to the detective question Barbara. Write the information in the chart. Listen again and check. Then do the same for Gordon and Claudia.

	Amanda	Barbara	Gordon	Claudia
What did they do after dinner?	She went for a walk.	After dinner I played cards with Gordon.	He had played cards w/ Gordon & Claudia	11 o'clock
What time did they go to bed?	11:45.	11:30 I watched my TV	No, he doesn't remember	11 well she took bath
Did they hear anything?	Jeremy's door opened and closed.	No, anything	No, He is very tired	
Possible motive?	She hated him.	Any motive wonderful father... I'm sorry	No; his friend He could have the business	

b Compare your chart with a partner. Who do you think was the murderer: Amanda, Barbara, Gordon, or Claudia? Why?

c (4, 9)) Now listen to what happened. Who was the murderer? Why did he / she kill Mr. Travers? Were you right?

Fonte: Livro *American English File 1* (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 61).

Figura 13 - Mulher Empoderada 2

8B A house with a history

Yes, there is.

1 VOCABULARY the house

a Read the advertisement about a house for rent. Would you like to rent it? Why (not)?

b Cover the advertisement. What can you remember about the house?

c With a partner, think of three things you can usually find in a bedroom, a bathroom, and a living room.

d ➤ p.161 Vocabulary Bank *The house.*

FOR RENT

Beautiful country house.
Very quiet. Six bedrooms, four bathrooms, large yard. Five miles from town. Perfect family house.

LOW PRICE.



2 LISTENING

a (413) Kim and Leo are a young couple. They want to rent the house in 1. Cover the dialogue and listen to their conversation with Barbara. Which three rooms in the house do they go into?

b Listen again and complete the dialogue.

K The yard is wonderful. I love it.
L Is there a ¹ *garage*?
B Oh yes, there's a big garage over there. Let's go inside the house.

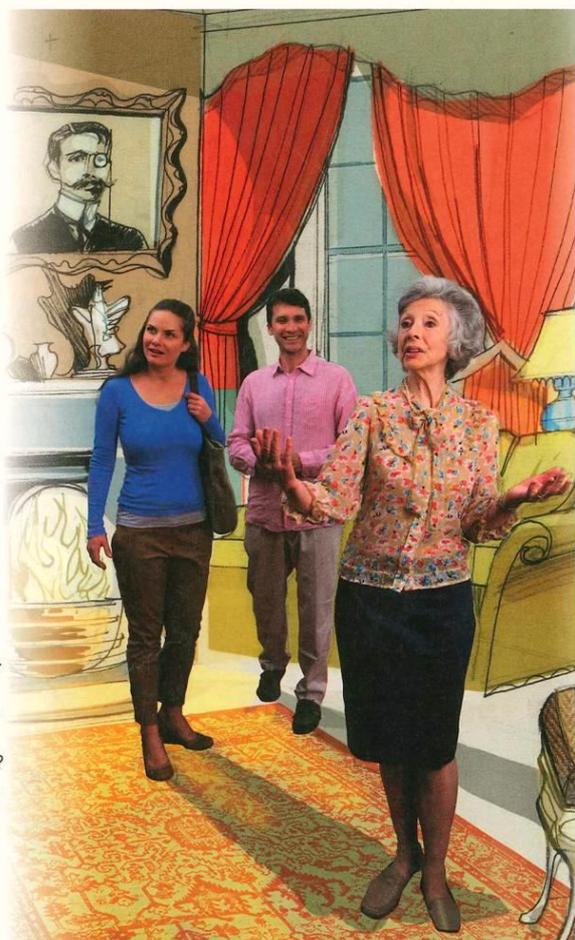
This is the ² *Hall*. There are five rooms on this floor: the kitchen, the ³ *dining*, the living room, the ⁴ *study*, the library...

L Wow! There's a library, Kim!
B This is the living room.
L I love the furniture—the old sofa, the armchairs, the ⁵ *fire place*.
B And this is the ⁶ *hat room*. It's very big, as you can see.
K Is there a dishwasher?
B No, there isn't. It's an old house, you see.
L Never mind. I think it's nice. Is there a ⁷ *bathroom* downstairs?
B Yes, there's one ⁸ *downstairs* and there are three upstairs.
K Are there any ⁹ *neighbors* with children?
B No, there aren't any neighbors near here. But there are some families with children in town.
K That's great. You lived in this house, is that right, Mrs...?
B Call me Barbara, dear. Yes, I lived here. A long time ago. Now I live in town. Let's go ¹⁰ *upstairs*.

c (414) Listen. What does Kim say about one of the bedrooms? Whose bedroom was it?

2

200 years *6 bedrooms*



Fonte: Livro *American English File 1* (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 62).

Observo que os LDs analisados colocam algumas imagens de idosos/as em tamanho pequeno, como nas figuras 14 e 15 com fotos e ilustrações do livro *AEF 1*, o que não

acontece, na maioria das vezes, quando é uma imagem de celebridade idosa, como nas figuras 5 e 6 já mostradas e nas figuras 35 e 36 colocadas mais adiante.

Figura 14 - Pessoas Mais Velhas em Tamanho Pequeno

Jeopardy! *cultural conhecimentos*

A quiz show where three **contestants** answer **general knowledge** questions about many different subjects. Correct answers must be in the form of a question. The contestant with the most money at the end **wins**.



Who Wants to Be a Millionaire?

A quiz show where contestants can win a maximum **prize** of one million dollars if they can answer multiple choice questions that become more and more difficult. Contestants can usually get help three ways: They can ask the **audience**, reduce the four choices to two, or call a friend.



Are You Smarter Than a 5th Grader?

A quiz show where contestants answer questions about subjects that 5th-grade students learn in school. If contestants need help, they ask actual 5th-grade students who are part of the show. When contestants give an incorrect answer or leave the game, they must say, "I'm not smarter than a 5th grader."



Fonte: Livro *American English File 1* (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 73).

Figura 15 - Vendedor Mais Velho

c Write a sentence in the present perfect for each picture. Use the verbs in the box.

break buy fall go read win

1

2

3

4

5

Fonte: Livro American English File 1 (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 147).

Penso ser importante mencionar uma compreensão auditiva que visibiliza o valor dado à aparência jovial no processo de envelhecer, como encontrado no livro *AEF 1* na página 29, exercício 4. A figura 16 mostra o *script* do diálogo e a figura 17 a atividade pedida. O áudio é um diálogo entre duas mulheres em que uma delas mostra a foto de sua família e elas comentam. Quando uma delas mostra a foto do pai, fala dando ênfase no fato de ser seu pai, a outra pessoa comenta que “ele parece muito jovem” (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 117), falando em um tom mais forte e pausado, e pergunta sua idade. A outra responde, *com orgulho*, mais pausadamente e em tom mais alto percebido em sua fala, que ele tem 55 anos. A pessoa então, *com voz de espanto*, diz que ele não parece ter 55 anos, dando ênfase e falando em tom mais forte e exclamativo, como se esperasse que ao envelhecer a pessoa ficasse necessariamente “acabada” fisicamente (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017). Castro (2016) afirma que as pessoas lutam contra o envelhecimento do corpo, muitas vezes tentando eliminar rugas e outros sinais e que “como elogio, cumprimenta-se o idoso por sua aparência mais jovem” (CASTRO, 2016, p. 85). Muitas vezes observamos a necessidade de reforçar positivamente o aspecto mais jovial dos

mais velhos/as, assim como observo no diálogo do LD, ao elogiar uma aparência física mais jovem talvez para que a pessoa se sinta melhor, no intuito de sucesso na tentativa de retardar o envelhecimento ou a surpresa de que a aparência física não se equipara à idade cronológica. Ainda na compreensão auditiva, o livro pede no exercício de compreensão que se tomem notas de algumas informações, dentre elas a idade. Entendo que o exercício poderia ser nesse ponto o início de uma conversa sobre o envelhecimento, gatilho para problematizar o porquê da reação da pessoa no diálogo.

Figura 16 - Who's That?

2 35)))

Anna Who's that?

Isabel That's my boyfriend, Alex.

Anna He's good-looking. How old is he?

Isabel Twenty-six.

Anna What does he do?

Isabel He's a police officer.

Anna Really? Does he like it?

Isabel Yes, he loves it. And this is my dad.

Anna He looks very young.

Isabel Well, he's fifty-five this year.

Anna He doesn't look fifty-five! Is that your mother?

Isabel No, that's Gloria, my stepmother.

Anna Is she nice?

Isabel Yes, she's great. She's a hair stylist – she does my hair for free!

Anna How nice! Who's that?

Isabel That's Natalie.

Anna Who's she?

Isabel My brother's girlfriend.

Anna She's pretty!

Isabel Do you think so?

Anna Yes. Don't you like her?

Isabel Not very much. She thinks she's very intelligent, but she isn't really.

Anna What does she do?

Isabel She's a student. She studies Spanish – but she can't speak it very well...

Figura 17 - Escreva as Idades

4 LISTENING & SPEAKING

a (2:35) Listen to Isabel showing a friend photos on her phone. Who are the people in the photos in relation to Isabel?

b Listen again. Write down more information about the people in the photos, e.g., their names, ages, jobs, etc.

c Work with a partner.

A Show **B** some photos of family or friends on your phone or write their names on a piece of paper.

B Ask three questions about each person.

Who's that? She's my sister Yolanda.

How old is she?



Online Practice 29

Fonte: Livro *American English File 1* (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 29).

A seguir, passo para as outras representações sobre o envelhecimento, frutos da análise dos LDs.

4.1.2 Outras Representações: Envelhecimento Ativo; Autorresponsabilização da Velhice; Sociedade da Aprendizagem; Vida Social, Sonhos e Diversão na Velhice, Celebidades e Sabedoria

O conceito de envelhecimento ativo relaciona o cuidado ao indivíduo e a “otimização de oportunidades para a saúde” (ILC, 2015, p. 44), a busca contínua pelo conhecimento e a participação na comunidade durante qualquer época do curso da vida humana, visando uma melhora na qualidade de vida das pessoas ao envelhecer (ILC, 2015). O envelhecimento ativo prima não somente pela atividade em um trabalho ou prática de exercícios físicos, mas por um cuidado à saúde com uma boa alimentação e o engajamento social, de acordo com o Centro Internacional de Longevidade Brasil (ILC, 2015). A cautela com a saúde física e mental ao

longo da vida e quanto mais cedo ela for iniciada pode minimizar as ocorrências de doenças e proporcionar uma maior capacidade para as atividades cotidianas ao envelhecer (ILC, 2015).

Ressaltando que a pergunta de pesquisa que move este trabalho é: “Como o envelhecimento é representado no livro didático de inglês?” analiso um texto que pode possibilitar muitas reflexões sobre o envelhecimento. O LD analisado *AEF 1* apresenta um texto que engloba a ideia de envelhecer ativamente e positivamente, conforme mostro na figura 18

Figura 18 - Envelhecer Positivamente



The secrets of a long life

In three areas of the world, a very high number of people live to be 100. Scientists want to know why. What do the three places have in common?

Ecuador

Vilcabamba, a small village in the Andes, is often called “the Valley of Long Life.” What’s its secret? Firstly, Vilcabamba is not very hot or very cold – the temperature is usually between 64 and 80 degrees Fahrenheit (18 and 27 degrees Celsius), and the air is very clean. Secondly, people work hard in the fields and exercise a lot. Thirdly, their diet is very healthy. They eat a lot of fruit and vegetables, and they hardly ever eat meat or fish. The water they drink, from the river in Vilcabamba, is very rich in minerals. They also have a good social life. In Vilcabamba people say, “The left leg and the right leg help you to be healthy, because they take you to your friends’ homes.”

Italy

In Ogliastra, a mountain region of Sardinia, one out of every 200 people lives to be 100, and they are usually very healthy, too. Most of the people in the villages work outside in their fields and with their animals. They have a healthy diet, with a lot of vegetables and not much meat or fish. They hardly ever take any medicine. “Life is hard,” says Fortunato, who is a shepherd, “but I am never stressed. I never read the newspaper – because I can’t read very well.”

Japan

People in Okinawa in Japan do not have big meals. They usually just have vegetables and fish, and often eat soy. Okinawans are very active, and they often work until they are 80 or more. But they also relax every day – they see friends and they meditate. Ushi, from Okinawa, is 107. In the evening, she often dances with her daughter. “I want to have a boyfriend,” she says. When journalists ask people from Okinawa “What is your secret?” they answer, “We are happy, we are always positive, and we are never in a hurry.”



Fonte: Livro *American English File 1* (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 33).

O título do texto é “Os Segredos de uma Vida Longa” (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 33) e aborda as práticas que poderiam promover uma vida

longínqua. Descrevo a seguir as informações desse texto de Latham-Koenig; Oxeden; Seligson (2017, p. 33). O texto lista três lugares onde existe um grande número de pessoas que vivem até os 100 anos de idade. Ao longo da leitura são colocados alguns hábitos dessas pessoas. O texto alerta para a importância e vantagens dessas atitudes para se viver mais. Os três locais escolhidos, Vilcabama, nos Andes, Ogliastra, em Sardinia e Okinawa, no Japão, possuem alguns aspectos em comum relevantes para durante toda a vida para seus habitantes: trabalho, exercício físico, vida social e relaxamento. Esses conceitos se relacionam ao envelhecimento ativo (ILC, 2015) que preza por esses pontos ao longo da vida e que sejam desenvolvidos já mesmo enquanto ainda mais jovens. O texto relata que as pessoas que vivem lá trabalham muito e se exercitam:

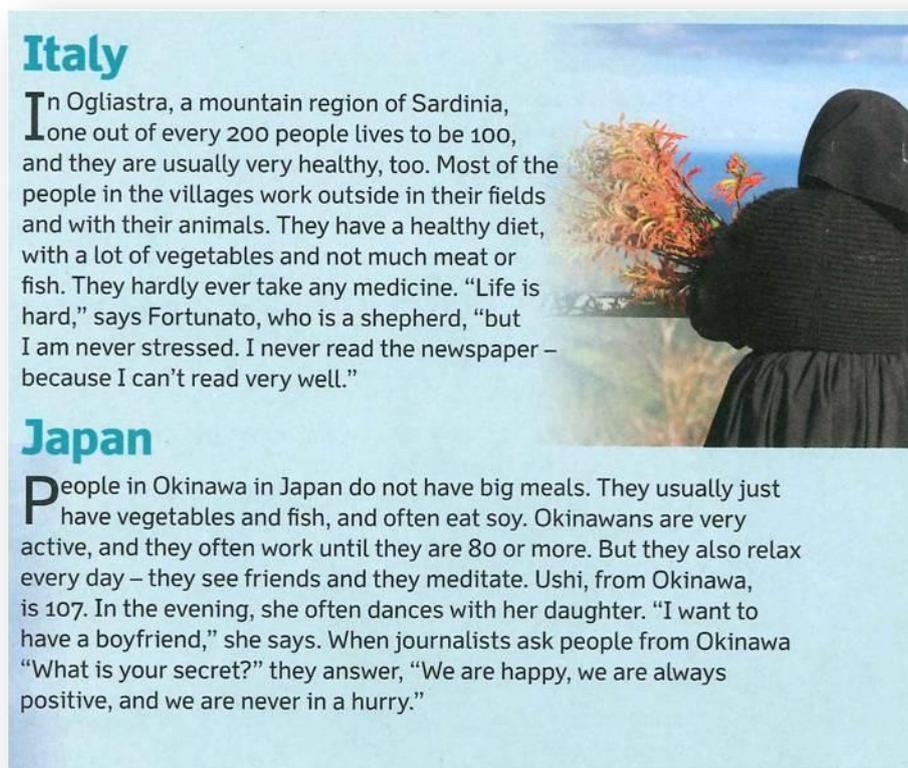
*“[...] as pessoas trabalham bastante no campo e se exercitam muito [...].
[...] As pessoas de Okinawa são muito ativas, e elas trabalham até os 80
anos ou mais” (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 33)”.*

Fato que se aproxima do conceito de envelhecimento ativo (ILC, 2015; OMS, 2005) que considera o trabalho, remunerado ou não, uma forma de atividade positiva para o envelhecer e manter-se saudável; estar sempre em atividade é o imperativo ao movimento (WOLFF, 2009), o modo de ser na contemporaneidade combina várias atividades e demanda movimento, o que também é ressaltado no texto. De acordo com a OMS (2015), movimentar-se é uma das habilidades a serem desenvolvidas para um “envelhecimento saudável” (OMS, 2015, p. 13), conceito que se refere no texto do LD à manutenção e ao desenvolvimento da capacidade de saúde que permite que a pessoa faça o que precisa ou o que valoriza. O texto menciona a prática de exercícios físicos por parte das pessoas que vivem nesses locais, possuem uma dieta saudável baseada em vegetais, frutas e pouca carne (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 33). A prática de exercícios regulares e uma alimentação correta podem aumentar os anos de vida e prevenir ou diminuir algumas debilidades na velhice e/ou doenças (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006; OMS, 2005). O texto também remete aos conceitos de envelhecimento ativo (ILC, 2015; OMS, 2005) que incentivam o engajamento em atividades de lazer, trabalho e interações sociais em todas as fases da vida, visando uma melhora na qualidade de vida ao envelhecer.

O texto da figura 19, recorte do texto completo da figura 18, apresenta a vida social e o relaxamento como hábitos a serem cultivados para uma maior longevidade, importantes em um envelhecimento ativo segundo a OMS (2005),

*“[...] eu nunca me estresso.
 [...] Mas eles também relaxam todos os dias- eles encontram seus amigos e meditam.
 [...] À noite ela dança com a filha ... “eu quero ter um namorado”.
 [...] Eles tem uma boa vida social [...]”
 (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 33)*

Figura 19 - Longevidade



Fonte: Livro *American English File 1* (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 33).

Observo aqui também as características do conceito de terceira idade discutidas por Silva (2006) e consideradas sinônimo de um envelhecimento somente positivo (SILVA, 2006, p. 56). Esse conceito reforça as relações sociais, a importância de estar envolvido em convívio com outros, em especial em atividades prazerosas de aprendizagem ou apenas diversão e estimula os “vínculos afetivos inéditos” (SILVA, 2008, p. 802), inclusive amorosos. A vida social, os sonhos e a diversão na fase mais avançada da vida são significativos para que essa etapa da vida seja vivida de forma prazerosa, leve e, talvez, plena. Ressalto essa parte do texto:

“[...] Eles também possuem uma boa vida social. Em Vilcabamba as pessoas dizem, a perna esquerda e a direita ajudam você a ficar saudável porque elas te levam a casa de seus amigos.

[...] *Quero ter um namorado.*”
(LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 33)

em que são valorizados o contato social, a diversão e os relacionamentos amorosos, muitas vezes esquecidos ou impossibilitados de serem conquistados ao envelhecer. Envolver-se socialmente e construir uma vida social ao lado de pessoas de quem se gosta é tão importante e positivo quanto trabalhar e produzir, segundo Papalia, Olds e Feldman (2006). Alguns desafios trazidos pela velhice, segundo Giddens (2001), são justamente a independência, a possibilidade de movimentar-se e fazer parte, de modo pleno, do mundo social.

As figuras 19 e 20 reforçam alguns pontos da noção de terceira idade (conceito apresentado brevemente na introdução desta pesquisa), que atrela a velhice a um estilo de vida somente positivo, necessariamente de autorrealização, excesso de atividades e consumo, segundo Silva (2009), e da autorresponsabilização da velhice (SILVA, 2009), pois a responsabilidade em suas escolhas na velhice e fazer dela sempre um momento positivo são individuais. O texto destaca que a pessoa deve trabalhar muito, alimentar-se corretamente e procurar se divertir para viver por mais tempo. As escolhas dependem de cada um, a velhice torna-se um projeto de responsabilidade individual para se tornar uma terceira idade (SILVA, 2009), uma etapa positiva e de realizações: “A terceira idade é um projeto individual, e desse modo, o seu sucesso depende apenas do próprio esforço do sujeito, de sua capacidade de adaptação, de sua iniciativa em “fazer” de uma possível velhice, uma “terceira idade” (SILVA, 2009, p. 129). Há a autorresponsabilização pelo sucesso pessoal, por uma velhice bem-sucedida e na maioria das vezes o envolvimento social se dará quando for de interesse e satisfação própria (SILVA, 2009).

A sua velhice é fruto apenas de suas escolhas, de acordo com os conceitos de terceira idade e cada um é responsável por mantê-la de modo positivo, acentuando um individualismo “exacerbado” (SILVA, 2009, p. 12). O individualismo bem marcado é característica das formações identitárias contemporâneas e se encaixa aos “valores difundidos pela dinâmica neoliberal e pela desregulamentação das políticas estatais” (SILVA, 2009, p. 129). O coletivo parece ficar mais à margem, em segundo plano. Os hábitos citados ao longo do texto do LD, na figura 18, listados no quadro 8,

Quadro 8 - Hábitos para uma vida longa

Hábitos para uma Vida Longa – “ <i>The Secrets of a Long Life</i> ”:
Trabalhar muito
Fazer Exercício físico

Ter uma Vida social
Relaxar
Alimentar-se com muitas frutas e vegetais

Fonte: criação própria.

levam a crer que você poderá viver muitos anos, e bem, se decidir seguir alguns desses conjuntos de maneiras de vida descritas. Contudo reflito sobre a quem interessa o idoso independente, somente saudável, que apaga sua velhice? Ao capitalismo, ao mercado neoliberal, acredito. O livro não problematiza a sociedade – o interesse é expor textos do tipo autoajuda a fim de aconselhar a sociedade sobre como ser! O texto é de autoajuda sobre como envelhecer. O livro ensina como ser. Impõe identidades já consagradas no neoliberalismo, muitas vezes.

Figura 20 - Vida Social



In three areas of the world, a very high number of people live to be 100. Scientists want to know why. What do the three places have in common?

Ecuador

Vilcabamba, a small village in the Andes, is often called “the Valley of Long Life.” What’s its secret? Firstly, Vilcabamba is not very hot or very cold – the temperature is usually between 64 and 80 degrees Fahrenheit (18 and 27 degrees Celsius), and the air is very clean. Secondly, people work hard in the fields and exercise a lot. Thirdly, their diet is very healthy. They eat a lot of fruit and vegetables, and they hardly ever eat meat or fish. The water they drink, from the river in Vilcabamba, is very rich in minerals. They also have a good social life. In Vilcabamba people say, “The left leg and the right leg help you to be healthy, because they take you to your friends’ homes.”

Fonte: Livro *American English File 1* (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 33).

