

O idoso na sala de aula: um novo ator

Eliana Sarreta - UnB¹

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em uma escola pública do Distrito Federal que atende a alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo da pesquisa foi investigar o significado da aprendizagem na concepção do longo e sua contribuição para a construção de um novo projeto de vida. Quatorze alunas com mais de 60 anos foram entrevistadas. Os resultados apontam para uma velhice ativa demonstrando as intrínsecas relações entre o processo de envelhecimento e a educação como oportunidade para a retomada de planos de vida incompletos, resgate de desejos pessoais e a reinserção social.

ABSTRACT

This is a qualitative research, which adopted an interpretative-exploratory scope in its analysis and took place in a public school that worked with EJA students in the Federal District. The research's goal was to investigate the significance of learning for the elderly and its contribution for the construction of a new project of life. Fourteen women students were interviewed. The results pointed out to an active elderly, allowing the identification of the intrinsic relations between the process of aging and Education as an opportunity to the reestablishment of incomplete projects of life, restoration of personal wills and social reacceptance.

1. Introdução

A população de idosos é a que mais cresce em todo o mundo, no entanto, em alguns países, essa faixa etária ainda não tem recebido a atenção merecida, chegando a ser tratada de forma discriminada e às vezes até preconceituosa. No Brasil, o declínio da taxa de mortalidade e a diminuição relativa da taxa de natalidade intensificaram rapidamente, nas últimas décadas, o fenômeno do envelhecimento populacional. Esses dois fatores associados promovem a base demográfica para um envelhecimento real da população brasileira, fato que não nos permite esquecer que da elevação da expectativa média de vida decorre o aumento do tempo livre na vida do idoso, especialmente do aposentado.

Contudo, Gáspari e Schwastz (2005) ressaltam que, “já no século XX, considerado o século da “Terceira Idade”, a sociedade viu-se desafiada em suas instâncias pública, privada e do terceiro setor a responder, de maneira rápida, qualitativa e quantitativamente, às inesperadas demandas nela geradas, para o homem do século XXI.”

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa- IBGE (2007) assinalam que a esperança média de vida dos brasileiros nascidos em 2006 é de 72 anos, três meses e 12 dias, de acordo com a “Tábua de Mortalidade”. A estimativa representa um aumento de mais de 17 anos na expectativa de vida desde 1960, quando a pesquisa foi feita pela primeira vez.

Para as mulheres a estimativa de vida é de 76,1 anos, quase sete anos a mais do que para os homens (68,5 anos). Ainda, de acordo com o IBGE permanecem as diferenças regionais, com mais de nove anos de diferença entre os estados com a pior e a melhor estimativa, respectivamente Alagoas (66,3 anos) e Distrito Federal (75,1 anos). Segundo o documento de divulgação do IBGE, alguns dos fatores que contribuíram para o aumento da expectativa de vida dos brasileiros foram o maior acesso da população aos serviços de saúde, as campanhas de vacinação, o aumento da escolaridade, a prevenção de doenças e os avanços da medicina.

Em 2050, a expectativa de vida do brasileiro deve alcançar o patamar de 81,3 anos, basicamente o mesmo nível atual do Japão, o primeiro colocado no *ranking* mundial das mais elevadas esperanças de vida. Já no ano 2000, o Brasil ocupava o 89º lugar, dentre os 192 países pesquisados pela Organização das Nações

¹ Doutoranda em educação pela UnB. Pesquisa: Letramento e Formação de Professores: leitura e escrita em sala de aula. Mestre em Educação pela UCB. Graduada em Letras e Especialista em Educação pela UFU. Professora formadora da EAPE da SEDF. elianasarreta@gmail.com

Unidas (ONU). Em escala mundial, a ONU estimou para 2000 a esperança de vida ao nascer em 65 anos e para 2045-2050 uma vida média de 74,3 anos.

Estatísticas apontam, ainda, que em 1940 a vida média do brasileiro atingia 45,5 anos e 40 anos mais tarde este indicador elevou-se em 17 anos. Este aumento da vida média do brasileiro é consequência dos avanços da medicina e das melhorias gerais de vida da população (IBGE, 2007). Contudo, Berquó (1999) assinala que o envelhecimento, no Brasil, devido às inúmeras discrepâncias e profundas desigualdades regionais, é heterogêneo, sendo afetado por características de migração, mortalidade, condições de vida, gênero, escolaridade e estado civil.

Conforme afirma Novaes (1997) vemos que a modernidade é paradoxal, pois ao mesmo tempo em que a expectativa de vida aumenta, os idosos vivem em um mundo estranho a eles e a sociedade, além de preparar o idoso para essa nova configuração social, deve se reestruturar para recebê-los. Diante desse quadro, na tentativa de dar proteção a essa faixa etária, diversas leis têm sido aprovadas, mas as mesmas inserem seu valor somente nos direitos dos idosos e na assistência social., entendendo que, muitas vezes, o assistencialismo também é uma forma de alienação, por certo velada, mas não menos cruel. A essa concepção assistencialista, Osorio (2003) dá o nome de “idadista”, onde todas as capacidades de desenvolvimento estão centradas nas primeiras idades da vida, e dessa maneira, as idades adultas só merecem os cuidados mais pertinentes.

