

**FÁBIO LUIZ VILLANI**

**A longevidade no aprendizado de línguas:  
acrescentando vida aos anos e não anos a vida**

**Doutorado**

**Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO  
PAULO**

**São Paulo**

**2007**

**FÁBIO LUIZ VILLANI**

**A longevidade no aprendizado de línguas:  
acrescentando vida aos anos e não anos a vida**

**Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Antonieta Alba Celani .**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo  
2007

## Ficha Catalográfica

**VILLANI, Fábio Luiz.** A longevidade no aprendizado de línguas: acrescentando vida aos anos e não anos à vida. São Paulo. 2007.

**Tese** (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**Área de Concentração:** Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

**Orientador:** Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani

**Palavras-chave:** lingüística aplicada, envelhecimento, gerontologia, educação.

**Key words:** applied linguistics, aging, gerontology, education.

**Banca examinadora**

---

---

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

São Paulo, 30 de março de 2007.

"... You must remember this  
a Kiss is just a Kiss  
a sigh is just a sigh.

The fundamental things apply

As time goes by...

Herman Hupfield, 1931

### Agradecimentos especiais

Agradeço em especial a Deus, pois sem Ele não teria conseguido trilhar esta árdua jornada de estudos e pesquisa.

Dedico, também, este trabalho aos meus Anjos da Guarda, tão presentes em meu dia-a-dia, que tanto interagem comigo me indicando os caminhos corretos e seguros a serem seguidos.

Agradeço à minha irmã, cunhado e sobrinhos Bruno e Beatriz pelas inúmeras demonstrações de apoio em todas as esferas de minha vida.

Agradeço ao meu irmão Elton por todas as demonstrações de carinho, cumplicidade e, acima de tudo, companheirismo demonstrados no dia-a-dia.

Agradeço à minha banca de qualificação e examinadora formada pela inigualável Leila Bárbara, sábia Suzana Medeiros e grande amiga e parceira Sonia Sueli por todas as dicas e auxílio.

Agradeço à antiga amiga de seminário de orientação e atual examinadora da banca Dilma por suas palavras de incentivo e sorrisos de apoio no decorrer de meu mestrado.

Inúmeras pessoas colaboraram para que eu obtivesse êxito na concretização desta pesquisa e não seria possível enumerá-las neste espaço. Contudo, gostaria de citar algumas que não poderia deixar de lembrar neste momento:

- Agradeço à Secretaria de Estado da Educação pelo apoio financeiro.
- Agradeço ao Sr. Dirigente de Ensino da Leste 1, sr. Paulo Roberto Pereira da Silva por ter me concedido a oportunidade de participar da equipe da Oficina Pedagógica da mesma Diretoria.
- Agradeço às Supervisoras Maria Sílvia Bertoncini e Justina do Céu Martins Ruano Filgueiras, responsáveis pelo Bolsa Mestrado, que sempre acreditaram em meu trabalho.
- Agradeço aos meus colegas ATPs Beatriz, Alípio, Mônica, Clodoaldo, Artur, Márcia, Vastí, Sandra, Elida, Gelvania, Ailton, Eduardo, Edina, à Coordenadora Patrícia e aos Bolsistas como eu da SEE por sempre terem me incentivado em meus trabalhos na Oficina Pedagógica.
- Aos professores do LAEL por terem me incentivado em minhas pesquisas e trabalhos e aos colegas do Seminário de Orientação que sempre demonstraram grande consideração e respeito por minhas dúvidas e conquistas. Em especial às amigas Irene e Beatriz pelo companheirismo e apoio.

Papai e mamãe

Muito poderia dizer para agradecer a estas duas grandes figuras: obrigado por terem me concedido o direito ao nascimento, a ter uma infância sadia e segura, a terem me matriculado na escola e a terem me incentivado a estudar e a ser o homem íntegro que sou.

De certa forma acho que estas são obrigações de quem resolve ter filhos. Nem sempre, atualmente, estas obrigações são seguidas, mas acho que são obrigações inerentes à maternidade e à paternidade.

Por este motivo prefiro agradecer por outros motivos que, para mim, são mais relevantes: agradeço por terem me inspirado a escrever este estudo, por estarem comigo até agora e por me concederem a oportunidade de poder usufruir de seu amor incondicional e serem meu maior motivo de orgulho.

Dizem que, com o passar dos anos, os pais se tornam filhos dos filhos. É verdade.

Com o passar dos anos os filhos passam a ter orgulho das conquistas dos pais e das descobertas que eles fazem a cada dia.

Orgulho-me da recente descoberta do gosto de meu pai pela pescaria, de seu lado mecânico ao lado dos netos, de seu gosto pelas viagens e por sua infinita paciência e bondade.

Orgulho-me dos resultados dos bordados de minha mãe, de seu lado “geração saúde” e de seu incansável ânimo de arrumar as malas e “pôr o pé na estrada”.

O amor é isso: sentir orgulho.

Obrigado por não terem me abandonado nos bons e maus momentos, por cuidarem de mim e permitirem que cuide de vocês.

À

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Antonieta Alba Celani

Honrar um pensador não é  
elogiá-lo, nem mesmo  
interpretá-lo, mas discutir  
sua obra, mantendo-o, dessa  
forma, vivo, e demonstrando  
em ato, que ele desafia o  
tempo e mantém sua  
relevância.

Cornelius Castoriadis

É por esta razão que optei em não fazer um agradecimento formal ressaltando suas qualidades como orientadora, educadora e amiga de seus alunos.

Prefiro deixar registrado seu pensamento em alguns fragmentos de aula para que, os que acreditam em seus sonhos, possam compartilhar de sua sabedoria.

Isso é o que acho bonito na educação: ter a possibilidade de escolher um caminho. A questão principal é escolher o caminho de modo crítico, embasado e consciente. 04/05/2005

A lingüística aplicada não é uma área intransigente pois considera outras visões, de outras áreas, para melhor compreender ou alterar a minha visão educacional ou de mundo. 04/05/2005

Não ficar engessado e não ter medo de não ficar engessado é o princípio do professor que se considera reflexivo. 04/05/2005

Aprender é socializar-se. É parte do ciclo da vida. Aprendemos na prática por necessidades sociais. 31/05/2005

A aprendizagem é um percurso individual. O professor atua como tutor, um companheiro de estrada de um viajante individual. 31/05/2005

Aprender é acrescentar ao conhecimento antigo algo novo e ocasionar uma mudança de comportamento 31/05/2005

Não adianta "dar diálogo" aos alunos se este diálogo não faz parte da necessidade deles. Isso não é engajamento no discurso por não fazer parte da vida real. 26/09/2005

O poder da instituição muitas vezes torna-se imprescindível para que as coisas sejam organizadas. É o efeito carneirada. Se as ovelhas puderem ir cada uma para seu lado, para onde quiserem vai chegar uma hora que o pastor vai ficar maluco para levá-las de volta para casa. 26/09/2005

O aluno precisa sentir que há uma razão para ele assistir a uma aula de inglês. Esta razão tem que ser boa, senão, não dá. 26/09/2005

Quem está preocupado com proficiência está preocupado com validação de um conhecimento que possui (ou não) 04/10/2005

Aprendizagem de línguas tem que ser de dentro para fora e não de fora para dentro. Sentir a necessidade do engajamento servindo-se das oportunidades de aprendizagem para desenvolver a proficiência. Necessidade de uso. 04/10/2005

O professor oferece e o aluno escolhe e utiliza suas oportunidades de aprendizagem em busca de autonomia 04/10/2005

Não quero discutir coisas que sejam úteis apenas para o contexto acadêmico. Quero fazer coisas que reflitam no meio social. 18/10/2005

A realidade da escola pública precisa ser tomada como primeiro padrão por englobar a maior quantidade de professores e de alunos. 25/10/2005

Aprender uma língua tem mais a ver com viver. Somos seres "de língua". 25/10/2005

Os resultados de um aprendizado não são vistos de imediato. Só podem ser percebidos, às vezes, muito tempo depois, ou não. Tudo depende do significado que este aprendizado tem para o aprendiz. 25/10/2005

Se eu não tivesse passado pelo aprendizado de coisas que hoje, acho que esqueci, será que eu seria a pessoa que sou hoje? Acho que o aprendizado de tudo, talvez, não fique. Mas a experiência do aprendizado me constituiu no que sou hoje. 25/10/2005

A importância da linguagem na vida humana ainda não está muito esclarecida. A aula de línguas é um eterno ato de descoberta. 25/10/2005

O grande problema do professor de línguas é que ele quer importar fórmulas globais para resolver questões locais. 25/10/2005

Não é o professor que motiva. O professor é o que cria mecanismos para despertar uma força interior que desencadeia a motivação. Eu penso: o que será que meus alunos querem? Faço coisas que possam motivar meus alunos. 01/11/2005

A motivação passou a ser algo que o professor tem que criar. É algo de fora para dentro. O movimento tem que ser ao contrário: de dentro para fora. Ver uma razão para se fazer algo. 01/11/2005

Não se trata de recusar-se ou deslumbrar-se com o novo. Olhar para o novo não desprezando o antigo. 01/11/2005

Um dos grandes problemas da educação é que muitos educadores querem testar apenas as coisas que os alunos não sabem. 08/11/2005

Em 1963, em Michigan nos Estados Unidos, haviam vários laboratórios de línguas conectados pelo telefone com um professor que gerenciava as situações em sala de aula. A grande pergunta, na época, era: os laboratórios vão substituir o professor? A mesma coisa ocorreu quando a Internet começou a se expandir. 22/11/2005

Não há milagres no aprendizado de línguas: existe tempo e intensidade de exposição. 22/11/2005

A língua não pode ser aprendida a partir de partes isoladas, mas a partir do fluxo normal e cotidiano da linguagem. 22/11/2005

Faz mais sentido, educacionalmente, pensar no aluno e perceber o que é mais importante para ele. É mais importante do que se preocupar em ensinar as quatro habilidades. 29/11/2005

Qual a necessidade mais premente dos alunos na aula de inglês? Esta é a questão principal. Qual o uso mais imediato? Parece-me que é a leitura. 29/11/2005

Aprender uma outra língua implica em transformação da pessoa. Ninguém continua igual após aprender uma outra língua. 29/11/2005

Nenhuma disciplina é melhor do que outras. As disciplinas alimentam-se mutuamente. Esta é a idéia central da lingüística aplicada. 21/09/2006

Ninguém é dono de nada no mundo do conhecimento. O bom conhecimento é o conhecimento partilhado. 21/09/2006

Quem trabalha com linguagem não se permite ficar fechado em uma redoma, distanciando-se do resto do mundo. 05/10/2006

É da natureza da lingüística aplicada o uso da inter e transdisciplinaridade pra consolidar sua postura de pesquisa. A lingüística aplicada por si não é transdisciplinar, mas a forma como a pesquisa se realiza é que é. 05/10/2006

Para quem estamos oferecendo educação? Na maioria dos casos para alunos de escolas públicas. Como educadores temos a obrigação de olhar com mais atenção para a escola pública 25/10/2006

O resultado vem da tensão e esta é a grande aventura da sala de aula 11/11/2006

Não é só viver sem pensar: é viver refletindo, é viver onde a vida me conta coisas a todos os momentos. É viver a educação 11/11/2006

Qualidade de vida na sala de aula. Lá estão latentes os problemas e todas as soluções 11/11/2006

Ensinar é viver. 11/11/2006

A escola tem a obrigação de dar instrução e é uma obrigação de todos e com todos. 22/11/2006

## Resumo

O objetivo deste estudo é investigar o processo de ensino-aprendizagem de pessoas entre sessenta e oitenta anos de idade.

Durante o processo pretendemos observar as formas de inclusão destas pessoas sendo utilizada a língua inglesa como um instrumento de libertação.

Como base destas reflexões algumas idéias de educadores serão apresentadas como: Freire(1980, 1983, 1984, 1987, 1996, 2000 e 2001 ), Celani (1996, 2000 e 2001), Pennycook (1994 e 1999) entre muitos outros.

A metodologia utilizada será a fenomenologia de acordo com Van Manen (1990).

Esperamos com este estudo oferecer uma alternativa para que as pessoas encarem o envelhecimento como um estágio normal da vida onde as pessoas podem estudar (ou voltar a estudar) e participar ativamente da sociedade moderna.

Para isso, apresentamos na primeira parte deste estudo uma descrição do envelhecimento até os dias atuais.

Na segunda parte da pesquisa o foco é direcionado a um grupo de idosos que estuda inglês em uma igreja católica da cidade de São Paulo tendo o pesquisador como professor e participante do grupo.

Como conclusão apresentamos uma sugestão da construção de um projeto político pedagógico para cursos da terceira idade onde a inclusão e libertação devam ser os principais aspectos contemplados.

## Abstract

The objective of this study is to investigate the learning and teaching process of people between sixty and eighty years old.

During the process we intend to observe the forms of inclusion of these people using the English language as a tool to freedom.

As base for these reflections some ideas of educators will be discussed such as: Freire (1980, 1983, 1984, 1987, 1996, 2000 and 2001), Celani (1996, 2000 and 2001) and Pennycook (1994 and 1999) among many others.

The used methodology will be phenomenology according to van Manen (1990).

We hope with this study to offer an alternative to people to face aging as a normal stage of life where people can study (or come back to) school and also participate actively in modern society.

For this, we present in the first part of this study, a description of aging until the current days.

In the second part of the the research the focus is directed to an elderly group that studies English in a catholic church of São Paulo city having the researcher as teacher and participant of this group.

As conclusion we present a suggestion of a political pedagogical project construction for third age courses where the inclusion and freedom must be the main contemplated aspects.

Old age will only be respected if it fights for itself, maintains its rights, avoids dependence on anyone and asserts control over its own to its last breath.

Cícero

I love everything that's old: old friends, old times, old manners, old books, old wine.

# Oliver Goldsmith

## Sumário

<b>Introdução</b>	01
A relevância da inclusão social: justificando os porquês	
As questões morais e éticas no universo da exclusão social	14
<b>Capítulo 01</b>	
<b>Considerações preliminares</b>	20
O envelhecimento sob diversos olhares: idoso sim...velho nunca!	
As origens da gerontofobia	21
1.1 – Um pouco de história	22
1.2 – A história da terceira idade	34
1.3 – A incômoda realidade brasileira	
1.3.1 – O estudo do envelhecimento em nosso país	36
1.4 – Seres humanos velhos e idosos: um ataque exterminante ao “ser idoso”	39
1.5 – A educação de idosos: é, realmente, necessária?	44
1.6 – A capacidade cerebral do idoso interfere no aprendizado?	48
1.7 – A gerontologia educacional: um caminho possível?	53
1.8 – A (re)construção da identidade do idoso	58

## Capítulo 02

<b>Fundamentação teórica</b>	62
2.1 – As formas de significação da linguagem	63
2.2 – A construção do conhecimento	65
2.3 – Considerações acerca da pedagogia-reflexão crítica	69
2.4 – Pedagogia da e para a autonomia	81
2.5 – Questões de currículo e identidade no cotidiano escolar	102
2.6 – A prática reflexiva no ofício do docente	117

### **Capítulo 03**

<b>Metodologia</b>	125
3.1 – O uso da etnografia	126
3.2 – A escolha da pesquisa qualitativa-interpretativa	128
3.3 – O caminho fenomenológico para a compreensão dos dados e fatos apresentados	132
3.3.1 – O porquê da escolha da fenomenologia para a análise dos dados coletados entre os participantes da pesquisa	132
3.3.2 – A fenomenologia hermenêutica	134
3.3.3 – A tematização dos dados apresentados no decorrer da pesquisa	139
3.4 – A instituição onde a pesquisa foi realizada	141
3.5 – Os participantes da pesquisa	142
3.5.1 – Os alunos	142
3.5.2 – O professor participante	144
3.5.3 – Instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados	145

### **Capítulo 04**

<b>Análise e discussão dos dados</b>	150
4.1 – Pergunta 01 – Qual o significado do “ser idoso” para esses participantes?	154
4.2 – Pergunta 02 – O que esses idosos buscam ao retornar a sala de aula para aprender a língua inglesa ?	176
4.3 – Pergunta 03 – Qual o papel do professor nesse curso de inglês voltado a idosos?	185
4.4 – Pergunta 04 – Que atividades favorecem o aprendizado desses idosos na sala de aula de língua inglesa?	209

## **Capítulo 05**

<b>A construção vivenciada de um projeto político pedagógico na educação de idosos</b>	223
<b>Considerações finais</b>	231
<b>Uma palavra final do pesquisador</b>	247
<b>Referências</b>	249

## **Índice de quadros**

Quadro 01- Número absoluto de idosos por países com população superior a 100 milhões em 2002.	37
Quadro 02 – Diferenças entre um professor e um educador.	123

## **Índice de imagens**

A hostile view – Marinus van R. – (1493-1567)	01
Jeremias lamentando a destruição de Jerusalém – Rembrandt – 1630	14
The life and age of woman – Artemas Alden – 1840	20
The life and age of man – F.Gleason – 1850	20
The familiar saga of ages of man and woman – 1794	21
São Jerônimo no deserto – Giovanni Bellini – 1463	62
La vecchia – Giorgioni	125
Old woman with green scarf – Christian Seybold – 1794	150
Jean-Claude Chardin and the truth-self portrait – 1789	223
Projeto Político- Pedagógico para libertação do indivíduo	224
The golden wedding – Luigi Nono	231
Foto dos participantes da pesquisa	246



## ***Introdução***



**A hostile view – Marinus van R. (1493-1567)**

## ***Bem-aventuranças dos anciãos***

***Bem-aventurados aqueles que compreendem meus***

***Passos vacilantes e minhas mãos trêmulas.***

***Bem-aventurados aqueles que levam em conta que meus***

***Ouvidos têm que se esforçar para captar o que dizem.***

***Bem-aventurados os que percebem que meus olhos já***

***Estão nublados e minhas mãos lentas.***

***Bem-aventurados os que desviam o olhar, simulando***

***Não ver o café que, por vezes, entorno sobre a mesa.***

***Bem-aventurados os que, com afável sorriso, contentam-me,***

***Concedendo-me alguns momentos para me falar de coisas sem  
importância.***

***Bem-aventurados os que me fazem sentir que sou amado***

***E que não estou abandonado.***

*Campanha da Fraternidade 2003.*

Este é um estudo que trata da aprendizagem de língua inglesa por idosos com mais de sessenta anos de idade. É importante salientar que a aprendizagem de língua inglesa por estes idosos é um detalhe, pois o grupo que será alvo do estudo poderia estar aprendendo qualquer língua, materna ou estrangeira.

A escolha da língua inglesa deve-se à minha formação como professor de inglês.

O que proponho neste trabalho é muito mais do que aprender inglês na terceira idade. É apurar como pode ser ressignificado o envelhecimento de cada um dos participantes, verificar qual o papel da aprendizagem na vida de cada um deles e como estes idosos podem libertar-se das expectativas tradicionalmente impostas a quem “possui certa idade”.

O que espero, no decorrer deste estudo, é que possa traçar um panorama do envelhecimento, quais suas conseqüências para os idosos do século XXI e o que se pode fazer para melhorar a vida de quem já viveu bastante, mas tem muita coisa, ainda, a fazer.

Para tanto, poderia iniciar dissertando sobre os autores que amparam as discussões que serão realizadas, contudo, prefiro afirmar que acredito nas teorias do grande educador Paulo Freire, e que todos os autores escolhidos, por mim, para fundamentar este trabalho, de alguma forma, observam a formação dos seres humanos sob a mesma perspectiva.

Antes de iniciar a apresentação deste estudo, gostaria de esclarecer algumas nomenclaturas que utilizarei nesta pesquisa.

Muito se fala a respeito de ser velho, de ser idoso. Mas qual o significado implícito em cada um destes termos?

Quando queremos nos referir pejorativamente a alguém, dizemos que essa pessoa é velha. Quando desejamos demonstrar alguma consideração dizemos que essa pessoa é idosa.

Vemos nos meios de comunicação que há idosos abandonados e maltratados pela família ou pela sociedade. O aumento abusivo dos planos de saúde é aplicado sobre os planos dos idosos e não dos velhos...

Difícil de compreender...

Os dicionários da língua portuguesa trazem esses dois termos como sinônimos.

Neste trabalho, como poderá ser percebido em vários momentos, optei por determinar o sentido das palavras *velho* e *idoso*.

O termo idoso fará referência a uma pessoa que tem bastante idade, mas que vive sempre com um “pé” no futuro. É capaz, sempre, de reinventar-se, de fazer coisas novas, de ir sempre em frente.

O termo velho fará referência à pessoa que acha que já está pronto, que já sabe tudo o que deveria saber na vida, que não precisa aprender mais nada. Velho é arrogante, não sabe o que é ser humilde, é chato.

Tornar-se velho ou idoso, portanto, é uma mera questão de opção.

Pode-se ser velho aos 30 anos.

Pode-se ser idoso aos 60, 70 ou 80 anos.

Isso tudo não tem a ver com idade mas, sim, com atitude!

Este estudo situa-se no campo da lingüística aplicada pelo fato de, entre outros motivos, envolver questões de linguagem que criticamente organizam o pensamento servindo como ferramenta para exercer ou partilhar o poder, contudo, a visão gerontológica está fortemente presente no decorrer de toda a pesquisa.

Acredito ser também importante definir a diferença entre geriatria e gerontologia.

A geriatria é uma especialidade médica que trata de doenças de idosos ou de doentes idosos, mas também se preocupa em prolongar a vida com saúde.

A gerontologia é a ciência que estuda o processo de envelhecimento. Cuida da personalidade e da conduta do idoso levando em conta todos os aspectos ambientais e culturais do envelhecer. É uma ciência médico-social, incluindo problemas complexos da medicina, da sociologia, da educação e, porque não, da lingüística aplicada entre outras.

Uma vez definidos alguns dos termos, que aparecerão com bastante freqüência neste estudo, passo agora a explicitar o que pretendo com este trabalho.

O objetivo primeiro desta pesquisa é fazer um estudo de caráter etnográfico sobre o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira (inglês), com adultos da terceira idade, à luz de dados e das propostas teóricas contemporâneas, que visam analisar o processo de aquisição de uma nova língua por um grupo de idosos.

Além disso, o presente estudo tem como objetivo mais amplo contribuir para o incremento de pesquisas sobre a faixa etária aqui enfocada na área de ensino de língua inglesa, por meio de uma reflexão sobre como pode ser o planejamento de um curso de idiomas, voltado para adultos com idades mais avançadas.

Esta pesquisa está dividida em capítulos para que a compreensão acerca do tema tratado seja construída gradativamente. Para tanto, inicio este trabalho com um estudo a respeito das questões morais e éticas que envolvem a inclusão social. São estas questões que justificam o porquê da relevância desta pesquisa.

Após a apresentação desta breve justificativa de pesquisa, passo a traçar algumas considerações sobre o que é envelhecer. Neste aspecto, enveredo pela história do envelhecimento chegando às questões de construção e reconstrução da identidade do idoso, apresentando um panorama geral sobre as pesquisas mais recentes referentes ao tema tratado.

Em seguida trato da fundamentação teórica que sustenta este trabalho com considerações a respeito da construção do conhecimento, a partir de uma perspectiva de uso da linguagem, haja vista que este estudo trata de aprendizagem de língua estrangeira por um grupo de idosos. Apresento questões referentes à pedagogia e à reflexão crítica, por serem pertinentes ao tema, questões de identidade no cotidiano escolar e fora dele e outros tantos temas que permeiam a caracterização do idoso do século XXI que volta aos bancos escolares.

Passo, depois, a considerar a forma como a pesquisa foi conduzida e todas as nuances que envolvem o estudo da fenomenologia, a partir da perspectiva de van Manen (1990).

Somente após toda esta apresentação teórica é que passo a discutir os

dados coletados entre os participantes envolvidos nesta pesquisa observados sob a ótica dos fundamentos acima descritos para que sejam apresentadas as considerações finais deste estudo.

Minha opção pelo estudo do aprendizado de língua inglesa por indivíduos idosos parte de experiências pessoais que tive com pessoas com mais de sessenta anos em meu cotidiano, não só na área profissional-educacional, mas também, no rol de amizades e familiar que sempre me causaram admiração.

Ao iniciar esta pesquisa, sempre me vinham à mente as histórias de minha avó materna Maria José que me fazia acreditar que quando era menina, na fazenda onde vivia, tinha uma linda égua que sempre era atacada por um Saci que fazia enormes tranças em sua crina e que não podiam ser desfeitas, de tão amarradas que ficavam. *“Fazer o quê?”* – dizia ela. *“Sempre tínhamos que cortar a linda crina da égua, pois os nós eram muito fechados”*.

Meu avô paterno, o Tenente Durval, que causava constrangimentos ao contar, e mostrar para todo mundo, as marcas de tiros que havia levado na Revolução de 1932, e que desconfiávamos, não ter sido o real motivo daquelas marcas no peito.

Meu avô paterno, Tommaso, com suas incríveis histórias sobre a II Guerra Mundial e os campos de concentração por onde passou, preso. Fascinava-me a história do avião americano que havia ajudado a derrubar e de cuja asa havia feito um anel, que me foi dado de presente!

Minha avó paterna, Luigia, uma pequena italiana que ria até ficar muito vermelha, contando histórias da bela Itália e seus moradores. Como poderia esquecer a história da Barbeta, uma senhora que assim era chamada, pois de tão idosa tinha um grande cavanhaque?

Como esquecer da severa e doce Irmã Clarete, Tia Tide com seus deliciosos pratos culinários e tantos outros?

São histórias que trago na mente e que me fazem ainda rir muito, mesmo nos meus momentos de tristeza e preocupação.

Por perceber que os idosos que conhecia e admirava, possuíam um perfil, muitas vezes, diferenciado da maioria da população idosa, decidi por

enveredar por este caminho na busca, não só de compreendê-los melhor, mas, também de colaborar no aprimoramento da vida de outros cidadãos idosos.

Foi neste ímpeto que desejei responder às perguntas de pesquisa que seguem, no decorrer desta pesquisa:

- 1- Qual o significado do “ser idoso” para esses participantes?**
- 2- O que esses idosos buscam ao retornar à sala de aula para aprender a língua inglesa?**
- 3- Qual o papel do professor nesse curso de inglês voltado a idosos?**
- 4- Que atividades favorecem a aprendizagem desses idosos na sala de aula de língua inglesa?**

Observa-se que o envelhecimento muitas vezes é visto por alguns setores da sociedade moderna como sendo um problema, pois é sempre associado a problemas físicos e emocionais. Em virtude disso, a expectativa criada em torno do desenvolvimento intelectual na idade mais avançada justificaria, muitas vezes, um quadro preconceituoso que aponta ser supostamente desfavorável, por exemplo, ao aprendizado de línguas nessa faixa etária.

De acordo com o pensamento consagrado popularmente, muitas vezes, até entre os profissionais que atuam na área da educação, aprender uma língua estrangeira quando criança é mais fácil. Há inúmeros trabalhos voltados a esta faixa etária e, eu mesmo já havia discutido alguns aspectos desse assunto anteriormente. (Villani,2003).

Segundo o senso comum, na idade adulta já é mais difícil o aprendizado e após a meia idade é quase impossível aprender uma língua estrangeira.

Com o estudo realizado, pretendo, justamente, examinar criticamente esse segmento social,, tido como extremamente desfavorecido do ponto de vista intelectual, discutindo que é possível aprender uma língua estrangeira, mesmo com uma idade avançada, desde que a pessoa encontre condições favoráveis no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, acredito ser de suma importância levar em consideração

alguns aspectos que passo a apresentar a seguir.

O envelhecimento da população é um dos três grandes fenômenos brasileiros do fim do século XX – junto com a urbanização e a entrada das mulheres no mercado de trabalho.

O Plano de Ação Internacional das Nações Unidas sobre o envelhecimento (1982), acompanhando a orientação da Divisão da População, estipulou em 60 anos como sendo o patamar que caracteriza o grupo idoso, porém, é usual, em demografia, definir 60 ou 65 anos como o limiar caracterizador da população idosa. O Relatório sobre o Envelhecimento da População Brasileira, é um dos documentos mais completos já produzidos sobre o assunto, resultante de um trabalho coordenado pelo Itamaraty, com ampla participação de órgãos de Estado e entidades da sociedade civil. Nele, o envelhecimento da população brasileira se evidencia por um aumento da participação do contingente de pessoas maiores de 60 anos de 4%, em 1940, para 9%, em 2000. Além disso, a proporção da população acima de 80 anos tem aumentado, alterando a composição dentro do próprio grupo, o que significa que a população considerada idosa está envelhecendo.

A população idosa representa o segmento que mais cresce no Brasil: de 166 mil pessoas, em 1940, o grupo mais idoso passou para quase 1.8 milhões em 2000.

Hoje, 8 % da população tem mais de 60 anos. Em 2020, serão 13 %.

Projeções da ONU mostram que, até 2025, a população idosa do Brasil terá acumulado o maior crescimento entre todos os países do mundo – 1.514 %, em 75 anos. É um fenômeno que costuma ser citado apenas quando se fala no caixa da Previdência Social. Mas, também gera mudanças enormes na vida cotidiana das cidades e das famílias.

Muito tem se discutido, principalmente nos últimos anos, acerca dos problemas relacionados à velhice e possíveis soluções para que esta parcela da população seja melhor atendida em seus anseios e necessidades básicas, para um envelhecimento não somente digno, mas, principalmente, proveitoso em todos os aspectos.

De acordo com Ferrigno (2003:76/77/78), uma questão curiosa acerca

da velhice diz respeito à sua duração. Como se percebe, enquanto a adolescência demora algo em torno de cinco ou seis anos, apesar de, em alguns casos, por favorecimento social ou imaturidade, existir um prolongamento do modo adolescente de vida; a meia idade tem início por volta dos quarenta anos de idade e só será concluída, aproximadamente, aos sessenta anos quando a terceira idade ou velhice irá iniciar-se. É uma transição bastante longa e um período em que as expectativas sociais sobre o idoso não são muito claras.

Se, por um lado, o discurso explícito da sociedade apregoa a importância dos mais idosos permanecerem ativos e participativos, por outro lado, na vida cotidiana, uma série de mensagens subliminares sugere a eles que, progressivamente, cedam seus lugares aos mais jovens e não exerçam mais as atividades exclusivas dos mais novos, como voltar a estudar.

O estudo do envelhecimento tem crescido em importância nos últimos tempos, em virtude de estar se tornando um fenômeno global, que produz significativas repercussões, tanto no campo social quanto no econômico. Ações são prementes no sentido de inserir esses cidadãos no contexto social do país de forma digna. A educação pode ser uma das alternativas a ser adotada para que essa parcela da população possa se atualizar e acompanhar o ritmo acelerado de mudanças da sociedade, facilitando o intercâmbio inter e intrageracional.

Particularmente, no Brasil, através da apreciação dos índices apontados pelo governo (IBGE, por exemplo) e outros estudos na área, percebemos que este é um assunto prioritário, se desejarmos um futuro digno, não somente para os idosos de nosso círculo social, mas para nós mesmos que, cedo ou tarde, engrossaremos os índices oficiais de envelhecimento divulgados.

Segundo Cemin (2002:23), no começo do século XX a expectativa de vida do indivíduo era, no Brasil, de 40 anos de idade. Agora é, com várias exceções, de 70 anos e não pára de aumentar. Calcula-se que, com novos remédios e técnicas baseadas na genética, vamos viver, em média, até os 130 anos. A comunidade europeia já coloca este tema como prioritário, sendo que a Organização das Nações Unidas estima que mais de 20% da população

mundial terá mais de 60 anos em 2050.

Apesar destes dados, aparentemente, os brasileiros ainda não perceberam o significado social destes números. Talvez, ainda presos à imagem de país jovem, continuamos a discriminar e isolar as pessoas mais idosas, relegando a elas apenas as “sobras” de nossas boas intenções e projetos inclusivos. O que falta à iniciativa pública, e a nós mesmos, é perceber que um novo tipo de cidadão começa a emergir, com direitos e deveres, com necessidades próprias e com a necessidade premente de viver de forma plena.

O que não podemos mais deixar de perceber é que a terceira idade começa, ainda que timidamente, a mostrar um outro estilo de vida dos idosos. Ao invés de ficarem em casa, isolados, saem para bailes, viagens, cursos etc. Inclusive nas universidades, não especificamente aquelas voltadas para a terceira idade, vê-se, hoje, um número representativo de cabelos grisalhos que desejam iniciar novas carreiras profissionais, adquirir ou aprimorar conhecimentos que já possuem. São pessoas que querem viver mais e melhor. A maioria deles não quer se reconhecer como velho, porque a velhice é associada, tradicionalmente, à decadência física, mental e social, à dependência, à falta de beleza, à senilidade e à morte.

Todos reconhecem que a velhice existe, mas não querem se enquadrar nesse modelo cruel. Como aponta Debert, 1999: “... *velho, é sempre o outro...*”.

Muitas pessoas espantam-se, quando se deparam com idosos que “fogem do modelo pré-estabelecido”. Hoje, muitos idosos aparecem guiando motos, saltando de pára-quadras, namorando na praia e usando bem o computador. Não se adequando ao padrão pré-conceitual do que é ser idoso, passam a merecer destaque na mídia. A Revista Época (29/09/2003), aponta que “...*aposentadoria não significa mais ir para o aposento... a possibilidade de criar, dá juventude aos velhos que só param ao se sentirem mal fisicamente... uma nova atitude está mudando a cabeça e o corpo dos brasileiros sessentões...*”. Trata-se, também, já de um grande avanço a lei nº 8842 de 04/01/1994 que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso e cria o Conselho Nacional do Idoso. Em seu capítulo 4, trata das ações governamentais na área da educação, que ampara o foco de interesse particular deste trabalho. Consta

na lei, dentre outras coisas, que esforços devem voltar-se a “...adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados aos idosos...”.

Outra lei importante que trata deste assunto é a de nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso, que passo a descrever parcialmente abaixo:

*Capítulo I – Disposições Preliminares*

*Art.1º - É instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.*

*Art.2º - O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.*

*Capítulo II – Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade.*

*Art.10 - § 2º - O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, de valores, idéias e crenças.*

*Capítulo V – Da Educação, cultura, esporte e lazer.*

*Art.20 – O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, adequando currículos, metodologia e material didático aos programas educacionais a ele destinados.*

Trata-se, já, de um grande avanço, em virtude de que a maioria das leis, até então, visavam, exclusivamente, às crianças, adolescentes e adultos jovens. Aparentemente, as leis criadas e aprovadas, geralmente, por pessoas com idade relativamente avançada, jamais contemplavam a fase seguinte da vida, como se ela não existisse ou não houvesse a necessidade de se preocupar com ela, por ser a fase da finitude.

Haja vista que envelhecer no século XXI não poderá ser encarado como algo semelhante a envelhecer no século XX, iniciei um trabalho com um grupo de dez pessoas, todas com mais de sessenta anos, com ensino de língua inglesa que passo, brevemente, a descrever nos próximos capítulos.

Cabe ressaltar que a escolha por proporcionar a este grupo de idosos a experiência de se libertarem dos estereótipos a eles impingidos tem, também, apoio nos Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa, não destinados a este segmento, mas que a eles podem ser adaptados, uma vez que nos apontam que:

“... a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e de engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social...”. (PCN,1998:92)

Diante dos dados acima citados, acredito serem essas questões bastante pertinentes ao tema deste estudo, haja vista que o estudo e as reflexões que dela resultarão, poderão nos indicar um caminho bastante proveitoso, não só no sentido de aprimorar o processo ensino-aprendizagem em si, mas, também, para que, através do desenvolvimento da reflexão, possamos dar nossa cota de colaboração no sentido de resgatar a identidade positiva desse segmento da sociedade, que não chegou, em muitos casos, a vivenciar melhores condições de existência.

Essa população, como outros grupos oprimidos da sociedade, desenvolvem, em alguns casos, uma forma de desprezo por si mesmos que provém da opinião dos opressores: não servem para nada, são débeis e improdutivos. Isto torna os oprimidos emocionalmente dependentes. (Freire 1980:61)

Quanto à questão dos estereótipos, embora alguns participantes demonstrassem forte tendência ao auto-menosprezo, não me deparei com senhoras de roupas escuras e andar lento enfileiradas nas sacristias de igrejas, personagens tão ridicularizadas em novelas e romances como “mulher carola” ou “ratazanas de sacristia”.

Encontrei mulheres e homens que encontram na igreja, não mais uma válvula de escape para o vazio de suas vidas, mas, um lugar que proporciona oportunidades de eles se atualizarem, de se divertirem, de contribuírem com

ações que ajudam à sociedade e que, também, auxiliam na mudança do estilo de vida de outros idosos.

Concluindo, de acordo com a Campanha da Fraternidade de 2003, que teve como tema *Fraternidade e Pessoas Idosas*,

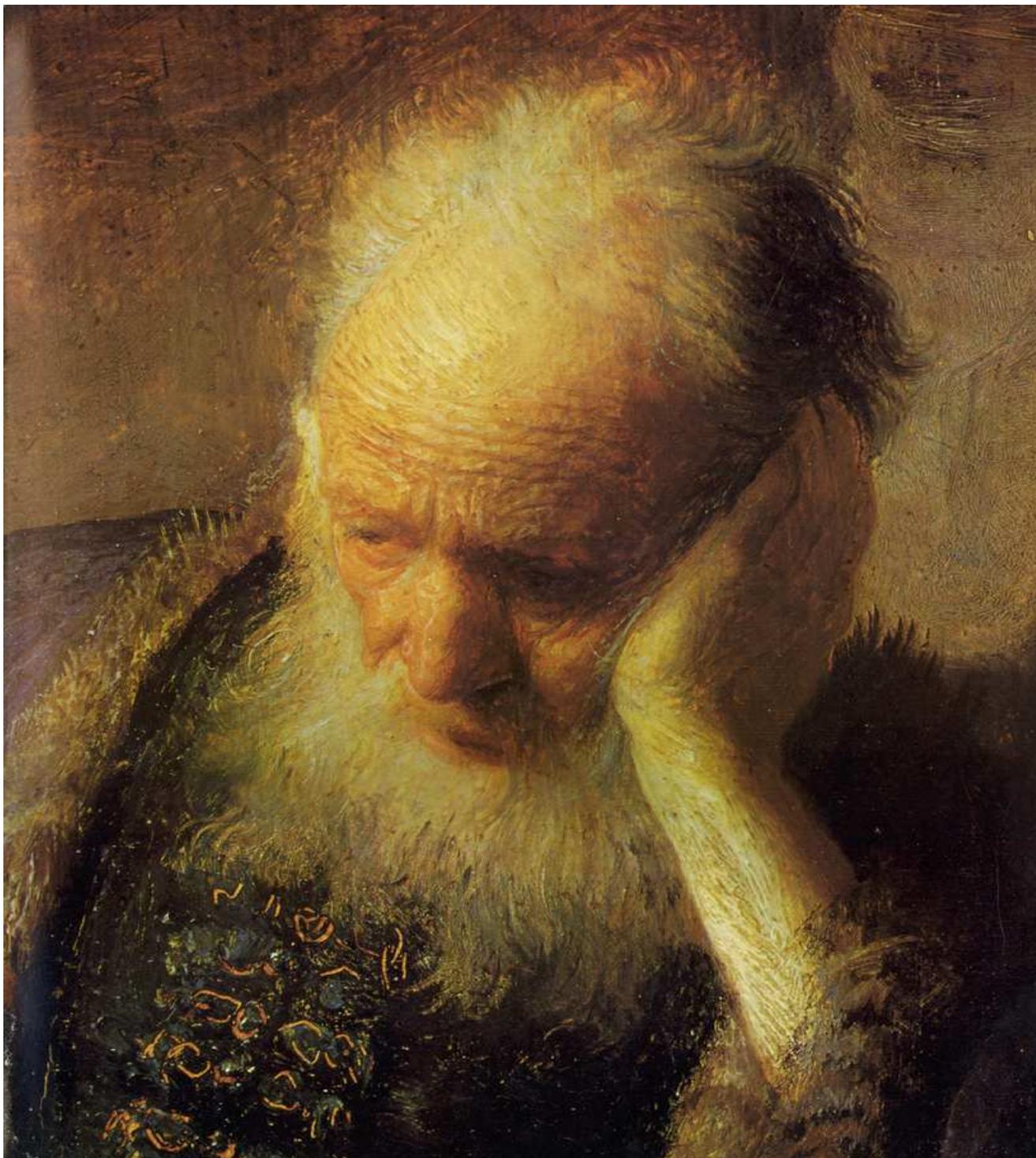
“... a vida longa é um prêmio. A velhice pode ser um tempo de intenso desenvolvimento social e espiritual. Não há nada que justifique a exclusão dos velhos. Quem envelhece não deseja que sua vida sofra uma contração, pois, apesar das perdas, das dificuldades e dos problemas, o idoso quer viver mesmo sendo velho, apesar de ser velho e porque ele pode contar com a ajuda de sua experiência para viver mais plenamente, como direito e prêmio por ter lutado sempre...”(CF, 2003:33/34).

Mas, pensar na velhice do presente e do futuro exige de nós muita criatividade. O tempo do idoso deve ser reinventado. Qual é o lugar político e social do idoso de hoje em nossa sociedade? Qual o papel da educação neste contexto? Ainda não está delineado.

Diante desses questionamentos é que julgo necessária a educação dos idosos para que possam, por direito, estarem plenamente incluídos em todos os segmentos da sociedade. Acima de tudo, a inclusão dos idosos é uma questão moral, ética e de direito, que deve pautar todas as ações das sociedades modernas.

É por compactuar com estas percepções de vida que apresento o seguinte estudo, iniciando com a justificativa do porquê a inclusão social é uma questão moral e ética, que ao mesmo tempo, justifica a relevância deste trabalho.

**A relevância da inclusão social: justificando os porquês.  
As questões morais e éticas no universo da exclusão social**



**Jeremias lamentando a destruição de Jerusalém – Rembrandt - 1630**

A ética pode contribuir para fundamentar ou justificar certa forma de comportamento moral (Vázquez, 2003:20).

Spinoza (2002) aponta que a ética não nasceu da convivência social, mas sim, da inteligência, da vontade e da razão.

Bittar argumenta que

“... a ética deve ser uma atitude reflexiva de vida, algo impregnado à dimensão da razão deliberativa, em constante confronto com as inquirições, dificuldades, os desafios e problemas inerentes à existência em si. É-se frequentemente interrogado pela existência acerca dos modos de agir. Perceber isto é perceber que está-se permanentemente revisando os modos como se intervém sobre a realidade, em geral, e sobre a realidade do outro, mais especificamente...” (Bittar, 2004:04)

Mas, como conceituar moral e ética?

Muitas vezes, a tentativa de definição de cada um destes termos confunde-se com o cotidiano que a vida nos impõe, por ser um elemento do campo da convenção, um acordo entre os componentes de um grupo.

De acordo com Vázquez (2003:23), a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Como ciência, a ética parte de certo tipo de fatos, visando descobrir-lhe os princípios gerais.

Ainda, de acordo com o mesmo autor, o termo *ética* vem do grego *ethos*, que significa analogamente “*modo de ser*” ou “*caráter*”, enquanto forma de vida também adquirida ou conquistada pelo homem.

Deste modo, é através de seu objeto de análise que trata de uma forma peculiar do comportamento humano, que a ética se relaciona com outras ciências, sob ângulos diversos, tratando das relações e do comportamento dos homens em sociedade e proporcionando dados e conclusões que contribuem para esclarecer o tipo específico de comportamento humano que é moral.

Já a moral não é ciência, mas objeto da ciência; e, neste sentido, é por ela estudada e investigada. Segundo Vázquez (2003:24), o termo moral vem do latim *mos* ou *mores*, que significa *costume* ou *costumes*, no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito.

O Dicionário Aurélio – Século XXI, nos aponta que a ética é o estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana, do ponto de vista do bem e do mal e conjunto de normas e princípios que norteiam a boa conduta do ser humano (2001:323), enquanto que a moral seria o conjunto de regras de conduta ou hábitos julgados válidos, quer de modo absoluto, quer para grupo ou pessoa determinada. (2001:504). Percebe-se, portanto, que seus objetos de análise e definições confundem-se entre si por serem além de complementares, interligados.

De acordo com Oliveira,

“...a ética se constitui no primeiro dos temas transversais, sendo considerada o eixo norteador do trabalho didático da transversalidade...no mundo complexo e de sociedade diversa e plural, a ética é considerada o elemento universal e definidor das relações intersociais e interpessoais, na medida em que possibilita a definição de valores universais e elementos para compreender e respeitar as diferenças étnicas e culturais...” (Oliveira, 2004:41)

Ainda, segundo o mesmo autor, a ética é considerada importante pelo seu caráter crítico, por trazer à luz a discussão sobre a liberdade de escolha e por interrogar a legitimidade de práticas e de valores consagrados pela tradição e pelo costume. Cabe lembrar que o Documento sobre a *Ética* (1998), dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, adota a concepção de *ética* como sinônimo de moral, um conjunto de princípios ou padrões de conduta.

Diante de fatores morais e éticos, o homem constantemente se defronta com a necessidade de pautar o seu comportamento por regras que sejam mais apropriadas ou mais dignas de serem cumpridas.

Estas regras são seguidas, aceitas e reconhecidas como obrigatórias, pois, de acordo com elas, as pessoas optam pelo modo como devem agir em determinadas situações.

Isso passa a refletir diretamente em questões ligadas a igualdade de direitos e oportunidades dos indivíduos. Como apontado por Singer (2002:25) “... o princípio de que todos os seres humanos são iguais hoje faz parte da ortodoxia ético-política predominante...”

Apesar da aparente ênfase dada à igualdade de direitos, segundo este mesmo autor, em nossa sociedade, grandes diferenças de renda e *status* social costumam ser vistas com naturalidade, desde que devam a sua existência a condições de igual oportunidade (2002:47).

Na análise de questões ligadas às oportunidades, vemos que há situações que recompensam os privilegiados que possuem as aptidões necessárias para o bom desempenho de suas funções e castiga aqueles que possuem mais dificuldades para alcançar o mesmo sucesso.

No caso específico dos idosos, as desigualdades de oportunidades contribuem para produzir uma sociedade dividida, com um sentimento geral de superioridade originada pela juventude, beleza e rapidez de reflexos e movimentos de um lado e um sentimento geral de inferioridade de outro por pertencer ao grupo menos abastado, feio e lento.

Segundo Singer, este tipo de conduta

“...pode também contribuir para criar um sentimento de desesperança entre os membros do grupo inferior, uma vez que no caso dos idosos, sua condição social não é produto de suas ações, nada havendo que possam fazer para mudar tal estado de coisas...”. (Singer, 2002:54)

Oliveira (2004:19) compactua com o pensamento de que há um grande sofrimento ético-político gerado pela situação social de ser o indivíduo tratado como inferior e sem valor, impedindo-o de desenvolver seu potencial humano.

Isso gera um processo de luta, marcadamente apoiado na ética, buscando afirmação total da vida humana. Trata-se de luta contra a exclusão social, pela vida, pela humanização das relações entre homens e mulheres.

Talvez, uma forma de superação destes obstáculos seria dar um tratamento preferencial a membros desses grupos menos favorecidos pela sociedade. É a isso que Singer (2002:54) chama de ação afirmativa ou discriminação inversa. Segundo ele, esta pode ser uma forma de reduzir as desigualdades permanentes.

A ação afirmativa é comumente usada no contexto educacional por influir significativamente nas perspectivas de se obter (ou resgatar) poder e

*status* na comunidade.

As diferenças podem ser amenizadas, como apontado anteriormente, por ações afirmativas proporcionadas pela educação.

Para que isso ocorra com eficácia, há de se desenvolver um programa educacional voltado para o povo, tornando-o informado o suficiente para que atue de forma concreta e plena na democracia.

De acordo com Oliveira,

“... a ação educativa, como uma atividade de interação subjetiva e social, implica em uma relação de comunicação e alteridade, cujo vínculo está implícito em toda prática educacional que se estabelece entre quem ensina e quem aprende...”. (Oliveira, 2004:16)

Na perspectiva educativa, o perfil transversal das aulas nas quais além de informar, pode-se formar novas atitudes perante a vida por meio de situações dialógicas e, conseqüentemente, reflexivas, se constitui em uma forma notadamente relevante para que questões ligadas à alteridade sejam desenvolvidas, pelo fato de possibilitar que diferentes campos do conhecimento possam ser explorados sob a ótica de questões sociais, que podem ser trabalhadas de forma contínua e integrada. Essa integração curricular é que é denominada de transversalidade (Oliveira 2004:41).

Desta forma, a ética constitui-se em um importante tema de conteúdo transversal, por ser um elemento universal e definidor das relações intersociais e interpessoais, sendo considerado o eixo norteador do trabalho didático da transversalidade por englobar aspectos, inclusive, da pluralidade cultural.

De acordo com Duny,

“ ...a função “libertadora” ou “alienadora” de um projeto depende da opção assumida pelos “iniciadores” e pelos próprios atores: vontade de emancipação do outro, relações desejadas de igualdade, ou manutenção, de uma forma menos visível, menos legível, mais distanciada e mais soft da relação de dominação ( do poder “externo” de fazer com que o outro cometa atos contra sua vontade ou interesse) ou de opressão ( consentimento interno à dominação

externa)...” (Duny, 2002:91)

De acordo com Bittar,

“...só se aprende agindo, só se age testando o mundo, só se aprende errando, só se constrói decidindo e neste permanente processo, o crescimento ético-reflexivo facilita os modos pelos quais as interações humanas se engrandecem. Não há ética fora do imperativo da ação – decisão...”. (Bittar, 2004:05)

Ao estruturar ou conduzir um curso passa-se pela opção de renúncia ao poder de dar notas, de classificar, de ensinar a partir de uma tábula rasa. É uma forma de vislumbrar a relação pedagógica como uma relação social que se aprende durante a aprendizagem dos conhecimentos. De acordo com Duny (2002:92), a forma de realizar um curso ou um projeto prepara para a divisão social dominante-dominado e até mesmo para a guerra.

É por compactuar com a posição, gerontológica<sup>1</sup>, de proporcionar aos idosos uma fase de vida positiva, dentro de padrões éticos, é que fiz a opção de libertá-los de falsos estereótipos opressores através do ensino de uma língua estrangeira que passo a discutir a seguir.

---

<sup>1</sup> Que estuda o envelhecimento de forma digna e saudável.

## Capítulo 01

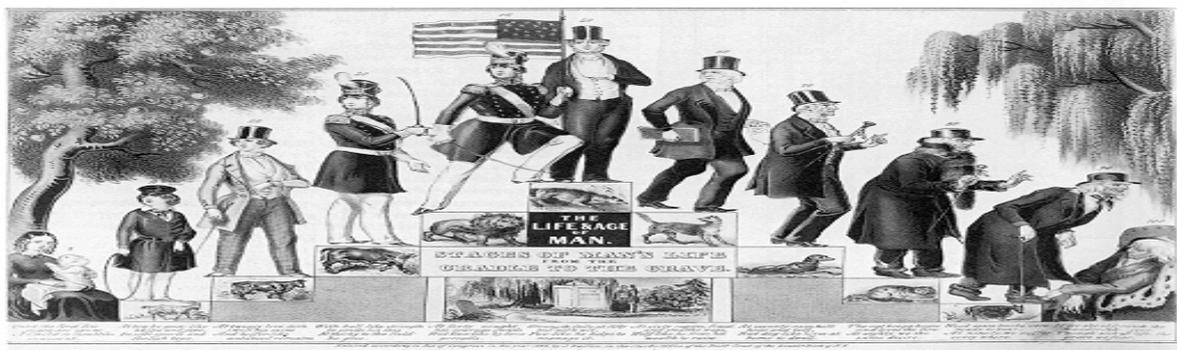
### Considerações preliminares



#### The life and age of woman – Artemas Alden - 1840

Este capítulo pretende traçar um histórico de todas as nuances que fazem parte do universo do envelhecimento humano para que se tornem mais compreensíveis as dificuldades que os idosos hoje encontram em várias de suas atuações na sociedade.

Pelo fato de que as dificuldades do cotidiano dos idosos tratam-se de situações historicamente construídas, neste capítulo, além do histórico do envelhecimento humano, serão tratadas de questões alusivas aos estereótipos negativos impingidos aos idosos e as questões da educação continuada que podem representar uma saída para que algumas questões referentes do dia-a-dia destes cidadãos sejam resolvidos.



#### The life and age of man – F. Gleason - 1850

O envelhecimento sob diversos olhares : Idoso sim...velho nunca ! – As origens da gerontofobia.



The familiar saga of ages of man and woman – 1794

Antes de iniciar este capítulo, acredito ser necessário esclarecer alguns dados que explicam melhor o porquê da segregação ou menosprezo, que muitas vezes a sociedade impõe aos idosos.

Como tudo na vida, a visão que muitas pessoas possuem acerca do lugar que o idoso deve ocupar na sociedade é construída socialmente.

A gerontofobia (agism) é o ódio irracional ou medo desproporcional, persistente e repugnante de envelhecer, assim como de pessoas idosas. Esta fobia assenta muitas vezes em fantasias negativas e estereótipos que apresentam as pessoas mais velhas como dementes ou inúteis.

As situações de gerontofobia/ancianismo marginalizam os mais velhos dos centros de decisão social e familiar, isolando-os ou deixando-os muitas vezes em situações de dependência, que o idoso tende a aceitar como “normal” apesar de não o desejar.

Neste preâmbulo, faço um levantamento histórico das vantagens e desvantagens de se possuir mais de sessenta anos apurando as raízes históricas dos processos gerontofóbicos que fizeram com que os idosos fossem isolados ou considerados não produtivos, tanto no aspecto profissional quanto no aspecto educativo, que é o foco desta pesquisa.

Acredito que esta parte do estudo seja necessária para que o leitor possa, gradativamente, compreender que a situação do idoso atual foi construída historicamente e quais são as perspectivas de se envelhecer, com qualidade de vida, no século XXI que sustentam minha discussão dos dados colhidos, no decorrer da pesquisa, e as discussões realizadas sobre os mesmos.

É com esta expectativa que espero que o leitor perceba as diferenças de paradigma entre ser velho, idoso e envelhecer.

## **1.1 - Um pouco de história**

A percepção do planeta acerca da população idosa tem mudado sensivelmente nos últimos anos. No Brasil, com o crescimento desta parcela da população, as iniciativas governamentais têm alterado sutilmente a atuação

dos componentes da terceira-idade e do restante da população que tem, muitas vezes, observado com perplexidade a mudança de paradigmas dos nossos idosos.

Observe, a linha do tempo abaixo, publicada em 26/10/04 no jornal *Diário de São Paulo*, na série *Idoso e Bem Estar*:

### **1987**

São Paulo cria o Conselho Estadual do Idoso no governo Orestes Quércia. O conselho determina que o Estado deve se preocupar com os idosos.

### **1988**

A nova constituição brasileira destaca a importância das políticas para os idosos. É a primeira vez que a terceira idade ganha a atenção da lei.

### **1992**

Aposentados e idosos se reúnem para lutar contra o reajuste de 147% negado pelo governo do presidente Fernando Collor de Mello.

### **1992**

No governo da prefeita Luiza Erundina, é criado o Conselho Municipal do Idoso.

### **1994**

Criação da Política Nacional do Idoso, conjunto de propostas de atenção à terceira idade que estabelece diretrizes, mas é muito genérica.

### **2002**

O governo federal cria o Conselho Nacional dos Direitos do Idoso, para fiscalizar e controlar a implementação da Política Nacional do Idoso.

### **2004**

Entra em vigor o Estatuto do Idoso. O documento trata dos benefícios dos idosos no transporte, saúde, convênio médico e outros temas. Os temas do estatuto ainda são polêmicos e nem sempre são cumpridos como prevê a lei.

A palavra “*velho*” traz consigo um conjunto imenso de conotações pejorativas. Em uma sociedade que idolatra a juventude, a beleza e a força

física, ser velho significa estar envolvido em um universo de rejeições, preconceitos e exclusão. (Campanha da Fraternidade 2003:15).

Ainda, segundo o mesmo documento (2003:60/61), a velhice, assim como outras etapas do desenvolvimento humano, traz consigo uma crise existencial. Neste caso, tem-se a sensação de que a expectativa em relação ao futuro diminui, bem como o vigor da juventude e, ao mesmo tempo, aspira-se à necessidade de plenitude, sabedoria e serenidade. Estas crises devem-se, em muitos casos, a uma crise de identidade (capacidade de se aceitar e de estar de bem com a vida) e uma crise de autonomia (ser dependente, receber e não ser capaz de dar, o que para muitos, é uma idéia terrível, uma lição difícil de aprender).

A velhice não é uma situação que imponha limites à pessoa, ainda que seja impossível negar o declínio em nossos processos biológicos e, como consequência natural, com o passar do tempo, a morte.

As diferenças entre a população idosa, no que tange as mudanças físicas e emocionais, devem ser, sempre, tomadas como fruto de uma série de fatores sociais e particulares de cada um. Hoje, percebemos, por exemplos muito próximos de nós mesmos, que as pessoas podem alcançar idades muito avançadas, sendo plenamente competentes e outras que chegam a períodos mais longevos da existência com um declínio maior de suas habilidades cognitivas, motoras e fisiológicas. É óbvio que fatores genéticos influenciam estas diferenças, mas há, também, que se levar em consideração que fatores afetivos e sociais possuem um elevado nível de influência neste bem viver, ou não, em idades mais avançadas.

Optei por iniciar este trabalho partindo de reminiscências pelo fato de ser linguagem comum entre os mais jovens dizer que gente velha vive de recordações do passado.

De acordo com Oliveira,

“... as recordações, quando não em exagero, auxiliam a manter vivo o sentimento de continuidade, permitindo ascender a uma consciência profunda e definitiva da própria individualidade, na qual têm muita importância a questão relacionada à auto-imagem e à auto-estima,,,”.

(Oliveira, 1999:111)

É por este motivo que, antes de iniciarmos um processo de reflexão mais profundo sobre o envelhecimento, acredito ser de suma importância relatar os primórdios do culto à juventude eterna, vista como um bem precioso na sociedade atual.

Segundo Schirmacher (2004:15), o culto à juventude iniciou-se porque os jovens sempre foram a maioria da população. Já o culto moderno à juventude teve início nos Estados Unidos, quando começaram a nascer os *baby boomers* (nascidos no período de altos índices de natalidade após a II Guerra Mundial, entre 1950 e 1964).