Entretanto, o texto do LD em questão não leva em consideração os contextos ambiental e social que ao interagir com as pessoas podem influenciar no processo de envelhecimento (ILC, 2015), pois, por exemplo, uma pessoa mais velha que mora em um local perto de lugares onde precise ir para suprir suas necessidades básicas (supermercados, consultórios, farmácias, oficinas, restaurantes, clubes de dança e outros), tenha o suporte de família e amigos, mobilidade disponível e certo capital financeiro pode ter melhores chances de fazer escolhas de acordo com seus desejos; talvez muitas pessoas não possam, em suas vidas, ter domínio sobre todas as escolhas que influenciam para um envelhecer bem. O texto se aproxima também do conceito de terceira idade (SILVA, 2009), que admite apenas viver a velhice positivamente, em outras palavras, se a pessoa não vive um envelhecimento positivo é porque não escolheu esse caminho. A mensagem do texto acentua, a meu ver, o imperativo do movimento, do trabalho, da felicidade (CASTRO, 2016) difundidos na sociedade atual. O texto não traz a palavra “velho” em nenhum momento. Creio que, assim como Rosa (2015) afirma, muitas vezes as pessoas procuram abrandar na linguagem os efeitos ou sinais da velhice.

Ainda a respeito do texto “Segredos de uma vida longa”, observo de forma muito positiva o incentivo à autonomia no envelhecimento e que de acordo com Aboim (2014) é característica muito valorizada na pós-modernidade. Não são colocadas em nenhum momento as dificuldades ou possíveis restrições que essa fase da vida pode vir a apresentar. Silva (2009) afirma que as pessoas mais velhas procuram se empenhar para sua autonomia total, sem dependência de outros. As pessoas no texto da figura 18 parecem ter autonomia: elas trabalham, se divertem, cuidam de suas casas, decidem comer de forma saudável e tomam decisões sobre sua vida pessoal:

“[...] as pessoas trabalham duro no campo.
[...] eles comem muita fruta e vegetais.
[...] eu nunca fico estressado.
[...] eu quero ter um namorado. [...] nós nunca estamos com pressa”
(LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 33)

A autonomia na velhice também é um fato prezado no conceito no envelhecimento ativo (OMS, 2005) que enfatiza a oportunidade de poder tomar as próprias decisões sobre questões de sua vida, a independência inclusive financeira e “a capacidade de executar funções relacionadas à vida diária” (OMS, 2005, p. 14). Entretanto, muitas vezes, fatos alheios à vontade própria podem distanciar as pessoas da autonomia no envelhecer.

Os LDs analisados indicam também em outros momentos a importância do exercício físico durante a vida e ao longo do processo de envelhecer, sugerindo um envelhecimento ativo (OMS, 2005), como pode ser visualizado nas figuras 21, 22 e 23. Na figura 21 a primeira pequena imagem é de um senhor idoso fazendo exercícios físicos ao ar livre e sorrindo, como se essa atividade lhe gerasse bem-estar. O exercício está relacionado com o envelhecer com mais saúde, que se preocupa também com o cuidado da mente, do corpo e social (OMS, 2005) e que permitem minimizar ou retardar alguns problemas físicos acentuados pela idade avançada, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (2005) e com Papalia, Olds e Feldman (2006). O exercício físico é estimulado para que se tenha saúde na velhice (SILVA, 2009). O envelhecimento ativo preza e incentiva a prática de exercícios físicos ao longo da vida exatamente para que ao alcançar idades mais avançadas as pessoas possam continuar fazendo muitas das suas tarefas cotidianas, participando ativamente da comunidade onde vivem e oportunizando os momentos de lazer, pois certamente busca-se o envelhecimento com o envolvimento de amigos, família, pessoas do trabalho e novas interações (OMS, 2005).

Figura 21 - Exercício Físico



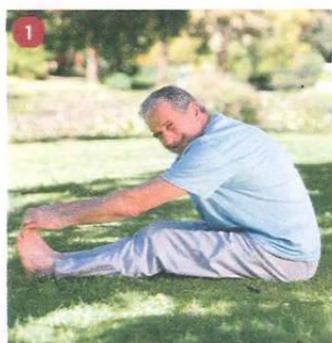
ATENÇÃO!
Não escreva
no livro!



LET'S START

Nesta seção são propostas atividades que visam levantar o conhecimento prévio do aluno e apresentar o vocabulário relacionado ao tema da Unidade.

1. Look at the pictures below. They show some common everyday habits. Then read the tips about those habits and match them to the pictures. a) 4); b) 6); c) 1); d) 2); e) 3); f)
- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| a) Take a walk. | d) Drink water. |
| b) Have a balanced diet. | e) Skip meals. |
| c) Stretch. | f) Sleep eight hours a day. |



www.bretanetia/Shutterstock



nitibhujang/Shutterstock



Hung Chung Chih/Shutterstock



science photo/Shutterstock



Amelinda/Shutterstock



Valentyn Volkov/Shutterstock

2. Peça aos alunos que discutam as questões ao lado com um colega. Oriente-os a se revezar, fazendo perguntas e respondendo-as, se possível, em inglês.

2. Good habits, bad habits... Which of those habits do you have? Talk to a classmate about that. Take turns, asking and answering the questions below.
- | | |
|---|---|
| a) Which of those habits are considered good? | a) Stretch, drink water, take a walk, sleep eight hours a day, have a balanced diet.; |
| b) Which of them is considered bad? | b) Skip meals.; c) Personal answer.; |
| c) How many of those habits do you have? | d) Personal answer. |
| d) Is it time to change some of your habits? | |
3. Having a healthy mind as well as a healthy body is very important. In your notebook, write down the activities you consider good for the mind. Then compare your answers with a classmate. *Personal answers.*

Read books. • Worry a lot. • Work. • Relax. • Have negative thoughts. •
Chat with friends. • Watch a movie. • Listen to music. • Eat healthy.

4. Do you do the activities you chose in activity 3? Are they good for the mind, in your case? Do they make you feel happy? Why (not)? Exchange your ideas with a classmate. *Personal answers.*

As atividades que o LD *Learn and Share in English 1*, conforme a figura 21, propõe, mostram as ações rotineiras na vida das pessoas e pedem que se relacione as dicas de hábitos mostradas às imagens, e dentre essas ações está caminhar, alongar-se e ter uma dieta balanceada (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 20), o que mostra hábitos para um envelhecimento ativo (ILC, 2015) e saudável. Lembro que as imagens e atividades fazem parte da unidade intitulada “Seja saudável, Seja feliz”; o livro dedica uma unidade à reflexão do cultivo de hábitos saudáveis durante a vida (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 18). A outra atividade pede uma reflexão a esses hábitos e que o estudante relacione sua vida ao tópico, o que creio que pode levar a uma discussão sobre o envelhecimento em sala de aula, mais uma brecha (DUBOC, 2016) para o LC problematizar o assunto, a realidade dos envolvidos e trazer para o ensino o contato intergeracional (MORAGAS, 2004) e a diminuição do preconceito etário, em busca da cidadania para todas as faixas etárias (GOLDANI, 2010).

Na figura 22, representativa da importância da prática da atividade física também ao envelhecer, do livro *AEF 1*, observo duas senhoras idosas em uma aula de ginástica ou alongamento. Como acentuam Papalia, Olds e Feldman (2006), o exercício físico é benéfico ao longo de toda a vida, sendo que “ninguém é velho demais para se exercitar” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p. 682) e a prática do exercício físico, seja ele um caminhar, andar ou fazer musculação é oportuno também ao envelhecer.

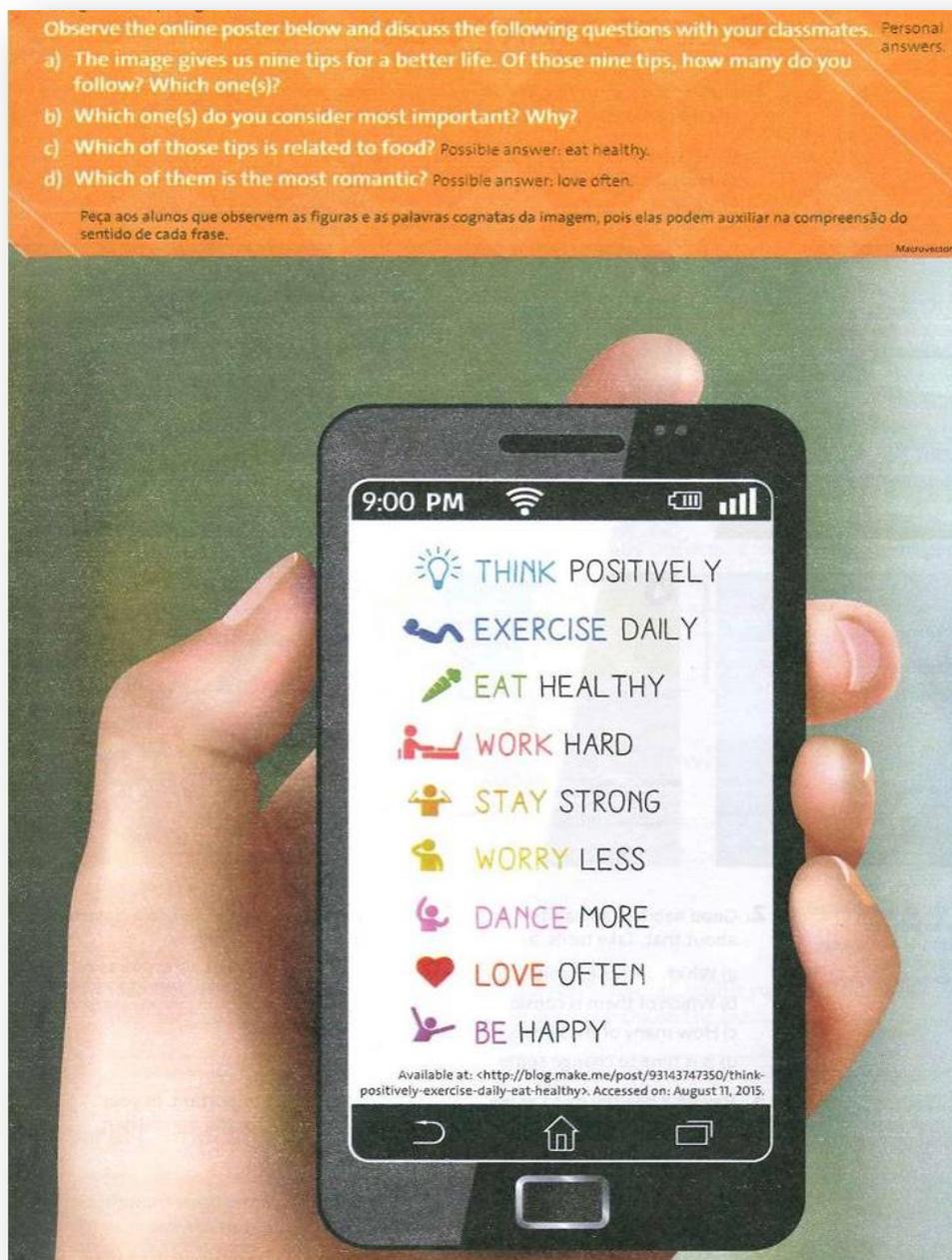
Figura 22 - Prática do Exercício Físico



Já na figura 23, apesar de não estar diretamente explícito o foco no envelhecimento, a mensagem está intimamente ligada ao conceito de um envelhecimento ativo (ILC, 2015; OMS, 2005), ao cuidado com a saúde de maneira holística. A figura 23 do livro *Learn and Share in English 1*, ainda que não aponte explicitamente para o envelhecimento, indica a preocupação com a prática do exercício físico diário, com uma alimentação saudável, com o trabalho e a diversão ao longo da vida, o que me leva a ecoar Debert (2010, p. 59) referindo-se à “descronologização” da vida na sociedade brasileira – a linguagem e temas de preocupação geral tendem a perder uma marca etária específica. Os hábitos para uma vida saudável não especifica uma determinada faixa etária, simplesmente a vida. Todos esses são aspectos indicadores para o envelhecimento ativo e buscam atenuar possíveis desgastes físicos no envelhecimento (ILC, 2015; PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006). Considero também que a imagem mostra o incentivo à autonomia (ABOIM, 2014), ser independente e estar bem para fazer suas escolhas pessoais, uma individualização que leva à autorresponsabilização da vida (ABOIM, 2014). O texto na figura 23 traz escrito na tela de um celular:

“Pense positivo
Exercite-se diariamente
Coma comida saudável
Trabalhe muito
Fique forte
Não se preocupe tanto
Dance mais
Ame frequentemente
Seja feliz.” (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 19).

Figura 23 - Para uma Vida Melhor



Fonte: Marques e Cardoso (2016, p. 19).

Considerando que a pergunta de pesquisa que move este trabalho é: “Como o envelhecimento é representado no livro didático de inglês?” destaco a noção de um envelhecimento ativo e do imperativo do movimento é trazida pelo LD *AEF 1*, figura 24, em um texto sobre o ator idoso Sir Ian Mckellen, sobre sua vida e seus papéis mais importantes no cinema. O texto mostra a rotina acelerada do ator, enfatiza seu trabalho e seus interesses pessoais:

“[...] eu adoro cachorros, mas não posso ter um porque frequentemente estou longe de casa[...].
[...] tenho sempre muitas cartas, artigos e livros esperando para serem lidos [...].
[...] posso ficar facilmente três ou quatro horas na internet, respondendo e-mails, lendo notícias etc. Acho a internet uma maravilhosa enciclopédia.
[...] Gosto de jogar sudoku, especialmente com amigos” (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 96-97).

Observo na compreensão escrita, no exercício 1B, na figura 24, onde se pede que o/a estudante escolha dentre os títulos apresentados e escreva acima do parágrafo adequado, uma valorização nos assuntos abordados no texto que se relacionam ao trabalho, às decisões e escolhas que o ator faz na vida e o colocam como idoso ativo: “suas experiências, seu estilo de vida, seus interesses e predileções” (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 96).

Figura 24 - Sir Ian Mckellen

12C The American English File questionnaire

1 READING

a Read the information about Sir Ian McKellen. Have you seen any of his movies? Did you like them?

Sir Ian McKellen is one of Britain's greatest actors. He was born in Burnley in the north of England on May 25, 1939. He first became well known as an actor for his roles in Shakespeare's plays, e.g., *Hamlet* and *Macbeth*. In recent years, he has had many important movie roles including James Whale in *Gods and Monsters*, Gandalf in *The Lord of the Rings* trilogy, and Magneto in *X-Men*.



b Sir Ian McKellen agreed to be interviewed especially for *American English File*. Read the interview and write a heading from the list below in each section.

YOUR ABILITIES 4
YOUR WORK EXPERIENCES 6
YOUR HOME 3
YOUR LIFESTYLE 2
YOUR PLACES 5
YOUR TASTES

c Read the interview again. Then mark the sentences T (true) or F (false). Say why the F ones are false.

- 1 He became an actor when he was a student.
- 2 He lives outside London.
- 3 He gets up early every day.
- 4 He's never been to India.
- 5 He spends a long time on the Internet every day.
- 6 He read *The Lord of the Rings* when he was young.
- 7 His desk isn't very neat.
- 8 He doesn't like animals.
- 9 He relaxes by playing games.
- 10 He doesn't have any ambitions.

INTERVIEW WITH SIR IAN MCKELLEN

1 YOUR TASTES

What kind of music do you like?
I hardly ever listen to music at home – I prefer going to concerts. I enjoy classical music and pop, but my favorite kind of music is traditional American jazz.

What book are you reading right now?
I'm reading *The Hammersteins*, a biography of the American theater family written by Oscar Andrew Hammerstein.

Who's your favorite historical character?
Perhaps William Shakespeare.

2

What time do you usually get up in the morning?
If I am working, I get up one hour before I have to leave the house. If I am not working, and I went to bed late the night before, I get up at about 10 in the morning.

How much time do you spend a day on the Internet?
I can very easily spend three or four hours on the Internet, answering emails, reading the news, etc. I think of the Internet as a wonderful encyclopedia of information.

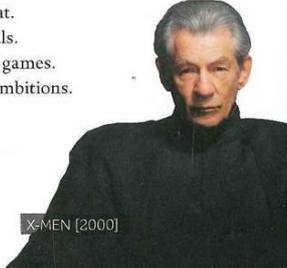
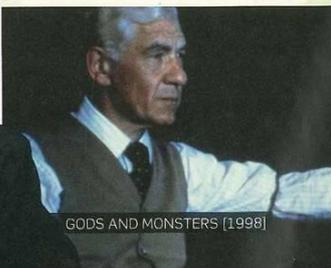
How do you relax?
I enjoy a late night sudoku, but especially being with friends.

3

What's your favorite room in the house?
Perhaps the living room where I cook and eat, and from where I can see the River Thames in London.

What do you always have on your desk?
I always have too many letters, papers, and books which are waiting for me to read.

Do you have any pets? I love dogs, but I can't have one because I'm often away from home.

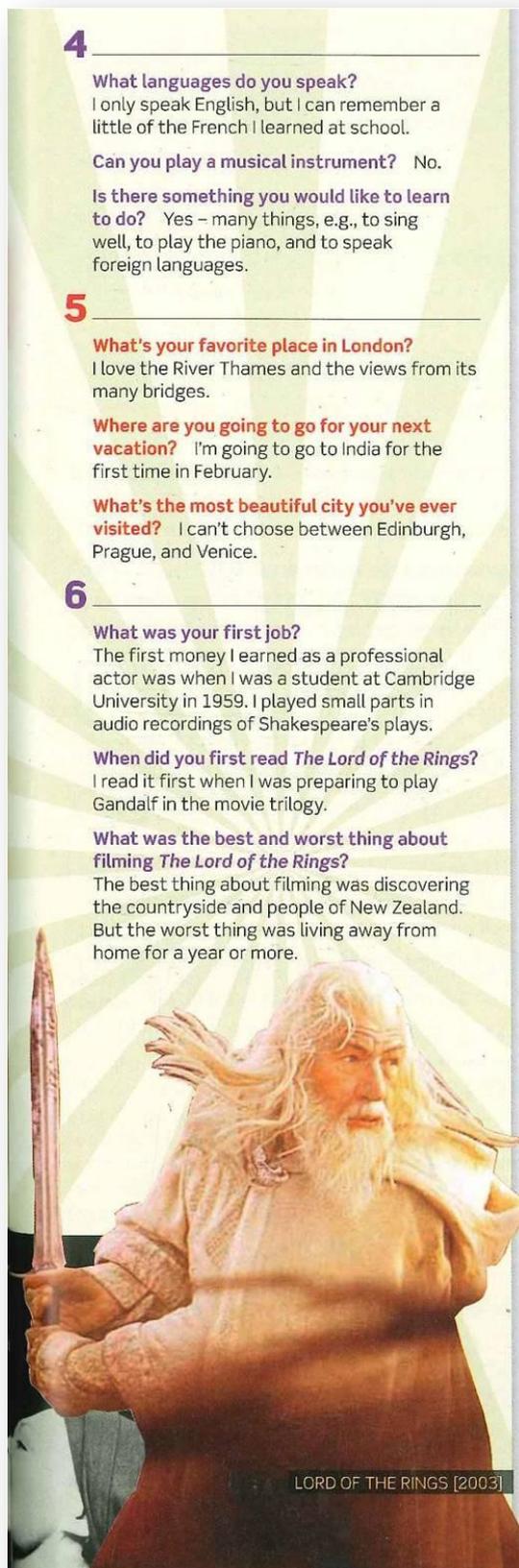

96

Fonte: Livro *American English File 1* (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 96).

A figura 25 aponta para a identificação de que a vida social, a diversão e os sonhos estão presentes no estilo de vida do ator idoso. Muito se aproxima também da ideia de terceira idade retratada por Silva (2009), na qual o aspecto positivo da velhice e uma fase para realizações pessoais são ressaltados. Sir Ian McKellen se mostra interessado em aprender e continua a fazer planos para sua vida, o que nos remete à noção contemporânea de “sociedade da aprendizagem” (KENSKI, 2013), em que existe uma procura em aprender sobre diferentes

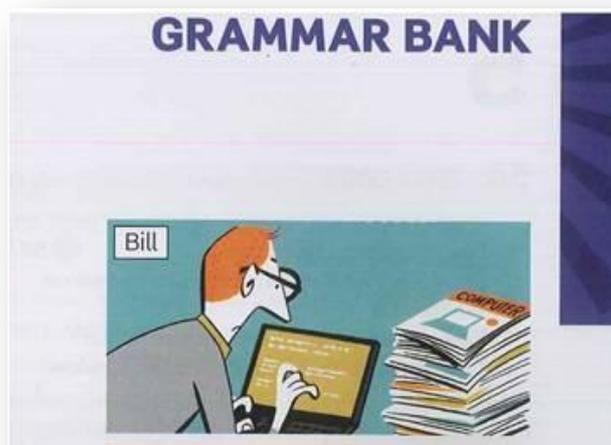
assuntos, procurar novos conhecimentos e valorizam-se as tecnologias digitais. O ator responde que gostaria de aprender “muitas coisas, por exemplo, a cantar, a tocar piano e a falar outras línguas” e que planeja viajar para a Índia (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, 97) e acha a internet uma ótima fonte de informação (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 96).

Figura 25 - Mais sobre Sir Ian Mckellen



Os LDs analisados também indicam que a aprendizagem, a procura pelo saber, tão prezadas na sociedade do século XXI (KENSKI, 2013), estão presentes na vida das pessoas mais velhas. Na figura 26 observa-se um senhor usando o computador e vários livros sobre computador ao seu lado.

Figura 26 - Sociedade da Aprendizagem



Fonte: Latham-Koenig, Oxeden e Seligson (2017, p. 131).

Na figura 27, onde aparece a imagem com o número 5, é possível ver uma pessoa idosa aprendendo outra língua; na imagem com número 20, uma pessoa em uma possível aula de alongamento. A aprendizagem está em todas as fases da vida (KENSKI, 2013) e pode estar também na etapa mais avançada da vida das pessoas. A ideia de aprendizagem está também sintonizada ao conceito de terceira idade, se for para realização pessoal (SILVA, 2009) e ao envelhecimento ativo por estimular a otimização de oportunidades (OMS, 2005) que surgem na vida e à participação dos indivíduos na sociedade.