Vê-se dessa maneira que, apesar dos anos acrescidos ao ser humano e à sua notória capacidade de continuar produzindo e participando, alguns mitos e preconceitos em relação à velhice permanecem entre nós, como: velhice é sinônimo de doença, a velhice é a melhor idade da vida, os idosos não têm nada com que contribuir para a sociedade, a maioria dos idosos existentes no mundo habita os países desenvolvidos, todas as pessoas envelhecem do mesmo jeito, todos os velhos são iguais, os velhos são mais propensos a acidentes do que os jovens (CACHIONI, 2003).

Com esse tipo de cultura entranhado em nossa sociedade fica difícil tanto para o idoso encontrar seu lugar, quanto para o jovem entender e respeitar a sabedoria que os anos acumulam. Desmistificar essas “verdades” produzidas pela sociedade é um trabalho educacional, levando em conta que há outros fatores na velhice que devem ser considerados, tais como a experiência, a capacidade para construir algo, a sabedoria, a imaginação, a criatividade.

A sociedade necessita de uma grande mudança cultural, na qual a educação exerce papel fundamental para extirpar esses preconceitos. Essa carência de uma nova mentalidade que conscientize a educação desde as séries iniciais em direitos humanos, mas não como uma mera aquisição de conhecimento, mas também em habilidade para aplicá-lo. É informação e capacitação, para que se mudem atitudes para o respeito aos direitos humanos. É a promoção do entendimento e da tolerância. É dar possibilidade à criança, jovem, adulto ou idoso de transitar livremente como cidadão.

Analisando a situação, Goldman (2001) avalia que esse processo, por que passam os longevos, é duplamente difícil: sob o aspecto quantitativo, o segmento cresceu, mas não foi acompanhado pelo aumento dos serviços voltados para essa faixa etária, e, sob o aspecto qualitativo, o acesso à informação e aos avanços tecnológicos são concedidos às faixas mais jovens, as quais fazem parte da força de trabalho.

Araújo (2006) acrescenta que, esses novos atores estão chegando a um cenário de desigualdade de acesso e condições. Desprovidos da categoria de produtivos, os idosos são afastados do meio social. Paz (2001) descreve esse cenário como asilamento social. A mesma sociedade que garante a longevidade é a que exclui a idade já avançada dos processos de inserção, participação e trocas de conhecimento.

Nesse sentido, a educação é um forte determinante que pode ajudar os idosos a assumirem um papel positivo frente à longevidade. Segundo Baltes (1997), à medida que o indivíduo envelhece tem maior necessidade da cultura para compensar perdas, as quais poderão ser supridas por uma educação capaz de oferecer instrumentos para compensar, aperfeiçoar, e estimular o desenvolvimento e a aquisição de novas habilidades. Além disso, a escolarização favorece a situação econômica e oferece elementos para o indivíduo conviver melhor com o envelhecimento. Compartilhando com Baltes, Cachioni (2003) completa, afirmando que a aprendizagem tem um significado próprio em cada fase da vida e se expressa na busca de novos objetivos.

Deste modo, esta pesquisa pretende conhecer quem é esse idoso, suas motivações para retornar e/ou iniciar o processo de escolarização, ganhos e benefícios decorrentes desse processo, suas aspirações e o significado das relações desenvolvidas entre os participantes. Particularmente, a pesquisa deseja identificar o significado da aprendizagem, nesta fase da vida, e qual a sua contribuição, não só para rever princípios e concepções, mas, sobretudo, para estabelecer um novo projeto de vida.

2. Campo de pesquisa: os atores envolvidos na alfabetização

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório interpretativo, realizada em uma escola pública, localizada no Distrito Federal que atende ao 1º, 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Plano Piloto e as cidades satélites é o público dessa escola a qual recebe um total aproximado de 4000 estudantes, distribuídos da seguinte forma: 30% estudam no turno matutino; 20% no turno vespertino e 50% estão matriculados à noite; sendo este o turno mais procurado pelos alunos trabalhadores.

A coleta de dados foi realizada com quatorze alunos, surpreendentemente, todos do sexo feminino, com idade entre 62 e 75 anos, com a média etária de 68 anos. O fator gênero, talvez explique o fato de o turno ser o matutino. Essas alunas não trabalham fora de casa e “esse é um horário”; segundo elas, mais tranquilo, sem problemas de transporte. Das entrevistadas, 78,5% são sozinhas e não têm o compromisso com os afazeres domésticos.

O instrumento da pesquisa foi a entrevista semi-estruturada, com a finalidade da obtenção de dados que interessavam à investigação, na qual foram coletados, na primeira parte, dados pessoais das participantes e a segunda constou de perguntas abertas buscando obter das entrevistadas, suas percepções e opiniões sobre a contribuição do processo educacional para seu engajamento social.

A escolaridade dessa população distribuiu-se da seguinte forma: 2ª série, 3ª série, 4ª série, 5ª série, 7ª série e 1º ano do ensino médio. Ressalta-se que, naquela data não havia nenhum aluno do sexo masculino matriculado no turno matutino, daquele semestre letivo.

O Quadro 1 apresenta uma síntese de dados das longevas entrevistadas.