Ainda, segundo Schirmacher (2005), as pessoas vêm se orientando de forma mais acentuada pela juventude desde o início dos anos 60, por intermédio da moda, música, propaganda e dos filmes. De acordo com este mesmo autor, foi *Diane Vreeland*, editora chefe da revista *Vogue*, que lançou e divulgou o termo *youthquake*. Este termo descrevia a atmosfera de ímpeto e rebeldia que reinava naqueles dias na moda, na música pop e na cultura jovem. Este termo também marcava o início de um delírio da juventude que vem sendo imposto até hoje pela propaganda.

Os *baby boomers* transformaram a sociedade radicalmente. Em quinze anos nasceram 70 milhões de pessoas. O fenômeno ocorreu também em menor proporção em outros países. Eles provocaram uma revolução no consumo quando se tornaram adolescentes, porque eram muitos e tinham poder de compra.

De acordo com Schirmacher (2005:55), pode-se perceber, com clareza, o porquê considera-se tão importante a geração *baby-boom*, não só no período de seu nascimento pela expansão populacional, mas, também, pela revolução de costumes da época e que se reflete até os dias atuais.

Os *boomers*:

- 1 *“não ingeriram só alimentos, eles transformaram os lanches, os restaurantes e a indústria dos supermercados;*
- 2  *não só usaram roupas, eles mudaram a indústria da moda;*

- 3 *não só compraram carros, eles transformaram a indústria automobilística;*
- 4 *não tinham só encontros, eles mudaram as imagens dos papéis e práticas sexuais;*
- 5 *não só foram ao trabalho, eles revolucionaram o local de trabalho;*
- 6 *não só se casaram, eles mudaram, depois de milênios, a natureza das relações humanas e sua instituição;*
- 7 *não só tomaram dinheiro emprestado, eles mudaram os mercados financeiros;*
- 8 *não só usaram computadores, eles transformaram a tecnologia.”*

O culto à juventude bem sucedida surgiu como resultado desse fenômeno social e econômico.

De acordo com Schirrmacher,

“...em 1967, os jovens de 16 a 19 anos compraram 67% de todos os artigos da moda. Provavelmente em 2010 a vanguarda destes consumidores compulsivos de outrora estará se aposentando. O que acontecerá, então, ninguém se arrisca a prever...” (Schirrmacher, 2005:54)

Ocorre que, como determinam as leis imutáveis da natureza, as pessoas da geração *baby boom*, que revolucionaram a moda, o consumo e a tecnologia do século XX, estão em processo de aposentadoria. Elas, hoje, detêm 70% do poder de compra dos Estados Unidos e não podem ser ignoradas. É a geração que dará início à revolução da terceira idade.

Antes de qualquer coisa, é necessário conceituar o envelhecimento para que a leitura deste texto seja de melhor compreensão. O envelhecimento é uma propriedade exclusiva dos organismos vivos em seus processos de desgaste e degradação. Para os seres humanos, o envelhecimento compreende processos de transformação do organismo que ocorrem após a maturação sexual. Iniciando-se em diferentes épocas para as diversas partes e funções do organismo, e ocorrendo em ritmo e velocidade diferentes para o

mesmo ou diferentes indivíduos, esses processos implicam na diminuição gradual da probabilidade de sobrevivência. Esta é acompanhada por alterações regulares na aparência, no comportamento, na experiência e nos papéis sociais.

Conforme nos aponta o texto base da Campanha da Fraternidade (2003:20), é importante distinguir o processo de envelhecimento da velhice propriamente dita. Nascermos envelhecendo. Na vida, sempre somos mais novos ou mais velhos do que alguém. O processo de envelhecimento pode ser comparado ao processo de desenvolvimento. Nele, sempre ocorrem ganhos e perdas. Porém, quando nos referimos ao processo de envelhecimento, geralmente as perdas são ressaltadas. Dificilmente os ganhos são reconhecidos.

Néri esclarece que:

“... as idades do homem são puras invenções sociais. O conceito de infância emergiu nos séculos XVIII e XIX, o de adolescência em fins do século XIX e o de juventude há cerca de 40 anos. O conceito de meia idade como etapa intermediária entre a idade adulta e a velhice data dos anos 60. Os anos 70 assistiram à promulgação do conceito de velhice avançada, sem dúvida um fato social e demográfico novo na história da humanidade...” (Néri, 1995:18)

Como os seres humanos passam por três estágios do nascimento até a morte (juventude, idade adulta e maturidade), podemos compreender, historicamente, que o primeiro estágio, o da juventude, é caracterizado pelo progresso, desenvolvimento e evolução; o segundo, o da idade adulta, seria o período de estabilização financeira e emocional e o último; o da maturidade, seria a época da regressão, portanto, da velhice.

A velhice é a última etapa da vida. Porém, como hoje um maior número de pessoas sobrevivem por mais tempo, a velhice tornou-se em muitos casos e será, provavelmente em médio prazo, a etapa mais longa da existência humana.

De acordo com Schirrmacher,

“... a espécie humana nunca viveu tanto... ao estudarmos a evolução do envelhecimento humano, verificamos que os anos vividos variavam de acordo com as épocas e os lugares. Na Pré-história, no Império Romano e na Grécia Antiga, a idade média das pessoas era em torno dos 25 anos... no século XVII subiu para 30 anos e foi somente na metade do século XIX que se aumentou mais cinco anos na vida humana. Para se ganhar dez anos de vida foram necessários quase dois mil anos. De 1900 a 1915 foram acrescentados mais dez anos a vida da humanidade. Em 1950, a expectativa de vida dos países industrializados já era de 65 anos. Atualmente, a média de vida nos países desenvolvidos é de 76 anos...” (Schirrmacher,2005:21-22)

Na verdade nunca foram encontrados, na pré-história, esqueletos de pessoas que tivessem mais de 50 anos. A expectativa de vida do homem, em 99% do tempo desde que habitamos este planeta, foi de 30 anos. Agora, teremos que superar em uma única geração um quadro de mais de 100 mil anos.

O homem passa a maior parte de sua existência como adulto. Deste modo, parece algo muito estranho que conheçamos muito mais sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes do que sobre o desenvolvimento de adultos e, muito menos, sobre o desenvolvimento dos idosos. O estudo acerca do envelhecimento faz com que se crie um paradoxo, no mínimo divertido: a velhice é jovem. Afirmo isso face o estudo específico sobre este tema ter se iniciado há pouco mais de cinqüenta anos. Na verdade, sabemos muito menos sobre os últimos 30 anos da vida das pessoas do que sobre os cinco primeiros.

Este fato é um grande paradoxo se levarmos em consideração que segundo Schirrmacher (2004:11), em 2050 viverão, na China, tantas pessoas com mais de 65 anos quanto, hoje, em todo o mundo. Nesse período, o número de idosos no planeta vai triplicar, enquanto o resto da população aumentará apenas 50%. O total de homens e mulheres centenários se multiplicará por dez. Na América Latina, o número de pessoas com mais de 80 anos será quatro vezes maior do que agora. Na Alemanha, em apenas uma

década haverá mais indivíduos acima de 50 anos do que abaixo desta idade. Quando chegarem à terceira idade, as mulheres alemãs que hoje têm 30 anos serão a maioria no país. Pela primeira vez na história, o número de velhos será maior do que o de crianças. A humanidade envelhece numa rapidez nunca vista antes.

A expectativa de vida da mulher vem aumentando em três meses a cada ano nos últimos 160 anos. De acordo com Schirmacher (2005), com 45 anos as suecas tinham em 1840 a maior expectativa de vida de todas as mulheres. As japonesas chegam hoje, em média, aos 85 anos.

O termo “expectativa de vida” tem se tornado muito comum nos dias de hoje. Este termo não só define a probabilidade de quanto tempo viveremos, como também indica que a maioria dos adultos e crianças vivos, hoje, viverá muito mais tempo do que as pessoas viviam anteriormente.

De fato, em 99,99% da história da humanidade, as pessoas nunca viveram mais do que trinta ou trinta e cinco anos, segundo o mesmo filósofo alemão. A experiência de ficar velho, de viver sessenta anos, ou mais, é nova. Nossa sociedade foi construída com base na expectativa de vida do século XIX. Nossas instituições, o casamento, o Estado, as empresas e o sistema de previdência, vêm de uma época em que apenas 3% das pessoas ultrapassavam a barreira dos 65 anos de idade.

Segundo Néri (1995:15), até o início do século XIX existiam três noções sobre o envelhecimento humano. A primeira era que a espécie humana, já foi perfeita, mas que o pecado original provocou sua desgraça, e cujo principal sinal era a morte após um determinado período. A segunda era que em algum lugar distante do mundo existiriam pessoas que deteriam o segredo da imortalidade e viveriam jovens e saudáveis eternamente. A terceira era que existiria uma fonte milagrosa, cujas águas teriam o poder de restaurar o vigor e a juventude perdidos e, assim, prolongar a vida e a juventude.

Ainda de acordo com Néri,

“...descobrir as virtudes da velhice, prolongar a juventude e envelhecer com boa qualidade de vida individual e social têm sido preocupações constantes do ser humano, manifestadas nos domínios

da filosofia, das religiões, do direito, da medicina e das ciências sociais. A literatura gerontológica internacional tem dado importância crescente à compreensão do significado de uma boa e saudável velhice, ou, como muitos têm preferido nos últimos anos, de uma velhice bem-sucedida...”.(Néri, 1995:30)

A velhice bem-sucedida é uma condição individual e grupal de bem-estar físico e social, com base nos ideais da sociedade, nos valores existentes no ambiente em que o indivíduo envelhece e nas circunstâncias de sua história pessoal e de seu grupo etário. Com efeito, uma velhice bem-sucedida preserva o potencial individual para o desenvolvimento, respeitados os limites da plasticidade de cada um.

Envelhecer satisfatoriamente depende das chances do indivíduo em usufruir de condições adequadas de educação, habitação, saúde e trabalho durante toda a sua trajetória de vida. Esses são elementos extremamente relevantes na determinação da saúde do idoso e de sua longevidade, da eficácia cognitiva, da capacidade de manter redes familiares, do nível de motivação individual para a reorganização de seus conhecimentos prévios e manutenção de uma rede de interações sociais, dentre outros elementos, que geralmente compõem o perfil de uma velhice bem-sucedida.

Certamente, uma ciência gerontológica, que estude o envelhecimento saudável e produtivo, terá que incluir como elemento essencial ao estudo do envelhecimento patológico<sup>2</sup>, o estudo do envelhecimento adaptativo e bem-sucedido que proporcionará aos idosos um sentimento de autodeterminação que fará com que eles não necessitem de qualquer ajuda ou supervisão para realizarem-se em seu dia a dia, sendo considerados idosos saudáveis, ainda que portadores de uma ou outra doença crônica.

Atentos aos fatos que já haviam chamado a atenção da psicologia do envelhecimento, estudiosos como Queletet (1835), Galton (1853), na primeira década do século XX, propuseram a criação de disciplinas voltadas ao estudo do envelhecimento. Em 1930, Metcnicoff defendeu a idéia da necessidade de uma nova disciplina científica, a gerontologia, nome cunhado com base em

---

<sup>2</sup> Que estuda a origem, os sintomas e a natureza das doenças.

*gero* (velho), e *logia* (estudo ou conhecimento).

Sucessor de Pasteur, e ele próprio um renomado cientista, este autor permitiu-se uma afirmação visionária, quando pontuou que a gerontologia e a tanatologia<sup>3</sup> haveriam de tornar-se ramos importantes da ciência, em virtude das modificações que estariam por ocorrer no curso do último período da vida humana. Para além destas contribuições visionárias, entre 1900 e 1940 pouco se pesquisou sobre a vida adulta e a velhice. Esses, na verdade, foram os anos da expansão e consolidação da psicologia da criança.

Segundo Néri (1995:18), o caráter involutivo da psicologia da velhice consolidou-se a partir de um fato ocorrido durante a primeira guerra mundial. As Forças Armadas dos Estados Unidos precisaram selecionar os oficiais para o comando de suas tropas, mas a grande diversidade educacional e cultural que caracterizava os componentes de seus quadros impossibilitava o estabelecimento de tarefas e critérios válidos para todos. Resolveu-se fazer testes de inteligência para a seleção e enquadramento destes oficiais. Contaram para isso com o patrocínio da *American Psychological Association* (APA), que designou uma equipe de psicólogos para que desenvolvessem uma bateria de testes de inteligência para adultos, que realizaram a avaliação intelectual de 1.726.966 homens entre 18 e 60 anos.

Em 1921, os resultados foram publicados revelando que os indivíduos tendiam a apresentar desempenhos piores, na medida em que ficavam mais velhos. Em resumo, a inteligência declinaria com o envelhecimento. Haveria um ponto máximo de desenvolvimento, em meados da terceira década de vida, seguido por um período de estabilidade, ao final do qual começaria um lento declínio. Esse declínio seria um pouco mais acelerado na velhice inicial e mais rápido e evidente na velhice avançada.

Com certeza, este estudo inicial contribuiu sensivelmente para a ratificação dos preconceitos sociais em relação a velhice e pela sua validação por meio da ciência.

No entanto algum tempo depois, Stanley Hall (1844-1924), discordou das noções correntes sobre a velhice. Cientista respeitado em sua época, tido

---

<sup>3</sup> Estudo ou tratado sobre a morte

como um dos fundadores da psicologia da criança, e também autor de *Adolescence* (1904), expressou sua discordância na obra *Senescence, the last half of life*, de 1922. Criticou a noção da adolescência como o reverso da velhice, e propôs que além das peculiaridades existentes no sentir, pensar e querer dos jovens e dos idosos, haveria variações individuais independentes das diferenças etárias. Ele argumentou que na velhice ocorre um aumento na variabilidade interindividual, o que vem sendo confirmado no decorrer do tempo em pesquisas diversas. Ele enfatizou a relação entre a sabedoria e velhice, até então apenas lembrada no âmbito das humanidades, chamando a atenção para a postura mediativa, a tranqüilidade filosófica, a imparcialidade e o desejo de oferecer lições morais aos mais jovens, a seu ver marcas indeléveis da velhice (Néri, 1995:19).

Somente a partir de 1928 foram realizadas as primeiras pesquisas experimentais sobre a velhice, a respeito de tópicos como a aprendizagem, memória e tempo de reação. Muitas destas pesquisas eram caracterizadas pela adoção equivocada de procedimentos, ambientes e instrumentos de pesquisa inadequados a idosos. Com resultados negativos, pela falta de tempo adequado para a realização e reflexão sobre os resultados ou a falta de significado para os sujeitos, a conclusão apontava para a incapacidade intelectual dos envolvidos atribuindo os resultados ruins a fatores biológicos associados à idade.

Em 1946, foram fundadas a *Gerontological Society of America*, a *American Geriatric Society* e a *Division of Maturity and Old Age da American Psychological Association*, em parte como um sinal do aumento do interesse sistemático da ciência da velhice, mas, possivelmente também, como resposta às projeções indicativas do processo de envelhecimento populacional que os Estados Unidos viriam a sofrer nos anos seguintes. Além dos Estados Unidos, vários países europeus, como a França, a Inglaterra e a Alemanha, viriam a experimentar um aumento na proporção de pessoas idosas e o declínio simultâneo na maioria dos jovens em suas populações.

Em conseqüência disso, entre outros fatores, ocorreu a intensificação dos esforços de pesquisa na área do envelhecimento, com a sociedade

interessando-se, cada vez mais, por encontrar soluções para os problemas dos idosos nas áreas da saúde, educação e seguridade social.

No Brasil, de acordo com Néri (1995:39), a psicologia do envelhecimento é uma área emergente, acompanhando o processo de envelhecimento populacional e o aumento da consciência social sobre as questões da velhice. Até meados dos anos 80, predominaram trabalhos apoiados nos parâmetros do modelo médico e do discurso tradicional da gerontologia e psicologia do desenvolvimento, segundo os quais a velhice é sinônimo de doença, de perdas, de afastamento e de disfuncionalidade. A partir dessa época, começaram a aparecer investigações com uma definição psicológica mais nítida, parte das quais, apoiadas na perspectiva do curso de vida.

No âmbito das ciências sociais, foi iniciada também uma crítica consistente aos preconceitos contra a velhice existentes em alguns segmentos da área médica.

De acordo com Néri (1995:09), desde a antiguidade existiam importantes tratados eruditos e obras literárias sobre a velhice e envelhecimento, como por exemplo, a obra *De Senectude*, de Cícero, publicada a cerca de 2000 anos. Contudo, foi no decorrer do século XX, especialmente nos anos 50, principalmente em virtude do rápido aumento do número de pessoas idosas, que assistimos à explosão do trabalho científico acerca do envelhecimento, tanto nas ciências naturais, quanto na área das humanidades.

Neste aspecto, a psicologia figurou entre as primeiras disciplinas científicas a realizar este estudo. Na trajetória da psicologia do envelhecimento, foi dada atenção especial ao declínio e às perdas associadas à idade. A atenção sobre o declínio era tão acentuada, que o envelhecimento era freqüentemente associado às perdas (deterioração) que acontecem após a maturidade. Somente após muito tempo que os pesquisadores da área do envelhecimento passaram a olhar de modo mais profundo e menos superficial às várias faces do envelhecimento psicológico.

Segundo Néri, lentamente foi se reconhecendo que o envelhecimento pode envolver avanços selecionados (como por exemplo, em sabedoria), que pode ser otimizado se os indivíduos e a sociedade forem capazes e tiverem

disponibilidade para investir mais recursos na geração de uma cultura positiva da velhice.

Com uma visão um pouco mais clara acerca do que é velhice e envelhecimento, passemos agora para o que poderíamos chamar de “evolução no tratamento dos velhos e idosos”: o “surgimento” da terceira idade.

## 1.2- A história da Terceira Idade

O jornal *Diário de São Paulo*, de 30/06/2004, aponta que, quando se pretende definir o que é velhice, percebem-se definições recheadas de preconceitos ou conceitos negativos, que associam o envelhecimento a doença, inutilidade, deterioração e rabugice. Ressalta, também, que tão nocivos quanto os conceitos ostensivamente negativos são as substituições das palavras *velhice*, *velho* ou *idoso* por *maior*, *feliz* ou *melhor idade*, haja vista que todo o período de vida tem suas felicidades e seus limites.

De acordo com Debert,

“... a terceira idade é uma expressão que, recentemente, popularizou-se com muita rapidez no vocabulário brasileiro. Mais do que uma referência à idade cronológica, é uma forma de tratamento das pessoas de mais idade que ainda não adquiriu uma conotação depreciativa. A expressão originou-se na França, país onde os primeiros gerontólogos brasileiros foram formados, com a implantação nos anos 70 das Universités du Troisième Age . Da mesma forma, a expressão “ third age” , de acordo com Laslett (1987), foi incorporada ao vocabulário anglo-saxão com a criação das Universities of the Third Age em Cambridge na Inglaterra, no verão de 1981, e é hoje de uso corrente entre os pesquisadores em língua inglesa...”.(Debert, 1999:138)

Todo o processo que culminou com a mudança de paradigmas acerca da velhice teve início nos anos 60, particularmente de 1959 até 1967, quando se iniciou uma nova maneira de perceber a idade avançada, tornando a velhice bem-sucedida ou decadente uma questão, muitas vezes, essencialmente

individual. Desta forma, houve a necessidade de criar-se um novo vocábulo, menos carregado de negativismos, que designasse esta parcela da população. Surgiu o termo *terceira idade*, como sinônimo de envelhecimento ativo e independente, convertendo-se em uma nova etapa da vida em que a ociosidade é substituída pelo dinamismo, integração e auto-gestão (Peixoto,1998:76).

Segundo esta mesma autora, ações em favor da mudança da nomenclatura (de velhice para terceira-idade), se multiplicam. As ações governamentais iniciam um processo de rever seus conceitos em relação a esta parcela da população, mas isso não significa a implantação de uma política social voltada a este segmento. Trocam-se apenas as etiquetas. (Peixoto,1998:78).

O termo *terceira-idade* dá mais a idéia de que a velhice foi bem incorporada como uma fase de desenvolvimento, o que é positivo. Geralmente, os tratamentos pseudo-respeitosos infantilizam os idosos tornando-os disfuncionais, retirando a autonomia e a independência dos mesmos. Ao invés de tornarem-se amorosos, estes termos tornam-se negativos.

Em linhas gerais, idoso simboliza, sobretudo, as pessoas mais velhas, aquelas que são respeitadas; enquanto que os integrantes da terceira-idade são aqueles que se enquadram em um grupo dinâmico. Não é à toa que surge um novo mercado, promissor, voltado a este segmento com turismo, produtos de beleza e alimentos, bem como profissionais específicos para este público, como terapeutas, geriatras, gerontólogos e, no meu caso, educadores preocupados em melhores condições para um envelhecimento sadio e proveitoso a estas pessoas.

Pode-se afirmar, portanto, que a gerontologia enquadra-se em uma perspectiva multidisciplinar, em face da variedade de disciplinas que constroem o saber e a prática gerontológica.

De acordo com Beauvoir (1970.I,26-32) foi a partir do século XIX que a geriatria – ainda não designada desta maneira - começou a existir na França a partir da criação de um vasto número de asilos onde se achavam reunidos numerosos idosos.

Nascher é conhecido como o pai da geriatria. Nascido em Viena, importante centro de estudos sobre a velhice, achava estranho que tratassem os pacientes idosos como tratam as crianças.

Este estranhamento levou-o a criar um ramo especial da medicina a que deu o nome de geriatria, dando início, em 1909, ao seu primeiro programa e, em 1912, fundando a Sociedade de Geriatria de Nova York.

Nos últimos anos, desenvolveu-se, ao lado da geriatria, uma ciência, hoje, denominada gerontologia, que não estuda a patologia da velhice, mas sim, o próprio processo de envelhecimento. A gerontologia desenvolveu-se em três planos: o biológico, o psicológico e o social.<sup>4</sup>

No início, a gerontologia era dominada por médicos e biólogos.

Com o passar do tempo foi criado espaço para os psicólogos e sociólogos, ao lado de economistas e demógrafos.

Agora, a gerontologia está no início de seu terceiro estágio, e passa por um período de renovação, baseado na cooperação de geógrafos, historiadores, lingüistas, hermeneutas e semiólogos em torno dos problemas do envelhecimento (Debert,1999:10).

### **1.3 - A incômoda realidade brasileira**

#### **1.3.1 - O estudo do envelhecimento em nosso país**

Como apontado anteriormente, é um fato reconhecidamente público que está havendo um rápido envelhecimento populacional em nosso país, embora pouco se tenha feito, até agora, em resposta a esta evidência no que tange a propor formas de se melhorar a qualidade de vida desta população.

Estando em um país de terceiro mundo, como o nosso, onde todos os serviços destinados à população são tradicionalmente precários, no caso dos idosos, esta situação tende a ser ainda mais grave.

Desde modo que, concordando com a afirmação de Beauvoir (1990), a velhice tem se tornado, cada vez mais, uma realidade incômoda.

Há um crescente aumento no número de idosos por todo o planeta. No

---

<sup>4</sup> Esta pesquisa situa-se, com mais ênfase, nos últimos dois planos.

Brasil, este aumento também pode ser percebido nos índices oficiais das Nações Unidas, como se vê abaixo:

**Quadro 01 - Número absoluto de Idosos por países com população superior a 100 milhões em 2002**

<b>2002</b>	<b>2025</b>
China 134,2	China 287,5
Índia 81,0	Índia 168,5
Estados Unidos 46,9	Estados Unidos 86,1
Japão 31,0	Japão 43,5
Rússia 26,2	Rússia 32,7
Indonésia 17,1	Indonésia 35,0
Brasil 14,5	Brasil 33,4
Paquistão 8,6	Paquistão 18,3
México 7,3	México 17,6
Bangladesh 7,2	Bangladesh 17,7
Nigéria 5,7	Nigéria 11,4

Fonte: Nações Unidas, 2002.

No Brasil, o campo de estudos sobre o envelhecimento é muito novo, pelo fato de que apenas há quatro décadas que os estudiosos vem notando uma modificação na escala populacional brasileira. A longevidade vem aumentando o número de idosos por todo o território nacional, ao mesmo tempo em que os índices de natalidade vêm diminuindo sensivelmente. Isto pode ser percebido nas publicações sobre a velhice, que apenas começam a despontar com mais vigor apenas na década de 90.

Talvez esta afirmação decorra do fato de que, na década de 70, segundo dados apresentados pela Revista Época (29/09/2003), o brasileiro com mais de 60 anos era, antes de tudo, um forte. Quem havia nascido no Brasil pobre e agrário da década de 1910 e de 1920 tinha expectativa de vida de menos de 40 anos. Chegar aos 60 era, então, quase um feito.

Até 1980, o Brasil era, de fato, um país jovem: mais da metade da população brasileira tinha menos de 20 anos. Hoje, é considerado o país da meia idade, e já tem 14 milhões de idosos, que representam 9% dos habitantes. A partir de 1960, o número de nascimentos começou a cair e, atualmente, dois fenômenos demográficos se verificam no país: o envelhecimento pela base, pela baixa taxa de natalidade e o envelhecimento pelo topo, porque houve queda nos índices de mortalidade.

No Brasil, segundo estatísticas do IBGE, até 2025 seremos o sétimo país com o maior número de pessoas idosas do planeta, com 34 milhões de idosos pelas estimativas: de 3 milhões em 1960, para 7 milhões em 1975 e 14 milhões em 2002, apresentando um aumento de 500 % em quarenta anos, podendo chegar a 32 milhões em 2020, 15% da população do país, colocando o Brasil em sexto lugar no ranking mundial de países com o maior número de idosos. Isso significa que a partir da década de 90, segundo alguns estudiosos, a população brasileira vem atingindo um quadro de envelhecimento que a França levou 105 anos para alcançar.

A longevidade tende a multiplicar por 15 o número de brasileiros com 100 anos ou mais até 2050, chegando a 2,2 milhões de centenários.

Percebe-se, de acordo com dados do IBGE, que a população brasileira com mais de sessenta anos está crescendo a taxas oito vezes superiores aos índices de crescimento da população jovem. O envelhecimento populacional do Brasil ocorre em razão de alguns aspectos: o aumento da expectativa de vida, a diminuição da taxa de fecundidade, atribuída em grande parte aos avanços da medicina e melhoria da qualidade de vida e saneamento básico dos locais de moradia da população além da medicina preventiva. Segundo Debert (1999:94), as redes de parentesco, pela primeira vez na história, contarão com um maior número de idosos do que de jovens, ao mesmo tempo em que os casados tenderão a ter um número menor de filhos.

Freire, um dos principais alicerces desta pesquisa, acreditava que os critérios de avaliação da idade, juventude e velhice, não deveriam ser os do calendário, pois ninguém pode ser considerado velho só porque nasceu há muito tempo ou jovem porque nasceu há pouco. Quais os critérios para se

avaliar o que é muito ou pouco, em relação à quantidade de anos vividos? São elementos muito relativos.

#### **1.4 - Seres humanos velhos e idosos: um ataque exterminante ao “ser idoso”.**

Segundo Freire,

“... somos velhos ou moços muito mais em função de como pensamos o mundo, da disponibilidade com que nos damos curiosos ao saber... somos moços ou velhos muito mais em função da vivacidade, da esperança com que estamos sempre prontos a começar tudo de novo...somos moços ou velhos se nos inclinarmos ou não a aceitar a mudança como sinal de vida e não a paralisação como sinal de morte...somos moços na medida em que, lutando, vamos superando os preconceitos...somos velhos se, apesar de termos 22 anos, arrogantemente desprezamos os outros e o mundo. Vamos ficando velhos na medida em que, despercebidamente, recusamos a novidade como argumento de que “em meu tempo era melhor”. O melhor tempo para o jovem de 22 ou de 70 anos é o tempo que se vive. É vivendo o tempo como melhor possa, que o vivo jovem...envelhecemos quando, reconhecendo a importância que temos em nosso meio, pensamos que ela se deve a nós mesmos, que ela se constitui em nós e não nas relações entre nós, os outros e o mundo...”.(Freire, 2001:56)

O que se pode dizer após tão profunda e verdadeira reflexão?

Ser velho ou estar velho pode ser encarado como simplesmente uma tomada de posição diante de situações, nada mais. É possível a velhice se transformar em juventude e a juventude em velhice. Se o moço de 30 anos pode, repentinamente, envelhecer por conta das agruras que a vida lhe impôs, por que um idoso de 70 anos não poderia, repentinamente, rejuvenescer por engajar-se em projetos sociais arrojados. Como também apontava Freire (2001:58) “... o conservadorismo é incompatível com a juventude...”.

De acordo com uma citação de Debert (1999), mencionada

anteriormente, “... *velho é o outro...*”. A revelação de nossa idade, de que o tempo está passando, geralmente é por nós percebida através da observação dos outros. Não é algo que aceitamos com satisfação. Todos nós nos sobressaltamos quando nos qualificam de velhos pela primeira vez. Este sobressalto é, geralmente, seguido de um grande sentimento de tristeza ou irritação. Todos nós nos sentimos um tanto quanto preocupados quando percebemos que passamos a ser chamados de *senhor* ou *senhora* com maior insistência.

Mas como definir a velhice?

Segundo Agreste (2003:10), a velhice não é um processo como o envelhecimento, um estado que caracteriza a posição do indivíduo idoso. O registro corporal é, sem dúvida, aquele que fornece as características da pessoa em idade avançada: cabelos brancos, calvície, rugas, reflexos menos rápidos, compressão da coluna vertebral, enrijecimento etc.

Este forte impacto na imagem desperta um forte apelo na conservação da aparência da juventude, recorrendo-se à tintura para os cabelos, cosméticos para a pele e outros produtos que prometam a tão desejada “conservação da aparência jovem”.

Mas pode-se ter essas coisas, sem ser socialmente velho, como pode-se ter bastante idade sem aparentar, ainda mais com tantos artifícios estéticos.

Além das questões estéticas, a aparência física sofre modificações muito perceptíveis: o andar torna-se mais lento, com passadas curtas, os músculos se fadigam mais rapidamente e se recuperam com maior lentidão, os ossos tornam-se mais frágeis, aumenta a sensibilidade ao frio e a exaustão ao calor, a visão torna-se mais deficiente, entre outros sinais de envelhecimento.

A desvalorização do ser humano idoso é um fato historicamente justificável, que encontra nos primórdios da humanidade sua raiz, nos permitindo compreender com mais clareza os resultados que se impuseram nos dias atuais.

Segundo Beauvoir (1970a:58), na história da humanidade há fatos que demonstram a desvalorização sofrida pelo indivíduo com o avanço dos anos. Ela se referia a compensação monetária exigida em caso de assassinato de

um homem livre. No século VI, o direito visigodo cobrava 60 soldos de ouro por uma criança de um ano, 150 por um rapaz de 15 a 20 anos, 300 por um homem de 20 a 50 anos, 200 por um homem de 50 a 65 anos e 100 por um homem de mais de 65 anos. No caso das mulheres não era diferente: 250 soldos de ouro para uma mulher de 15 a 40 anos, 200 para uma mulher de 40 a 60 anos e 141 para uma mulher de mais de 60 anos.

Hipócrates foi o primeiro a estabelecer um paralelo entre as etapas da vida de um humano com as quatro estações da natureza, comparando a velhice com o inverno da existência.

A velhice sempre assusta, apesar de começarmos e envelhecer a partir do momento em que nascemos. Há a visão deturpada de que envelhecemos apenas a partir de uma “certa idade”, quando teoricamente começamos a caminhar para a etapa final de nossas vidas. A certeza da finitude de todos nós sempre foi tema de filósofos, religiosos, pensadores, homens e mulheres de todos os tempos. A associação óbvia que se faz entre a velhice e a morte nada tem de novo, nem é própria da atualidade, embora saibamos que se realiza diferentemente em épocas e em culturas distintas. Hoje, na sociedade contemporânea, com a exacerbação da atenção dada ao corpo, e especialmente ao corpo são, vigoroso, ágil e sexualizado, a velhice incomoda por sua inexorabilidade.

Este culto à juventude já havia sido amplamente explorado na obra de Oscar Wilde *O Retrato de Dorian Gray* (1891) no qual se retrata, com riqueza de detalhes, o horror à velhice e o culto à juventude, atualmente, parte integrante de nosso cotidiano.

O que a sociedade precisa compreender é que se tornar idoso não significa ser senil, doente e assexuado. A chegada da velhice não reduz drasticamente qualquer faculdade do indivíduo que o impeça de continuar ativo e útil ao meio social a que pertence.

Segundo Barros (1998:139), a velhice como estigma, não está necessariamente ligada à idade cronológica. Os traços estigmatizadores da velhice, e evidenciados na literatura, ligam-se a valores depreciativos como a feiúra, a doença, a desesperança, a solidão, a tristeza, a pobreza etc.

Quem pode esquecer da transformação da Rainha Má, madrasta de Branca de Neve, que se transforma em uma horrível velha com uma grande verruga no nariz, pronta a envenenar sua enteada, ou Gepeto, o velho pobre e solitário que cria Pinóquio para sentir-se menos só, o avarento velho Patinhas ou as bruxas Madame Min e Maga Patalógica, entre tantos outros velhos horríveis? Por que as bruxas, nas histórias infantis, nunca são jovens e belas?

De fato, nos filmes de desenho animado, os idosos sempre provocam um medo terrível nas crianças. Em 90% dos casos, os velhos são apresentados como pessoas más, egoístas ou criminosas. Aparentemente, nesta situação, os velhos sempre têm uma predileção por crianças que se deixam ser enganadas para serem presas e devoradas. Mal as crianças começam a reconhecer o colo confortável das avós e avôs, começam a lhes contar histórias de pessoas velhas que devoram com prazer as criancinhas, como em *João e Maria*.

Já se aprende, desde pequeno, que a velhice é feia e que para não se transformar em um monstro, deve-se lutar contra a velhice, custe o que custar.

Pensando em uma realidade mais concreta e próxima de nosso cotidiano, quem mais, na visão popular, encarna a figura da mulher irritante, amargurada e sempre pronta a fazer um comentário desagradável do que a sogra (quase sempre retratada como idosa)?

Segundo Fogaça (2001:14), tudo o que se relaciona aos idosos é sempre levado para o lado da gozação, sendo o sexo o ápice de toda piada de gosto duvidoso. Esta falta de respeito em relação ao idoso já faz parte de nossa cultura, onde tudo o que é bom se refere aos jovens e tudo o que é ruim se refere aos idosos. Quando algum idoso consegue sair do padrão, todos levam o caso com um misto de repulsa e fascinação, geralmente reservadas só ao extraordinário e ao bizarro.

A velhice se estabelece, de maneira geral, a partir da aposentadoria quando o indivíduo se acha fora do processo produtivo formal. A aposentadoria para os homens e a viuvez para as mulheres são momentos importantes, que marcam o processo de desengajamento, na medida em que fazem diminuir os relacionamentos sociais.

É através de sua ocupação e de seu salário que o homem define sua própria identidade; ao se retirar do mercado formal, a perde. Um profissional não é mais um profissional: não é nada. O papel do aposentado consiste em não ter mais papel algum. Significa, portanto, perder o lugar que lhe cabia na sociedade: a dignidade.

A perda do *status* profissional ocasiona uma perda do papel social. Os papéis sociais funcionam como fontes de pertencimento, dinamismo e valorização dentro da sociedade. As pessoas aprendem a se valorizar e dar sentido à própria existência a partir dos papéis sociais que assumem.

Se na primeira metade do século XIX, o verbo aposentar-se – em inglês *to retire* - ainda significava “*retirar-se da atenção pública*”, 80 anos mais tarde, ele passou a ser entendido como “*não estar mais qualificado para o serviço ativo*”, de acordo com Schirmacher (2005:78).

Segundo o texto base da Campanha da Fraternidade,

“... a aposentadoria é o seguro para o tempo da velhice. No Brasil, aposentar-se, viver dos “benefícios” da aposentadoria é geralmente dar de cara com a pobreza. Junta-se a isso a péssima qualidade de vida oferecida pela rede pública de atendimento à população...”(CF, 2003:24)

A maioria dos gerontólogos considera este período nefasto, em que o índice de mortalidade é muito elevado nos primeiros anos de aposentadoria. Quem não conhece um caso de alguém que veio a falecer algum tempo depois de se aposentar?

Evidencia-se que, se as sociedades, sob a lógica do capital, tendem a transformar as pessoas em mercadorias, nesta fase, reduzem os velhos à condição de mercadorias descartáveis. Desta forma, a velhice não se refere somente à idade, mas a perda da autonomia, da “utilidade”.

Este mesmo sentimento de incapacidade ou inutilidade parece, em muitos momentos, ser reforçado pelos próprios integrantes deste grupo e é claramente expresso em seus diários reflexivos:

“... meus filhos acham que eu não tenho mais o que fazer e por isso vim estudar... minha cabeça não ajuda muito, mas, enfim, vou tentar novamente... acho que meu tempo já passou, mas cansei de tricotar e costurar para a família...” (reflexões de alguns participantes da aula de 29/08/03).

Este tipo de desistência perante a vida é o fenômeno da depressão. A depressão é uma doença que atinge os neurônios quando são insuficientemente nutridos e irrigados. A partir daí conclui-se que o velho triste é um velho doente, porque a tristeza é um dos sinais da má irrigação circulatória. A tristeza é o primeiro passo, vem depois o desinteresse e, em último grau, o desejo de morte. Este sentimento é acentuado pela visão equivocada de que o futuro é limitado e o passado cristalizado. Seus projetos já foram realizados, ou foram abandonados, sua vida se encerrou, nada mais os solicita. A falta de ação desestimula a curiosidade e a paixão. A morte se instala nas pessoas e nas coisas.

Beauvoir (1970b:250), aponta que Freud estabeleceu uma aproximação deste comportamento com o luto. O melancólico, embora não tenha perdido ninguém, se comporta como se tivesse perdido alguma coisa. É o seu “*eu*” que lastima haver perdido: não sou nada, não realizo nada. A descrição do melancólico se ajusta a maioria dos idosos: perda do “*eu*”, desvalorização, sensação de impotência. Perda da identidade, e o que é pior: perda de sua identidade positiva.

Uma alternativa para o reestabelecimento desta identidade positiva pode surgir por meio da educação, que passo, sucintamente a apresentar a seguir.

### **1.5 - A educação de idosos: é, realmente, necessária?**

A idéia de que as pessoas jovens ainda têm muito que aprender antes de participar ativamente da vida social é um tipo de preconceito que, atualmente, parece estar caindo em desuso.

A idéia de que as pessoas mais velhas já sabem tudo e o conhecimento que possuem é suficiente para viverem bem ou que já desaprenderam muita

coisa e, portanto, não são capazes de aprender coisas novas e não podem mais participar da vida moderna é um preconceito ainda mais nocivo à raça humana e que permanece inalterado até o momento.

A diferença entre estas duas formas de preconceito é bastante clara para todos nós: os jovens têm ocupado um novo espaço na sociedade, enquanto os velhos continuam com aquela imagem, construída socialmente, de que não servem mais para nada, pois nada aprendem e, portanto, nada têm a contribuir.

Neste quadro, muitos idosos isolam-se, distanciando-se dos elementos sociais. Muitos dos problemas relacionados à velhice derivam-se da marginalização e do preconceito.

Neste momento é que acredito que a educação pode servir como um elemento muito útil para que o idoso seja novamente trazido “à vida” e possa dela participar de modo sadio.

Os preconceitos e os estereótipos (do grego *stereós* = sólido, firme + *typos* = modelo, símbolo, exemplar) são transmitidos de geração em geração, muitas vezes sem que se perceba. São compartilhados com o grupo no qual o indivíduo está inserido. Neste contexto é que um projeto de gerontologia educacional pode ser bastante útil para o idoso possa livrar-se de preconceitos e estereótipos a ele impostos, onde o velho é tratado ora como bonzinho e generoso, ora como ranzinza, egoísta e avarento.

De acordo com Ferrigno,

“... o preconceito ao “diferente” está presente em todos os meios e idades: tendemos a ser intolerantes para com as diferenças e complacentes em relação às desigualdades. Ou seja, desenvolvemos atitudes discriminatórias a quem pertence a esta ou aquela raça, a quem tem alguma deficiência física, a quem professa certa religião e a quem tem determinada idade...” (Ferrigno 2003:133)

Os motivos que podem levar uma pessoa de meia idade em diante aos estudos são muitos. Estas pessoas, geralmente, procuram voltar à escola para desenvolver-se, por prazer, não ficar dentro de casa o dia todo, ter com quem

trocar idéias, viver situações interessantes, conviver com pessoas diferentes, vencer a solidão, combater a depressão, preencher um vazio, melhorar sua convivência com filhos ou netos. Não importa, qualquer motivação é válida desde que a possibilidade de realizar um anseio seja concretizada.

O importante é que o sujeito-idoso seja visto como um ser em crescimento, que necessita apenas de estímulos externos para que idealize projetos de vida e que possa colocá-los concretamente em sua vida.

A educação, antes compreendida como um evento apenas necessário na vida de crianças e jovens adultos, cada vez mais, passa a ser também parte da rotina de muitas pessoas teoricamente fora do período normal de aprendizagem.

Como salienta Haddad,

“... a educação deve servir como instrumento para prolongar, até a terceira idade, a intensa socialização que se dá na infância e adolescência... a educação torna-se necessidade fundamental para que o velho possa viver bem numa sociedade que o ameaça, não por dominá-lo econômica e politicamente, mas por obrigá-lo, sob pena de condená-lo à solidão a uma permanente atualização face “ as abruptas mudanças...”.(Haddad, 1986:92)

O envelhecimento, como visto, é um fenômeno que deve ser observado por vários ângulos para que possa ser devidamente compreendido. Neste processo concorrem tanto fatores biológicos como sócio-ambientais. Neste paradigma, que se torna necessária a educação durante a terceira idade. E por que não? Do mesmo modo que há um processo educativo que prepara as crianças para a adolescência e depois para a vida adulta, a educação também deve preparar o indivíduo para a terceira idade, haja vista que alguns reflexos na entrada e permanência nesta fase da vida são tão bruscos e abruptos quanto a entrada da criança na adolescência.

A educação continuada, que se inicia na infância e se prolonga por toda a existência do ser humano, tem sido objeto de estudo e reflexões de vários educadores. Cemin (2002:99) aponta que se uma pessoa tem o desejo de

aprender, ela terá condições de fazê-lo, independentemente de onde e quando isso ocorre. Para tanto, é necessária a confluência de três fatores importantes: predisposição para o aprendizado, que o ambiente seja adequadamente organizado e que haja alguém (um par mais competente) para auxiliar o aprendiz no processo de aprender.

Neste aspecto, os centros de convivência ou escolas para a terceira idade deveriam ter como objetivo atualizar os conhecimentos dos idosos visando sua participação no meio social, pois, assim como a saída da infância para a adolescência, a passagem da vida adulta para a terceira idade é um processo irreversível, com vantagens e desvantagens, em que a opção por ser feliz ou não, nesta fase, cabe, na maioria das vezes, ao sujeito do processo.

Ferrigno (2003:86/87) afirma que o objetivo maior destes centros de encontro da terceira-idade deveria ser o de propiciar ao indivíduo a redescoberta de interesses que, uma vez assumidos, o reequilibrem socialmente e retardem as modificações da velhice. Ainda segundo o mesmo educador, “... a atualização de informação facilita a integração social dos velhos a um mundo de mudanças cada vez mais aceleradas...”.

De acordo com este parecer, Stainback nos aponta que,

“... deve-se ressignificar o envelhecimento, diluindo o sentido da velhice como um momento intrínseco de sabedoria proporcionada pela experiência, em favor da idéia de que esse é um momento propício para o aprendizado de novas coisas. A educação é ressaltada como necessária para que o indivíduo aproveite as oportunidades criadas para a velhice na sociedade contemporânea... ao dissociar a experiência dos anos vividos da sabedoria, valorizam a idéia de que a educação deve ser uma atividade permanente na vida dos indivíduos, e não somente algo que deve ser vivido somente em sua fase inicial...”. (Stainback, 1998:44)

De acordo com pesquisas realizadas pela educadora Fogaça (2001:60), e por constatações minhas, em atuação com meus alunos, vemos que os alunos da terceira idade têm prazer de vir à aula, o que não acontece com tanta clareza com os alunos dos cursos regulares e dentro da faixa “aceitável”

de escolarização. Após alguns meses de participação desses idosos na escola, verifica-se, claramente, uma maior aceitação, autovalorização e, de modo muito acentuado, o reconhecimento que vem dos outros, parentes e amigos, em relação a estes alunos.

Uma questão principal é a forma como este processo educativo será projetado. É ingênuo pensar em fórmulas inócuas que se dedicam a preencher um tempo livre destas pessoas, com tentativas ridículas de infantilizar seus participantes. Se, como tradicionalmente ouvimos, envelhecer é voltar a ser criança, seguramente não é neste sentido. Como apontado por Cemin (2002:43), “... podemos sim, voltar ao passado, usando das lembranças da infância e juventude, para refletir e analisar nossas trajetórias e recuperar o direito de sonhar e ter desejo...”, mas é só.

Esta necessidade, muitas vezes, de infantilização pode ser encarada como uma forma de reação ao envelhecimento. O corpo envelhece, mas a pessoa se recusa a acompanhar a mudança. É comum vermos pessoas de 25 ou 40 anos que se vestem ou se comportam como crianças. Segundo Schiirmacher (2004:15), a própria série de livros e filmes Harry Potter é um indicador disso. Ele faz parte do fenômeno da negação do envelhecimento que existe hoje, em virtude de fazer muito mais sucesso entre a população adulta do que necessariamente entre as crianças, como aparentemente era o objetivo de sua autora.

## **1.6 – A capacidade cerebral do idoso interfere no aprendizado?**

Discorri sobre a aprendizagem dos idosos. Uma pergunta que poderia surgir neste momento é sobre a capacidade cerebral dos idosos para aprender coisas novas.

Não pretendo enveredar para o estudo da acuidade cerebral dos idosos, mas acredito ser necessário elucidar alguns aspectos, haja vista que, neste momento da pesquisa, desejo me deter à quebra de paradigmas sobre a visão tradicional que se possui a respeito da capacidade que as pessoas com mais de sessenta anos possuem (ou não) para assimilar determinados

conhecimentos novos.

A partir de 1972, com o advento da tomografia computadorizada e, depois disso, com a tomografia por emissão de pósitrons, capaz de gerar imagens da anatomia e do funcionamento cerebral, começou-se a entender melhor a estrutura e a função do cérebro. Hoje, começa-se a descobrir o quanto variáveis como alimentação, mudança de estilos de vida, exercícios físicos e mentais podem influenciar a atividade mental.

Envelhecer de modo satisfatório depende do tenuous equilíbrio entre as limitações e as potencialidades de cada um, que lhe possibilitará lidar com as perdas inevitáveis do envelhecimento. Há uma série de interessantes estudos, por exemplo, que indicam que a perda de memória, característica em idades avançadas, pode ser compensada por treinos mnemônicos (arte e técnica de desenvolver a memória), que terá melhores resultados se a pessoa, mesmo em idade avançada, tiver boas condições biológicas.

Assim como o corpo, a mente também precisa de ginástica para funcionar bem, principalmente quando o que se está em jogo é a memória. Segundo a série jornalística “*O idoso e bem estar*”, do jornal *Diário de São Paulo* (2004:6/7) já está comprovado que os “esquecimentos” típicos da idade poderiam ser evitados, pelo menos em grande parte, se os idosos praticassem exercícios, mas para o cérebro. A dica é manter o cérebro ocupado. Segundo o neurologista Ivan Okamoto, coordenador do *Núcleo de Envelhecimento Cerebral da Universidade Federal de São Paulo* (UNIFESP),

“...a falta de estímulo é o grande inimigo da memória. Isso costuma acontecer com o idoso porque ele deixa de praticar atividades intelectuais, como trabalhar, cuidar das contas sozinho, ir às compras etc...”; (Jornal Diário de São Paulo, 2005)

Segundo os médicos, o sistema nervoso, que controla toda a nossa capacidade de memorizar, funciona como os músculos do corpo. A comparação pode ser bastante simples: se o idoso deixa de praticar atividades físicas, sofrerá em algum momento da vida, dificuldades para se locomover. Com o envelhecimento, o cérebro envelhece biologicamente, sendo que o

treino faz com que a pessoa mantenha sua capacidade de uso da memória.

A idéia da falta de acuidade para o aprendizado em idades mais avançadas perpetua-se na sociedade, mesmo não possuindo nenhum respaldo médico ou científico. Pelo contrário, através das contribuições da neuroanatomia e neurofisiologia, pode-se constatar, hoje, a plasticidade cerebral: a possibilidade de o cérebro regenerar-se continuamente (Lima, 2000:33).

De acordo com Oliveira,

“... as faculdades mentais nada sofrem com o envelhecimento e podem desenvolver-se com o passar do tempo, como, por exemplo, o conjunto de conhecimentos, o julgamento prático, a aptidão de dominar situações difíceis e o desembaraço verbal...”. (Oliveira, 1999:77)

Isso significa que a melhor forma de se preservar a memória e a capacidade cognitiva, apesar do avanço do tempo, é exercitando o cérebro constantemente. E o melhor tipo de estímulo é a reflexão.

Ainda, segundo Lima (2000), o cérebro humano é complexo. Ele consegue restaurar suas próprias funções porque não armazena cada uma de suas memórias nos neurônios, células cerebrais distintas. Ele tem a memória presente em redes de neurônios interligados. Isto significa que, se um neurônio morre, o cérebro tem o poder de restabelecer essa conexão de memória através de outro neurônio, conservando a memória. São circuitos redundantes onde cada célula cerebral tem ramificações que alcançam outras células cerebrais, no intuito de fazer as ligações de memória. Conforme se vai envelhecendo, as células cerebrais se ramificam cada vez mais. Na meia idade o cérebro apresenta muito mais ramificações do que quando jovem. As ramificações extras compensam a morte de células cerebrais (Lima,2000:34).

O desenvolvimento das neurociências oferece ao homem novas possibilidades na compreensão do funcionamento do cérebro humano mostrando que o desenvolvimento do cérebro e seu funcionamento podem oferecer uma melhora considerável se houver uma combinação de fatores

culturais, sociais, de trabalho e atividades de lazer.

Em outras palavras, o desenvolvimento e manutenção do cérebro em boas condições, é reflexo de fatores orgânicos e sociais.

Hoje, está comprovado que a estimulação social pela participação ativa em comunidades com interesses em comum auxilia a regeneração do cérebro, principalmente quando esta participação está ligada ao prazer de conviver com outras pessoas.

Lima (2000:92) alerta que é indiscutível o papel das emoções no desenvolvimento do indivíduo e no seu processo de cognição. Estando localizado no cérebro, por meio das emoções, o sistema límbico atua de modo muito significativo na memória e na capacidade de aprendizagem. Isto significa que quanto maior o grau de comprometimento do idoso em atividades que lhe traga prazer, melhor será sua performance ao executar e resolver problemas, o que o auxiliará de sobremaneira a reter por maior tempo as informações adquiridas e processadas.

Segundo Haddad,

"... embora na idade avançada a massa encefálica diminua de peso, pelo desaparecimento de células em todas as camadas do córtex (a perda dos neurônios começa aos 25 anos ), é um fato atualmente bem estabelecido que o envelhecimento não leva a um declínio das faculdades intelectuais. Na realidade, certas faculdades intelectuais nada sofrem com o envelhecimento e podem, mesmo, se desenvolver com o passar do tempo, como, por exemplo, o conjunto dos conhecimentos, o julgamento prático, a aptidão para dominar situações difíceis e o desembaraço verbal... todavia, outras se revelam mais sensíveis ao envelhecimento e dependentes da idade, como, por exemplo, a faculdade da memória e observação, a capacidade de concentração, a agilidade intelectual e a faculdade de associação... enquanto o indivíduo se mantém em atividade intelectual ele continua com capacidade de produzir. À medida que o indivíduo envelhece, sua capacidade intelectual torna-se mais aguda e mais seletiva ...o intelectual idoso não diminui sua atividade mental. O que diminui é sua capacidade física..." (Haddad, 1986:28-29)

Este dado trará muitas implicações nas questões de educação contínua de idosos, pois todas estas boas novas acerca do envelhecimento do cérebro reforçam a expectativa de que conservar as faculdades mentais seja algo absolutamente normal, independente da idade. Se, cientificamente, existe esta possibilidade, por que o idoso não aprenderia?

Neste contexto, a educação deve servir de instrumento para prolongar, até a terceira idade, a intensa socialização que se dá desde a infância. Assim, aponta como sendo necessária a educação durante a velhice, tão importante quanto a que prepara o indivíduo para a passagem da infância para a vida adulta (Haddad 1986/1993, Fogaça, 2001).

Conforme já afirmava Platão, “... são precisos cinqüenta anos para fazer um homem. Cumpre tomar a educação no sentido total, mutilá-la é mutilar o homem...”.

De acordo com Fogaça,

“... desafiando alguns saberes sobre a capacidade declinante do velho, tem-se que a capacidade de aprendizado dos indivíduos mentalmente sadios permanece sempre a mesma, até depois de ultrapassada a casa dos noventa anos. As pessoas idosas têm a mesma facilidade para o aprendizado de línguas que estudantes do ensino fundamental, embora tanto uns quanto os outros encontrem mais dificuldades que uma criança de três anos, por exemplo...parece que o que diminui com o aumento da idade é a velocidade do aprendizado...” (Fogaça, 2001:34)

De fato, biologicamente falando, os indivíduos apresentam por volta dos 30 anos uma lenta diminuição de certos parâmetros anatômicos e fisiológicos como força muscular, capacidade vital, potência sexual, agudeza dos órgãos do sentido, memória, reação psicomotora, capacidade intelectual etc. Contudo, sabemos que nem todos os indivíduos apresentam os mesmos sinais de envelhecimento na mesma idade. Deste modo, podemos verificar que um aspecto exclusivamente biológico não é suficiente como critério para se identificar quem é idoso e quem não é idoso.

Na verdade, o idoso sadio não é psicológica e nem fisiologicamente

velho, pois o que caracteriza a velhice não é a quantidade de anos vividos e nem o estado das artérias. O que caracteriza esta fase da vida é a perda dos ideais de juventude, é a falta de conexão com a mentalidade de seu tempo, é o desinteresse pelo cotidiano, é o humor irritadiço e a desconfiança no futuro.

Desta forma, para que o cérebro seja ativado a todo momento para manter-se jovem e colaborar na melhoria da vida de quem já passou dos sessenta anos de idade é que a educação continuada torna-se uma alternativa bastante interessante de inclusão social.

Justifica-se, então, o estudo da gerontologia educacional, que passo a discutir em seguida.

### **1.7 - A gerontologia educacional : um caminho possível ?**

Como visto, as faculdades intelectuais nada sofrem com o envelhecimento e podem se desenvolver com o passar dos anos.

A capacidade de aprendizagem não é afetada pela idade, sendo até mesmo facilitada pela associação com experiências e conhecimentos prévios.

Quando a terceira idade é identificada como a idade do lazer, concebe-se a idéia da aposentadoria como um período ativo, a partir da imagem de que a vida começa aos 60 anos. Deste modo a velhice passa a ser representada como uma fase a ser aproveitada.

A educação continuada pode ser um dos elementos que podem contribuir para o desenvolvimento, descontração e informação da população idosa. Alguns aspectos devem ser levados em consideração para que um programa educacional voltado a este segmento tenha uma boa margem de possibilidade de sucesso.

Por exemplo, por minha experiência com alunos idosos, pude perceber que ser um bom professor dentro das expectativas tradicionais dos cursos e escolas (aquele que domina técnicas diversificadas e obtém “sucesso” em seu trabalho), nem sempre é garantia de eficiência no ensino do aluno da terceira idade. O estudante desta faixa etária tem várias características específicas que exigem, muitas vezes, do docente, habilidades e preparo especiais.

Isso não é de se estranhar, pois no ensino-aprendizagem de crianças há algumas características particulares, no ensino-aprendizagem de adolescentes outras e no ensino de adultos, também. Por que o ensino-aprendizagem de idosos seria diferente?

O aluno idoso tende a ser, algumas vezes disperso, a se perder diante do acúmulo de informações, a ter algumas dificuldades para captar o sentido abstrato de certas idéias e, não raro, a ter dificuldades de memorização de dados. Diante disso, o professor precisa desenvolver técnicas próprias para atender alguns dos alunos de seu grupo: ser bastante claro e objetivo na transmissão de informações e na forma de organização das idéias, usar um tom alto de voz (pois muitos alunos começam a ter dificuldades de audição), falar pausadamente, escrever na lousa usando uma letra muito pedagógica e em tamanho maior para que os que têm dificuldades de visão possam ler sem dificuldades e usar constantemente da repetição para reforçar algumas informações. É importante lembrar que esses alunos conheceram no passado uma escola paternalista, na qual a participação ativa de cada um deles não era estimulada como é hoje. Por isso é importante ir propondo, aos poucos, trabalhos em grupo e desenvolver a autonomia em sala de aula.

O processo de aprendizagem na terceira idade é necessário como estímulo para que sejam mantidas as faculdades mentais de cada um, devendo-se, portanto, respeitar o ritmo individual de cada um dos alunos e proporem-se, sempre, atividades significativas para que sejam desenvolvidas dentro e fora de sala de aula.

Em suma, poucas diferenças podem ser percebidas em relação aos alunos que se encontram dentro da faixa comum de aprendizagem.

Muitos têm a impressão de que as turmas compostas por alunos mais idosos são mais tranquilas e silenciosas, em comparação com a dos jovens e adultos. Nem sempre isso é verdade, pois os tagarelas também estão presentes entre os grupos mais maduros e comportar-se como criança na sala de aula é uma realidade, independentemente da idade dos alunos, afinal de contas...Aluno é sempre aluno.

A vontade de aprender é suficiente para que o processo de

aprendizagem ocorra da mesma forma seja aos 10 anos seja aos 80 anos. A única diferença entre a aprendizagem destes dois grupos, por exemplo, é a velocidade com que este aprendizado se dá. A assimilação de novos conhecimentos, atitudes e hábitos podem ocorrer em qualquer idade, modificando unicamente a velocidade de assimilação.