Figura 27 - Atividades na Velhice

VOCABULARY BANK

<p>1</p>  <p>in an <u>apartment</u></p>	<p>2</p>  <p>in an <u>office</u></p>	<p>3</p>  <p><u>children</u></p>
<p>4</p>  <p><u>economics</u></p>	<p>5</p>  <p><u>German</u></p>	<p>6</p>  <p>a <u>new car</u></p>
<p>7</p>  <p>a <u>newspaper</u></p>	<p>8</p>  <p><u>animals</u></p>	<p>9</p>  <p>to the <u>movies</u></p>
<p>10</p>  <p><u>TV</u></p>	<p>11</p>  <p>to <u>music</u></p>	<p>12</p>  <p><u>tennis</u></p>
<p>13</p>  <p>an <u>umbrella</u></p>	<p>14</p>  <p><u>homework / housework</u></p>	<p>15</p>  <p>the <u>guitar</u></p>
<p>16</p>  <p><u>sorry</u></p>	<p>17</p>  <p><u>water</u></p>	<p>18</p>  <p><u>fast food</u></p>
<p>19</p>  <p><u>dinner</u></p>	<p>20</p>  <p><u>exercise</u></p>	<p>21</p>  <p><u>glasses</u></p>

Os LDs analisados, em especial o livro *AEFI*, parecem valorizar a vida social, os sonhos e a diversão no envelhecimento. Como já mostrado anteriormente na análise, essa etapa da vida parece também incluir o lazer e os sonhos. O envolvimento social precisa fazer parte do envelhecimento, pois traz benefícios para a saúde, de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006), portanto é interessante que se apresente esse aspecto. A interação social e programas destinados à socialização das pessoas idosas são pontos defendidos no Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003) e na Política Distrital do Idoso (DISTRITO FEDERAL, 2006) para promoção do bem-estar e da qualidade de vida da pessoa idosa. A vida social e os sonhos são parte do conceito de terceira idade e do envelhecimento ativo (ILC, 2015). Na figura 28, na pequena foto de número 16, é possível visualizar o idoso e mais uma pessoa nadando e mergulhando no mar; ao lado, na foto de número 17, um idoso, pois se pode ver uma das mãos um pouco enrugada, está pintando um quadro ao ar livre; na pequena imagem de número 21, observa-se uma senhora idosa e uma criança sussurrando ao seu ouvido, e a idosa parece estar se divertindo, pois sorri; a imagem de número 24 apresenta um idoso entregando um *bouquet* de flores para uma senhora, maquiada e bem arrumada, sugerindo um relacionamento afetivo. Todas, imagens positivas da velhice.

Figura 28 - Sonhos e Diversão na Velhice

More verb phrases

VOCABULARY BANK

a Match the verbs and pictures.

- 1 buy (a ticket) /baɪ/
- 2 call (your mom) /kɒl/
- 3 dance (the tango) /dæns/
- 4 draw (a picture) /drɔː/
- 5 drive (a car) /draɪv/
- 6 find (a parking space) /faɪnd/
- 7 forget (somebody's name) /fə'get/
- 8 give (somebody flowers) /gɪv/
- 9 hear (a noise) /hɪə/
- 10 help (somebody) /help/
- 11 look for (your keys) /lʊk fɔː/
- 12 meet (for a coffee) /miːt/
- 13 paint (a picture) /peɪnt/
- 14 play (chess) /pleɪ/
- 15 remember (somebody's name) /rɪ'membə/
- 16 run (a race) /rʌn/
- 17 see (a movie) /siː/
- 18 sing (a song) /sɪŋ/
- 19 swim (in the ocean) /swɪm/
- 20 take (photos) /teɪk/
- 21 talk (to your teacher) /tɔːk/
- 22 tell (somebody a secret) /tel/
- 23 use (a computer) /juːz/
- 24 wait for (a bus) /weɪt fɔː/

b (2:54) Listen and check.

c Cover the verbs and look at the pictures. Test yourself or a partner.

◀ p.36

Fonte: Latham-Koenig, Oxeden e Seligson (2017, p. 158).

Os LDs analisados visibilizam as pessoas idosas por meio de celebridades em grande medida. Observo que elas têm um lugar especial na significação do envelhecer, um modelo a ser seguido. Ressalto que mais do que apenas trazer imagens, textos, ou áudios que tragam

celebridades e celebridades mais velhas, vejo uma preocupação na qualidade de escolha dessas informações. As celebridades idosas apresentadas representam grandes nomes na cultura, música, arte, filmes e muitos representantes pela busca de uma sociedade com maior igualdade social e ativistas pelas causas de paz mundial. Tílio (2006) afirma que as celebridades podem ter enorme importância no mundo contemporâneo, que valoriza muito a imagem e onde a fama pode levar ao sucesso. As imagens, como afirmam Barton e Lee (2015), marcam posturas, expressam opiniões e apresentam visões de mundo. Por isso, considero um aspecto positivo o fato de os LDs de língua inglesa marcarem celebridades idosas positivas para a vida social.

Figura 29 - Celebridades Mais Velhas

6C Music is changing their lives

What kind of music do you like? R&B and hip hop.

1 VOCABULARY music

a (35) Listen and number the kinds of music 1–9. Can you name any other kinds of music in English?
 hip hop rock classical Latin jazz reggae /'regci/ blues heavy metal R&B

b What kind of music do / don't you like? *I like rock, but I don't like R&B.*

c Do the music quiz in small groups.

MUSIC QUIZ

1 What kind of music are these people famous for?
 a Beyoncé
 b Louis Armstrong
 c Jay-Z
 d Yehudi Menuhin
 e Queen
 f Bob Marley

2 Where are they from? Match the singers and bands to their countries.
 a Coldplay
 b Rihanna
 c Plácido Domingo
 d Black Eyed Peas
 e U2
 f Michael Bublé

1 Canada
 2 Ireland
 3 Britain
 4 Barbados
 5 Spain
 6 the US

3 Whose music do you hear in the soundtrack of these movies / shows?
 a We Will Rock You
 b This Is It
 c Yellow Submarine
 d Amadeus
 e Mamma Mia!

Fonte: Latham-Koenig, Oxeden e Seligson (2017, p. 48).

Na figura 29, as fotos de Louis Armstrong e Plácido Domingo os retratam idosos, bem vestidos, provavelmente tocando e cantando em apresentações musicais. Essas celebridades são representadas como o/a idoso/a ativo/a, que ainda está trabalhando e é responsável por sua autonomia. Muito apreço é dado à autonomia na pós-modernidade, que valoriza o indivíduo

autossuficiente e produtivo (ABOIM, 2014; WOLFF, 2009). Sabe-se que o enfraquecimento e o desgaste do corpo na velhice podem gerar uma diminuição ou perda da autonomia nessa fase da vida, segundo Wolff (2009). Portanto, considero muito positivo o LD trazer idosos/as que continuam a trabalhar, produzir ou que trabalharam durante sua velhice e de alguma forma possuem ou possuíram autonomia nessa fase da vida e, no caso da figura 18, celebridades que deixam/deixaram um grande legado musical e cultural para a humanidade. Mas é preciso lembrar também que a celebridade é sempre uma figura que marca posição de exceção, ou seja, ela nem sempre reflete as realidades das pessoas que habitam o cotidiano da vida social, mas são a imagem do sucesso, tão prezado na sociedade pós-moderna (TILIO, 2006).

Ainda na figura 29, no exercício 1c, onde é pedido que os/as alunos/as façam um *music quiz* (teste de música), vários nomes de músicos, cantores e bandas são citados para que se diga qual tipo de música eles/elas representam/representavam (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 48). Acho pertinente ressaltar essa atividade porque a leitura dos nomes dessas celebridades evoca ao leitor lembrança de que eles/elas representam arte, cultura e, alguns deles, a faixa etária idosa. Dentre os nomes dos músicos citados no exercício, destaco o de Louis Armstrong, grande músico de jazz que tinha como marca característica o sorriso largo, transmitindo alegria; Plácido Domingo, cantor lírico espanhol que até o presente momento continua a encantar multidões com sua voz; Yehudi Menuhin, violinista e maestro norte-americano que tocou e regeu orquestras até morrer, com 83 anos e simboliza o envelhecer ativo e autônomo. Valorizam-se na sociedade pós-moderna a capacidade de produção do ser humano (HOLBOROW, 2012a), seu potencial e a capacidade de ação, e as celebridades são a representação desse valor.

Destaco a noção de envelhecimento ativo (ILC, 2015) que incentiva não somente o engajamento no trabalho, mas em uma vida com cuidados à saúde e inserção social para que se continue apto às suas atividades cotidianas. Observo então que as pessoas mencionadas na atividade do LD envelheceram, continuaram em suas carreiras e mantiveram-se ou mantêm-se produtivos. Como o processo de envelhecimento é experienciado de modo diferente, atrelado às questões sociais, econômicas e de estilos de vida, como aponta Castro (2016), pode-se então ver o envelhecer de diversas celebridades colocadas nos LDs. Creio ser também importante a apresentação de mais pessoas comuns envelhecidas nos LDs com diferentes vivências e que experienciam velhices heterogêneas. As interações e o ambiente em que vivem as pessoas, o suporte familiar e as amizades, as políticas públicas para idosos/as do lugar onde vivem moldam diferentemente o envelhecer de cada um. Os LDs poderiam apresentar mais pessoas mais velhas em toda sua pluralidade: as que vivem sozinhas, as que

não podem se locomover, as de uma classe social mais baixa, os que não viajam e só trabalham, os que ajudam a criar os netos, os que mantêm a casa financeiramente, os que vivem em família, e outros tantos. Sinto falta de ver mais mulheres idosas, mais homens negros comuns nos LDs. Percebo na análise o culto às celebridades como modelos de sucesso, na maior parte das vezes homens e brancos. Assim, negros bem-sucedidos e com dons e talentos reconhecidos são representações desejáveis e figuram como modelos num sistema neoliberal capitalista que enaltece o mercado.

O livro *Learn and Share in English 1* apresenta um texto, conforme a figura 30, sobre uma proposta de Kofi Annan, ex-secretário das Nações Unidas e ganhador do prêmio Nobel da Paz em 2001. No texto, Annan relata sua posição de que “os futuros de cada nação, a segurança e prosperidade de todos estão mais do que nunca interligados. Nenhum país, não importa quão rico ou poderoso, pode se manter sozinho” (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 78). É a voz de uma celebridade idosa sendo colocada no ambiente escolar e levando uma visão mais globalizada de soluções mundiais. A compreensão de texto possibilita discussões e reflexões sobre a proposta de Kofi Annan e pode-se enxergar a conexão e possíveis reflexos das decisões das vidas econômicas e culturais das pessoas (KUMARADIVELU, 2006), pois Annan deixa a entender que os países precisam se unir e pensar em soluções juntos para resolverem os problemas. A pergunta 2B da atividade: “Você concorda com Kofi Annan sobre o poder dos indivíduos em ajudar a resolver problemas mundiais?” e a 2C: “E você? Você está fazendo a sua parte?” (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 78) questionam a viabilidade de ação até mundial e uma postura reflexiva. A sociedade contemporânea realmente possibilita diferentes meios de interação e ação rápida (KENSKI, 2013), sendo possível interagir com pessoas ao redor do mundo e em tempo praticamente real (KUMARADIVELU, 2006), o que pode facilitar a busca de soluções para os problemas. O texto do LD pode também inspirar a agência do aluno e do professor (JORDÃO, 2010), podendo propiciar transformações na realidade em relação aos problemas mundiais. Toda essa possível reflexão partiu da voz de um idoso em um LD de língua inglesa, mostrando que aprender uma língua pode possibilitar agir no mundo (FAIRCLOUGH, 2001).

Figura 30 - Texto sobre Kofi Annan

AFTER YOU LISTEN

1. Read the text below about Kofi Annan. Then do the following activities in your notebook.

Kofi Annan warns that the world's most pressing challenges can only be overcome through multilateral solutions. Addressing a ceremony in Oslo to mark the 50th anniversary of the Norwegian Institute for International Affairs (Nupi), the former UN Secretary-General states, "Our futures, our prosperity and security are wrapped up together more than ever before. No country, no matter how wealthy or powerful, can any longer stand on its own."

Available at: <www.kofiannanfoundation.org/newsroom/press/2009/01/kofi-annan-calls-greater-multilateralism-to-meet-global-challenges>. Accessed on: November 13, 2015.

a) What idea does Kofi Annan defend?

- Countries have to get together to solve world problems. X
- Each country has to try to solve its problems on its own, with no help from other countries.

b) Do you agree with him? Why (not)? *Personal answers.*

2. Discuss these questions with your classmates. *Personal answers.*

a) Do you think the UN helps to solve world problems?

b) Do you agree with Kofi Annan about the power of individuals to help solve the problems of the world?

c) What about you? Are you doing your part?

Fonte: Marques e Cardoso (2016, p. 78).

Destaco o áudio, figura 31, também de Kofi Annan no livro *Learn and Share in English 1*, apresentado antes do texto descrito acima. A compreensão auditiva é um áudio com uma parte de uma entrevista do ex-secretário das Nações Unidas onde ele menciona a importância de pequenos gestos para contribuir na solução de problemas mundiais (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 77). Nessa atividade a voz física e a voz representativa de uma faixa etária, a idosa, são trazidas para dentro da sala de aula. Como Picanço e Garcia (2017) afirmam, no LD diferentes identidades são apresentadas e no LD *Learn and Share in English 1* é possível ouvir a voz de uma celebridade idosa, escutar suas ideias e refletir sobre o que ele tem a dizer. Outra vez a agência do/a aluno/a e/ou do professor/a (JORDÃO, 2010) pode ser provocada ou despertada pelo que se ouviu no áudio, nas atividades propostas e nas reflexões na sala de aula após ouvir o discurso de Annan.

Figura 31 - Áudio Kofi Annan

Unit 4

Oh yes, we all as individuals have a role to play... you know... we sometimes think you have to be a politician or a big leader to be able to contribute to solving the problems around the world, but we don't have to make big gestures, it can be a small gesture, if we each did our little bit starting in our community, starting in our own schools, wanting to... help immunize a child... or using our voice to say this must stop..., this war can't go on... you know... it's enough... and binding together with others to support a cause that we believe in, a cause that the UN is working on..., whether it's protection of the child, whether it's maternal help, whether it's ending a war... we all have the right to make it as individuals **do** have power and they should use that power to work with the UN to make this world a better place.

Disponível em: <www.frequency.com/video/kofi-annan-can-everyday-people-help-un/126767040?cid=5-284014>. Acesso em: 13 abr. 2016.

Fonte: Marques e Cardoso (2016, p. 222).

A figura 32, do livro *AEF 1*, apresenta a foto de Roald Dahl, já idoso, famoso escritor britânico, autor de renomados livros para crianças e adultos/as. Ele está sentado escrevendo, provavelmente trabalhando em suas obras. Percebo a intenção do LD de apresentar o/a idoso/a ativo/a, produtivo/a (ABOIM, 2014) e ligá-lo à sabedoria. Na sociedade pós-moderna muito valor é dado ao que o ser humano pode produzir (HOLBOROW, 2012a) e o incentivo a continuar em atividade, produzir e consumir faz parte da sociedade neoliberalista contemporânea em que vivemos. Considero positivo o fato de continuar a produzir, se sentir útil, pois assim as possibilidades de maior autonomia financeira ao envelhecer podem acontecer. Na atividade 1A, instiga-se o leitor a aprender sobre o escritor Roald Dahl e sua obra, e isso pode gerar reflexões sobre a literatura e a imagem trazida ao lado do exercício. Vejo a preocupação de conectar conhecimento (LUNA; LIMA; PHILIPPOV, 2014) e literatura às pessoas mais velhas.

Figura 32 - Roald Dahl

G a / an, plurals; this / that / these / those
V things
P final -s and -es; th

What's this in English?
 It's a key.

2A A writer's room

1 VOCABULARY things

a Look at a photo of Roald Dahl, the author of many famous children's books and stories for adults. Do you know any of his books?

b Look at the photo of his room. Check (✓) or put an X next to the things you can see in the picture. Do you think the room is neat?

- a table
- a lamp
- a computer
- a chair
- pencils
- photos
- a window
- a printer
- a phone
- pieces of paper

c ➤ p.151 Vocabulary Bank Things.

Fonte: Latham-Koenig, Oxeden e Seligson (2017, p. 12).

Os livros *AEF 1* e *Learn and Share in English 1* viabilizam a percepção da faixa etária idosa por meio de várias celebridades. O livro *Moderna 9º* não apresentou nenhuma celebridade idosa. A seguir o quadro 11 mostra os LDs e as celebridades representadas:

Quadro 9 - Celebridades idosas nos LDs

LD	TOTAL de celebridades idosas	QUEM são essas celebridades
<i>AEF 1</i>	7	*Roald Dahl - escritor *Jack Nicholson – ator *Louis Armstrong – músico *Placido Domingo – cantor *Yehudi Menuhin – músico *Sir Ian McKellen – ator

		*Tina Turner - cantora
<i>Learn and Share in English 1</i>	17	<p>*Mahatma Gandhi – líder pacifista</p> <p>*Ban Ki-moon – ex-secretário da ONU</p> <p>*Dalai Lama – líder espiritual (<i>Nobel da Paz</i>)</p> <p>*Nelson Mandela – ex-presidente da África do Sul (<i>Nobel da Paz</i>)</p> <p>*Kofi Annan – ex-secretário da ONU (<i>Nobel da Paz</i>)</p> <p>*Louis Armstrong – músico</p> <p>*Victor Hugo – escritor</p> <p>*Benjamin Franklin – político</p> <p>*Ray Charles – músico</p> <p>*Stephen Hawking – físico</p> <p>*Whoopi Goldberg – atriz</p> <p>*Franklin Roosevelt – político</p> <p>*Albert Einstein – físico (<i>Nobel de Física</i>)</p> <p>*Ernest Hemingway – escritor (<i>Nobel de Literatura</i>)</p> <p>*Gabriel Garcia Marquez – escritor (<i>Nobel de Literatura</i>)</p> <p>*Reginaldo Farias – ator</p> <p>*Anthony Quinn - ator</p>
EJA Moderna 9 ° Ano	-	-

Fonte: criação própria.

A análise dos LDs aponta o livro *Learn and Share in English 1* como o que mais contribui com imagens e áudios de idosos/as celebridades. Aponto o fato que me parece relevante de uma grande parte dessas imagens e áudios ser de pessoas que ganharam um Prêmio Nobel. Penso que essas celebridades representam o saber, a ciência e, muitas delas, o ativismo por uma sociedade mais igualitária. Vejo o LD nesse caso dando visibilidade ao

conhecimento, à sabedoria e à experiência de vida que uma pessoa mais velha possa ter. Como afirmam Luna, Lima e Philippov (2014), há uma estreita ligação entre a pessoa idosa e a sabedoria, o conhecimento de vida.

Considero importante o LD ligar o saber, a sabedoria e o ativismo à pessoa mais velha. O LD *Learn and Share in English 1* talvez procure atingir os/as jovens a quem o livro é destinado, estudantes do ensino médio, com a relevância do ativismo, do conhecimento em todas as etapas da vida. O destaque às celebridades idosas que já haviam recebido um Prêmio Nobel da Paz, de Física, de Literatura pode contribuir para a formação cidadã dos estudantes, como está definido no Guia Do Livro Didático PNLD Ensino Médio (BRASIL, 2017) e pode possibilitar reflexões sobre vários assuntos pertinentes à realidade dos/das envolvidos/as no ambiente escolar. Algumas das celebridades idosas apresentadas no LD *Learn and Share in English 1* são Dalai Lama (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 45), Nelson Mandela (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 62), Koffi Annan (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 77), Albert Einstein (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 97), Ernest Hemingway (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 124, 157) e um áudio de Gabriel García Márquez (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 131). O LD apresenta então diferentes identidades culturais que podem influenciar tanto localmente como globalmente (HALL, 2006). O discurso dessas celebridades pode fazer com que ações aconteçam e gerem alguma mudança na realidade (JANKS, 2010), creio eu que na micro ou macro realidade dos alunos ou professores. Escolho algumas das celebridades idosas ganhadoras do Prêmio Nobel que o LD apresenta nas figuras 33, 34 e 35 e discorro sobre as representações.

Figura 33 - Dalai Lama

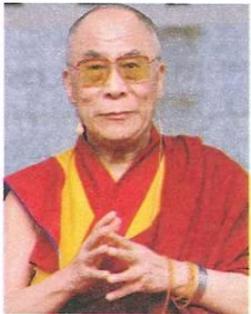
What Are You Doing to Help the Planet?

1. The Dalai Lama, Nobel Prize winner in 1989, is the political and religious leader of Tibet. What else do you know about him? Read the text below. What is the message he wants to communicate?

It is often difficult to judge how our actions and their impact on the environment are likely to affect others. What is clear is that we are the only species with the power to destroy the Earth. Birds and insects have no such power, nor does any other mammal. And yet if we have the capacity to destroy the Earth, we also have the capacity to protect it. I believe we have an urgent responsibility to do so.

Available at: <www.strathallantactiongroup.org/#!/Wisdom-from-the-Dalai-Lama/c4m4/54e5ba9c0cf2d691d20893da>. Accessed on: October 19, 2015.

• We are responsible for protecting our planet and we are capable of doing that. x



A figura 33 apresenta o líder espiritual Dalai Lama, idoso, monge budista que recebeu o Prêmio Nobel da Paz e representa a faixa etária idosa com uma imagem positiva, de um envelhecimento ativo (ILC, 2015), que continua engajado em causas sociais, direitos humanos, construção do conhecimento e na luta pela paz. Dalai Lama também representa sabedoria e conhecimento. Na fala de Dalai Lama escrita no texto, ele diz saber da dificuldade de julgar como as ações humanas e seu impacto no meio ambiente podem afetar as pessoas, ressalta a capacidade humana para proteger o meio ambiente e nos convida a assumirmos a responsabilidade na proteção do planeta (Marques; Cardoso, 2016, p. 45). O texto abaixo da imagem transmite sua mensagem de preocupação com as ações humanas e a sustentabilidade, enfim, pautas de uma educação para formação do cidadão (BRASIL, 2017; DISTRITO FEDERAL, 2017; FERNÁNDEZ; AMÊNDOLA, 2016), conforme estabelecido nos padrões de critérios para livros que fazem parte do programa do PNLD.

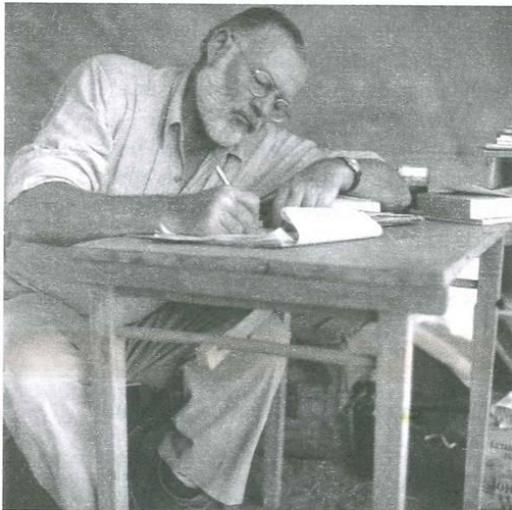
No exercício de compreensão após o texto de Dalai Lama, os/as estudantes e professores/as são chamados a refletir criticamente sobre suas ações para a sustentabilidade, estimulando um ensino crítico e com conteúdos culturais que possam servir de gatilho para discussões sociais (FERNÁNDEZ; AMÊNDOLA, 2016). O LD pode gerar importantes reflexões.