Quadro 1 – Gênero, idade, escolaridade, situação civil, ocupação passada e atual das alunas entrevistadas.

CATEGORIA	VARIÁVEL	QUANTIDADE	%
Gênero	Masculino	0	0
	Feminino	14	100
Idade	61 a 63 anos	4	28,57
	64 a 66 anos	1	7,14
	67 a 69 anos	3	21,42
	70 a 72 anos	2	14,28
	73 a 75 anos	4	28,57
Escolaridade	2ª série	5	35,71
	3ª série	5	35,71
	4ª série	1	7,14
	5ª série	1	7,14
	7ª série	1	7,14
	1º ano ensino médio	1	7,14
Estado conjugal	Viúva	5	35,71
	Separada	4	28,57
	Casada	3	21,42
	Divorciada	1	7,14
	Solteira	1	7,14
Ocupação passada	Do Lar	6	42,85
	Doméstica	5	35,71
	Comerciante	1	7,14
	Merendeira	1	7,14
	Trabalhadora rural	1	7,14
Ocupação Atual	Do lar	11	78,57

Aposentada	2	14,28
Copeira	1	7,14

3. Discussão dos resultados

Das quatorze entrevistadas, nove delas entraram na escola há menos de três anos; quatro tiveram a oportunidade de estudar na infância, mas logo pararam, não concluindo sequer o primário, e uma começou os estudos aos 18 anos, porém cursou apenas até a 2ª série. Do discurso das participantes, dois significados emergiram de maneira unânime: o lamento pelo não vivido, pelo que não pode sequer ser lembrado. Assim, pelo fato de nunca terem frequentado uma escola, logo após dizerem a idade, ressaltavam os percursos, a falta de oportunidades e as dificuldades por que passaram.

Suas falas naquele momento da entrevista ganharam um tom melancólico, muitas falaram bem baixinho, outras aumentaram o volume de voz; com um tom de ressentimento, por terem deixado para trás momentos e oportunidades irremediavelmente perdidas, das quais só resta um “branco”, não tendo o que contar sobre sua frequência à escola.

Nove entrevistadas apontaram a questão da subsistência, pois a família era grande e tinham que trabalhar para pôr “comida” em casa. Na maioria das vezes, segundo, os relatos das entrevistadas, lhes eram negadas as oportunidades de estudo, pois o pai sempre enfatizava que mulher era feita para casar e ter filhos e não para se sentar em banco de escola.

Alguns exemplos de respostas que ilustram os dados coletados são apresentados a seguir:

[...] fia muié não precisava estudá não, só os fiu home, mas já tinha escolinha, escola pequenininha, mas tinha, mas só os home que podia estudá, fia muié não era pra sentá em banco de escola.(L3)

[...] Num istudei porque num tive oportunidade de estuda. Eu era da roça, num tinha como istuda, as escolas era só pra quem podia mais, então a gente tinha que trabaiá nas roça, pra ajudá a famía. (L4)

Percebe-se que a construção dos papéis sociais dessas mulheres foi baseada na herança de um sistema hierárquico injusto e desigual, que sempre lhes destinou um papel secundário. A vida dessas alunas girou em torno da tutela dos pais e dos maridos, com esses primeiros tiveram o trabalho familiar e com os últimos lhes foi reservado o cuidado com os filhos. A obediência foi uma constante na vida dessas mulheres e suas vontades e desejos foram sempre subjugados; naquele mundo o saber e o aprendizado não conseguiram encontrar espaço.

As oportunidades educacionais de 60, 70 anos atrás eram um “luxo” para poucos frente às necessidades dos demais cidadãos. Além disso, no caso desse grupo de alunas, a moradia na zona rural dificultou ainda mais o ingresso e a permanência no meio escolar, visto a raridade de escolas e a precariedade de transportes daquela época.

Para essas mulheres, a ênfase dada ao casamento pelos seus pais, refletia uma das poucas possibilidades de desempenho de papéis que lhes cabiam, que eram os de ser mães e esposas.

[...] Não, nunca fui à escola, porque não tive oportunidade. Meu pai dizia que mulher não deveria estuda, mulher foi feita pra casá e ser mãe e assim foi a vida.(L11)

O acesso à escolarização no Brasil, no século passado, era limitado, primeiro, aos homens brancos abastados e, depois, a poucas mulheres brancas de condição econômica favorável. A maioria da população - homens negros, mulheres negras e pobres - tinha o acesso às primeiras letras negado, guardadas as exceções (GUIMARÃES, 2002)

O quadro 2 apresenta os motivos que levaram as longevas a não estudar ou sair da escola.

Quadro 2 – Motivos para não estudar ou sair da escola

► Subsistência - trabalho precoce	5
► Separação entre gêneros	4

▶ Falecimento dos pais	2
▶ Autoridade excessiva do pai	1
▶ Moradia na zona rural	1
▶ Falta de escolas e professores	1

As longevas L5, L6, L9, L10 e L14 frequentaram a escola na infância, mas, aquelas que mais estudaram alcançaram um período máximo de 4 (quatro) anos, tendo que sair pelos motivos já mencionados acima. Ressalta-se, conforme dados desta pesquisa, que essas alunas, mesmo tendo frequentado a escola na infância, não eram totalmente alfabetizadas, e quando à sala de aula retornaram foram matriculadas nas séries iniciais. Fora da escola por muito tempo, não falam em números ou datas, muitas vezes assim resumem suas falas:

[...] Nem sei mais, faiz tanto tempo...(L9)

[...] Imagina todo esse tempo...(L5)

Para esse grupo de longevas, voltar ou retornar aos bancos escolares tem significados distintos, mas repletos daquela mesma vontade que lhes foi tolhida quando crianças que se resumia em aprender a ler e escrever, de ter conhecimentos e entender o mundo.