Por parte do professor, palavras de encorajamento por progressos, ainda que tímidos, são formas de combater a autocrítica, comumente mais rigorosa nessa faixa etária, de tentar aliviar a frustração pelo fato de, em alguns casos, realmente não render mais tanto quanto acontecia na juventude e, sobretudo, de revelar um potencial para o aprendizado que a pessoa já não consegue descobrir em si própria. Deste modo, a paciência que ele não tem consigo próprio, pode ser estimulada por um mestre paciente e que seja, acima de tudo, afetuoso.

Neste momento é que um profissional qualificado para atuar com este grupo seja de fundamental importância para que o sucesso dos objetivos traçados seja atingido. Neste ponto é que entram em campo os educadores com uma visão clara de aspectos ligados à gerontologia educacional.

Os educadores que se orientam pela gerontologia educacional, definida a seguir, procuram desenvolver um programa terapêutico voltado à memória, concentração, capacidade cognitiva, aprendizado e criatividade dos idosos. A gerontologia educacional requer uma pedagogia específica para garantir a cada idoso a possibilidade de vivenciar situações de aprendizagem que possibilitem a eles não somente sobreviver mais e melhor, mas, e principalmente, conquistar com autonomia uma melhor qualidade de vida. Neste paradigma, a educação tem um papel de vital importância, pois não se trata de divertir ou entreter o idoso, nem de repetir papéis desempenhados por eles em outras fases da vida, mas, sim, servir de dispositivo para que o indivíduo, independente de sua faixa etária, consiga manter seus níveis normais de desenvolvimento. Nesta concepção, as atividades desenvolvidas no decorrer da aula ou curso, adquirem um novo sentido por estarem desvinculadas da obrigação de se cumprir determinados papéis sociais próprios das etapas anteriores de vida nos quais a pessoa tem a obrigação de

se sair bem para galgar novos patamares na escala social ou se enquadrar nos já existentes. É o aprender por puro prazer.

De acordo com Cachioni,

“... a velhice e o envelhecimento são tópicos que comportam e necessitam de atuação educacional de longo prazo para que possa promover mudanças culturais nas concepções sociais vigentes sobre velhice, sobre as possibilidades de desenvolvimento nessa fase da vida e sobre o potencial cultural inerente a esse segmento da população. É, nesse contexto, que se encaixa a gerontologia educacional, campo interdisciplinar que se desenvolve no rastro da evolução da educação de idosos, na formação de recursos humanos para lidar com a velhice e na mudança das perspectivas das sociedades em relação aos idosos e ao envelhecimento...”. (Cachioni, 2003:25)

Segundo a mesma educadora o termo *gerontologia educacional* foi usado pela primeira vez em 1970, na Universidade de Michigan, por David Peterson, no contexto de um curso de doutorado em gerontologia. Em 1976, esse teórico definiu-a como a área responsável pelo estudo e pela prática das tarefas de ensino e aprendizagem a respeito de e orientadas a pessoas envelhecidas e em processo de envelhecimento. Em 1980, o mesmo autor refez sua definição, acrescentando que a gerontologia educacional é a tentativa de aplicar o que se conhece sobre a educação e o envelhecimento em benefício do padrão de vida dos idosos.(Cachioni 2003:26)

Em 1990, Glendenning e Battersby manifestaram-se a favor de uma nova gerontologia educacional, mais crítica, cuja articulação prática se traduziria no que Lemieux denominou de *gerogogia crítica* (Lemieux,2000). Essa mudança na proposta anterior de Glendenning aconteceu pela constatação de que os paradigmas tradicionais da gerontologia educacional eram do tipo conservador, e quando levados à prática, conduziam mais à domesticação dos idosos do que a sua autonomia e participação.(Cachioni 2003:27)

Debert (1999:218) ainda aponta, que a expressão de abandono e

solidão nas novelas têm certamente nos velhos um elemento forte, mas eles agora são também apresentados como ativos, capazes de oferecer respostas criativas ao conjunto de mudanças sociais, reciclando identidades anteriores, desenvolvendo novas formas de sociabilidade e de lazer redefinindo relações com a família e parentes. O drama da velhice é retratado em reportagens de televisão, através da apresentação de velhos abandonados em asilos. Entretanto já é de praxe que nessas reportagens, após a apresentação dessas imagens de abandono, sejam apresentados velhos que continuam desenvolvendo atividades criativas, escrevendo livros, expondo trabalhos artísticos etc.

Da mesma forma inverte-se a concepção de aposentadoria, que deixa de ser um momento de descanso perpétuo e recolhimento, a fase do chinelo e pijama, para tornar-se um período de atividade e lazer. Desta forma não se trata apenas de tentar se resolver os problemas econômicos dos idosos, mas também de proporcionar a eles atividades culturais e de lazer que tragam benefícios psicológicos, de forma a não excluir uma população até então marginalizada relegada a posição de cuidadores de netos e sobrinhos e provedores de bens após sua morte.

Surgem, assim, os grupos de convivência dirigidos à terceira idade para a criação de formas de socialização mais eficazes e gratificantes a este segmento. Nesses espaços é possível buscar a auto-expressão e explorar habilidades e identidades de um modo que era exclusivo da juventude. A questão da identidade é um fator de suma importância na constituição do perfil do idoso, haja vista ser esta a principal dificuldade do homem na terceira idade. O próprio fato de se saber velho o transforma em outro, por ter perdido seu papel social e sua qualificação. Isso faz com que ele não saiba exatamente quem é, e quando esta crise de identificação não é superada, o que acontece com relativa frequência, o idoso fica desorientado.

Sabe-se que a velhice é a única etapa de desenvolvimento que não desfruta de um estatuto social positivo; ao contrário, em nossa sociedade, é considerada negativamente.

Nos grupos de convivência, segundo Debert,

“... é comum encontrar idosos que, uma vez engajados, assumem atitudes positivas em relação à vida, aceitando de forma sadia os processos de mudança que vivenciam e que ocorrem, muitas vezes, de forma acelerada e até conflitiva...é comum os integrantes de um grupo comentarem o que os outros grupos realizam, e não só proporem atividades semelhantes como também modificações para melhor...o idoso redescobre interesses novos, sente-se estimulado a participar em todas as etapas de sua vida e que, com essa postura, tem mais chances de solucionar seus problemas pessoais...” (Debert, 1999:152)

Dá-se, então, início a um importante processo de reconstrução ou, em alguns casos, de construção de uma identidade positiva dos idosos.

### **1.8 - A (re) construção da identidade do idoso**

A construção ou resgate de uma identidade positiva é um fator muito importante a ser trabalhado nesta fase da vida. Devido a todos os estereótipos impostos pela sociedade no que concerne à volta aos bancos escolares de pessoas desta faixa etária, e a própria resistência de parte destes indivíduos acerca de suas potencialidades intelectuais pessoais, o trabalho de resgate da auto-estima destas pessoas é uma atividade muitas vezes árdua e muito mais difícil do que o próprio processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira para estas pessoas.

De acordo com os PCN-LE,

“... a identidade é construída em um processo de aprendizagem, o que implica o amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro e também articular a unidade e a continuidade de uma biografia individual... a elaboração da identidade e do projeto de vida implica construir um conjunto de valores que oriente a perspectiva de vida: quem eu sou, quem eu quero ser, o que quero para mim e para a sociedade. Isso exige uma busca de autoconhecimento, compreensão da sociedade e do lugar em que está inserido...”. (PCN-LE, 1998:108)

De acordo com Oliveira,

“... a primeira crise do idoso é a crise de identidade, quando existe a necessidade de estabelecer novas relações consigo mesmo e com o mundo dos valores. Uma segunda é a crise de autonomia quando o fundamental é o estabelecimento de novas relações com os demais, com referência à satisfação das próprias necessidades. Por último, a crise da velhice é uma crise de pertencimento que fundamenta a busca de novas relações com a sociedade. Constituem, dessa forma, três condições necessárias para se alcançar a integridade da personalidade na velhice...” (Oliveira, 1999:105-106)

A identidade de cada um é influenciada pela percepção que os outros têm dos papéis sociais que desempenha. As pessoas são sempre tentadas a se ver como são julgadas e cabe ao educador o trabalho árduo de resgatar esta auto-estima, mesmo antes de iniciar seu trabalho como especialista em uma determinada área do conhecimento.

A auto-estima sempre envolve uma questão de avaliação pessoal. Ela é decorrente de uma atitude positiva ou negativa diante de si mesmo. Deste modo a auto-estima se liga diretamente ao que a pessoa julga acerca de si mesmo.

A auto-estima possui uma estreita ligação com as questões de formação de identidade dos idosos. Na velhice, existe uma tendência muito forte, por parte dos idosos, de se auto-avaliarem negativamente. Com as alterações cada vez menos positivas de sua auto-imagem, a auto-estima também sofre consideráveis decréscimos.

O educador, durante todo o processo, deverá atuar como um elemento facilitador de atitudes de organização, reorganização e valorização dos alunos através da mediação e da interação entre os elementos do grupo.

A construção de uma imagem positiva acerca de seu próprio envelhecimento cria nos educandos a idéia do não reconhecimento dos velhos como detentores da sabedoria e experiência. Cria em seus indivíduos o espírito de disponibilidade para o aprendizado e novas experiências despertando em

cada um deles, uma identidade positiva pelo resgate de sua dignidade, redução dos problemas de solidão, quebra de preconceitos e estereótipos, valorizando o cidadão de mais idade criando espaços não só para seu lazer pessoal, mas, também, para a continuidade de seu exercício de cidadania.

De acordo com Oliveira,

“... a busca da identidade tem grande influência sobre o funcionamento da personalidade, e a velhice será positiva ou não conforme os resultados na busca de um novo sentimento de continuidade e identidade pessoal: a auto-imagem ou auto-estima, na qual se consideram três condições: viver experiências válidas no contexto de relações saudáveis, redefinir o próprio sistema de valores e integrar as riquezas, o potencial e as lembranças. A visão que o homem tem de si mesmo deve ser ampla e integral. O físico pode ser dilapidado com o passar dos anos, mas a mente, mantendo-se estimulada, tende a evoluir...”.(Oliveira, 1999:118-119).

Na sociedade, segundo Agreste (2003:36), os idosos necessitam se abrir a duas possibilidades: tornarem-se mais receptivos às influências dos mais jovens ou serem excluídos do ritmo atual da sociedade. É no espaço em que vivem e no tempo dessa vivência que são forjadas as identidades pessoais e culturais. A identidade é produzida na e a partir das relações sociais e das representações que as pessoas têm de si mesmas. Estas representações modificam-se nas diversas fases da vida.

O homem, como um ser de relações sociais, como já apontava Freire em seus diversos estudos, está em constante movimento. Ele constitui seu mundo interno na medida em que atua e transforma o seu mundo externo para que melhor se adapte a situações diversas. Estas mudanças determinam um processo ininterrupto de definição do próprio ser. Desta forma, a identidade do idoso é um processo construído continuamente através de representações de como ele está atuando no mundo que o cerca, sendo um momento marcante desta nova incorporação de identidade o momento da aposentadoria, como já citado anteriormente.

Este é um dado bastante significativo, haja vista que na opinião de todos

os gerontólogos é psicologicamente e sociologicamente impossível viver os últimos vinte anos de vida em boas condições físicas sem desempenhar alguma atividade útil.

Na verdade, o que precisamos, mesmo, é educar nosso olhar para que possamos aprender com o diferente. Aceitar estas diferenças pressupõe o respeito, a valorização e a compreensão da história de vida dos idosos que é dinâmica, mesmo que muitas vezes esteja alojada em um corpo aparentemente cansado.

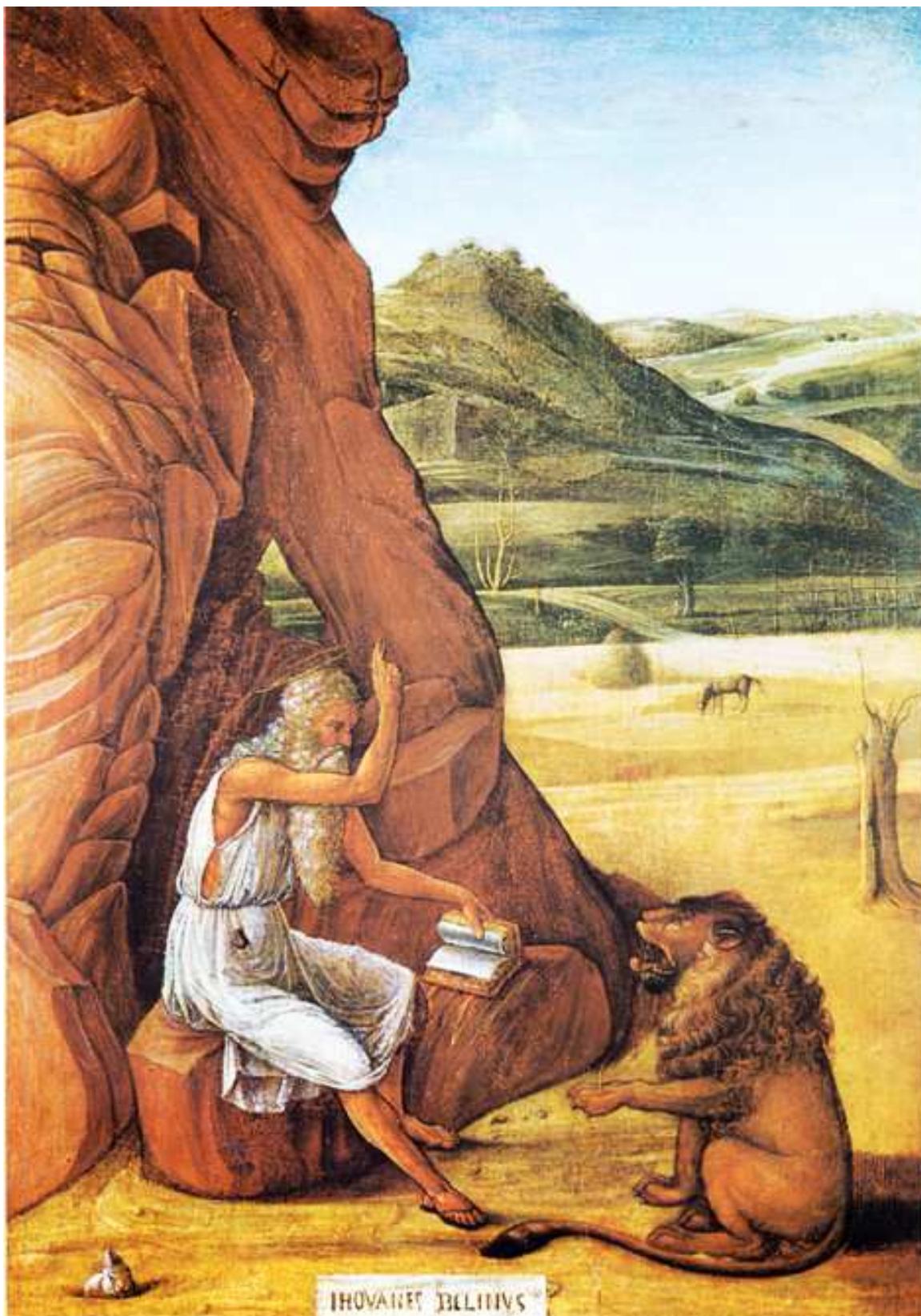
Conforme reflete Cachioni (2003:223), “... não considero que eu tenha a melhor idade, mas sim o melhor que a minha idade pode me oferecer...”.

Luft também nos adverte que o fator idade não é um entrave para que coisas interessantes ocorram na vida de um idoso. Ela ressalta que,

“... bom, aos oitenta anos conquistei minha velhice perdendo coisas, mas acumulando algumas, inclusive a minha idade. Não estou, aos oitenta anos, deteriorado em relação aos quarenta ou vinte: estou apenas mudado... ah, sim, estou velho aos oitenta anos, mas...jovem de espírito! Por que ser jovem de espírito seria melhor do que ter um espírito maduro...ou velho? Será pior ter mais equilíbrio, mais serenidade, mais elegância e até bom humor diante de fatos que na juventude nos fariam arrancar os cabelos de aflição?...” (Luft, 2004:91)

Baseando-me nestas reflexões acerca da velhice e processo de envelhecimento é que passo, agora, a apresentar algumas considerações da fundamentação teórica que servirão de parâmetro para, posteriormente, discutir os dados apresentados e que serviram de base para a concretização desta pesquisa.

## 2- Fundamentação teórica



São Jerônimo no deserto – Giovanni Bellini - 1463

Passo agora a apresentar alguns elementos que fundamentam este estudo.

Pelo fato deste estudo tratar-se de ensino de língua inglesa inicio esta parte do trabalho discutindo as formas de significação da linguagem e como, por meio da língua, dá-se a construção do conhecimento.

Após a apresentação destes dois elementos, apresento dados da pedagogia e reflexão crítica, por acreditar que são uma das molas propulsoras para toda análise do processo de transformação na trajetória de cada um dos envolvidos neste trabalho.

Como parte deste processo de transformação, faço uma apresentação das questões da pedagogia da e para a autonomia, das questões do currículo e identidade no cotidiano escolar e seu conseqüente resultado na prática reflexiva do docente.

Estes são elementos que pautarão todas as discussões que serão apresentadas no capítulo da análise dos dados.

## **2.1 – As formas de significação da linguagem**

Acredito ser importante iniciar minha apresentação dos fundamentos teóricos que embasam esta pesquisa elaborando uma breve discussão a respeito da significação da linguagem.

Para dialogar com a abordagem de Vygotsky(1994, 1993), que será realizada imediatamente após esta parte inicial das fundamentações do trabalho, apresento agora algumas idéias de seu contemporâneo Bakhtin (1997, 1999), já que ambos partem de alguns pressupostos similares que se complementam em alguns aspectos e que utilizarei na análise dos processos de ensino e aprendizagem dos idosos.

As diversas faces da obra de Bakhtin (1997, 1999), são permeadas por uma concepção dialógica da linguagem. O autor não fala em frases, orações, e sim em enunciados que se dão num contexto particular. Os conceitos de enunciado e enunciação, enquanto interação, surgem do contexto sócio-histórico ligados ao esboço de uma teoria de linguagem que inclui a relação

dos sujeitos com o mundo e a dimensão assumida pela linguagem nessa relação. As unidades de criação verbal e os enunciados, estão ligados entre si por uma relação dialógica, “... a relação dialógica é uma relação de sentido que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal...” (1999:345)

Bakhtin enfoca o conceito de interação social como fundamental para a construção da realidade, uma vez que para ele, assim como para Vygotsky, e demais pensadores que fazem parte deste trabalho, as construções são determinadas pelas condições reais da situação social imediata que, além de um locutor, pressupõe sempre um interlocutor, ambos socialmente organizados, salientando a centralidade da significação como constituída socialmente. Por este motivo, de acordo com minhas crenças, acredito que a interação aluno-aluno ou aluno-professor (vice-versa) é primordial na aquisição de qualquer tipo de conhecimento, seja ele escolar ou não.

O conceito de dialogia é fundamental no estudo de Bakhtin, pois para ele, qualquer enunciação produzida por seres humanos só pode ser compreendida se entendermos sua relação com outras enunciações. Segundo Wertsch & Smolka (1991), autores como Todorov (1984) e Holquist (1990), observam que a alteridade, (ou diversidade), é uma propriedade fundamental daquilo que significa falar e ser humano, na abordagem de Bakhtin.

Segundo Bakhtin, a dialogia é uma idéia muito mais abrangente do que aquela normalmente associada à palavra *diálogo* na ciência social contemporânea. Geralmente diz respeito às muitas formas como duas ou mais vozes entram em contato. Na *dialogia fundante* (Bakhtin, 1999:275), as vozes que entram em contato no tipo de interação face a face alternada, geralmente é associada ao diálogo. Dessa perspectiva, aspectos essenciais de uma enunciação podem ser entendidos como uma resposta à enunciação de outra voz, uma previsão da enunciação do outro e assim por diante.

As visões de Vygotsky (1993,1994) e Bakhtin (1997, 1999), que pressupõem o entendimento do homem como um sujeito sócio-histórico, expressam a importância do discurso do outro na construção do indivíduo, alicerce que se fundamenta no meio social. A partir de uma interação, o indivíduo internaliza, ou se apropria do discurso do outro, o que resulta num

processo posterior de desenvolvimento e educação.

Considerar o dialogismo, a que se refere Bakhtin, significa reconhecer imediatamente a presença do outro que, necessariamente, está instalado num dado discurso. Isto promoveu uma revolução nos estudos da linguagem e, especialmente, nas abordagens das análises de discurso, seja abalando conceitos e definições teóricas, tidas como acabadas e certas, seja pelo reconhecimento desse dialogismo, como uma nova perspectiva para os partidários de uma abordagem lingüístico-discursiva, incomodados e insatisfeitos com tais definições teóricas acabadas, e por que não dizer, simplistas demais para tratar da complexidade da significação da linguagem.

A visão de Vygotsky de ensino aprendizagem e a visão de Bakhtin de linguagem permearam esta discussão sobre o homem como sujeito sócio-histórico que se constitui na relação com o outro, no mundo social, o que é pressuposto teórico para esta pesquisa.

Desta forma, chegamos à construção do conhecimento, tendo como ferramenta básica para sua constituição, o dialogismo. São considerações dos estudos de Vygotsky que passo a apresentar agora.

## **2.2 - A construção do conhecimento**

Como apontado anteriormente, sirvo-me de Vygotsky (1993, 1994), neste momento, para complementar as idéias de Bakhtin e compreender com maior clareza as questões de ensino aprendizagem a que os idosos, participantes desta pesquisa, foram expostos e de que participaram.

Apoio-me nos estudos de Vygotsky acerca de como o conhecimento é construído. Acredito que as afirmações e análise sobre suas reflexões sejam relevantes para que os modos de construção da aprendizagem sejam estudados neste caso. Apesar dele citar, em seus estudos, a construção do conhecimento juntamente com crianças, acredito que possa transpor suas afirmações para o estudo da construção do conhecimento com os idosos participantes deste trabalho.

Constitui um aspecto fundamental na teoria vygotskiana o fato de que os

processos de formação de conceitos são originados nas relações entre os indivíduos e do indivíduo com o mundo. Isto significa que, para Vygotsky, o processo de desenvolvimento do indivíduo é socialmente construído, ocorrendo a partir de um contexto em meio a interações sociais, entre indivíduos historicamente constituídos: o outro desempenha um papel muito importante no processo de internalização, sendo esta interação a chave do aprendizado.

A abordagem vygotskiana enfatiza a interação entre desenvolvimento e aprendizagem, aspectos que estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do ser humano.

Vygotsky argumenta que todo o processo de aprendizado está diretamente relacionado à interação do indivíduo (uma ação partilhada) com o meio externo (meio este que leva em conta não apenas o objeto, mas os demais sujeitos).

Entendendo a aprendizagem como um processo social, que ocorre na interação entre pares mais experientes e menos experientes, observa-se a construção de funções psicológicas na apropriação do conhecimento socialmente disponível, processo em que o papel da linguagem é essencial. Abrem-se desta forma, novas perspectivas para a redefinição do papel das práticas pedagógicas.

Se a escola ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento das pessoas, o papel do professor, responsável por promover na sala de aula situações de interação entre os alunos, deve ser também repensado.

O que observamos é que ainda hoje na realidade das salas de aula de nosso país, persiste a visão do conhecimento como um objeto que é de domínio exclusivo do professor e que pode ser transferido a um aluno a partir de uma série de mecanismos, sem que o aluno tenha qualquer participação ativa no processo, ou seja, o aluno é visto meramente como um receptor de informações, o que, como veremos a seguir, era denominado por Paulo Freire, em seus vários estudos, como transmissão de conhecimento, tomando por base características de uma educação bancária, isto é, um professor que faz constantes depósitos de informações em seus alunos com vista a construir futuramente um conhecimento útil. Trata-se de uma postura que ainda hoje faz

parte do repertório didático de grande parte dos professores acreditar que tudo o que se ensina pode ser aprendido pelo aluno e que, portanto, o professor não é responsável direto pelo fracasso do educando. Stetsenko (1999:241) complementa que, na escola, os educandos são expostos a fenômenos fragmentados, experiências muito pobres em relação aos meios ensinados de se lidar com eles pelo fato de desejar-se que eles sejam aprendidos através de memorização, como se fossem parte de um mosaico de fatos não relacionados entre si.

Por outro lado, há professores em nossas escolas que atuam de forma a construir o conhecimento juntamente com seus alunos, valorizando o seu papel de mediador da aprendizagem, juntamente com o papel do aluno que é um indivíduo responsável pela construção de seu próprio saber.

Nesta perspectiva, professores e alunos se configuram como pares e não como opostos, pois ambos estão comprometidos no processo de aprendizagem. É na junção de forças que o saber é construído, constituído e apropriado.

A aprendizagem da língua estrangeira deve acontecer dentro de um processo de construção conjunta de significado entre professor e alunos, mediada pelo participante mais eficiente, que deve dar suporte ao aprendiz, enquanto este não for capaz de atuar de forma independente. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD), estudado por Vygotsky, implica na idéia de que o desempenho do aluno está diretamente relacionado ao contexto colaborativo, dentro do qual acontece e de que a instrução deve estar sempre adiante do desenvolvimento real do aprendiz

Schnewly (1992) retoma a discussão de Vygotsky sobre a ZPD, introduzindo o conceito de contradições ou conflitos desencadeados entre fatores internos e externos, e analisando a interação entre desenvolvimento e educação. O desenvolvimento corresponde aos fatores internos e a aprendizagem, aos fatores externos. Nessa perspectiva, a escola deve criar condições para que as contradições apareçam, e, assim, para que os conceitos cotidianos, decorrentes da vivência, experiência de cada um, se transformem em conceitos científicos.

Stetsenko (1999:237) complementa que a concepção mais comum do conceito de zona de desenvolvimento proximal é que a criança, em colaboração com um adulto ou par mais experiente, é capaz de resolver problemas em um nível mais avançado do que quando agindo sozinha.

Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultados das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. Em outras palavras, quando o homem modifica o ambiente através de seu comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro.

Igualmente importante é a postura reflexiva que o professor deve desenvolver, a fim de conhecer suas limitações e valorizar suas conquistas. A reflexão também lhe permite moldar e transformar a sua forma de agir sempre que se dê conta dos desajustes que interferem negativamente em sua prática. Em suma, a reflexão, quando crítica e consciente, proporciona o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

As pesquisas no campo da reflexão como uma forte aliada do trabalho dos educadores têm sido incansavelmente estudada por diversos autores nos últimos anos e é um fator muito marcante neste trabalho por analisar as transformações ocorridas em grupo formado por um educador, a princípio sem formação para o trabalho com idosos, e um grupo de alunos fora da faixa etária tradicional para o aprendizado de uma língua estrangeira.

É por este motivo que é na prática de sala de aula que o professor tem a oportunidade de construir o seu saber pedagógico. Isto porque é neste momento que partindo de sua já conhecida posição de aluno, que o novo e sempre renovado papel de ser professor passa a ser constituído. É este fazer de fato que leva o professor a testar hipóteses, a usar sua criatividade e a colocar em prática seus projetos.

Há a necessidade de se desenvolver a reflexão como forma de possibilitar ao professor visualizar e compreender sua prática com maior

clareza. Os estudos que serão apresentados neste trabalho posteriormente, acrescentam, ainda, que isto deve-se ao fato de que a reflexão possibilita ao professor distanciar-se de sua prática e observar-se como alguém de fora do processo, efetuando as mudanças que julgue serem necessárias para seu aprimoramento pessoal e profissional.

A reflexão como mola propulsora de um processo de transformação já havia sido discutida por Vygotsky, em 1934, quando afirmava que este era um caminho para um novo tipo de comportamento.

O contexto educacional, aqui estudado, se opõe à idéia do professor como detentor do saber, repensando sua prática, atribuindo-lhe a função de mediador, aquele que cria o conflito entre o que o aluno já sabe e o que ele está aprendendo naquele momento.

Nesse processo o professor também aprende; aprende a achar novos caminhos para ensinar e cria espaços para que o novo e o velho entrem em contato; ele cria esses espaços e oferece uma série de possibilidades para que a linguagem seja organizada no sentido de correlacionar conceitos cotidianos e científicos.

Assim como o conhecimento é socialmente construído através da interação entre as pessoas, a construção do significado da língua, e conseqüentemente seu aprendizado, também obedece rigorosamente, a meu ver, esta sistemática.

Passo, agora, a estabelecer algumas conexões entre as formas de significação da língua, construção do conhecimento e as formas de lidar com estes elementos em um paradigma reflexivo crítico.

### **2.3 – Considerações acerca da pedagogia-reflexão crítica**

Uma vez esclarecidas as questões acerca da construção do conhecimento e das formas significativas de lidar com a língua, para que pudesse desenvolver as atividades de ensino de língua inglesa na sala de aula com os idosos, passo agora a discorrer sobre questões que me parecem prementes a respeito da reflexão crítica que é uma das molas propulsoras para

a análise de todo o processo de transformação na trajetória de cada um dos participantes deste trabalho, tanto dos alunos-idosos quanto do professor participante.

Segundo Pennycook (1999:331/335/337), o trabalho crítico, em geral, tem sido focado em discussões acerca de classe, raça ou gênero, nas quais, relações de poder e desigualdade são freqüentemente mais óbvias em termos tanto de desigualdade social (salários diferenciados, acesso a trabalho e educação), quanto de desigualdade cultural (discriminação, preconceito, crenças acerca do que é considerado normal, correto ou apropriado).

A análise crítica da estrutura social e dos meios nos quais as relações sociais podem ser culturalmente ou ideologicamente mantidas, freqüentemente tendem a ser pessimistas, deterministas e reprodutivas. Isto significa que tendem a sugerir que as pessoas ficam geralmente presas a relações desiguais de poder (homens são mais poderosos que as mulheres, jovens são mais espertos e rápidos que os idosos etc), e que a maioria das coisas que as pessoas fazem, reproduzem exatamente esta relação de poder.

Ainda segundo Pennycook, Fairclough e seus seguidores (1992) há a preocupação com o desenvolvimento da linguagem crítica como um elemento essencial da mudança social. Nesse contexto fica também clara a influência de Paulo Freire em seus vários estudos, com sua noção de conscientização, um alicerce de seu trabalho crítico. Um primeiro passo nesse trabalho crítico deve ser, portanto, desenvolver a habilidade de inserir-se em debates, pois nada mudará, a menos que as pessoas saibam coisas que sejam necessárias a seu desenvolvimento para que haja mudança do contexto em que estão inseridas.

Aprendemos e ensinamos com uma mescla de experiências pessoais, com as experiências dos outros e de outras culturas. Nesse processo, procuramos somar nossas experiências e nossas reflexões, e sobre elas as vivências e reflexões de outras pessoas, dando nova cor e alimentando a continuidade da história. Brookfield (1995:140) salienta que uma análise crítica requer uma cultura moral e política caracterizada por uma abertura a diversas perspectivas e ideologias, e um respeitoso reconhecimento da importância da contribuição de cada pessoa, independentemente da superioridade ou *status*

de cada um.

Um outro dado que creio, também, ser importante para ser discutido neste estudo é a questão de todas as nuances que permeiam o processo de ensino-aprendizagem dos idosos, no que tange à natureza política do contexto educacional onde as mesmas foram criadas.

De acordo com Kincheloe analisando o pensamento de Michel Foucault

"...as práticas discursivas são as regras tácitas que definem o que pode e o que não pode ser dito, quem fala e quem deve escutar, e de quem são as construções da realidade que são válidas e científicas, desconhecidas e irrelevantes. Estas são práticas que sempre refletirão as relações políticas na sociedade e na sala de aula..."  
(Kincheloe, 1997:49)

Não é possível negar que há sempre uma questão política de manutenção (ou não) do *status quo* na elaboração de um currículo de curso ou aula. A própria seleção dos conteúdos na elaboração de um programa de ensino é uma decisão política pelo fato de ter privilegiado um corpo de conhecimento em detrimento de outro.

Deste modo, não se pode afirmar, de maneira alguma, que qualquer planejamento de aula ou currículo de curso trata-se de um evento neutro sem nenhum tipo de ideologia implícita.

Mas também não indica que esteja havendo uma manipulação na escolha destes conteúdos pois a manipulação é castradora, portanto, autoritária. Para discussão desta e outras questões que serão apresentadas neste trabalho, recorro principalmente a Paulo Freire, pois, além de ser fruto de nossa terra e, conseqüentemente, sabedor, mais do que ninguém, dos problemas que afligem nosso povo, nossa cultura, é também, de certa forma, o "pai" de todas as reflexões acerca da pedagogia e reflexões críticas. Por razões estritamente pessoais nas quais corroboram aspectos ligados a concepções minhas adquiridas ao longo de mais de vinte anos de atuação em sala de aula, gostaria de citar alguns poucos dados acerca deste grande educador.

Paulo Freire, nos anos 60, em Pernambuco, sua terra natal, denunciava

que a educação popular não poderia continuar a reforçar os mecanismos sociais geradores de exclusão. Esta concepção o colocou em posição de enfrentamento com o predominante discurso oficial da época, que apregoava que a escola era um reflexo da sociedade e que esta não poderia ser modificada pela educação. Foi aí que este educador pernambucano revolucionou a sociedade conservadora, ao mostrar (e provar!) que a premissa orientadora deste discurso era falsa e, também, ao defender a dimensão política inerente a todo o ato educativo.

Ele defendeu a idéia de que a educação podia ser um jogo, em cujas regras estariam presentes a solidariedade, a festa e o prazer, com um processo de competição entre os envolvidos em que o prêmio final seria a liberdade perante o mundo para fazer escolhas coerentes. Segundo ele, os jogos educativos deveriam valorizar os sentimentos e as emoções, utilizando regras e regulamentos, mas sem que se subordinassem a eles. Isto caracterizaria uma autonomia de decisão que geraria uma atuação mais coerente em uma sociedade mais humanizada, que repudiaria o discurso conformista de que os papéis de cada um e os preconceitos sofridos são historicamente pré-estabelecidos, como no caso da situação dos idosos.

Segundo Freire (1987:29; 1983:49/51), enquanto educadores e educadoras deveríamos assumir nossa posição, que é política, e sermos coerentes com ela em sala de aula, ressaltando que seria uma ingenuidade pensar na educação como possuidora de um papel abstrato, em um conjunto de métodos e técnicas neutras para uma ação que se dá entre homens, em uma realidade que não é neutra. Este fato só seria possível se o trabalhador social não fosse um sujeito submetido aos condicionamentos da estrutura social, que exige dele uma opção frente às contradições da sociedade em que atua. Como apontado por Freire, “... se a opção do trabalhador social é pela *antimudança*, sua ação e seus métodos se orientarão no sentido de frear as transformações...”.(1983:53)

Mas se a opção deste trabalhador social for pela mudança de paradigmas da sociedade, ele não vai temer a liberdade, não manipulará situações, não fugirá da comunicação.

A natureza ideológica do ensino de línguas também está presente nas reflexões de Pennycook quando afirma que,

“... um modo de ensino nunca é inocente. Toda a pedagogia implica em ideologia, um rol de suposições tácitas sobre o que é real, o que é bom, o que é possível e como o poder deveria ser distribuído...”.(Pennycook, 1994:167)

De acordo com Celani (1996) e Freire (1980,1983,2000), o processo educativo não é um mero ato de conhecimento. É, acima de tudo, um ato político, pois não há uma pedagogia neutra.

Ainda de acordo com Freire,

“... aqueles que estão conscientizados apoderam-se de sua própria situação, inserem-se nela para transformá-la, ao menos com seu projeto e com seus esforços. Portanto, a conscientização não pode pretender nenhuma neutralidade. Como consequência que é da educação, demonstra que esta também não poderia ser neutra, porque se apresenta sempre, queiramos ou não, como forma própria de uma ação do homem sobre o mundo...”. (Freire, 1980:77).

Tudo isso passa pelo processo de conscientização do educador frente ao mundo e frente aos educandos. Aqueles que estão conscientizados de sua própria posição inserem-se nela para transformá-la, ao menos com seu projeto e com seus esforços. Portanto, a conscientização não pode pretender e nem mesmo inspirar nenhum tipo de neutralidade.

O ambiente escolar pode ser, muitas vezes, autoritário. A rede de ideologias que compõem este perfil autoritário produz um currículo que ensina aos professores e alunos as melhores maneiras de se agir no mundo, educando o grupo sob regras de conformismo para que ajustem suas diferenças dentro de uma escala social "adequada". Os professores e alunos são levados a desenvolver a dependência da autoridade, uma visão de aprendizagem que se limita a escutar o que o outro tem a dizer. A educação voltada a questionar a estrutura da autoridade da escola e do currículo está

fora de cogitação.

Freire, já falava sobre o ambiente autoritário escolar como um tipo de campo de concentração onde tudo já está devidamente planejado e decidido, bastando apenas a seus participantes adequarem-se às normas já decididas por alguém.

“... havia um manual de funcionamento da escola e classes. E todos os professores mais ou menos seguiam aquilo. É claro que isso variava em função do estilo: havia professores mais liberais, por exemplo, que admitia que os alunos saíssem de vez em quando da própria carteira; mas havia professores que não admitiam que o aluno se ausentasse do próprio local de estudo sem autorização. Para apontar o lápis, tinha que levantar a mão; para pedir a borracha emprestada ao colega da segunda carteira à direita, na frente, tinha que pedir licença... enfim o problema da disciplina permeava minuto a minuto a escola...”. (Freire, 1982:56-57)

Muitas vezes, nos vemos presos dentro de um paradigma característico do que Kincheloe (1997) caracterizava de “*educadores contagiados por uma doença cognitiva*”. Esta doença cognitiva apresenta uma série de “sintomas”. Podemos citar alguns indicadores que podem nos auxiliar no diagnóstico desta doença:

- A *Enclausuramento do professor em uma prisão mental que o força a policiar o próprio pensamento para que pense de uma maneira linear;*
- B *Ênfase excessiva no pensamento quantitativo, levando os docentes a devotar muita atenção ao desenvolvimento de sistemas precisos de medida e de como aplicá-los num contexto específico de aprendizagem;*
- C *Uma rotina de aprendizagem que leva os alunos a aprender unidades ou peças separadas de informação sem a preocupação com a relação entre os fatos ou suas aplicações para com os problemas do mundo. Esta é uma questão de muita relevância para o diagnóstico da doença*

*cognitiva. Os alunos são levados a “aprender por aprender”. Nesta concepção é importante aprender um determinado conteúdo porque foi importante para o professor, sem maiores explicações ou abstrações com a vida cotidiana.*

Kincheloe (1997), após o diagnóstico deste perfil educacional, nos aponta alguns caminhos possíveis, que podem ser percorridos pelos professores no sentido de desenvolverem uma nova postura educacional para que possam se libertar desta doença cognitiva.

Entre os inúmeros benefícios do pensamento pós-formal, apontado por Kincheloe (1997) caracterizado pela não necessidade de uma forma de pensar sofisticada e científica, mas sim por uma forma de pensar de modo individual e crítico, discutidos por este autor, destaco um que julgo importante nesta pesquisa, que seria um modo de estimular os educadores a pensar criticamente de modo que não sejam meros propagadores de determinadas ideologias, mas compreendam os pressupostos escondidos e não examinados em suas práticas diárias, bem como de quaisquer propostas educacionais. Refiro-me à auto-análise de suas atitudes profissionais e reflexão sobre suas atividades educacionais.

Segundo Freire (1983), quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural que é um bem a serviço de toda a comunidade, mais aumenta minha responsabilidade com a humanidade. Se me torno deformado pela acriticidade, mais me torno impossibilitado de enxergar o homem em sua totalidade. Será mais fácil enxergar o homem como um recipiente vazio que posso encher com conhecimentos técnicos, desprezando todo o compromisso que, enquanto educador e cidadão, tenho com a formação de um novo homem, com sua humanização.

A análise de suas atitudes possibilitará aos educadores adquirir um “fortalecimento cognitivo” que os levará a um “fortalecimento político”, que deve ser entendido como um aumento da capacidade de agir sobre o mundo de maneira peculiar.

Kincheloe (1997) procurou, com seu estudo, compreender de modo mais claro as conseqüências do modernismo para a formação do professor, argumentando que a situação reinante no meio educacional tem prendido o educador a uma situação de passividade cognitiva, levando-o a aceitar passivamente as ordens sobre a maneira como deve pensar e agir.

Ele conclui que, desde o início do século XX, as escolas de formação de professores já encaravam a pedagogia em termos de eficiência, produtividade e gerenciamento científico, uma vez que se preocupavam com o desenvolvimento de uma ordem social, racional e controlada.

Estas estratégias de gerenciamento científico remeteram a pedagogia a um crescente processo de especialização.

Como resultado deste processo, a educação passou a ficar nas mãos de especialistas cuja tarefa era treinar os professores, vistos como incapazes de compreender todos os aspectos da prática pedagógica pelo fato de não conhecerem os aspectos técnico-científicos da área. Esta centralização de decisões e escolha dos instrumentos de validação do conhecimento, por parte dos especialistas educacionais, relegou aos professores apenas a tarefa de executar o que lhes era “sugerido”. Não apenas os professores passaram a ser modelados segundo as vontades dos ditos especialistas, mas também os alunos passaram a ser, como indica Kincheloe, “... *pouco mais do que repositórios de fatos pré-digeridos , consumidores passivos de conhecimento infectado por uma doença cognitiva...*”(1997:81).

No que se refere a organização curricular, o resultado, segundo Kincheloe (1997), foi a fragmentação da informação a ser compartilhada nas escolas em partes distintas que poderiam ser facilmente memorizadas. Os conteúdos, portanto, foram quebrados em seqüências coordenadas de tarefas e fatos separados.

A tarefa reservada ao professor é simplesmente cortar a informação em pequenos pedaços até que o educando seja capaz de assimilá-las e depois testar o aluno para certificar-se de que as peças foram bem "coladas" (aprendidas).

Kincheloe afirma que

... carentes de uma justificação significativa para a perseguição da aprendizagem, os professores e alunos vagueiam sem rumo numa confusão de informações fragmentadas. As salas de aula freqüentemente se tornam locais sem espírito nos quais os professores seguidores de regras, enfrentam um grupo de estudantes que não têm concepção de qualquer valor intrínseco das lições que estão sendo ensinadas...(Kincheloe, 1997:64)

### Segundo este mesmo autor

... nada ilustra melhor a perversidade das formas técnicas da educação dos professores como a explicitação do que é o bom ensino, definida em tais contextos. Em termos simples, um professor é bom se ele(a) produz estudantes que na média das respostas apresentam mais questões corretas em testes padronizados de múltipla escolha do que o esperado...(Kincheloe, 1997:21)

Kincheloe, destaca que a psicologia behaviorista foi um importante ingrediente no preparo do bolo pedagógico, tendo contribuído de forma marcante para a cristalização do processo de domesticação dos professores refletida na educação dada inclusive aos participantes desta pesquisa na época em que estavam, ainda, nos bancos escolares. Este autor afirma que os treinamentos behavioristas, refletindo a hiper-racionalidade modernista, reduz o processo de ensino e aprendizagem a um problema técnico de gerenciamento, podendo ser operacionalizado em quatro passos:

- 1 Colocação do conhecimento em partes separadas com vistas a sua medição precisa;
- 2 Estabelecimento de materiais padronizados que cuidadosamente especificam os objetivos comportamentais a serem alterados;
- 3 Idealização de instrumentos de avaliação, segundo uma abordagem científica, que verifiquem com exatidão se os objetivos

foram alcançados e quais os conhecimentos que se encontram retidos na memória.

4 Treinamento do professor como um modo de simplificar todo o processo.(Kincheloe, 1997:17)

Kincheloe, nos apresenta algumas conseqüências do treinamento behaviorista dentre as quais destacamos as seguintes :

*A O docente é afastado como agente ativo do processo educacional e o ato intelectual de ensinar se reduz a uma mera técnica, desencorajando-o a engajar-se em uma prática reflexiva;*

*B Incentiva-se a uma tendência à conformidade, levando o professor a adaptar-se às instituições existentes e a imitar o comportamento dos especialistas, o que dilui o seu poder e estabelece uma relação de status que o posiciona num degrau mais baixo da escala social;*

*C A ênfase dos conteúdos a serem ensinados recai sobre aqueles que podem ser observados e mensurados no processo de avaliação; (Kincheloe,1997:20,21 apud Bullough & Gitlin 1991)*

Em suma, os apontamentos de Kincheloe, nos auxiliam a discernir os efeitos do treinamento behaviorista do professor

... um ethos técnico é criado, que, em primeiro lugar, se limita à visão cognitiva do professor, que reduz o ato intelectual de ensinar a uma mera técnica. Os professores tornam-se seguidores de regras, leitores de livros guias e são desencorajados a se engajar em atos interpretativos... (Kincheloe, 1997:20)

De fato, percebe-se claramente, ainda, que muitos professores precisam, desesperadamente, apegarem-se ao clássico manual do professor para sentirem-se seguros na administração de suas aulas. De acordo com Kincheloe, há uma tendência de se achar que

... os professores devem fazer o que se diz para fazerem, devendo ser cuidadosos sobre o pensar por eles mesmos. Tal cautela, eventualmente, pode tornar apáticos os professores que perdem o interesse pelos aspectos criativos do ensino, os quais teriam originalmente atraído-os para a profissão... (Kincheloe,1997:30)

Desde modo, a leitura e cumprimento fiel dos "decretos" do manual do professor podem desestimular enormemente um professor criativo em sala de aula.

Como salienta Celani,

... o perfil do profissional que queremos, de que o país precisa, não é, por certo o robô orgânico ( mero reproduzidor), operado por um gerente ( seu coordenador?, normas impostas pelo MEC, secretarias da educação, escola, editoras), por meio de um controle remoto ( técnicas e receitas prontas, fórmulas, materiais didáticos ...) mas, um ser humano independente com sólida base em sua disciplina, mas com estilo característico de pensar ( visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento...(Celani, 1996:15)

Vemos que o perfil dos professores pós-formais, segundo Kincheloe, é que eles entendem que o conhecimento não pode ser criado dentro da sala dos coordenadores do curso ou no ato do planejamento da aula pelo professor, mas na consciência produzida no pensamento, discussão, escrita, argumento ou conversação. O conhecimento é criado quando o grupo que compõe o evento-aula enfrenta uma contradição, quando o conhecimento de mundo do aluno colide ou vai de encontro ao do professor.

Segundo assinala Kincheloe,

... a pedagogia crítica se opõe ao modo como o professor está hoje freqüentemente posicionado como técnico em sala de aula empregado para passar um corpo de conhecimento e em seu lugar oferece uma versão de ensino que remove a divisão teoria/prática e

ressalta a significância do trabalho através da transformação social...(Kincheloe, 1994:299)

Freire (1983) aponta que a educação pode neutralizar não somente o poder criador do educando, mas também do educador, na medida em que este se transforma em alguém que impõe, ou que se transforma em um doador de fórmulas e comunicados, que são recebidos passivamente pelos alunos. Este processo causa um sentimento de atrofiamento pela falta de criatividade com a qual se configuram ambos os lados, sendo que a educação perde completamente o sentido. Não é mais educação.

A libertação do processo de atrofiamento de idéias e, conseqüentemente, de pessoas, implica na não memorização mecânica de sentenças, palavras desvinculadas de um universo existencial, mas implica em uma atitude de criação e recriação. Este ato de criação e recriação deve implicar em uma prática de auto-formação que pode resultar em uma postura mais atuante do homem sobre seu contexto.

Segundo Parker,

“... uma visão de educação que chamamos de reflexiva, leva em conta as questões mais abrangentes da educação, quais sejam: as metas, as conseqüências sociais e pessoais, a ética, os fundamentos lógicos dos métodos e currículos e, acima de tudo, a relação íntima entre essas questões e a realidade imediata de sala de aula. A educação reflexiva, o ensino reflexivo, são emancipatórios. Têm a preocupação de melhorar a prática antes do que acumular conhecimento; incentivar a racionalidade e autonomia dos professores e daquilo que é ensinado, em um contexto de valores democráticos...”.(apud Celani, 1996:22)

Ainda segundo Celani,

“... o professor deve estar, em um processo de educação permanente, de produção de conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática e não derivado apenas de um método ou de um modelo teórico, em constante interação entre teoria e prática, um

processo aberto ao desenvolvimento que lhe proporcione uma postura transdisciplinar. Em suma, deve ser um profissional reflexivo e crítico, porque, como já vimos ensinar não é uma atividade neutra...".(Celani, 1996:27)

Os processos reflexivos nos oferecem, como visto, a possibilidade de nos emanciparmos.

No caso do professor que assuma uma posição de trabalhar o ensino dentro de uma perspectiva crítica, cabe salientar que ele deve ser aquele que tem consciência do que faz, tendo o domínio necessário do processo de ensino-aprendizagem a ponto de mudar-lhe a trajetória se julgar necessário. O professor crítico é, antes de qualquer coisa, autocrítico atuando, em muitas situações, como seu próprio algoz.

A idéia é a de aliar o ensino da língua inglesa a uma forma de libertação por intermédio de modos de pensar coerentes e dentro de padrões éticos. São estes pareceres que passo a discorrer, agora, com o auxílio de Perrenoud, Freire e Celani, dentre outros no que tange às questões relativas ao desenvolvimento da autonomia dos alunos por meio de uma pedagogia que priorize a libertação dos indivíduos.

#### **2.4 - Pedagogia da e para a autonomia.**

Para o desenvolvimento do processo educativo que pretendia durante as aulas de língua inglesa com este grupo de idosos, precisávamos, todos nós, antes percorrer o difícil caminho da conscientização.

Os alunos precisavam conscientizar-se de que deveriam dedicar-se durante nossos encontros semanais, deixando do lado de fora da sala de aula todo o ranço que havia sobre eles no tocante à relação aprender inglês x idade x utilidade. Precisavam estar conscientes de que o fator idade não representava um empecilho para que se tornassem capazes de se expressar em língua inglesa, que ainda possuíam a capacidade de aprender.

Eu, professor deste grupo, precisava conscientizar-me de que estava trabalhando com um grupo de pessoas com características especiais.

Não especiais por serem idosos. Especiais por possuírem baixa auto-estima: “... somos lentos, nossa cabeça é dura, demoramos para entender ou aprender coisas novas e as esquecemos rapidamente...”... Era o discurso deles nos inícios de aula.

Considerava-os especiais por trabalhar com alunos que, em alguns casos, escreviam mais lentamente, não ouviam bem ou enxergavam direito, como meus jovens da universidade. Considerava-os especiais pelo modo especial como me receberam e me trataram durante as aulas.

Este era o difícil trajeto que a conscientização<sup>5</sup> deveria nos fazer percorrer.

A conscientização nesse sentido é um teste para a realidade. Segundo Freire (1980), quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Ainda, segundo ele, a conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, do outro. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo.

É difícil imaginarmos qualquer tipo de atuação em sala de aula sem o auxílio dos processos reflexivos que nos fazem avançar ou retroceder em algumas de nossas atitudes tomadas em sala de aula. São estes processos reflexivos que fazem com que transformemos nossa forma de pensar e, conseqüentemente, de agir diante de nossa missão educativa.

Como toda esta pesquisa gira em torno da tentativa de aliar informação-libertação do grupo de idosos participantes neste trabalho, acredito que a reflexão é o ponto chave para a mudança de alguns paradigmas que possuíamos (eu e o grupo de alunos). O processo reflexivo me auxiliou a direcionar minhas ações e a mudar muitas das concepções de aprendizagem que os discentes possuíam.

Os participantes deste grupo voltaram aos bancos escolares após um grande período de afastamento.

Alguns voltaram após a aposentadoria, viuvez, após terem criado os filhos e, alguns, os netos.

Resolveram, após anos e anos afastados da escola, retomarem seus estudos para que algo fosse acrescentado em suas trajetórias de vida.

*“... Educação não ocupa espaço... Nunca é tarde para aprendermos algo...”*, afirmam eles.

Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem sempre se pergunta quem é, de onde vem, para onde vai. É um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode se descobrir como um ser inacabado, que está em constante busca e conseqüentemente, em constante mudança.

Conforme aponta Freire (1983), a educação é uma resposta da finitude à infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e reconhece-se como inacabado. A educação, portanto, implica em uma busca realizada por um sujeito que é o homem em busca da perfeição. Neste paradigma o homem não pode ser objeto da educação. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Neste sentido é que Freire afirmava que ninguém educa ninguém.

Deste modo é que é preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas, em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem que ele seja o sujeito de seu processo de educação, constituir-se como pessoa, transformar o mundo que o cerca, estabelecer com outros homens relações de reciprocidade sem preconceitos. Conquistar a tão almejada liberdade.

A concepção de liberdade, expressa por Freire, é a matriz que dá sentido a uma educação que não pode ser efetiva e eficaz senão na medida em que os educandos nela tomem parte de maneira livre e crítica.

É a reflexão, portanto, que nos permite repensar nossa atuação em sala de aula e tomarmos atitudes que nos levem ao caminho do sucesso pedagógico que, a exemplo de nossa atuação no mundo e conseqüente aprendizado, é um processo de negociação e formação constante. Não há reflexão e ação fora da relação homem-realidade, que implica na transformação do mundo. É, portanto, através de sua experiência nestas

---

<sup>5</sup> Segundo Freire (1980:25/28) foi Dom Hélder Câmara quem se encarregou de traduzir e

relações que o homem desenvolve sua ação e reflexão.

Como nos aponta Freire (1996:24), “...a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode virar blablá e a prática, ativismo...”

De acordo com Celani (1997) , “... na prática reflexiva a experiência é o que mais importa. Nela, é impossível separar o saber do fazer...”.

É sabido que o ofício do professor tem sido exaustivamente discutido por uma série de educadores, particularmente nas últimas décadas, pois os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem se mostraram pouco eficientes já que os educandos eram levados a memorizar um corpo de conhecimento pouco útil em sua vida diária pela falta de significação.

Freire, refletindo sobre as aulas puramente expositivas sem compromisso com a reflexão dos alunos aponta que:

“... há aulas expositivas que são isso: puras transferências de conhecimento acumulado; portanto são autoritárias, em que o professor, autoritariamente, faz o impossível, quer dizer, transfere o conhecimento... há ainda outro tipo de aula em que o educador aparentemente não fazendo a transferência, termina também anulando a capacidade crítica do educando, porque são aulas que se parecem muito mais com cantigas de ninar do que propriamente com desafios. São exposições que domesticam, que fazem com que o educando durma, embalado. De um lado o educando dormindo embalado pela sonoridade da palavra que o professor tem. De outro, é o professor também se ninando a ele mesmo. No fundo, são aulas que funcionam como estímulo e satisfação a um possível tipo de narcisismo oral ou auditivo, em que “o cara” se embeleza com sua própria voz...” (Freire, 1983:111/112)

Perrenoud nos mostra que

, “... o ofício do professor foi, por muito tempo, assimilado como uma aula magistral seguida de exercícios... escutar uma lição, fazer exercícios e estudar em um livro eram consideradas atividades de

---

difundir a palavra conscientização para o francês e para o inglês.

aprendizagem...”. (Perrenoud, 2000:23)

Freire demonstra sua percepção sobre o ato de ensinar ressaltando que “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção... (1996: 25)”.

Celani aponta que,

...não vê o profissional de língua estrangeira como um técnico, competente no uso de modelos, técnicas, conhecedor de teorias lingüísticas e de aprendizagem, com proficiência na língua estrangeira próxima à do falante nativo e muito mais um profissional reflexivo, com uma postura transdisciplinar, envolvido em produção de conhecimento. ...a produção de conhecimento centrado na sala de aula, produzido neste contexto, envolvendo professores e alunos, em constante interação entre teoria e prática, uma verdadeira pesquisa-ação. Um professor envolvido em um processo aberto de desenvolvimento, inserido na prática, o que é diferente de um desenvolvimento derivado de um método ou de um modelo teórico. É um processo de desenvolvimento que possibilita a transferência de habilidades...(Celani, 2000:33)

Perrenoud (2001a:39), também refletindo sobre este mesmo assunto, assinala que o professor não é um instrumentista, mas espera-se que ele tenha sempre “à mão” os meios de ensino e de avaliação mais convenientes. Nesse caso, esboçam-se duas “estratégias”: limitar-se a dar aulas utilizando manuais padronizados, virando as páginas do livro do saber e fazendo os exercícios previstos, que algumas vezes provoca um grande fracasso, pois o nível dos alunos e sua relação com o saber nem sempre correspondem a aquilo que foi imaginado pelos autores dos manuais, que trabalham a partir de programas e de uma transposição didática, por eles, considerada satisfatória.

Pensando sobre este aspecto, de que ensinar não é transferir conhecimentos usando como ferramenta mediadora os conteúdos, e que formar, que é uma das funções primordiais da escola, não pode ser realizado através da simples explanação de conteúdos previamente selecionados no período anual de planejamento é que precisamos dar um novo enfoque ao

processo de ensino aprendizagem. Um enfoque no qual exista um compromisso, pacto, entre os participantes no evento aula: o de que, como afirmava Freire (1996:25), “...*quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender...*”.

Estes são aspectos que deveriam fazer parte da rotina de nossas salas de aula, mas que infelizmente nem sempre são priorizados no nosso dia-a-dia.