A figura 34 mostra a imagem de corpo inteiro do escritor Ernest Hemingway, idoso, escrevendo. Hemingway recebeu o Prêmio Nobel de Literatura. Ele tem os cabelos grisalhos, barba e bigodes brancos. Ele parece ter autonomia e produtividade em sua velhice, continua escrevendo e mostra que a pessoa idosa é capaz de produzir (ILC, 2015). A imagem representa, assim, o envelhecimento ativo (ILC, 2015) e considero que conecta a pessoa mais velha e o saber, a sabedoria (LUNA; LIMA; PHILIPPOV, 2014), por ser um escritor renomado e de certo modo relaciona-o a livros, à educação e ao saber.

Figura 34 - Ernest Hemingway

13. Read the texts below and do the following activity.

13. Como atividade para casa, os alunos podem pensar em uma história que já leram e descrever, em inglês, seus elementos (*characters, setting, plot, conflict, theme*), como viram nesta atividade. Eles podem compartilhar suas descrições com os colegas de turma, a fim de instigar a leitura.



The legend is that some friends bet Hemingway that he couldn't write an entire short story in six words (some versions say that the challenge was for ten words or fewer). As the story goes, he came up with this six-word short story, considered the shortest complete short story ever: "For sale: Baby shoes. Never used."

Available at: <<http://berres.blogspot.com.br/2009/06/ernest-hemingway.html>>. Accessed on: July 5, 2015.

Fonte: Marques e Cardoso (2016, p. 157).

A imagem de Hemingway acompanha um texto que conta que o escritor foi desafiado a escrever o conto mais curto, com apenas seis palavras. Ele ganha a aposta escrevendo: "Para venda: sapatos de neném. Nunca usados" (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 157). O exercício seguinte explica os elementos necessários para escrever um conto (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 157). O LD mostra uma preocupação em integrar a literatura ao cotidiano escolar do/a estudante de ensino médio. Creio ser importante o fato de o escritor ser uma pessoa idosa e que continua a escrever, mostrando a continuação em sua carreira e a importância dos livros. A unidade 7 do livro é toda dedicada à reflexão e às discussões sobre livros de ficção, sendo um deles "O Velho e o Mar", de Hemingway (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 126,122,129), como pode ser visto na figura 35.

Figura 35 - O Velho e o Mar

SPEAKING

1. The movies below are adapted from the novels on pages 121 and 122. Which one(s) would you like to watch? *Personal answer.*

The image shows a worksheet titled 'SPEAKING' with a question asking students to choose a movie from a grid of eight posters. The posters are arranged in two rows of four. The first row includes 'Harry Potter and the Chamber of Secrets', 'The Old Man and the Sea' (featuring Anthony Quinn), 'Alice in Wonderland', and 'Percy Jackson and the Lightning Thief'. The second row includes 'The Fault in Our Stars', 'Memórias Postumas', 'Les Misérables', and 'Dorian Gray'. Each poster has small vertical text on its left or right side indicating its source or reproduction rights.

Fonte: Livro *Learn and Share in English 1* (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 122).

Outro ganhador do Prêmio Nobel da Paz trazido pelo LD *Learn and Share in English 1* é Nelson Mandela, na figura 36 e na 37, que é a compreensão do texto sobre Mandela, uma foto dele já idoso, com os cabelos brancos, algumas rugas e um sorriso largo no rosto. Nelson Mandela, ex-presidente da África do Sul, lutou muito a favor da população negra, contra o *apartheid*, a segregação racial e foi envolvido na busca de uma sociedade mais justa. Creio estar muito associada a ideia de velhice, sabedoria e experiência de vida (LUNA; LIMA; PHILIPPOV, 2014) na imagem de Mandela. Ele tornou-se presidente de seu país quando já era uma pessoa mais velha e havia saído da prisão. Nunca deixou de lutar pelos seus ideais.

Muito oportuno o exemplo de Mandela trazido pelo LD, pois se interliga com o escrito no edital do PNLD 2018 (BRASIL, 2015), que afirma que o LD de língua inglesa deve propiciar discussões sobre assuntos que possam ser significativos socialmente, o que pode ser iniciado com as atividades na compreensão de texto. O texto que acompanha a imagem de

Mandela no livro enfatiza como ele acreditava e lutava pelo poder da educação de transformar vidas e aponta sua busca por uma sociedade igualitária e com menos preconceitos (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 62). Nas atividades de compreensão do texto, figura 38, o leitor pode refletir sobre a educação, uma sociedade sem tantas desigualdades, sua importância e efeitos na realidade (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 63). Creio ser muito significativo essas possíveis problematizações serem apresentadas no LD por uma celebridade idosa e negra, o que ressalta a importância do letramento crítico também em aulas de línguas. Como afirma Tílio (2017b), o LC pode dar oportunidades aos questionamentos e ressignificações na vida social.

Figura 36 - Nelson Mandela

Mandela: Education World Pays Tribute to 'One of the World's Greatest Teachers'

Stephen Exley
6th December 2013 at 13:18

"Education is the most powerful weapon which you can use to change the world," Nelson Mandela famously once declared.



During his time as South Africa's president, Mr. Mandela was a passionate advocate for the transformative power of education, not least because of the influence of his own schooling.

"It is through education," he said, "that the daughter of a peasant can become a doctor, that the son of a mineworker can become the head of the mine, that a child of farm workers can become the president of a great nation. It is what we make out of what we have, not what we are given, that separates one person from another."

"His unrelenting and unshakeable pursuit of the vision of a united, democratic, non-racial, non-sexist society was the oil that fuelled the struggles of the people of South Africa and elsewhere... as they knew that their freedom was intricately and inextricably linked to his," said Angie Motshekga, the country's minister of basic education.

Addressing the Mandela family, she added: "May you be consoled by the knowledge that your pain is shared, never in equal measure, but as sincerely by the world at large."

Available at: <www.tes.co.uk/news/school-news/breaking-news/mandela-education-world-pays-tribute-one-worlds-greatest-teachers>. Accessed on: November 30, 2015. (Fragment).

Fonte: Marques e Cardoso (2016, p. 62).

Figura 37 - Compreensão de Texto sobre Mandela

1. The main idea in what Mandela said (3rd paragraph of the text) is that

- education can be used to get the most powerful weapons.
- through education one can separate one person from another.
- an educated person can become successful, even when their origins are very humble. X
- Nelson Mandela became president of his country, even though he had no schooling.

2. Say whether these statements are True (T) or False (F), according to the text.

a) Mandela is considered one of the world's greatest teachers. a) T; b) T; c) F; d) T; e) T; f) F; g) T; h) F

b) Mandela believed in the power of education.

c) Mandela did not have the chance to study.

d) Mandela himself was a good example of the transformative power of education.

e) Mandela became South Africa's president after a long struggle for freedom.

f) Mandela's death was a shock only to people in his own country.

g) Mandela struggled for a united, democratic, non-racial and non-sexist society.

h) The minister of basic education in South Africa said that only Mandela's family was in pain because of his death.

3. Discuss this question with a classmate: Nelson Mandela said that education is the most powerful weapon to change the world. Do you agree with that? Why (not)?
Personal answers.

Fonte: Livro *Learn and Share in English 1* (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 63).

Nas figuras seguintes estão outros exemplos trazidos pelo LD de celebridades idosas. Observo a presença mínima de mulheres, o que vai ao encontro da afirmação de Ferreira e Brigolla (2013, p. 10): “as relações de poder ainda favorecem o homem, o qual é representado em maior quantidade” no LD. Parece haver um “esquecimento” de celebridades idosas mulheres que participam ativamente da sociedade, que lutam por mais igualdade social, são ativistas, cientistas ou escritoras. Como afirmam Picanço e Garcia (2017), as várias identidades construídas no LD são apresentadas claramente ou são silenciadas. Apenas uma referência à mulher idosa celebridade foi encontrada em todos os três LDs analisados, no LD *AEF 1* que descrevo em seguida.

A figura 38 mostra a foto da cantora norte-americana Tina Turner. Turner mostra a imagem de uma mulher idosa ativa, a aparência física com os cabelos tingidos, alisados e a pele sem rugas, talvez em uma tentativa de reduzir os sinais da idade (CASTRO, 2016) ou de valorização da juventude (HERMANN, 2015; DEBERT, 2010). A imagem é pequena, só de rosto, sem muito destaque em um exercício oral para descobrir o nome verdadeiro dos famosos em questão (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 100), e não

existe um texto acompanhando a imagem. O livro poderia ter apresentado algo sobre sua vida profissional e/ou pessoal, sua luta para o sucesso, sendo mulher, negra e tendo tido problemas de um relacionamento abusivo. Ressalto, contudo, que as mulheres representadas nos livros, assim como Tina Turner são negras “estadunidensizadas” – que passaram por um embranquecimento e firmam uma marca identitária elitizada e embranquecida. Entretanto, todas essas questões podem ser discutidas com os/as alunos/as mesmo sem estarem explícitas no livro, a própria imagem de Turner é a “brecha” (DUBOC, 2016, p. 62) para desencadear discussões em sala de aula sobre as desigualdades sociais vividas em nossa sociedade.

Figura 38 - Tina Turner

b Check your answers. Tell **B** *I think _____ is / isn't his / her real name. If **B** says No, it isn't, ask **B** What's his / her real name? How do you spell it?* and write the name under the photo.

c Answer **B**'s questions.



Jude Law, actor	Tina Turner, singer ✗	Eminem, singer ✗	Scarlett Johansson, actress
✓ real name	Anna Mae Bullock	Marshall Mathers	✓ real name

Fonte: Latham-Koenig, Oxeden e Seligson, (2017, p. 100).

O ativismo e a luta pela paz são apresentados novamente no LD *Learn and Share in English 1*, figura 39, na imagem de Gandhi, líder indiano, idoso, calvo, com rugas no rosto, pode-se dizer que seu semblante transmite tranquilidade. Gandhi simboliza a luta pela não violência, a sabedoria inerente ao idoso (LUNA; LIMA; PHILIPPOV, 2014), a pessoa idosa atuante, o envelhecimento ativo (ILC, 2015) engajado em causas sociais e voluntárias. A foto está em preto e branco e é de tamanho reduzido, sem muito destaque. Um pequeno texto acompanha a imagem com palavras de Gandhi:

Pense positivamente porque os pensamentos se transformam em suas palavras. Fale palavras positivas porque suas palavras se transformam em suas atitudes. Tenha

atitudes positivas porque suas atitudes se transformam em seus hábitos. Tenha hábitos positivos porque eles se transformam em seus valores. Tenha valores positivos porque eles se transformam em seu destino” (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 23).

Após a leitura desse texto, estão algumas perguntas nas quais é pedido que se relacione o texto com a vida pessoal, o/a aluno/a poderá refletir sobre cada um dos pontos discutidos no texto; a atividade pede que se comente o que sabem sobre a vida de Gandhi. Vejo no exercício um estímulo à pesquisa sobre a pessoa mais velha e o que ele representou; isto pode estimular um maior contato intergeracional (MORAGAS, 2004), fazendo com que haja, de alguma maneira, uma aproximação entre as faixas etárias, mesmo que apenas por contato escrito, pois os/as estudantes buscam informações sobre uma celebridade mais velha. O texto pode ser lido e discutido em sala e talvez problematizado: a pessoa idosa pensa positivamente? Acredito que se pode relacionar com o texto do início da unidade que coloca sugestões para uma vida melhor (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 19) e falar mais sobre a pessoa idosa e mudanças de hábitos.

Figura 39 - Gandhi

MORE FOOD FOR THOUGHT

Nesta seção é apresentado um texto para ampliar a discussão e a reflexão por parte do aluno a respeito do tema da Unidade e levá-lo a fazer associações com o tema do texto principal.

Do you recognize the man in the photo? Gandhi's full name was Mohandas Karamchand Gandhi, but he was popularly known as Mahatma Gandhi. Read this quote from him. Then answer the questions about it.



Mohandas Karamchand Gandhi
(1869-1948)

“Keep your thoughts positive because your thoughts become your words.
Keep your words positive because your words become your behavior.
Keep your behavior positive because your behavior becomes your habits.
Keep your habits positive because your habits become your values.
Keep your values positive because your values become your destiny.”

Available at: <www.notable-quotes.com/g/gandhi_mahatma.html>. Accessed on: August 11, 2015.

- Orientar os alunos a encontrar as palavras-chave, de acordo com a importância das ações na vida das pessoas, na ordem em que aparecem no texto. Depois eles devem responder às perguntas e compartilhar as respostas com um colega.
- In your notebook, write down a sequence of key facts about your life, according to Gandhi's words. Start with **Positive thoughts**. Positive thoughts; positive words; positive behavior; positive habits; positive values; destiny
- Essa discussão poderá ser feita em português ou em inglês, a seu critério. Destaque que essa atividade objetiva a reflexão crítica acerca do texto para considerar (ou não) novos pontos de vista e assim melhorar a qualidade de vida de todos.
 - Do you agree with Gandhi's words? Why (not)? Personal answers.
 - Do you think those tips are easy or difficult to follow? Justify your answer.
- After reading the text, how much do you know about Gandhi? Do some research and talk to your classmates and your teacher about him. Personal answer.
 - Como tarefa para casa, os alunos podem fazer a pesquisa na internet ou em livros. Os resultados da

Mahatma means "Great Soul", in Hindi. Gandhi received that name from one of India's greatest poets, Rabindranath Tagore, who was Gandhi's close friend.

Outro destaque dado pelo livro analisado *Learn and Share in English 1* é em relação às celebridades idosas com algum tipo de necessidades especiais e o exemplo que mostram de superação e sucesso. Realço a figura seguinte como exemplo, figura 40. O LD mostra o músico e cantor Ray Charles, idoso, deficiente visual, de cabelos brancos, cantando e tocando piano; Stephen Hawking, “físico inglês (tem uma doença degenerativa que paralisa os músculos do corpo)” (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 88), com cabelos grisalhos, algumas rugas no rosto e está sentado em uma cadeira de rodas. As imagens são pequenas e os detalhes dos rostos não estão muito fáceis de visualizar. Entretanto, a importância do LD proporcionar o contato com celebridades mais velhas que tiveram/têm superado suas dificuldades físicas é grande. As imagens e a atividade relacionada podem ser usadas para discussões sobre a vida, obra e legado dessas pessoas e também sobre o tema da inclusão, pluralidade e diversidade, tão presente em documentos oficiais educacionais como o Currículo em Movimento da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014a; 2014b) e as OCEM (BRASIL, 2006) e orientadores da prática pedagógica e da formação cidadã (BRASIL, 2006).

Figura 40 - Ray Charles

LET'S START

1. Observe the pictures below. What do you know about these people? Why are they famous? What do they have in common? *Personal answers.*

Figure 40 is a page from a textbook titled "LET'S START". It contains a reading comprehension exercise with four numbered images (a, b, c, d) and a question. Image (a) shows a man in a red shirt kayaking. Image (b) shows Ray Charles playing the piano. Image (c) shows a portrait of Ludwig van Beethoven. Image (d) shows Stephen Hawking sitting in a wheelchair at a computer. The question asks the student to observe the pictures and answer: "What do you know about these people? Why are they famous? What do they have in common?" with a note that answers are personal.

A grande valorização à fama e ao sucesso na sociedade pós-moderna (TÍLIO, 2006) leva à aceitação de diferentes representações de celebridades. Creio que por serem famosos e celebridades legitimadas - pois representam a ciência, a paz, o saber, as lutas sociais, a arte, a literatura e outros - podem possuir rugas, vincos ao lado da boca, cabelos tingidos, cabelos brancos, ou qualquer outra marca que desejem e ainda assim causarem admiração e desejo das pessoas, talvez na ideia de “celebridade pode tudo” e por serem representações de sucesso. Apenas representar as celebridades idosas não parece ser suficiente para uma valorização do envelhecer no LD, é preciso que se discutam as questões que cercam o envelhecimento, suas heterogeneidades e principalmente questões sociais relacionadas aos mais velhos. Entretanto, considero extremamente positivo os LDs analisados apresentarem celebridades idosas, pois isso marca a identidade da pessoa mais velha em material didático, leva em conta a realidade e expõe os estudantes a um contato intergeracional importante também em sala de aula. Contudo, é preciso ressaltar que a vida da celebridade, como já dito anteriormente, é muitas vezes uma exceção apresentada a uma realidade de pessoas comuns, que enfrentam seus conflitos diariamente de maneira comum. O LD precisa também localizar o/a estudante na vida real para que ele possa construir identidades reais, conforme afirma Tílio (2006):

[...]a partir do momento que o mundo se torna real, com idealizações e sonhos, sim, mas também com problemas, pessoas normais, outros lugares e questões de conhecimento do aluno, esse aluno pode se localizar e construir identidades que lhe serão mais reais. [...] a grande função da educação é possibilitar ao aluno a construção de identidades em sala de aula para que possa levá-las para a vida, e vice-versa. (TÍLIO, 2006, p. 153).

É preciso então que coexista uma ligação entre a realidade dos estudantes e a sala de aula. No caso do envelhecer, mais pessoas comuns envelhecidas representadas nos LDs.

4.2 Invisibilidade

Nessa segunda parte da análise dos dados, enfoco a invisibilidade, isto é, a maneira como entendo que os livros didáticos que discuto deixam invisível a figura do idoso em seu papel social nos textos, nas imagens e nos discursos que o LD faz circular. Em relação à invisibilidade, conforme apresentado no Quadro 3, apresento os seguintes tópicos: 1. Sub-representação Física do/a Idoso/a: descaracterização; 2. Outras representações: Exclusão em Temas Relevantes, Total Invisibilidade, Invisibilidade de Pessoas Reais Envelhecidas.

A total ou parcial invisibilidade se deu de várias formas nos LDs analisados: nas imagens de idosos/as onde o rosto não aparece (eles/elas estão de costas ou simplesmente não

estão na imagem), na exclusão em temas relevantes, na falta de textos sobre a etapa mais avançada da vida, em mais áudios com vozes de idosos que representem essa parcela grande da sociedade, mais personagens ou celebridades idosas e, especialmente, em uma grande ênfase à juventude no decorrer de todo o livro. Observo que os LDs não mencionam ou não incluem algumas palavras sobre pessoas mais velhas em muitos temas abordados e de relevância apresentados nos livros.

No subitem a seguir discorro sobre a descaracterização ou ausência da representação física do/a idoso/a nos LDs analisados.

4.2.1 Sub-representação Física do/a Idoso/a: descaracterização

Considerando que a pergunta de pesquisa que move este trabalho é: “Como o envelhecimento é representado no livro didático de inglês?” muito chamam minha atenção as imagens de pessoas mais velhas nos LDs analisados que não estampam o rosto do/a idoso/a. Em algumas delas o rosto não está visível, está escuro, sombreado ou o/a idoso/a está de costas e seu rosto não pode ser visto.

O LD *AEF1* exibe, na figura 41, a imagem de um senhor idoso de costas, não sendo possível visualizar o rosto, ele é invisível. Pela sua postura encurvada que denota idade mais avançada (WOLFF, 2209; SCHNEIDER; IRIGARAY, 2008), os cabelos brancos abaixo do boné atrás da cabeça e sua aparência geral, o senhor parece ser um idoso. A unidade é sobre trabalho e o idoso parece ser um gari. Na imagem ele está trabalhando, vestido com o uniforme de trabalho e está usando um tipo de boné ou boina. Novamente a cabeça coberta. De acordo com Hermann (2015), é imperativo conservar a juventude e ao não mostrar a imagem do rosto da pessoa idosa se preserva um pouco essa “juventude”. Rosa (2015) também aponta que a sociedade brasileira demonstra pouca tolerância com os sinais de envelhecimento.

Figura 41 - Idoso de Costas

G simple present 
V jobs
P /əʊ/

What do you do?
I'm a nurse.

3B Work and play

1 VOCABULARY jobs

a Order the letters to make words for jobs.

1 ACTEHRE T _____
2 ROCAT A _____
3 TRIEWA W _____
4 AXTI RREDIV T _____ D _____
5 PTIREONICEST R _____

b  p.154 Vocabulary Bank Jobs.

c What do you do? Ask five other students in the class.

2 LISTENING

a (2 10, 11)) Listen to a game show called *His job, her job*. A team of three people ask Wayne questions about his job and his wife Tanya's job. Write **W** next to the questions they ask Wayne about his job, and **T** next to the questions they ask about Tanya's job.

b Listen again. What are Wayne's answers? Write ✓ (yes), ✗ (no), or D (it depends) after each question.

c Look at the answers. What do you think his job is? What do you think her job is?



His job, her job

Where?	work	outside <input type="checkbox"/>
		on the street <input type="checkbox"/>
		inside <input type="checkbox"/>
		in an office <input type="checkbox"/>
When?	work	in the evening <input type="checkbox"/>
		at night <input type="checkbox"/>
		on the weekend <input type="checkbox"/>
How?	work	with computers <input type="checkbox"/>
		with other people <input type="checkbox"/>
		long hours <input type="checkbox"/>

Fonte: Latham-Koenig, Oxeden e Seligson (2017, p. 22).

Mostra-se o idoso, mostra-se que ele é ativo, trabalha, produz, mas não se deixa sempre ver os traços da idade, do envelhecimento.

Na figura 42, o LD AEF 1 mostra um senhor idoso, de cabelos brancos, de costas, postura levemente curvada, vestido com casaco, em um restaurante. O rosto não pode ser visualizado e percebo a juventude valorizada na imagem (DEBERT, 2010), pois é possível ver o rosto das pessoas mais jovens na imagem, ao menos parcialmente.

Figura 42 - Pessoa Mais Velha de Costas

4 LISTENING & SPEAKING

a (5:30) Listen to Jemma talking about the third city. In general, is she positive, negative, or neutral about it?

b Listen again. Then, with a partner, complete Jemma's sentences.



Eating out
 People spend a lot of time in ¹_____. People who ²_____ go out to have ³_____. They don't have it in their ⁴_____.

When people go out in big groups, ⁵_____ all sit at one end of the table and ⁶_____ at the other.

The women
 Women here talk very ⁷_____ and very ⁸_____.
 Women dress ⁹_____.

Work
 There's a myth that the Spanish don't ¹⁰_____
 _____, but I don't think it's ¹¹_____.
 People have a ¹²_____ lunch break, but they leave work very ¹³_____.

Fonte: Latham-Koenig, Oxeden e Seligson (2017, p. 85).