[...] Às vezes eu ia entrá em um ônibus e não sabia em que ônibus eu tava indo, eu tinha que procurá uma pessoa pra me orientá, que tivesse mais leitura, falasse pra onde eu tava indo, então por isso eu voltei. (L4)

O sentimento da longeva L4, por ser analfabeta, era de embaraço e constrangimento. A insegurança e a exposição freqüente a enganos, além da reiterada dependência de outras pessoas, geraram sentimentos de inferioridade. O sentimento de vergonha, medo e exclusão constituintes de uma auto-estima baixa e a crença na incompetência para a aquisição do saber escolarizado foram constantes nas falas de algumas das entrevistadas.

O quadro 3, abaixo, traz um resumo dos motivos que os longevos apresentaram para voltar aos estudos.

Quadro 3 – Motivos para voltar a estudar

▶ Solidão	7
▶ Necessidade de entender o mundo	3
▶ Vontade de criança	3
▶ Não depender de outras pessoas	1

Ainda, como motivo para retornar à sala de aula, encontra-se o depoimento de L8, o qual foi expresso com muita emoção; o sentimento por ter passado tanto tempo sem saber ler e escrever confere-lhe, agora, não apenas segurança e auto-estima, mas, sobretudo, poder de argumentar e direito de ser ouvido.

[...] Meu maior limite que já venci é estar aqui dando uma entrevista pra você, isso já é um grande limite e ter a oportunidade de estar aqui, porque, se eu não tivesse estudano, eu não tava aqui, então é essa barreira de fala e não fica dependeno das pessoas, porque você tem perna, mão, braço, mas quando você não sabe le e escreve você é uma pessoa inútil, você depende, oh lê aqui pra mim, e sendo que você tem capacidade pra fazer aquilo, entendeu, mas é o desconhecido, então são coisas que só quem passa que entende, é por isso que tô aqui.(L8)

Diante de todos os motivos expressos pelas entrevistadas, entende-se que o contexto onde essas mulheres nasceram, viveram e construíram suas vidas não foi o mais propício para freqüentar a escola. Trazem dentro de si muitas histórias e experiências que conquistaram através dos anos vividos. Agora chegam à escola como alunas diferenciadas não pela idade que têm, mas pela bagagem de aprendizagens e experiências vividas.

Submissas às barreiras do analfabetismo, justificam-se, buscando a alfabetização como forma para ler instruções, avisos, assinar o nome, realizar contratos. Sentem-se assim, pessoas honestas (porque sabem escrever). A alfabetização para essas mulheres é a garantia de seus direitos como cidadãs.

Assim sendo, essas mulheres que atualmente se encontram em processo de escolarização são exemplos de uma população que, por muitos anos, negligenciou a educação, mas que agora se vêem na necessidade de buscar os estudos. Daí a mistura de sentimentos relatados pelas entrevistadas. Por um lado, sentem-se felizes por voltar a estudar e, por outro lado, desvalorizadas pelos danos causados em suas vidas pela falta de escolarização.

Além disso, essas mulheres vivem em um momento onde o conhecimento é passagem para a interação e entendimento do mundo, por isso muitas delas, como no caso de L8, se vêem “amputadas pela falta de conhecimento”. De certa forma, esses analfabetos têm um conhecimento letrado, no entanto para muitos essas experiências já não são mais suficientes, daí o retorno à escola em busca de desenvolver uma autonomia frente à leitura e a escrita.

[...] Porque você tem perna, mão, braço, mas quando você não sabe ler e escrever você é uma pessoa inútil...(L8)

Entende-se que hoje o domínio da escrita alfabética é um conhecimento necessário para que alguém seja, de fato, uma pessoa letrada e tem-se clareza que aquele conhecimento de reconhecer letras, formar sílabas e decodificar palavras já não basta. No entanto, é preciso ter clareza que esse conhecimento tem que estar articulado ao uso social da leitura e escrita, caso contrário, não dará conta do aprendizado dos diferentes gêneros textuais e de suas funções no cotidiano.

O quadro 4 traz os dados relacionados ao tempo fora da escola.