Este perfil crítico, que ardentemente perseguimos em nossa prática diária para a melhora de nosso desempenho, é que é o ideal dos educadores que possuem o chamado “algo a mais”. É impossível atingir o patamar do educador “ideal” se, como ressaltava Freire,

...há a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador....(Freire, 1996:29)

Perrenoud faz uma curiosa asserção sobre a aula do professor preso às técnicas tradicionais de ensino e que não reflete sobre a eficácia de seus métodos de ensino de conteúdos,

... o professor está em posição de ensinador em um anfiteatro, diante de centenas de rostos anônimos. Compreenda quem puder compreender! O professor poderia por um instante alimentar a ilusão de que ofereceria, desse modo, para cada um, uma situação de aprendizagem, definida pela escuta da aula magistral e pelo trabalho de tomada de notas, de compreensão e de reflexão que ela supostamente suscita. Se ele refletir, verá que a padronização aparente da situação é uma ficção e que existem tantas situações diferentes quanto alunos. Cada um vivencia a aula em função de seu humor e de sua disponibilidade, do que ouve e compreende, conforme seus recursos intelectuais, sua capacidade de concentração, o que o interessa, faz sentido a ele, relaciona-se com outro saber ou com realidades que lhes são familiares ou que consiga imaginar...” (Perrenoud, 2000:24)

Freire vai ainda mais longe em suas observações, ao afirmar que

“... como professores que dão cursos magistrais, perfeitos, que são monólogos de altíssimos níveis científicos, metódicos, em relação a determinados temas. Esse tipo de professor talvez mostre, de forma pública, mais uma atitude de pesquisador, de homem de conhecimento ligado à pesquisa do conhecimento, do que propriamente à do professor; naquilo que o professor teria de mais elementar, de mais comum, por exemplo, no primário, que é a atitude do acesso fácil às pessoas, de um relacionamento amistoso e aberto...”.(Freire, 1982:113)

Freire também aponta que,

“... o professor fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível; ou então fala de um tema estranho a experiência existencial dos estudantes: nesse caso sua tarefa é encher os alunos de conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que a gerou e que poderia dar-lhe sentido. Assim a educação passa a ser o ato de depositar, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor faz comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção cumulativa da educação, a “concepção bancária...”.(Freire, 1980:79/80)

Este mesmo educador cita, ainda, que o professor muitas vezes é visto com um ser superior que ensina pessoas ignorantes. Esta visão também forma uma consciência bancária, pois o professor tudo sabe e oferece seu saber aos alunos que por nada saberem, absorvem seus ensinamentos como se “fossem uma esponja”. Desta forma, o educando recebe passivamente os conteúdos, tornando-se um depósito do educador que educa no sentido de arquivar o que se deposita. O curioso é perceber, que o arquivado acaba sendo o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, tornando-se nada mais do que uma peça de uma engrenagem.

Segundo Freire (1983), o destino do homem deve ser o de criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação. No conceito de consciência

bancária, acredita-se que “quanto mais se dá, mais se aprende, mais se sabe”. Na denúncia de Freire, está implícita a acusação de que a escola cumpre um papel de agente de formação de um povo acrítico e conformado com a miséria e exclusão social. A escola denunciada por Freire como alienante, apóia-se na transmissão de conteúdos e na formação de modos de pensar que atendem ao poder estabelecido. Em consonância com as proposições de Freire, a experiência mostra, que este sistema só forma indivíduos medíocres, porque não estimula a criação, não dando espaço para a transformação da pessoa e conseqüentemente do mundo que os rodeia.

No caso dos educadores que se dedicam ao ensino de uma língua estrangeira percebe-se que, em muitos casos, há uma grande tendência, infelizmente, de transformar as aulas em puro treino de “*listen and repeat*”, sem a preocupação de maiores contextualizações ou ligações mais sólidas com o dia-a-dia dos educandos, momentos em que se poderia extrapolar os limites da sala de aula e se utilizar o corpo de conhecimentos que se pretende trabalhar e pensar um pouco mais nas oportunidades que se tem para desenvolver aspectos sociais e culturais dentro da de aula. Freire já nos alertava que

...transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio a formação moral do educando. Educar é substantivamente formar...”(Freire, 1996:37),

ou ainda,

“... a própria posição da escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade e, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua...”.(Freire, 1983:94/95).

Ainda segundo Freire (1983), é uma grande ingenuidade pensar a educação dentro de um paradigma abstrato, como sendo um conjunto de métodos e técnicas neutras para uma ação que se dá entre homens, em uma realidade que não é neutra. Isso só seria possível se o trabalhador social não fosse um homem submetido como os demais aos mesmos condicionamentos da estrutura social, que exige dele, como dos outros, uma opção frente às contradições constitutivas da estrutura. Deste modo se a opção do educador é pela antimudança, sua ação e seus métodos se orientarão no sentido de frear as transformações. Neste caso, ao invés de desenvolver um trabalho em que a estrutura social vá se desvelando, se preocupará em mitificar a realidade.

A contextualização e, conseqüentemente, a melhor significação do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula ajuda aos educadores a compreender de forma mais eficaz a responsabilidade ao postarem-se em sala de aula e receber a função de *professor*. É o que Freire assinala como o agente do pensar certo. Conforme aponta Freire

“... a grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de interagir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado...”.(Freire, 1996:42)

Para que a produção dos meios de se pensar certo seja concretizada, a prática dialógica em sala de aula passa a ser o caminho mais viável, senão o único, de se produzir um corpo de conhecimento útil e, conseqüentemente, com significado real.

O importante em um ambiente educacional onde as relações dialógicas sejam o grande trunfo para a constituição de um saber significativo e refletido é que o ato de fala seja tomado como um desafio a ser desvendado e nunca como um instrumento de transmissão de conhecimento. Neste aspecto um elemento importante a ser considerado, ainda segundo Freire (1992:55), era de

que a fala do professor jamais poderia ser comparada a uma canção de ninar informativa ou uma apresentação sedativa.

Deste modo é que o educador necessita estar inserido em um processo contínuo de formação. O processo de formação do professor é interminável pela necessidade constante de acompanhar as novas exigências da sociedade em que está inserido. Na formação permanente desses professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É esta reflexão crítica sobre sua atuação e papel dentro do sistema educacional que o leva a este processo de formação permanente. É pensando de modo crítico a respeito da prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a forma de atuar em práticas discursivas educacionais futuras.

Conforme metaforicamente aponta Celani,

“... a atividade criativa consiste, pois, em se traçar novos mapas, não em seguir ou refinar os mapas existentes. Com mapas novos, que nos levam por águas desconhecidas, a rota e o destino são descobertos por meio da própria viagem. A incerteza e a instabilidade exercem um papel positivo, podendo levar-nos a terras novas. Contudo, é bom refletir sobre os velhos mapas, porque refletindo sobre os caminhos indicados por eles, podemos questionar e gerar novas perspectivas por meio da contestação e do conflito...”.(Celani, 2001)

É uma pena que o caráter “socializante” da escola, os momentos de informalidade na experiência que se vive nela, que deveriam ser utilizados como experiências altamente formadoras dos alunos, sejam negligenciados em detrimento da excessiva adoração que se tem pelos conteúdos puramente acadêmicos.

Freire (1996:49) lamentava, também, este perfil consagrado das instituições escolares ao afirmar que se falava, em nossas escolas, quase que exclusivamente do ensino de conteúdos, ensino este, lamentavelmente quase sempre entendido como a mera transmissão de saber.

Freire ainda complementava que,

... ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos as aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhes uma ordem que ele não adere, mas que se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar e ser autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado de busca de algo que existe, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção... (Freire, 1983:96/97)

Stainback aponta que,

“... a sabedoria, na visão futurista, inclui hábitos da mente, tais como a capacidade de deter a descrença, de ouvir alguém que sabe algo novo e questionar para esclarecer o significado ou o valor de uma idéia, a abertura para idéias novas e estranhas, e a inclinação para questionar declarações confusas e torná-las adequadas. A sabedoria envolve ter estratégias para enfrentar a diversidade e para ser um eterno aprendiz, significa ter a competência social para comunicar-se e interagir com outras pessoas... a aprendizagem significativa envolve a participação dos alunos em todos os aspectos do processo de aprendizagem. A aprendizagem ativa também significa capacitar os alunos para determinar o que e como eles desejam aprender. Dada a provável explosão de informações neste século, os futuristas também recomendam que as escolas se concentrem em ensinar aos alunos como se comportarem como eternos aprendizes, e não apenas como aprendizes de fato...o mundo novo sugere um novo papel cooperativo para os professores e alunos, em que os alunos aceitam uma ativa parceria no empreendimento da aprendizagem...”.(Stainback, 1999:201)

O que se esquece, freqüentemente, no ambiente escolar, é que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Através da criação de uma comunidade de aprendizes, onde todos têm a responsabilidade de, pelas relações dialógicas, participar de eventos onde o objetivo principal e final seja a apropriação de saberes significativos para a utilização no dia a dia dos envolvidos, é que o saber deixa de ser transferido para ser compartilhado e construído.

É obvio que a reflexão pela reflexão, sem que existam parâmetros sobre o que pode ser bom ou ruim para que seja acrescentado ao rol de boas maneiras de atuar, eficazmente, como educador, depende de um fator primordial que não deveria faltar a nenhum educador consciente de seu dever: o uso do bom senso em suas escolhas.

Como indicado por Freire,

“... é o meu bom-senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe e, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever...”. (Freire, 1996:68)

O meu bom senso, que é desenvolvido através do estudo e reflexão sobre os acontecimentos nos quais estou educacionalmente envolvido, é que devem me demonstrar os melhores caminhos a serem percorridos para que se consiga atingir os ideais educacionais que todos almejam: a informação fortemente ligada à formação moral dos educandos.

É aí que a avaliação da prática assume um caráter decisivamente importante na construção do profissional da educação.

Ainda, segundo Freire (1987:92), não é possível praticar sem avaliar a prática. Segundo ele, avaliar a prática é avaliar o que se faz elaborando um processo de comparação entre os resultados obtidos com as finalidades que se procura alcançar com a prática desenvolvida. Segundo ele, a avaliação da prática revela erros, acertos e imprecisões. A avaliação poderia ser um instrumento de correção da prática, que a melhoraria, aumentando a eficiência em sala de aula.

Freire ainda adverte que a prática exige planejamento. Planejar a prática significa que se deve possuir uma visão clara dos objetivos que se quer alcançar, significa que se deve ter um conhecimento sobre as condições em que se vai atuar, dos instrumentos e meios de que se dispõe. Este planejamento também envolve saber com quem se conta neste processo, prever os prazos. Às vezes a avaliação nos ensina que, se os objetivos que se

tinha eram corretos, os meios escolhidos não eram os melhores. Às vezes, percebe-se, também, que os prazos estipulados não correspondiam às nossas reais possibilidades (Freire, 1987:93).

Neste aspecto é que se deve repensar as desgastadas técnicas de ensino de línguas estrangeiras, nas quais a memorização era o grande trunfo que os professores usavam como meio de concretizar o que eles acreditavam ser um ensino de boa qualidade e fazer com que os alunos, que foram anteriormente instruídos nesta perspectiva, repensem sua forma de aprender.

Como alertava Freire

“... a memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção...”. (Freire, 1996:77).

Ainda, segundo Freire (2001:76), há uma grande preocupação de todos os envolvidos em situações de aprendizado com a memorização mecânica de conteúdos, uso de exercícios repetitivos que ultrapassam as barreiras do que classificamos como razoável deixando de lado a educação crítica da curiosidade. É curioso o costume em sala de aula de discursarmos respostas a perguntas que não nos foram feitas.

Perrenoud assinala que

“... enquanto praticarem uma pedagogia magistral e pouco diferenciada, os professores não dominarão verdadeiramente as situações de aprendizagem nas quais colocam cada um de seus alunos. No máximo, podem velar, usando meios disciplinares clássicos, para que todos os alunos escutem com atenção...”  
.(Perrenoud, 2000:24)

Um educador que esteja à altura da responsabilidade que lhe é atribuída pelo exercício da educação não impõe a disciplina e ordem em sala de aula

como um fardo pesado a ser carregado por sua clientela. De acordo com Freire,

“... a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta...”. (Freire, 1996:104)

Perrenoud (2001b), também faz uma curiosa alusão às dinâmicas existentes em sala de aula. Segundo ele, quando os professores desejam um silêncio absoluto dos alunos, qualquer palavra deles é alvo de reprimendas exacerbadas. Ao mesmo tempo, quando o professor acredita que é o momento da participação dos alunos, o silêncio dos mesmos torna-se simplesmente intolerável e sempre interpreta esta reação (ou falta de alguma!) como resistência, falta de interesse, indiferença. Referindo-se também à memorização mecânica do objeto, ele argumenta que a correção da forma predomina sobre a eficácia da mensagem. Aparentemente, o importante não é ser compreendido, mas respeitar as normas e formas. É por esta perseguição implacável sobre as normas ditas “cultas”, é que muitas vezes os alunos são interrompidos durante sua fala com o tradicional “não se diz assim”. Isso, freqüentemente, faz com que o educando perca o fio da meada e o sentido de continuar a se expressar.

Freire também acreditava que havia uma grande tendência do professor, em uma aula expositiva, de silenciar os alunos usando como instrumento de silenciamento, sua fala. Os alunos por serem, geralmente, menos articulados e menos informados a respeito do conteúdo que está sendo praticado pelo professor em sala de aula, faz com que seus alunos habituem-se a “calar a boca” diante de tanta sabedoria e conhecimento que o professor possui acerca do assunto tratado.

Particularmente, os alunos que são foco deste estudo foram habituados a desenvolver esta postura em sala de aula, pois, em seu tempo de escola, eram adestrados a ficarem em silêncio, não intervir, não fazer perguntas que poderiam, talvez, estarem erradas ou mal formuladas para que não se

arriscassem a serem humilhados publicamente em sala de aula.

Encarnar o papel de baluarte da norma culta é o papel tradicional do professor frente a sua sala de aula. O professor não age em função de sua própria tolerância e desejo de visualizar um crescimento constante por parte de seus alunos. O professor age como um delegado de uma sociedade que facilmente condenará sua permissividade frente à construção paulatina dos conhecimentos de seus alunos.

É assim que a conversa entre os alunos e o professor torna-se algo fora de contexto em salas de aula e acaba se confundindo com tagarelice. Segundo, ainda, Perrenoud (2001b:69/70), o professor se sente como um maestro de uma orquestra, o iniciador, o controlador de intercâmbios, de seus conteúdos, de seu nível, de sua correção, de sua duração e de sua progressão rumo a um objetivo por ele, e só por ele, estabelecido. Neste aspecto, a única comunicação realmente aceitável em sala de aula é aquela organizada pelo professor, sobre um tema legítimo por ele escolhido para falar e fazer com que os alunos falem. Todo o resto não passa de ruído. Ainda, segundo Perrenoud (2001b:72), esta é a imagem da “comunicação correta”: centrada em um tema, ordenada, fazendo com que um debate ou uma lição avance ou seja funcional e rigorosa.

Se existe uma prática exemplar como negação da experiência formadora, é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É a que Freire se referia ao afirmar que

... o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher a sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade... (Freire, 1996:94)

Perrenoud, complementando as idéias de Freire afirma que

“...o professor age como um cão pastor que leva de volta as ovelhas perdidas para o rebanho. Esse é o seu papel. No entanto, se o desempenha com excessivo rigor, priva seus alunos de liberdade, de

emoção, do riso, em outros termos de oxigênio. É vital ter o direito e tempo de conversar. Essa é a fonte de sentido, de identidade, de força. As instituições penitenciárias, que proíbem qualquer comunicação entre os presos, sabem muito bem disso. Para quebrar o indivíduo, impede que ele fale com seus semelhantes. Tal prática é tão antiga quanto a repressão..”. (Perrenoud, 2001b:71)

O bom clima pedagógico democrático é aquele em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática e curiosidade. Este exercício, que não é muito rotineiro em nossas escolas, deve ser exercitado através de relações dialógicas com liberdade e respeito ético a todos os envolvidos no evento. A liberdade dos envolvidos deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício para que os aspectos ligados à formação integral do educando, e que deve ser priorizado e proporcionado pela escola, sejam exercidos.

Como apontado por Freire (1996:95), “...*como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino...*”

A dinâmica geralmente encontrada nas escolas não favorece este tipo de interação onde a curiosidade é utilizada como mola propulsora para o descobrimento. A curiosidade passa a ser domesticada pelas instituições educacionais, haja vista que é muito mais fácil e cômodo para os profissionais da educação chegarem com o pacote de conhecimento pronto, encaixotado, bastando ao grupo desembrulhá-lo e descobrir (ver) o que tem dentro da caixa. Com a curiosidade domesticada, pode-se alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou conhecimento efetivo do objeto de ensino.

No caso do ensino de línguas, é o que Allwright (2005:09) denomina de “*teaching points*”. Segundo este autor, “... *uma aula de línguas seria normalmente baseada na apresentação e prática de pontos de ensino previamente selecionados e preparados*”<sup>6</sup>...

Apesar de quase cinco décadas terem se passado, na visão do autor, esta visão de aprendizado e ensino de línguas em sala de aula ainda é muito

---

<sup>6</sup> As traduções de Dick Allwright são de minha autoria.

presente e, até mesmo dominante, mesmo nos dias de hoje. Nos dias atuais, em grande parte dos livros didáticos, ainda persiste a idéia básica de que as unidades de ensino consistem de tópicos a serem ensinados em uma determinada ordem em lições concebidas separadamente sem uma ligação muito clara entre elas, como se a língua fosse composta por partes hermeticamente concebidas.

Como discute Allwright, estes planejamentos de aula são baseados no clássico

“... os alunos aprenderão a ...(lista de funções);... os alunos aprenderão a falar sobre...(uma lista de tópicos ou noções); ...os alunos aprenderão estes pontos gramaticais; e... os alunos estudarão estes aspectos da pronúncia...” (Allwright, 2005:11)

Bem, língua, é muito mais do que isso...

Aguçar a curiosidade dos educandos sobre o objeto de ensino é um modo muito mais eficaz e salutar de se construir o conhecimento em sala de aula. Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, qual o objetivo que se possui com esta ou aquela pergunta em lugar da passividade desenvolvida diante das explicações discursivas do professor me parece um modo muito mais concreto de desenvolver nos alunos modos de interagir com o conhecimento e se apropriar deles de modo eficaz.

Isto não significa que defende-se a idéia de reduzir a atuação do docente, em nome do desenvolvimento da curiosidade como dispositivo criador de situações de aprendizagem, a um programa do tipo perguntas e respostas, que engessam a dialogicidade criativa. Uma situação dialógica não quer dizer que todos os que nela estão envolvidos têm a obrigação de falar. O diálogo não tem como objetivo ou exigência que todas as pessoas da classe tenham que dizer alguma coisa, ainda que não tenham nada a dizer.

Mesmo na dinâmica de sala de aula, a troca de informações entre os participantes para a construção do conhecimento não invalida a necessidade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto de ensino. O fundamental, nesta situação, é que o professor e os alunos

saibam que este evento exige deles uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada com alguns ouvindo e outros escrevendo ou pensando, apenas e, muitas vezes, sobre assuntos diversos ao tema abordado em aula. O que importa, segundo Freire, é que o grupo envolvido no evento assuma uma postura de estar epistemologicamente curioso sobre o tema discutido.

Neste aspecto, o diálogo passa a ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. Passa a ser compreendido como parte do progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. O diálogo, segundo Freire (1992:123), é necessário, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. Segundo o mesmo educador, o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. O diálogo seria um modo que os seres humanos encontraram de consolidar o relacionamento entre seres humanos pensantes para, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.

Ainda de acordo com Freire (2001), não é possível que o simples depósito de conteúdos no educando acabe, cedo ou tarde, provocando a percepção crítica da realidade nele. Em uma perspectiva progressista, o processo de ensinar implica o exercício da percepção crítica, de suas razões de ser, implicando no aguçamento da curiosidade epistemológica do educando que não pode se sentir satisfeito com a simples descrição do objeto. Para isso, é necessário desenvolver mecanismos no processo educativo em que os educandos experimentem a força e o valor da unidade na diversidade, isto é, nada que possa estimular a falta de solidariedade, de companheirismo. Todos os esforços devem ser desenvolvidos no sentido de se criar em sala de aula um ambiente em que ensinar, aprender e estudar são atos sérios, mas também provocadores de alegria. Apenas dentro de um paradigma autoritário é que o ato educativo é uma tarefa enfadonha.

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula deve tornar-se, assim, um desafio e não, como descrevia Freire, “uma cantiga de

ninar".

Freire aponta que

“... é profundamente válida a aula em que o professor faz a exposição do tema a ser proposto aos educandos, e, em seguida a essa exposição pequena o grupo de estudantes participa com o professor na análise da própria exposição. Em outras palavras, é como se o professor fizesse – e na verdade é isso -, nos seus momentos de exposição, um desafio para que os estudantes, agora se perguntando e perguntando ao professor, realizassem o aprofundamento e o desdobramento da exposição inicial desafiadora...”.(Freire, 1982:112)

Assim como não posso acreditar ser professor sem me achar capacitado para desenvolver de modo adequado e eficiente os conteúdos de minha disciplina, não posso reduzir minha prática docente ao mero ensino de conteúdos. O ensino dos conteúdos pertinentes a minha disciplina deve ser encarado como apenas um dos momentos que fazem parte de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É minha clareza ao trazer para a minha sala de aula temas que possam, ao lado dos conteúdos, acrescentar experiências de vida positivas aos meus alunos. Como apontava Freire (1996:116), tão importante quanto o ensino dos conteúdos seria a coerência do professor na sala de aula. A coerência entre o que se diz, o que se escreve e o que se faz.

Não deve ficar implícita a idéia de que o processo educativo deva ser responsável por todas as mudanças que a sociedade urge, porém, através da educação é que os educadores podem dar sua cota de transformação ao mundo em que se vive ao proporcionar experiências em sala de aula que façam com que os alunos reflitam sobre o mundo em que estão inseridos, a medida em que amadurecem suas visões de mundo. Freire afirmava que

“... se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante . O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade , nem tão pouco é

a perpetuação do status quo..”(Freire, 1996:126)

Por este motivo é que a motivação para a dialogicidade deve ser um fator marcante no perfil do professor que diz não à super valorização da autoridade e que procura conceber experiências educativas que levem todo o grupo a aprender novas formas de inserção no mundo. Freire (1983:69), ressaltava a importância do diálogo pelo seu poder comunicador. Segundo ele, é por ocasião do diálogo que dois pólos se ligam com amor, com esperança e se fazem críticos em busca de algo. É importante ressaltar que, segundo Freire, no diálogo que nos opomos ao antidiálogo tão rejeitado em nossa formação histórico-cultural, sendo por este motivo é que poderíamos afirmar que o antidiálogo não comunica. Faz comunicados.

Freire (1996) considera que é pelo diálogo e pela troca de saberes, sentidos e valores que a humanidade sempre será capaz de refazer seus caminhos e reconstruir a história que permanece aberta ao futuro, inacabada e inconclusa em seus horizontes de afirmação de novos projetos de sociedade .

Freire nos lembra que a motivação é uma ferramenta essencial no desenvolvimento das pessoas. Segundo este autor,

“... por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga , fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo, o educador autoritário, de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do momento para discorrer sobre ela...”.(Freire, 1996:132)

De acordo com Freire

“... a resistência de muitos professores, por exemplo, em respeitar a " leitura de mundo " que o educando traz para a escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe , se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento...”(Freire, 1996:138)

Padilha (2004:35) acrescenta que vivemos no contexto de globalização

e, conhecer esse contexto, pressupõe uma “leitura de mundo”, uma nova maneira de educar que contribua para que as pessoas possam analisar melhor a realidade vivida e sejam capazes de agir sobre ela, transformando-a .

Perrenoud assinala que, “... a escola não constrói algo a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábula rasa, uma mente vazia...nenhum professor experiente ignora esse fato : os alunos sabem uma parte daquilo que se deseja ensinar...” (Perrenoud, 2000:28).

Respeitar a leitura de mundo do educando não se trata de um jogo político com que o educador procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem um educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de barreiras e criar situações, nas quais seja mais fácil encontrar um caminho de levar o educando a interagir e compreender o mundo.

Conforme nos esclarece Freire,

...respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, tomando-a como um dos impulsos fundamentais da produção do conhecimento ... (1996:139)

Um professor autoritário, que se recusa a escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo o direito de participação neste momento de beleza e criatividade singular: o da afirmação do aprendiz como sujeito de conhecimento. É por este motivo que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do educador para uma tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de ser o sujeito que deverá construir seu conhecimento.

Conforme nos lembra Perrenoud

“... não se aprende sozinho. É importante o papel das interações sociais na construção dos conhecimentos, é a chamada pedagogia interativa. Isso supõe que o professor seja capaz de fazer os alunos trabalharem em equipes. Observemos, todavia, que freqüentemente nos enganamos sobre o sentido dessa fórmula: trabalhar em equipe

não consiste em fazer juntos o que você poderia fazer separadamente, menos ainda em “olhar o líder, o aluno mais hábil do grupo”. O desafio didático é inventar tarefas que imponham verdadeira cooperação...”.(Perrenoud, 2000:63)

Para que seja feita uma análise mais aprofundada das questões ligadas à identidade dos participantes, acredito que devo também tecer algumas considerações acerca da estruturação do currículo do curso em que atuamos e como este currículo pode servir de instrumento de consolidação de uma identidade mais positiva. São estas questões que passo a discutir a seguir.

## **2.5 - Questões de currículo e identidade no cotidiano escolar**

A construção do currículo de um curso, seja ele de que natureza for, deve sempre pressupor a formação de uma escola emancipadora, onde um professor emancipado, forme alunos também emancipados, para que não caiam em armadilhas baseadas em “estilos de vida, estilos de comportamento”.

É neste sentido que a educação está revestida de um ato político e uma questão de poder. Neste aspecto é que defendo um currículo que contribua, por meio de uma educação emancipadora, para a formação de sujeitos igualmente emancipados.

De acordo com Padilha ,

“... o currículo, enquanto conjunto de aprendizagens significativas e vivenciais, científicas e não científicas, políticas e pedagógicas, organizacionais, racionais e emocionais, considera as experiências vivenciadas pelos sujeitos e a bagagem cultural da comunidade escolar em que ele está inserido. A base para tais avanços é o diálogo, a problematização da realidade e a consciência crítica.... observa-se grande preocupação em conciliar os interesses dos alunos com o currículo e, nesse sentido, o currículo deve contemplar uma proposta político-pedagógica progressista efetivando a construção do conhecimento e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da comunidade escolar...” (Padilha, 2004:109)

Quando pensamos em currículo escolar, várias imagens relacionadas à escola podem vir à nossa mente de imediato. Os conteúdos das disciplinas ou a grade curricular, provavelmente, são as primeiras a se apresentar. Um elenco de conhecimentos que devem ser trabalhados nas disciplinas da escola é uma outra possibilidade. Estas e outras imagens e explicações são possíveis como explicações iniciais do que vem a ser o currículo escolar.

Silva aponta que,

“... o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade...” (Silva, 1999:150)

A discussão sobre o currículo remete à problemática da identidade. Esse termo pode carregar vários significados, dependendo do referencial científico a partir do qual este termo serve de princípio de reflexão. Discutir questões relativas à identidade é muito pertinente porque, como citado anteriormente, o currículo é antes de tudo, uma questão de saber, poder e identidade (Silva, 1999:145).

Todo este conjunto de influências contribui para a formação da identidade de uma pessoa. Como apontava Freire ,

“... uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar... A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe de educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado...”. (Freire, 1987:46-47)

O ensino é mais do que um revelador das disposições individuais. É um sistema de ação, uma organização que transforma as pessoas, suas competências, assim como suas atitudes, suas representações, seus gostos pessoais.

Para que o indivíduo seja capaz de aprender é preciso dar sentido ao que se faz e ao que se aprende, sentir-se reconhecido, respeitado como pessoa e como membro de uma comunidade, não se sentir ameaçado em seu modo de ser, em sua segurança, em seus hábitos, enfim, em sua identidade pessoal. É necessário que o aprendiz se sinta compreendido e apoiado nos momentos de exaustão e fraqueza, sentir que pode contar com o apoio dos demais, que o consideram capaz e desejoso de conseguir. Acreditar que alguém ainda dá valor ao que ele faz ou aprende, sentir-se amado. Sentir que sentem que ele ainda não morreu. Sentir que ainda está vivo e participante.

Ainda, de acordo com Crabbe ,

“... um currículo é uma organização de oportunidades de aprendizado, um meio de se atingir certos resultados ou objetivos... com nenhum outro objetivo além de aumentar a competência comunicativa... o currículo é trazido à vida pelos atores principais (os aprendizes e os professores) e é orientado, portanto, por suas crenças e valores...”.(Crabbe, 2003:10)

O currículo proposto e aplicado na rotina de sala de aula pode ser construído, de acordo com as crenças pessoais do grupo de duas formas diferentes: a primeira, a partir de metas e objetivos em que os atores envolvidos atuam como co-construtores no processo ou a partir de determinados pontos que são escolhidos pelo professor para trabalho em sala de aula. Estes últimos são os chamados “*teaching points*”, discutido por Allwright (2005), já apontados anteriormente.

Segundo Perrenoud (2001:34/35), o professor deve, como animador da turma, contribuir para a construção de uma identidade do grupo, de estruturar um trabalho cooperativo entre os membros deste grupo, com a conscientização

das diferenças e desigualdades dos membros do grupo. Ainda, de acordo com Perrenoud (2001c), quanto mais uma relação se individualiza, mais intervém o gosto, a afetividade, a sensibilidade, a uma forma de existir e comunicar; ao mesmo tempo, quanto mais se aposta em um funcionamento coletivo de um grupo ou classe, mais é dada a cada um a oportunidade de revelar outras facetas de sua personalidade: o uso da palavra, a sociabilidade, a cooperação, a partilha das tarefas e dos recursos, a liderança, as atitudes diante das desigualdades, da competição, do grupo.

Ao voltar nosso olhar para as questões de identidade – que estão sempre em processo de mudança -, estabelecemos e revisamos os desejos destes em relação às suas próprias expectativas diante do processo educacional do qual participam, levando-se em conta suas origens culturais e as relações que se estabelecem. Nesse diálogo, cada pessoa tem um papel importante, já que traz uma herança cultural significativa, experiências, práticas e valores adquiridos ao longo de sua existência, o que fazem com base na identidade que assumem no momento da aula de forma diferenciada.

Deste modo o componente afetivo das relações interpessoais passa a ser importante não apenas entre o professor e o aluno, mas entre cada um deles e o grupo.

Padilha (2004:88) ressalta que quando se fala de um currículo que poderá ser alegre e também prazeroso, remetemo-nos ao prazer da convivência com a busca da paz, descobrindo no “*com-viver*” a alegria das diferentes aprendizagens diárias com pessoas que são também diferentes de nós e que nos ensinam sobre elas e sobre nós mesmos, permitindo-nos dar um novo significado a própria vida, na escola e fora dela, ampliando o potencial humanizador da instituição escolar e de toda a sociedade, num movimento favorável à vida em todas as suas dimensões.

Para enfrentar as dificuldades de um educando, muitas vezes, é preciso sair dos caminhos conhecidos, distanciar-se do programa e da didática, para reconstruir suas noções básicas, incutir-lhe confiança e reconciliá-lo com a escola. Para isso é necessário valorizar a autonomia de cada um, seu *self control*, sua responsabilidade pessoal e igualdade de direitos das pessoas,

defendendo valores de tolerância e respeito às diferenças. Este resgate de identidade em relação à escola é um fator muito marcante no trabalho com os participantes desta pesquisa, haja vista que a maioria deles chegaram às primeiras aulas já com uma sensação de fracasso, obtida em seu tempo de aprendizagem na escola básica e secundária e outras tentativas de freqüentar um curso de línguas estrangeiras, feitas no decorrer dos anos.

Há a necessidade do encantamento, do aconchego, de sentir-se bem ao atuar na escola, pois tais práticas e sentimentos criam as condições para os avanços tão demandados pela educação atual, ao contrário do que se propôs durante tantos anos, quando a escola ou a própria ciência descartava o sentimento, a emoção, enfatizando apenas os fenômenos observáveis e quantificáveis.

O currículo que espera-se categorizar incorpora estas novas dimensões. O respeito à diversidade, que tanto tem sido difundido nas últimas décadas é um legado dos movimentos sociais a favor de uma globalização que valoriza a cidadania e a solidariedade. Este foi um fator que pude perceber logo nas primeiras aulas. Eu, educador, precisava fazer com que eles se sentissem seguros com as atividades propostas para que pudessem atingir patamares de aprendizado mais elevados.

Perrenoud (2000) classifica esta postura como o *“espírito de uma pedagogia do sucesso”*, por encontrar algo de positivo em todos, colocar em evidência os progressos de cada um, rejeitar a seleção, dar novas chances etc. Neste perfil de escola ativa, não se passa a maior parte do tempo aprendendo textos decorados, regras, listas de palavras, a completar lacunas, transformar frases e conjugar verbos. Este tipo de atuação, por parte do educador, rejeita o que tradicionalmente era realizado na escola e que fazia parte do cotidiano dos participantes desta pesquisa: o *drill* (treinamento realizado através da prática e da aplicação repetitiva de exercícios), pela memorização mecânica, pelas correções incansavelmente feitas e refeitas etc.

Segundo Stainback (1999:235), *“... as salas de aula bem sucedidas tendem a voltar seu enfoque para fazer os alunos sentirem-se bem-vindos, seguros e aceitos, desenvolvendo sentimentos de inclusão, auto-estima e*

*sucesso...”.*

Nessas experiências, o papel do educador progressista e consciente tem sido o de compartilhar com seus alunos sua competência, amorosidade, clareza política, coerência entre o que prega e o que faz, seu grau de tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar contra os antagonicos.

Padilha acrescenta que

“... uma escola séria, competente, justa, alegre e curiosa, de acordo com o caráter mais geral das experiências tem se constituído num espaço de relação e de comunicação entre as pessoas. Essa escola tem procurado criar espaços para que as pessoas tenham condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer. Assim, ela se permite ser permanentemente reinventada, reformulando seu currículo a partir da avaliação dos resultados...”.(Padilha, 2004:104)

Nesta perspectiva, qualquer pequeno detalhe assume um papel de fundamental importância na trilha do trabalho eficaz. No caso do trabalho com a população idosa, a ênfase deve sair de questões comuns em seu discurso que giram em torno de doenças e dificuldades advindas com a idade. A ênfase recai sobre outras formas de aprendizagem, valorizando a oportunidade de inclusão, a utilização de recursos mais criativos, o potencial dos alunos utilizando formas mais lúdicas de trabalhar o conhecimento, favorecendo um processo de formação pleno do idoso que exige um pouco mais de atenção do professor.

As questões da identidade dos envolvidos neste estudo são um fator de suma importância para a análise do grau de envolvimento e transformação de cada um dos participantes na pesquisa.

Ao analisar o contexto educacional do Brasil, hoje, e ao pensar em trabalhar conteúdos que traduzam a realidade social para a formação de nossos alunos, não se pode ignorar a questão do outro na sala de aula. A identidade se define pelo outro e não apenas pelo próprio indivíduo.

Wenger (1998) propõe uma teoria social de aprendizagem que parte do

pressuposto de que os indivíduos são seres sociais e de que seu conhecimento se expressa por meio de suas competências ao realizarem tarefas. Saber alguma coisa, de acordo com esta concepção, implica a participação, o engajamento no mundo consubstanciados nas próprias realizações. O significado se revela na habilidade do sujeito de realizar experiências no mundo de forma significativa.

Wenger(1998) levanta a hipótese de que a identidade na prática é uma maneira de ser e estar no mundo, sendo, portanto, um processo de desenvolvimento proveniente das interações e da forma como o indivíduo se coloca nos processos interativos nas diversas comunidades a que pertencem.

O engajamento tem caráter limitado; não se obriga um indivíduo a se engajar, e não se garante o sucesso daquele que se engaja. Já o alinhamento pode ser imposto, é uma postura que se assume em relação ao poder. A imaginação corresponde à criação de imagens do mundo através do tempo e do espaço, geradas ao mesmo tempo em que extrapolamos nossa própria experiência.

São estas questões que passo a apresentar a seguir, visando um melhor entendimento dos dados que serão discutidos posteriormente.

Todos nós pertencemos a comunidades de prática.

Comunidades de prática são todos os segmentos da sociedade com características e necessidades especiais e, muitas vezes, diferenciadas, como, por exemplo, as comunidades às quais pertencemos em todos os momentos de nossa vida: nossa casa, nosso trabalho, nossa escola.

Segundo Gee (2001:23), *“... todas as pessoas têm múltiplas identidades conectadas não somente a sua natureza interna, mas a sua performance na sociedade...”*.

Isso faz com que, para a participação efetiva nas comunidades de prática, tenhamos que passar por um processo de adequação às normas (alinhamento), ou uma atuação efetiva e participativa (engajamento).

Conforme apontado por Stainback (1999:142/143), criar uma comunidade de aprendizes é fundamental para estabelecer um ensino inclusivo e é um dos primeiros componentes a ser tratado. A inserção está implícita no

significado da inclusão. Segundo as autoras, cada aluno deve sentir-se bem-vindo ao grupo e valorizado. Com isso pode-se estabelecer um clima de aprendizagem positiva, indicando que a sala de aula é um ambiente seguro e pacífico. A segurança é importante para a aprendizagem, porque se o aluno não confia no ambiente escolar, como sendo protetor e gratificante, ele não se sentirá à vontade e não aprenderá com eficiência.

A escola, por tratar-se de um dos espaços destinados à vivência da experiência educativa, torna-se um local especialmente interessante para que as identidades nela envolvidas sejam alvo deste estudo.

Com esta perspectiva, analisar como o conhecimento é construído neste espaço onde as questões de identidade estão tão aparentes, pode nos auxiliar a compreender alguns aspectos que pretendo analisar neste trabalho.

Como apontado por Wenger

“... se nós acreditarmos, por exemplo, que o conhecimento consiste em pedaços de informação explicitamente guardadas no cérebro, então faz sentido empacotar esta informação em unidades bem elaboradas, apresentar os pedaços desta informação em sala de aula onde eles (os alunos) estão perfeitamente isolados de qualquer distração e entregar esta informação a eles tão lentamente e articuladamente quanto possível... mas se nós acreditarmos que a informação guardada de modo explícito é apenas uma pequena parte do conhecimento, e que o conhecimento envolve primeiramente uma participação ativa em comunidades de prática, então o formato tradicional não parece ser tão produtivo...”.(Wenger, 1998:09/10)

O que parece promissor são os modos criativos de engajar alunos em práticas significativas, de fornecer acesso a recursos que permitam sua participação; de abrir seus horizontes de modo que eles possam colocar-se em suas trajetórias de aprendizado, permitindo sua identificação, de envolvê-los em ações, discussões e reflexões para fazer diferença nas comunidades em que atuam.

O currículo da escola, que antes era apenas um recorte ou sinônimo de conteúdo escolar, apresenta-se, agora, como um processo amplo, complexo,

que leva em consideração não apenas o que se deve aprender, mas como e também para quê, por que aprender e até mesmo quem deve aprender este ou aquele conteúdo.

Deste modo o aprendizado caracteriza-se como um importante veículo para o desenvolvimento e transformação de identidades e do papel das comunidades de aprendizagem onde os alunos estão inseridos é de vital importância para a construção de suas identidades como aprendizes e como cidadãos.

O currículo, que é parte integrante da comunidade de aprendizes que forma o espaço-escola, é um fator de acentuada importância na construção das identidades dos envolvidos no evento educacional.

Organizar um currículo não é uma tarefa simples, uma vez que várias questões estão envolvidas no corpo de conhecimento escolhido que deverá ser apresentado a todos envolvidos no processo de aprendizagem.

Cabe aos detentores da responsabilidade de organizar o currículo estruturá-lo de tal forma que viabilize a aprendizagem. A sala de aula é um espaço privilegiado, mas não o único em que o currículo é construído e vivenciado cotidianamente, mesmo que, às vezes, esse fato não seja reconhecido pela maioria dos participantes do processo, em função de sua falta de clareza sobre a teoria de currículo que estaria fundamentando suas práticas.

Como nos aponta Silva ,

“... a tarefa do especialista em currículo consiste, pois, em fazer o levantamento de habilidades, desenvolver currículos que permitam que essas habilidades sejam desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas...”.(Silva, 1999:24)

O currículo é sempre o resultado de uma seleção de conhecimentos para que o processo de ensino/aprendizagem seja concretizado. Isto significa dizer que de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se a parte que vai constituir, precisamente, o currículo.

De acordo com Silva ,

“... as teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque” esses conhecimentos “ e não “ aqueles “ devem ser selecionados... um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “SEGUIR” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede a pergunta “ o quê ? “, na medida em que as teorias do currículo induzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal...”.(Silva, 1999:15)

Neste ponto, entram as identidades que são priorizadas na elaboração de um currículo.

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?

O currículo, analisado sob este prisma, deverá ser elaborado priorizando o tipo de ser humano que será mais adequado ao estilo imposto pela sociedade atual, as pessoas mais adequadas às normas impostas pelo estado-nação.

A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá o tipo de conhecimento, o tipo de currículo.

Como ressalta Silva (1999:16), “... talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade...”.

Em uma perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder. A relação de poder está claramente expressa na elaboração do currículo, haja vista que na maioria das vezes não há uma ampla discussão para a estruturação do mesmo, ficando as decisões acerca do currículo nas mãos do membro que representa o poder da instituição ou condução do curso elaborado. Este elemento é o que deverá selecionar o que é, mais ou menos viável em sua elaboração e escolher o corpo de conhecimento a ser privilegiado na composição do currículo. Conforme os apontamentos de Silva (1999:16), “... selecionar é uma operação de poder... privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder...”.

Silva (1999), entende que as teorias de currículo estão, em uma perspectiva pós-estruturalista, ativamente envolvidas com a garantia do consenso e com a obtenção da hegemonia. Nesse sentido, currículo tem a ver diretamente com questões de poder, o que vai, inclusive, separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo.

Segundo Freire (1992:21), a educação torna-se muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os alunos atuam em sala de aula como se apenas as palavras do professor contassem. Se assim não fosse, tanto os professores quando os alunos dariam mostras de que poderiam refazer alguns dos conceitos vigentes na sociedade. A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social. É por este motivo que predominam, nos programas de ensino, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais para limitarem os professores e os alunos aos limites das expectativas oficiais. O currículo passivo baseado nesta anti-dinâmica não apenas representa uma prática pedagógica pobre, mas, também, representa o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa de todo o grupo envolvido no evento aula.

Para a seleção do membro que deverá representar o poder de seleção do currículo alguns elementos são sempre levados em consideração. Segundo Gee ,

“... há um modo específico de combinar as coisas na escolha do representante do poder institucional: falar ou escrever de um certo modo, agir ou interagir de um certo modo, vestir-se de um certo modo, sentir, acreditar e atribuir valores de um certo modo...”.(Gee, 2001:29)

Vale lembrar que a identidade institucional não é algo que a natureza nos deu ou algo que podemos executar ou desenvolver sozinhos. A fonte deste poder não é a natureza, mas uma instituição.

Segundo Gee (2001:32), “... a identidade institucional requer o discurso para se sustentar (se ninguém falasse ou tratasse os professores como

*professores, a instituição não poderia sustentá-los como tal)..”.*

A escola, sendo um espaço onde o poder da identidade institucional está fortemente presente em todos os seus atos e decisões, encontra um campo fértil para a sua plenitude na disseminação da ideologia dominante. E como a escola transmite sua ideologia?

Segundo Silva ,

“... a escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como estudos sociais, história, geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais técnicas como ciências e matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e a obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar...”.(Silva, 1999:32/33)

A escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através de seu currículo, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis. Neste aspecto a escola procura, através de seu currículo, dar sua enorme cota de contribuição à manutenção do *status-quo* desejável na sociedade dominante.

Freire salienta que:

“... a pior coisa que existe é estar dentro de uma sala de aula onde os estudantes estão em silêncio, ou onde falam e escrevem naquela linguagem falsa e defensiva que inventam para tratar com os professores ou outras autoridades. Nós, professores, passamos muitas horas desesperadoras diante de estudantes silenciosos que nos fitam imóveis. Também passamos inúmeras aulas ouvindo os estudantes repetirem nossa própria linguagem professoral...”.(Freire, 1992:20)

Isso se torna marcante, quando se elenca uma cadeia de conteúdos,

uma verdadeira camisa de força que limita os alunos a determinados conhecimentos impostos hierarquicamente de cima para baixo, servindo-se de argumentos inteligentes e bem elaborados, impondo o que seus alunos deveriam fazer, pensar, ser e sentir. Estas posições são claramente impostas e defendidas para que os alunos reproduzam o discurso dos professores para que sejam bem posicionados na vida mantendo o *status quo* desejável.

Neste aspecto, segundo Freire ,

“... o conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento – e não uma conexão viva com a realidade deles. Hora após hora, anos após anos, o conhecimento não passa de uma tarefa imposta aos estudantes pela voz monótona de um programa oficial...”.(Freire, 1992:15)

O currículo da escola está baseado na cultura dominante. Silva (1999:35) afirma que o currículo *... se expressa na linguagem dominante... ele é transmitido através do código cultural dominante...*

Pelo fato do currículo constituir identidades, ele pode constituir, tanto no professor quanto no aluno, uma identidade positiva ou negativa (de fracassado, por exemplo).

No caso do professor, Celani assinala que ,

“... o medo pode variar desde a possibilidade de perda do emprego até o reconhecimento da necessidade de reaprender a profissão, passando pela tomada de consciência da vulnerabilidade de seu trabalho e da possível rejeição dos alunos...mas não se pode deixar que o medo leve à imobilidade; ele não pode ser paralisante...”.(Celani, 2001:33)

No caso do aluno, segundo Stainback (1999:390/391), os educandos gostam de estar com professores positivos e satisfeitos, que transmitem a sensação de que gostam dos alunos como membros dignos e bem sucedidos do grupo. O reconhecimento do esforço e realizações dos alunos pelo professor promove uma atmosfera positiva em sala de aula.

Como afirmado anteriormente, a identidade de cada ser é algo em constante constituição e mudança, pelo fato de sermos seres inacabados. Esta mudança pode ser oriunda da apropriação de novos conhecimentos ou alinhamentos/engajamentos em novas situações (contextos).

No contexto atual, estar aberto ao novo, talvez seja a maior necessidade que se possui para o bem viver.

No contexto estudado nesta pesquisa, não bastaria simplesmente criar um espaço para o encontro, pois a negação do conhecimento do outro, a negligência diante de seus problemas ou aflições poderiam ainda estar presentes. Até mesmo em virtude do próprio momento de encontro, as diferenças existentes poderiam surgir de modo abrupto e causticante, provocando maior distanciamento, dificultando a convivência e sobrevivência do grupo.

Desta forma, o encontro exigiu um processo pedagógico de interação entre as pessoas, que se reconhecem como diferentes, que se ligam umas às outras e dialogam com o sentir, com o saber e com o outro. Não é uma simples convivência.

Se este encontro for encarado como uma simples convivência entre pessoas diferentes e reunidas com um fim comum, transformar-se-á em apenas mais um gueto.

Quando se depara com tantas diferenças, como as citadas anteriormente, vê-se que falar em mudanças envolve uma série de conflitos, contradições e o confronto de forças que constituem a formação de um currículo. Tudo isso nunca está dissociado de questões de poder, de política no ato educativo, da sociedade enfim.

Mudar é sempre uma atividade difícil, um grande desafio, muitas vezes doloroso, porque quando se referir à mudança, sempre implica em um processo de se aprofundar na busca do cerne de uma problemática e retomar, rever, toda uma situação. Em outras palavras, mudar implica na necessidade de adaptação ao novo sem esquecer os “velhos mapas”, como ressalta Celani (2001). Neste quadro, tudo o que é novo gera ansiedade, assusta, cria uma sensação de insegurança. Talvez, por conta de tudo isso, todos nós sejamos

muito resistentes às mudanças; pelo fato de operar rupturas.

É por esta razão que busco com este estudo, não desprezar as antigas técnicas de ensino-aprendizagem, mas adapta-las ao momento atual, para que, inclusive, os alunos participantes desta pesquisa, não se sintam tão desconectados em relação às formas como aprenderam em seu tempo de escola.

Segundo Freire ,

“... o currículo padrão lida com a motivação como se esta fosse externa ao ato de estudar. As provas, a disciplina, os castigos, as recompensas, a promessa de possível emprego são considerados os motores da motivação, alienados do ato de aprender aqui e agora...”.(Freire,1992:15)

É esse resquício que fortemente observa-se nos estudantes que voltam após vários anos aos bancos escolares: a necessidade de reprodução dos modos em que foram antes ensinados: repressão e pressão.

Na direção inversa de suas expectativas, o desejável é construir um currículo dentro de uma nova perspectiva. Um currículo que, ao mesmo tempo, respeite o saber individual de cada um dos participantes, sua cultura em todas as dimensões.

É este o objetivo da construção conjunta de um currículo que priorize as necessidades da população idosa que é alvo desta pesquisa: que o currículo reafirme todas as nuances que compõem sua identidade positiva, criando um curso de língua inglesa que crie condições de emancipar esta parcela esquecida da população.

Nesse aspecto as aulas podem ser um espaço que favoreça não somente a socialização das informações, mas, também, de relações humanas críticas e solidárias.

Situadas as questões das identidades e formação de currículo que permearão este estudo, passo, agora, a discorrer sobre as questões que permeiam a prática reflexiva dos envolvidos, a partir das considerações que foram apresentadas anteriormente.

Sendo a reflexão o ponto de partida para que transformações em nosso trabalho sejam percebidas, acredito que alguns pontos devam ser ressaltados.

Na visão atual de currículo, está situado o sujeito sócio-histórico de Vygotsky (1993 e 1994) e de Bakhtin (1997 e 1999), e é o entendimento das experiências vividas por este sujeito, conforme sugerido por van Manen (1990), que pode nos auxiliar a entender o currículo como um documento de identidade.

## **2.6 - A prática reflexiva no ofício do docente**

Como apontado anteriormente, não há transformação na prática de qualquer educador sem que tenha havido um amplo, sério e, em alguns casos, doloroso, processo de reflexão e mudança.

Ao refletir, o professor vai em busca de novas descobertas científicas, em seminários, cursos, etc. com a finalidade de responder (ou tentar encontrar respostas), para seus problemas do cotidiano.

Sendo coerente com toda a linha de pesquisa ora proposta, a reflexão não poderia se limitar apenas a pensar sobre a prática e tentar achar soluções que facilitassem e aprimorassem a prática docente e discente. A reflexão no paradigma ora estudado deve ser, acima de tudo, crítica. Neste aspecto é necessário reconhecer que a escola não pode se transformar, e conseqüentemente transformar a sociedade onde está inserida, sem que haja comprometimento dos atores que nela atuam. Esta reflexão implica em um processo de auto-avaliação que coloca o sujeito dentro da ação, na história da situação, como participante da ação social e, prioritariamente, posicionando-se diante dos fatos observados.

A autonomia e a responsabilidade de um profissional que se julgue qualificado para desempenhar a função de se colaborar no desenvolvimento moral e intelectual de outro alguém, depende de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação .

Freire observa que

“... quanto mais os homens refletirem de maneira crítica sobre sua existência e mais atuarem sobre ela, serão mais homens... quanto mais refletirem sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la. Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças a qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo...”(Freire, 1980:33/35)

O educador costuma refletir na ação e sobre a ação, e nem por isso torna-se um profissional ou pessoa reflexiva. Como aponta Perrenoud (2001c:13) “... *uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus...*”.

Freire (1983:18) afirmava que não poderia haver reflexão e ação fora da relação homem–realidade, homem–mundo, por implicar em transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condicionaria ambas, a ação e a reflexão. Isto significa que é por intermédio destas relações que o homem desenvolve sua ação e reflexão, como também pode atrofiá-las, conforme conduz estas relações.

Faço neste estudo a opção por debruçar-me sobre a teoria de Perrenoud (2001c), lembrando que o estudo sobre a reflexão na ação e sobre a mesma já havia sido abordado anteriormente por Schön (1983,1987,1991,1994 e 1996).

A postura reflexiva tem a ver com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso. Sob este ponto de vista, Perrenoud nos adverte que a formação do docente, desde o início de sua trajetória profissional, tem de ter como objetivo principal a preparação do futuro docente como um ser preparado para

“... refletir sobre a sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação ... nada disso pode ser adquirido por um toque de mágica, só pelo fato de o professor ter passado por êxitos e fracassos. Todos refletimos para agir, durante e depois da ação, sem que essa reflexão gere aprendizagens de forma automática...”

“(Perrenoud, 2001c :17)

O processo de aprendizagem de novas formas de agir na prática docente, além de não ser algo nada fácil, nem sempre demonstra que foi fruto, realmente, de um processo reflexivo, isto é, há sempre uma lacuna entre o que o professor alega acreditar e o que faz em sua prática diária.

Repetindo sempre os mesmos erros, ano após ano, evidenciando uma cegueira rotineira, demonstra-se que faltam lucidez, coragem e método aos educadores. Alguns profissionais têm uma capacidade infinita de rejeitar a responsabilidade por tudo aquilo que não dá certo, culpando os acontecimentos ou a falta de "sorte". Outros, ao contrário disso, acusam-se de todas as incompetências e batem incessantemente no peito, reconhecendo sua culpa.

Também é preciso, na implantação de uma rotina reflexiva, criar ambientes para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade. Em suma, segundo Perrenoud, “... *um profissional reflexivo só pode ser formado por meio de uma prática reflexiva graças a uma forma paradoxal que diz: aprender fazendo a fazer o que não sabe fazer...*”.(2001c:18)

Para que a prática reflexiva fosse “ensinada”, surgiram os cursos de formação contínua dos professores que pretendiam transmitir novos saberes, visando professores que não tinham recebido estes saberes na totalidade durante o período de sua formação inicial.

Chamada, também, de reciclagem ou atualização, a formação contínua visava, e sempre visa, atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução dos saberes acadêmicos e dos programas, da pesquisa didática e, de forma mais ampla, das ciências da educação.

Os responsáveis por este processo de formação contínua não podem ignorar que sua ação modifica muito pouco as práticas, se ela se limitar a fornecer informações, a oferecer saberes e a apresentar os modelos ideais de aula ou de transmissão de conteúdos.

Segundo Perrenoud,

...é importante direcionar as formações temáticas, transversais, tecnológicas, didáticas e mesmo disciplinares ( sobre os saberes a ensinar) para uma prática reflexiva, transformando-a no fio condutor de um procedimento clínico de formação presente do início ao fim do curso...(Perrenoud, 2001c:23)

O professor reflete sobre o que aconteceu, sobre o que fez ou tentou fazer, sobre os resultados de sua ação. Além disso, o professor reflete para saber como continuar, retomar, enfrentar um problema, atender a um pedido.

Com frequência, a reflexão é simultaneamente retrospectiva e prospectiva, ligando o passado e o futuro, sobretudo quando o profissional está imerso em uma atividade que exige dias e mesmo semanas para ser concluída, ou durante seu processo diário ou semanal de preparação de aulas e ou procedimentos que utilizará para sanar uma situação ou atingir um objetivo didático.

A reflexão é, na maior parte das vezes, retrospectiva, quando é subsequente a uma atividade ou a uma interação ou a um momento de calma. Sua função principal é ajudar a fazer um balanço, a compreender o que deu ou não deu certo e preparar o profissional caso a ação se repita. Entretanto, ela também pode ser prospectiva, quando é necessário preparar uma nova forma de abordagem para algo que ainda não aconteceu. Geralmente ela ocorre no momento do planejamento de uma nova atividade ou da antecipação de um acontecimento ou de um problema novo.

Segundo Perrenoud, os fatores motivadores da reflexão são múltiplos:

“... problema a resolver, crise a solucionar, decisão a tomar, auto avaliação da ação, vontade de compreender o que está acontecendo, luta contra a rotina ou contra o tédio, busca de sentido, formação, construção de saber, busca de identidade, ajuste das relações com outro, trabalho em equipe, prestação de contas etc ... conflito, indisciplina, a agitação da turma, dificuldades de aprendizagem, apatia e falta de participação, atividade improdutiva, atividade que não alcança seu objetivo, resistência dos alunos, resultados de uma

prova, momentos de cansaço, desgosto, tristeza ou depressão, discussão em grupo , conversa com alunos, conversa com colegas, entrevista com pais etc...”. (Perrenoud, 2001c:41-42).

Os professores têm de enfrentar, normalmente, um número crescente de dilemas, produto da defasagem entre os programas e o nível, os interesses e os projetos dos alunos.

Esses dilemas também estão relacionados à sobrecarga de conteúdos dos programas e à ilusão que sugere que seria possível dispor de vários momentos previstos nos planejamentos para ensinar muitas outras coisas que fazem parte da vida cotidiana dos educandos. Ocorre que uma boa parte do tempo da aula acaba sendo utilizada para gerenciar transições, para prevenir ou combater uma desordem; em suma para (re) criar as condições do trabalho pedagógico.

Como aponta Perrenoud

“... o ensino não é mais como era antes: os programas renovam-se cada vez mais rapidamente, as tecnologias tornam-se incontornáveis, os alunos estão cada vez menos dóceis, os pais tornam-se consumidores de escolas muito atentos e exigentes ou se desinteressam de tudo aquilo que acontece na sala de aula, a avaliação deve se tornar mais formativa e a pedagogia mais diferenciada..”. (Perrenoud, 2001c:56)

A reflexão permite transformar o mal-estar, as revoltas e os desânimos em problemas, que podem, a partir de sua constatação, serem resolvidos através de uma profunda reflexão sobre suas causas e possíveis caminhos a serem trilhados para sua resolução.

De acordo com Perrenoud, na maior parte das vezes, a reflexão não evidencia um erro estritamente técnico, mas a uma postura inadequada, um preconceito sem fundamento, uma indiferença ou uma imprudência culpáveis, uma excessiva impaciência, uma angústia paralisante, um pessimismo ou um otimismo exagerados, um abuso de poder, uma falta de tolerância, uma falta de perspicácia, um excesso ou falta de confiança, um acesso de preguiça ou de

desenvoltura; em suma, atitudes e práticas relacionadas aos alunos, ao conhecimento, ao trabalho, ao sistema, bem como à competência propriamente didática ou administrativa do professor. (2001c:59/60)

Somente um formador reflexivo pode formar alunos reflexivos, não só porque ele representa como um todo o que preconiza, mas porque ele utiliza a reflexão de forma espontânea em torno de uma pergunta, de um debate, de uma tarefa ou de um fragmento de saber.

Quando um professor não está satisfeito com sua prática, em geral, alega que seus alunos não reagem do modo como ele havia planejado ou desejado. Ele argumenta que seus alunos não escutam, não participam, não trabalham, são agitados, não se interessam muito pela maioria das atividades e distraem-se com qualquer bobagem. Entretanto, é sempre muito mais difícil aceitar-se como a causa de parte desses comportamentos deploráveis e considerá-los como uma resposta adequada a uma estratégia aplicada, de forma consciente ou inconsciente.

De acordo com Perrenoud ,

“... pode fazer com que se tenha de enfrentar uma forma de desaprovação ou de solidão. É difícil mudar sozinho ....o profissional que trabalha sobre si mesmo, deve ser ao mesmo tempo, a vítima e o carrasco; como vítima, a pessoa quer permanecer igual a si mesma, às vezes, impregnada e resignada com sua mediocridade; como carrasco, ela "se obriga" a se transformar em alguém diferente...”.(Perrenoud, 2001b:138-160)

A mudança de representações e mesmo de práticas, normalmente suscita resistências, as quais são mais contundentes quando tem relação com a identidade, com as crenças e com as competências dos professores.

De acordo com Perrenoud,

“... lutar contra a exclusão, contra o fracasso escolar, contra a violência; desenvolver a cidadania, a autonomia, criar uma relação crítica com o saber: tudo isso exige que os professores de todos os níveis transformem-se em formadores. Sem dúvida, esta é a razão

fundamental de privilegiar a postura reflexiva...” (Perrenoud, 2001b:186/187).

Apondo, abaixo, a distinção que Perrenoud faz entre os professores e educadores:

**Quadro 02 ; Diferenças entre um professor e um educador**

<b><i>Professor</i></b>	<b><i>Educador</i></b>
Partir de um programa	Partir das necessidades, práticas e problemas encontrados
Contextos e procedimentos impostos	Contextos e procedimentos negociados
Conteúdo padronizado	Conteúdo individualizado
Enfoque nos saberes a serem transmitidos e em sua organização em um texto coerente	Enfoque nos processos de aprendizagem e em sua regulação
Avaliação somativa	Avaliação formativa
Aprendizagem = assimilação de conhecimentos	Aprendizagem = transformação da pessoa
Prioridade aos conhecimentos	Prioridade às competências
Planejamento importante	Planejamento adaptado às circunstâncias
Atenção a um aluno	Atenção a um sujeito que está se formando

**\* Adaptação do autor do quadro de Perrenoud (2001b:187)**

São estas as diferenciações que se espera encontrar em um profissional que atua com inclusão de, no caso deste estudo, idosos.

Todos os elementos apresentados, de forma sucinta, neste capítulo da fundamentação teórica deste estudo são elementos que acredito serem imprescindíveis para que o educador atue de modo diferenciado em sua rotina profissional e possa informar e formar cidadãos livres na sala de aula de língua inglesa.

Acredito que a formação de seres humanos plenos passa pela formulação de um currículo diferenciado e reflexivo no qual a pedagogia que

vise à autonomia, crie as condições necessárias para que, por meio de um currículo com esta perspectiva, se instale uma comunidade de aprendizes (docentes e discentes) prontos para agir na sociedade de modo diferenciado e livre.

Situadas as referências teóricas que fundamentam este trabalho, passo, agora, a apresentar a metodologia que será utilizada para a análise dos dados colhidos neste estudo.

Para tanto, sirvo-me dos estudos acerca da etnografia, pesquisa qualitativa e, principalmente, da fenomenologia segundo a perspectiva de van Manen (1990), para a apresentação contextualizada das reflexões de cada um dos participantes do estudo ora apresentado.

**Capítulo 3**  
**Metodologia**



**La vecchia : the old woman – Giorgioni**

No capítulo anterior, dediquei-me à revisão bibliográfica pertinente para a fundamentação deste trabalho investigativo e que se prestará ao embasamento das discussões que serão realizadas posteriormente.

Antes de proceder à descrição, fundamentação e análise dos dados, acredito ser importante tecer algumas considerações acerca da metodologia que organizou a coleta e reflexão sobre os dados apresentados neste trabalho, bem como a escolha de uma linha de pesquisa colaborativa de cunho qualitativo e da fenomenologia como forma de melhor compreender os fatos descritos.

### **3.1 - O uso da etnografia**

A etnografia é identificada, enquanto método de pesquisa de sala de aula, como uma abordagem interpretativista do estudo da interação, que permite dar uma descrição detalhada do local e do contexto da pesquisa, assim como dos princípios ou regras de interação que levam os participantes a produzir suas ações e significados e a interpretar as ações e os enunciados dos outros.

A etnografia, para Ellen (1992), é um termo utilizado para se referir a um conhecimento empírico a respeito de uma determinada cultura ou organização social. Com base em Malinowski (1987), Ellen (1992) fala a respeito de três princípios básicos da etnografia:

- 1 - a existência de objetivos científicos gerais,
- 2 - vivência entre a população estudada e aplicação de um número especial de métodos de coleta de dados,
- 3 - manipulação e estabelecimento de evidências.

O conhecimento de sala de aula vai, então, derivar do estudo do significado que os participantes trazem para esse contexto social e do significado que desenvolvem nesse mesmo contexto, significado manifestado através de sua interação e de vários outros tipos de evidências documentadas, como entrevistas, diários reflexivos e notas de campo, entre outros.

Visão semelhante é expressa por Miller (1997), que assume ser a etnografia comprometida com a presença do pesquisador no campo estudado, experienciando a vida da população observada e não somente aquilo que produzem; com a avaliação do que as pessoas realmente fazem e não aquilo que elas dizem que fazem; com um longo período de observação no campo; e com análise holística.

Para Erickson (1988), o etnógrafo da sala de aula pode vir a entender melhor uma situação específica se a visualizar dentro de um todo.

Dentro do paradigma interpretativista, os métodos etnográficos de coleta e análise de dados em particular, por sua vez, têm grande importância para a pesquisa educacional porque possibilitam reunir dados descritivos ricos em detalhes sobre os contextos, atividades, ações e reflexões dos participantes conforme elas acontecem e mudam ao longo do tempo.

Nunan aponta uma série de características da pesquisa de cunho etnográfico. A primeira delas está relacionada à questão do contexto em que ocorre a pesquisa:

“... a perspectiva naturalista-ecológica tem, como princípio básico, a crença de que o contexto no qual o comportamento ocorre, possui uma influência significativa no comportamento. Deste modo, se queremos saber mais sobre o comportamento, temos que investigá-lo nos contextos naturais em que ocorrem, e não em laboratórios experimentais...”.(Nunan, 1992:53)

O objetivo da etnografia para Maso (2001), é aprender sobre uma cultura, seus costumes e comportamento de seus membros. Igualmente, Charmaz e Mitchel (2001), afirmam que a etnografia se baseia na descrição de uma sociedade ou grupo de pessoas, para obter detalhes de suas vidas. Para esses autores, como método de pesquisa, a etnografia estuda, conhece e relata os resultados obtidos.

No caso deste trabalho de cunho investigativo, os dados foram coletados em contextos naturais: na sala de aula e no contato contínuo que tenho com os envolvidos, como forma de complementação da análise das afirmações dos

mesmos em suas declarações reflexivas.

Além deste importante dado apontado por Nunan (1992), o autor ressalta outras características que de alguma forma também estão relacionadas com este estudo:

- A Em relação à duração, é relativamente longa, podendo levar de meses a anos;
- B A pesquisa envolve outros participantes, além do próprio pesquisador;
- C As hipóteses e generalizações surgem a partir da coleta dos dados e de sua interpretação, e não antes.

Segundo Mello (2004:87), pode-se estabelecer alguns termos chave relacionados com a pesquisa etnográfica. São eles, *observação, participação, cultura, descrição, entendimento e objetividade/objetivização*.

Minha opção por iniciar “meu olhar” sobre os dados, sob uma perspectiva etnográfica deve-se ao fato de minha escolha por percorrer um caminho qualitativo/fenomenológico que passo a discorrer a seguir.

### **3.2 - A escolha da pesquisa qualitativa/interpretativa :**

A pesquisa qualitativa é focada em uma multiplicidade de métodos, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalística com seu problema-objeto. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas em seus estabelecimentos naturais, tentando dar sentido a eles, ou interpretando fenômenos em termos de compreender o que as pessoas acrescentam a eles.

Esta categoria de pesquisa implica na apresentação pormenorizada de descrição de pessoas, locais, conversas e documentos. Por este motivo, tais dados, assim trabalhados, são designados “qualitativos”, pela riqueza de detalhes em seu recolhimento.

A palavra qualitativa implica em uma ênfase no processo e significados que não são rigorosamente examinados ou medidos em termos de quantidade, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos reforçam a natureza socialmente construída da realidade, o íntimo relacionamento entre o pesquisador e o que é estudado e o quadro situacional que rege (modela) a

pesquisa. Eles procuram respostas a perguntas que revelam como a experiência social é criada e é dado significado a elas.

Neste caso, o uso desta linha de pesquisa centrada em transformações que podem ser percebidas na atuação dos envolvidos é importante ressaltar que segundo Erickson (1988:124) as perguntas chave que regem este tipo de pesquisa seriam do tipo “... o que está acontecendo aqui especificamente? O que estes acontecimentos significam para as pessoas engajadas neles?...”.

Escolhi este método de análise para responder as perguntas de pesquisa que deram origem a este trabalho, face o fato de que a pesquisa qualitativa é infinitamente criativa e interpretativa. As interpretações qualitativas são construídas por quem está analisando os dados apresentados.

Segundo Denzin & Lincoln ,

“... a pesquisa qualitativa envolve o estudo e coleta de uma variedade de materiais empíricos como o estudo de caso, experiências pessoais, introspecção, história de vida, entrevistas, textos que levem a observação e interação, que descrevem momentos rotineiros e problemáticos e significados na vida do indivíduo...”.(Denzin & Lincoln, 1998:03)

Trata-se, portanto, de um multimétodo que reflete a tentativa de assegurar um profundo entendimento do fenômeno.

Desta forma o pesquisador qualitativo age como um “*bricoleur*” que na visão do autor é alguém que fornece (ou procura) soluções em situações concretas.

O pesquisador como “*bricoleur*” usa suas próprias ferramentas metodológicas desenvolvendo estratégias, métodos ou materiais empíricos. Se novas ferramentas devem ser inventadas, o pesquisador fará isso. A escolha das práticas de pesquisa dependem das questões que são feitas e as questões dependem de seu contexto.

O produto do trabalho do “*bricoleur*”, segundo Denzin & Lincoln (1998:04), “... é complexo, denso e reflexivo... uma criação cooperativa que representa as imagens do pesquisador, compreensões e interpretações do

*mundo ou fenômenos sob análise...”.*

A entrevista é o instrumento metodológico favorito do pesquisador qualitativo não excluindo a observação, os métodos visuais e experiências pessoais. Como na entrevista, seja ela oral ou em forma de questionário, que foram instrumentos utilizados neste trabalho, a palavra escrita ou falada tem sempre um resíduo de ambigüidade, não importando quão cuidadosamente as perguntas foram feitas ou as respostas foram codificadas, optei por esclarecer dados escritos em entrevistas orais e vice-versa como uma maneira de melhor “confrontar” as informações. Neste aspecto, novamente, recorro aos princípios da reflexão crítica de Kincheloe (1997) para que as características criativas e interpretativas deste perfil de pesquisa, já citados anteriormente, sejam utilizadas de modo profícuo.

Ainda, de acordo com Erickson (1988), o termo interpretativista mostra-se adequado para referir-se a todo o conjunto de enfoques da pesquisa observacional participativa por três motivos :

- A É mais inclusivo que os demais;
- B Evita o risco de definir estes enfoques como essencialmente não quantitativos, quando, na verdade, podem empregar certo tipo de quantificação;
- C Aponta o aspecto central da semelhança entre os diferentes enfoques: o interesse da pesquisa centra-se no significado humano, na vida social e na sua compreensão e exposição por parte do pesquisador.

A conduta da pesquisa interpretativa no ensino envolve uma intensa participação observativa em uma cena educacional seguida por uma deliberada e longa reflexão sobre o que foi visto lá. Segundo Erickson,

“... essa reflexão vincula o exame deliberado e minucioso do observador de seu próprio ponto de vista e de suas fontes em teoria formal, modos culturalmente aprendidos de ver e compromissos pessoais de valor...”. (Erickson, 1988:156)

Segundo Denzin & Lincoln (1998:47), a observação qualitativa é fundamentalmente naturalística na essência. Ela acontece no contexto natural

da ocorrência entre os atores que naturalmente estariam participando da interação e segue o caminho natural da vida diária.

Uma visão pós-modernista da pesquisa qualitativa implica, segundo os mesmos autores, que *“não pode haver critério para o julgamento de seu critério”* (Denzin & Lincoln, 1998:277). Os autores argumentam que a interpretação dos dados é um astuto processo político e ainda, segundo eles *“... não há uma única verdade interpretativa...”* (1998:278).

Reforçando ainda mais o aspecto reflexivo deste perfil de pesquisa, Erickson, assinala que

“... a pesquisa de campo requer habilidades de observação, comparação, contraste e reflexão que todos os humanos possuem. O que o profissional interpretativo faz é o uso de habilidades comuns de observação e reflexão de modo sistemático e detalhado...”.(Erickson, 1988:156)

Deste modo, a pesquisa interpretativista, preocupa-se com as condições de significação e ação na vida social que ocorre em um cenário concreto de interação face-a-face e que acontece na sociedade que circunda a ação. O direcionamento da pesquisa interpretativista no ensino, envolve uma observação participativa intensa e uma reflexão sobre o que foi visto. Quanto mais o observador participante aprende sobre o mundo lá fora, mais ele aprende sobre si mesmo por sua capacidade de reflexão. Esta questão é também bastante relevante neste estudo, pois, como vemos, dentro de um paradigma fenomenológico, que será discutido em seguida, van Manen (1990:54), assinala que, *“... um fenomenologista sabe que as experiências de alguém são também as experiências de outras pessoas...”*.

Era fundamental que nesta pesquisa houvesse uma plena interação entre o pesquisador e participantes, permitindo que a troca de idéias entre ambas as partes ajudasse a explicar e entender os fenômenos observados.

Optei, na análise dos dados, a observar o conteúdo das reflexões minhas e dos participantes, a partir da abordagem fenomenológica, principalmente estudada e disseminada por van Manen, aliando aos

pensamentos deste estudioso, outros pensadores que, acredito, são capazes de melhor elucidar minhas intenções e objetivos ao tentar melhor compreender o dia-a-dia de cada um dos discentes deste grupo, suas concepções de aprendizagem e expectativas acerca do curso e futuras atuações, servindo-se da língua apropriada.

Sendo um dos objetivos da pesquisa qualitativa a compreensão de um fenômeno, as entrevistas podem ser utilizadas para construir e estruturar uma ou muitas histórias de vida. Estas estratégias permitem que se construa uma ligação expressiva com o significado, considerando além da palavra, os gestos e a força do olhar durante as declarações proferidas pelos participantes, pois para a pesquisa qualitativa nada é banal e os pequenos detalhes podem dizer muito mais acerca do objeto do estudo do que sua simples mensuração. Esta descrição mais detalhada é necessária e imprescindível para a abordagem qualitativa, exatamente por centrar seu objetivo nos significados das coisas, mais do que nas coisas em si.

Desta forma, buscando esta compreensão ampla, é que o exercício hermenêutico está permeando a escuta dessas vozes.

Pelo caminho e pela orientação fenomenológica, que será apresentada a seguir, serão resgatas as estórias que comporão os dados que deverão ser criteriosamente cruzados, analisados e esmiuçados para que se reintegrem numa síntese de significados.

### **3.3 - O caminho fenomenológico para a compreensão dos dados-fatos apresentados**

#### ***3.3.1 – O porquê da escolha da fenomenologia para a análise dos dados coletados entre os participantes da pesquisa:***

Gostaria, antes de iniciar a apresentação da fundamentação teórica da fenomenologia hermenêutica<sup>7</sup> proposta por Max van Manen (1990), explicar o porquê de minha escolha por esta linha de análise dos dados obtidos entre os

---

<sup>7</sup> Segundo van Manen (1990:180-181), a fenomenologia hermenêutica procura atentar para os componentes de sua metodologia: é uma metodologia (fenomenológica) descritiva porque deseja verificar como as coisas parecem e quer deixar as coisas falarem por si só; ela é interpretativa (hermenêutica) porque alega que não existem elementos classificados como fenômenos não interpretados.

idosos que participaram deste estudo.

Acredito que não escolhi exatamente uma linha fenomenológica para a análise, fui escolhido por ela. Ao ler pela primeira vez o livro *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy* (van Manen 1990), percebi que não caberia outra linha de análise e pensamento nesta pesquisa.

Somente a trajetória qualitativa na compreensão dos dados mostrou-se insuficiente para a compreensão aprofundada dos dados apresentados. Uma outra abordagem necessitaria ser utilizada para que o “olhar” qualitativo sobre os dados fosse complementado.

Ressalto que todas as citações do livro acima mencionado foram por mim traduzidas, haja vista que ainda não temos uma versão para o português, apesar da importância que a visão de van Manen (1990) teria ao complementar o trabalho de Paulo Freire e tantos outros educadores aqui citados anteriormente que trabalham com a libertação das classes oprimidas pelo simples fato de externalizarem, assim, seu amor pelo ser humano, procurando não só as razões para suas atitudes diante do mundo, mas também, caminhos para a solução dos problemas apresentados.

Van Manen (1990) afirma que a pesquisa é sempre um ato de carinho e que carinho é servir e compartilhar a vida com alguém a quem nós amamos, pois desejamos realmente, saber a natureza da(s) pessoa(s) amada(s). Quando amamos uma pessoa, queremos saber o que contribui para o bem dessa pessoa, ao mesmo tempo em que permanecemos sensíveis às particularidades dela em situações também particulares.(págs.5/6).

É esta a razão principal da escolha da fenomenologia hermenêutica para este estudo, “... a fenomenologia hermenêutica é a ciência humana que estuda as pessoas...” (1990:06).

A reflexão fenomenológica é tanto muito fácil quanto muito difícil. Ela é fácil no sentido de que ver o significado ou essência de um fenômeno é algo que constantemente fazemos e é difícil ao mesmo tempo pelo fato de que é complicada a determinação e explicação de um fenômeno.

São estes os motivos principais que me levaram a pautar minhas

análises pela fenomenologia que passo, agora, a descrever.

### **3.3.2 – A fenomenologia hermenêutica**

A fenomenologia tem como objetivo uma compreensão mais aprofundada da natureza do significado de nossas experiências diárias, sendo que suas descrições sempre estão baseadas em um sentido moral que atribuímos a determinadas situações interpretadas (van Manen 1990: 09/12).

Esta compreensão da natureza do significado do mundo é o que fascina a quem opta por este tipo de análise de dados: a possibilidade de fazer o impossível; construir uma completa descrição interpretativa de alguns aspectos da vida no mundo, atentando para o fato de que a vida é sempre mais complexa do que qualquer explicação dada por nós possa revelar. (van Manen, 1990:17-18)

É importante perceber que este tipo de análise não pode ser utilizado para mostrar ou provar algo, que algo é melhor ou pior. A única generalização permitida pela fenomenologia é: nunca generalize, pois as generalizações sobre as experiências humanas são quase sempre duvidosas, pois esta tendência sempre acaba permanecendo focada em apenas um aspecto particular da experiência humana, o que é sempre empobrecedor. (van Manen, 1990:22)

A escolha da fenomenologia como forma de aprofundar a análise qualitativa dos dados deve-se ao fato de, conforme Stano,

“... o que a fenomenologia propõe é o retorno ao mundo da vida, que já está aí, constituído de valores, ações conjuntas e pensares que dão suporte às existências cotidianas. Porque o mundo não é aquilo que é pensado, mas aquilo que é sentido. Assim, o mais relevante no modo fenomenológico de escuta, não é saber o que o sujeito pensa, mas desvelar os sentidos de sua experiência no seu estar-no-mundo...”. (Stano, 2005:96)

A fenomenologia permite um exercício de interrogação do cotidiano e de

sua interpretação pela escuta hermenêutica.

A importância da escolha fenomenológica para a leitura dos dados deve-se à necessidade de compreender determinados significados colocados pelo cotidiano. O envelhecimento é um acontecimento biológico, como apontado anteriormente, contudo, as condições em que se dá, vão muito além das questões biológicas. Estas questões podem, perfeitamente, ser iluminadas pela fenomenologia.

Antes disso, sirvo-me, novamente, dos pensamentos de Freire que permeiam este estudo para justificar o uso da etnografia, pesquisa qualitativa e, acima de tudo, da fenomenologia como o único caminho coerente a seguir, a partir dos ensinamentos deste grande educador.

Como percebe-se pela citação abaixo, o que pode parecer um voo sem instrumentos é acima de tudo refletido para que seu significado intrínseco seja percebido e compreendido. Este é o sentido principal de se interpretar as falas e reflexões dos alunos servindo-se da fenomenologia: compreender pela experiência de vida os sentimentos, emoções e saídas para algumas situações impostas pelo contexto. Segundo Freire,

“... quando começo um curso, não posso ter como certa a motivação dos estudantes. Procuo descobrir o perfil da motivação – a favor do quê e contra o quê. Só posso descobrir isso, observando o que os estudantes dizem, escrevem e fazem. Mas, em primeiro lugar, devo estabelecer, e fazer o que é autêntico para eles. Para ajudá-los a dizer mais, contendo minha própria fala inicialmente, para dar mais espaço à sua fala... o que mais me importa no início é saber quanto e quão rapidamente posso aprender a respeito dos estudantes. Para mim, este é um momento experimental. Procuo usar exercícios que ao mesmo tempo me eduquem e eduquem os estudantes: leituras breves, experiências de debates e reflexões... faço um voo sem instrumentos... quero aprender com eles quais seus verdadeiros níveis cognitivos e afetivos, como é sua linguagem autêntica, que grau de alienação trazem para o estudo crítico e quais suas condições de vida, como fundamentos para o diálogo e questionamento...”(Freire, 1992:17).

Este é basicamente o caminho que pretendo percorrer para a análise dos dados obtidos, que servirão de base para este estudo. Deixá-los à vontade para que exponham seus sentimentos e, a partir disso, usando da reflexão, trilhar caminhos concretos e significativos em busca do aprendizado efetivo.

Segundo Mello,

“... não é necessário resolver os conflitos para se ter harmonia. Parece ser interessante viver histórias diferentes e conflitos, se for o caso. Acredito que posso desenvolver pesquisa etnográfica, fenomenológica ou narrativa se perceber que são úteis e instrumentos valiosos para o fenômeno em foco...”.(Mello, 2004:98)

O uso do termo fenômeno é sempre muito discutível e pode suscitar uma série de dúvidas e concepções de acordo com o contexto em que estiver sendo utilizado.

De acordo com Mello (2004:92), “... *no contexto da pesquisa etnográfica, fenômeno parece ser algo social ou cultural...*”.

Ainda usando como inspiração comparações usadas por Mello em sua tese, um exemplo de fenômeno a ser estudado poderia ser a tentativa de compreensão do cotidiano dos idosos na sociedade em que vivemos. No contexto da pesquisa fenomenológica, em que se busca por *whatness*, conforme aponta van Manen (1990), um fenômeno a ser estudado poderia ser *algo*. Assim, o envelhecimento progressivo da população poderia ser encarado com um fenômeno, para a fenomenologia.

Desta forma, para a concretização do estudo com esta vertente fenomenológica, o ponto mais importante é ouvir as histórias que as pessoas têm para contar, para que seja possível compreender como elas pensam ou interpretam a forma como suas idéias interferem e influenciam em seu contexto.

Na fenomenologia, historieta (anecdote) é o termo preferido por van Manen (1990), que as considera instrumentos para ter o fenômeno obtido e estudado. As historietas (anecdotes), são consideradas um texto e o lugar de onde a essência da experiência vivida pré-reflexivamente pode emergir.

Optei por fazer a análise dos dados apresentados pelos participantes em suas entrevistas pessoais e nos dados observados em minhas reflexões, servindo-me da abordagem fenomenológica proposta por van Manen pelo fato que, “... *pesquisa fenomenológica encontra seu ponto de partida no reino empírico da experiência da vida diária... (1990:02)*”.

Este estudioso da fenomenologia estabelece que fenomenologia é o estudo do mundo-vida (*lifeworld*); o mundo assim como nós imediatamente o vivenciamos, pré-reflexivamente ao invés de conceituar ou refletir sobre ele.

Van Manen afirma que

“...a experiência vivida é o ponto de partida e ponto de chegada da pesquisa fenomenológica. O objetivo da fenomenologia é transformar a experiência vivida em uma expressão textual de sua essência – de tal modo que o efeito do texto seja um reviver reflexivo e uma apropriação reflexiva de algo que seja significativo...” (van Manen, 1990:36)

De acordo com Mello (2004:87), van Manen assume, ainda, que é impossível dar conta desse objetivo, já que a construção de uma descrição interpretativa completa de alguns aspectos da vida implica manter-se consciente sobre o fato de que a vida vivida é sempre mais complexa do que qualquer explicação ou significado possa revelar. Para ele, fenomenologia é diferente de outras disciplinas porque não se propõe a explicar significados específicos ou de culturas particulares, como faz a etnografia, ou grupos sociais, como faz a sociologia, períodos históricos como faz a história, tipos mentais como faz a psicologia e nem histórias de vida pessoais como se faz em biografias.

Ao se referir ao tipo de descrição da essência das coisas que faz a fenomenologia, van Manen (1990:27/33) afirma que a “... *descrição fenomenológica objetiva elucidar a experiência vivida...*”.

Considerando a pesquisa fenomenológica como um trabalho de escrever e reescrever, van Manen (1990) aponta que a fenomenologia é a aplicação de questões ligadas ao pensamento e linguagem ao fenômeno para o qual se

mostra precisamente como se mostra a si mesmo (1990:32/33).

De acordo com Mello (2004:88), poder-se-ia tentar encontrar algumas palavras-chave para representar este tipo de pesquisa como, por exemplo, “... *essência, universalidade, filosofia e escrita...*”.

Como todo o processo de coleta dos dados teve a duração de mais de um ano, acredito que a análise dos processos reflexivos, bem como das transformações observadas em cada um dos participantes neste período, deveria levar em conta todas as nuances que são apresentadas em nosso contato neste período.

De acordo com Mello,

“... vejo o etnógrafo como aquele encarregado de observar e interpretar alguns fatos da forma mais objetiva possível. Mesmo quando desenvolve uma auto-etnografia, após filmar os fatos, o pesquisador olha para sua própria história como um “outsider”, tentando entender e interpretar o que realmente ocorreu. De uma perspectiva diferente, para a fenomenologia, o pesquisador é um “sujeito externo” filosofante, tentando ter o fenômeno se mostrando por meio das *anecdotes* que ele escreve. Vive a experiência por alguns segundos somente para provar o fenômeno, de forma que o processo de filosofar possa se iniciar...”.(Mello, 2004:97)

Neste modelo de análise, em que a interpretação dos dados apresentados é de suma importância, a fenomenologia passa a ter um aspecto fundamental, pois, segundo van Manen

“... o modelo principal desta abordagem é a reflexão textual das experiências vividas... a fenomenologia descreve como alguém orienta a experiência vivida e a hermenêutica descreve como alguém interpreta os fatos da vida...”.(van Manen, 1990:04)

Isso significa que, do ponto de vista fenomenológico, fazer pesquisa é sempre questionar o modo como nós experimentamos o mundo e como queremos conhecer o mundo no qual vivemos como seres humanos.

De acordo com Mello,

... vejo a etnografia como muito importante para trazer conhecimentos relevantes sobre comunidades que precisamos entender e conhecer. Entendo a fenomenologia como muito útil para nos ajudar a entender o que é o mundo e a vida, além de nosso lugar nela....(Mello, 2004:98)

Deste modo, pode-se afirmar que a fenomenologia hermenêutica é a ciência humana que estuda as pessoas. Ao estudar as pessoas procuramos compreender com profundidade a natureza ou o significado das experiências do dia-a-dia e com isso obter *insights* sobre o mundo.

A reflexão fenomenológica não é introspectiva, mas retrospectiva. A reflexão sobre a experiência vivida é sempre retrospectiva, pois se trata de uma reflexão sobre a experiência que já passou ou foi vivida, buscando em sua natureza, a essência dessa experiência. Sendo a experiência vivida o ponto inicial e final da pesquisa fenomenológica espera-se descobrir, por meio dela, o que um certo fenômeno significa e como ele é vivido. Em suma, trata-se da descrição e interpretação de fenômenos da experiência humana partindo do contato e interpretação do fenômeno, detalhando-o para descobrir sua essência, isto é, os elementos que constituem o fenômeno para ser considerado como tal.

Segundo van Manen ,

“... as experiências vividas ganham significância hermenêutica quando nós (reflexivamente) damos pensamento a elas. Através de meditações, conversas, sonhos, inspirações e outros atos interpretativos nós atribuímos significados aos fenômenos da vida diária...”.(van Manen, 1990:37)

### **3.3.3 – A tematização dos dados apresentados no decorrer da pesquisa**

É importante no estudo fenomenológico que o pesquisador foque cuidadosamente quais as possíveis experiências humanas que serão alvo de suas discussões e estudos.

O ponto de partida na pesquisa fenomenológica é identificar o que é

mais profundamente interessante como um fenômeno real para ser analisado.

Os dados mais relevantes coletados no contexto de pesquisa são transformados em texto e após isso, são tematizados. A tematização assume um aspecto muito importante neste tipo de pesquisa para que não se saia do foco previsto para análise.

A noção de tema é usada em várias disciplinas da área das ciências humanas. O tema nos dá controle e ordem (seqüência) para uma pesquisa e escrita.

Quando se analisa um fenômeno, tenta-se determinar quais os temas que estão nele incluídos, pois se analisa experiências de vida, não se pode capturá-las em paradigmas abstratos, mas, sim, em situações concretas.(van Manen, 1990:80).

Van Manen define um tema como sendo a experiência do foco, do significado. Quando lemos uma *anecdote*, questionamos seu significado, seu ponto principal. Ele também afirma que o tema é a forma de capturar o fenômeno que alguém tenta compreender, pois o tema descreve um aspecto da estrutura da experiência vivida por alguém. O tema também pode ser classificado como o sentido que nós somos capazes de captar de algo, sendo o tema o meu instrumento para chegar ao significado da experiência. (van Manen, 1990:86-88).

Os temas escolhidos para análise possuem poder quando permitem ao pesquisador proceder às descrições fenomenológicas que só podem ser realizadas a partir do momento em que os temas para a pesquisa, descrição e análise são selecionados.

Esta seleção é realizada por meio da observação de recorrências para a legitimação da interpretação dos temas que são, a princípio, subjetivos e que são “contaminados” por minhas experiências pessoais por um ir e vir na leitura dos dados para que se possa interpretá-los com profundidade.

Neste ir e vir do processo de leitura destaca-se tudo o que é mais relevante, organizando-os interpretativamente por unidades de significado realizando uma redução do texto inicial.

Nesta redução observa-se “o que dialoga com o que” em termos de

unidades de significados semelhantes. Com a aproximação entre as unidades por semelhança, é que se chega à tematização sendo que os elementos recorrentes é que dão origem à significação dos temas.

Cabe ressaltar que os temas apresentados neste estudo foram selecionados a partir das declarações dos participantes e divididos pelas perguntas de pesquisa que foram selecionadas.

Como todo fenômeno, as perguntas que originaram esta pesquisa não foram selecionadas previamente. Elas surgiram em decorrência dos dados apresentados. Pela tematização dos dados advindos dos diários, observações e entrevistas é que, naturalmente, as perguntas foram surgindo e sendo respondidas gradativamente no decorrer da trajetória do estudo.

A tematização dos dados apresentados é que, inclusive, criou o foco deste trabalho.

### **3.4 – A instituição onde a pesquisa foi realizada**

A pesquisa foi realizada em um espaço cedido por uma igreja católica, no bairro do Tatuapé, na zona leste da cidade de São Paulo.

Este espaço é especificamente destinado para a realização de cursos e palestras, contando com os aparatos mínimos necessários para que uma aula seja desenvolvida (lousa, aparelho de som, retroprojeter etc)

Nesta igreja funciona, há muitos anos, um grupo denominado **MELHOR IDADE**, que se destina a agrupar pessoas com mais de sessenta anos para a realização de atividades recreativas e culturais.

Já existe um grande número de pessoas que participam de projetos ligados a viagens, ao aprendizado de tocar instrumentos musicais, trabalhos manuais e canto coral. O curso de língua inglesa já havia acontecido uma vez, há alguns anos, mas com pouco sucesso, haja vista que os idosos perderam logo de início o interesse por vários motivos e o professor da época, logo teve que abandonar o projeto.

Todas as pessoas que se propõem a trabalhar com estes idosos não recebem remuneração por seu trabalho, nesta igreja, o que muitas vezes

dificulta a continuidade de um projeto, por não haver um compromisso concreto por parte dessas pessoas que resolvem voluntariar-se junto a um trabalho com a comunidade.

Esses idosos pagam uma pequena taxa mensal e podem participar de tantas atividades quantas desejarem, fazendo opções em uma grade semestral que é divulgada no início de cada período.

O que percebo, na estruturação da grade de atividades destinada a este grupo, é que elas possuem um cunho muito mais recreativo do que cultural, sendo que a socialização é o grande objetivo de todo o projeto do grupo da *Melhor Idade*.

### **3.5 – Os participantes da Pesquisa**

#### **3.5.1 – Os alunos**

O grupo iniciou-se com vinte alunos e, ao final da pesquisa, contava com 16 participantes.

Apurei que os quatro desistentes não se interessaram em continuar os estudos da língua inglesa pelo fato de não desejarem um compromisso semanal, que exigiria de cada um deles algum grau de comprometimento com seu aprendizado, em momentos que não fossem exclusivamente os de sala de aula.

Cada um dos alunos, que permaneceram até o final do curso, trazia consigo experiências não muito positivas no tocante ao aprendizado de uma língua estrangeira. Alguns deles só haviam aprendido a língua inglesa, por exemplo, na época do ginásio ou colégio (ensino fundamental e médio), outros haviam tentado participar de grupos em escolas de idiomas, mas sempre esbarravam na questão da falta de preparo do professor ou dos colegas de classe (sempre muito mais jovens) para que eles se sentissem integrantes de uma comunidade de aprendizes.

Do grupo que permaneceu freqüentando as aulas até o período em que a pesquisa foi dada como encerrada por mim, fiz a opção por dez participantes

pela qualidade das informações que eles me ofereceram até o final desta pesquisa.

São esses dez alunos-participantes que passo, agora, a descrever dentre o grupo de dezesseis alunos que chegaram ao final do ciclo proposto, como foco da pesquisa, omitindo seus nomes, apesar de ter sido autorizado a usar os dados da forma que melhor me conviesse.

**BM – 67 anos, viúva, nível universitário, professora de ciências aposentada.**

**CL – 69 anos, divorciada, possui ensino médio, auxiliar de enfermagem aposentada.**

**DF – 61 anos, casada, nível universitário, professora primária aposentada.**

**DM – 69 anos, divorciada, nível universitário, professora de geografia aposentada.**

**IB – 80 anos, viúva, possui ensino médio, dona de casa.**

**LC – 62 anos, casado, nível universitário, assistente administrativo e financeiro aposentado.**

**MZ – 79 anos, viúva, ensino fundamental ciclo 01 (4ª série), dona de casa.**

**RA – 63 anos, casada, nível universitário incompleto, secretária aposentada.**

**SL – 61 anos, casada, possui ensino médio, dona de casa.**

**TB - 61 anos, casada, nível universitário, professora primária aposentada.**

Há uma questão que acredito ser importante na apresentação dos participantes desta pesquisa. Como se pode verificar, pela apresentação acima, apenas um dos participantes da pesquisa é homem. As demais são mulheres.

Isso se deve a um fato, no mínimo, curioso. Pelo que pude perceber em todo o contexto onde a pesquisa foi realizada, não só em minha sala de aula, mas também nos demais cursos oferecidos por esta paróquia católica, a quase totalidade dos participantes das atividades oferecidas pela paróquia, é composta por mulheres.

A Tábua da Vida de 2004, divulgada em novembro de 2005 pelo IBGE mostra que as mulheres estão vivendo cada vez mais do que os homens.

Em 1980, os homens viviam 6,1 anos menos que as mulheres. Em 2004, essa diferença subiu para 7,6 anos.

Na seção de anexos, pode-se verificar os dados apresentados pelos índices oficiais do IBGE divulgados em novembro de 2005.

### **3.5.2 – O professor participante**

O décimo-primeiro participante desta pesquisa sou eu, o pesquisador participante.

Sou professor da rede pública há mais de 20 anos e professor universitário.

Em minha trajetória profissional, sempre percebi que os alunos, seja no ensino fundamental, médio ou universitário, que possuíam uma idade mais avançada que os demais da sala de aula onde estavam matriculados perdiam, muitas vezes, em agilidade de raciocínio, mas levavam vantagem em questões relativas à persistência em compreender informações apresentadas em aula e responsabilidade na execução de suas tarefas. Muitas vezes se tornavam líderes da sala por possuírem qualidades ligadas à maturidade e à responsabilidade que, muitas vezes, os mais novos não possuíam ou não desejavam se envolver.

É certo que a maioria destes alunos não pertenciam à terceira idade, mas sempre foi um fato que me chamou muito a atenção.

Durante meu mestrado, elaborei uma pesquisa voltada ao ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças de oito anos. Apesar de ser um campo inesgotável, ao final dela, achei que seria útil estudar as formas de aprendizagem dos idosos, um campo emergente e de, até o momento, pouca pesquisa específica, se comparado com as outras faixas etárias.

Sempre acreditei no ensino atrelado à pesquisa e reflexão por acreditar em seu valor prático. A pesquisa sobre as formas como devo atuar em sala de aula sempre me auxiliou a projetar um currículo intrinsecamente motivador,

diminuindo a distância profissional existente entre o professor e os alunos.

A pesquisa e reflexão sobre as ações em sala de aula, acerca dos educandos e sobre a própria prática do professor, acredito, sejam as molas mestras da sala de aula libertadora, tão propalada por Paulo Freire e, de acordo com o apresentado por mim anteriormente, minha linha de pesquisa neste trabalho e roteiro preliminar em minha atuação como educador seja na escola pública seja na universidade seja com idosos.

Surgiu, então, esta pesquisa.

### **3.5.3 – Instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados**

As descrições das experiências vivenciadas por cada um dos participantes desta pesquisa podem ser encontradas em um grupo de instrumentos por mim utilizados no decorrer da fase de coleta de dados, que me auxiliaram a triangular algumas informações e apurar algumas outras com mais exatidão.

Como a linha de análise deste estudo é, também, fenomenológica apenas um instrumento de coleta dos dados não seria suficiente para que as impressões dos participantes fossem captadas e compreendidas com exatidão. De acordo com van Manen, tradicionalmente, as técnicas utilizadas para se obter dados dos participantes são a entrevista, os questionários de elicitación, a observação dos participantes etc (1990:62).

Os instrumentos que foram utilizados neste estudo são:

- *diários reflexivos elaborados pelos alunos participantes da pesquisa acerca das aulas, do curso etc;*
- *transcrição de algumas das falas dos participantes em situação de esclarecimento de afirmações realizadas nos diários reflexivos ou em conversas informais,*
- *observação participativa das aulas;*
- *diários elaborados por mim antes, durante e depois das aulas em que atuei acerca das minhas impressões acerca do curso, dos alunos e questões ligadas*

*ao envelhecimento.*

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados que compõem este estudo poderiam estar presentes em variados tipos de pesquisa, contudo é a busca pela essência contida em cada declaração ou percepção, já citada anteriormente, é que caracterizará o fenômeno.

A seguir, podemos observar algumas características dos instrumentos por mim utilizados, tomando como base a abordagem fenomenológica:

#### **A - Entrevistas**

Segundo van Manen (1990:66) a entrevista serve para vários propósitos:

- 1 Pode ser utilizada como um modo de explorar e reunir materiais narrativos de experiências que podem servir como uma fonte para o desenvolvimento de uma mais rica e profunda compreensão de um fenômeno humano;
- 2 A entrevista pode ser utilizada como um veículo para desenvolver uma relação conversacional com um companheiro (entrevistado) sobre o significado da experiência.

As entrevistas realizadas com este grupo foram orais e escritas.

As mesmas foram realizadas no percurso do desenvolvimento desta pesquisa, sempre após a leitura, por mim - o professor participante-, dos diários reflexivos dos participantes e para a elucidação de algumas dúvidas minhas, após a realização das aulas.

Neste aspecto, van Manen (1990) acredita que a realização de entrevistas com os participantes pode resolver questões que ficaram confusas ou não muito claras para o pesquisador, trazendo, assim, o esclarecimento de afirmações feitas pelos participantes ou, até mesmo, indicando novos caminhos para a realização da pesquisa, pois algumas vezes é muito mais fácil falar do que escrever sobre uma experiência pessoal pois escrever força a pessoa a

uma atitude mais reflexiva, o que pode “maquiar” algumas situações vividas. (1990:66-67).

### ***B - Observação***

Segundo o mesmo autor, a observação realizada de modo bastante próximo do objeto da pesquisa permite ao pesquisador entrar no mundo da pessoa cujas experiências são relevantes para a pesquisa. Van Manen salienta que o melhor modo de entrar neste mundo do pesquisado é participando dele.

Van Manen ressalta que,

“... esta observação envolve uma atitude de assumir uma relação o mais próxima possível enquanto mantém um alerta hermenêutico a todas as situações que nos permitam retroceder e refletir sobre os significados destas situações...”.(van Manen, 1990:69)

Desta forma, a observação que foi realizada me permitiu, neste estudo, atuar como participante e observador, ao mesmo tempo, das situações de observação da atuação dos participantes da pesquisa em sala de aula, bem como das discussões com o grupo em momentos mais informais de cada uma das aulas realizadas.

As observações foram registradas em forma de notas de campo para que depois fossem expandidas em reflexões apontadas nos diários reflexivos.

### ***C – Diários reflexivos***

Os diários reflexivos elaborados pelos participantes da pesquisa (pesquisador e pesquisados) são um instrumento de alta relevância para a análise das transformações no grupo envolvido neste estudo.

De acordo com van Manen (1990), a elaboração de um diário pode auxiliar uma pessoa a refletir sobre aspectos significativos de sua vida profissional, passada ou presente. Este processo de escrita pode auxiliar o profissional a determinar seus objetivos futuros por facilitar um processo de autodescoberta.

Segundo ele, em um diário o participante precisa descrever a experiência vivida de forma intensa, seus sentimentos, seu humor naquele momento, suas emoções etc; focando suas atenções a um particular acontecimento, tentando não “enfeitá-lo” com frases que podem mascarar o que realmente aconteceu (1990:64-65)

Nas discussões que foram realizadas após a leitura de algumas das declarações feitas pelos participantes, pude comprovar que a confecção de diários reflexivos por parte de alguém é um instrumento que pode ser altamente eficaz na construção de um cidadão reflexivo, pelo fato de proporcionar a possibilidade de refletir sobre uma ação já realizada.

De acordo com van Manen (1990:124), o processo de escrita media a reflexão na ação. Isto significa que o método de pesquisa com base na fenomenologia “*limita-se*” a descrever o ato pedagógico e fornece meios para refletir sobre ele, incluindo nisso as causas que levaram a este resultado.

Segundo van Manen (1990:125) ,“... *a escrita fixa os pensamentos no papel. Ela externaliza o que de algum modo está interno...*”.

Portanto, o método aqui utilizado é o da escrita desencadeada por processos reflexivos.

Solicitei aos alunos que escrevessem suas impressões sobre seu próprio processo de aprendizado na sala de aula de língua inglesa, sobre as repercussões deste aprendizado em sua vida particular e o que percebiam de reação em pessoas de seu contexto imediato acerca do aprender inglês em uma fase reconhecida pelos outros como “desfavorecida para o aprendizado”.

Qualquer momento era considerado propício para este exercício de escrita: início de aula (para que fossem apuradas expectativas iniciais acerca de algo), meio de aula (para se apurar trajetórias de aprendizado), final de aulas (para reflexão sobre processos “finalizados”), em casa ou qualquer outro ambiente que lhes favorecesse a escrita reflexiva.

O desenvolvimento da capacidade reflexiva destes alunos participantes pode ser observada pela relevância das informações fornecidas por eles e que podem ser constatadas em suas declarações que passarei a reproduzir e estudar na seção de análise de dados.

De acordo com van Manen, “... a metodologia da fenomenologia é muito mais um cuidadoso cultivo do pensamento do que uma técnica. A fenomenologia tem sido chamada de uma técnica sem técnicas...” (van Manen, 1990:131).

A metodologia fenomenológica requer um dialético ir e vir entre vários níveis de questionamento. Para que possamos justificar a complexidade e ambigüidade da experiência da vida no mundo, escrever pode tornar-se um complexo processo de reescrita que seria caracterizada pelo re-pensar, re-fletir e re-conhecer.

Passo, neste momento, à luz da fundamentação teórica e da metodologia anteriormente apresentadas, realizar a análise dos dados obtidos com o grupo que é foco deste estudo e a partir de reflexões minhas no decorrer do já citado curso de inglês, voltado a uma comunidade de idosos na cidade de São Paulo.

**Capítulo 4**  
**Análise e discussão dos**  
**dados**



**Old woman with green scarf – Christian Seybold - 1794**

De repente, após 60 anos, estou na terceira idade.

*“ Felizes aqueles que encaram a velhice como mais uma etapa da vida e a vivenciam com paz no coração.*

*Felizes são aqueles que consideram a vida um contínuo processo de mudança e as crises como oportunidades de crescimento.*

*Felizes são os idosos que descobrem o poder que possuem para transformar suas próprias vidas e que desfrutam da liberdade que este poder lhes dá.*

*Felizes são aqueles que acreditam na importância de sua atuação no processo de aprimoramento do planeta.*

*Felizes são os idosos que riem, cantam, dançam, pintam ( nem que seja o sete), expressam seus sentimentos e suas potencialidades, seja lá de que forma for.*

*Felizes são aqueles que, apesar das limitações que a idade traz, cuidam com carinho de seus corpos, de seus pensamentos, de suas emoções, de seu espírito e de seu lazer.*

*Felizes daqueles que sabem compartilhar, porque tudo aquilo que é compartilhado é infinitamente aumentado.*

*Felizes, por fim, são aqueles que entendem que a vida se faz a cada momento, com vitórias ou derrotas, e que tudo isso é parte do processo evolutivo.”*

Adaptação minha do texto de Ieda Lúcia L Pereira e Cora M. Vieira  
(1996:17)

Neste capítulo, pretendo apresentar, descrever e analisar algumas reflexões dos participantes envolvidos neste trabalho de pesquisa.

Os dados apresentados são fruto de diversos diários reflexivos escritos pelos alunos e por mim, o pesquisador, e entrevistas elaboradas no decorrer desta pesquisa que serão analisados à luz, como exposto anteriormente, das abordagens etnográfica e qualitativa com viés fenomenológico.

Para que isso se torne possível, dividi as observações colhidas no decorrer do curso de língua inglesa que foi oferecido a estes idosos por temas, para que fosse possível responder a cada uma das perguntas propostas e para que facilitasse o entendimento por parte do leitor.

O curso em questão, onde pude fazer minhas observações e atuar como professor e pesquisador, teve a duração de dois anos (2003 e 2004).

As perguntas de pesquisa que serão respondidas nas próximas páginas são as seguintes:

**1- Qual o significado do “ser idoso” para esses participantes?**

**2- O que esses idosos buscam ao retornar à sala de aula para aprender a língua inglesa?**

**3- Qual o papel do professor nesse curso de inglês voltado a idosos?**

**4- Que atividades favorecem a aprendizagem desses idosos na sala de aula de língua inglesa?**

Estas perguntas serão respondidas com base nas declarações dos participantes acerca do que significa para cada um deles o “*aprender na terceira idade*”, suas visões de aprendizagem e, principalmente, as reflexões sobre a velhice pelos próprios idosos.

Situando as questões que serão discutidas neste capítulo, não podemos perder o foco de que o século XXI foi recebido com índices oficiais apontados pelo IBGE, entre outros, que nos fazem repensar nossa forma de atuação na sociedade, nossas formas de interação e relação com os outros. Há cerca de

20 ou 30 anos não se ouvia falar na oficialização de parcerias entre pessoas do mesmo sexo, clonagem de animais e seres humanos, células tronco e outras coisas que nos pareciam muito mais objeto de filmes de ficção.

Ao lado de temas tão inovadores, poderíamos, também, pensar nas novas formas de atuação e relação com pessoas de idades antes impossíveis de serem atingidas. Se, há pouco tempo, pensar em formas de inclusão de pessoas da terceira idade era algo nem mesmo comentado, imaginemos a inclusão das pessoas da quarta idade que se tornam cada vez mais comuns em nosso cotidiano, graças às novas tecnologias e drogas que prolongam, muito satisfatoriamente, a vida de todos nós.

Descobrir que se chegou à terceira idade, ou seja, “*aceitar a idéia de que agora você é um idoso*”, varia muito de uma pessoa para outra. Mas, de um modo geral, só nos apercebemos disso quando notamos que somos chamados de *senhor ou senhora* com insistência, alguém resolve chamá-lo de avó ou avô, alguém lhe indica uma fila preferencial ou alguma vantagem específica para os mais idosos. É, portanto, sempre um fator externo que faz com que as pessoas se dêem conta de que envelheceram.

Como anteriormente apontado, a análise das respostas às perguntas de pesquisa deste estudo estão fortemente ligadas a uma vertente fenomenológica de análise e interpretação.

Inicio este estudo respondendo a minha primeira pergunta de pesquisa que tem como foco principal o significado do “ser idoso” pelos participantes que integram esta pesquisa, que acredito ser relevante para contextualizar as visões acerca da idade avançada e todas as nuances que podem influenciar na aprendizagem de um novo idioma.

Para responder a todas as perguntas de pesquisa selecionei os temas a partir do levantamento de unidades de significado obtidas através da verificação da repetição de algumas informações e seu grau de importância na resolução do problema apresentado na proposição da pergunta.

Observadas as repetições existentes e sua relevância em relação aos temas, elaborei um processo de reflexão que levou à atribuição de significados a algumas dessas informações nas declarações prestadas por cada um dos

participantes desta pesquisa considerando o contexto onde o trabalho de pesquisa foi efetuado.

#### **4.1 – Pergunta 01 – Qual o significado do “ser idoso” para esses participantes?**

Para responder a esta pergunta de pesquisa, três grandes temas podem ser percebidos: o que é ser idoso, as visões negativas e positivas acerca da velhice e a educação como elemento de resgate de uma identidade positiva dos alunos.

Os temas acima citados foram identificados por sua relevância e repetição com que apareceram nas declarações dos participantes, em suas entrevistas orais transcritas e redação dos diários reflexivos.

Cheguei a estes temas pelo grau de importância e constância com que alguns dados apareceram nesse momento da pesquisa. Transformei os elementos mais constantes apresentados em temas para que não perdesse o foco no decorrer da redação da resposta.

A seleção dos temas acima citados ocorreu, portanto, por meio da observação de recorrências destacando tudo o que se mostrou mais relevante, organizando-os por unidades de significado realizando uma redução do texto principal para facilitar não somente a minha redação e a leitura por parte do leitor, mas também, a concretização da apresentação dos dados para que se pudesse responder com completude a pergunta proposta.

Nesta redução observei “o que dialogava com o que” em termos de unidades de significados semelhantes. Neste trabalho de aproximação entre as unidades por semelhança é que cheguei à tematização sendo que os elementos recorrentes é que deram origem à significação dos temas.

Com isso não desejo indicar que os temas apontados não aparecerão em outros momentos nas próximas respostas às perguntas desse estudo, pois, como já discutido anteriormente, assim como não é adequado segregarmos pessoas, não é possível segregarmos informações por temas hermeticamente fechados por serem, todos, interdependentes quando se pensa em educação.

Como o estudo gira em torno do aprendizado e resgate de aspectos ligados à cidadania de pessoas isso não seria possível, porém, os temas acima (O que é ser idoso, as visões negativas e positivas acerca da velhice e a educação como elemento de resgate de uma identidade positiva dos alunos) são os que aparecem com maior ênfase neste momento da pesquisa.

Qual o significado do termo *ser idoso* colocado, inclusive, entre aspas na pergunta acima?

Poderíamos interpretar este termo de duas maneiras diferentes: ser idoso no sentido de “*ser humano idoso*” ou de se “*estar idoso*” em uma determinada fase da vida.

Esta é uma interpretação muito pessoal e que cada leitor pode, e deve, usar a que melhor lhe faça compreender o significado atribuído a esta fase da vida pelos participantes deste estudo.

As pessoas ainda têm dificuldade com a palavra velhice, principalmente pelo fato de que este termo é sempre associado a algo ruim.

A velhice é um termo impreciso e sua realidade é difícil de perceber. Quando alguém se torna velho? Aos 50, 60, 70 ou 80 anos? Nada é mais impreciso do que os parâmetros em que se enquadra a velhice em termos de complexidade psicológica, fisiológica, cronológica ou moral.

Seria ética e moralmente correto classificarmos a velhice ou a juventude de uma pessoa tomando como parâmetro suas artérias, seu cérebro, sua facilidade, ou não, para se movimentar ou quantidade de anos que já se viveu?

É possível estabelecer conceitos aceitos como absolutos em relação ao envelhecimento?

Acredito que ser velho ou estar velho depende, unicamente, de uma tomada de decisões diante de situações impostas pela vida cotidiana, nada mais, quando se está saudável. Neste aspecto é possível transformar a velhice em juventude ou, o que é mais grave, a juventude em velhice.

Como anteriormente apontado, há uma série de traços estigmatizadores da velhice e que são evidenciados na literatura, ligados a valores depreciativos como feiúra, doença, desesperança, solidão, tristeza, pobreza etc.

Os programas humorísticos da televisão, meio de comunicação mais

direto e influenciador de nossa geração, sempre tratam com escárnio a questão da velhice ao lado das questões relativas a orientação sexual, pobreza, consumo exagerado de álcool e outros temas que deveriam servir para educar e não para criar estigmas.

Este é um dado importante, pois aspectos negativos relativos à velhice dependem muito do grau de envolvimento destes idosos nos segmentos da sociedade. A parte negativa da velhice é geralmente associada à sogra que nada mais faz além de fazer fofocas e atormentar a vida do genro, da idosa que não sai da igreja e que possui fantasias, às vezes inconfessáveis, ou do velho malandro que corre atrás das empregadas domésticas.

Parece-me que o aspecto negativo da velhice está associado, principalmente, a questões de perda de autonomia, auto-estima e identidade, causados por rendas provenientes de uma aposentadoria ínfima, abandono por parte da família e os extremos dos tratamentos dispensados aos idosos: da vovozinha que precisa de ajuda para atravessar uma rua ou levantar-se de uma cadeira, à velha lerda que anda lentamente atrapalhando nosso caminho.

Toda a carga negativa que se instala no cotidiano de uma parcela considerável de nossos idosos causa, comumente, aspectos ligados às crises de depressão e desistência de lutar por um lugar digno na sociedade. Como anteriormente apontado, acredita-se que o passado dos idosos está cristalizado, que vivem de lembranças de pessoas e fatos e que seu futuro é limitado. Acredita-se, também, que seus projetos já foram realizados ou foram sendo gradativamente abandonados, decretando-se o encerramento de sua vida ativa porque nada mais os solicita. A falta de ação acaba por desestimular sua curiosidade e paixão. A morte acaba por se instalar nas pessoas idosas e nas coisas que as cercam.

Poderíamos considerar esta desistência voluntária da vida como o fenômeno da depressão. Causada pela insuficiente nutrição e irrigação dos neurônios, a depressão é um dos causadores da tristeza que antecede o desinteresse generalizado pelas coisas e, em muitos casos, o desejo de morte.

Para que estes sentimentos fossem combatidos, por ser uma iniciativa de saúde preventiva, entre outras razões, é que foi criado o Estatuto do Idoso

que, dentre muitas coisas, orienta o olhar da sociedade em geral em relação ao idoso.

Pela necessidade de criação desse Estatuto, podemos perceber que era necessário um documento regulador na forma de tratamento de pessoas com idade mais avançada e que pudesse regular os direitos de atendimento preferencial desse segmento da sociedade. O que deveria ser uma questão de educação geral da população precisou ter força de lei para que os idosos pudessem ser enxergados e priorizados nas relações sociais.

O Estatuto do Idoso, que entrou em vigor em 2004, além de assegurar uma série de direitos da população idosa, tem mostrado que os idosos necessitam ser encarados como pessoas em desenvolvimento, como qualquer outra em qualquer fase da vida.

Tanto isso é verdadeiro que muitas declarações dos idosos desta pesquisa poderiam até mesmo soar como algo estranho para muitos:

“... procuro aprender coisas para cuidar da minha auto-estima. Terminei pedagogia no ano passado. Fiz porque gostava. Não fiz para melhorar na minha profissão, pois já estava aposentada. Este é meu objetivo: conhecimento, auto-conhecimento e conhecer gente nova...” (BM 28/11/03 EN).<sup>8</sup>

Outros complementos de lei, como o passe livre em transportes públicos e meia entrada em cinemas e teatros, e estudos da áreas geriátrica e gerontológica, mesmo que ainda timidamente, têm mostrado que, acima de tudo, a criação de dispositivos que facilitem e melhorem a qualidade de vida da população idosa é, acima de tudo, uma questão moral e ética.

A educação dos idosos passa necessariamente por estas duas questões (moral e ética), pela necessidade de se rever o comportamento de toda a sociedade, pautando suas formas de agir por regras mais apropriadas ou dignas de serem cumpridas. Isso passa a refletir diretamente em questões

---

<sup>8</sup> EN – Entrevista

DR – Diário reflexivo

Estas denominações serão utilizadas, doravante, para identificação das fontes de informações.

ligadas à igualdade de direitos e oportunidades dos indivíduos educando, gradativamente, o olhar dos mais jovens em relação aos direitos e deveres dos mais idosos.

Apesar de aparentemente ser linguagem comum nos discursos correntes que todos os indivíduos possuem igualdade de direitos; diferenças nas formas de aceitação da população idosa na sociedade costumam ser vistas com naturalidade.

Muitos dos idosos participantes desta pesquisa já ouviram tantas vezes, em relação a eles próprios ou em relação a outros idosos, que são lentos, doentes e que possuem grandes dificuldades de aprendizado ou já passaram do tempo de aprender coisas novas, que tomam estas declarações como algo verdadeiro, aceitando esta aparente imposição geral e irrestrita como algo concreto e sem alternativas de mudança.

De acordo com declarações dos participantes:

“... de um modo geral existe o preconceito de que pessoas com mais idade são improdutivas ou incapazes. É bem verdade que temos mesmo este tipo de característica, pois já estamos cansados...” (BM, 29/08/03-DR).

“... acho muito desrespeito com o idoso, mas por outro lado, o idoso deixa de fazer atividades fora do lar e isso o torna rejeitado, esquecido por todo mundo...” (IB, 29/08/03-DR)

Ao mesmo tempo em que as pessoas desta faixa etária ficam irritadas com os comentários negativos das pessoas mais jovens, em relação às suas capacidades de renovarem-se e aprenderem coisas novas, acabam tomando algumas observações, sem fundamento, das pessoas com quem convivem como um tipo de “decreto” sobre suas capacidades individuais.

“... acho difícil que vá conseguir aprender algo nesta fase da vida. Minha cabeça não ajuda muito, pois esqueço com facilidade por causa da idade. Todo mundo na minha idade esquece as coisas rapidamente, por isso não sei se vou conseguir aprender alguma

coisa...” (MZ 29/08/03-DR).

“... as pessoas acham que somos ultrapassados e que nosso tempo já passou. Acham que devemos passar o dia tricotando como a Dona Benta do Sítio do Picapau Amarelo...” (SL 29/08/03-DR).

O registro corporal é, sem dúvida, aquele que caracteriza uma pessoa com idade mais avançada. A este rol de características poderíamos citar a calvície, rugas e os reflexos mais lentos. Ocorre, que se pode ter estes indícios sem ser cronologicamente velho, como se pode ter uma idade bastante avançada sem aparentar ou enquadrar-se a padrões pré-estabelecidos, nem em relação a sua aparência e nem em relação às suas capacidades individuais.

Ninguém gosta de ser tachado de absolutamente nada.

A idéia consagrada popularmente de que todo gordo é bonzinho e engraçado, de que toda mulher bonita é burra, de que todo feio é inteligente, ou que todo cientista tem que ser louco e ter cabelos como os de Einstein, podem demonstrar bem a gravidade das imagens sociais que as pessoas têm de alguns segmentos da sociedade. Isso se aplica, também, ao velhinho bonzinho e sem perspectiva além de esperar o tempo passar.

Oliveira (2004:19) aponta que há um grande sofrimento ético-político gerado pela situação social de ser o indivíduo tratado como inferior e sem valor, impedindo-o de desenvolver seu potencial humano. Singer (2002:54), também aponta que esses tipos de observação contribuem para criar um sentimento de desesperança entre os membros de qualquer grupo desfavorecido, por pautarem-se na opinião alheia.

Todo este contexto acaba por gerar um processo de luta acentuadamente apoiado na ética, buscando a construção de uma identidade positiva na existência humana.

Como já apontado por Freire (1997:46) uma das tarefas mais importantes na educação é a de propiciar condições para que os educandos, em suas relações com seus pares no contexto escolar, possam assumir-se. Assumir-se como ser social, pensante, comunicante, transformador etc.

Este tipo de educação é que levará seus participantes a um processo de luta contra a desvalorização do ser humano idoso que, como visto anteriormente, é um fato historicamente constituído, iniciado no princípio da humanidade e que ainda repercute nos dias de hoje, em pleno século XXI.

É uma luta contra a exclusão social, pela vida, pela humanização das relações entre os homens. É um compromisso moral e ético, acima de tudo.

O direito a uma imagem digna é vital para que o idoso brasileiro seja realmente respeitado por toda a sociedade e, principalmente, para que sua identidade-cidadã seja construída sem caricaturas.

Isso sim é respeito.

Isso sim é cidadania.

Isso sim é priorizar o compromisso moral e ético que toda sociedade democrática deve ressaltar nas relações interpessoais entre seus componentes.

De acordo com Dunny (2002) e Bittar (2004), a emancipação do outro e sua participação em relações de igualdade se dá a partir da ação, dos erros e acertos, elaborando-se um processo contínuo de crescimento ético-reflexivo, facilitando, desta maneira, os modos pelos quais as interações humanas se engrandecem.

Ainda de acordo com Bittar (2004:05), não há ética fora do imperativo ação-decisão.

Na verdade, todos, independentemente da idade em que estão, querem viver mais e melhor. No grupo de idosos estudado, sempre ficou muito claro que todos desejam viver de modo cada vez mais pleno, que os desejos pessoais nunca são satisfeitos e que sempre há algo novo ou diferente para se descobrir na vida.

Não que a velhice não assuste. É apenas o modo de encarar a velhice que deve ser revisto. Começamos a envelhecer a partir do momento em que nascemos. Ainda persiste na visão popular, em pleno século XXI, a idéia de que envelhecemos somente a partir de uma certa idade, quando, teoricamente, começamos a caminhar para a etapa final de nossas vidas. Isso, devemos compreender, não é uma verdade absoluta.

A velhice, como etapa estigmatizadora, não está necessariamente ligada à idade cronológica. Os traços estigmatizadores da velhice ligam-se a fatores depreciativos de ordem externa, coisas que a sociedade impõe a determinados grupos sociais.

Um misto de perplexidade e tristeza pode ser percebido no relato da participante abaixo. A mesma se vê com as mãos atadas para continuar atuando de forma útil na sociedade, mas, ao mesmo tempo, ela, apesar das adversidades, luta constantemente para estar inserida em atividades que lhe traga prazer e a faça se sentir útil de alguma forma. Segundo seu depoimento:

“... ficar em casa vendo televisão me deprime. Quando fui dar baixa no meu Coren (ela era enfermeira), me disseram que não podia mais atuar como enfermeira. Não quero ser inútil. Se permitir, a sociedade vai me deixar de escanteio. Queria ser voluntária, aplicar injeções, mas o Coren disse que não, não posso mais. Os primeiros quinze dias que me aposentei me senti uma inútil, uma mendiga que recebia uma aposentadoria mensal esperando um mal súbito e a morte. Não mereço isso! Enquanto não estiver inválida vou continuar atuando na sociedade. Os mais jovens vão ter que me agüentar...” (CL 28/11/03 EN).

O processo de envelhecimento, aparentemente, traz consigo aspectos nem sempre muito positivos na vida dos idosos.

Até mesmo este pesquisador, acaba, muitas vezes, deparando-se com situações inusitadas a respeito do processo de envelhecimento.

“... ontem fui surpreendido por uma sessão de gritos aqui em casa. Minha mãe pediu ao meu sobrinho que fosse chamar meu pai. Meu sobrinho voltou ao quarto, onde minha mãe estava, e disse: o velho está fazendo um lanche. Minha mãe teve um acesso de fúria, pois achou ofensivo o uso do termo velho. Meu pai é velho. Minha mãe é a velha. São velhos saudáveis e participativos. Ser velho é ofensa? Gostaria que todos velhos do Brasil fossem como eles: autônomos.(PF 29/09/04-DR).

Sempre fica a sensação de que os idosos estão sendo deixados para trás.

Segundo a participante MZ desta pesquisa

"... os jovens ainda não têm muita paciência com os velhos. Estão sempre com muita pressa, mesmo que não saibam o porquê dessa pressa. Temos mais resignação com os prós e os contras que a vida nos dá ...."(16/03/04-DR).

Por outro lado existe um idoso com outra "cara" que é atuante, inteligente, desenvolvido e que nunca é lembrado quando pensamos em nomear pessoas idosas. São pessoas do quilate de Fernando Henrique Cardoso, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Fernanda Montenegro, Silvio Santos ou Abílio Diniz que já estão na terceira idade.

Caracteriza-se, pelos nomes citados acima, ainda mais o perfil do termo terceira idade como sinônimo de envelhecimento participante, ativo e independente; transformando-se em um período da vida onde a ociosidade é substituída pelo dinamismo e integração à sociedade.

De acordo com uma das participantes da pesquisa,

"... aprender algo é bom porque se eu não fizer alguma atividade vou ficar pensando em coisas ruins, doenças ou fazendo fofoca. Prefiro ocupar minha cabeça aprendendo uma língua nova. É mais inteligente..." (DM 28/11/03 EN).

"... cada dia que passa minha vida fica mais curta e por isso tenho que estudar muito. Toda atividade que puder fazer enquanto tiver saúde, eu faço: faço ginástica, inglês, hidroginástica e canto no coral. Viver bem é isso: poder fazer coisas, tirar meu atraso..." (IB 28/11/03 EN).

Este é o perfil dos componentes da terceira idade que desejamos. Uma fase em que a idéia de velhice foi bem incorporada como uma fase de desenvolvimento, o que é extremamente positivo.

Percebemos, com maior intensidade, que a velhice se estabelece, de modo geral, a partir da aposentadoria quando o indivíduo se encontra fora do

processo produtivo formal marcando o processo de desengajamento, à medida diminuem os relacionamentos sociais.

O processo de aposentadoria marca não só o encerramento de algumas relações sociais com profissionais da mesma área em que se atuou, algumas vezes, por várias décadas, mas também, com a diminuição do poder de compra, da possibilidade de se viajar para onde se quer ou da falta de hábito de se lidar com o tempo livre que se passa a possuir.

Tradicionalmente, é através de sua ocupação e de seu salário que o indivíduo define sua própria identidade. Ao retirar-se do mercado formal, a perde. Como observado no depoimento da participante CL, transcrito acima, um profissional, independentemente de sua trajetória e competência, não é mais um profissional, não é mais nada além de aposentado; e ser aposentado consiste em não ter mais papel algum, perdendo, deste modo, o lugar que lhe cabia na sociedade e a conseqüente dignidade que possuía.

Para eles, os idosos, o impulso inicial ao se começar um novo projeto na comunidade onde vivem era sempre colocar à prova sua criatividade. Parece-me que viver criativamente significa, neste grupo, viver sem rotinas rígidas e imutáveis. Significa viver com flexibilidade, inventando novas respostas para situações já consagradas da vida moderna.

Segundo uma das participantes,

“... quem sabe aprendendo coisas diferentes poderei ser uma vovó diferente. Quem sabe, por exemplo, aprendendo inglês, quando tiver netos, ensino para eles. Não quero ser uma vovó que sabe tricotar e quer ensinar tricô para uma neta que não vai querer aprender. Prefiro ser uma vovó que sabe inglês...” (TB 28/11/03 EN).

Vemos, pela declaração acima, que o aprendizado é um importante veículo para o desenvolvimento e transformação de identidades e que o papel das comunidades de aprendizagem, onde esses educandos estão inseridos, é de extrema importância para a construção, ou reconstrução, de suas identidades como aprendizes e como cidadãos.

Percebe-se que, nos componentes do grupo estudado tomando-se como

base o comentário acima descrito, já existe um processo de modernização nas concepções sobre o envelhecimento para esses indivíduos. Vemos que não há o desejo da participante TB em ensinar algo, que em sua própria visão de mundo, já é ultrapassado. Que há coisas mais modernas no mundo atual que pode lhe oferecer um passaporte para que se aproxime de forma mais significativa e atual de seus netos.

A velhice, ao contrário das demais fases da vida, não tem um papel definido, surgindo daí, o grande desafio desta nova geração de idosos, que é a de criar seu próprio papel nessa etapa da vida, modernizando alguns aspectos de sua existência para que não sejam deixados para trás, por serem antiquados.

Recordo-me muito bem de uma das participantes do grupo que, certa vez, me disse que leu na Internet um texto que dava dez dicas importantes para que as pessoas vivessem até os 200 anos. Ela me disse que seguia sete dessas dicas e, portanto, tinha certeza que viveria além dos 100 anos. Isso daria a ela, pelo menos, mais 24 anos de vida. Ela sempre dizia que não pretendia morrer logo, pois tinha inúmeras coisas, ainda, para desenvolver.

Ao contar esta história para minha mãe, ela me disse que essa era a parte ruim de envelhecer, que a vida tornava-se diferente, com muitas dificuldades e que sempre ficava a sensação de que havia muito ainda para se fazer e que talvez o tempo não permitisse que se fizesse tudo o que havia se proposto. De repente, minha mãe interrompeu o que estava dizendo com um semblante jovial e disse: “... *quando será que começa a hidroginástica?*...”.

Engraçado... ela, também, tem muita coisa, ainda, para fazer...

O desenvolvimento de uma identidade positiva acerca de seu próprio envelhecimento cria nos indivíduos o espírito de disponibilidade para o aprendizado com a conseqüente quebra de preconceitos e estereótipos, dando continuidade a seu exercício de cidadania.

Muitos idosos, atualmente, enriquecem seu dia-a-dia com atividades que não permitem que fiquem, o dia todo, assistindo televisão e pensando em doenças ou outras coisas ruins.

Segundo depoimentos,

"... atualmente as pessoas vivem mais. Dessa forma parece que, hoje, uma pessoa de 50 ou 60 anos não aparenta ter esta idade. Antigamente uma pessoa dessa idade já seria muito, mas muito, velha..."(DF 24/09/04-DR)

OU

"... na época dos meus pais ter mais de 50 anos era definitivamente ser velho, de corpo e alma. Principalmente para as mulheres que já haviam sido reprimidas a vida inteira, depois dos 50 anos, ir além da cozinha, era considerado um escândalo..." (RA 24/09/2004-DR)

Conforme Freire, em seu conjunto de obras aqui estudadas e tomadas como referência, o homem é um ser de relações sociais e, portanto, está em constante movimento. O indivíduo constitui seu mundo interno, na medida em que atua e transforma o seu mundo externo pra que melhor se adapte a situações diversas, em um processo ininterrupto de definição do próprio ser. Desta maneira, a identidade do idoso é um processo contínuo de construção no qual se leva em conta as representações de como ele está atuando no mundo que o cerca.

Não é diferente dos processos de constituição de qualquer pessoa em qualquer fase de sua vida. O diferente é que isso não era levado em consideração quando se pensava na terceira idade. A idade tradicionalmente concebida com a idade do “nada a fazer”.

É bastante comum encontrarmos idosos que enxergam nos amigos a possibilidade de conviver de forma mais saudável e significativa, transferindo a eles questões emotivas e sentimentais que deveriam estar dedicadas, tradicionalmente, aos seus familiares.

Segundo depoimentos de alguns participantes da pesquisa vemos que:

"... a convivência que tenho com minhas amigas me fez amadurecer, ter paciência e principalmente me sentir menos solitária e valorizar e amar a vida ... o que mais me chama a atenção é que elas estão

sempre dispostas, sempre amigáveis e alegres. Gostam de viajar, passear, cantar, dançar e comer... na maioria das vezes encontro pessoas viúvas que sofreram no passado, mas isso é passado..."(RA 12/04/04-DR)

"... para mim a amizade é diferente com o passar dos anos. Na primeira infância são os amigos da escola, do bairro. Depois os amigos da faculdade. Na fase adulta são os amigos do trabalho, e a família. Mas é na terceira idade onde encontramos novos ou velhos amigos; que encontramos pessoas com os mesmos ideais, problemas, mas com mais tempo para se curtir uma amizade sincera... (CL 02/04/04-DR).

Percebemos a importância da reunião dessas pessoas em grupos ligados por afinidades de aprendizado pelo fato desses momentos serem extremamente propícios a integração, a interação entre as pessoas. Muitas vezes esses encontros suprem uma necessidade de interação que estas pessoas desenvolveram durante todo um percurso de vida e que já não possuem mais com tanta ênfase em suas relações familiares.

Os institutos, centros e escolas, voltadas ao desenvolvimento exclusivo de atividades destinadas à terceira idade, exercem um papel muito forte não só no processo educativo contínuo desta população, mas, também, na socialização destes indivíduos. A educação, neste aspecto, pode servir como uma forte aliada para que o idoso seja, novamente, trazido "à vida" e possa dela participar de modo significativo e atuante.

Reforça-se, deste modo, a questão de que é necessário, sempre, possuímos uma rede de interações com pessoas teoricamente diferentes de nós, para que possamos dar prosseguimento em nossa trajetória de evolução, aprendendo com outras pessoas coisas que podem ir desde um melhor relacionar-se com o outro ou, até mesmo, uma língua estrangeira, a exemplo do presente estudo.

Esta é uma questão altamente significativa, pois na opinião da maioria dos gerontólogos é psicologicamente e sociologicamente impossível viver os últimos vinte anos de vida em boas condições físicas sem que se desempenhe alguma atividade útil.

Neste quadro podemos nos reportar à teoria vygotskiana (1993/1994) que prioriza as relações entre os indivíduos e dos indivíduos com o mundo. O processo de desenvolvimento dos indivíduos, para Vygotsky, é socialmente construído, ocorrendo em um contexto em meio a interações sociais, entre indivíduos historicamente constituídos: o outro desempenha um papel muito importante no processo de internalização, sendo esta interação a chave do aprendizado. Nesta abordagem, enfatiza-se a interação entre desenvolvimento e aprendizagem, aspectos que estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do ser humano.

Esta teoria é concretamente reforçada, neste estudo, pela declaração de uma das participantes:

“... comecei a procurar algo para ocupar meu tempo. Quero aprender inglês porque quando era mais jovem trabalhei no Japão durante 2 anos e se soubesse inglês teria arrumado um emprego melhor...aqui na paróquia tem cursos de tricô, crochê, pintura, mas eu não gosto. Vou ficar quieta fazendo um trabalho sozinha. No inglês vou ter que falar o tempo todo com outras pessoas. É mais interessante! Se aprender tricô, por exemplo, vou acabar fazendo algo para alguém. Se aprender inglês vou fazer algo para mim...” (CL 28/11/03 EN).

Importante ressaltar que a participante acima vê com grande importância o fato de que pode fazer algo para si mesma nesta fase da vida. É claro que uma melhor convivência com os familiares é importante para cada um deles, mas fazer algo que seja importante para sua realização pessoal também é relevante para esta participante, assim como para a maioria dos demais, e isso pode ser observado em todas as suas declarações.

Aprender neste sentido possui uma dupla função: melhorar sua interação com a família ou outros membros da sociedade onde estão inseridos e para que eles possam sentir-se importantes e atuantes.

A maioria dos centros de convivência ou escolas para a terceira idade têm, como objetivo, atualizar os conhecimentos dos idosos, visando sua participação no meio social onde vivem pois, assim como a passagem da infância para a adolescência, a passagem da vida adulta para a terceira idade

deve ser cercada de cuidados, preparos e orientações para que, conscientemente, a pessoa, sujeito do processo de envelhecimento, possa ter o direito de escolha de como atuar neste período da vida. Possa optar pelo modo como deseja envelhecer: sadio ou não, feliz ou não, solitário ou não, enfim, participativo ou não.

Ferrigno (2003:86/87) afirma que o grande trunfo de qualquer atividade que vise à educação da população idosa é o de propiciar ao cidadão a redescoberta de interesses que, uma vez assumidos, possam reequilibrá-lo socialmente, retardando as modificações físicas e emocionais advindas da chegada da velhice.

Muitas razões poderiam ser apresentadas como justificativa para que essas pessoas tomassem a decisão de voltar a estudar após um grande intervalo em suas vidas. Essas pessoas, na maioria dos casos, procuram voltar à escola para desenvolver-se por prazer, não ficarem fechadas dentro de casa, trocarem idéias com pessoas de sua faixa etária, viverem situações interessantes, vencer a solidão, combater a tristeza e a desesperança causadas pela depressão, preencher “espaços vazios” de sua rotina diária ou melhorar a convivência familiar. Muitos idosos, cada vez mais, dedicam-se a fazer ginástica, participar de caminhadas, montar grupos para irem ao cinema ou teatro, além de excursões e outras atividades de lazer coletivas.

Aprender algo nesta fase da vida, além dos objetos tradicionalmente reservados e destinados aos idosos, como bordar, pintar ou jogar dominó, torna-se algo que sempre causa profunda estranheza não só aos próprios componentes destas faixas etárias mas, e principalmente, aos mais jovens.

Isso deve-se ao fato de que o senso comum indica que esta fase da vida é reservada ao descanso e recolhimento e não para que se aproprie de novos conhecimentos.

Aprender para quê? Esta é sempre a pergunta que se ouve ou se faz quando nos deparamos com pessoas que ainda possuem o desejo de aprender algo fora dos padrões estabelecidos para eles.

Este tipo de sentimento, que os outros possuem em relação ao aprendizado dos idosos, está bastante explícito nas declarações dos

participantes da pesquisa:

“... acham que não temos condições de aprender alguma coisa, principalmente se estamos aposentados. Aprender para quê? Melhor ver televisão e ser motorista dos netos...” (LC 29/08/03-DR).

“... de um modo geral existe o preconceito de que as pessoas com mais idade são improdutivas e incapazes. Tenho mais de 65 anos e sou ativa, interessada e busco sempre novas atividades físicas e intelectuais. Fico tão irritada com esta gente...” (IB, 29/08/03-DR).

Percebe-se, pelos comentários acima, que é muito forte, nas concepções destes participantes, a idéia de que as pessoas que as rodeiam já as consideram completas, com um dever já cumprido, sem a necessidade de experimentarem mais nada de novo em sua existência. Fica claro, também, que não é esta a vontade que estas pessoas possuem. Que suas vidas, por não estarem encerradas, ainda necessitam de coisas novas e que as façam sentir que há, ainda, um significado em envelhecer.

“... é horrível quando digo que ainda faço outras atividades e a pessoa me olha como se eu fosse uma desocupada, sem nada melhor o que fazer na vida...” (BM 29/08/03-DR).

“... acho que algumas pessoas pensam: que velha estranha...” (DM 29/08/03-DR).

“... acho que quando se fala em pessoas da terceira idade, logo vem a idéia do raciocínio mais lento, menos agilidade, problemas de saúde e aí começa o preconceito. Ainda bem que isso não é verdade pois podemos fazer de tudo e com mais experiência...(LC 29/08/03-DR).

“... o que acontece, hoje, é que as pessoas estão muito presas a questões de aparência, ao invés de levar em conta a sensibilidade, conhecimento e informação que só a idade proporciona às pessoas...” (RA 19/03/04-DR).

A reação das pessoas ao se depararem com idosos que desejam ir além dos limites impostos a eles deveria ser focada em outros aspectos de seu comportamento, pois o que tive a oportunidade de perceber no grupo estudado, é que todos sentiam um prazer imenso de estarem ali reunidos semanalmente, o que muitas vezes, não percebo com muita clareza nos jovens com quem atuo na escola de ensino fundamental e médio ou na universidade.

Torna-se claro que a educação, antes percebida como um bem apenas a ser conquistado e desenvolvido nos períodos iniciais da vida dos seres humanos, passa cada vez mais, a fazer parte do cotidiano de muitas pessoas fora do período “normal” de aprendizagem.

Como antes ressaltado pelos estudiosos presentes nesta pesquisa, (Ceminm 2002 e Ferrigno, 2003), o desejo de aprender cria nas pessoas as condições de fazê-lo, independentemente de onde e quando isso ocorre. As únicas condições necessárias para que o sucesso seja alcançado no processo de aprendizagem são a predisposição, a adequação do ambiente e a existência de alguém que também esteja predisposto e capacitado para desencadear ou gerenciar todo este processo.

Todo este contexto propicia ao indivíduo a redescoberta de interesses que o reequilibram socialmente e retardam as modificações oferecidas pela velhice, integrando esta população socialmente a um mundo de mudanças cada vez mais aceleradas.

Torna-se claro, mais uma vez, que o ser humano nunca está completamente formado. Aliás, nem haveria educação se o homem chegasse a uma determinada fase da vida e se sentisse acabado, terminado.

Isto, sim, seria o limiar de uma existência: a sensação de completude.

Pelo fato do homem ser uma criatura que se reconstrói e se forma a cada dia, a educação é um elemento que permeia toda a existência de cada um de nós, pela busca constante de ser mais. E como é capaz de fazer renovadamente esta reconstrução é pela auto-reflexão que o cidadão percebe-se como um ser sempre inacabado, em constante busca e, por isso mesmo, em constante mudança.

Esta é a raiz da educação permanente.

Freire (1983) já dizia que a educação é uma resposta da finitude a infinitude.

Mesmo com a carga negativa que, muitas vezes, é projetada sobre os idosos que ainda sentem as mesmas vontades e ambições que os mais jovens, percebe-se, claramente que no grupo estudado as pessoas sempre desejam viver mais e melhor. Esta percepção é claramente expressa em seus diários reflexivos:

“... não tenho dificuldades para aprender coisas novas, pois tenho, agora, mais tempo para refletir e raciocinar sobre meu aprendizado...” (LC 29/08/03-DR).

“... acho que agora aprendo mais facilmente, pois com mais maturidade e interesse as coisas ficam mais fáceis, apesar de esquecer algumas coisas, às vezes...” (RA 29/08/03-DR).

“... apesar de perceber que tenho mais dificuldade de concentração, acho que o fato de eu querer aprender por livre iniciativa, e não por imposição, é um ponto muito positivo...” (DF 29/08/03-DR).

Realmente, as tarefas significativas e desenvolvidas por simples prazer são, principalmente nesta faixa etária, decisivas para impor um ritmo mais acelerado e permanente ao aprendizado.

Lima (2000:92) já discutia o papel das emoções no desenvolvimento do indivíduo e no seu processo de cognição. Isso significa que quanto maior o comprometimento do idoso em atividades que lhe traga prazer em executar, melhor será sua atuação ao executar e resolver problemas, o que o auxiliará de modo muito significativo a abstrair as informações recebidas por mais tempo e transformá-las em conhecimento útil para seu dia-a-dia.

Segundo os participantes,

“... o que as pessoas pensam não me interessa. O importante é que eu esteja feliz estudando aqui... acho que estudar uma língua agora é tão difícil quanto era quando eu era jovem. É só uma questão de

querer estudar bastante...” (BM 29/08/03-DR).

“... acho que voltar a estudar é resgatar minha auto-estima, pois vou voltar a treinar minha memória. Sei que será prazeroso. Me sinto nas aulas como uma adolescente no auge...” (DF 29/08/03-DR).

“... para mim estudar é ótimo pois tudo o que envolve o raciocínio, a leitura, o aprendizado, só nos faz bem. É bom para a memória... Até nossa convivência com os colegas é muito boa...” (SL 29/08/03-DR).

Este tipo de percepção dos idosos acerca dos benefícios que o aprendizado pode lhes oferecer é o que denominamos, conforme Singer (2002:54), de ação afirmativa. Segundo Singer, esta pode ser uma forma de reduzir as desigualdades permanentes. A ação afirmativa é freqüentemente usada no contexto educacional com a finalidade de se oferecer aos educandos formas significativas para se obter (ou resgatar) poder e *status* na comunidade, diminuindo as diferenças impostas pela sociedade.

A questão da memória está sempre muito presente no discurso de cada um dos participantes deste estudo. Desde o início do curso sempre frisei em aula, que havia uma série de estudos interessantes acerca deste tema. Sempre usei como argumento o fato de que a perda progressiva da memória com a chegada da idade, em alguns casos, poderia ser compensada por treinos mnemônicos já que todos eles estavam em boas condições de saúde.

De acordo com médicos, especialistas da área de envelhecimento cerebral, como o Dr. Ivan Okamoto, citado anteriormente, a falta de estímulo acaba por tornar-se o grande inimigo da memória. Geralmente o desgaste da memória costuma ocorrer quando o idoso deixa de praticar atividades intelectuais, como trabalhar, administrar o pagamento de suas contas sozinho, ir às compras, ler etc.

Muitos médicos afirmam que o sistema nervoso, que controla toda a nossa capacidade de memorizar, funciona como os músculos do corpo. Portanto, se o idoso deixa de praticar ao menos algum tipo de atividade física, sofrerá em algum momento da vida, algum tipo de dificuldade de se locomover. Com o envelhecimento, o cérebro envelhece biologicamente, sendo que o

treino faz com que a pessoa mantenha sua capacidade de uso da memória.

De fato, envelhecer de modo satisfatório depende do sutil equilíbrio entre as limitações e potencialidades de cada um, pois isso possibilitará ao idoso criar mecanismos internos para lidar com as perdas inevitáveis do envelhecimento.

Na verdade, nem todas as pessoas que envelhecem terão problemas com a memória. A maioria chegará aos períodos mais longevos da existência gozando de plena consciência e equilíbrio mental. Sabe-se que quanto mais foi desenvolvida a atividade mental e intelectual, não necessariamente a escolaridade, quanto mais o indivíduo usou seu cérebro, quanto mais exercícios mentais fez, menor a probabilidade de desenvolver algum tipo de demência. E, se desenvolver, o início do aparecimento dos sintomas será postergado. Deste modo, a popular lei de uso e desuso é perfeitamente cabível neste contexto.

O fato é que o desenvolvimento e manutenção do cérebro em boas condições, é reflexo de fatores orgânicos e sociais. Deste modo, o idoso que tinha como meta após anos e anos de trabalho e poucas horas de sono, colocar um pijama e ficar em casa após a aposentadoria, ou a idosa cuja grande atividade mental é o cotidiano da cozinha ou uma sessão de bordados ou tricô no final do dia, estarão permitindo que haja uma regressão na capacidade cerebral da ação de seus neurônios.

Atividades renovadas, novas vivências e convivências e projetos renovados serão sempre muito bem vindos, quando o assunto é a preservação das atividades cerebrais.

Muitos estudos apontam que os lapsos de memória, típicos da idade mais avançada, podem ser evitados, pelo menos em grande parte, se os idosos praticarem exercícios cerebrais. A dica, para isso, é manter o cérebro ocupado.

Os próprios participantes deste estudo demonstram acreditar que o cérebro necessita de um auxílio para que possam manter-se em boas condições de raciocínio.

De acordo com os participantes,

“... aprender ajuda o raciocínio. Quem estuda e está sempre lendo, acho, não fica esclerosada...”.(MZ 25/06/04 EN)

Ou ainda,

“... quero manter meus neurônios ativos. Aprender é uma forma de não envelhecer. Do que adianta passar cremes no rosto se o que tenho dentro da cabeça não acompanha o mundo. Aprender é um tipo de creme rejuvenescedor do cérebro...” (RA 28/11/03 EN).

Segundo especialistas da área de neurologia, o sistema nervoso, que controla toda a nossa capacidade de memorizar funciona como os músculos do corpo. Isso quer dizer que a melhor forma de se preservar a memória e a capacidade cognitiva, apesar do avanço do tempo, é exercitando-se o cérebro constantemente. E o melhor tipo de estímulo para o cérebro é mantermos, sempre viva, a capacidade de reflexão crítica sobre o mundo que nos cerca.

O desenvolvimento dos estudos da área das neurociências concede ao homem renovadas possibilidades de compreensão do cérebro humano, ajudando a derrubar preconceitos. Um dos preconceitos que está sendo vencido é o de que o envelhecimento traz, sem possibilidade de se contrariar esta sentença, o declínio das capacidades mentais.

Isso depende da forma como se envelhece.

Estudos da área da neurologia têm mostrado que o desenvolvimento do cérebro e seu funcionamento podem oferecer uma melhora considerável se houver uma combinação de fatores culturais, sociais, de trabalho e de atividades de lazer. Assim, manter o cérebro em boas condições é reflexo de fatores orgânicos e sociais.

Além de fatores ligados ao resgate da auto-estima por meio da volta aos bancos escolares, há sempre nas declarações dos idosos deste estudo, de modo muito acentuado, o sentimento de estar novamente incluído na rotina familiar. Com o aprendizado de uma língua “moderna”, há um sentimento, por parte dos idosos, que estão novamente fazendo parte de uma sociedade atual, sendo o aprendizado de uma língua estrangeira, no caso da língua inglesa, um

passaporte para o “mundo dos vivos, modernos e atualizados”:

“... aprendendo uma outra língua poderei dialogar com meus filhos, pois todos falam inglês. Poderei compreender letras de música, filmes etc...” (IB 29/08/03-DR).

“... penso que até poderei assistir a um filme, ouvir as mesmas músicas que a minha filha, compreendendo, porque ela gosta tanto de coisas que não entende...” (TB 29/08/03-DR).

“... aprender inglês me ajuda a melhorar minha comunicação com a sociedade em geral (computador, filhos e netos) etc. Também funciona como um exemplo para meus filhos e netos, pois posso fazer a lição junto com eles...” (BM 29/08/03-DR).

Isso se deve pelo desenvolvimento do perfil transversal das aulas que atualmente, preconizado pelos PCN, se oferece aos educandos. Neste paradigma de aula, as questões de alteridade são desenvolvidas pelo fato de que diferentes campos do conhecimento podem ser explorados sob a ótica de questões sociais que podem ser trabalhados de forma contínua e integradas, aumentando a bagagem cultural dos alunos, além de se aprender uma nova língua, que é o desejo de cada um deles

“... voltar a estudar vai me fazer ficar mais disciplinada, pois volto a ter um objetivo definido, uma meta a cumprir, me fazendo fugir das atividades rotineiras. Sempre fui uma mulher moderna, estou novamente no páreo...” (DF 29/08/03-DR).

“... desejo muito aprender a falar e escrever em inglês, pois virá uma amiga da minha filha da Inglaterra, que ficará hospedada em nossa casa e não quero dar uma de “Velha chata e muda”. Tenho pressa em aprender para não ficar deslocada...” (CL 29/08/03-DR).

“... acho que vou conseguir entender melhor e conviver melhor com meus netos. Vou tirar melhor proveito das coisas e da convivência com eles, pois vamos falar a “mesma língua...” (MZ 29/08/03-DR).

“... até meu genro me parabenizou. Até fiquei assustada! Aprendendo um pouco de inglês vou me sentir mais entrosada. Quando meu genro receber alguma visita em casa, ou chegar algum parente e começar a falar em inglês, pelo menos vou entender e não vou mais passar vexame. Acabo sempre achando que estão falando algo feio a meu respeito...” (IB 29/08/03-DR).

“... quero ajudar meus netos nas lições para que eles percebam que sou mais do que a cozinheira...”(TB 29/08/03-DR).

Na trajetória da busca por elementos que justifiquem o título deste trabalho, isto é, o aprendizado da língua inglesa como forma de resgatar tanto a auto-estima quanto a liberdade de escolha individual de cada um dos participantes desta pesquisa, é que passo agora, tanto à luz da teoria que fundamenta esta pesquisa, quanto das declarações dos participantes deste trabalho, a responder à segunda questão desta pesquisa que nos levará a compreender com mais clareza o contexto estudado.

Tendo como pressuposto o fato de que os idosos estudados não desejam enquadrar-se no tradicional perfil do vovô-chinelo e vovó-cozinha, passo agora a discutir os porquês destes idosos voltarem aos bancos escolares, onde procurarei demonstrar que a vontade de aprender um idioma estrangeiro talvez não seja a única intenção destes participantes ao se reunirem semanalmente.

#### **4.2 - Pergunta 02 – O que esses idosos buscam ao retornar à sala de aula para aprender a língua inglesa?**

A segunda questão provém da necessidade de entendimento acerca do que estes idosos buscam ao entrar (e em alguns casos retornar!) à sala de aula para aprender uma língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa.

Para responder à esta questão, também, podemos perceber três grandes temas que facilitarão a compreensão do contexto: a educação formando a identidade positiva dos alunos, o afeto na educação dos aprendizes da terceira idade e o aprender nesta mesma faixa etária.

Selecionei os temas, mas uma vez, levando em consideração seu grau de importância dentro da pergunta proposta e a repetição com que eles apareceram na redação das entrevistas e diários reflexivos escritos pelos participantes da pesquisa.

A repetição de determinados tópicos, que deram origem aos temas acima apontados, foram transformados em unidades de significados que auxiliarão, não somente a redação dos dados e respectivas reflexões sobre os mesmos que serão apresentados nesta resposta, como também, auxiliarão a leitura para a compreensão de forma mais efetiva por parte do leitor.

A tematização para a redação da resposta desta pergunta mostrou-se um elemento de suma importância para que pudéssemos compreender de forma mais clara os motivos que levaram esses alunos participantes a procurar um curso de idiomas após os sessenta anos.

Novamente, ressalto que temas e elementos apontados em outras perguntas de pesquisa poderão, em determinados momentos, aparecer nesta resposta para me auxiliar a explicar o fenômeno do retorno dos alunos, que são foco deste estudo, à sala de aula para aprender ou complementar seus conhecimentos acerca da língua inglesa.

Como apontado anteriormente, a simples promulgação da lei, *O Estatuto do Idoso*, nada representa. Afirmo que nada representa em virtude do risco que há do mesmo tornar-se mais uma lei inócua, que poderia juntar-se a um rol grande de tantas outras leis que nada representam, se o idoso não sentir a necessidade de engajar-se em um grupo com a finalidade de continuar evoluindo como pessoa.

Na verdade, como uma grande parcela da população, os idosos do grupo estudado sabem que há um estatuto em vigor que lhes garante alguns direitos que antes não eram reconhecidos, mas, no tocante ao direito a uma educação continuada, geralmente, nada sabem a respeito. Acreditam que o estatuto lhes oferece privilégios em filas e em atendimentos públicos, não pagamento do transporte público ou em controle de preços dos convênios médicos, mas é só.

Muitas outras coisas podem ser pensadas, tanto na visão de quem

participa das atividades como na visão de quem está lendo este relato neste momento: entrosamento com outras pessoas na mesma faixa etária, necessidade de interação com alguém com os mesmos problemas e expectativas, preenchimento de um tempo ocioso, busca em encontrar uma atividade que preencha um vazio causado pela vida diária, entrosamento ou aceitação pela família etc. Os motivos não importam, mesmo porque são todos extremamente válidos se a pessoa que os persegue acredita que poderá resolver, ao menos em parte, suas aflições pessoais.

Estes idosos estão sempre envolvidos em situações de aprendizado pela necessidade que têm de estarem sempre atualizados, de não desejarem que sejam afogados em um mar de novos conhecimentos que passarão a colocá-los em uma posição de desvantagem em relação às novas gerações, dando motivos suficientes aos outros para serem deixados de lado no dia-a-dia por não terem uma noção muito clara do que está acontecendo na atualidade.

A educação pode ser uma saída viável para que o idoso inicie sua trajetória rumo ao resgate de sua auto-estima e conseqüente domínio de suas vontades e ações e possa viver e conviver em uma sociedade que o ameaça econômica e politicamente.

A atualização de informações facilita a integração social dos cidadãos idosos em um mundo em que as mudanças são extremamente abruptas.

Além disso, a atualização de informações serve, também, como uma injeção de ânimo na constituição, ou reconstituição, de sua identidade positiva.

A identidade de cada um é influenciada pela percepção que os outros têm dos papéis sociais que desempenha. A grande maioria das pessoas tende a se ver como são julgadas pelos outros.

Agreste (2003:36) já alertava para o fato de que não restam aos idosos muitas alternativas: ou tornam-se mais receptivos às influências dos mais jovens ou experimentam a exclusão.

Segundo uma das participantes:

“... ficar em casa vendo televisão é chato. Aprender algo movimentava a minha cabeça e acho que só vou parar depois de morrer. As crianças estão mudando, evoluindo a cada ano. Se eu não acompanhar as

mudanças vou ficar para trás. Se eu não me atualizar não vou conseguir conversar com ninguém. Por exemplo: minha mãe tem 94 anos e não consegue conversar com ninguém. Só fala comigo porque eu tenho paciência, mas os assuntos dela são chatos. O que ela fala é completamente fora da realidade de hoje em dia. Por que? Porque ela só assiste televisão. Só assiste programas que não acrescentam nada. Ela sempre diz: dá para seus netos batata com caldo de feijão. Meu Deus! Isso é da década de 40. Neste século, as crianças não comem mais isso! Se eu não quiser ficar excluída, como minha mãe, tenho que fazer algum curso, aprender coisas novas!...” (BM 28/11/03 EN ).

A sensação de resgate da identidade é um fator de extrema importância na constituição do *ser-idoso*, face esta ser uma das principais dificuldades do cidadão na terceira idade. Como já analisado, o próprio fato de se perceber idoso já o transforma em outro, por ter perdido seu papel social e sua qualificação. Isso faz com que o idoso perca, um pouco, a noção do lugar que deve ocupar na escala social, deixando-o desorientado.

Quando o idoso volta a sentir-se engajado em alguma atividade que lhe traga prazer, assume atitudes afirmativas em relação à vida, aceitando de forma mais positiva as mudanças que em outra situação poderia lhe proporcionar um sentimento de exclusão. Quando o idoso redescobre interesses novos, sente-se estimulado a participar de forma mais significativa e intensa em todas as etapas da vida, sejam boas ou ruins, obtendo mais chances de solucionar seus problemas pessoais.

“... voltar à escola significa para mim a possibilidade de viajar sozinha sem depender de guia. Posso ajudar meus netos no aprendizado da língua. Entendo melhor os computadores e faço meus neurônios viverem mais...” ( BM 24/09/04-DR).

Aprender inglês para esses indivíduos servia como um desafio pessoal por representar um instrumento facilitador para uma convivência de igual para igual com os demais componentes de seu círculo social. Aprendiam para si e para relacionarem-se melhor com os outros pela possibilidade concreta de

serem aceitos com maior naturalidade por não estarem parados em algum lugar do passado vivendo de recordações ou de informações ultrapassadas.

De acordo com os relatos acima transcritos, a boa convivência que há entre eles e o aprendizado de uma nova língua eram ingredientes muito saudáveis, inclusive para que suas potencialidades cerebrais fossem exploradas e mantidas.

Como visto anteriormente neste estudo, a estimulação social pela participação ativa em comunidades de interesse comum auxilia a regeneração do cérebro, principalmente quando esta participação está ligada ao prazer de conviver com outras pessoas e com um objetivo claro que é o de aprender a língua inglesa, neste caso.

Para ser coerente com minha visão de ensino-aprendizagem tentava, a todo o momento, criar um clima de mais segurança nos aprendizes em relação a seu processo de aprendizado, esclarecendo que as pessoas com mais idade têm a mesma facilidade para o aprendizado de uma língua estrangeira quanto qualquer um de meus alunos da escola básica ou da universidade.

Como anteriormente apontado, Padilha (2004:88), já ressaltava que o currículo pode ser um elemento alegre e prazeroso, ressaltando o prazer da convivência com pessoas diferentes de nós e que nos faz aprender mais sobre nós mesmos e sobre os outros, desenvolvendo a tolerância. Isso nos permite dar um novo significado à própria vida fora e dentro da escola, ampliando o potencial humanizador da instituição escolar, refletindo na sociedade ao redor do indivíduo, em um movimento favorável a todas as instâncias da vida humana.

Segundo uma das participantes,

“... enquanto a gente está viva não pode estacionar. Tem sempre que tentar fazer mais coisas que não podia fazer quando era mais jovem e era impedida pelo marido, pela criação dos filhos ou pelos afazeres domésticos. Faço agora...” (CL 26/06/04 – EN).

De acordo com Lima (2000:92), é de suma importância o uso das emoções no desenvolvimento do indivíduo e no seu processo de cognição.

Segundo essa pesquisadora, o sistema límbico atua de modo significativo na memória e na capacidade de aprendizagem. Em outras palavras, significa afirmar que quanto maior o grau de comprometimento do idoso em atividades que lhe traga prazer, melhor será sua atuação ao executar e resolver problemas, o que o auxiliará a reter por maior tempo os conhecimentos adquiridos e processados.

Para que isso ocorra é preciso, muitas vezes, que o educando reconcilie-se com a escola reconstruindo-se sua confiança no poder de aprender, valorizando sua autonomia, sua responsabilidade pessoal. Este resgate da identidade em relação à escola é um fator preponderante para que o sucesso dos aprendizes seja alcançado.

“... aprender mais sobre esta língua vai me fazer me sentir mais dentro do mundo, mais moderna e atualizada...” (SL 15/08/03- DR).

“... convivência e aprendizado são as maiores lições deste curso. São coisas importantes para a vida e este curso dá isso. Aprender inglês me deixa mais dentro do contexto do mundo moderno e me incentiva a aprender coisas novas...” (SL 25/06/04 - EN)

“... minha filha tem amigos americanos e ingleses e quando se encontram, conversam somente em inglês. Foi aí que despertou em mim o interesse pelo idioma, pois gostaria de entender o que eles estão dizendo e também participar das conversas. Sinto-me alienada quando meus filhos começam a falar inglês e não entendo nada do que está acontecendo...” (CL 03/09/04-DR).

Como apontado por Lima (2000), o papel das emoções no desenvolvimento do indivíduo e no seu processo de cognição é de forte influência no resultado do aprendizado. Segundo a mesma autora, estando localizado no cérebro por meio das emoções, o sistema límbico atua de modo muito significativo na memória e na capacidade de aprendizagem.

A motivação para que não desistissem das aulas sempre foi uma grande preocupação minha e dos alunos-participantes.

Os idosos deste grupo sempre demonstraram ser muito falantes e, como

educador, procurava sempre incentivá-los a falar bastante nas aulas.

Sempre acreditei, seguindo as concepções de Freire, que é a partir do diálogo que dois pólos se ligam com amor, com esperança e se fazem críticos em busca de algo. Com isto, consolidou-se, entre eles, esta alegria por estarem juntos, criarem laços de amizade que extrapolaram os limites da sala de aula e o prazer do encontro nas aulas semanais.

Percebe-se, claramente, que o fator “socialização” é um ingrediente muito forte na decisão de se retornar a uma situação de aprendizado em grupo, já que, como já apontado por Vygotsky (1993,1994), todo o processo de aprendizado está diretamente relacionado à interação do indivíduo (uma ação partilhada) com o meio externo; meio esse que leva em conta não apenas o objeto, mas os demais sujeitos.

O desafio de se aprender algo novo, muitas vezes fora do padrão dos demais idosos do contexto onde o estudo foi realizado, tem um forte apelo emocional. É como se muitos deles voltassem no tempo ou transgredissem pela primeira vez uma norma estabelecida pois adoravam ser reconhecidos nos demais cursos que freqüentavam como “os alunos do curso de inglês”.

O padrão deixa de ser respeitado quando há uma inversão dos valores padronizados socialmente: a educação deixa de ser algo a ser vivido apenas na primeira ou segunda fase da vida para tornar-se uma atividade permanente.

De acordo com os alunos, aprender inglês é um dos elementos importantes não só para que sejam facilitadas as interações deles com o mundo, mas com as pessoas mais próximas, como visto anteriormente.

Reconhecem que o aprendizado é de grande valor, mas existem outros aspectos que, também, devem ser contemplados: “... foi tudo muito gostoso neste tempo em que estamos juntos. A amizade que fizemos me tornou muito mais feliz...” (CL 21/11/03- DR).

Percebemos, por este comentário, que o componente afetivo das relações interpessoais passa a ser importante não apenas entre professor e aluno, mas também, entre cada um deles e o grupo.

Reforça-se, com este comentário, as idéias de Freire que encarava a educação como uma atividade contínua e própria dos seres humanos.

Segundo este educador, não haveria educação se o homem, após uma determinada fase da vida, se descobrisse acabado. O ser humano, por ser uma criatura de pergunta é um ser que desenvolve a auto-reflexão pela necessidade de ser sempre mais, pelo fato de ser sempre, inacabado.

Pelo fato de considerar-se inacabado, está incansavelmente em busca de algo novo e, conseqüentemente, sempre em mudança. A educação é, portanto, uma busca pelo saber realizada por um indivíduo que é o homem em busca da perfeição. Segundo uma das participantes,

“... tudo o que tem acontecido aqui é de suma importância: aprender inglês (em primeiro lugar!), as festas e o convívio com outras pessoas tão diferentes, mas com o mesmo objetivo: aprender para mudar de vida. Acho isso tudo tão especial...” (IB 21/11/03- DR).

Pela declaração acima, vemos, mais uma vez, que os alunos da terceira idade têm prazer de vir à aula, desde que as atividades estejam carregadas de alguma significação para eles, o que não percebemos com tanta clareza com os alunos dos cursos regulares e dentro da “faixa adequada” de escolarização. A motivação tanto de um grupo, como do outro, é muito mais dependente da motivação que se têm, ou não, para se realizar uma tarefa que os levará ao aprendizado significativo e que se tornará internalizado.

De acordo com uma das participantes, “... *qualquer aprendizado influencia nossa vida. Nos melhora, abre nossa mente e também multiplica, ou pelo menos conserva, nossos neurônios...*” (RA 21/11/03-DR).

Segundo RA, a estimulação social pela participação ativa em comunidades com interesses em comum auxilia a regeneração do cérebro, principalmente quando esta participação está ligada ao prazer de se conviver com outras pessoas.

Conforme outra das participantes do estudo,

“... aprender uma nova língua pode não mudar minha vida completamente, mas vai, com certeza, enriquecê-la. Vai desenvolver minha socialização, atenção, concentração, vai me dar um enfoque em um objetivo, em um compromisso e aumentar minha auto-estima,

pois vou ter novamente a sensação de que estou aprendendo coisas... vai me inserir em um mundo mais atual..." (DF 15/03/05-DR).

Percebe-se que a educação neste contexto deve servir como um importante instrumento para prolongar até uma idade avançada, a intensa socialização que se dá desde a infância.

Comprovamos que a educação durante a velhice é tão ou mais necessária do que a que prepara o indivíduo para a passagem da infância para a adolescência ou para a vida adulta pelas observações abaixo,

"... aprender algo nunca é demais. Estou cercada de inglês. O dia inteiro ouço músicas e vejo palavras assim nas ruas e aparelhos elétricos...eu faço muitos exercícios na hidroginástica e na ginástica. A aula de inglês é uma ginástica para meu cérebro..." (MZ 24/09/04-DR).

"... além de me sentir dentro do mundo, acho que falar uma língua estrangeira é um indicador até de poder e eu quero sentir que tenho poder de ação e decisão novamente..." (DF 24/09/04-DR).

"... me sentia alienada quando meus filhos ficavam "enrolando" a língua perto de mim. Agora sei o que eles estão dizendo e até chego a opinar. Eles me ajudam e me corrigem. Me sinto orgulhosa por eles sentirem orgulho de mim. Eles me incentivam. Estou começando a me entrosar com eles neste sentido..." (DF 25/06/05- EN)

Em suma, um elemento é muito importante a ser percebido nos elementos apresentados nos dados que respondem a esta pergunta de pesquisa: todo o valor do aprendizado é interacional e emocional e estes dois elementos não podem ser dissociados em nenhum tipo de trabalho em sala de aula e, principalmente, não poderia ser deixado de lado na educação dos idosos que são foco desta pesquisa.

Estes elementos precisaram ser resgatados para que houvesse sucesso nas atividades propostas pelo professor da turma e pelos próprios alunos que, em dado momento, tomaram nas mãos a condução dos destinos das

atividades de sala de aula e iniciaram a trajetória no sentido de (re)desenvolver seu protagonismo em aula para poder exercê-lo, também, em seu contexto familiar e na sociedade de modo geral.

Perseguindo este objetivo que não era apenas do grupo de alunos, mas também do professor-participante da pesquisa é que passei a me preocupar com outra questão que acreditei ser premente no contexto estudado.

Foi assim, que surgiu minha terceira pergunta de pesquisa onde pretendo analisar a importância da figura do professor como mediador do conhecimento e elemento que pode proporcionar formas de instaurar um clima de confiança entre os aprendizes para que possam iniciar-se na trajetória de libertação e participação crítica e efetiva na comunidade de aprendizes onde estão inseridos e, conseqüentemente, na sociedade de modo pleno.

#### **4.3 - Pergunta 03 – Qual o papel do professor nesse curso de inglês voltado a idosos?**

Para responder a esta pergunta de pesquisa três grandes temas podem ser observados e que levam à resposta do questionamento proposto nesta fase do estudo: o papel do educador gerontológico nesse curso, o ritmo e processo de aprendizado dos participantes, e o currículo proposto pelo professor como elemento constituinte da reconstrução da auto-estima dos alunos.

Os temas que compõem a resposta desta pergunta de pesquisa foram selecionados a partir da repetição e importância com que os dados relatados pelos participantes foram apresentados.

A tematização, além disso, foi utilizada como forma de organizar a redação do texto que compõe esta resposta para que o foco principal não fosse perdido e prejudicasse a compreensão do leitor do que pretendo apresentar como dados e justificativas relevantes.

Antes de iniciar a discussão dos dados que respondem a esta pergunta de pesquisa, acredito que um esclarecimento deve ser feito: em vários momentos a pergunta de pesquisa três se liga fortemente à pergunta de pesquisa quatro.

Seria algo, em minha visão, inadequado desvincular totalmente as duas perguntas de pesquisa se, como anteriormente declarei, entendo a educação como um fenômeno complexo. Como antes apontado por mim, alguns temas tornam-se interdependentes na tentativa de responder aos questionamentos propostos.

É óbvio que a tematização foi realizada, seguindo os pressupostos de Van Manen (1990), contudo para que fosse possível responder com plenitude as perguntas três e quatro necessitei, em diversos momentos, reportar-me a questões apontadas anteriormente, muitas vezes apresentando novos dados e informações para que o leitor pudesse compreender exatamente qual a minha visão e posição diante dos dados obtidos na pesquisa.

Uma questão de suma importância no desenvolvimento de uma rotina de trabalho educacional com esses idosos refere-se à forma de atuação do profissional educador em uma perspectiva gerontológica.

Um educador direcionado à gerontologia educacional procura desenvolver, acima de tudo, um programa terapêutico voltado à memória, concentração, capacidade cognitiva, aprendizado e criatividade dos idosos com vistas a desenvolver uma identidade positiva dos alunos por meio do resgate de sua auto-estima.

Desta forma, um programa construído com esta percepção possibilitará aos idosos não só sobreviver mais e melhor, mas conquistar com autonomia uma melhor qualidade de vida.

Segundo uma das participantes da pesquisa,

“... o professor é o elo... é o que faz a gente vir para a escola. O professor bom é aquele que aceita nossas dificuldades e lentidão...”  
(SL 25/06/04 – EN).

Ou ainda,

“... o professor é importante porque é o elo. Se não fosse você o grupo já teria se desintegrado. Tem que ser alguém que une e faz a gente vir à aula. Se a aula é ruim ou se o professor é antipático, não funciona. Você entende muito as pessoas da nossa idade, embora

“você seja jovem, você entende o que está acontecendo com a gente. Você aceita, não atropela a gente, você entra na nossa bagunça. É o elo que liga a gente nesta batalha...”(RA 25/06/04 – EN ).

Diante de argumentos tão fortes e de naturezas tão distintas passei a me preocupar, ainda mais, com a minha responsabilidade social enquanto educador desta turma tão diferenciada e interessada em aprender coisas novas e que seriam tão significativas em sua atuação no mundo.

Meu papel nesse grupo não poderia se limitar exclusivamente ao de pesquisador, observando o comportamento dos alunos em aula e seu aprendizado ou de mero professor participante neste trabalho de pesquisa.

Urgia providências mais imediatas e significativas no trabalho com esse grupo tanto no gerenciamento das aulas, quanto na seleção do material didático que usaria para que eles elaborassem suas pesquisas e se preparassem melhor para cada encontro.

Nunca omiti minha visão de que há sempre uma questão política na elaboração de uma seqüência didática de um currículo. A própria seleção dos conteúdos na elaboração desse programa de ensino, que elaborei para este grupo de alunos idosos, foi uma decisão política pelo fato de ter privilegiado um corpo de conhecimentos que levaria os alunos à libertação de estereótipos construídos por uma sociedade com muitos poderes.

Esclareço que o fato de haver selecionado um rol de conteúdos não significou que me tornei um manipulador em sala de aula. A decisão não foi, de forma alguma neutra, contudo, os objetivos políticos de minha opção eram bastante claros: libertá-los da situação de passividade que se encontravam diante de questões alusivas ao aprendizado, onde eles esperavam que eu oferecesse uma mercadoria e eles simplesmente a tomariam como algo bom, sem maiores questionamentos.

Diante desta perspectiva, comecei a refletir sobre o papel do professor-educador em sua atuação em um curso de inglês voltado ao segmento idoso.

Se a escola ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento pessoal de cada uma das pessoas envolvidas neste estudo, meu papel como professor, responsável por gerenciar na sala de aula situações interativas entre esses

alunos, também deveria ser repensado.

Paulo Freire, em seus estudos defendia a idéia de que a educação podia ser um jogo no qual estariam presentes a solidariedade, a festa e o prazer em uma competição entre os envolvidos em que a premiação final seria a liberdade perante o mundo, para se realizar escolhas corretas. Nesse jogo deveriam ser valorizados os sentimentos e as emoções, servindo-se de regras e regulamentos sem que os integrantes do grupo se subordinassem a elas. Isso caracterizaria uma autonomia de decisão que resultaria em uma atuação mais eficiente em uma sociedade mais humanizada e sem discursos conformistas.

Ser um bom professor de língua inglesa, com boa proficiência lingüística e boas técnicas de ensino da língua, não seria o bastante para suprir as necessidades específicas deste grupo. O aluno idoso é, algumas vezes, disperso, se perde diante de um acúmulo de informações, além do problema da memorização de alguns dados que muitas vezes são pré-requisitos para o bom aprendizado de qualquer língua.

Há a necessidade de que o professor seja sempre muito claro e objetivo nas propostas realizadas em sala de aula, além de ter que lidar com alguns alunos, que às vezes, possuem problemas de baixa visão ou audição, sempre reforçando e repetindo informações em sala de aula para que os auxilie na apropriação de elementos da língua alvo que se está aprendendo.

O senso comum, muitas vezes indica, que as salas de aula compostas por pessoas com idades mais avançadas são sempre muito calmas e silenciosas e que os alunos estão sempre prontos para “absorver” todas as informações abordadas em aula. Todas estas crenças acerca desses alunos não são verdadeiras em absoluto. Lá estão presentes os mesmos tagarelas e desordeiros que encontramos nas salas de aula da educação infantil ao ensino universitário.

Como não percebi diferenças muito marcantes em relação aos alunos com os quais já estava acostumado a trabalhar, precisava apenas alterar algumas concepções que os mesmos possuíam acerca de formas significativas e concretas de aprender em sala de aula.

Esses alunos estavam habituados a uma rotina de sala de aula

composta por informações fragmentadas que, em algum momento segundo suas concepções, seriam agrupadas afim de adquirir algum sentido concreto. Daria-se, então, o aprendizado, segundo o entendimento desses alunos.

Como minha intenção foi, sempre, que os alunos não desistissem por não conseguirem ver ligações entre suas expectativas pessoais em relação a seu aprendizado de inglês e o que eu fazia em sala de aula, assumi a posição (política) de satisfazê-los, a princípio, e, aos poucos, ir introduzindo uma nova forma de lidar com a língua sem a necessidade de exercícios repetitivos e mecânicos e, ao mesmo tempo, mostrando a eles que a língua nunca é neutra, pois está sempre envolvida em uma cultura política originada pelas relações sociais onde está inserida. Como já apontado anteriormente, um modo de ensino nunca é inocente, neutro, pois toda pedagogia implica em um rol de suposições tácitas sobre o que é bom ou possível. (Celani 1996/2000/2001, Freire 1980/1987/1983/2000 e Pennycook 1994/1999).

Na verdade, iniciei meu curso trabalhando do modo a que eles estavam acostumados e que desejavam, com listas de exercícios e relação de palavras a serem memorizadas. Iniciava sempre a aula subsequente “tomando” as palavras que havia relacionado na lousa ao final da aula anterior, por sugestão dos próprios alunos.

O momento da sabatina, que tomava a maior parte da aula, era um momento que se percebia claramente, era pavoroso para eles. Temiam não se lembrar da resposta correta, da tradução da palavra, de como transformar para a negativa ou interrogativa essa ou aquela frase com o verbo *to be*.

Quando terminavam de dar sua resposta, todos automaticamente abaixavam a cabeça ou desviavam o olhar de mim para que não fossem escolhidos. Os alunos se empolgavam em uma aula com as palavras e estruturas novas que eu ensinava, pediam para que a “chamada oral” fosse realizada, mas tinham um horror declarado ao momento em que esta “dinâmica” era realizada.

Havia um misto de dor e prazer que não eu não conseguia compreender, na forma como eles queriam aprender algo em sala de aula. Eu precisava fazer algo para alterar aquelas aulas e estilo de aprendizagem medievais.

Não havia nenhum preparo destes alunos em relação a se construir o conhecimento do grupo, servindo-se de estratégias de mediação, nas quais os aprendizes poderiam ser levados a conquistar os conhecimentos que lhes poderiam ser úteis em quaisquer situações que enfrentassem, encontrando, desse modo, estratégias para progredirem e solucionar problemas em uma sociedade em mudança rápida e constante e que, por muitas vezes, tanto lhes passava a impressão de ameaça.

Como já refletia Freire (1996), a grande tarefa a ser enfrentada era fazer com que os componentes do grupo se tornassem sujeitos ativos do “pensar certo”.

Neste aspecto, enquanto educador, não poderia ser aquele que transfere, deposita, oferece ou doa o conhecimento. Minha tarefa, coerente com minha posição de lingüista aplicado, e que pensa certo, seria a de, exercendo como ser humano a irrecusável tarefa de interagir, desafiar os educandos com quem me comunicava, produzindo juntamente com eles a compreensão do que estava sendo comunicado nas aulas. Não poderia, de forma alguma, abrir mão da prática dialógica.

A expectativa que sempre transmitiam é que estavam ali, prontos, vazios, a espera de “uma injeção cerebral de conhecimentos” e que contavam, sempre, com minha paciência em administrar-lhes doses homeopáticas desta injeção.

“... acredito que quando eu era criança e quando eu era jovem minha mente era mais limpa, propícia ao aprendizado. Mas eu gosto muito de aprender coisas novas. Estou muito feliz de estar aqui. Espero que o senhor tenha paciência conosco, ensine tudo devagarzinho e nos dê algumas chances quando não decoramos o pedido nas aulas, pois somos muito lerdas... coisas de gente velha que o senhor ainda não pode entender...” (BM 28/08/03-DR)

Na primeira entrevista realizada durante a aula inaugural foi muito comum ouvir declarações do tipo: “... *desta vez acho que vai dar certo porque o professor acredita e confia que podemos, ainda, aprender inglês...*” (SL 16/03/04-DR).

Havia sempre pairando no ar a idéia de que, conforme já ressaltava Freire (1980), eu era um ser superior, com mais cultura e conhecimento que ensinava outros seres completamente ignorantes e sem condições de aprendizado.

Comecei a pesquisar entre os alunos o porquê de estarem ali. O desejo deles, eu refletia, não poderia ser somente o de aprender inglês. Havia algo a mais que os impulsionava a freqüentar religiosamente as aulas, a não faltar nem nos dias mais frios e chuvosos. Alguns chegavam muito doentes. Andava meio desacostumado com isso com as turmas de ensino fundamental, médio e até mesmo na universidade onde os alunos pagam altas mensalidades e nem sempre demonstravam o mesmo grau de interesse e motivação.

Com este grupo formado na paróquia do bairro onde moro, com alunos que pagavam uma taxa mensal muito pequena para freqüentarem as aulas, percebia que davam um valor imenso a cada aula. Abriam mão de outros compromissos, alteravam datas de consultas médicas para estarem ali reunidos.

Estes encontros não podiam ser uma mistura de sofrimento e tensão com a alegria da reunião com os pares com o mesmo interesse. Aos poucos, fui mudando as formas de abordagem nas aulas e mostrando que poderíamos aliar prazer e aprendizado, com um benefício a mais: saber o quê, porquê e como utilizar o aprendizado em contextos variados.

Pela reflexão constante de que essa era uma séria barreira a ser vencida, antes de iniciar um trabalho lingüístico com estes alunos precisei focar meu olhar não a um grupo com necessidades especiais por serem idosos. Esses alunos poderiam ser considerados especiais por possuírem sérias barreiras pessoais impostas pela baixa auto-estima que possuíam. Como antes apontado o discurso do grupo era: *“... somos lentos, nossa cabeça é dura, demoramos para aprender ou entender coisas novas e as esquecemos rapidamente...”*

Esse era o jargão do grupo.

Esse processo de conscientização dos alunos no tocante a novas formas de se aprender algo e de suas limitações e potencialidades frente ao

aprendizado da língua inglesa em uma idade com algumas limitações mostrou-se um aliado em meu trabalho com esses alunos.

Freire já nos alertava de que quando conscientizados, acerca de uma situação ou contexto qualquer, passamos a nos apoderar da situação, inserindo-nos nela e transformando-a. A conscientização também não se trata de um elemento neutro por ser uma das conseqüências da educação que leva a pessoa a agir sobre o mundo. Gadotti (2001), na mesma linha de pensamento de Freire, salienta que educar é conhecer, ler o mundo para poder transformá-lo, defendendo a educação, sempre, como um processo dialógico.

A conscientização de que poderíamos fazer coisas diferentes em sala de aula, por meio de uma relação dialógica, em que além da língua inglesa, poderíamos explorar aqueles momentos ainda mais, no sentido de nos libertarmos de alguns estereótipos, começou a florescer em cada um dos participantes.

Começou-se, a princípio, pela libertação do processo de atrofiamento de idéias, pelo abandono da memorização de sentenças como instrumento de aprendizado, pelo abandono das palavras desvinculadas de seu universo existencial, implicando em uma atitude de criação e recriação, resultando em uma prática de auto-formação que poderia resultar em uma postura mais atuante dos alunos sobre seu contexto.

Dessa forma, tenta-se revelar um potencial para o aprendizado que a pessoa não consegue mais vislumbrar em si mesma. O idoso acaba por não ser mais uma pessoa paciente por perceber que não possui mais tanto tempo de refazer caminhos, quando não obtém o êxito esperado. A paciência que ele não tem consigo próprio ou com colegas mais lentos, que estão também em processo de aprendizado, pode ser estimulada por um mestre paciente e que seja, acima de tudo, afetuoso e saiba lidar com as limitações de cada um.

Achei muito curiosa a visão de aprendizado que alguns possuíam no início do curso. Muitas coisas haviam sido alteradas em sua visão de mundo do período da infância e juventude até a maturidade-velhice, porém, em relação a formas de aprender algo não.

Havia, por parte dos participantes-alunos, a expectativa de que o

professor deveria já chegar com o pacote de conhecimentos de cada aula pronto. O domínio do conhecimento era um objeto de posse exclusiva do professor e que deveria ser transmitido à sala de aula a partir de uma série de mecanismos pré-estabelecidos. Esperavam do professor o perfil que tanto Freire combatia: o professor ditador de conteúdos e idéias.

O currículo colocado a estes participantes, na época em que cursavam o ensino fundamental e médio, ficava muito claro em cada entrevista realizada com cada um deles. Escolarizados em uma época de pouca liberdade de expressão não havia o que caracterizamos como oportunidades de aprendizado observando-se que o currículo era trazido à vida pelos atores nele envolvidos. No caso desses alunos, o bom ensino era caracterizado por uma aula construída a partir da apresentação e prática de pontos de ensino previamente preparados e selecionados pelo professor, o detentor do conhecimento útil, que deveria ser transferido aos alunos, custe o que custar.

Uma boa aula, e isso ficou claro desde o início, durante as declarações dos alunos e suas reações a cada “novidade” na forma de abordagem do conteúdo em sala de aula, deveria ser explorada a partir dos clássicos “os alunos aprenderão (*lista de funções*); os alunos aprenderão a falar sobre (*lista de tópicos ou noções*); os alunos aprenderão esses pontos gramaticais; e os alunos estudarão estes aspectos de pronúncia...” , como tão bem discute Allwright (2005:11).

São os chamados *teaching points*, tão populares nas décadas de 1950 e 1960, época em que esses participantes estavam nos bancos escolares. Essa era a herança que traziam para a sala de aula e que eu precisava combater, antes mesmo de iniciar a trabalhar com abordagens discursivas.

Frutos de um ambiente de ensino tradicionalmente autoritário, possuíam uma rede de ideologias na qual o conformismo era a grande característica que os encaminhava, desde o tempo da escola regular até hoje, ao ajustamento de suas diferenças dentro de uma escala social adequada. Possuíam uma visão de aprendizagem que se limitava a escutar o que o outro (o professor) tinha a dizer. A educação voltada a questionar qualquer tipo de atuação do professor estava fora de cogitação.

A concepção de ensino e, conseqüentemente, do modo como esperavam serem ensinados nesse curso ainda era proveniente da forma como haviam sido ensinados na época em que cursavam a disciplina de línguas estrangeiras (inglês, francês ou latim) na escola. A língua ensinada como mero sinal. Necessitavam das imensas listas de palavras e frases que deveriam ser transformadas, de alguma forma, em extensos exercícios que os levariam, de acordo com suas concepções, a memorizar a forma como deveriam lidar com a língua.

Como antes apontado, a língua ensinada a partir de uma concepção de “sinal” é trabalhada como uma entidade de conteúdo imutável, não podendo refletir nem refratar nada (Bakthin, 1999). Nessa concepção ela constitui um instrumento técnico feito apenas para designar esse ou aquele objeto preciso e imutável; fazendo parte do mundo dos objetos técnicos, não tendo nenhum valor lingüístico.

Deste modo era difícil que a língua se tornasse língua em sala de aula. O aprendizado concreto de uma língua dar-se-ia apenas quando o sinal fosse completamente absorvido pelo signo e ocorresse o reconhecimento pela compreensão.

Esse era um dado muito importante e representou uma barreira a ser vencida nos períodos iniciais de aula com estes educandos, pois havia uma tendência muito marcante entre eles de que algo só poderia ser aprendido a partir dessa concepção de língua como sinal. Só poderiam aprender uma língua com o domínio da gramática expressa, a partir de listas intermináveis de transformação de frases para a negativa e interrogativa, etc.

Além disso, as palavras deveriam ser passadas em listas para a memorização em casa, o que nem sempre era possível pelos motivos já mencionados em relação a problemas de memória de alguns deles.

Os alunos esperavam, ardentemente, pelo final da aula, pela tal lista de exercícios e verbos a serem memorizados para serem “tomados” por mim em sisudas sabatinas na aula seguinte. Como haviam sido educados em um período em que a educação bancária, como já apontava Freire em suas discussões, era o grande alicerce de todas as rotinas educacionais,

esperavam, sempre, que essa prática fosse desenvolvida e determinada em sala de aula.

Em suas concepções, percebia-se claramente por suas reações em sala de aula, que acreditavam que a tarefa reservada a mim, enquanto professor, era simplesmente a de cortar a informação em pequenos pedaços até que eles fossem capazes de assimilá-las e depois testá-las, em provas e chamadas-orais, para que nos certificássemos de que as peças tinham sido bem “coladas”, isto é, aprendidas.

O trabalho do professor, na visão dos alunos participantes, aparentemente, era aquela que Perrenoud já havia focado em 2000, como o da aula magistral seguida de exercícios. Na visão do grupo, a aula deveria consistir em se escutar uma lição, fazer exercícios e estudar um amontoado de coisas que estavam escritas em seus cadernos, coisas copiadas da lousa.

Estas ações eram consideradas atividades de aprendizagem.

Pareciam, todos, contagiados pelos sintomas da “doença cognitiva” assinalada por Kincheloe (1997), pois necessitavam de uma rotina de aprendizagem que os levasse a aprender por unidades ou peças separadas de informação sem a preocupação (por desconhecimento) com a relação entre os fatos ou suas aplicações para com os problemas do mundo. Aprendiam por aprender (será que realmente aprendiam algo?).

O professor necessita atuar muito com questões ligadas ao desenvolvimento ou reconstrução da auto-estima dos educandos. Palavras de encorajamento por progressos, ainda que simplórios, são formas de combater o excesso de autocrítica destas pessoas, comum nessa faixa etária pelo fato de perceberem que não rendem mais tanto quanto na época de escola, quando eram mais jovens.

Pareceu-me, logo nas primeiras intervenções que fiz no grupo, que o fator baixa auto-estima, era algo muito forte tanto nas declarações quanto, e principalmente, no comportamento destes idosos, no que diz respeito a sua capacidade de aprender coisas novas ou resgatar traços de aprendizado deixados no período de juventude.

Certa vez, conversando com um dos alunos do grupo, percebi que o

aprendizado de uma língua estrangeira, principalmente o inglês, poderia servir como um passaporte não só para a manutenção da dignidade, mas, também, para que diferenças de idade fossem abrandadas.

Em um final de aula um aluno começou a me rondar. Percebi que desejava falar comigo separadamente. Esperei que os demais fossem embora e ele ficou mais à vontade para dizer o que o afligia. Contou-me que estava namorando uma “*baby sitter*” que era quarenta anos mais nova do que ele e que tinha urgência em aprender inglês para que não se sentisse tão velho a seu lado entendendo as músicas que ela tanto gostava de ouvir. Disse, também, que sua filha, além de não se importar com ele, ainda se achava no direito de recriminar seu relacionamento pois, na opinião dela, a “moça” estava apenas atrás de sua aposentadoria.

Com o passar do tempo, no decorrer das aulas, os alunos começaram a desenvolver um prazer imenso de descobrir que eram capazes de fazer coisas, ainda que modestas, com a língua inglesa.

Fiquei extremamente surpreso ao ser informado que, não satisfeitos com a carga horária semanal de duas horas de aula, os alunos resolveram se reunir mais uma hora por semana para tirarem dúvidas, desenvolver ainda mais a parte escrita e começar a falar um pouquinho para desenvolver a oralidade. Segundo eles, isso me ajudaria a acelerar as aulas, pois estariam mais prontos em cada encontro.

Os alunos montaram esse grupo de estudos às quintas-feiras, um dia antes de nosso encontro semanal, às sextas feiras. Segundo eles, estabelecendo esse encontro um dia antes de nossas aulas eles já estariam “aquecidos” para a reunião com o professor.

No dia 12/03/04, cheguei à aula com uma proposta diferente do que todos estavam acostumados, até então:

“... hoje, lemos um texto sobre horóscopo. O pessoal ficou meio atrapalhado quando disse que não queria tradução. Mais confusão ainda tivemos, quando disse que a gramática e o sentido de cada uma das palavras não eram tão importantes porque gostaria que eles compreendessem o sentido geral do texto. Argumentaram que não

havam aprendido assim e que seria difícil mudar o estilo. Eles sentem uma necessidade enorme de se apegarem ao dicionário e à gramática. Após a leitura, fizeram pequenos “speeches” sobre o texto. Cometeram uma série de erros, mas não os corrigi o tempo todo. Vi que sentiram-se orgulhosos da produção que fizeram...”(PF-DR)

Começaram a ganhar confiança sobre o que eram capazes de produzir não só em inglês, mas, também, usando a língua materna. Começaram a se sentir mais desinibidos entre eles e, principalmente, na minha presença. Percebi que ainda possuíam a visão do professor como aquele ser todo poderoso, que possuía o poder de punir e todo o direito de criticar negativamente qualquer coisa que produzissem em sala de aula.

Esse processo, na mudança de visão dos alunos, em relação à escola e ao professor, acredito, foi fruto de um trabalho de reconstrução do currículo trabalhado em sala de aula, no que tange às formas de atuação de cada um dos envolvidos, eu e os alunos.

A construção do currículo desse curso foi pensada em termos de construção de uma escola emancipadora, na qual um educador emancipado, formasse alunos também emancipados, pois, desde o início, minha intenção, além de ensinar-lhes inglês, era de livrá-los das armadilhas baseadas em “estilos de vida, estilos de comportamento”.

A auto-imagem dos idosos é uma construção social muito forte. A forma como ilustramos pessoas, raças ou classes etárias contribui muito marcadamente para determinar a posição social que desejamos ocupar. Assim, existem várias e longas lutas contra os estereótipos. Cabe lembrar que o termo estereótipo tem origem no verbo *estereotipar*, algo tornado inalterável, fixo. Isso significa que lutamos, na área do envelhecimento, como já citado, contra a imagem do idoso decrépto, cambaleante e alquebrado e alienado.

A imagem é algo tão importante na constituição da identidade das pessoas idosas (e de qualquer outra faixa etária, diga-se de passagem) que o *Estatuto do Idoso*, no artigo 10, parágrafo 2º, conceituou que o direito ao respeito abrange, além da preservação da integridade física, psíquica e moral, a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, de valores, de idéias e

crenças, dos espaços e dos objetos pessoais dos idosos.

Estamos em uma fase, no Brasil de hoje, na qual se busca a construção de uma nova identidade para o idoso brasileiro e, muito do sucesso que se almeja atingir depende de como a sociedade encara esse idoso e de como esse idoso se vê nesta sociedade. É a tentativa de construirmos uma identidade positiva na personalidade desse idoso que assegurará a ele, e aos idosos das próximas gerações em que estaremos, com certeza, incluídos; novas formas de atuação significativa em todos os segmentos que esta sociedade oferece a todos, independentemente de sermos jovens, velhos ou muito velhos.

Nesse contexto, é que entram as questões concernentes à elaboração do currículo voltado à população idosa.

A formação de um currículo forte, no sentido de proporcionar um resgate de vários aspectos positivos na vida de cada um dos alunos, seria a única alternativa de proporcionar o resgate da auto-estima e motivação deste grupo. Conforme já ressaltado por Silva (1999), *“... o currículo é trajetória, viagem percorrido. O currículo é autobiografia, nossa vida... no currículo se forja nossa identidade... o currículo é documento de identidade...”*.

Como apontado por Freire (1980/1987), Wenger (1998) e Silva (1999) em diversas de suas obras, a forma como se propõe um currículo faz com que uma identidade positiva possa ser desenvolvida, ou não. As redes de relações criadas em sala de aula, na trajetória de construção do conhecimento, devem proporcionar, a todos, a possibilidade de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos.

Desenvolver, nos alunos, uma identidade positiva pressupõe “permitir” que ele se sinta reconhecido, respeitado como pessoa e como membro de uma comunidade, não se sentir ameaçado em seu modo de ser, em sua segurança, em seus hábitos, enfim, em sua identidade pessoal. Cabe lembrar que nem sempre esses aspectos são respeitados pela sociedade e, pior, em sua família, pois sabemos da infinita quantidade de problemas relacionados ao desrespeito e abandono que os idosos sofrem até mesmo dentro de suas casas.

Percebi que os alunos iniciaram um processo de resgate de uma identidade positiva que, em muitos casos, estava perdida em algum lugar distante do passado de cada um. O grande desafio nesse grupo, além de fazê-los aprender inglês, é lógico, era proporcionar um espaço de reflexão e de desenvolvimento, ou de resgate, da identidade de cada para que pudessem voltar a se impor em seu círculo social e atuar de forma significativa no meio em que cada um vivia.

De acordo com os próprios PCN-LE, que não foram especificamente pensados na instrução dessa população, mas que por seu caráter educativo e reflexivo, podem ser adaptados a qualquer público em processo de aprendizagem, a identidade é construída em um processo educacional, implicando o amadurecimento da capacidade de construir um conjunto de valores que orientem a perspectiva de vida de cada um (quem eu sou, quem eu desejo ser, o que desejo para mim e como a sociedade deve me enxergar).

Como a identidade de cada um é influenciada pela visão que os outros têm do papel social que desempenhamos, as pessoas acabam por criar uma auto-imagem que reflete o modo como são julgadas.

O desenvolvimento de uma identidade positiva, nesse grupo, cria um espírito de disponibilidade para o aprendizado, não só da língua, mas de formas diferentes das quais estavam habituados a aprender esta língua. Esses alunos começaram a perder aquela visão, relatada anteriormente, de que o medo fazia parte do processo de aprendizagem. Perderam aquela visão de que *“preciso ser sabatinado para aprender, mesmo que esse momento de sabatina seja cercado de sofrimento e angústia”*.

Os alunos começaram a perceber que era necessário, e prazeroso, se sentirem compreendidos e apoiados nos momentos de exaustão e fraqueza, sentirem que podiam contar com o apoio dos demais e do professor. Passaram a se sentir satisfeitos ao perceber que toda a comunidade de aprendizes criada na sala de aula dava valor ao que faziam ou conseguiam desenvolver.

Instalou-se um processo de reconciliação com a escola que é primordial para a (re) construção da identidade de alguns dos alunos desse curso. Para isso, segundo Padilha (2004), é necessário valorizar a autonomia de cada um,

seu *self control*, sua responsabilidade pessoal e igualdade de direito das pessoas, defendendo valores de tolerância e respeito às diferenças. Esse trabalho de resgate de identidade em relação à escola foi um fator de extrema importância no trabalho com esse grupo de idosos, haja vista que, como os dados comprovam, uma grande parte deles retornou a um curso de inglês já com uma sensação instalada de fracasso, oriunda da história pessoal de cada um nos bancos da escola básica e média.

Era necessário, portanto, mostrar que todos possuíam algo de positivo no que tange ao aprendizado de uma língua, colocando em evidência os progressos de cada um, dar novas chances. Eles precisavam, antes de qualquer coisa, sentirem-se bem vindos, seguros e aceitos, desenvolvendo sentimentos de inclusão, auto-estima e sucesso (Freire 1984/1996/2000, Celani 1996/2000, Padilha 2004, Perrenoud 2000/2001abc, Stainback 1999, entre outros).

Uma das alunas (RA) ganhou de uma vizinha um livro paradidático, usado em escolas regulares, *Jane Eyre*, de Brontë, para que desenvolvesse sua habilidade de leitura e assim conseguisse adquirir mais vocabulário, haja vista que eu havia dito que a gramática seria um coadjuvante e não a estrela principal das aulas.

Ao mesmo tempo, minha aluna mais velha, MZ, começou a procurar frases e expressões em revistas, pacotes de macarrão e bolachas e trazer para a sala de aula para apresentar suas descobertas semanais ao grupo.

Denominamos esse momento de *Mysterious Moment*, pois antes dela escrever a palavra da semana na lousa, ela tentava pronunciar a palavra e todos nós, inclusive eu, tentávamos adivinhar o que ela estava falando. Essa aluna encontrava ingredientes em alimentos preparados, na coluna de fatores nutricionais, que, muitas vezes, nem eu que acreditava que saber muito mais que meus alunos, conhecia seu significado. Vale lembrar que essa aluna, além de ser a mais idosa do grupo, era também a de menor grau de escolaridade. Possuía apenas a 4<sup>a</sup> série do ciclo 01 do ensino fundamental.

Em 03/10/04, propus uma nova atividade:

“... hoje fiz com eles um exercício sobre cores e roupas. Percebo que os mais velhos têm, realmente, dificuldades de memorização. Todos descreveram suas roupas e alguns até foram mais além na descrição falando sobre peças do vestuário que mais gostavam ou o que usavam no calor e no frio...” (PF-DR).

Diante da confiança que ganhava entre esse grupo, resolvi que poderia fazer algo a mais do que simplesmente ensinar inglês. Achei que poderia resgatar algumas práticas que perduravam há muito tempo no ensino fundamental e médio e trazer, sem o menor pudor, para o ensino de idosos. Novamente me veio à mente a citação de Celani, “... *refletir sobre os velhos mapas, porque, refletindo sobre os caminhos indicados por eles, podemos questionar e gerar novas perspectivas por meio da contestação e do conflito...*” (2001).

Achei que seria algo inusitado para esse grupo preparar uma comemoração de Halloween. A idéia surgiu durante toda a animação para se falar sobre as roupas que estavam usando na aula de 03/10/04.

Percebi que era o momento de fazer com que o grupo deixasse de esperar de mim que o conteúdo fosse transmitido. Achei que era o momento de criar as possibilidades para sua própria produção ou construção, propondo, através da criação de comunidades de aprendizes, com o objetivo de elaborarem uma pesquisa sobre o tema proposto, que eles fizessem uma apresentação em sala de aula, de um seminário. Para todos, esta era uma inovação muito grande, pois nunca tinham atuado em sala de aula desse modo.

Como já relatei, foi uma decisão que tomei no decorrer da elaboração de um exercício. Coloquei minha idéia ao grupo que foi prontamente “aceita” por todos. Não me senti, nesse momento, constrangido de propor essa atividade que causou, inicialmente, um sentimento de espanto no grupo pelo fato de trocarmos de papéis. Eu, o professor, iria ficar sentado na carteira de um aluno observando a aula dos que, teoricamente, sabiam menos do que eu.

Nas aulas seguintes percebi que esse tipo de atividade seria muito benéfica para o grupo, pois era contagiante a alegria e excitação da sala com a

proximidade do evento

“... quando tive este “estalo” durante a aula não pensei que eles iriam se animar tanto com este tipo de atividade. Na verdade, eles estão parecendo crianças e eu estou entrando no pique deles. Preciso montar outras atividades deste tipo para que eles continuem animados com as dinâmicas...” (PF 03/10/04-DR).

A cada aula percebia que precisava realizar algumas atividades com exercícios bem tradicionais para que eles se sentissem seguros. Era bem uma atitude política de minha parte: plantava segurança (de acordo com o que eles acreditavam!) e colhia libertação e liberdade (que era a minha intenção!).

Percebo isso de modo bastante claro nas minhas anotações de 10/10/04,

“... hoje comecei a aula com um exercício bem estrutural de substituição de THIS por IT, reforçando o sentido de cada palavra e o vocabulário já visto anteriormente. Depois, coloquei na lousa uma lista de palavras de objetos da sala e fiz perguntas um a um para que me respondessem com a mesma estrutura (chato, mas necessário neste contexto). Alguns ainda morrem de vergonha! A aluna MZ não se inibe como no começo, mas tem dificuldades muito grandes de pronunciar as palavras. De modo geral, a aula foi “normal”. Depois, dei 30 minutos para que falássemos sobre a apresentação do primeiro grupo que fará o seminário sobre o Halloween na próxima semana. Aí a coisa pegou fogo. Como eles estão empolgados ! É contagiante. Peguei-me, várias vezes, rindo. Não deles! De repente começaram a abrir as bolsas e tirar aranhas, abóboras, máscaras e pesquisas na internet. Não imaginava que eles navegavam na internet. Eles riam e gritavam tanto que me lembrei de meus alunos da 5ª série...”.(PF-DR)

Achei que antes da comemoração do Halloween seria importante que eles fizessem uma pesquisa sobre as origens da comemoração e repercussões ao redor do mundo e, principalmente, aqui no Brasil, pois percebi que alguns possuíam aquela visão de que era apenas uma cultura importada, que não

importava aos interesses de nosso país. Precisava, antes de qualquer coisa, vencer esta visão, pois afinal de contas, aprender uma língua estrangeira é também aprender uma cultura de um povo que pode ser expressa por meio de sua literatura ou, até mesmo e principalmente, de seu folclore. Desejava que soubessem que não se tratava apenas de uma abóbora e várias fantasias de fantasmas este tipo de comemoração.

Foi, novamente, a partir de meu bom senso, de acordo com o pensamento de Freire (1996/2000), que foi desenvolvido, por intermédio do estudo e reflexão sobre os acontecimentos nos quais estou educacionalmente envolvido, que me orientava a caminhos em direção aos objetivos em sala de aula que pretendia atingir. Não desejava, desde o início, que fosse realizada uma “festa pela festa” como eles estavam habituados em outras atividades que realizavam na paróquia, em outros grupos a que estavam ligados. Desejava que soubessem, exatamente, o porquê de estarem ali reunidos para comemorarem uma festa que, aparentemente, nada tinha a ver com a cultura de nosso país. O que almejava era a informação fortemente ligada à formação moral e cultural destes alunos.

Chegou, finalmente, o dia da primeira apresentação do grupo 1 que estava marcada para 17/10/04,

“... hoje foi um dia de surpresas na aula. Quando cheguei “as crianças” não permitiram que eu entrasse na sala de aula. Do lado de fora ouvia os gritos e risadas que aconteciam no interior da sala de aula. Para “guardar” a porta estava uma das alunas, a D, muito vermelha de tanto rir, que a todo momento olhava para mim, gargalhava e olhava para dentro da sala. Lembrei-me de minhas primeiras aulas na 5ª série na rede pública, quando as crianças queriam me fazer uma surpresa. Fazia pelo menos 15 anos que não sentia a expectativa em ver o trabalho de um aluno. Entrei na sala. Havia uma mesa decorada com abóboras e morcegos e na lousa um cartaz escrito Halloween. De dentro de uma sala anexa saiu o único aluno do grupo à frente tocando violão, seguido de uma fila de bruxas. Começaram a falar sobre o Halloween. Algumas frases eram faladas em inglês com um cartaz que o aluno segurava onde estava escrita a tradução de sua frase...”.(PF-DR)

No dia 24/10, tivemos a apresentação do seminário do grupo 2. Eles haviam me dito na semana anterior, ao final da apresentação do primeiro grupo, que seria algo muito simples, mas me surpreenderam:

“... estavam todos uniformizados e propuseram uma aula com exercícios sobre o tema. Neste grupo estavam apenas os alunos mais tímidos da turma. Fiquei espantado porque todos falaram uma parte do texto que compunha o exercício proposto. Quando cada um terminava sua parte, automaticamente olhava para mim esperando um aceno positivo. Ficaram entusiasmados quando elogiei a apresentação do grupo. Achei curiosa uma observação de uma das alunas RA, pois ela, na semana anterior, havia levado sua mãe de mais de 90 anos para assistir à apresentação. Ela disse que a mãe nunca havia assistido a uma apresentação dela na escola e que, como ela era a bruxa do seminário não queria perder a oportunidade de que a mãe a visse representar...” (PF-DR).

Nesse dia todos os alunos, até os mais tímidos, disseram em inglês algo sobre o Halloween. Até mesmo o único homem do grupo que já havia se declarado mudo, falou. Ao final da apresentação esse aluno entrou na sala, fantasiado de morte, falando algo que eu não entendia. Perguntei o que era. Os colegas disseram que ele estava pedindo desculpas, em inglês, caso não tivesse gostado de algo. Ele dizia, “... *I beg your pardon...*”. Não corrigi. Ele conseguiu falar pela primeira vez em meses! Isso é que era importante.

Rimos muito e eles ficaram muito felizes com meus comentários favoráveis (e sinceros!).

Ao final, como comemoração pelo dia do professor, ganhei presentes e um lindo cartão com os dizeres “...*Que seu esforço e todo esse ânimo em nos fazer aprender, estejam sempre presentes em seu projeto de vida...*”.

Muito lindo...

Ganhei, também, de meu ex-aluno mudo uma garrafinha de aguardente (que não tomo!), com os seguintes dizeres: “Water that bird don't drink”. Ele levou mais de uma semana para construir a frase e conseguir dizê-la. Para que

corrigi-lo? Ele conseguiu se expressar sem medo.

Reporto-me a Perrenoud (2001c), que argumenta que a correção da forma predomina sobre a eficácia da mensagem. Não poderia, nesse paradigma corrigir esse aluno de forma alguma, sob o risco dele parar de falar em aula novamente. Acredito que respeitar as normas da língua é importante, mas consegui (consequimos!) compreendê-lo. A perseguição implacável da norma culta com o clássico “*não é assim que se diz isso!*”, interrompendo-o durante sua fala, só faria com que ele perdesse o fio da meada e o sentido de continuar tentando se expressar.

Lembro, neste aspecto, ainda, de mais uma citação de Perrenoud, que complementa o pensamento de Freire, que diz,

“... o professor age com um cão pastor que leva de volta as ovelhas perdidas para o rebanho. Esse é o seu papel. No entanto, se o desempenha com excessivo rigor, priva seus alunos de liberdade, de emoção, de riso, em outros termos; de oxigênio. É vital ter o direito e o tempo de conversar. Essa é a fonte de sentido, de identidade, de força. As instituições penitenciárias, que proíbem qualquer comunicação entre os presos, sabem muito bem disso. Para quebrar o indivíduo, impede que ele fale com seus semelhantes. Tal prática é tão antiga quanto a repressão...”.(Perrenoud, 2001c:39)

Encarnar o papel de baluarte da norma culta nunca foi meu objetivo. Sempre procurei agir em função de meu desejo de visualizar um crescimento constante por parte de meus alunos.

Talvez, se tivesse trabalhado tudo isso com um texto para leitura, tivesse economizado tempo e trabalhado outras coisas em sala de aula. Mas teria sido tão significativo para todos nós?

Mais uma vez, verifica-se que a memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo (Freire 1996). Se tivesse usado qualquer outra estratégia para desenvolver esse tema em sala de aula não teria conseguido o êxito que conseguimos. Daqui a alguns meses, talvez, eles nem se lembrassem do que havia sido desenvolvido em sala de aula. Do modo como a atividade transcorreu, tenho a certeza, de que

será algo de que eles não se esquecerão tão cedo e poderão, com conhecimento de causa, debater sobre a importância, ou não, de se fazer esse tipo de comemoração aqui no Brasil.

O bom clima pedagógico instalado permitiu que os educandos fossem aprendendo sobre o assunto à custa de sua própria prática e curiosidade. Aguçar a curiosidade desse grupo, nesse caso, foi um modo muito salutar de se construir o conhecimento em sala de aula. Estimulou-se a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, qual o objetivo que se tinha com essa ou aquela pergunta ou atividade, abandonando a passividade a que estavam habituados diante das explicações discursivas do professor. Foi desenvolvido o protagonismo de cada um deles em sala de aula.

Os alunos fizeram uma pesquisa extremamente boa, com coisas que nem eu sabia sobre esta comemoração. E eu que pensei que iria ensiná-los...

Ao final da apresentação, despedi-me, individualmente, de cada um dos alunos. Algumas alunas ficavam em dúvida se podiam me beijar ou não e eu tomava a iniciativa. Engraçado é que muitos insistem em me chamar de senhor, enquanto eu os chamo pelo nome. Ao agradecer, a maioria me, dizia meio que entre os dentes, “... obrigado pela paciência...”.

Que paciência? Mal sabem eles que estou ganhando mais do que concedendo algo. Entrei com o único propósito de colher dados para minha pesquisa de doutorado e descobri que ficaria muito triste se tivesse que abandoná-los naquele momento ou fosse abandonado por algum deles.

Na aula seguinte, iniciei fazendo um trabalho de reflexão coletiva sobre o que era a comemoração de halloween e o que tinha significado para eles. Não queria que restasse apenas o sentimento de que era uma festa como qualquer outra. Os resultados (comentários feitos) foram muito interessantes.

“... o que achei importante em nossa apresentação foi a integração do grupo, o empenho de cada participante, dando com isso mais segurança e entusiasmo para todos. As idéias foram surgindo e, com isso formando um grupo homogêneo e sobretudo alegre! É bem verdade... não se faz nada sozinho...” (SL 18/10/03-DR).

“... sempre critiquei a importação desses costumes folclóricos estrangeiros. Entretanto ao estudar o texto que a colega RA pesquisou, achei muito interessante conhecer um pouco da história antiga a respeito das origens da comemoração, de saber sobre Jack O’Lantern etc. Enfim, gostei de aprender mais. Aprendi inglês e me tornei mais culta ao mesmo tempo... (DM 18/10/03-DR).

“... há muito tempo minha criatividade não era tão solicitada... por algum tempo, aquela criança que eu era, voltou a aparecer...” (RA 18/10/03-DR).

Ficou, em todos, a gostosa sensação da utilidade da prática em sala de aula e de que o conhecimento construído coletivamente é muito mais significativo. Ficou a sensação de que a atuação em sala de aula pode ir muito além da clássica forma de se responder em aula a perguntas que não foram feitas. Ninguém havia me perguntado nada a respeito do Halloween. Se tivesse apenas trazido algo para se ler ou ouvir, talvez, os alunos não tivessem aprendido tanto.

No dia 31/10, chegamos, finalmente, ao esperado dia de Halloween. Cheguei antes dos alunos fantasiado com uma capa e chapéu de abóbora. Alguns nem me reconheceram, num primeiro momento, e se espantaram por ver o “*teacher*” vestido daquela maneira.

Começamos a atividade com cada um falando, em inglês, sobre o que havia trazido para a mesa da festa. Falavam e, como sempre, olhavam para mim o tempo todo. Quando eu aplaudia ou perguntava aos outros o que o colega havia dito e eles entendiam, podia perceber, claramente no rosto deles, a satisfação que expressavam.

Meu ex-aluno “mudo” levou a esposa e cantou a música *Yesterday*, dos Beatles, que foi acompanhada por todos. Ele me contou que essa música havia sido tocada em seu casamento e que desde então gosta de tocá-la em todos os momentos especiais de sua vida e aquele era um momento muito especial. Depois disso comecei a entregar as lembrancinhas do dia do Halloween. Cada um tinha de falar uma frase sobre a festa para ganhar o presente. Todos falaram de improviso, até meu ex-mudo.

O aluno que cantou *Yesterday* estava exultante e não se cansava de falar: “... foi a primeira vez que cantei “ *Yesterday*” falando direito e sabendo o que estava cantando...estou super feliz...” (LC 21/11/03-DR).

Ao final da festa, pegaram o violão e fizeram uma grande apresentação improvisada de seresta. Fiquei muito constrangido, pois me ofereceram várias músicas que falavam de amor e não paravam de agradecer por minha iniciativa. Exigiram a presença de meus pais na festa de final de ano. Na hora me perguntei...QUE FESTA?

Tenho me surpreendido muito com minha aluna mais idosa MZ. Essa aluna, no início do curso, desistiu das aulas e tive que buscá-la em casa, pois ela achava que por ter baixo nível de escolaridade, não iria conseguir acompanhar os outros por sua dificuldade de escrever em língua materna. No decorrer das aulas, ela se desenvolveu cada vez mais e tornou-se cada vez mais participativa e colaboradora. Seus colegas de classe conhecem suas limitações e disputam sua colaboração durante os trabalhos em pares ou grupos.

Mesmo em relação aos demais componentes do grupo percebo que a autoconfiança e auto-estima deles aumentam a cada aula. A grande preocupação deles é continuar a aprender cada vez mais.

Minha intenção, como professor desse grupo, é descobrir formas significativas para que eles aprendam cada vez mais e, também, de forma mais acelerada. Sinto-me recompensado em perceber suas mudanças de comportamento pessoal e receber informações acerca de suas novas formas de interação com seus familiares e amigos que têm sido facilitadas pelo fato de estarem, novamente, estudando.

O simples fato de estarem, semanalmente, participando de um curso de idiomas tem facilitado seu entrosamento com pessoas que, anteriormente, não conseguiam manter algum tipo de interação. Algumas pessoas passaram a se interessar em saber o que eles faziam nas aulas de inglês e isso facilitava o entrosamento inicial com outras pessoas.

Ao perceber que eles necessitavam de renovadas e significativas formas de contato com a língua, além das tradicionais leituras e revisões gramaticais,

é que comecei a refletir sobre o que poderia desenvolver em sala de aula para que eles se sentissem motivados a continuar seu aprendizado.

Deste modo, é que surgiu minha quarta pergunta de pesquisa que trata, especificamente, do tipo de atividades que podem favorecer a aprendizagem desses idosos que passo a apresentar e discutir em seguida.

#### **4.4 - Pergunta 04 – Que atividades favorecem o aprendizado desses idosos na sala de aula de língua inglesa?**

Para chegar à resposta desta pergunta dois grandes temas podem ser percebidos: a visão do educador gerontológico de línguas e dos alunos e quais atividades podem ser positivas para facilitar o aprendizado desses mesmos alunos.

Mais uma vez desejo, antes de iniciar a redação da resposta desta pergunta de pesquisa esclarecer que, mais uma vez, aparecerão no decorrer da resposta, informações semelhantes as já apontadas anteriormente para que possa contextualizar de forma mais clara os dados que são alvo das discussões ora apresentadas nos temas aqui escolhidos.

Os temas apresentados foram selecionados não só como forma de auxiliar o processo de redação com elementos significativos mas também pela observação de dados que apareceram com mais freqüência nos diários reflexivos e declaração dos participantes que foram transcritas e transformadas em unidades de significados por sua relevância nos dados que foram utilizados para a redação.

A educação não pode ser vista e analisada com um recorte de informações isoladas, por este motivo é que trago sempre informações já apresentadas para melhor elucidar o foco da discussão que ora relato.

Como já visto anteriormente, a identidade de cada um é influenciada pela percepção que os outros têm dos papéis sociais que as pessoas desempenham.

O ser humano é sempre tentado a se ver a partir do julgamento dos

outros e cabe ao educador um trabalho de resgate da auto-estima dos alunos, mesmo antes de se preocupar em cumprir planejamentos e outras imposições do sistema escolar. É um trabalho de plantio e fertilização do solo para que a colheita seja mais proveitosa no futuro.

O educador atua como facilitador de atitudes de organização, reorganização e valorização dos educandos por meio da mediação e de atividades que favoreçam a interação entre os elementos do grupo, entre outras coisas.

Como o desejo de que o grupo se desenvolvesse cada vez mais era algo recíproco, passei a refletir sobre a necessidade de atender às suas expectativas em relação ao aprendizado com atividades que fossem interessantes o suficiente para que eles gostassem, ainda mais, de vir à aula e pudessem transferir o conhecimento adquirido em aula para os contextos que achassem mais apropriados e necessários. Comecei a pensar em termos de quais atividades poderiam favorecer a aprendizagem desse grupo, dinamizando e acelerando seu processo de aprendizagem.

Deveria, antes de qualquer coisa, haver um respeitoso reconhecimento da importância da contribuição de cada pessoa, independentemente da superioridade ou *status* de cada um.

Os educandos desse grupo estavam habituados a uma rotina de aprendizagem em que apenas o professor tinha o direito de fala e que a única expectativa em relação a eles era o silêncio e a atenção. Freire sempre argumentava a respeito da tendência do professor em uma aula expositiva de silenciar os alunos, usando como instrumento de silenciamento sua fala. Os alunos desse grupo habituaram-se, como eram menos articulados a respeito do conteúdo, a “calarem a boca” diante de tanta sabedoria e conhecimento que o professor possuía acerca do assunto tratado. Essa era a visão que possuíam.

Como já visto anteriormente, esses alunos foram habituados a desenvolver essa postura em sala de aula, pois, em seu tempo de escola, foram “adestrados” a ficarem em silêncio, não opinar, não fazerem perguntas que poderiam, talvez, estarem erradas ou mal formuladas e que poderiam, pela inadequação de uma pergunta, serem humilhados publicamente pelo professor.

Os alunos desse grupo começaram a perceber que apenas o trabalho sistemático com a gramática, com os incansáveis exercícios de transformação de frases sem sentido a que estavam acostumados, e acreditavam ser a única maneira de aprender uma língua, não eram suficientes para que atuassem no dia-a-dia da sala de aula e fora dela.

Passaram a perceber, como na visão de Freire (1980/1983/1984/1996) e Perrenoud (2000/2001abc), que o simples fato do professor transferir seus conhecimentos em uma aula magistral para que eles absorvessem os conhecimentos como se fossem uma esponja de nada adiantava.

Constataram que receber passivamente os conteúdos, tornando-se um depósito das informações do educador não trazia muitos benefícios ao grupo, pois acabam sendo arquivados juntamente com o conhecimento oferecido.

Perceberam que a filosofia bancária de ensino e aprendizagem em que “quanto mais se dá, mais se aprende, pois mais se sabe”, não era uma verdade concreta.

Iniciamos um trabalho diferente no qual a construção coletiva era a tônica das aulas. Achei interessante que os alunos passaram a perceber que o aprendizado em parceria, em conjunto, mediado pelo participante mais eficiente, que deve dar suporte ao aprendiz enquanto este não for capaz de atuar de forma independente, oferecia condições mais concretas e significativas de aprendizado. Segundo um dos participantes,

“... existe um desnível. Tem gente que sabe um pouco mais e gente que sabe um pouco menos e gente que está querendo acelerar um pouco o processo. É lógico que você tem que ir um pouco mais devagar por causa do pessoal que sabe menos. Então a gente se reúne para dar uma deslanchada. Quem sabe mais, ajuda os outros para que além de fazê-los ir mais adiante possam ajudar, também aos que têm mais dificuldade de compreensão...”. (RA- 25/06/04- EN)

Reitera-se, pela declaração acima, que não se aprende nada sozinho.

Reforça-se o papel das interações sociais na construção do conhecimento, a chamada pedagogia interativa. O trabalho em equipes, nesse caso, não consiste em fazer juntos o que se poderia fazer sozinho e muito

menos olhar o que o par mais experiente faz e simplesmente copiá-lo. O grande desafio desse grupo foi o aprender a fazer as coisas, realmente em grupo, para que um objetivo comum fosse alcançado.

Como já ressaltado por Stainback (1999:81), o grande desafio meu, como educador, foi o de usar vários tipos de abordagens para que todos os alunos fossem atendidos: desde os com menor grau de conhecimento, até os mais adiantados. Não poderia usar de um procedimento único em sala de aula para alunos com desníveis tão acentuados, necessidades tão diferentes e expectativas de progresso tão limitadas.

“... aprender em grupo é importante porque acabo aprendendo com os problemas dos outros. Às vezes, alguém traz alguma dificuldade de se lidar com a língua e aí eu penso: é mesmo, não tinha pensado nisso. Estudar em grupo é bom porque precisamos de um grupo social para a gente crescer em qualquer atividade. Aprender sozinho é chato e parece coisa de gente egoísta...” (LC 25/06/04 EN ).

Pode-se verificar, pelo depoimento acima, que os processos de formação de conceitos são originados nas relações entre os indivíduos e do indivíduo com o mundo. Como já apontado por Vygotsky (1993,1994), o processo de desenvolvimento do indivíduo é socialmente construído, ocorrendo a partir de um contexto em meio a interações sociais, entre indivíduos historicamente constituídos. Vê-se, claramente, que o outro desempenha um papel muito importante no processo de internalização e que esta interação é a chave mestra da aprendizagem.

Logo nas primeiras experiências, os alunos começaram a perceber que aprender inglês poderia ser um momento de descontração e, acima de tudo, algo muito prazeroso.

“... acho interessante a construção de textos ou frases na lousa de forma coletiva, construindo o conhecimento da língua em grupo, tentando reconstruir um texto ou uma frase. Trabalhar a gramática no texto também é muito interessante. É diferente porque tudo aquilo que não aprendemos quando estávamos fazendo negativas e

interrogativas passa a fazer sentido...” (TB 24/09/04-DR).

Comecei a trabalhar com uma abordagem de leitura na qual eles iniciassem o processo a partir do reconhecimento dos cognatos e das palavras que já traziam como conhecimento prévio. Isso fazia com que eles se sentissem mais seguros em ler algo sem a necessidade de um dicionário, servindo-se, primeiramente, de palavras que já conheciam ou que conseguiam deduzir com segurança.

“... hoje, dei algumas noções de uma das abordagens de leitura instrumental aos alunos e eles ficaram surpresos ao ler um texto sobre São Paulo sem dicionário. Um das alunas, SL, inclusive comentou: “... é “teacher”...ler assim é mais gostoso, pois eu não assassino o prazer de ler...” (PF 29/05/04-DR).

“... a leitura me faz entender o mundo porque é a base do entendimento de tudo. Tem resgatado minha memória, pois lembro de coisas que pensei que tinha esquecido ou que nem sabia. Tem ajudado minha cabeça e me sinto mais segura, pois percebo que já sei muitas coisas...” (DM 25/06/04 EN ).

Podemos comprovar, pela declaração acima, que como apontado por Perrenoud (2000:28), a escola não constrói nada a partir do zero, pois o aprendiz nunca é uma tábula rasa, uma mente vazia. A leitura prévia de mundo dos alunos não se trata de um jogo político que o educador usa para ser simpático com o aluno. É a maneira correta, e mais fácil, do educador trabalhar com o educando e não sobre ele. É a forma mais adequada do educador superar barreiras e criar situações nas quais seja mais fácil encontrar um caminho de levar o educando a interagir e compreender o mundo, além de resgatar conhecimentos que julgava ter perdido, ou nunca encontrado.

De acordo com uma das participantes,

“... leio pacotes de macarrão porque é o que me interessa e vou muito ao supermercado. É meu ambiente. Consigo entender o que está escrito nas marcas importadas e o que não entendo procuro

descobrir seu significado. Até o supermercado acabou virando um lugar para me fazer aprender coisas diferentes...” (MZ 25/06/04 EN )

Comprova-se, pela declaração acima, que para o indivíduo aprender é preciso dar sentido ao que se faz e ao que se aprende, sentir-se reconhecido, não se sentir ameaçado em seu modo de ser, em sua segurança, em seus hábitos, enfim, em sua identidade pessoal. Esta participante, por exemplo, quis até mesmo desistir das aulas após algum tempo pelo fato de ser a de mais baixo nível de escolaridade. Foi necessário, de minha parte, um trabalho em que demonstrei paciência, compreensão e apoio em seus momentos de exaustão e fraqueza. Essa participante precisou contar muito com o apoio, também, dos demais colegas de turma para que se sentisse capaz e desejosa de conseguir atingir a mesma meta dos demais. Foi apenas após ela sentir significação no que estava aprendendo é que realmente sentiu-se integrante dessa comunidade de aprendizes.

De acordo com uma das participantes,

“... ler para entender e não para traduzir (**grifo da participante**) tem desenvolvido meu inglês. Me fez viajar pelo texto como viajo quando assisto novelas, por exemplo, pois não fico mais com o dicionário ao meu lado como se estivesse, sempre, fazendo lição de casa...” (BM 25/06/04 EN ).

“Ler para entender e não para traduzir”.

Acredito que esta seja a frase chave que demonstra as mudanças em relação ao sentido do aprendizado de uma língua estrangeira por este grupo. A saída das desgastadas técnicas de *listen and repeat* deram sentido ao que estava acontecendo em sala de aula.

A leitura com a finalidade de compreensão e abstração de seu conteúdo fez com que pudéssemos extrapolar os limites de sala de aula e utilizássemos o corpo de conhecimentos para pensarmos nas oportunidades de aprendizado que nos auxiliariam a desenvolver os aspectos culturais e sociais para que o grupo se libertasse de qualquer resquício de tentativa de esconder-se do

mundo, de excluir-se ou de permitir que os excluíssem.

É claro que teria sido muito mais fácil para todos nós trabalharmos sobre o significado isolado de frases e análises gramaticais de frases, mas seria pouco.

Teria sido bastante prático e cômodo para o professor, contudo não seria o ideal para fazer com que os alunos pudessem aprender uma língua estrangeira e desenvolver uma maior independência pessoal a partir desse novo aprendizado.

Como já alertava Freire (1996:37), transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador, seu caráter libertador. Ainda de acordo com este mesmo educador, pensar a educação como um conjunto de métodos e técnicas neutras, sem um componente político de nada serve, além de alinhar os educandos ao conformismo. Esta não era, com certeza, a proposta e nem o desejo, neste momento, dos alunos.

Passei também a trabalhar com músicas.

Logo nas primeiras tentativas, percebi que esta atividade com canções surtiu um resultado inesperado.

De acordo com uma das alunas do grupo,

“... estou achando interessante trabalhar a gramática a partir das músicas. Eu tenho a impressão de que o estudo fica mais leve. Me distraio com a música e ao mesmo tempo aprendo mais inglês. Isso sim é aprender com prazer!...” (TB 14/05/04-DR).

Esta sempre foi a minha intenção em meu projeto de curso com estes alunos. Quis, a todo o momento, priorizar a necessidade de encantamento, do aconchego, de que eles se sentissem bem ao atuar na sala de aula, pois sempre acreditei que tais práticas e sentimentos criassem condições para os avanços tão demandados pela educação atual, ao contrário do que se propôs durante tantos anos, quando a escola ou a própria ciência descartava o sentimento, a emoção, dando maior importância apenas aos fenômenos

observáveis e quantificáveis.

De acordo com algumas alunas do grupo,

“... aprender inglês com música é agradável, divertido e diferente para mim. Gosto muito das aulas onde a gramática é retirada da letra da música. Aprendemos gramática aplicada. Gramática isolada, a meu ver, não tem muito sentido. Se tivesse aprendido assim no ginásio teria sido muito diferente...” ( IB 14/05/04-DR).

“... se estudarmos só gramática, desvinculada de tudo, das músicas, das poesias, dos textos, tudo ficará muito sem sentido... do modo como estamos fazendo, a aula fica mais motivadora pois fica mais claro o que o professor sempre falou pra gente: falamos uma língua completa e não só verbos ou substantivos...” (DM 14/05/04-DR).

Muitos dos resquícios da época em que aprenderam o inglês de forma muito estrutural ainda resistiam, porém percebia, claramente, que coisas novas estavam acontecendo neste grupo em relação à suas concepções de aprendizado:

“... eu não consigo copiar tudo o que está na lousa, mas acho interessante a gramática com música...” (MZ 14/05/04-DR).

“... eu acho importante aprender a gramática com a música, pois é mais fácil para a memorização...” (CL 14/05/04-DR).

“... achei o começo do curso chato porque não sabia se estava aprendendo. No fundo, gosto de gramática. Parece impossível, mas gosto de gramática. Gosto de lição de casa. Quando percebi, e entendi, que agora era diferente falei com meus netos e eles disseram que é assim mesmo e que se pudessem entrariam no grupo também...” (BM 21/11/03-DR).

Recordo-me, nesta passagem, da comparação de Celani (2001), que fala sobre a atividade criativa. Segundo ela, é necessário que se tracem também novos mapas e não seguir ou aprimorar apenas os mapas já

existentes. As rotas indicadas pelos novos mapas, ao nos levarem por águas desconhecidas, fazem com que, possivelmente, novas terras sejam descobertas. Só não devemos desprezar os velhos mapas, pois eles geram novas perspectivas por meio da contestação e do conflito.

Os alunos deste estudo, a partir das declarações acima, deixam claro que continuam presos aos paradigmas de que a gramática é de suma importância para o aprendizado, mas que podem suprir suas necessidades pessoais, construídas a partir de suas crenças, de uma nova forma. Não abandonam algumas de suas crenças, mas adquirem novos conhecimentos através de uma forma, para eles, inovadora de se perceber o mesmo objeto.

Uma das alunas, TB, chegou com um e-mail que havia recebido da Austrália, onde a filha estava fazendo intercâmbio, todo escrito em inglês, com um sorriso enorme estampado no rosto. “*Consegui!*”, dizia ela toda orgulhosa.

“... fiz como o professor explicou: dei uma olhada no texto todo, assinalei as palavras que conhecia. Li o texto. Precisei de duas palavras que eu não sabia e que achei que eram importantes. Olhei no dicionário. Consegui entender o que estava escrito no e-mail. Se fosse antes, ou teria traduzido tudo olhando no dicionário ou, mais provavelmente, teria pedido para alguém traduzir para mim...” (TB 23/04/04-DR).

As atividades que trabalhei com os alunos iam diretamente ao encontro das expectativas que tinham, mudando, muitas vezes, radicalmente, seus conceitos em relação a formas significativas de se aprender uma segunda língua.

“... com relação à conversação, acho que o professor nos deixa bastante à vontade para falar e nos interrompe só o necessário, valorizando o que conseguimos falar. Quanto a parte gramatical, me parece que se trabalha o conteúdo que surge na aula, de acordo com o interesse ou necessidade do grupo, o que é muito interessante. Adorei as músicas trabalhadas. Os Beatles fazem parte de nosso universo. Adorei o show do Barry Manilow. Adoro aprender assim...” (SL 19/11/04-DR).

Não foi sempre assim. As transformações nas concepções de aprendizagem destes alunos foram fruto de um árduo trabalho, no qual, a cada aula, avançávamos um pouco. Necessitei iniciar o curso com um modo de ensino muito tradicional, com listas de exercícios para ganhar a confiança destes alunos e não perdê-los logo no começo do trabalho.

Se iniciasse, de chofre, um trabalho com estes alunos em um paradigma mais atual, com certeza, os teria perdido. No decorrer do trabalho os alunos demonstraram uma grande sabedoria ao deter suas descrenças iniciais, abrirem-se a novas idéias que muitas vezes, a eles, pareciam muito estranhas e contestarem e indagarem o porquê das coisas.

Este é o princípio da aprendizagem significativa: a capacitação dos alunos para determinar o que e como eles desejam aprender. O mundo novo propõe um novo papel cooperativo para professores e alunos, em que os alunos aceitam uma ativa parceria no empreendimento da aprendizagem.

Pode-se perceber, claramente, que as visões de aprendizagem que possuíam eram fruto de um ensino fortemente tradicional, calcado em gramática e memorização ao qual, diga-se de passagem, também fui exposto.

“... no meu tempo a aprendizagem era muito técnica, tipo “decoreba” e gramatical. Sempre achei que era a única forma de aprender: o professor falava e escrevia na lousa. Eu copiava...hoje a didática é mais dinâmica e preocupa-se mais com o aluno aprender de fato uma língua de forma mais agradável...” (RA 16/03/04-DR) .

Como ressaltava Freire (1992:15), o conhecimento era oferecido aos alunos como um cadáver de informação e não com uma conexão viva com a realidade dos envolvidos. O programa de ensino restringia-se a uma tarefa monótona de um programa oficial como se observa abaixo:

“... no meu tempo de escola, o inglês era visto apenas como uma matéria para enfrentar o vestibular. Eu decorava verbos e palavras sem saber o porquê. Hoje, estudo inglês com a finalidade de aprender uma língua para usá-la no cotidiano e em possíveis viagens.

O ensino é mais dinâmico e interativo entre o professor e o aluno...”  
(LC 16/03/04-DR).

“...naquele tempo era muito enfadonho... hoje, acho que desenvolve o meu pensar. Aprendo inglês e como mexo muito com minha cabeça para poder aprender tudinho ganho mais alguns anos de neurônios novinhos para gastar como e quando quiser...” (BM 16/03/04-DR).

O caráter socializante e a excessiva formalidade da escola negligenciava a “vida” que poderia acontecer na sala de aula, em detrimento da adoração excessiva aos conteúdos puramente escolares e que só poderiam ser utilizados naquele contexto. A linguagem comum nas escolas era o do ensino de conteúdos lamentavelmente compreendido como transferência de saber.

Freire (1983:96/97) apontava que a escola, muitas vezes, ao invés de trocar idéias, as dita. Acaba-se impondo uma idéia que o aluno não adere, mas se acomoda e que, por conseqüência, não as incorpora porque a incorporação é o resultado da busca de algo que existe e pode ser reinventado.

Conforme observações feitas pelos alunos desse grupo,

“... iniciei o inglês no ginásio. Estudava gramática para as provas. As aulas eram só de gramática...como em minha casa ninguém sabia outra língua além do português, era realmente difícil e desinteressante...” (TB 16/03/04-DR).

“... não conseguia entender e decorar a gramática. Sempre comentava com minhas amigas de sala do ginásio: como, sem saber gramática, vou conseguir falar e escrever corretamente?...achei engraçado quando o professor disse que ia parar de fazer exercícios de gramática porque não adiantava nada; afinal de contas não falávamos gramática. Falávamos uma língua...” (DM 22/04/04-DR).

“... ainda me atrapalho um pouco... falar um pouco a cada aula é legal, mas gosto de fazer exercícios com bastante gramática. Fazendo exercícios, aprendo a escrever e decoro palavras...” (IB 23/04/04-DR).

Os alunos apenas conheciam o modelo de aula expositiva com a genuína intenção de transferir conhecimentos, só. São aulas que poderiam ser consideradas como cantigas de ninar. De um lado o aluno dorme pela sonoridade da voz do professor e do outro o próprio professor também dorme, ninando a si mesmo pelas informações inócuas que traz para a sala de aula. É o modelo da aula magistral. (Freire 1982:111/112 e 1980:79/80, Perrenoud 2000:23).

Conforme declarações,

“... na escola só me preocupava com as avaliações porque precisava tirar nota para ser aprovada... as aulas se resumiam a gramática. Era, para mim, tudo muito estranho. Agora as exigências não existem, pois não há avaliações e notas. A motivação é maior e a língua inglesa está em toda parte. Hoje, aprender inglês, pode ser considerado quase um dever que todos nós nos impusemos diante da importância da cultura americana e sua universalização...” (DF 03/09/04-DR).

“... estudei numa escola estadual na época em que apenas a “elite” estudava lá (de 50 à 58). Infelizmente, nunca tive a oportunidade de aprender uma língua estrangeira como se devia, apesar de ter tido inglês, francês e latim. Sempre estudei muito, fazia as tarefas, ia bem nas provas e depois esquecia tudo. As provas eram sobre traduções e exercícios de gramática feitos durante o ano. Decorava-se e pronto. Não sei se era o método da época ou se eu não tinha maturidade. O fato é que eu não aprendia nada...hoje estou vendo que as coisas são diferentes. Falta muito para dizer “sei um pouco”, mas já arrisco algumas frases e entendo algumas outras...” (IB 03/09/04-DR).

É este resquício que se percebe, fortemente, nas declarações dos alunos que retornam após vários anos aos estudos: a necessidade de reprodução dos modos em que foram antes ensinados: repressão e pressão.

“... no meu tempo de ginásio nunca dei importância para o inglês. Para mim era uma matéria chata de gente metida e sem atrativo nenhum. Durante as aulas, eram dados exercícios repetitivos e na hora da prova era do mesmo jeito. Quem decorava saía-se bem.

Conseguia nota para passar de ano, mas não sabia nada... hoje, não há a pretensão pelo professor de nos tornar “experts” em gramática, mas, sim, termos um bom entendimento do texto, conseguirmos falar aos poucos e entendermos quando ouvimos algo em inglês...( TB 03/09/04-DR).

“... decorava verbos em todas as pessoas e sempre tirei boas notas...” (DM 03/09/04-DR).

É com base nestes depoimentos que acredito que devemos repensar as desgastadas técnicas de ensino de línguas estrangeiras, nas quais a memorização era o grande trunfo das aulas e que era usada como uma justificativa concreta para se apurar o grau de aprendizado dos alunos.

Pude perceber que, ao pensar uma atividade para ser desenvolvida em sala de aula com este grupo, precisava ter a preocupação de elaborar algo que fizesse sentido aos meus alunos.

O sucesso pedagógico democrático que almejava com este grupo deveu-se à vontade dos educandos de irem aprendendo a custa de sua prática e curiosidade. Esta prática, que não é muito rotineira em nossas escolas, precisa ser desenvolvida através de relações dialógicas com liberdade e respeito ético. A liberdade dos sujeitos necessita estar atrelada a determinados limites, porém, em permanente exercício para que aspectos ligados à formação integral do educando, que deve ser priorizada e proporcionada pela escola, sejam exercidos.

Nas atividades, eles precisavam sentir-se reconhecidos, respeitados como pessoa, como aprendizes de uma nova língua e como membros de uma comunidade de aprendizes que ali havia se constituído.

A rotina geralmente encontrada nas escolas não favorece este tipo de interação em que a curiosidade é utilizada como mola propulsora do desenvolvimento. Há sempre a tendência de domesticar-se a criatividade nas instituições ou grupos educacionais, haja vista que é muito mais cômodo atuar em comunidades formadas por pessoas com essa concepção.

A dinâmica de aula deveria priorizar a autonomia de cada um, seu ritmo de aprendizado, para que não se sentissem ameaçados em seu modo de ser,

em sua segurança, enfim, em sua identidade pessoal.

O que pretendo é construir um currículo voltado a uma nova perspectiva em que se respeite o saber individual de cada um de seus participantes e sua cultura em todas as dimensões. Um currículo que priorize as necessidades da população idosa, reafirme todas as nuances que compõem sua identidade positiva desenvolvendo um curso de língua inglesa que crie condições de emancipar essa parcela esquecida da população. Nesse sentido as aulas devem ser um espaço que favoreça não somente a socialização das informações, mas também, de relações humanas, críticas e solidárias.

Como incentivador da turma, qualquer atividade que propusesse em sala de aula, deveria contribuir para a construção da identidade positiva deste grupo, de estruturar um trabalho sempre com perfil colaborativo, trabalhando com questões ligadas à conscientização das diferenças e desigualdades entre os componentes presentes em cada aula.

Pensando dessa forma é que passo, agora, a refletir sobre a necessidade da construção de um projeto político pedagógico específico para a população idosa onde seus anseios sejam contemplados tanto na esfera da aprendizagem quanto em sua atuação na sociedade.

## Capítulo 05

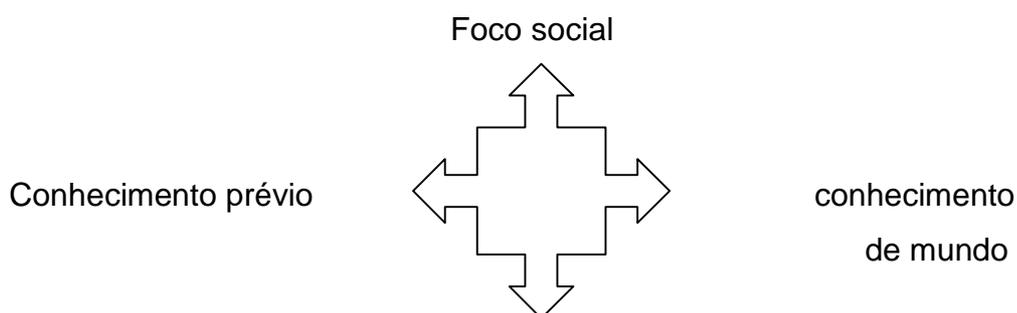
### A construção vivenciada de um projeto político pedagógico na educação de idosos



Jean Claude Chardin and the truth: self portrait - 1789

Um projeto político pedagógico, não importando a faixa etária dos alunos, a condição social dos mesmos ou outras questões que façam parte do contexto onde o curso será desenvolvido, deve, a priori, ser constituído a partir da construção de um currículo de curso que leve à libertação do grupo.

O quadro abaixo pode oferecer ao leitor uma idéia de como um projeto político pedagógico que leve à libertação do grupo pode ser desenvolvido:



### **Projeto político pedagógico para libertação do indivíduo<sup>9</sup>**

O currículo da escola, que antes era apenas um recorte ou sinônimo de conteúdo escolar, apresenta-se agora como um processo amplo, complexo, que leva em consideração não apenas o que se deve aprender, mas também como, para quê, por que aprender e até mesmo quem deve aprender esse ou aquele conteúdo.

Esse currículo necessita ser constituído a partir da concepção da escola como um órgão emancipador, onde um professor livre de qualquer ranço educacional forme alunos também emancipados para que eles possam atuar e influenciar na constituição desse currículo, também, de forma plena. É nesse sentido que se encara o currículo como um documento político.

Há de se priorizar os interesses dos alunos na construção do currículo

---

<sup>9</sup> Minha autoria.

que deve contemplar uma proposta político-pedagógica que enfatize a construção conjunta do conhecimento pela estreita relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento dos atores nele envolvidos.

Neste aspecto é que concordo com as idéias de Silva (1999:150), que aponta que o currículo é, acima de tudo, trajetória, viagem, percurso, autobiografia. No currículo se forja a nossa identidade por ser um documento explícito da identidade em que se pretende auxiliar a formar, transformar ou redescobrir elementos que nos constituem.

Assim uma das tarefas mais importantes da prática educativa com viés crítico, é a de propiciar condições para que os educandos, em suas relações interpessoais, dentro e fora da sala de aula ensaiem a profunda experiência de assumir-se como seres sociais, pensantes, comunicantes e, acima de tudo, transformadores. Transformadores de seu contexto imediato e, possivelmente, transformadores da visão negativa que a sociedade possui acerca dos idosos, neste caso.

Desta forma o currículo necessita ser um dispositivo de atendimento não só das necessidades individuais de cada aluno, como também ser um instrumento que possa dar sentido ao que se está aprendendo para que o aprendizado se dê, de fato.

Isso ocorrerá a partir do momento em que o educador torne-se progressista e consciente de sua responsabilidade, compartilhando com seus alunos sua competência, amorosidade, clareza política, uma estreita coerência entre o que prega e o que faz efetivamente e seu grau de tolerância. Deste modo, a escola precisa criar espaços para que as pessoas tenham condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar e procurar soluções para respostas; enfim, de crescer, não importando a faixa etária em que se encontrem.

Novamente, reforça-se a intenção de se trabalhar o currículo, priorizando o viver de modo pleno na terceira ou quarta idades.

Para que o indivíduo seja capaz de aprender é preciso dar sentido ao que se faz e ao que se aprende, sentir-se reconhecido, respeitado como pessoa e como membro de uma comunidade, não se sentir ameaçado em seu

modo de ser, em sua segurança, em seus hábitos, enfim, em sua identidade pessoal.

É importante que o aprendiz idoso se sinta compreendido, apoiado e incentivado em seus momentos de exaustão e fraqueza, sentir que pode contar com o apoio dos demais, que o consideram capaz e desejoso de conseguir.

Acreditar, principalmente, que alguém ainda dá valor ao que ele faz ou aprende, sentir-se apoiado. Ser participante.

A ênfase em um projeto político para esse segmento deve proporcionar oportunidades para que os idosos saiam do discurso comum de dificuldades e infortúnios, para um discurso mais arrojado, que leve os educandos a refletirem sobre formas significativas de aprenderem conteúdos já vistos anteriormente em seu período de escolarização, valorizando, agora, oportunidades de sua (re) inserção na sociedade, retomando um espaço que não deveriam, por questões morais e éticas, terem perdido ou se afastado.

Espera-se, em um projeto político-pedagógico arrojado dessa natureza, que sejam oferecidas aos alunos, acostumados ao alinhamento pleno a partir do momento que ultrapassam a soleira da porta da sala de aula, a possibilidade de engajarem-se em comunidades de aprendizes que favoreçam um tipo de aprendizagem que possa resultar em uma melhoria na vida desses indivíduos. A própria participação nessas comunidades de aprendizes transformam os parâmetros de convivência dessas pessoas, desenvolvendo o espírito de tolerância e solidariedade, alterando algumas nuances de sua identidade pessoal, favoravelmente.

O engajamento nessas comunidades de aprendizes faz com que os momentos de encontro não se limitem, apenas, a uma simples reunião de pessoas com o objetivo de aprender uma língua estrangeira. Nessas comunidades há uma relação interativa muito profunda em que as amizades se solidificam com o passar do tempo, não permitindo que os encontros do grupo tornem-se mais um gueto destinado a ocupar o tempo ocioso de velhos ou idosos.

Nesse momento, não gostaria de limitar este capítulo a uma discussão exclusivamente voltada ao ensino de língua estrangeira, ou mais

especificamente de língua inglesa.

Acredito que, como já apresentei todos os dados anteriormente, pautando-me no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa por um grupo de idosos, posso pensar em uma proposta que possa ser adaptada a qualquer curso destinado a esse público na qual a informação trabalhada de forma crítica seja o objetivo principal do educador.

Creio que essa questão, a educação de idosos com base na pedagogia crítica, é uma consequência natural de tudo o que foi discutido até o momento e que poderia ser foco de inúmeras outras discussões e continuidade de estudos, haja vista que é infinita a quantidade de estudos que poderiam surgir a partir desse viés educacional.

Toda a questão acerca da libertação dos idosos dos estereótipos impostos pela sociedade no que concerne à falta de condições para o aprendizado e, porque não afirmar, de utilidade em se aprender algo novo quando se possui sessenta ou mais anos passa, essencialmente, pela construção de um curso em que os objetivos político-pedagógicos libertários sejam priorizados na elaboração do mesmo para que, além de cultura, os idosos apropriem-se de instrumentos para o (re) desenvolvimento de sua postura crítica como forma de atuação significativa em uma sociedade que mais os aprisiona do que lhe oferece condições de atuação e libertação.

O importante na construção de um projeto político-pedagógico voltado aos idosos é que sejam desenvolvidas ao máximo atividades em conjunto com os alunos para que essas atividades desenvolvam a capacidade criativa dos educandos variando os tipos de atividades para que todos possam ser contemplados priorizando o “fazer” em grupo, valorizando suas experiências prévias e atividades do dia-a-dia para que possam ser contextualizadas adquirindo um significado concreto.

O projeto político-pedagógico desenvolvido no decorrer deste estudo não foi planejado antecipadamente ao curso e nem idealizado após o término do ciclo de aulas proposto.

Este projeto foi, acima de tudo, vivenciado com o grupo de alunos: foi proposto, vivido, alterado e concretizado.

A partir das teorias aqui apresentadas os eventos de sala de aula foram sendo adaptados à realidade dos alunos e do professor participante. Isso só foi possível graças ao modo transversal de se trabalhar as atividades em língua inglesa nos encontros semanais, aliando-se a vida real de cada um dos participantes às atividades de ensino e aprendizagem do idioma inglês, isto é, trazendo para o interior da sala de aula de língua inglesa o mundo real de cada um dos envolvidos para que esse contexto servisse, também, como instrumento de auxílio no processo de ensino e aprendizagem.

Poderia citar como exemplos dessa dinâmica os textos, vídeos e músicas que foram utilizados e citados no decorrer da análise dos dados.

Não pretendo oferecer um modelo de construção de projeto político-pedagógico destinado ao trabalho com os idosos por motivos bastante simples: em primeiro lugar um projeto “engessado” seria completamente contrário ao que expus no decorrer deste estudo. Em segundo lugar a construção do projeto aqui apresentado foi elaborada em conjunto com o grupo em que o estudo foi realizado sendo que, com toda a certeza, em um novo grupo outras formas de construção necessitariam ser elaboradas pelo fato das histórias de vida de cada um dos participantes serem totalmente diferentes das histórias que vivemos com esse grupo.

O que pretendo apresentar neste capítulo são características que podem ser utilizadas para que um trabalho educacional com idosos possa obter alguma margem de êxito.

Um elemento que acredito ser fundamental para que um projeto político-pedagógico possa ser eficaz é a não adaptação de planejamentos e livros para o atendimento de alunos idosos.

A adaptação de abordagens metodológicas pode causar alguns problemas no que se refere a sua utilização pois, cada faixa etária possui características muito particulares o que dificulta a simples transposição de um texto ou música de um livro adolescente ou adulto para a sala de aula com alunos idosos.

Pela experiência que adquiri com esse grupo de idosos acredito que qualquer planejamento de curso deveria priorizar as disponibilidades individuais

do grupo envolvido na situação de ensino-aprendizagem. Julgo que o grupo deveria descobrir em conjunto suas potencialidades e necessidades encontrando, assim, os materiais que julgassem mais apropriados para a utilização em sala de aula.

Para isso, o grupo necessita estar plenamente aberto a descoberta e vivência de experiências novas, completamente desprovido de atitudes de defesa vivendo cada experiência de ensino e aprendizado como se fossem únicas e passíveis tanto de sucesso como de fracasso.

Há a necessidade que o grupo compreenda que aquilo que vai ser em outra etapa do aprendizado ou da vida, haja vista que mudamos o tempo todo, nasce do momento da experimentação do grupo e seus resultados não podem ser previstos antecipadamente nem pelo professor e nem pelos alunos.

Esse momento de construção conjunta de uma proposta de ensino-aprendizagem exige dos participantes uma ausência de rigidez, de super organização e de imposições ou obediências a normas e padrões.

Exige dos atores nele envolvidos uma disposição para adaptabilidade, uma descoberta de caminhos na experiência, uma organização fluente e mutável das disposições pessoais e da estrutura de comportamentos e materiais com fins didáticos.

Nesse processo de construção conjunta do curso que foi alvo de estudos pude perceber que quando os participantes de um projeto educativo estão abertos a experiências novas e que podem ser inovadoras, eles conseguem transformar em algo proveitoso e benéfico as exigências e expectativas sociais, assim como, suas recordações acerca de situações semelhantes alterando suas trajetórias para o alcance de sucesso etc.

Com isso consegue-se aprimorar a criatividade do grupo o que facilita as relações sociais e convivência com os problemas e aflições, o que torna mais simples a confiança que se adquire nas capacidades e disposições pessoais de se formar novas relações interpessoais.

Não se trata de um processo de adaptação ou conformismo cultural, mas de viver-se de modo construtivo, portanto, viver plenamente, aceitando as dificuldades e procurando encontrar saídas para os problemas encontrados no

sentido de sair-se bem diante de novas condições de vida.

Desta forma, a construção conjunta de um projeto político-pedagógico voltado aos cidadãos da terceira idade deve ir além dos cursos onde adjetivos como “melhor idade, idade feliz, maior idade” sejam substituídos por adjetivos mais apropriados como: “enriquecedor, estimulante, significativo, atuante, participativo etc”.

Afinal de contas, tudo o que se espera de um projeto político-pedagógico construído para a educação de idosos é que ele seja considerado normal como os demais projetos destinados à educação de crianças e jovens.

O que se espera é que um projeto dessa natureza seja encarado como algo normal como são os participantes dos cursos.

## Considerações finais



The golden wedding – Luigi Nono

Segundo Freire ,

“... do ponto de vista humano, a necessidade de dialogar é tão grande que, quando o escritor está sozinho na biblioteca, olhando as folhas em branco à sua frente, precisa, pelo menos mentalmente, chegar até os possíveis leitores do livro, mesmo que não haja chance alguma de vir a conhecê-los algum dia. O escritor precisa conhecer e interagir com o remoto leitor que provavelmente lerá seu livro quando ele próprio não mais exista. Em nosso caso, aqui, estamos, simbolicamente, diante de inúmeros leitores desconhecidos; mas nós estamos um diante do outro, você e eu. Em certo sentido, sou desde já seu leitor e, desde já, você é meu leitor. Na medida em que, enquanto falamos, somos o leitor um do outro, leitores de nossas próprias falas. O que ocorre aqui, é que cada um de nós é estimulado a pensar e a repensar o pensamento do outro. Assim, creio que nisto repousa a dimensão fundamental da riqueza de um intercâmbio como este. Essa possibilidade comum de nos lermos antes de escrever, talvez melhore o que escrevemos, porque nessa interação podemos nos transformar no momento mesmo do diálogo. Em última análise, dialogar não é só dizer “Bom dia, como vai?”. O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender ,que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual...”. (Freire, 1992:13)

Foi pelo diálogo que constituímos a reflexão presente em todo o estudo ora apresentado.

Como anteriormente observado, os alunos não estavam habituados a manifestar suas idéias em sala de aula. Foi difícil, a princípio, fazer com que os alunos que foram foco deste estudo manifestassem seus pensamentos em sala de aula.

Quando expunham seus pensamentos, eles eram carregados de sentimentos negativos acerca dos efeitos causados pela chegada da idade madura ou suas dificuldades de aprendizado e nunca sobre maneiras alternativas de encontrar uma saída positiva para uma nova situação a ser enfrentada.

Antes mesmo de iniciarmos um trabalho específico de aprendizado da

língua inglesa foi necessário um amplo trabalho de resgate da capacidade de cada um de refletir e dialogar sobre o momento em que estavam vivendo . Aliás, o processo reflexivo foi um elemento muito marcante na atuação de todos os componentes desta pesquisa e foi permeado e constituído pelo diálogo em sala de aula.

A reflexão esteve presente na concepção inicial deste trabalho pelo pesquisador. Foi a reflexão do pesquisador, acerca das dificuldades e peculiaridades do viver modernamente na terceira ou quarta idades, que fez com que esta pesquisa nascesse e tomasse forma.

A reflexão esteve presente no decorrer das aulas e foi através dela que foi possível alterar a trajetória das concepções que os alunos tinham acerca de formas significativas de aprender uma língua estrangeira.

Foi pela reflexão que eu, o pesquisador, mudei minha forma de ver o envelhecimento e as atividades que poderiam ser utilizadas para o melhor aprendizado de meus alunos e não de um grupo de idosos simplesmente.

A postura reflexiva, que foi a tônica dos encontros, teve a ver com a formação de pessoas capazes de evoluir aprendendo com a própria experiência, refletindo o tempo todo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que haviam feito, de fato, e sobre os resultados sobre todo o processo para aprimorar seu aprendizado.

A reflexão permitiu transformar a baixa auto-estima e os problemas que a idade trazia em caminhos viáveis que poderiam ser trilhados para o alcance das metas estabelecidas.

Acredito que o ponto fundamental, e de partida, para que essas ações fossem desenvolvidas foi criar um ambiente de confiança em sala de aula. O processo educativo, em qualquer faixa etária, deve, sempre, ser iniciado por fazer com que os alunos sintam-se seguros sobre sua capacidade de aprender algo.

A princípio, o fator ensino-aprendizagem da língua inglesa foi deixado em segundo plano, pois o foco inicial principal do trabalho desenvolvido foi resgatar a confiança no aprendizado e, principalmente, em si mesmo para que somente depois o processo de aprendizado fosse desenvolvido.

Era a única forma possível de iniciar o trabalho de ensino de um grupo tão afetado pelos fatores externos ligados à não credibilidade na potencialidade de aprendizado de alunos idosos, além de se brincar de ensinar e brincar de aprender.

Foi preciso que se desenvolvesse o sentimento de que a continuidade da necessidade de aprendizado deveria perpetuar-se no decorrer de toda a existência do ser humano; afinal de contas, o processo educativo nunca tem data para terminar.

A educação não existiria se o homem, em determinado momento de sua existência, se tornasse ou se sentisse um ser acabado e é por este motivo que, por exemplo, os alunos que participaram deste estudo voltaram em determinado momento a se reunir com a intenção de aprender algo novo ou resgatar um aprendizado que não foi realizado de uma maneira considerada adequada no tempo em que eram alunos da escola fundamental ou média.

O homem, independente da idade que possua, sempre se pergunta quem é, de onde vem e para onde vai. O homem caracteriza-se por ser um indivíduo em busca constante de ser mais e como é capaz de fazer esta auto-reflexão, pode se descobrir como um ser inacabado, que está em constante busca e conseqüentemente, em constante mudança.

Esse processo de planejamento também envolve saber com quem contamos nesse processo e se repensar nas desgastadas técnicas de ensino-aprendizagem, abandonando as normas ditadas pela memorização para que a educação possa ser um instrumento de libertação e transformação da vida das pessoas.

Como salienta Celani (1996), o educador deve estar inserido em um projeto de construção de conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática e não derivado apenas de um método ou modelo teórico, em constante interação entre a teoria e a prática, com postura transdisciplinar, pois ensinar e aprender não são atividades neutras.

Não deve ficar implícita a idéia de que o processo educativo, seja ele de que natureza for, deva ser responsável por todas as mudanças que a sociedade urge, porém, através da educação, podemos dar nossa cota de

transformação ao mundo em que vivemos ao proporcionar experiências em sala de aula que façam com que nossos alunos reflitam sobre o mundo em que estão inseridos, à medida que amadurecem suas visões de mundo.

Somente a educação reflexiva e o ensino reflexivo, são emancipatórios e é justamente essa emancipação do indivíduo que a educação gerontológica almeja para que este indivíduo passe à condição ou volte a ser um cidadão, de fato.

Freire já apontava que,

“...se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, nem tão pouco é a perpetuação do *status quo*...” (Freire,1996:59).

O mesmo Educador já nos alertava que a educação deve procurar desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças as quais, o homem escolhe e decide, se liberta em lugar de se submeter, não permitindo se deixar domesticar ou se adaptado a determinadas circunstâncias.

Freire, em seu conjunto de obras, também nos alertava que não existe reflexão e ação fora da relação homem-realidade, homem-mundo, por implicar em transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condicionaria ambas, a ação e a reflexão.

Acredito não ter realizado apenas uma pesquisa para apurar se um idoso tem ou não a capacidade de aprender uma língua estrangeira. Como defensor da teoria Freireana, e por acreditar que o estudo do fenômeno do envelhecimento é importante para que possamos mudar nosso olhar em relação aos idosos neste novo século que está apenas começando, é que procurei, por meio do estudo das biografias de cada um dos participantes, chegar a algumas conclusões que sei, são extremamente provisórias.

Os educadores sempre têm um interesse muito especial pela biografia de seus alunos. Quando trabalhamos com crianças sempre procuramos saber

sobre seu ambiente familiar, até mesmo para justificar alguns comportamentos em sala de aula ou na escola de modo geral.

Neste estudo, com uma parcela da população idosa, conhecer suas auto-biografias e conhecer a biografia da história do envelhecimento foi de suma importância para que eu pudesse compreender que a exclusão dos idosos na sociedade atual não é fruto de uma sociedade moderna que cultua a beleza e a juventude. É um fator sócio-histórico que vem se perpetuando há séculos.

A diferença é que atualmente, talvez, as relações sejam mais transparentes. É por este motivo que estudar o fenômeno do envelhecimento e suas consequências atuais, para mim, é tão excitante. A descoberta, por meio dos diários e entrevistas que realizei com os idosos que participaram deste estudo, fizeram com que, em cada biografia escrita, eu pudesse aprender um pouco mais acerca do desenvolvimento individual dessas pessoas em situação de aprendizado em nossos bancos escolares.

No decorrer de mais de dois anos convivi, semanalmente, com um grupo de idosos com uma vontade muito grande de aprender a língua inglesa.

Dentre os vários motivos que levaram esses alunos à sala de aula para aprender uma língua estrangeira destaca-se a visão da linguagem como instrumento de inclusão. Seria ingênuo imaginar que esses alunos freqüentaram um curso de inglês para aprender apenas para eles próprios. Eles procuraram aprender uma nova língua para que pudessem ser incluídos na família e conseqüentemente na sociedade.

Todos os motivos que levaram essas pessoas a participarem desse grupo foram fartamente expostos nas páginas anteriores deste estudo. Todos os erros e acertos deste educador-pesquisador-participante também foram expostos na mesma proporção. Contudo não poderia me furtar a uma reflexão acerca da aprendizagem de inglês por esses alunos.

Percebam que neste momento final em que estamos sozinhos, eu e o leitor, não me refiro mais a estes alunos como idosos, velhos ou integrantes de grupos de terceira ou quarta idades. São alunos, somente alunos.

São alunos-cidadãos.

No decorrer do período em que estive envolvido com esses alunos também estive atuando no ensino fundamental e médio e também no ensino universitário o que me forçou a fazer uma última reflexão acerca do processo de ensino- aprendizagem da língua inglesa.

Pode-se ter doze, trinta ou oitenta anos. A meu ver as diferenciações na forma como se ensina ou se aprende a língua inglesa são muito sutis.

Claro que os alunos mais idosos possuem, em alguns casos, uma maior lentidão para aprender alguns conceitos ou regras, mas é claro, também, que alguns dos meus adolescentes também possuem a mesma dificuldade.

Acredito que a facilidade ou não para o aprendizado da língua inglesa esteja muito mais ligada ao interesse e perseverança para se atingir o domínio da língua alvo.

Alguns dos alunos do contexto aqui estudado jamais chegarão a aprender a língua inglesa para usá-la com desenvoltura. Mas é possível que alguns de meus jovens na universidade e no ensino fundamental ou médio também não. Acredito que seja, como disse, uma questão de perseverança, disponibilidade, oportunidade e, principalmente, de interesse pessoal. Neste aspecto, a idade cronológica nada tem a ver com isso.

As atividades que desenvolvi com meu grupo de alunos mais idosos são semelhantes às que utilizava com meus alunos que estavam no auge de sua juventude na universidade. As abordagens para o ensino não foram mudadas radicalmente e o ritmo de exposição à língua também não foi alterado.

Pelo contrário, percebi que muitas vezes a vivência e a cultura acumuladas de meus alunos mais idosos eram um auxiliar extremamente eficaz para que pudesse caminhar de modo mais acelerado em meus objetivos de desenvolvimento lingüístico e cultural deles.

Pela experiência que tive com faixas etárias tão diferentes em uma mesma situação de aprendizado de língua inglesa é que me atrevo a afirmar que não existem grandes diferenciações de aprendizado pelo fato de se possuir 20 ou 80 anos, desde que as condições mentais estejam preservadas.

As palavras fundamentais são disponibilidade e interesse pelo aprendizado. E isso pode-se ter, ou não, em qualquer idade.

Todos os procedimentos foram construídos pelo diálogo e reflexão pois é através destes dois elementos é que, por exemplo, podemos desenvolver o interesse dos alunos pelo aprendizado pela conscientização de que há a possibilidade de aprendizado de uma língua estrangeira ou qualquer outra coisa que se deseje aprender em qualquer faixa etária criando, desse modo, a disponibilidade pelo aprendizado, neste caso, da língua inglesa.

Os alunos deste estudo mostravam-se sempre bastante ansiosos em relação à sua segurança, à sua saúde, às suas relações familiares.

Alguns não aprendiam tão rapidamente como na mocidade e, portanto, um trabalho com viés gerontológico precisou ser desenvolvido, no sentido de resgatar uma série de características que foram sendo perdidas, gradativamente, no decorrer de toda uma existência por alguns dos componentes desse grupo.

A terapia educacional gerontológica, entre outros vários aspectos, precisou contemplar:

- a A integração dessas pessoas com idade avançada à sua própria comunidade, tornando-as o mais independente possível em contato com as pessoas de todas as idades, promovendo, assim, relações interpessoais.
- b O incentivo, o encorajamento e estímulo ao idoso para continuar a construir planos, ter ambições e aspirações.
- c A contribuição para o ajustamento psico-socio-emocional do idoso em todos os âmbitos em que ele precisava atuar.
- d A reabilitação de alguns dos alunos com dificuldades intelectuais, originadas pela falta de atividades que exijam dele raciocínio.

É claro que todas essas providências dependeram do estado de saúde do indivíduo, do seu grau de independência nas atividades da vida diária e de seu grau de interesse e participação em eventos com esse fim.

Esta é a raiz da educação e que tem uma estreita ligação com as questões ligadas à educação gerontológica.

A educação gerontológica é essencialmente reflexiva por levar em conta questões mais abrangentes da educação, como: metas, conseqüências sociais e pessoais, ética, fundamentos lógicos dos métodos e currículos e, acima de tudo, relação íntima entre essas questões e a realidade imediata da sala de aula.

A educação gerontológica deve acompanhar a evolução rápida do tempo e das atitudes exigindo, portanto, que o educador gerontológico esteja, assim como os demais componentes do quadro da educação, em um processo de educação permanente para que se desenvolva um perfil político-crítico.

A prática educativa gerontológica pressupõe, como toda prática pedagógica, um planejamento preciso. Como qualquer processo educativo, exige que tenhamos uma visão clara dos objetivos que desejamos alcançar, sobre as condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos.

Como vimos, a perda da memória, comum em alguns casos, pode ser evitada, retardada ou minimizada por meio de mecanismos preventivos ou terapêuticos, entre eles, o prolongamento da aprendizagem e treinos mnemônicos.

A capacidade de aprendizagem na terceira ou quarta idades deve ser estimulada, respeitando o ritmo de cada um e a necessidade de aliar as atividades a tarefas significativas, criando um ambiente de apoio para avanços dos idosos.

Como levar o idoso de volta à escola e para fazer o quê, se torna a grande questão deste século. Não é só uma questão de estimulá-lo a participar de festinhas sociais e dinâmicas infantilizadoras, mas dar um sentido social ao que se faz no ambiente escolar.

Assim como crianças em idade pré-escolar não vão à escola somente para brincar, por que os idosos iriam? Em ambos os casos lazer, informação e formação devem fazer parte da dinâmica educacional, pois o processo de aprendizado de novos elementos é importante para o ser humano desde o dia de seu nascimento até momentos antes de sua morte.

Nesta perspectiva, o perfil transversal das aulas se constitui em uma

forma notadamente relevante para que questões ligadas à alteridade sejam desenvolvidas, pelo fato de possibilitar que diferentes campos de conhecimento possam ser explorados sob a ótica de questões sociais que podem ser trabalhadas de forma contínua e integrada.

O importante é o estabelecimento de um clima de aprendizagem positiva, indicando que a sala de aula é um ambiente seguro e pacífico.

Fazer com que os idosos sintam-se seguros é importante para a aprendizagem, porque, se o aluno não confia no ambiente escolar, como sendo protetor e gratificante, ele não se sentirá à vontade e não aprenderá com eficiência, pois sempre se sentirá retraído para participar das dinâmicas necessárias para seu aprendizado pelo medo de errar e sentir-se exposto ao olhar crítico dos outros.

Aguçar a curiosidade do educando sobre o objeto de ensino é sempre um modo muito eficaz de construirmos o conhecimento em sala de aula. O estímulo à pergunta, à reflexão crítica sobre a própria pergunta substituindo a passividade desenvolvida durante as explicações discursivas do professor é uma forma muito mais concreta de desenvolvermos nos alunos modos de interagir com o conhecimento, apropriando-se, realmente, dele.

O idoso participante e socialmente comprometido com ações libertadoras da educação começa a agir e pensar de um modo diferenciado e a exigir um tratamento à altura de suas potencialidades e conhecimentos. O idoso, integrado socialmente em ações educativas significativas, consegue enfrentar obstáculos que podem parecer intransponíveis, mas que, para ele, simplesmente representam o exercício de sua cidadania.

Isso é o que podemos qualificar como viver de modo pleno e que este viver pode ser exercido em qualquer período da vida pois, o final da vida pode ocorrer em qualquer fase da existência e não necessariamente somente quando se possui muita idade.

Como apontado por Rogers (1973:165) a vida plena é um processo contínuo e não um estado de ser. Por este motivo é que o viver de modo pleno deve ser encarado como um conjunto de atitudes e atividades que levem o idoso a perceber que está vivendo este momento da existência da mesma

maneira que viveu sua infância ou fase adulta.

Viver de modo pleno em idades avançadas nada mais é do que participar ativamente e sem diferenciações em qualquer situação ou segmento da sociedade. É ter seu direito à fala garantido e mais do que isso: direito de ser ouvido com respeito e atenção. Neste aspecto, não se espera que se criem novas formas de atuação no grupo social a que o idoso pertence, mas, sim, o de facultar a ele a permanência de forma significativa no grupo a que sempre pertenceu.

Viver de modo pleno, desta forma, é viver bem, sentir-se inserido e bem recebido em todos os contextos aperfeiçoando suas habilidades sociais como uma das estratégias para se atingir uma velhice bem sucedida pois ao se sentirem felizes e realizados e, quanto mais atuantes e integrados em seu meio social, menos ônus trarão para a família e para os serviços de saúde

A manutenção de relações sociais com o cônjuge, com os familiares e, principalmente, com amigos da mesma faixa etária, favorece o bem-estar psicológico e social dos idosos.

Especificamente em relação ao contato com amigos da mesma faixa etária percebe-se que é um fator bastante benéfico pelo fato de proporcionar a cada um dos componentes do grupo a satisfação de verificar que outras pessoas possuem as mesmas aflições e desejos que os que ele possui.

Observe que não me refiro a uma velhice saudável, mas a uma velhice plena que é obtida apenas por meio da maturidade que é o reconhecimento pleno de si próprio, de suas limitações e possibilidades sabendo fazer bom uso de todos esses elementos. É somente assim que a pessoa assume sua identidade e cuida de si de modo pleno e prazeroso.

O diálogo, em uma perspectiva de viver-se plenamente na faixa etária em que se está inserido, tem uma estreita ligação com a natureza histórica dos seres humanos.

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade, consolidando o relacionamento entre seres humanos pensantes para que possam atuar criticamente para transformar a realidade quando esta não lhe é favorável.

Por esta razão que a motivação para a dialogicidade deve ser um fator marcante no perfil do professor que diz não à super valorização da autoridade e que procura conceber experiências educativas que levem todo o grupo a aprender novas formas de inserção no mundo. Como já apontava Freire (1983) é pelo diálogo que dois pólos se ligam com amor e com esperança, fazendo-se críticos em busca de algo.

Viver plenamente na sociedade significa a possibilidade de continuar exercendo seu direito à educação continuada, pois a velhice não pode ser encarada como uma fase cristalizada na qual tudo se sabe e nada mais se tem a aprender com os demais. É deixar de lado, também, a postura de “sabe tudo” para continuar seu processo evolutivo como na época em que o idoso era mais jovem.

Os programas voltados à população idosa apresentam um aspecto bem definido: melhor qualidade de vida que levará seus participantes a viver de modo pleno e atuante como em qualquer outra fase da vida. Assim, esses programas, contribuem para a reformulação do sentido que se dá à vida, à ampliação das relações sociais e à produção de um conhecimento específico.

Neste aspecto, o grande objetivo de fazer o idoso voltar aos bancos escolares não é encher sua cabeça com informações, mas auxiliá-lo a ter uma cabeça “aberta, moderna e bem feita”.

No processo educativo, devem estar presentes a solidariedade, a festa e o prazer com vistas a se conquistar liberdade para se fazer escolhas coerentes. Os jogos educativos devem valorizar os sentimentos e as emoções, utilizando regras e regulamentos sem se subordinar a eles. Esta postura caracteriza a autonomia de decisão, que gera uma atuação mais coerente em uma sociedade mais humanizada que repudia o discurso conformista de papéis pré-estabelecidos e preconceituosos.

Para que isso ocorra, é necessário repensar o significado de se possuir uma vida plena em termos de uma reforma intelectual, moral e ética, com amplas possibilidades de acesso e inclusão com o direito de escolhermos aquilo em que queremos ser incluídos, reinventando as formas de atuação na sociedade.

A elaboração de um projeto político-pedagógico para o atendimento pleno da população idosa passa pela necessidade de conscientização e pela união de esforços da população leiga, do governo, dos familiares e dos especialistas que trabalham com gerontologia, a fim de mudar o olhar em relação a esse segmento da população. Há a necessidade de se educar o olhar no sentido de acreditarmos nas possibilidades de inserção social e de não permitir que o idoso se sinta inútil ou de não olharmos esses idosos com compaixão ou rejeição.

Como nesta fase da vida não há mais a exigência de certificados que possibilitem algum tipo de escala no âmbito profissional, o idoso procura, novamente, estar em contato com o aprendizado formal que a escola proporciona como forma de atuar concretamente em comunidades de aprendizes apenas pelo prazer pessoal ou para sentir-se plenamente inserido em sua comunidade, na maioria das vezes, familiar pelo que pôde ser observado.

Geralmente os idosos reúnem-se nestes grupos para ampliação de seu horizonte cultural, para seu crescimento como pessoa, para uma melhor compreensão do mundo em que vivem e de um conhecimento para obterem aceitação melhor de outros seres humanos, com vistas a um convívio mais feliz. Visam também a obtenção de uma melhor qualidade de vida num momento em que antes só havia motivos para descrença, depressão e ansiedade.

Ao voltar nosso olhar para as questões de identidade, que sempre estão em processo de mudança, estabelecemos e revisamos os desejos destes em relação às suas próprias expectativas diante do processo educacional do qual participam, levando-se em conta suas origens culturais e as relações que se estabelecem.

Nesse diálogo, cada pessoa tem um papel importante, já que traz uma herança cultural significativa, experiências, práticas e valores adquiridos ao longo de sua existência. Isso fez com que todos os participantes do curso se sentissem fortalecidos por, novamente, sentirem-se plenamente satisfeitos por possuírem voz, por terem suas opiniões respeitadas.

Assim como as identidades estão em constante mudança, a prática reflexiva faz com que pensemos no momento da ação, da implementação, e sobre a ação, como no caso deste estudo.

Como professor deste grupo, necessitei pensar sobre o que aconteceu, sobre o que fiz ou tentei fazer e sobre os resultados da ação realizada. São estes, ao meu ver, os elementos principais de um processo reflexivo na busca da melhoria de um projeto pedagógico voltado a esse segmento pois é a partir dos dados obtidos com esta reflexão que serão indicados caminhos para que possamos saber como continuar, retomar, enfrentar os problemas detectados.

Somente um professor reflexivo pode formar alunos reflexivos, não só porque ele atua de forma coerente com o que preconiza em seu discurso, mas porque ele utiliza a reflexão para estimular o debate sobre os caminhos que devem ser seguidos pelo grupo.

Neste ponto que, na constituição de um projeto político pedagógico, deve-se priorizar a presença de um educador e não de um professor.

As transformações pelas quais as pessoas passam, a partir do momento em que estão inseridas em um grupo com o objetivo de aprendizagem, podem ser percebidas tanto no âmbito pessoal quanto no coletivo.

No âmbito pessoal, representa a possibilidade de se melhorar como indivíduo, passando a acreditar mais em si mesmo, redescobrimdo todo o seu potencial para realizar seus sonhos. É a constituição de sua auto-estima, perdida em várias situações de convívio familiar ou não.

No âmbito coletivo, representa a constituição de um espaço afetivo de participação com a negação do envelhecimento na sua concepção antiga, quando esta fase da vida era mais vista como um conjunto de perdas e frustrações.

Para enfrentar as dificuldades dos educandos idosos, muitas vezes, é preciso sair dos caminhos conhecidos, distanciar-se do programa e da didática, para reconstruir suas noções básicas, incutir-lhes confiança e reconciliá-los com a escola. Para isso é necessário valorizar a autonomia de cada um, sua responsabilidade pessoal e igualdade do direito das pessoas, defendendo valores de tolerância e respeito às diferenças.

Este resgate de identidade em relação à escola foi um fator muito marcante no trabalho com os participantes da pesquisa, haja vista que a maioria deles chegaram às primeiras aulas já com uma sensação de fracasso, obtida em seu tempo de escolarização na escola básica e secundária e outras tentativas de freqüentar um curso de línguas estrangeiras feitas no decorrer dos anos.

Grandes inovações podem ser esperadas nos próximos anos, em relação à construção de um currículo e projeto político pedagógico, voltados aos componentes da terceira e quarta idades.

A educação é repensada a todo momento e espera-se que, neste início do século XXI, vários olhares sejam lançados sobre a educação de classes consideradas minoritárias.

Em relação aos idosos, a atualização na construção dos cursos para os alunos com mais de sessenta anos, aparentemente, está chegando mais rapidamente aos cursos, pois as inovações são mais constantes por representarem uma nova área de estudos.

Ao analisar o contexto educacional do Brasil de hoje e ao pensar em trabalhar conteúdos que traduzam a realidade social para a formação de nossos alunos idosos, não se pode ignorar a questão do outro na sala de aula. Como a identidade se define também pelo outro e não apenas pelo próprio indivíduo o currículo e o projeto político pedagógico devem levar ao desenvolvimento de uma identidade positiva plena com todos os direitos e deveres que todo o cidadão deve ter no decorrer de toda a sua existência e não apenas em determinadas fases de sua vida.

Aponta-se para uma teoria social de aprendizagem que parta do pressuposto de que os indivíduos são seres sociais e de que seu conhecimento se expressa por meio de suas competências ao realizarem tarefas.

Saber alguma coisa, de acordo com esta concepção, implica a participação, o engajamento no mundo por meio de suas próprias realizações. O significado se revela na habilidade do sujeito de realizar experiências no mundo de forma significativa.

Na verdade, todo um processo inovador de educação da população

idosa criará um grupo de idosos diferente dos que vemos na sociedade atual. Serão idosos que vão desenvolver seus próprios rituais, idéias e prioridades.

Acredito que serão diferentes porque estaremos lá, também fazendo parte do grupo de idosos e com o desejo de plenamente viver sem distinções.



Foto de alguns dos participantes da pesquisa<sup>10</sup>

## Uma palavra final do pesquisador



**Foto de uma parte dos participantes da pesquisa<sup>11</sup>**

Esta pesquisa nasceu de uma relação de amor que não poderia ser medida pela quantidade de anos que durou, mas pela intensidade como este amor foi vivido e vivenciado.

O amor é, algumas vezes, impossível de ser definido.

Muitas vezes a pesquisa não chega, aos olhos do pesquisador, jamais ao ápice pelo fato de, como o amor, tratar-se de um fenômeno que não pode ser descrito e analisado apenas por meio de palavras.

Parece que sempre falta um pedaço.

O importante nesta pesquisa é que as pessoas nela envolvidas não foram esquecidas em momento algum. É sempre muito fácil esquecermos os participantes envolvidos em um determinado ponto do estudo pela falta de tempo, necessidade de análise dos dados obtidos e prazos que a pesquisa nos impõe.

Contudo, elas, as pessoas, é que dão razão ao estudo, à pesquisa e ao

---

<sup>10</sup> Imagem autorizada pelos participantes.

fato de estarmos no contexto de pesquisa pensando sobre elas. Muitas vezes refletimos sobre o que elas fazem, mas esquecemos das pessoas que dão razão ao estudo.

Acima de tudo, esta pesquisa representa apenas o início de um longo caminho que será percorrido por mim no sentido de tentar mudar as percepções das pessoas acerca das capacidades dos idosos, assim como mudei minhas percepções ao longo desses anos em que realizei esta pesquisa.

Acredito ser muito curioso “terminar” uma pesquisa de doutorado sabendo que o estudo na área do envelhecimento não está acabada, pois a população mundial está envelhecendo cada vez mais, cada vez mais rapidamente, e novos questionamentos acerca desse tema aparecerão, felizmente, cada vez com mais frequência.

Estou também envelhecendo, meus pais e amigos estão envelhecendo comigo e, por este motivo, sempre olharei para mim e para as pessoas com quem convivo com olhar de pesquisador e educador gerontológico procurando, sempre, entender o porquê dos comportamentos das pessoas.

Gostaria, acima de tudo, que esta pesquisa fosse vista como um documento político em vários aspectos, alguns deles vislumbrados nos capítulos anteriores.

Termino este estudo não deslumbrado com a titulação que ele pode me oferecer, mas com a percepção de que meus estudos acerca do processo de envelhecimento ainda são bastante preliminares.

Em um país onde discrepâncias são tão marcantes, onde a titulação é idolatrada e vista como sinônimo de distinção e poder e ao mesmo tempo causa temores em quem a obtém, acredito que não poderei usar este documento como mero instrumento de obtenção de um título de “doutor”.

Espero, com o estudo apresentado, poder dar minha contribuição à sociedade brasileira não como doutor, mas como Educador.

Para mim, isso é que é realmente relevante.

---

<sup>11</sup> Foto autorizada pelos participantes.

## Rerências

- AGRESTE.G.P.2003. *Velhice e educação: do desvelar das letras ao desvelar do mundo*. Dissertação de mestrado em gerontologia. PUCSP.
- ALLWRIGHT.D.2005. *From teaching points to learning opportunities and beyond*. *TESOL Quarterly*. Vol.39.1:9-31.
- BAKHTIN,M.1997. *Estética da criação verbal*. São Paulo.Martins Fontes.
- BAKHTIN,M/VOLOCHINOV.V.N.1999. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo. Hucitec.
- BARROS.M.M.L.1998. *Velhice ou Terceira Idade?* São Paulo.FGV Editora.
- BEAUVOIR.S. 1970a. *A velhice I – A realidade incômoda*. Difusão Européia do livro.
- \_\_\_\_\_ 1970b. *A Velhice II – As relações com o mundo*. Difusão Européia do livro.
- BITTAR.E.C.B.2004. *Ética, educação, cidadania e direitos humanos*. Rio de Janeiro. Manole Editora.
- BROOKFIELD,S.D.1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass Publishers.

BRASIL/MEC.1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais-Língua Estrangeira*. Ciclo 2 – Introdução. Brasília.

CACHIONI.M.2003. *Quem educa os idosos?* Alínea Editora.

CELANI,M.A.A.1996. *O perfil do educador no ensino de línguas: o que muda?*. Comunicação apresentada no 1º Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras.

\_\_\_\_\_2000. *Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão?*  
In:Leffa,V.(org). *O professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, pp.21-40.

\_\_\_\_\_2004. *Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação*.  
In: Magalhães, M.C.C.(org) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas. Mercado das Letras.

CEMIN.R.P.B.2002. *A universidade aberta para a 3 idade- a velhice se aprende na escola ou de como ser estudante após os 60 anos*.  
Dissertação de mestrado em gerontologia. PUCSP.

CHARMAZ.K.& MITCHEL.R.G.2001 *Grounded Theory in Ethnography*. In  
Atkinson,P. (Editor), (2001). *Handbook of Ethnography*. London:  
Trousand Oaks, Calif, Sage, 160-174.

CNBB.2002. *Fraternidade e pessoas idosas*. Texto base CF 2003. Editora Salesiana.

CRABBE,D.2003. *The quality of language learning opportunities*. TESOL Quarterly. Vol.37.1:9-34.

DEBERT.G.G.1999. *A reinvenção da velhice*. Edusp.

DENZIN,N.K.&LINCOLN,N.Y.S.1998.*The Landscape of qualitative research*. Sage Publications.

DUNY.A.2002. *As contradições do projeto coletivo: emancipação ou manipulação?* In. *A construção dos sabers e da cidadania*. Georges Apap (org.) Artmed Editora.

ELLEN.R.F.1984,1992. *Ethnographic Research : A guide to general conduct* (Editor)New York: Academic Press.

ERICKSON,F.1988.*Qualitative Methods in Research on Teaching*. In M.C. Wittroek (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. NY. Macmillan Publishing Company & Macmillan Publishers (London).

ESTATUTO DO IDOSO.2003. Lei 10.741. Presidência da República. Brasília (DF).

FERRIGNO,J.C.2003. *Co-educação entre gerações*. Editora Vozes e SESC  
São Paulo.

FOGAÇA.M.C.C.B.2001. *Reflexões sobre o envelhecimento*. Editora LTR

FREIRE,P.1980. *Conscientização-teoria e prática da libertação*. Editora Moraes.

\_\_\_\_\_1983. *Educação e mudança*. 6ªed. Paz e Terra Editora.

\_\_\_\_\_1984. *Educação como prática de liberdade*. Paz e Terra Editora.

\_\_\_\_\_1987. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*.

Cortez Editora.

\_\_\_\_\_1996. *Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática  
educativa*. Paz e Terra editora.

\_\_\_\_\_2000. *Pedagogia da indignação:cartas pedagógicas e outros  
escritos*.Editora Unesp.

\_\_\_\_\_2001. *À sombra desta mangueira*. Editora Olho d'água.

FREIRE,P.& SHOR,I.1992. *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor*. Editora  
Paz e Terra. 4ª Edição.Rio de Janeiro

FREIRE.P & GUIMARÃES.S.1982. *Sobre Educação (Diálogos)*. Paz e Terra  
Editora. 2ª ed.

GADOTTI,M. 2001. Um legado de esperança. Cortez Editora. São Paulo.

GEE, J.P. 2001. *Identity as an analytic lens for research in education*. In: W.G. Secada (ed.) *Review of research in education*.

HADDAD, E.G.M. 1986. *A ideologia da velhice*. Cortez Editora. São Paulo.

\_\_\_\_\_ 1993. *O direito a velhice: os aposentados e a previdência social*. Cortez Editora. São Paulo.

IBGE .2004. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. In. <http://www.ibge.gov.br>.

JORNAL DIÁRIO DE SÃO PAULO 2005. Série Idoso e bem-estar.

KINCHELOE, J.L. 1997. *A formação do professor como compromisso político-mapeando o pós moderno*. Artmed Editora. São Paulo.

LARROUSSE CULTURAL. 1992. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Nova Cultural. Rio de Janeiro.

LIMA, M.P. 2000. *Gerontologia Educacional: uma pedagogia específica para o idoso. Uma nova concepção de velhice*. Dissertação de mestrado em gerontologia. PUCSP.

LUFT, L. 2004. *Velhice, por que não?* In *Pensar é Transgredir*. Editora Record.

São Paulo.

MC LAREN,P.1997. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2ªedição. Artmed Editora. São Paulo

MARTINS.E.2003. *Velho é a vovozinha*. In *Revista Época* nº 280.

MASO.I.2001. *Phenomenology and ethnography*. In Atkinson,P. (Editor) *Handbook of Ethnography*, London: Trouсанд Oaks, Calif, Sage, 2001, 136-144.

MELLO.D.M.2004. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras*. Tese de doutorado. PUCSP/LAEL.

MICHAELIS.2002.*Dicionário Escolar de Língua Portuguesa*. São Paulo. Editora Melhoramentos.

MILLER.D.1997. *Capitalism: An Ethnographic Approach*. Oxford and New York: Berg.

MINI AURÉLIO.2000. *Dicionário da Língua Portuguesa do Séc. XXI*.(2000). Editora Nova Fronteira.

- MORAGAS,R.M.2004. *Gerontologia Social: envelhecimento e qualidade de vida*. Coleção Sociologia Atual. Editora Paulinas. São Paulo.
- NÉRI,A .L.1995. *Psicologia do Envelhecimento*. Coleção Vivacidade. Papirus Editora.
- NUNAN,D.1992. *Research methods in language learning*. Cambridge.CUP.
- OLIVEIRA,I.A.2004. *Saberes imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social*. Editora Vozes. São Paulo.
- OLIVEIRA,R.C.S.1999. *Terceira Idade: do repensar dos limites aos sonhos possíveis*. Editora Paulinas. São Paulo.
- PADILHA,P.R.2004. *Currículo intertranscultural – Novos itinerários para a educação*. Cortez Editora. São Paulo.
- PASTOR,A.2002. *Linguagem, construção dos saberes e da cidadania*. In: *A construção dos saberes e da cidadania*. Georges Apap (org) . Artmed Editora. São Paulo.
- PEIXOTO,C.1998.*Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade*. In *Velhice ou Terceira Idade?* FGV

Editora.

PENNYCOOK,A.1994. *The cultural politics of English as an international language*. Longman.

\_\_\_\_\_1999. *Introduction : Critical Approaches to Tesol*. In *Tesol Quarterly*. Vol.33,Nº 3, Autumn 1999.

PEREIRA,I.L.&VIEIRA,C.M.1996. *A terceira idade : guia para viver com saúde e sabedoria*. Carpe Diem. Editora Nova Fronteira.

PERRENOUD,P.2000. *Dez novas competências para ensinar*. Artmed Editora. São Paulo.

\_\_\_\_\_2001a. *A prática reflexiva no ofício do professor*. Artmed editora. São Paulo.

\_\_\_\_\_2001b. *Ensinar:Agir na urgência, decidir na incerteza*. Artmed editora. São Paulo.

\_\_\_\_\_2001c. *A pedagogia na escola das diferenças-fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Artmed Editora. São Paulo.

REVISTA ÉPOCA 2003. Editora Globo. Rio de Janeiro.

ROGERS,C. 1993. *Freedom to learn*. Prentice Hall.

SCHIRRMACHER.F.2004. *A ditadura dos jovens*. In *Revista Veja* nº 33.

\_\_\_\_\_2005. *Como será o novo choque de gerações: A revolução dos idosos*. Editora Campus.

SILVA,T.T.1999. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Artmed editora. São Paulo.

SINGER.A.2002. *Ética Prática*. Martins Fontes Editora. São Paulo.

SOBRAL.L.2004. *Idoso e bem estar*. In. Diário de São Paulo.

SPINOZA.B.2002. *Ética demonstrada à maneira dos geômetras*. Série Ouro. São Paulo

STAINBACK.S.1999. *Inclusão:um guia para educadores*. Artmed editora. São Paulo.

STANO.R.C.M.T.2005. *Ser professor no tempo do envelhecimento: professoralidade em cena*. Educ PUCSP

STETSENKO,A.P.1999. Social Interaction, Cultural tools and the Zone of Proximal Development:in Search of a Synthesis. Activity Theory and Social Practice. OUP.

VAN MANEN,M.1990. *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. University of Alberta. Canadá. The Althouse Press.

VÁZQUEZ.A .S. 2003. *Ética*. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro.

VERAS.R.2003. *A longevidade da população: desafios e conquistas*. In *Serviço Social e Sociedade*. Vol 75 : 5-18.

VILLANI.F.L.2003. *O processo de transformação na elaboração e aplicação de um material didático*. Dissertação de mestrado. PUCSP/LAEL.

VIGOTSKY,V.N.1994. *A formação social da mente*. Editora Martins Fontes. São Paulo.

\_\_\_\_\_1993. *Pensamento e linguagem*. Editora Martins Fontes. São Paulo.

WENGER,E.1998. *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. CUP.

WERTSCH,J & SMOLKA,A .L.B.1991. *Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman*. In *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos*. Harry Daniels ( org.) Papirus Editora.