De acordo com a análise feita nos LDs selecionados, os livros *Learn and Share in English 1* e *EJA Moderna 9º Ano*, esses livros não apresentaram imagens de idosos/as de costas, sem visualização do rosto. Percebo que esse fato possa ser uma valorização maior à imagem do/a idoso/a. Os dois livros são de escritores brasileiros, produzidos para o público nacional e aprovados no PNLD. Considero que os critérios para a aprovação na seleção do PNLD ressaltem uma preocupação em considerar nas obras os indivíduos e suas identidades e há um empenho em contribuir para a formação cidadã (BRASIL, 2017). O livro *Learn and Share in English 1*, na maioria das vezes, procura apresentar a pessoa mais velha, em grande

parte celebridades, em imagens onde o rosto possa ser visto sem muita dificuldade e a nitidez sobre o rosto da pessoa idosa é bastante razoável. O livro *EJA Moderna 9º Ano* também apresenta a pessoa idosa de frente ou de lado, por vezes com um leve sombreamento, mas que não impede a visualização; a foto em que a pessoa está de lado, mais distante, é a que não se distingue detalhes do rosto. O livro *EJA 9º Ano* apresenta somente imagens de pessoas idosas comuns, nenhuma celebridade idosa. O livro *AEF I* apresenta muitas pessoas idosas de costas, gerando uma invisibilidade da face. Como é um livro destinado a um público internacional, penso que possui uma visão de mundo diferente e que talvez acabe por não focar na imagem facial e total da pessoa mais velha.

O livro *EJA Moderna 9º Ano*, na figura 43, apresenta também uma senhora mais velha, idosa, de lado, ao longe, a foto é bem pequena, dificultando a visualização do rosto e o fato de estar distante dificulta visualizar o rosto completamente. Vejo mais uma vez a valorização da juventude (HERMANN, 2015) no fato de que as outras pessoas mais jovens na imagem têm seus rostos mais facilmente visíveis. Outro fato observado é que na imagem do homem idoso ele está trabalhando, ativo, em plena saúde e na da imagem da mulher idosa ela está em um hospital, sendo ajudada por uma enfermeira ou médica, e em posição inferior. Como Ferreira e Brigolla (2013, p. 10) afirmam: “[...] as relações de poder ainda favorecem o homem”, colocando nesse caso ilustrado a mulher idosa como pessoa mais frágil e suscetível à enfermidade. Na verdade as mulheres têm mais chances de desenvolver algumas doenças crônicas segundo Daniel, Simões, Monteiro (2012) e procuram os serviços de saúde mais do que os homens. No entanto, as mulheres mais velhas também podem ser ativas, trabalhar e gozar de boa saúde.

Figura 43 - Idosa Foto Pequena

UNIDADE 1 – Trabalho

1 Occupations

Learning English is a great opportunity for those who want to develop their career and raise their chances of getting a promotion or a good job. Speaking English is a very important skill to the professions below.

 <p>▲ A taxi driver.</p>	 <p>▲ A chambermaid.</p>	 <p>▲ A porter.</p>
 <p>▲ A nurse.</p>	 <p>▲ A secretary.</p>	 <p>▲ A receptionist.</p>
 <p>▲ A waitress.</p>	 <p>▲ A salesperson.</p>	 <p>▲ A flight attendant.</p>

Das profissões citadas acima, qual você exerce ou gostaria de exercer? Por quê?

Fonte: Moderna (2013, p. 355).

As imagens em que há dificuldade em visualizar rostos me levam a reproduzir Giddens (2001, p. 168): “os idosos tendem a tornar-se invisíveis”; em uma sociedade que parece valorizar mais a juventude, esconde-se talvez a “cara” do envelhecer, principalmente se não for positiva. Essa reflexão sobre o envelhecimento, a construção de sentido de uma relativa invisibilidade da velhice e uma possível valorização da juventude podem passar despercebidas. O professor, como mediador, pelo viés do letramento crítico, pode talvez promover possibilidades de questionamentos e ressignificações na vida social (TILIO, 2017a) ao levantar reflexões acerca do envelhecimento, por exemplo, tendo textos ou imagens do LD como gatilho ou brechas (DUBOC, 2016) para discussões em sala. Os LDs de línguas trazem

construções de diferentes identidades (TILIO, 2006; NASCIMENTO, 2016) e compreender que sentidos são criados pelos/as estudantes é importante.

Estas foram as representações de pessoas idosas em que seus rostos estão relativamente “invisibilizados”, isto é, com menos destaque. As imagens do livro *Learn and Share in English 1* de pessoas idosas possuem os rostos mais visíveis dentre os LDs analisados.

Ressaltando novamente que a pergunta de pesquisa que move este trabalho é: “Como o envelhecimento é representado no livro didático de inglês?” continuo a seguir descrevendo outras representações “invisíveis” construídas na análise. As identidades são representadas não apenas pela presença, mas também pela ausência ou apagamento, por sua não representação.

4.2.2 Outras Representações “invisíveis” sobre o envelhecimento: Exclusão em Temas Relevantes, Total Invisibilidade, Invisibilidade de Pessoas Comuns Envelhecidas

Minha análise considera algumas representações sobre o envelhecimento que estão “invisíveis”. Muito dos temas relevantes apresentados nos LDs selecionados excluem a menção do envelhecer.

O texto do livro *AEF 1*, intitulado “O que você quer fazer da sua vida?” (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 86), figura 44, fala sobre um *site* onde pessoas escrevem sobre o que desejam fazer em suas vidas, coisas que queiram realizar, experiências a serem vividas. A leitura não menciona a faixa etária das pessoas que postam nesse *site*, mas as fotos ao lado dos escritos não se referem a nenhuma pessoa mais velha – três são bem jovens, um não tem foto e outro é um desenho de um cérebro. Creio que ao “excluir”, ou não explicitamente colocar uma pessoa mais velha mostrando sua opinião sobre as coisas que se deseja fazer na vida, deixa-se de incluir quais são os desejos das pessoas mais velhas, refletir sobre as futuras experiências dessa faixa etária e seus interesses. Com o “agrisalhamento” (GIDDENS, 2001) da população e muitas pessoas vivendo ativamente o envelhecimento (OMS, 2005), penso que somaria ao leitor ter acesso aos desejos dessa parcela da população.

Figura 44 - What do you Want to do With Your Life?

11B What do you want to do?

NO, I WANT TO stay where I am.

1 READING & SPEAKING

a Read about the website 43things.com. How does it work?

43Things is a website where people write things that they want to do. There are always 43 different ambitions. Some are trivial, and some are more serious. Other people respond and write about their experiences and sometimes give advice.

b Read today's 43 things and responses A–E. Match the responses with five things people want to do. Do you think their advice is good?

c Complete the phrases from the text with a verb from the list.

become bite choose climb /klaɪm/ download go learn spend visit

- 1 _____ a mountain
- 2 _____ on a safari
- 3 _____ to cook
- 4 _____ less time on the Internet
- 5 _____ the lyrics
- 6 _____ five things you really like eating
- 7 _____ a Goth
- 8 _____ all the continents
- 9 _____ my nails

d Cover the verbs and try to remember them.

2 GRAMMAR verbs + infinitive

a Look at the **highlighted** verbs in the text. What's the form of the next verb? Which one is different?

b ▶ p.144 Grammar Bank 11B. Learn more about verbs + infinitive and practice them.

What do **you** want to do with your life?

On 43Things today, people want to...

climb Mount Kilimanjaro get up earlier go on a safari
 get a new job have very long hair have more time for myself
 learn to cook learn to dance like Shakira make a short movie
 visit all the continents spend less time on the Internet write a novel
 read 12 books a month run a half marathon see Radiohead live
 learn to speak Italian stop biting my nails get married
 go to Iceland write a song become a Goth paint my kitchen
 spend less money on clothes stop eating meat stay awake for 24 hours

A  _____
Spend less time on Facebook, for example, only two hours on weekends. Stop using Second Life if you use it. (I uninstalled it.)

B  _____
Get a Laura Pausini CD. Download the lyrics to a song and translate them – you can use Google Translate for this. Listen carefully to the pronunciation, and then sing along with her. (I sang “Incancellabile.”)

C  _____
You just **need** to stop cutting it! Don't worry about the latest fashions. Go for it!

D  _____
Choose five things you really **like** eating (e.g., roast chicken and chocolate cake) and then look at recipes on the Internet. Choose the recipes that **you'd like** to try, preferably ones that aren't too difficult. Make the five things again and again until they're perfect. It isn't difficult. You just need to practice.

E  _____
Wear black clothes. Be yourself, and listen to bands like The Cult and The Mission.

Second Life® a website that is a free 3D virtual world where users can socialize, create new personalities, and interact with other users
Laura Pausini an Italian pop singer, popular in several European and Latin American countries

Fonte: Latham-Koenig, Oxeden e Seligson (2017, p. 86).

O livro *Learn and Share in English 1* também exclui a pessoa idosa em alguns temas relevantes. A figura 45 apresenta um texto cujo título é “Dicas de Alimentação para Adolescentes” (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 21). No comando do exercício é pedido ao leitor que antes de ler o texto circule a opção que acha adequada; na alternativa B é dito: “O texto é para **adultos/pais/adolescentes**” (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 21). O livro

menciona adultos, pais, adolescentes, mas não velho/a ou idoso/a. O título também estampa a palavra adolescente, relata dicas para alimentação de adolescentes e para melhorar sua dieta. Observo que a primeira frase é: “uma boa alimentação é essencial para todos, mas especialmente importante para os adolescentes” (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 21) e questiono se será mesmo, só para os adolescentes?! Concordo que a fase de adolescência demanda uma boa alimentação, mas ao envelhecer também é necessária uma alimentação saudável para não enfraquecer e ficar suscetível às doenças (OMS, 2005). A inclusão sobre dicas de alimentação também para essa fase faixa etária enriqueceria o texto. Vejo nesse momento mais uma brecha (DUBOC, 2016) no LD para gerar reflexões sobre a alimentação do/a idoso/a, e o/a professor/a, como mediador/a (FERREIRA; BRIGOLLA, 2013), pode estar atento a esses momentos e a partir do LD desencadear discussões sobre o tema.

As sugestões apresentadas no texto para melhorar a dieta são pequenas mudanças diárias como, por exemplo, não pular o café da manhã, reduzir o tamanho das refeições, diminuir o consumo de *fast-food*, cortar refrigerantes e energéticos (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 21), por causa do açúcar. De fato, seria interessante informar aos/às estudantes que são sugestões boas para toda fase da vida e que exatamente as doenças crônicas, como diabetes e doenças do coração, estão entre as enfermidades que acometem mais os idosos (OMS, 2015) e podem ser prevenidas com algumas dessas dicas ao longo da vida.

Figura 45 - Dicas de Alimentação Para adolescentes

 **READING**


BEFORE YOU READ Com as atividades a seguir o aluno prepara-se para a leitura, levantando seu conhecimento prévio e criando hipóteses a respeito do texto.

Take a look at the text below. Use your notebook to write down the right options about it. Select them from the words or frases in **bold**.

a) **government's website**; b) **adolescents**; c) **eating well**

a) The text is from a **government's website/blog/social network**.

b) The text is for **adults/parents/adolescents**.

c) The text is about **exercising daily/eating well/worrying less**.

AS YOU READ Nesta seção é apresentado o texto principal, abordando temas que contribuem para a ampliação de conhecimento de mundo do aluno e lhe dão a oportunidade de refletir e se posicionar criticamente.

Now read the text and do the following activities.



Eating Tips for Teenagers

Good nutrition is essential for everyone, but it's especially important for growing teenagers. Unfortunately, many Australian teenagers have an unbalanced diet.

It may require some effort to change your eating habits, but even a few simple changes will make a huge difference. You'll feel better and may find managing your weight easier. [...]

Eating Tips to Improve your Diet

Small changes can make a big impact:

- Cut back on sugary drinks like soft drinks and energy drinks. Water is the healthiest drink – try adding a slice of lemon, lime or orange for flavour.
- Keep a fruit bowl stocked at home for fast and low-kilojoule snacks.
- Eat breakfast every day so you're less likely to snack on junk food at morning tea. [...]
- Don't skip lunch or dinner either.
- Reduce the size of your meals.
- Don't add salt to your food.
- Don't eat high-fat foods every time you visit a fast food outlet with your friends. Many of the popular fast food chains now have healthier food choices on the menu.

Available at: <www.betterhealth.vic.gov.au/bhcv2/bhcarticles.nsf/pages/Eating_tips_for_teenagers?open>. Accessed on: August 11, 2015. (Fragment).

General Comprehension Em *General Comprehension* desenvolve-se a capacidade do aluno de compreender a essência do texto.

Choose one of the options below and transcribe it in your notebook. The text gives Australian teenagers some important tips on how to

- have a balanced diet. x
- skip breakfast and be healthy.
- be a health food freak.
- eat well at fast food outlets.

Flavour is the spelling used in the UK (United Kingdom), AU (Australia) and in most other countries which are former British colonies (India, South Africa, Nigeria, Kenya, Jamaica, etc.). **Flavor** is the spelling used in the USA.

Para saber mais a respeito de *Skimming*, veja a seção *Estratégias de Leitura e Compreensão do Texto* no **Manual do Professor**.

Em uma atividade sobre estratégias de leitura, o livro *Learn and Share in English 1* expõe as *Millennium Goals*, metas de desenvolvimento da ONU. O texto é um cartaz com os oito objetivos para o desenvolvimento mundial:

Erradicar a pobreza e a fome;
Educação Primária para todos;
Promoção da Igualdade de Gêneros e Empoderamento Feminino;
Redução da Mortalidade Infantil;
Melhora da Saúde Materna; Combate ao HIV, Malária e Outras Doenças;
Assegurar a Sustentabilidade do Meio Ambiente;
União Global para o Desenvolvimento” (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 84).

Percebo que em nenhum item foi mencionada especificamente a faixa etária idosa. Dentre os objetivos listados estão temas importantes e críticos como a igualdade de gênero, o empoderamento feminino e a sustentabilidade, entretanto o assunto velhice, suas necessidades básicas, políticas públicas e globais para os/as idosos/as não estão explicitamente estampados. Percebo que fica oculta a causa dos/das mais velhos/as. Com o “agrisalhamento” (GIDDENS, 2001) da população mundial em ritmo acelerado (OMS, 2005), é também necessário que se pense local e globalmente nas questões que envolvem o envelhecer e a população mais velha.

Figura 46 - Millennium Goals

Millennium Goals

Reprodução/Millennium Development Goals

Adapted from: www.humanosphere.org/news-rounds/2015/07/news-in-the-humanosphere-un-issues-final-report-on-millennium-development-goals. Accessed on: September 29, 2015.

Indique em seu caderno a resposta correta. Definidas pelos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) e por organizações internacionais, as metas de desenvolvimento do milênio envolvem oito objetivos a serem alcançados até 2015. Apesar da diversidade cultural, esses objetivos mostrados na imagem são comuns ao mundo todo, sendo dois deles:

- O combate à Aids e a melhoria do ensino universitário.
- A redução da mortalidade adulta e a criação de parcerias globais.
- A promoção da igualdade de gêneros e a erradicação da pobreza. **X**
- A parceria global para o desenvolvimento e a valorização das crianças.
- A garantia da sustentabilidade ambiental e o combate ao trabalho infantil.

Agora que você já realizou a questão do Enem, volte ao texto e indique o número das seguintes metas. **a) 8; b) 7; c) 4**

- A criação de uma parceria global.
- A garantia da sustentabilidade ambiental.
- A redução da mortalidade infantil.

Fonte: Marques e Cardoso (2016, p. 84)

Percebo a exclusão do envelhecimento na compreensão auditiva com tema em educação, no *Listening*, do livro *Lean and Share in English 1*, figuras 47 e 48. O áudio é parte do discurso de Malala Yousafzai, uma adulta jovem paquistanesa que luta pelo direito das meninas irem à escola. Na voz feminina de Malala, adolescente, ela agradece o Prêmio Nobel da Paz que recebeu, ressalta o direito e a luta pela educação de mulheres e crianças (MARQUES; CARDOSO, 2016). Ela menciona a palavra “criança” várias vezes, insiste na educação das crianças e ressalta a importância da educação para elas (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 61), com razão. Entretanto, senti falta de ouvir palavras sobre a alfabetização de adultos, de idosos/as, sua importância, a luta contra o analfabetismo e a

necessidade urgente de sua erradicação no mundo todo. Ainda existem no mundo idosos/as que não tiveram acesso à educação. Penso que a alfabetização de adultos no Brasil é de extrema urgência e importância e pode ser tema de reflexão em aula de línguas também - educação para todos/as. Destaco o objetivo de aulas de línguas estrangeiras descrito no Guia do PNLD 2018 (BRASIL, 2017, p. 11): “Almeja-se um ensino e aprendizagem de LEM em prol de uma educação engajada com o mundo em que vivemos, com questões pertinentes e socialmente relevantes”.

Figura 47 - Áudio Malala

AS YOU LISTEN

 Listen to part of Malala's Nobel Peace Prize acceptance speech, and do the following activities in your notebook.

1. Say whether the following sentences are T (True) or F (False). a) F; b) T; c) T
 - a) Malala dedicates the award to her brothers.
 - b) Malala is proud of being the first Pakistani to receive that award.
 - c) Malala says it's time to take action for children who don't have access to education.
2. Complete the sentence below and write it down in your notebook.
 a) education; b) change
 Malala says the award is not just for her, but for underprivileged children who want (a), peace and (b).
3. According to Malala, how do some people describe her?
 - The young Pakistani girl.
 - The girl who fought for her life. X
 - The Taliban girl who wants education.
4. Use your notebook to transcribe the correct alternatives (more than one) to complete the following statement.
 She describes herself as someone who wants to see
 - peace around the world. X
 - politicians taking action.
 - people loving each other.
 - job opportunities for everybody.
 - children receiving good education. X
 - women having the same rights as men. X

AFTER YOU LISTEN

1. During her speech, Malala repeats some phrases and sentences: "It is not time to pity them. It is not time to pity them," "So it becomes the last time... the last time... So it becomes the last time last time we see a child deprived of education". Why do you think she does that?
 - Because she is really nervous.
 - Because she doesn't remember her speech.
 - Because she wants to give emphasis to those ideas. X
 - Because she doesn't speak English well.
2. Discuss the following questions with one of your classmates. *Personal answers.*
 - a) Do you think Malala deserved the award? Justify your answer.
 - b) Malala stands for children's right to receive a quality education. She says it's time to take action. How do you think people can join her in that campaign?
 - c) Do children have a right to receive quality education in Brazil?
 - d) Do you know other people who fight for children's right to receive quality education?

Figura 48 - Script do Áudio Malala

Unit 3

I'm proud... In fact, I'm very proud to be the first Pashtun, the first Pakistani, the youngest person to receive this award. This award is not just for me. It is for those forgotten children who want education. It is for those frightened children who want peace. It is for those voiceless children who want change. I'm here to stand up for their rights, to raise their voice.

It is not time to pity them... It is not time to pity them. It is time to take action. So it becomes the last time... the last time... So it becomes the last time... last time that we see a child deprived of education. I have found that people describe me in many different ways. Some people call me "the girl who was shot by the Taliban" and some, "the girl who fought for her life". Some people call me a Nobel Laureate now. However, my brothers still call me "that annoying bossy sister". As far as I know, I'm just a committed and even a stubborn person who wants to see every child getting quality education, who wants to see women having equal rights and who wants peace in every corner of the world.

Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=8hx0ajjeM3M&spfreload=1>. Acesso em: 13 abr. 2016.

Fonte: Marques e Cardoso (2016, p. 221, 222).

No texto do livro EJA Moderna 9 ° Ano (MODERNA, 2013, p. 387), sobre a importância da água no mundo e a mortalidade pela falta de água potável no mundo, pode-se ver que ressaltam-se as crianças. O texto na figura 49 resalta que em torno de 5.000 crianças morrem todos os dias por usarem água contaminada que provoca diarreia e doenças graves, e ainda que muitas doenças são propagadas pela falta de água para a higiene pessoal (MODERNA, 2013, p. 387). O texto não menciona a mortalidade de pessoas mais velhas pelas mesmas causas. Por curiosidade, fiz uma pesquisa em diferentes *sites* (*site* da Organização Mundial da Saúde; das Nações Unidas no Brasil; da InfoEscola Navegando e Aprendendo) e constatei que só é dado em separado o número de crianças que morrem por água contaminada e falta de saneamento. O número de pessoas idosas que morrem pela

mesma causa não é registrado. Creio que choca mais quando vemos que é de crianças, que ainda não viveram muitos anos. Entretanto, seria significativo saber a relação mortalidade de idosos por falta de água potável e consumo de água contaminada em nossa região. Intriga a esta pesquisadora quantas pessoas mais velhas morrem por falta de água potável e as consequências dessas mortes nas famílias. Muitos/as brasileiros/as, jovens, crianças ou velhos/as, não têm acesso ao saneamento básico e isso constitui realidade. O lado “escuro” da vida também atinge a faixa etária idosa e isso pode ser também assunto para reflexão em sala de aula de língua inglesa.

Figura 49 - Mortalidade Pela Falta de água Potável

UNIDADE 2 – Desenvolvimento e sustentabilidade

6 Sustainable Earth

Read the text and complete with the words from the box below.

clean
water
six
people
children
drinking
food

<<http://environment.nationalgeographic.com/environment/sustainable-earth/water/>>

“Clean _____ is essential for life, but most _____ in the developed world don’t think much about the water they use for drinking, _____ preparation, and sanitation. In developing nations, however, the search for safe drinking water can be a daily crisis. Millions of people die each year, most of them _____, from largely preventable diseases caused by a lack of access to _____ water and proper sanitation. [...]

About 5,000 children die each day due to preventable diarrheal diseases such as cholera and dysentery, which spread when people use contaminated water for _____ or cooking. A lack of water for personal hygiene leads to the spread of totally preventable ailments like trachoma, which has blinded some _____ million people. [...]”



▲ A falta de saneamento básico pode causar doenças à população. Bairro de Sepetiba, no Rio de Janeiro. Foto de 2008.

WILTON JUNIOR/ESTADÃO CONTEÚDO/AGÊNCIA ESTADO

PAULO MANZI

HANDWERK, Brian. Sustainable Earth: Water. *Portal National Geographic/Environment*. Disponível em: <<http://environment.nationalgeographic.com/environment/sustainable-earth/water/>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

▶ ATIVIDADES

13 Leia o texto e responda no caderno os itens a seguir.

- a) Qual é a ideia principal do texto?
- b) Quais são os exemplos citados sobre o uso da água potável?
- c) Transcreva do texto o trecho que cita as doenças causadas por água contaminada.
- d) No município onde mora, a água é tratada adequadamente? Você utiliza água de maneira consciente?