Quadro 4 – Tempo fora da escola

▶ Idade que entrou na escola:	
• Aos 7 anos	4
• Aos 18 anos	1
Obs: Nove alunas não foram para a escola quando crianças.	
▶ Tempo de permanência na escola das cinco longevas que entraram na escola na idade regular:	
• Por 1 ano	1
• Por 2 anos	1
• Por 3 anos	1
• Por 4 anos	2
▶ Tempo fora da escola das 14 longevas entrevistadas:	
• Mais de 50 anos	5
• Mais de 55 anos	4
• Mais de 60 anos	5

O tempo de 50, 55, 60 anos fora da escola traz à tona histórias que foram cedidas a favor do outro. Seja, primeiramente, quando crianças na luta pela subsistência ou depois com os cuidados a favor de marido e filhos. A educação sonogada a essas mulheres representa um espaço vazio na vida de cada uma delas que não pode ser resgatado, mas sim compreendido para que através de suas leituras de mundo entendamos melhor o aluno adulto que está em sala de aula querendo aprender e apreender o tempo que lhe foi roubado. (SARRETA, 2007)

Compreendendo melhor a realidade social dessas mulheres, Pinto (1991) oferece uma oportuna definição de analfabeto que não é simplesmente aquele que não sabe ler e “(...) sim aquele que, por suas condições concretas de existência, não necessita ler (...). O adulto se torna analfabeto porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma com um mínimo de conhecimentos, o mínimo aprendido pela aprendizagem oral, que se identifica com a própria convivência social” (92; 102). A pessoa se torna analfabeta por um processo de exclusão social. O analfabetismo é o resultado de uma realidade absolutamente injusta.

[...] Já aprendi a lê, escrevê, já sei as contas, sei escrevê o nome. Eu mudei para melhor, bem melhor, não dependo mais dos outros, sei lê e escrevê. Já fui tirá meu dinheiro no banco, antes era minhas filhas, sentia muita dificuldade naquelas máquinas, né, então uma vez eu fui tirá a máquina engoliu meu dinheiro, aí fico difíci.(L3)

[...] Eu aprendi, eu não sei falà, mas sei quais são as palavras certas, eu não sabia, eu falo errado, mas agora eu sei o que é certo. Eu já pego uma coisa e sei o que está escrito, e antigamente a gente não sabia, era tudo escuro, eu leio, quando eu vou para a parada, eu já leio o número do ônibus e isso para mim é muita luz que apareceu.(L12).

A longeva L12 usa as palavras “escuro” e “luz” para definir os dois momentos de sua vida, o antes e o depois de entrar na escola. A metáfora usada por ela exprime de maneira bastante consciente o que está sendo a aprendizagem em sua vida. Observa-se aqui uma gradação no sentido da força argumentativa dessa resposta, que vai de um argumento mais fraco para outros mais fortes. A longeva investe em uma auto-avaliação positiva quando se refere à imagem que tem de si antes e após ter entrado na escola

O depoimento dessa “senhora aluna” mostra o quanto as oportunidades educacionais podem fazer na vida das pessoas; o que a educação lhe traz, agora aos 72 anos é “luz”, o que faz “crescer seu mundo pequenininho”.

[...] Eu falo que o mundo daqui da escola é um mundo diferente daquele que eu vivi a minha vida inteira, um mundo pequenininho, agora tá um mundo mais claro, com mais espaço, um mundo melhor.(L12)

Sobre uma abordagem mais significativa é necessário que se evite o oferecimento de informações sem aprofundamento; com uma abordagem superficial, despojada de significado para o adulto. Valorizar as experiências trazidas para a sala de aula possibilita uma compreensão melhor do mundo, e dessa maneira os novos conhecimentos serão vistos e usados com criticidade. Entende-se, que é importante desenvolver um trabalho de auto-estima, para que o aluno entenda que tem capacidade, que tem consciência e que tem valores.

Algumas longevas apresentaram muita timidez ao falar e afirmam não se sentirem muito à vontade, na escola. Uma delas confere a sua boa convivência a quietude que apresenta em sala, parece que viveu durante tanto tempo sem o direito de falar que agora o silêncio lhe basta. Passar-se despercebida, sem ser notada, lhe dá um certo conforto. A longeva L13 fala em falta de liberdade, referindo-se ao fato de sempre ter estado sob o domínio do pai ou do marido, o que não lhe dá, agora, ferramentas para conversar, interagir e fazer muitas amizades.

A convivência para essas mulheres ainda tem aquele significado primeiro que lhes foi passado por seus pais, o de obediência total, sem direito a opinião própria. Argumentos como os das longevas são vistos por Bassit (2004) como um mecanismo de defesa, muito observado na terceira idade, já que o idoso normalmente se depara com uma gama de experiências desfavoráveis, desagradáveis e excludentes:

[...] É boa porque eu entro calada e saio calada, eu só falo com os professores. (L10)

[...] Eu quero continuá estudando enquanto eu puder, porque eu sei que, quanto mais eu estudá, mais eu tenho saber, eu aprendo as coisa que eu não sei e vou aprendê daqui pra frente e isso faz muito bem pra mim, porque alguém pode dizer: eu vou passar ela para trás, e eu, tendo meu estudo eu sei que nada disso acontece, é como se o estudo me protegesse. (L4)

[...] Eu quero melhorá na leitura, melhorá bastante na leitura, não gaguejá, porque, quando ta aprendendo, fica com medo de lê, atrapalha nas letras, aí eu quero lê desenroladamente. (L3)

[...] Tem hora que eu fico até assustada, fico assim não era pra eu tá aqui, eu não sou desse povo, eu sou uma pessoa diferente, eu me sinto muito pequenininha, mas estou indo (L12)

Os alunos adultos sofrem muito quando decidem ou são chamados a aprender a ler e escrever. Eles entram em conflito porque, ao mesmo tempo em que querem aprender, esbarram no medo, na insegurança, de estar em terreno desconhecido. Eles sentem que podem e não podem ao mesmo tempo, têm medo de arriscar, e isso faz com que eles recuem, não acreditando com firmeza que podem aprender.

Sobre a fala de (L12) (Biarnés apud Silva & Colello, 2003) tece algumas considerações sobre o “analfabetismo de resistência”. Segundo esse autor, essa situação ocorre quando o aluno se sente como um estrangeiro na escola e as letras passam a representar o risco de perda da identidade. Ele aprendeu a escrever, mas não a se expressar; ele aprendeu a ler, mas não a compreender o seu mundo; ele foi alfabetizado, mas, na prática, ele se sente convidado a abrir mão de suas raízes. Neste caso, a “a-funcionalidade” torna-se uma eficaz arma contra a ameaça de perda fundamental. “Em outras palavras, o analfabetismo de resistência acaba produzindo o letrismo a-funcional, a razão do insucesso de inúmeros programas de alfabetização”.

Outro aspecto evidenciado, nas falas das entrevistadas é o uso da escrita ou da leitura, na resolução de situações cotidianas, essa ação parece ter impulsionado esses sujeitos a desenvolverem estratégias em torno do uso social da leitura e escrita lhes dando assim, mais autonomia.

Acrescentando mais informações, os dados revelam que essas idosas que voltaram a estudar são lavradoras, agricultoras, donas de casa, pessoas simples que não ingressaram na escola, basicamente, pelo fator sobrevivência. Entre continuar estudando e trabalhar para ajudar a família no sustento, essas mulheres, hoje idosas, priorizaram o trabalho. Seus mundos foram circundados pelo ambiente doméstico e o cuidado com os outros foi sua principal tarefa. Desrespeitadas do direito à educação, essas senhoras voltam à escola para aprender a escrever o próprio nome, ler uma placa, uma bula de remédio, fazer novos amigos, compartilhar experiências, fugir da solidão. A oralidade para 12 delas foi até dois anos atrás o único instrumento de comunicação, daí ser possível imaginar o esforço que cada uma delas fez para se matricular em uma escola, entrar em uma sala de aula, conviver com pessoas tão diferentes e reinterpretar o saber ensinado na escola frente a todas as experiências que trazem em suas vidas.

É lamentável que as conquistas e transformações porque a humanidade passou e vem passando não trouxeram grandes ganhos para a maioria das pessoas que nasceu na década de 30, principalmente para as mulheres, hoje com 60, 70 anos, como mostram os resultados desta pesquisa. As desigualdades vividas por essas cidadãs afetaram e as distinguiram de tantas outras que, com certeza, vivenciam velhices distintas das longevas com pouca escolarização como as que participaram deste estudo. O que se observa é que os benefícios dessa nova concepção da velhice não têm se distribuído de maneira equilibrada nos diferentes contextos socioeconômicos do país (VERAS, 2002). Para este autor, a realidade brasileira é uma realidade de contrastes, onde convive uma pequena elite privilegiada, com acesso aos bens materiais e serviços de saúde, e um grande estrato social carente de recursos básicos como saúde, moradia e educação.

Visto dessa maneira, entende-se que o primeiro impulso dessas mulheres de 60, 70, 75 anos para ingressar na escola foi movido por situações bastantes práticas: queriam saber ler e escrever ou sair de casa, contudo, nota-se pelos depoimentos que, a cada série avançada, aumenta mais o desejo de continuar estudando. Fazem planos; sonhos que ficaram para trás são revistos agora, como possibilidades de uma fase de vida melhor. A desescolarização dessas longevas, ao mesmo tempo em que retrata o sentimento de inferioridade de algumas delas, também as impulsiona para a frente, pois não querem mais depender dos outros..

Voltar a estudar, para essas longevas, tem um significado que vai além do aprender a ler e escrever. Nesse momento, usufruem situações nunca antes vivenciadas, que é fazer parte de um grupo, ter novos amigos, conviver com pessoas diferentes. Para esse grupo que passou praticamente a vida inteira tendo seu mundo restrito à vida familiar, essas situações agora trazem além da aprendizagem, satisfação, alegria e prazer por estarem ali. As tarefas corriqueiras de uma pessoa letrada ganham na vida dessas longevas um encantamento especial, pois são capazes agora de ler placas de rua, entender as bulas de remédio, ver preços nos supermercados sem depender de outras pessoas.

Esse movimento de sair de casa e voltar a estudar aos 60 anos é repleto de significados. Para muitas é vontade de ler e escrever; para outras é a fuga da solidão; para outras é a convivência. Sob esse aspecto, a escola torna-se para essas alunas um lugar tanto para a aprendizagem quanto para o encontro com pessoas da mesma idade, com as mesmas histórias de vida e, com os jovens. Nesse contexto, essas alunas desfrutam e

partilham as mesmas salas de aula, corredores, pátio, tornando, dessa maneira, a escola num lugar de construção de uma qualidade melhor de vida.

Por isso se reveste de grande importância escutar esses novos alunos apreendendo suas necessidades e expectativas em relação a essa etapa da vida que se reveste de tão grande importância. Particularmente, as longevas desta pesquisa mostraram, com suas presenças em sala de aula, que é preciso se exercitar cada vez mais, pois o conhecimento se reconstrói a cada momento, exigindo leituras renovadas para entender o mundo.

4. Alguns apontamentos

Quadro 5 – Quadro comparativo entre o antes e o depois da volta aos estudos²

ANTES DE ESTUDAR	DEPOIS DE ESTUDAR
Calada	Falante
Presa	Livre
Mundo pequeno	Mundo grande
Escuridão	Clareza
Humilhação/Limitação	Olhos para o futuro
Vergonha	Respeito
Dependência	Independência
Tristeza	Alegria
Desconhecimento	Aprendizagem
Submissão	Enfrentamento
Incapacidade	Capacidade
Solidão	Novas Amizades
Dependência	Planos
Falta de oportunidade	Participação/sonhos

Entende-se que o desejo de aprender a ler e escrever tem mobilizado homens e mulheres em diferentes regiões do Brasil, desafiando-os a continuar a estudar depois de muitos anos de carências, privações e até humilhações, por não dominarem a leitura e a escrita. Essa busca por aprender revela segredos guardados há anos por esses sujeitos e que são expostos de maneira singular:

“É vontade de criança, vontade de ir para a escola, vontade de livro e caderno novo” (L9).

As falas dessas entrevistadas revelam que o manejo limitado da língua escrita é fator de exclusão, razão pela qual Colello (2010) conclui que o baixo letramento assim como o analfabetismo, configura-se como vilão do mundo moderno, pois mais do que estar alfabetizado, importa saber o que o sujeito pode fazer com o conhecimento sobre a língua. Dialogando com esta discussão, Mortatti, (2004) menciona que:

De fato, ainda é preciso aprender a ler e escrever, mas a alfabetização, entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam mais. É preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que se vem designando “letramento”. (p.34)

Essa autora ressalta ainda, alguns aspectos problemáticos na associação entre escola e alfabetização: o processo de escolarização inicial não se restringe à alfabetização; a escola não é a única instância em que

² Nota: todas as palavras elencadas acima para exprimir os sentimentos das longevas foram retiradas de suas próprias falas no decorrer das entrevistas.

pode ocorrer o processo de alfabetização; e o modelo de alfabetização escolar não serve indistintamente a crianças e a jovens e adultos.

Nesse sentido, dois aspectos merecem destaque na fala das longevas, o primeiro é o desejo de ler bem e escrever corretamente. Querem reconhecer letras, formar frases, ler um livro inteiro. O que desejam parece limitado, aos olhos de pessoas que já possuem a habilidade da escrita, mas para essa população é a garantia de se verem como pertencentes à sociedade letrada. O segundo aspecto a ser considerado é o modelo tradicional escolar de ensino que o aluno traz para a sala de aula como a memorização, a cópia de textos, a leitura em voz alta, o reconhecimento das letras do alfabeto. Constata-se que esses alunos não apontam a leitura vinculada à compreensão do sentido.

Destaca-se que os caminhos dos atores, como esses dessa pesquisa, que buscam a escola tardiamente, trazem “ethos” diferente, que lhes propicia agir na sociedade de uma maneira diferenciada, pois carregam dentro de si experiências que lhes dão empoderamento para circular nesta sociedade que é letrada. Assim, não se pode afirmar que exista um nível zero de letramento, e que este não esteja imbricado no processo de alfabetização. Considerá-lo neste processo é entender que a vida vivida pelo aluno adulto; suas experiências e trajetórias devam ser ponto de partida para o diálogo entre quem ensina e quem aprende.

Além disso, o grupo participante do estudo reafirma dados de outras pesquisas que relatam ser o envelhecimento uma fase vivida, principalmente pelas mulheres, caracterizando assim, a feminização da velhice (BRITTO DA MOTTA, 1998; BERQUÓ, 1999; VERAS, 1999; BASSIT, 2004; CAMARANO et al, 1999). Para reforçar este fato, Herédia (2000) ressalta que a mulher idosa de hoje nasceu até o final da década de 30, e nesse período a participação dela em atividades fora do lar era muito rara. Por este motivo, supõe-se que a mulher tenha ficado preservada de muitas doenças que afetaram os homens, causando sua mortalidade. Acrescentando dados ao trabalho de Herédia, Cachioni (2003) afirma que a mulher vive mais e, desta forma sua expectativa de vida é maior. A situação de viuvez pertence majoritariamente às mulheres, não apenas por viverem mais, mas também pelo fato de que os homens, ao enviuvarem, logo estabelecem uma nova situação conjugal.

Na longevidade, homens e mulheres sofrem perdas com a idade, enfrentam preconceitos, mas os recursos com que contam para enfrentar a velhice são diferentes entre eles. Segundo Bassit (2004), à medida que envelhecem, homens e mulheres se tornam menos parecidos e todas as conseqüências das diferenças genéticas de gênero, de raça, classe social, situação civil, cuidados prévios com a saúde, etc, se juntam e aparecem como determinantes para a sua saúde e longevidade. Para Goldani (1999) as mulheres se deparam com todas as desvantagens acumuladas durante a vida, onde a grande maioria não teve trabalho remunerado, pouca ou nenhuma escolarização, além de que muitas delas não expandiram seus mundos além da vizinhança. Em contrapartida, essas mesmas mulheres tendem a se adaptar melhor à velhice, pois, segundo Novaes (1997) elas tendem a conceber a velhice com tranqüilidade, liberdade e felicidade, sem a autoridade comum dos maridos.

No caso das participantes dessa pesquisa, apesar de terem vivido sob as ordens do pai ou do marido e ainda não terem quase que nenhuma escolarização, estas demonstraram possuir uma percepção acurada da realidade, ao apontarem com clareza a hierarquia de desigualdades que caracterizaram suas vidas.

Por fim, espera-se que as políticas educacionais intervenham de tal forma que quadros como os desta pesquisa não mais apareçam, demonstrando um fracasso tão grande da educação, isto é, cidadãs desescolarizadas com 60, 70, 75 anos. O legado esperado da longevidade e da educação para o século XXI será de ver na escola pessoas de diferentes idades, entre essas o longo, buscando o conhecimento, sem o estigma do analfabetismo, como o apresentado neste estudo.

5. Referências

ARAÚJO, P. R. R. Os desafios da longevidade: (des) construções de paradigmas sobre qualidade de vida. In: FALEIROS, V. P.; LOUREIRO, A. M. L. (Orgs). **Desafios do envelhecimento: vez, sentido e voz**. Brasília: Universa, 2006. p.13-23.

BALTES, P.B. On the incomplete architecture of human ontogeny: selection, optimization, and compensation as foundation of development theory. **American Psychologist**, 1997.

BASSIT, A.Z. Na condição de mulher, a maturidade feminina. In: PY, L.; J.L. Pacheco; de SÁ, J.L.M. & GOLDMAN, S.N. (Orgs). **Tempo de envelhecer-percursos e dimensões psicossociais**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2004, p.13-25.

BRASIL-IBGE INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E PESQUISA. **Censo Demográfico: Brasil, 2007**. Rio de Janeiro.

BRITTO DA MOTTA, A. Bicho-Papão para as feministas? In: BRITTO DA MOTTA, A. (Org), **Metamorfoses: gênero nas perspectivas interdisciplinares**. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1998, p.137-145.

CACHIONI, M. **Quem educa os idosos?** – Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

CAMARANO, BELTRÃO, PASCOS, MEDEIROS & GOLDANI. Como vive o idoso brasileiro? In: CAMARANO, A.A. (Org), **Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros**. Rio de Janeiro: IPEA, 1999, p. 19-71.

COLELLO, S.M.G. **A escola e o ensino da escrita: conflitos?** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

GÁSPARI, J. C.; SHWARTZ, G. N. O idoso e a ressignificação emocional do lazer. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, V.21, nº3, p.69-76, jan/abr. 2005.

GOLDANI, A.M. Mulheres e envelhecimento: desafios para novos contratos intergeracionais e de gênero. In: CAMARANO, A.A. (Org). **Muito além dos 60 – os novos idosos brasileiros**. Rio de Janeiro: IPEA, 1999, p. 38-48.

GOLDMAN, S.N. Aposentadoria e Pobreza: Algo em Comum. In: GOLDMAN, S.N.; PAZ, S.F. (Orgs). **Cabelos de Neon**. Niterói: Talento Brasileiro, 2001, p.13-31.

HEREDIA, O. C. Mulher e velhice demográfica. In: STREY, M. N.; MATTOS, F.; FENSTERSEIFER, G.; WERBA, G. (org.). **Construções e perspectivas em gênero**. São Leopoldo: Unisinos, 2000, p. 120-134.

MORTATTI, M.R.L. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

NOVAES, M.H. **Psicologia da Terceira Idade: conquistas possíveis e rupturas necessárias**. 2ed. Rio de Janeiro: NAU, 1997

OLIVEIRA, I.B. Pensando o currículo na educação de jovens e adultos. In OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP7A, 2004, p. 101-110.

OLIVEIRA, M.K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V.M.M. (org.) **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Letra do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

OSORIO, R.O. **Educação Permanente e Educação de Adultos**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2005.
PAZ, S. F. O trabalho (des) humano e suas conseqüências na aposentadoria e na velhice. In: GOLDMAN, S. N.; PAZ, S. F. (Orgs). **Cabelos de Néon**. Rio de Janeiro: Talento Brasileiro, 2001.

PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1991.

SARRETA, E. **O idoso na sala de aula: um novo ator**. Dissertação de Mestrado: Brasília, UCB, 2007.

SILVA, N. & COLELLO, S.M.G. **Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica.** Videtur 21. 2003 www.hottopos.com.br

VERAS, R. P. O Brasil envelhecido e o preconceito social. In: VERAS, R.P. (Org). **Terceira idade** – alternativas para uma sociedade em transição. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, UERJ, UNATI, 1999.

VERAS, R. P. (org). **Terceira Idade:** Desafios para o Terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Unati, 1997.

BERQUÓ, E. Considerações sobre o envelhecimento da população no Brasil. In: DEBERT, G.G; NERI, A. L. (Orgs). **Velhice e sociedade.** Campinas: Papyrus, 1999, p.11-40.