O áudio do LD *Learn and Share in English 1*, figura 50 e 51, traz a voz masculina de Kofi Annan – no discurso ele fala da importância de simples gestos para contribuir na solução de problemas: menciona imunizar crianças, protegê-las. Nada é dito sobre adultos/as ou velhos/as, e a imunização em idosos/as é muito importante. A imunização para idosos/as é motivo de campanha anual no Brasil e sua abrangência e importância são grandes para a nossa realidade. Essa exclusão em tema tão importante precisa ser reconhecida e ser base para reflexões – gestos que contribuem para a solução de problemas de idosos/as no Brasil.

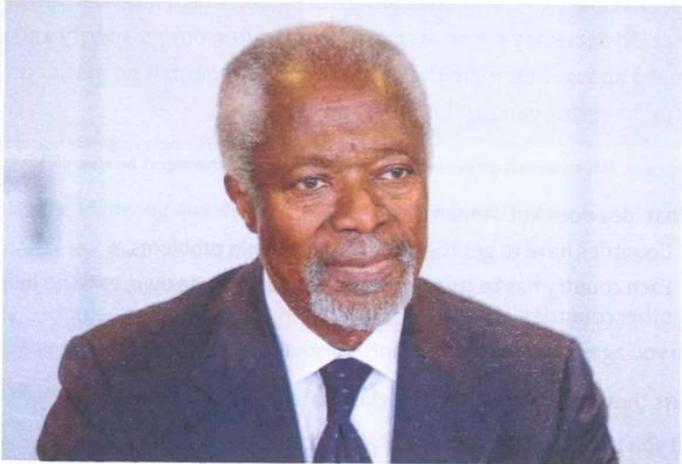
Figura 50 - Kofi Annan Entrevista

 **LISTENING**


BEFORE YOU LISTEN

1. Do you know the man in the picture? If you don't, read the box on the right-hand side to find out some information about him. *Personal answer.*

Michael Gottschalk/PhotoDisc/Getty Images



His name is Kofi Annan and he is a diplomat from Ghana. He was the seventh Secretary-General of the United Nations, from 1997 to 2006. He was also the 2001 Nobel Peace Prize winner.

2. You are going to listen to part of an interview he gave to the United Nations Foundation. He is answering the question “Can everyday people help the UN?”. What do you think Kofi Annan will say in his interview? Make your predictions and check your answer as you listen.

- Only politicians or big leaders can really help the UN.
- Anyone, ordinary people like you and me, we all can help the UN. ✕

Comente que *ordinary* é um falso cognato; não significa 'ordinário', mas 'comum'.

2. A verificação da atividade deve ser feita após os alunos terem escutado a entrevista e comparado suas respostas.

Na página 173 há uma lista com alguns falsos cognatos que aparecem neste volume. Vá até lá e

Fonte: Marques e Cardoso (2016, p. 77).

Figura 51 - Simples gestos

Unit 4

Oh yes, we all as individuals have a role to play... you know... we sometimes think you have to be a politician or a big leader to be able to contribute to solving the problems around the world, but we don't have to make big gestures, it can be a small gesture, if we each did our little bit starting in our community, starting in our own schools, wanting to... help immunize a child... or using our voice to say this must stop..., this war can't go on... you know... it's enough... and binding together with others to support a cause that we believe in, a cause that the UN is working on..., whether it's protection of the child, whether it's maternal help, whether it's ending a war... we all have the right to make it as individuals **do** have power and they should use that power to work with the UN to make this world a better place.

Disponível em: <www.frequency.com/video/kofi-annan-can-everyday-people-help-un/126767040?cid=5-284014>. Acesso em: 13 abr. 2016.

Fonte: Marques e Cardoso (2016, p. 222).

Observo uma invisibilidade do envelhecimento ao trabalhar o vocabulário de profissões no LD *American English File 1*. O LD apresenta uma lista de profissões e imagens de pessoas representando cada profissão, conforme visto na figura 52. Entretanto, não há uma imagem de pessoas mais velhas representando as profissões. O envelhecimento acelerado tem mudado o cenário demográfico (ABOIM, 2014), a população brasileira também envelhece rapidamente (SCHENEIDER; IRIGARAY, 2008) e há a participação do/a idoso/a no trabalho remunerado e na vida social (ILC, 2015). Como o envelhecer é experienciado de formas diferentes pelas pessoas, não se pode afirmar que um/a idoso/a não está apto/a a continuar em sua profissão ou que não pode representá-la, muitas pessoas mais velhas podem não mostrar declínio significativo de capacidades (OMS, 2015) e muitas trabalham na etapa de vida mais avançada. Penso que há uma valorização da juventude na figura 53 ao tratar as profissões. Acredito que o envelhecimento contemporâneo abrange e incentiva o trabalho e o envelhecimento ativo (ILC, 2015; OMS, 2005) e seria interessante e condizente com a realidade as profissões serem representadas também por idosos/as nos LDs. Acredito que uma

maior valorização poderia ser dada caso aparecessem nos LDs, por exemplo, professoras mais velhas em salas de aulas. Com isso, eu mesma me sentiria ainda mais representada. Outro fato, na minha visão, é que o trabalho no envelhecer é estimulado nos LDs, mas pessoas mais velhas comuns, especialmente em profissões de prestígio, não aparecem.

Figura 52 - Profissões

Jobs

VOCABULARY BANK

a Match the words and pictures.

- an **administrative assistant** /əd'mɪnɪstreɪtɪv ə'sɪstənt/
- 1 an **architect** /'ɑ:kɪtekt/
- a **chef** / a **cook** /ʃɛf/ /kʊk/
- a **construction worker** /kən'strʌkʃn 'wɜ:kə/
- a **dentist** /'dentɪst/
- a **doctor** /'dɒktə/
- an **engineer** /endʒɪ'nɪ/
- a **factory worker** /'fæktəri 'wɜ:kə/
- a **flight attendant** /flaɪt ə'tendənt/
- a **front desk clerk** / a **receptionist** /frʌnt desk klɜ:k/ /rɪ'seɪʃənɪst/
- a **hair stylist** /her 'staɪlɪst/
- a **journalist** /'dʒɜ:nəlɪst/
- a **lawyer** /'lɔ:ə/
- a (bank) **manager** /(bæŋk) 'mænɪdʒə/
- a **model** /'mɒdl/
- a **musician** /myu'zɪʃn/
- a **nurse** /nɜ:s/
- a **pilot** /'paɪlət/
- a **police officer** /pə'lis 'ɒfɪsə/
- a **salesperson** /'seɪlspɜ:sn/
- a **soccer player** /'sɒkə 'pleɪə/
- a **soldier** /'souldʒə/
- a **teacher** /'ti:tʃə/
- a **veterinarian** /vetərə'nɛəriən/
- a **waiter** / a **waitress** /'weɪtə/ /'weɪtrəs/

a / an + jobs
 We use a / an + job words.
 She's a model. NOT She's model.



























Fonte: Livro *American English File 1* (p. 154).

Os outros LDs não trabalham separadamente o vocabulário de profissões.

Percebo que os LDs apresentam certa invisibilidade do envelhecimento ao mencionar a rotina de uma pessoa, a vida em família do idoso ou a participação em alguma atividade

voluntária. Não encontro nenhuma referência nos LDs analisados relacionada ao voluntariado em alguma causa, ação muito promovida pelo conceito de envelhecimento ativo (ILC, 2015) e maneira de engajamento na sociedade. O livro *Learn and Share in English 1* trabalha muito o conceito de voluntariado e participação para um mundo sustentável, mas não aponta nenhuma participação de idosos/as, figura 53, o que parece valorizar a juventude e deixar os/as mais velhos/as um tanto “invisíveis” (GIDDENS, 2001) em alguns momentos. Apesar disso, nada impede que o professor conduza esses assuntos e problematize algumas dessas questões ao enxergar que eles estão “invisíveis” no LD, partindo do LD para a realidade e visão de mundo dos alunos (FERREIRA; BRIGOLLA, 2013).

Figura 53 - Trabalho Voluntário

Possible answers: a) They are picking up trash.; b) They are recycling paper.;
c) They are planting trees.; d) They are growing a vegetable garden.

4. Some schools around the world are concerned about the planet and are taking action to go green in order to improve the environment. Look at the following pictures and use your notebook to write down sentences to describe what those students are doing. Use the words from the box below as a reference.

plant • pick up • grow • recycle • trash • a vegetable garden • paper • trees

Comente com os alunos que eles já podem começar a pensar em ideias para o *Project 1*. Vá até a página 85 e explique-lhes brevemente o projeto.

Project
This activity's content could be useful for Project 1, on page 85. You may start taking notes and developing your ideas about it.



a Asia Images/Shutterstock

b Bob Duermerich/Alamy/Getty Images

c www.istockphoto.com/Shutterstock

d Eduardo Zappala/Pulsar Images

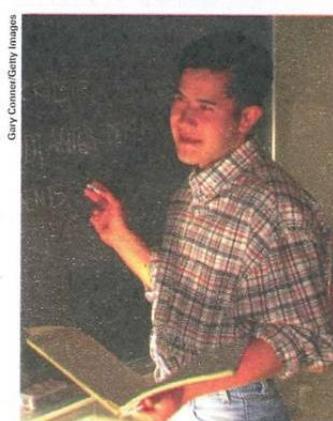
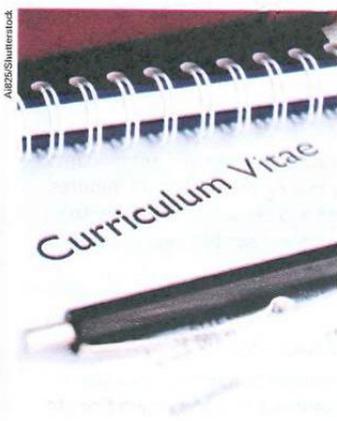
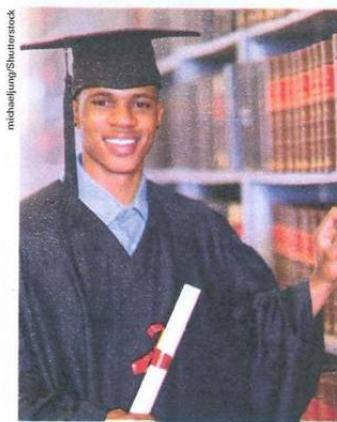
Percebo uma invisibilidade parcial de pessoas reais envelhecidas, isto é, os LDs analisados possuem um número muito pequeno de imagens que apresentam a pessoa idosa comum. Embora celebridades sejam representadas em suas idades mais velhas, sinto a ausência de um número maior de pessoas de mais idade com a família, relações avós-netos, em ocasiões sociais, em restaurantes, em consultas, no trabalho, em viagens, em aprendizado, o/a idoso/a sozinho/a, aquele que mantém a família financeiramente, enfim, em situações do dia a dia. Noto a falta de mais pessoas idosas comuns que possam mostrar um pouco da realidade, a heterogeneidade do envelhecer que nos cerca. Não há velhinhos de cadeira de rodas, doentes, tristes, desvencilhando-se da vida. Por quê? Porque o livro atende ao mercado. Não há pessoas comuns, idosos/as cadeirantes ou de bengala. Nesse sentido, tanto o livro para ensino de inglês internacional quanto os do PNLD atendem ao mercado, não fugindo a sua lógica neoliberal e capitalista. A parcela da população mais velha brasileira constitui um grupo heterogêneo (CAMARANO; KANSO; MELLO, 2004b) com histórias de vida diversas e que geram diferentes tipos de envelhecer. Os LDs contemplam várias identidades sociais (TILIO, 2006), alguns grupos são incluídos e outros excluídos, creio que a identidade da pessoa idosa precisa também permear um pouco mais os livros. Observo uma presença de pessoas mais jovens comuns em vários momentos nos livros, e como exemplo, adiciono a figura 54, na qual se fala sobre planos futuros e estudos (MARQUES; CARDOSO, 2016, p. 149); a figura 55, que explora os adjetivos referentes à personalidade (MODERNA, 2013, p. 364) e a figura 56, na qual as pessoas da foto planejam passeios na cidade. Acredito que é dada uma ênfase maior à juventude (GIDDENS, 2001) nos LDs selecionados.

Figura 54 - Juventude

SPEAKING



1. Get together with a classmate and ask each other the following questions about your future plans and predictions. *Personal answers.*
 - a) What will you do when you finish school?
 - b) Are you planning to go to university?
 - c) Will you study in another city? If so, where?
 - d) Are you planning to get a job? If so, in which area?
 - e) Are you going to take any course? If so, which one?
 - f) Will you study another language? If so, which one?



2. You and your friends were invited to participate in the interview program produced by the website <TALKBACK4Teens.com>. The topic of the interview is **Teenagers' plans and predictions for the future**. Get together in small groups. One of you will play the role of the host. The others will be the interviewees.

Host: Think of at least three questions to ask the interviewees. Start by introducing yourself and the topic of the program. Ask the interviewees to introduce themselves. Then ask them the questions you thought of. Finally, thank them for participating in the program.

Interviewees: Introduce yourselves and answer the questions the host will ask you.

Figura 55 - Juventude e Trabalho

1 Adjectives and personality

Leia o diálogo e assinale o adjetivo que caracteriza a personalidade de Kate. Em seguida, sublinhe as frases que justifiquem sua resposta.



THINKSTOCKGETTY IMAGES

▲ Job interview.

Jane: So, you were responsible for developing a new product with a group of 12 people, right?

Kate: Yes, it was a challenge for all of us, especially for me who was in charge of making it happen. In the end, the results were successful.

Jane: Interesting... Tell me more about it.

- hard-working
- innovative
- pragmatic
- supportive
- reliable
- proactive
- punctual
- leader

ATIVIDADES

1 Check the appropriate adjectives according to their definitions.

a) A person that is logical and consistent.	<input type="checkbox"/> detailed
b) Having many details or facts.	<input type="checkbox"/> reliable
c) In a constant activity or progress.	<input type="checkbox"/> pragmatic
d) Dealing with situation in a practical and realistic way.	<input type="checkbox"/> methodical
e) Able to be trusted.	<input type="checkbox"/> coherent
f) Controlled and systematic.	<input type="checkbox"/> dynamic

Escreva, em inglês, nas linhas abaixo, quatro adjetivos que definem sua personalidade.

2 Talk to your classmate about some characteristics of his/her personality. Follow the dialogue below as a model.

A: Can you mention an adjective related to your personality?

B: I am reliable.

A: Can you give me a situation as an example?

B: Sure. If you tell me a secret, I will keep it forever.

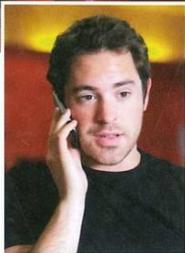
Figura 56 - Mais Juventude

Practical English
Getting lost
EPISODE 4

1 VIDEO A FREE MORNING

a (3:64) Rob and Jenny are planning what to do on their free morning. Watch or listen once. What is the problem?






b Watch or listen again. Complete the sentences with a word, a name, or a number.

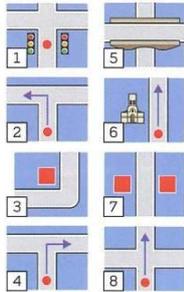
- 1 Rob suggests that they go _____.
- 2 He says that they can _____ bikes.
- 3 _____ calls _____.
- 4 Rob needs to interview an _____.
- 5 Rob asks if he can do the interview on _____.
- 6 Rob and Jenny arrange to meet at _____ o'clock outside the Tate Modern*.

Cultural note
* The Tate Modern is a famous art gallery in London.

2 VOCABULARY directions

a Match the words and pictures.

- on the **corner** /'kɔ:nə/
- at the **traffic lights** /'træfɪk laɪts/
- a **bridge** /brɪdʒ/
- across (from)** /ə'krɒs/
- turn left** /tɜ:n left/
- turn right** /tɜ:n raɪt/
- go straight ahead** /streɪt ə'heɪd/
- go past (the church)** /pɑ:st/



b (3:65) Listen and check.

3 VIDEO ASKING THE WAY

a (3:66) Jenny is trying to find the Tate Modern. Watch or listen. Is it A, B, C, or D?






Fonte: Livro *American English File 1* (LATHAM-KOENIG; OXEDEN; SELIGSON, 2017, p. 58).

Considerando que a pergunta que orienta esta pesquisa é “Como o envelhecimento é representado no livro didático de língua inglesa?” vejo que não há representação, em nenhum dos LDs selecionados, de pessoas mais velhas sozinhas, muito doentes ou sem desejos (LOPES; PARK, 2007). Vejo que se a pessoa idosa não é mostrada de forma positiva, ela não é apresentada. A fragilidade da pessoa idosa ou as dificuldades do envelhecer não estão

marcadas em nenhum momento nos LDs. Não há velhinhos de cadeira de rodas, doentes, ou tristes. Acredito ser porque o livro atende ao mercado. Não há pessoas comuns, idosos cadeirantes, de bengala ou com necessidades especiais. Tanto o livro para ensino de inglês internacional quanto os do PNLD atendem ao mercado, não fugindo a sua lógica neoliberal e capitalista. Prefere-se, talvez, não enxergar o envelhecer em todo seu sentido, apenas nas facilidades e somente no que convém. Penso que pode ser talvez uma representação “maquiada” do envelhecer ao não se discutir a fragilidade e, por vezes, dificuldades do avançar na idade. Acredito também que as pessoas preferem uma visão mais positiva da velhice por ainda considerá-la um tabu. Outro ponto é que estimulando-se um envelhecer sempre positivo estimula-se o consumo de bens ou produtos que prometem conservar a pessoa mais tempo jovem.

4.3 Ouvindo uma Turma de Alunas e Alunos da Terceira Idade

Uma preocupação, ao fazer esta pesquisa, era se tudo o que eu estava construindo possuía sentido e se era de interesse das pessoas de quem eu, de fato, estava falando, isto é, as pessoas idosas de nossa sociedade. Surge então a ideia de conversar com uma turma de pessoas mais velhas estudantes de inglês para aprofundar e expandir minhas interpretações, compartilhando-as com os/as próprio/as alunos/as. Escolho o local e procuro as autorizações devidas.

A instituição onde foi feita a conversa faz parte de atividades de extensão para estágio e pesquisa de uma universidade pública do Centro-Oeste. A turma em destaque é composta somente de pessoas mais velhas, em um curso intitulado “Inglês para Terceira Idade”, para pessoas com no mínimo 55 anos de idade. Essa turma se encontra no nível intermediário de língua inglesa e é composta de dezenove mulheres e um homem, que possuem 60 anos ou mais. A conversa só foi realizada depois de devidamente autorizada pelo diretor da instituição escolar e preenchido o termo de consentimento livre e esclarecido pelos participantes.

Alguns/mas participantes não colocaram pseudônimo para referência na pesquisa, então os nomeio P1, participante 1 e P2, participante 2 e assim por diante. Só serão listados/as e suas falas citadas aqueles/as que assinaram o termo de consentimento. Durante a entrevista alguns/mas deles/as acompanhavam atentos/as a discussão, acenavam positivamente concordando em muitas afirmações, mas não verbalizaram em voz alta suas opiniões. Portanto, possuo oito participantes efetivos, conforme mostro no quadro 10, e em muitos momentos várias vozes da turma se interpunham ao mesmo tempo.

Quadro 10 - Participantes da entrevista

Participantes:
Participante 1 – P1
Participante 2 - P2
Participante 3 – P3
Participante 4 – P4
Marcia
Sophia Queiro
Stela
Rodrigurosane

Fonte: criação própria.

Preparei uma apresentação para a turma após fazer a análise de dados para “assegurar a consistência das interpretações preliminares” (REIS, 2008, p. 87) e compartilhá-las com os/as próprio/próprias alunos/as. A conversa foi gravada com a anuência da turma. Para iniciar mostrei uma apresentação de *slides* com explicações sobre a pesquisa, partes da análise de dados que faz parte desta dissertação e ao final os/as estudantes responderam perguntas e puderam dar sua opinião sobre o que havia sido mostrado. O objetivo era compartilhar a pesquisa com eles e entender qual seria a opinião deles sobre o tema, aprofundando, assim, minhas interpretações. O quadro 3 com as categorias dos dados apresentados nas análises dos livros selecionados foi apresentada e mostrei a discussão dos dados baseada na (in)visibilidade do envelhecimento.

A apresentação da discussão dos dados foi feita e ao fim as seguintes perguntas foram projetadas conforme o quadro abaixo:

Quadro 11 - Roteiro para conversa/entrevista semiestruturada com as turmas de terceira idade

Roteiro para conversa semiestruturada com as turmas de terceira idade:
1) O que foi mostrado fez sentido para vocês?
2) Qual a importância de um estudo sobre o envelhecimento nos livros didáticos para quem está aprendendo uma língua?
3) Vocês concordam com as análises feitas por mim no trabalho?
4) Você se vê representado no livro didático que é usado nas aulas de inglês?

Fonte: criação própria.

As falas da turma foram o que Reis (2008, p. 87) chama de “instrumentos humanos” e algumas notas que alguns/mas deles/as fizeram no verso do termo de consentimento

contribuíram para a pesquisa. Apresento a seguir pontos relevantes, na minha visão, na entrevista/conversa.

Ao serem perguntados/as se a pesquisa sobre identidade etária e o envelhecimento no LD fazia sentido, a aluna P1 afirma:

“Reflete nossa vida”
 “nossos interesses”

e nesse momento outras vozes da turma se interpuseram ao mesmo tempo sinalizando que a pesquisa fazia sentido sim, dizendo apenas:

“sim”
 “total”
 “faz sentido sim”¹⁵

a aluna P3 expressa suas ideias da seguinte maneira:

“ isso vai refletir a nossa vida e isso vai cada vez aumentar, o número de idoso vai aumentar, tem que se vê representado, se não você não tem aquele link”

Percebo que muitos demonstraram achar que a pesquisa faz sentido, que é relevante, pois reflete, como P1 afirma, a vida dos mais velhos/as, deles/delas estudantes e seus interesses. P3 coloca da importância das pessoas mais velhas se virem representadas no LD para fazerem a conexão desse material de ensino e si mesmas, de suas vidas. Percebo que P3 considera que há um distanciamento entre as gerações e considera importante a representação da pessoa idosa para procurar diminuir essa distância. A participante P3 destaca que, como a população idosa está em crescimento, é um segmento que precisa estar representado no LD e se virem identificados no livro didático, se reconhecerem em alguns aspectos.

Destaco a fala da aluna Sophia Queiro¹⁶ quando pergunto sobre a importância de um estudo sobre envelhecimento no LD:

“ ... precisa ser revisto de alguma maneira colocado isso na pesquisa que a medida que essas observações forem acrescentadas à maneira do jovem e do adolescente olhar para o idoso vai melhorar, vai aproximar mais”

¹⁵ Não foi possível identificar, na gravação, quem estava fazendo essas afirmações, pois nesse momento várias vozes se interpuseram.

¹⁶ A aluna se deu esse pseudônimo.

Isso mostra que pesquisas em identidades etárias podem contribuir para um melhor entendimento e conhecimento entre pessoas de diversas faixas etárias e possivelmente promover mais contato intergeracional, importante no conhecimento do/a outro/a, segundo Moragas (2004). Estudos nas áreas da Linguística Aplicada, em ensino de línguas, em LDs, sobre o envelhecimento podem possibilitar uma maior compreensão da faixa etária mais velha.

Ao perguntar se concordavam com as análises/interpretações feitas por mim ao longo da discussão de dados que mostrei, muitas vezes se interpuseram ao mesmo tempo eles disseram: “sim”. Penso que para muitos a análise que eu havia feito relacionando o envelhecimento e o LD parecia ser uma novidade, percebi a atenção com que me ouviam e creio que, pelo fato de acenarem positivamente com a cabeça e muitos falarem “sim”, pareciam estar de acordo com minhas interpretações. A turma seguiu falando sobre aprender língua e livro didático. Penso ser importante a fala da aluna Márcia:

“...a maioria já está aposentado, quer exercitar a mente e não quer fazer prova... falar com desenvoltura é nosso grande bloqueio”

E a da aluna P2:

“... atender a demanda de uma parte desse grupo que tem netos fora do Brasil e fazer coisas básicas como contar uma historinha... não adianta eu falar inglês se eu não sei me comunicar com um jovem”

Nessa fala de Márcia percebo uma preocupação em manter a mente ocupada, não parar; aprender inglês é uma das possibilidades da sociedade da aprendizagem, apesar de já estarem aposentados se preocupam em aprender uma língua, ficando assim em atividade, aprendizagem também, em busca de novos saberes. Muitos são aposentados, mas não ficam parados. Eles estão interessados em aprender inglês para de fato conseguir agir no outro idioma, como menciona a aluna P2, ser capaz de ler um livro de histórias em inglês para o neto que mora fora do Brasil ou resolver os problemas no aeroporto quando surgirem, enfim, práticas sociais que envolvem pessoas de diferentes faixas etárias.

Converso um pouco sobre a necessidade do LD com a turma. Ressalto aqui a fala de Sophia Queiro:

“... eu me ressentiria da ausência de um livro... preciso de um suporte, um guia”

Outros, sobre a necessidade de ter o livro didático, afirmam:

“sim”

e P4 fala sobre o LD que é usado pela turma:

“ esse livro não foi pensado para nós”

Márcia continua a conversa:

“... o livro didático não nos favorece e a metodologia é generalizada, ela atende tanto adolescente quanto adulto. Toda a fundamentação teórica, da metodologia, do planejamento, do curso é voltada pro geral, geralzão, né?! Então um adolescente aprende muito mais rápido do que nós porque ouve música em inglês o dia inteiro, nós não”

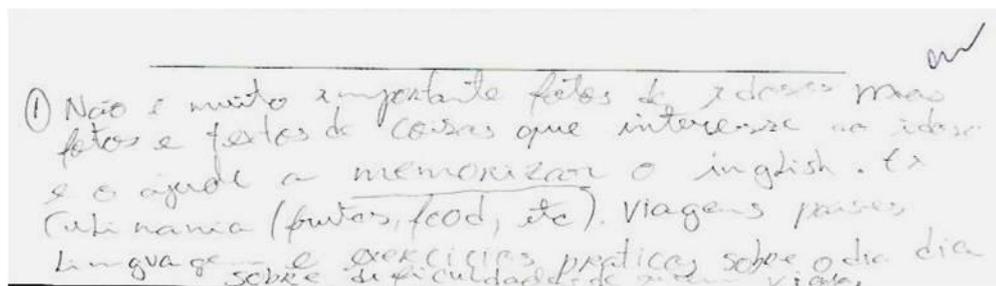
e Sophia acrescenta:

“eu concordo com o que ela falou que a aula em si, a metodologia, o professor fica um pouco engessado com o que ele tem que dar”

Noto nessas falas a importância do LD como mais um elemento pedagógico na sala de aula e não o único. Percebo que o LD é um grande aliado para eles/as, conforme fala Sophia e outras, como P4, que gostariam de ter um livro que pensasse nas pessoas mais velhas. Percebo que meu objeto de pesquisa é importante no processo de ensino e aprendizagem para eles/as. Sinto nas palavras de Márcia e Sophia uma preocupação pelo fato de o livro servir a várias faixas etárias, não sendo específico para idosos/as e que é necessária uma metodologia diferente para aulas para essas pessoas. Parece ser, para elas, mais preocupante e de grande importância o fato de como a aula para as pessoas mais velhas deve ser pensada ou conduzida e não somente ter um LD adequado. Foi talvez ressaltada a relevância maior de uma melhor compreensão de ensino para idosos/as do que um LD adequado para eles/as.

O excerto de P1 retirado do registro escrito deixado voluntariamente no termo de consentimento continua o assunto sobre LD:

Excerto 1 -



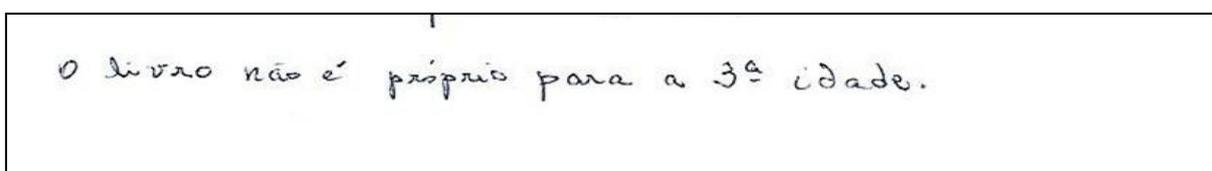
Transcrevo o excerto 1 para uma visualização mais fácil:

“Não é muito importante fotos de idosos mas fotos e textos que interesse aos idosos e o ajude a memorizar o *inglish*. Ex. culinária (frutas, *food*, etc), viagens, países, linguagens e exercícios práticos sobre o dia a dia sobre dificuldades de quem viaja”

Essas palavras de P1 mostram que não somente a representação física de pessoas mais velhas é relevante para os/as estudantes de língua mais velhos/as, mas também apresentar o envelhecimento e aproximar a identificação dos/as alunos/as ao LD em assuntos relevantes, textos e *listenings*, para essa idade, com temas que façam sentido para eles/elas.

Rodrigurosane¹⁷ escreve no termo de consentimento também e destaca:

Excerto 2 -



Percebo que alguns deles/as não consideram o livro que utilizam adequado para a faixa etária, como é o caso de Rodrigurosane.

A participante Stela comenta:

“um outro tipo de aula, com mais contato, mais interação dentro de sala, e depois a gramática”

E Sophia acrescenta:

“tem que mudar a estrutura do curso”

¹⁷ Pseudônimo dado pela própria aluna.

Ouço Márcia se dirigir a mim:

“inclusão, anda, coloca aí no seu trabalho”

e ele/as continuam a comentar sobre inclusão das pessoas mais velhas, falando ao mesmo tempo. Percebo que a estrutura da aula e não somente o LD precisa estar em consonância com os desejos e identificações dos/as alunos/as. Os/as alunos/as dessa turma entendem que a faixa etária idosa precisa estar mais e melhor incluída, de modo geral. O fato de fazer uma turma apenas com pessoas mais velhas não é suficiente, seria necessário um material didático ajustado e sistematização da aula adaptada para suas necessidades, e entre elas foi mencionado um LD com letras maiores, melhor qualidade do som dos *listenings* devido à qualidade de audição de muitos nessa fase da vida. Falar sobre metodologia especificamente não é objetivo deste trabalho, mas, de toda forma, acredito que as discussões que trago aqui podem contribuir para refletirmos mais sobre a inclusão do/a idoso/a no ensino de línguas.

Ainda sobre o LD, a aluna Stela afirma:

“... precisa mais contato e imagens de pessoas idosas”,

comentário da aluna Márcia:

“um LD que traz também os mais velhos estimula o contato entre gerações”

e a aluna Jacira:

“ procurei agora no livro aqui e não vejo”

Percebo que de um modo geral muitos desses alunos/as não se veem representados no livro didático que é usado nas aulas de inglês. Destaco o fato de que, para esta turma, o LD é um suporte e ferramenta pedagógica considerada significativa, pois a turma relata que acha necessário ter um livro didático em sala como um dos materiais de ensino e inclusive desejariam que fosse adotado um livro específico para pessoas mais velhas. Meu objeto de pesquisa é para esses estudantes, parte importante do processo de ensino e aprendizagem.

Ao comentarem sobre aprender inglês, a participante Sophia ressalta:

“ a gente vem porque gosta de estar aqui na aula. E nossa turma é chamada turma afetiva”

Percebo que estudar uma língua para eles é uma atividade levada com certa responsabilidade e prazer. A relação entre eles/as parece ser significativa.

Conversar com a turma mostrou a importância que o LD tem para eles/as, que mais que apenas apresentar a figura idosa nos livros é preciso ter temas que sejam relevantes a eles/as também. De modo geral, para muitos deles/as, as interpretações que fiz fazem sentido. Como afirma Reis (2008, p. 97-98), “especialmente quando os dados analisados são produtos da atividade humana, o instrumento humano é imprescindível no processo de triangulação” e foi, na minha visão, importante consultar uma turma de língua inglesa de pessoas mais velhas para falar de identidade etária, envelhecimento e LD. Ouvi-los/as com certeza deu mais vida à minha pesquisa. Ao cumprir esta etapa, faço as considerações finais no próximo capítulo.

Considerações Finais

Neste capítulo retomo as orientações iniciais desta pesquisa e faço algumas considerações finais a respeito do que foi construído.

Nesta pesquisa, intitulada *Identidades Etárias e Livro Didático de Inglês: Um Olhar Crítico sobre Representações do Envelhecimento*, procurei analisar como é representado o processo de envelhecimento no LD de língua inglesa.

Considerando a escola como espaço de construções identitárias, como afirma Moita Lopes (2002), os discursos que lá ocorrem têm importância fundamental na percepção do outro e de si mesmo. A sala de aula de língua estrangeira é local de construção de identidades, visto que essas são produzidas na e pela língua, nas interações. Muitas identidades sociais estão presentes nos LDs e esses são parte da realidade do ensino brasileiro (SOUZA, 1999b; Ferreira; Brigolla, 2013). Os LDs podem trazer identidades mais aceitas e esquecer outras, de acordo com Tílio (2006), contemplar mais certas identidades. Nem todas as identidades acabam por estarem presentes nos LDs e nem de forma igual. É, a meu ver, importante que os/as aprendizes e professores/as se vejam representados/as nos materiais de ensino usados nas salas de aula aproximando-os/as das suas realidades.

A pergunta de pesquisa, “Como o envelhecimento é representado no livro didático de inglês?” norteia minha investigação sobre identidade etária, o envelhecimento e o livro didático de língua inglesa. Os LDs selecionados são todos adotados pela rede pública de ensino do DF. A escolha foi feita porque acredito na possibilidade de formação de cidadão/ã pelo ensino público e pelo acesso a um ensino de LE de qualidade. O livro *AEF 1* é adotado em um Centro Interescolar de Línguas do DF e é um livro produzido e editado fora do Brasil, visando um comércio internacional de ensino de língua. O livro *Learn and Share in English 1* é obra aprovada no PNLD, destinado ao mercado nacional e é adotado no ensino médio do ensino regular. O livro *EJA Moderna 9 ° Ano* é também obra aprovada no PNLD, visa ao mercado nacional e seu público é composto por jovens e adultos que procuram pela primeira vez a escola ou retornam a ela, portanto precisa dialogar com esses/as alunos/as e suas histórias de vida, assim sendo é produzido de forma diferenciada.

Estudar a identidade etária e a fase da vida do envelhecimento torna-se pertinente com o aumento da população mais velha e em ritmo acelerado como afirmado pela Organização Mundial de Saúde (2005) e Schneider e Irigaray (2008). Para esta pesquisa considero o idoso a pessoa com idade igual ou superior a 60 anos, de acordo com o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003) e a Política Distrital do Idoso (DISTRITO FEDERAL, 2006).

A análise de dados discute duas categorias: visibilidade e invisibilidade. Os tópicos destacados ao longo da análise na visibilidade foram a representação física do/a idoso/a - ênfases notórias; outras representações sobre o envelhecimento – envelhecimento ativo, autorresponsabilização da velhice; sociedade da aprendizagem; sonhos, vida social e diversão na velhice; celebridades e sabedoria. A visibilidade do envelhecimento se faz presente nos LDs por meio de imagens (fotos e ilustrações), de textos, em áudios de compreensão auditiva e nos personagens trazidos para o leitor. O número de imagens com pessoas idosas e *listenings* com vozes que se aproximam de vozes de idosos/as é pequeno, mas mais significativo é observar a qualidade dessas imagens. A pessoa mais velha de alguma forma está presente nos LDs em diferentes representações, não são muitas, mas estão nos LDs. A presença física se faz visível em diferentes apresentações, cabelos brancos, tingidos, rugas e rostos sem marcas. Um destaque é dado às celebridades idosas, que são relacionadas à sabedoria e ao ativismo por uma sociedade mais justa. Consegui visualizar o culto às celebridades – pessoas de sucesso, pessoas bem sucedidas. Em sua grande maioria, homens brancos. Assim, negros bem-sucedidos e com dons e talentos reconhecidos são representações desejáveis e figuram como modelos num sistema neoliberal capitalista que enaltece o mercado. Creio que a maior presença de pessoas comuns mais velhas nos LDs possa possibilitar localizar o/a estudante na vida real para que ele/ela possa construir identidades reais. Pessoas idosas do cotidiano com diferentes formas de envelhecer podem estar nos LDs.

Observo a presença mínima de mulheres mais velhas e de celebridades mulheres que são mais velhas, reforçando a afirmação de Ferreira e Brigolla (2013) de que os LDs trazem mais a presença de homens. Somente uma mulher celebridade idosa é apresentada. Entretanto, essas questões podem ser discutidas mesmo sem estarem explícitas nos LDs, uma imagem ou a falta dela, o aparecimento ou “esquecimento” de uma identidade no LD serve de “brecha” (DUBOC, 2016, p. 62) para desencadear reflexões em sala de aula sobre muitas das desigualdades sociais vividas em nossa sociedade.

Os LDs apresentam um envelhecimento que preza o trabalho, a autonomia, o cuidado com a alimentação no decorrer da vida e as práticas de hábitos que possam auxiliar em um envelhecer com qualidade. Nota-se a autorresponsabilização pela velhice demonstrando a responsabilidade individual pelas decisões e as escolhas feitas para essa fase da vida. A preocupação com um envelhecimento ativo que reforça o exercício físico, um incentivo à atividade e uma preocupação em um engajamento social é demonstrada nos LDs de forma suave, mas que não passa despercebida. O envelhecimento é marcado por ser etapa de realizações pessoais e aprendizado. Certo valor também é dado à aparência jovial no processo

de envelhecer. Apresenta-se a pessoa mais velha como ativa, com muitas atividades, produtiva, trabalhando, e a prática de exercícios físicos sendo primordial para uma vida saudável e que permita a realização de tarefas cotidianas. Observo, porém, que não é colocada a importância do ambiente e das pessoas ao redor da pessoa idosa e seu suporte e o quanto isso pode influenciar o envelhecer.

Os LDs analisados, na maneira pela qual interpreto os dados, deixam invisível a figura do/a idoso/a em alguns de seus papéis sociais nos textos, imagens e nos discursos que os LDs fazem circular. Em relação à invisibilidade do envelhecimento, resalto as imagens onde o rosto da pessoa idosa não aparece, elas estão de costas, exclusão em temas relevantes e invisibilidade de mais pessoas idosas reais envelhecidas.

Os LDs nacionais não apresentam imagens de pessoas idosas de costas, penso que por terem sido aprovados no PNLD pode ser que haja uma maior preocupação em considerar nas obras as pessoas e suas identidades e parece haver um maior empenho em contribuir para a formação cidadã, como indicam alguns critérios do edital para o PNLD 2018 (BRASIL, 2015).

Alguns temas relevantes tratados nos LDs não contemplam um olhar sobre os/as mais velhos/as em relação a: desejos, planos, alimentação na velhice, voluntariado, objetivos mundiais para o desenvolvimento, mortalidade pela falta de água potável e educação. Destaco a invisibilidade da pessoa mais velha ao trabalhar o vocabulário de profissões no livro *AEF I*. O envelhecimento acelerado tem mudado o perfil demográfico (ABOIM, 2014) e há participação da pessoa idosa em trabalho remunerado e na vida social (ILC, 2015). Percebo que ao longo da análise o trabalho no envelhecer parece ser bastante estimulado, mas pessoas mais velhas comuns, especialmente em profissões de prestígio, não aparecem.

Noto a ausência de mais pessoas idosas que representem pessoas comuns e suas relações diárias, como com a família, em viagens, em mais situações de aprendizado e vida social, mostrando que o envelhecer é sentido diferentemente pelas pessoas. Percebo uma maior presença de pessoas mais jovens comuns em vários momentos do livro, em imagens, áudios e textos.

Não há representação em nenhum dos LDs selecionados de pessoas mais velhas sozinhas, sem desejos ou muito doentes. A pessoa idosa é mostrada de forma apenas positiva, sua fragilidade ou dificuldades ao envelhecer não estão marcadas. Penso que talvez as pessoas prefiram uma visão mais positiva do envelhecer por esse ser ainda um tabu e ao estimular um envelhecimento positivo estimula-se o consumo de bens ou produtos que prometem conservar a pessoa mais jovem. Creio que não há pessoas mais velhas doentes, tristes ou com

dificuldades de locomoção nos LDs porque os livros atendem o mercado e buscam não fugir a sua lógica neoliberal e capitalista. Ao mercado interessa o/a idoso/a saudável, bem e produtivo.

Com todas essas informações em mão, buscando que minhas interpretações sejam ouvidas por outros/as e procurando expandir e aprofundá-las, entrevisto uma turma de estudantes mais velhos/as de inglês em um curso intitulado “Inglês para Terceira Idade”. Constato que para eles/elas o LD é parte significativa no processo de ensino e aprendizagem e que percebem que não se sentem representados no LD que utilizam. Preparei uma apresentação de *slides* com explicações sobre a pesquisa, partes da análise e ao final um roteiro de perguntas para que pudessem iniciar uma discussão e reflexão sobre os pontos da pesquisa. O roteiro tinha as seguintes perguntas: O que foi mostrado fez sentido para vocês? Qual a importância de um estudo sobre o envelhecimento nos livros didáticos para quem está aprendendo uma língua? Vocês concordam com as análises feitas por mim no trabalho? Você se vê representado no livro didático que é usado nas aulas de inglês?

Muitos da turma sinalizam que a pesquisa em identidade etária e focada no envelhecimento apresentado no LD faz muito sentido e lança um olhar diferente sobre o LD, além de proporcionar um maior entendimento e conhecimento entre pessoas de diversas faixas etárias, proporcionando possivelmente um maior contato intergeracional. Muitos dos/as estudantes parecem concordar com as análises feitas por mim. Ressaltaram o fato de se considerarem em aprendizagem também, à procura de novos saberes, terem uma vida com muitas atividades e buscarem um envelhecimento ativo. Esses alunos e alunas preocupam-se em aprender um idioma para de fato agir em outra língua e consideram o LD um importante elemento pedagógico em sala de aula, essencial, porém não o único. A turma sente não ter um LD adequado às pessoas mais velhas com assuntos relevantes para sua faixa etária, ajustado às suas necessidades, como por exemplo, um LD com letras maiores e melhor qualidade de som nos *listenings*, por causa da audição de muitos. Os/as estudantes não se acham representados no LD que utilizam, não há imagens ou textos que se remetem mais a eles/elas. Percebi de forma positiva a percepção da pesquisa pela maioria da turma e o fato dela direcionar o olhar para as pessoas mais velhas nos LDs de língua e para pessoas mais velhas de um modo geral, e também pelo fato de terem sido consultados a respeito das minhas interpretações como instrumentos humanos (REIS, 2008). Ouvir a opinião da turma deu mais vida à minha pesquisa e corroborou as minhas interpretações.

Até chegar a essas conclusões finais, o percurso feito por mim foi intenso. Conto a seguir um pouco desta experiência de pesquisa.

O caminho da pesquisa teve momentos difíceis, mas que foram superados. Uma grande dificuldade foi na parte metodológica. O material teórico sobre pesquisa documental é escasso e há mais pesquisas envolvendo LDs e avaliação para adoção em escolas do que sobre identidades e LDs. Um grande desafio foi estabelecer os procedimentos de análise e as categorias foram sendo construídas ao longo do processo. Na última década tem havido um aumento expressivo de pesquisas com foco em identidades no ensino de línguas e acredito que só tende a crescer cada vez mais, devido à grande relevância nessa área. A dificuldade em encontrar estudos com foco em identidade etária e livro didático de inglês em um mesmo trabalho me levou a dar um passo de cada vez para construir o formato desta pesquisa, muitas vezes questionando se conseguiria achar o meio de como fazê-la. Na busca para entender mais sobre o envelhecimento, precisei procurar literatura em outras áreas como a sociologia, a psicologia, a gerontologia, a antropologia, a medicina e a enfermagem. Entretanto, tudo fazia muito sentido e a satisfação em construir minhas interpretações foi enorme ao final.

O processo de pesquisa, desde o início com as aulas até o término da escrita, acrescentou muita reflexão à minha práxis e à minha vida pessoal. A sensibilidade do letramento crítico, o entendimento de uma visão socio-histórica situada no processo de ensino e aprendizagem, a beleza e a importância real das identidades e a singularidade do envelhecimento me (re)construíram, (re)significando muitas concepções cristalizadas até então. Lancei um novo olhar para o LD de inglês, as identidades passaram a ser um tópico diário, as relações de poder e pensamentos hegemônicos passaram a ser mais discutidos e enxergados com mais facilidade por mim e compreendi melhor o envelhecimento e suas delicadezas, além de entender o LD como gatilho para problematizações.

Penso que meus estudos contribuem na visualização e compreensão do processo de envelhecer, na relevância de buscar no LD as identidades etárias e a problematização das mesmas para a formação cidadã de alunos/as e professores/as. Acredito também que a pesquisa aqui mostrada possa contribuir para um maior contato intergeracional que possibilite significativas construções identitárias ao tentar colocar em evidência a pessoa mais velha, segmento da população em constante aumento. Considero extremamente positivo ter conseguido trazer a identidade etária e o envelhecimento para a área de ensino de línguas. Torna-se necessário que se compreenda melhor o envelhecimento, que se atente à necessidade de maior contato entre diferentes gerações, que se pense mais nessa faixa etária que cresce aceleradamente e que é parte da sociedade brasileira, e que se pense no LD como gatilho para importantes problematizações. Penso no ensino de línguas que preze a formação cidadã e que

dê possibilidades de agência para o/a professor/a e os/as estudantes, sempre considerando que a escola e a sala de aula são espaço de construção de identidades.

O trabalho parece sempre estar inacabado, mas neste momento concluo esta pesquisa na certeza de ter iniciado importantes estudos e aberto novos caminhos na área da Linguística Aplicada. Espero contribuir para futuras pesquisas e que, em especial, os procedimentos de análise possam auxiliar outros estudos em identidades e LDs. Acredito que esta pesquisa possa colaborar para outros estudos que envolvam identidades etárias e o envelhecimento. Sugiro outros estudos que possam analisar as questões relacionadas de gênero, raça e envelhecimento nos LDs. Creio que valiosos estudos poderiam ser feitos em relação à representação de mulheres mais velhas nos LDs de língua inglesa, sua presença ou ausência, quem são e como são representadas nos livros de língua inglesa. Considero importantes também futuras pesquisas sobre raça e etnia envolvendo os/as idosos/as nos LDs. A pouca presença de mulheres idosas negras comuns e/ou celebridades, homens negros do dia a dia nos LDs instiga novos estudos que possam proporcionar mais reflexões, contribuir na formação cidadã e humana dos/as nossos/as alunos/as e professores/as de línguas. Futuros estudos nesse sentido contribuirão na compreensão do envelhecimento e enriquecerão a Linguística Aplicada com um olhar mais crítico e mais humano.

REFERÊNCIAS

- ABOIM, S. Narrativas do envelhecimento : Ser velho na sociedade contemporânea. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 207-232, jun. 2014.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.
- BALADELI, A. P. D. Questões de Identidade em Sala de Aula: Que Sentidos de Brasiidade Apresentam os Livros Didáticos? In: FERREIRA, A. J. **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas: Pontes, 2014. p. 225-242.
- BARROS, J. S. **Identidades Sociais de Classe, Gênero, Raça: Etnia Representadas no Livro Didático de Espanhol como Língua Estrangeira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2013.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAUER, M. W. Análise de Conteúdo Clássica: Uma Revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 189-217.
- BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. Introduction. In: BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. **Neoliberalism and Applied Linguistics**. London: Routledge, 2012. p. 1-13.
- BLOMMAERT, J. Identity. In: BLOMMAERT, J. **Discourse**. New York: Cambridge University Press, 2005. Cap. 8, p. 203-238.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitate research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1998.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação: Fundamentos, Métodos e Técnicas. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 15-80.
- BORGES, G. M.; CAMPOS, M. B.; CASTRO E SILVA, L. G. Transição da Estrutura Etária no Brasil: Oportunidades e Desafios para a Sociedade nas Próximas Décadas. In: ERVATTI, L. R.; BORGES, G. M.; JARDIM, A. P. (org. **Mudança Demográfica no Brasil no Início do Século XXI: Subsídios para as Projeções da População**. Rio de Janeiro: IBGE, v. 3, 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 1 jul. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 3, out. 2003.

BRASIL. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006. 87-123 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 4 dez. 2017.

BRASIL. Edital de Convocação para o Processo de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, abr. 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>. Acesso em: 22 fev. 2018. Edital PNLD 2018.

BRASIL. **Base nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jun. 2017.

BRASIL. FNDElegis. **FNDE**, 18 jul. 2017. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00009099&seq_ato=000&vlr_ano=2017&sgl_orgao=NI. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos Ensino Médio PNLD 2018.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação. **Portal do Mec**, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 21 fev. 2018.

CAMARANO, A. A.; KANSO, S.; MELLO, J. L. Quão Além Dos 60 Poderão Viver Os Idosos. In: CAMARANO, A. A. (org.). **Os Novos Idosos Brasileiros Muito Além dos 60?** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2004a. Cap. 2, p. 77-105.

CAMARANO, A. A.; KANSO, S.; MELLO, J. L. Como vive o Idoso Brasileiro? In: CAMARANO, A. A. (org.). **Os Novos Idosos Brasileiros Muito além dos 60?** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2004b. Cap. 1, p. 25-73.

CARMAGNANI, A. M. G. A Concepção de Professor e de Aluno no Livro Didático e o Ensino de Redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.** Campinas: Pontes, 1999. p. 127-133.

- CARVALHO, T. B. O. et al. Six years of facial trauma care: an epidemiological analysis of 355. **Brazilian Journal of Otorhinolaryngology**, São Paulo, v. 76, n. 5, set./out. 2010.
- CASTRO, G. S. O Idadismo como Viés Cultural: Refletindo sobre a Produção de Sentidos para a Velhice em Nossos Dias. **Galaxia**, São Paulo, n. 31, p. 79-91, abr. 2016.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CONCEIÇÃO, M. P. Estratégias e Aprendizagem e o Desafio de Aprender uma Língua Estrangeira na Terceira Idade. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p.195-218, jan./jun. 2005.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, p. 164-195, 3 abr. 2009.
- CORACINI, M. J. R. F. Apresentação. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999a. p. 11-14.
- CORACINI, M. J. R. F. O Livro Didático nos Discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999b. p. 17-26.
- CORACINI, M. J. R. F. O Processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma Questão de Ética. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999c. p. 33-43.
- DAMASCO, D. G. B. **Contando uma História: O Ensino Público de Línguas Estrangeiras a partir das Interpretações de Jovens e de Docentes do Distrito Federal**. 2014. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília: UnB, 2014.
- DANIEL, F.; ANTUNES, A.; AMARAL, I. Representações Sociais da Velhice. **Análise Psicológica**, Coimbra, v. 3, p. 291-301, 2015.
- DANIEL, F.; SIMÕES, T.; MONTEIRO, R. Representações Sociais do Envelhecer no Masculino e do Envelhecer no Feminino. **Ex aequo**, Coimbra, n. 26, p. 13-26, 2012.
- DEBERT, G. G. A Dissolução da Vida Adulta e a Juventude como Valor. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 34, p. 49-70, jul. 2010.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DISTRITO FEDERAL. Lei nº 3.822, de 8 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a Política Distrital do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 8 fev. 2006.

- DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jul. 2017. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00009099&seq_ato=000&vlr_ano=2017&sgl_orgao=NI. Acesso em: 22 fev. 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: 22 jun. 2017.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, 2014b.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretrizes Pedagógicas - SEDF. **Secretaria de Estado de Educação**, 2008. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/images/publicacoes/diretrizes_pedagogicas.pdf. Acesso em: 1 jul. 2017.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Finais**. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2014a.
- DUBOC, A. P. Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 209-229.
- DUBOC, A. P. M. A Avaliação da Aprendizagem de Línguas e o Letramento Crítico: Uma Proposta. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 57-78.
- FAIRCLOUGH, N. Discourse as Social Practice. In: FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. England: Longman Group UK Limited, 1989. Cap. 2, p. 17-28.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora UnB, 2001.
- FERNÁNDEZ, G. E.; AMENDOLA, R. O Livro Didático de Espanhol e a Lingüística Aplicada: Olhar o Passado para Projetar o Futuro. In: JORDÃO, C. M. (org.). **A Língua Aplicada no Brasil: Rumos e Passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 337-363.
- FERREIRA, A. J.; BRIGOLLA, F. C. A Representação de Gêneros em Livros Didáticos de Língua Inglesa. **Revista Uniabeu**, Belford Roxo, v. 6, n. 14, set./dez. 2013.
- FERREIRA, S. A.; FERREIRA, A. J. Vozes de Aprendizes Acerca de Identidades Sociais de Raça/Etnia na Escola: Percepção sobre Livros Didáticos e Materiais Didáticos. In: TÍLIO, R.;

FERREIRA, A. J. (org.). **Innovations and Challenges in Language and Materials Development**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 93-114.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORERO-ROCHA, Y.; GÓMEZ-RODRIGUEZ, L. F. The Influence of Power Relations on Teenagers' Learning Process in an EFL Class. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 14, p. 1493-1506, 2016.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. **O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil**. Brasília: REDUC - Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação, 1987.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Tradução de Catarina Lorga da Silva, Patrícia Matos Vasco Gil Alexandra Figueiredo Ana Patrícia Duarte Baltazar. 6. ed. Lisboa: Politu Press e Blackwell Publishers, 2001.

GIDDENS, A. O Surgimento da Política-vida. In: GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. p. 193-212.

GIDDENS, A. Globalização. In: GIDDENS, A. **Mundo em Descontrole: O que a Globalização está Fazendo de Nós**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 1-30.

GIL, A. C. Como Classificar as Pesquisas? In: GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 25-32.

GOLDANI, A. M. Desafios do "Preconceito Etário" no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 411-434, abr./jun. 2010.

GREENWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as reações entre as universidades e sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 91 - 113.

GUEDES, C. S. **As Representações Sociais dos Professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2013.

GUIMARÃES, G. L. **O Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira (Espanhol) Para Adultos da Terceira Idade - Um Estudo Etnográfico de Caso**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2006.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, D. **Neoliberalismo: Histórias e Implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HERMANN, R. P. **O Biquini de Betty Faria: a pedagogia social da cultura midiática e suas relações com as práticas de consumo**. CONGRESSO INTERNACIONAL COMUNICAÇÃO E CONSUMO, 2015. São Paulo: PPGCOM. 5-7 Outubro 2015. p. 1-14. Trabalho apresentado

no GT 9 - Comunicação, discursos da diferença e biopolíticas do consumo, do 5º Encontro de GTs - Comunicon.

HOLBOROW. What is Neoliberalism? In: BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. **Neoliberalism and Applied Linguistics**. London : Routledge, 2012b. p. 14-32.

HOLBOROW, M. Neoliberal Keywords and the Contradictions of an Ideology. In: BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. **Neoliberalism and Applied Linguistics**. London: Routledge, 2012a. p. 33-55.

ILC. Seção III: Envelhecimento Ativo - Promovendo a Resiliência ao Longo da Vida. In: ILC **Envelhecimento Ativo: Um Marco Político em Resposta à revolução da Longevidade**. Rio de Janeiro: ILC- Brasil, 2015. p. 42-48.

JANKS, H. Language and Power. In: JANKS, H. **Literacy and Power**. New York: Routledge, 2010. Cap. 3, p. 35-61.

JODELET, D. La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría. In: MOSCOVICI, S. (org.). **Psicología Social**. Barcelona : Paidós, 1984. p. 469-493.

JODELET, D. representações Sociais: Um Domínio em Expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001. Cap. 1, p. 7-44.

JORDÃO, C. M. A Posição de Professor de Inglês no Brasil: Híbridismo, Identidade e Agência. **Let.& Let.**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul. 2010.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: Um Triângulo Amoroso Bem-Sucedido. **Línguas e Letras**, v. 8, n. 14, p. 79-105, 1. sem. 2007.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Tempo Docente**. Campinas: Papirus, 2013.

KRAMSCH, C. J. The Cultural Discourse of Foreign Language Textbooks. In: TILIO, R.; FERREIRA, A. J. **Innovations and Challenges in Language Teaching and Materials Development**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 13-58.

KUBOTA, R. The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory, and Neoliberal Multiculturalism: Complicities And Implications for Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, p. 1-22, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, v. 19, 2006. p. 129-148. (Coleção Língua(gem)).

LATHAM-KOENIG, C.; OXENDEN, C.; SELIGSON, P. **American English File 1**. New York: Oxford University Press, 2017.

LATHAM-KOENIG, C.; OXENDEN, C.; SELIGSON, P. **American English File 1: Teacher's Book**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2017b.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Editora da UFMG, 1999.

LEMOS, S. F. C.; COSTA, S. G.; LIMA, R. C. P. Representações Sociais: Aplicabilidade nos Estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos. **Educação, Sociedade e Culturas**, v. 39, p. 43 - 61, 2013.

LOPES, E. S. L.; PARK, M. B. Representação Social de Crianças Acerca do Velho e do Envelhecimento. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 12, p. 141-148, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, R. P.; LIMA, F. S.; PHILIPPOV, R. O Feitiço Vira Contra o Feiticeiro: Os Reveses na Terceira Idade de Alvo Dumbledore, da saga Harry Potter. In: PINHEIRO-MARIZ, J.; LUNA, R. (org.). **O Envelhecer é Poético nas Letras.** Campina Grande: Graffias, 2014. p. 33-56.

MAALOUF, A. **In the Name of Identity: Violence and the Need to belong.** [S.l.]: Penguin Books, 2000. 6-36 p.

MARQUES, A.; CARDOSO, A. C. **Learn and Share in English 1.** São Paulo: Ática, 2016.

MASTRELAL-DE-ANDRADE, M. R. Quem Aprende e Onde se Ensina Inglês? Desafios do Ensino da Competência Linguístico-Comunicativa na Formação Docente. **SIGNUM: Estud. Lin.**, Londrina, v. 1, n. 14, p. 345-362, 2011b.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando em Identidades em Contextos de Ensino-Aprendizagem de Línguas: uma Discussão Teórica Introdutória. In: FIGUEIREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de Construção de Identidades.** Campinas: Pontes Editores, 2013. v. 32. p. 17-60. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. D. A. (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MENEZES, T. M. D. O.; LOPES, R. L. M.; AZEVEDO, R. F. A Pessoa Idosa e o Corpo: Uma Transformação Inevitável. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 11, p. 598-604, 2009.

MIRANDA, T.; FIALHO, C. E. Grisalhas: Um Estudo sobre Cabelo, Liberdade Feminina e "Política-Vida". In: MUNDOS DE MULHERES e FAZENDO GÊNERO 11: Transformações, Conexões, Deslocamentos, 13., 2017, Florianópolis. **Anais**, Florianópolis, 2017.

MODERNA, M. (org.). **EJA Moderna 9º ano.** São Paulo: Moderna, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A Linguagem como Condição e Solução. **D.E.L.T.A**, v. 10, p. 329-338, 1994. ISSN 2.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas e Construção Discursiva de Raça, Gênero e Sexualidade em Sala de Aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Cap. 3, p. 85-107.

MORAGAS, R. As Relações Intergeracionais nas Sociedades Contemporâneas. **A Terceira Idade SESC São Paulo**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 7-27, jan. 2004.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo Inglês afora: Carreira e autonomia na aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte: UFMG, 2005.

NASCIMENTO, G. **E A História não Acabou.:** A representação da Identidade de Classe Social no Livro Didático de Língua Inglesa. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Brasília: UnB, 2016.

NORTON, B. Fact and Fiction in Language Learning. In: NORTON, B. **Identity and Language Learning: Extending the Conversation**. 2. ed. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2012. Cap. 1.

OLIVEIRA, H. F. **À Flor da (Terceira) Idade: Crenças e Esperanças de Aprendizizes Idosos de Língua Estrangeira (Inglês)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2010.

OMS. **Envelhecimento Ativo: Uma Política de Saúde**. Brasília: Organização Pan-Americana de Saúde- Opas- OMS, 2005.

OMS. **Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde**. Genebra: [s.n.], 2015.

PAES, M. B. **Características Vocais e Propriocepção do Envelhecimento, Queixa e Saúde Vocal em Mulheres Idosas de Diferentes Faixas Etárias**. 2008. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC - SP, 2008.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento Físico e Cognitivo na Terceira Idade. In: PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. New York: Artmed, 2006. p. 663-692.

PICANÇO, D. L.; GARCIA, S. P. P. Refrações de sentido no Livro Didático de Espanhol como LE: Língua, Identidade e Gênero. In: TILIO, R.; FERREIRA, A. J. (org.). **Innovations**

and Challenges in Language Teaching and Materials Development. Campinas : Pontes, 2017. p. 233-270.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros Textuais: Professor, Aluno e O Livro Didático de Língua Inglesa nas Práticas Sociais. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira.** Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 79-97.

PÔRTO, W. A. A. **Letramento crítico na sala de aula de francês: foco em identidades sociais de gênero e raça/etnia.** 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2016.

QUADROS, S. F; RODRIGUES, V. E. R.; OLIVEIRA, R. C. S. Inclusão Digital e Educação Permanente de Idosos na Universidade Aberta de Terceira Idade: Uma Discussão Sobre a longevidade, o Empoderamento e a Tecnologia. **Papéis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens- UFMS** , Campo Grande, v. 21, n. 41, p. 111-128, 2017.

RAINA, D.; BALODI, G. Ageism and Stereotyping of the Older Adults. **Scholars Journal of Applied Medical Sciences (SJAMS)**, v. 2, p. 733-739, 2014.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética.** São Paulo: Parábola Editorial, v. 3, 2003. (Coleção Língua(gem)).

REIS, S. Triangulação em Pesquisa Qualitativa: Consistência, Divergência, Alternatividade e Causas. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G. (org.). **Reflexões Sobre o Ensino das Línguas Estrangeiras.** Londrina: Mariá, 2008. p. 87-103.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSA, C. M. **Envelhecer em Tempos de Juventude: Corpo, Imagem e Temporalidade.** 2015. Tese (Doutorado em Psicologia)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação, Departamento de Psicologia, Rio de Janeiro: PUCRJ, 2015.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 29 - 68 p.

SANTOS, G. N.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. Ensino de Línguas, Material Didático e Identidade de Classe Social. In: TILIO, R.; FERREIRA, A. J. (org.). **Innovations and Challenges in Language Teaching And Materials Development.** Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 143-172.

SANTOS, M. S. **A Construção de Identidades no Livro Didático de Língua Estrangeira: Uma Perspectiva Crítica.** 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília: UnB, 2013.

SCHNEIDER, R. H.; IRIGARAY, T. Q. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, p. 587-593, out./dez. 2008.

SCHÜKLENK, U. Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos. In: DINIZ, D. . G. D. . S. U. (org.). **Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos**. Brasília: Editora da UnB, 2005. p. 31- 44.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 7, p. 193 - 217.

SCOPINHO, R. A. **Subsídios Para Elaboração e Utilização de Material Didático de língua Estrangeira Para a Terceira Idade**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo: UFSCar, 2009.

SILVA, L. R. F. **Identidade etária, Envelhecimento e Terceira Idade: criação e redefinição do curso de vida contemporânea**. 2006. Dissertação (Mestrado em Medicina Social)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

SILVA, L. R. F. Terceira idade: nova identidade, reinvenção da velhice ou experiência geracional ? **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 18, 2008. 801-815.

SILVA, L. R. F. Autonomia, Imperativo à Atividade e " Máscara da Idade": Prerrogativas do Envelhecimento Contemporâneo? **Psicologia e Sociedade**, 21, n. 1, 2009. 128-134.

SILVA, T. T. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SOUZA, D. M. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999a. p. 27-31.

SOUZA, D. M. Livro Didático: Arma Pedagógica? In: CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999b. p. 93-103.

SOUZA, D. M. Gestos de Censura. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999c. p. 57-64.

SPINK, M. J. P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde Públi.**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 300-308, jul./set. 1993.

STONE, T.; MCMINN, B. What's in a word? Ageism: "the bias against older people by the (temporarily) young?" **Nursing & Health Sciences**, v. 14, p. 433-434, 2012.

TAGATA, W. M. Hibridismo Cultural e Ensino de Língua Inglesa em uma Perspectiva de Letramento Crítico. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 2, p. 187-212, jul./dez. 2016.

TAKAKI, N. H. Letramentos da Globalização: Revendo Criatividade, Criticidade e Ética na Educação em Línguas/Linguagens. In: JORDÃO, C. M. (org.). **A Língua Aplicada no Brasil: Rumos e Passagens**. Campinas: Pontes, 2016. p. 167-192.

TEMPLER, B. Ageism in TEFL: Time for Concerted Action. **TESL Reporter**, v. 36, p. 1-22, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 7 ed. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

TILIO, R. A Representação do Mundo no Livro Didático de Inglês: Uma abordagem sócio-discursiva. **The Specialist**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 167-192, 2010.

TILIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 997-1024, 2012.

TILIO, R. The Contemporary Coursebook: Introducing a New Proposal. In: TILIO, R.; FERREIRA, A. J. (org.). **Innovations and Challenges in Language Teaching and materials Development**. Campinas: Pontes, Editores, 2017a. p. 59-92.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: Afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (org.). **Perspectivas Críticas no Ensino de Línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas: Pontes Editores, 2017b. Cap. 2.

TILIO, R. C. **O Livro Didático de Inglês em uma Abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2006. 258 f. p. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras.

VASCONCELOS, A. M. N.; GOMES, M. M. F. Transição Demográfica: a Experiência Brasileira. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 21, p. 539-548, out-dez 2012.

WOLFF, S. H. Envelhecimento Bem-Sucedido e Políticas Públicas. In: WOLFF, S. (org.). **Vivendo e Envelhecendo: Recortes de Práticas Sociais nos Núcleos de Vida Saudável**. São Leopoldo: Unisinos, 2009. p. 13-30.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. Cap. 1, p. 7-72.

ZACCHI, V. J. Neoliberalismo, Ensino de Língua Inglesa e o Livro Didático. In: JORDÃO, C. M. **A Língua Aplicada no Brasil: Rumos e Passagens**. Campinas: Pontes, 2016. p. 417-443.

APÊNDICE A - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**IDENTIDADES ETÁRIAS E LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: REPRESENTAÇÕES DO ENVELHECIMENTO**” sob a responsabilidade da mestrandia Lílian Rodrigues de Melo de Aguiar, sob a orientação da professora Mariana R. Mastrella-de-Andrade, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Nesta pesquisa discutiremos como o processo de envelhecimento humano é construído no livro didático de língua inglesa. Esta pesquisa visa entender como o envelhecer é representado no livro didático sob o viés do letramento crítico, dos estudos sobre identidades e do contexto socio-histórico atual. Pesquisas como esta se fazem relevantes porque a escola e a sala de aula de língua estrangeira são espaços de construções identitárias, pois as identidades são produzidas na e pela língua, nos discursos individuais e dos outros, segundo Moita Lopes (2002). Identidades são o que nos constitui e quem somos (BLOMMAERT, 2005). Os livros didáticos, um auxílio no trabalho pedagógico, trazem diferentes identidades sociais (TILIO, 2006) e são passíveis de problematizações (TILIO, 2010). Como a população mais velha está em crescimento e essa etapa de vida faz parte do cotidiano, os materiais de ensino devem possibilitar que alunos e professores se vejam representados. O envelhecimento antes relacionado à falta de atividade e ao descanso transforma-se agora em um modelo identitário que estimula a atividade, a aprendizagem e o movimento na busca da realização pessoal (SILVA, 2008, p. 802).

Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. Você é livre para aceitar participar da pesquisa sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: (61)999619082 ou pelo e-mail: lilianmelo.aguiar@gmail.com

Brasília, _____ de _____ de 2018.

Eu, _____, CPF: _____, aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido. Sugiro que meu pseudônimo para referência durante a pesquisa seja:
