

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Flávia Peruzzo

**O PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA EM
IDOSOS AGRICULTORES EGRESSOS DA EJAI
QUANTO À MOBILIZAÇÃO DOS SABERES
ESCOLARES NAS LIDAS COTIDIANAS**

Passo Fundo

2021

Flávia Peruzzo

**O PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA EM IDOSOS AGRICULTORES
EGRESSOS DA EJAI QUANTO À MOBILIZAÇÃO DOS SABERES ESCOLARES
NAS LIDAS COTIDIANAS**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientação: Professora Dr^a. Cleci Teresinha Werner da Rosa

Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Linguagem

Passo Fundo

2021

SOBRE AS PREOCUPAÇÕES DO CICLO VITAL NA PERSPECTIVA CENTENÁRIA...

Aos “5” anos minha maior manifestação emotiva era chorar quando meu pai não me levava consigo ao ir de bicicleta para a cidade.

Aos “10” anos minha maior tristeza era não conseguir andar nos balanços da praça, pois eles eram para crianças de até dez anos, mas com peso inferior aos setenta quilos, obviamente.

Aos “15” anos, minha maior frustração era não poder comprar um calçado feminino que coubesse nos meus pés de adolescente.

Aos “20” anos minha maior indignação era ser semianalfabeta e não ter condições de acesso à Universidade.

Aos “25” anos meu coração estava determinado a aprender e minha maior pretensão era continuar a ser professora e disseminar o amor através da educação.

Aos “30” anos, decidi que seria uma mulher de sucesso profissional e minha maior dedicação foi com o trabalho.

Aos “35” anos minha maior preocupação era melhorar minha condição física e cognitiva.

Aos “40” anos quis ganhar o mundo me dedicando aos estudos.

Aos “45” anos decidi que a vida é para ser compreendida e não somente vivida.

Aos “50” anos eu só espero ainda estar desfrutando desta vida terrena e casar-me vestida com um lindo vestido que combine com girassóis.

Aos “55” anos minha maior pretensão será dedicar menos esforço ao ofício e mais esforço ao ócio.

Aos “60” anos quero não precisar cantar a música Epitáfio.

Aos “65” anos quero ainda sentir cheiros, cores e sabores.

Aos “70” anos meu maior desejo é que ainda esteja amando e dançando.

Aos “75” minha pretensão é ainda produzir serotonina e libido.

Aos “80” anos irei pedir perdão para aqueles a quem não fui suficiente e implorar mais um tempo para a vida.

Aos “85” anos meu maior desejo é que ainda consiga enxergar a boniteza do mundo.

Aos “90” anos estarei um pouco cansada, mas ainda gostaria de viver e poder beijar.

Aos “95” anos o desejo é de que tenha forças nas pernas e brilho no olhar.

Aos “100” anos, ahhhh... o que desejo para esta linda idade eu só irei confessar aos que em outras idades eu amei e por quem fui amada!!!

Flávia Peruzzo

AGRADECIMENTOS

Às pessoas que inspiraram a realização destes escritos e a quem dedico meu precioso tempo:

Aos meus Pais: Marino (no plano espiritual) e Alda que, além de terem me dado à vida me deram sabedoria e participaram diretamente da minha pesquisa;

Ao meu amor, companheiro, incentivador e paciente Victor Saada, presente silenciosamente na versão final dos meus estudos – pós-qualificação;

Aos meus irmãos: Vânia, Paulo Roberto e Silvana, sempre presentes na minha vida e respeitando as minhas ausências, assim como cunhados e cunhadas;

Ao meu amado sobrinho Marco Antônio e amadas sobrinhas; Renata, Louísa, Maria Eduarda, Ágata, Lívia e Lara, pela alegria que me dão todos os dias, e que, por elas e ele eu vivo;

À Minha professora Dra. Flávia Eloisa Caimi, minha primeira orientadora desta pesquisa acadêmica. Também a esta pelo carinho, paciência, dedicação, incentivo e confiança: Minha eterna gratidão!

À Minha professora Dra. Cleci Werner da Rosa, minha segunda orientadora, pelo respeito aos meus estudos e escritos já produzidos e pelas novas ideias, pelo constante incentivo e inspiração, e, lapidação da Tese, o meu reconhecimento e gratidão!

Aos meus demais professores que tive o privilégio de ter tido aula neste processo de doutoramento, pelos ensinamentos e apoio de sempre: Dra. Adriana Dickel, Dr. Cláudio Almir Dalbosco, Dr. Adriano Canabarro Teixeira, Dr. Altair Alberto Fávero, Dr. Ângelo Vitório Cenci, Dr. Eldon Henrique Muhl, Dr. Telmo Marcon;

Aos meus colegas de turma em especial ao colega Ricardo Coco, com quem dividimos as atenções de nossa amada orientadora Flávia e Rosana Kolls pelas tantas prosas do caminho.

Aos estudantes Idosos egressos do Ensino Médio de Lageado Quintino e Linha Schiavini, pelas contribuições, participações, receptividade e carinho constante.

Ao Programa de Pós Graduação de Envelhecimento Humano da UPF, pelo aprofundamento dos estudos;

À prefeitura Municipal de Concórdia pela licença concedida;

Aos membros da banca de qualificação e à banca de defesa; por aceitarem prontamente o convite, pelas valorosas contribuições, pelo olhar experiente e respeito às ideias. Recebam meu apreço e gratidão!

Às pessoas, lugares e andanças do mundo, pela generosidade da aprendizagem.

Por fim, ao universo e a todos que conspiraram e emanaram energias positivas neste intenso e significativo percurso.

Flávia Peruzzo

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, sob a orientação da prof^a. Dr^a. Cleci Teresinha Werner da Rosa

Aprovada em 01 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cleci Teresinha Werner da Rosa – Orientadora – UPF

Prof. Dr. Marco Antônio Moreira – UFRGS

Prof^a. Dra. Eniz Conceição Oliveira – UNIVATES

Prof. Dr. Ângelo Vitório Cenci – UPF

Prof^a. Dr^a. Renata Maraschin – UPF

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero – UPF

RESUMO

O campo de abrangência das pesquisas acerca do envelhecimento populacional tem assumido significativa complexidade e amplitude nas últimas duas décadas. Isso deve-se, sobretudo, ao aumento da população idosa, e, às políticas públicas destinadas a essa expressiva parcela da sociedade. O presente estudo origina-se fundamentalmente da compreensão de que a educação pode e deve contribuir com os processos de ressignificação desta *nova* velhice. A história de negação ou exclusão dos que hoje são idosos não pode justificar a sonegação do seu direito de acessar outros saberes e de estabelecer novas conexões. O tema geral desta pesquisa versa sobre o processo de tomada de consciência quanto à mobilização dos saberes escolares em idosos agricultores egressos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), na modalidade de ensino médio, de uma comunidade rural de Concórdia, SC, a partir da problematização das lidas diárias nas propriedades rurais. O objetivo central consiste em estudar o processo de Tomada de Consciência quanto à mobilização dos saberes escolares em idosos agricultores egressos da EJAI. Os objetivos específicos são: buscar no contexto das pesquisas acadêmicas a produção do conhecimento sobre a velhice e os processos de aprendizagem ao longo da vida; sistematizar panoramicamente acerca da Psicologia do Envelhecimento na perspectiva da aprendizagem e cognição de idosos; abordar o contexto do envelhecimento humano nos quesitos de nomenclatura, legislação, conjunturas nacionais e locais. A pergunta central da tese a ser respondida é: De que níveis são as manifestações de Tomada de Consciência dos idosos agricultores egressos do processo de educação escolar em nível médio, quanto à mobilização dos saberes escolares na operacionalização de lidas cotidianas? O estudo orienta-se também por duas perguntas adjacentes: Em que medida o contexto de escolarização na chamada 'idade regular' influenciou nos níveis conceituais na vida idosa? Qual a importância da instituição escolar na vida destes sujeitos idosos? A opção teórica que sustenta a pesquisa está ancorada em três vertentes: a) na teoria de desenvolvimento humano de Jean Piaget (1977; 1978), especialmente no que concerne ao processo de tomada de consciência; b) na psicologia do envelhecimento de Paul Baltes (1980; 1987), que apadrinha o paradigma do desenvolvimento humano ao longo da vida, pressupondo-o como um processo multidirecional e multifuncional, influenciado por fatores históricos, psicológicos, biológicos, sociais e culturais; c) no contexto social da velhice com base no enfoque de Anita Liberalesso Neri. Os processos investigativos estão ancorados no método clínico piagetiano, norteado por situações-problema das lidas cotidianas. As estratégias basilares utilizadas no contexto desta investigação foram a intervenção clínica com palavras cruzadas - envolvendo os saberes escolares e cotidianos - e a observação de campo no cultivo da horta domiciliar. Recorreu-se também a instrumentos periféricos, tais como entrevista semiestruturada e base de dados produzidos na pesquisa do Mestrado da autora da presente tese. Os sujeitos desta pesquisa são cinco idosos agricultores residentes na zona rural do município de Concórdia/SC, com idades entre 60 e 70 anos, sendo três mulheres e dois homens, egressos de um Programa de Escolarização para EJAI que iniciou em 2010, com a alfabetização inicial, e terminou com o ensino médio, em 2017. Concluiu-se que cada sujeito pesquisado manifesta sua Consciência em proporção e situações diferentes a partir das vivências que experienciou ao longo dos seus anos. Esse resultado é coerente com a posição de Piaget (1983), de acordo com a qual não existe uma cronologia hermética para a apropriação dos conhecimentos mas, sim, uma ordem sucessiva que é variável e está subordinada às experiências anteriores dos sujeitos, às transmissões sociais, à sua maturação e, essencialmente, ao ambiente social que pode acelerar ou retardar o advento de um estágio, ou mesmo inibir a sua manifestação. Assim, constata-se que não se fica idoso ou velho em uma idade convencional e, nesta perspectiva, o envelhecer é uma questão de experiência da própria existência.

Palavras-chave: Idosos. EJAI. Cognição. Envelhecimento Humano. Tomada de Consciência.

ABSTRACT

The scope of research on population aging has assumed significant complexity and breadth over the last two decades. This is due, above all, to the increase in the elderly population, and to public policies aimed at this expressive portion of society. The present study originates fundamentally from the understanding that education can and should contribute to the resignification processes of this new old age. The history of denial or exclusion of today's elderly cannot justify the denial of their right to access other knowledge and establish new connections. The general theme of this research is about the process of awareness regarding the mobilization of school knowledge in elderly farmers coming from the Education of Youth, Adults and Elderly (EJAI), in the modality of high school, in a rural community in Concordia, SC, from the problematization of daily tasks on rural properties. The main objective is to study the process of Awareness Raising regarding the mobilization of school knowledge in elderly farmers who graduated from EJAI. The specific objectives are: to seek, in the context of academic research, the production of knowledge about old age and lifelong learning processes; panoramically systematize the Psychology of Aging from the perspective of learning and cognition of the elderly; address the context of human aging in terms of nomenclature, legislation, national and local circumstances. The central question of the thesis to be answered is: At what levels are the manifestations of Awareness of the elderly farmers who graduated from the process of secondary school education, regarding the mobilization of school knowledge in the operationalization of daily tasks? The study is also guided by two adjacent questions: To what extent has the context of schooling in the so-called 'regular age' influenced conceptual levels in elderly life? What is the importance of the school institution in the lives of these elderly subjects? The theoretical option that supports the research is anchored in three aspects: a) in Jean Piaget's theory of human development (1977; 1978), especially with regard to the process of awareness; b) in the psychology of aging by Paul Baltes (1980; 1987), which supports the paradigm of human development throughout life, assuming it as a multidirectional and multifunctional process, influenced by historical, psychological, biological, social and cultural factors; c) in the social context of old age based on the approach of Anita Liberalesso Neri. The investigative processes are anchored in the Piagetian clinical method, guided by problem-situations of daily life. The basic strategies used in the context of this investigation were clinical intervention with crosswords - involving school and everyday knowledge - and field observation in the cultivation of the home garden. Peripheral instruments were also used, such as semi-structured interviews and databases produced in the research of the Master's Degree by the author of this thesis. The subjects of this research are five elderly farmers living in the rural area of the municipality of Concordia/SC, aged between 60 and 70 years, three women and two men, graduates of a Schooling Program for EJAI that began in 2010, with literacy courses initial, and ended with high school in 2017. It was concluded that each researched subject manifests their Consciousness in different proportions and situations based on the experiences they have experienced over their years. This result is consistent with Piaget's (1983) position, according to which there is no hermetic chronology for the appropriation of knowledge, but a successive order that is variable and subordinated to the subjects' previous experiences, to social transmissions, its maturation and, essentially, the social environment that can accelerate or delay the advent of a stage, or even inhibit its manifestation. Thus, it appears that one does not become old or old at an agreed age and, in this perspective, aging is a matter of the experience of one's own existence.

Keywords: Elderly. EJAI. Cognition. Human Aging. Consciousness Making.

LISTA DE IMAGENS E ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Recortes Vivos da Velhice Pesquisada: Gentes & Produtos.....	15
Imagem 2 - Sr. Domingos Schiavini – Filho do primeiro morador da Comunidade de Linha Schiavini, Concórdia, SC	110
Ilustração 1 - Grafia da Palavra Cruzada – Preciosa.....	144
Ilustração 2 - Grafia da Palavra Cruzada – Diamante.....	151
Ilustração 3 - Grafia da Palavra Cruzada – Esmeralda.....	159
Ilustração 4 - Grafia da Palavra Cruzada – Rubi.....	170
Ilustração 5 - Grafia da Palavra Cruzada – Safira.....	171
Imagem 3 - Hortaliças identificadas e nominadas na horta da Dona Preciosa.....	182
Imagem 4 - Hortaliças identificadas e nominadas na propriedade de Seu Diamante.....	187
Imagem 5 - <i>Piparo</i> : Representação viva da velhice na região da pesquisa.....	188
Imagem 6 - Hortaliças identificadas e nominadas na roça de Dona Esmeralda.....	193
Imagem 7 - Hortaliças identificadas e nominadas pelo casal Rubi e Safira.....	198

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número total de trabalhos encontrados a partir dos descritores compostos.....	34
Gráfico 2 - Categorias sociais utilizadas para denominar a faixa etária a partir dos 60 anos.....	39
Gráfico 3 - Expectativa de vida ao nascer no Brasil de 1940 – 2016.....	42
Gráfico 4 - Temáticas recorrentes – Área de Concentração: Educação com descritor Idosos.....	45
Gráfico 5 - Temáticas recorrentes – Área de Concentração: Psicologia com descritor Idosos.....	48
Gráfico 6 - Temáticas recorrentes – Área de Concentração: Educação com descritor Velhice....	50
Gráfico 7 - Temáticas recorrentes – Área de Concentração: Psicologia com descritor Velhice...	52
Gráfico 8 - Temáticas recorrentes – Área de Concentração: Educação com descritor Terceira Idade.....	54
Gráfico 9 - Temáticas recorrentes – Área de Concentração: Psicologia com descritor Terceira Idade.....	55
Gráfico 10 - Temáticas recorrentes – Área de Concentração: Educação com descritor Melhor Idade.....	56
Gráfico 11 - Localização geográfica dos trabalhos selecionados.....	57
Gráfico 12 - Distribuição dos trabalhos selecionados nas Universidades Brasileiras.....	58
Gráfico 13 - Manifestação da Tomada de Consciência quanto à verbalização dos saberes: Palavra Cruzada.....	173
Gráfico(s) 14 - Visão panorâmica da manifestação de Tomada de Consciência em percentuais: Palavra Cruzada.....	174
Gráfico 15 - Manifestação da Tomada de Consciência quanto à verbalização dos saberes: Horta Domiciliar.....	202
Gráfico(s) 16 - Visão panorâmica da manifestação de Tomada de Consciência em percentuais: Horta Domiciliar.....	203

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Classificação das teorias sobre o envelhecimento.....	63
Tabela 1 - Taxa média geométrica de crescimento anual da população (%) segundo as grandes regiões 1940/2010.....	89
Quadro 2 - Marcos históricos das medidas protetivas para os idosos brasileiros.....	96
Tabela 2 - Manifestação de Tomada de Consciência quanto à verbalização dos saberes: Palavra Cruzada.....	172
Tabela 3 - Manifestação de Tomada de Consciência quanto à verbalização dos saberes: Horta Domiciliar.....	201

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AJAU - Alfabetização para Jovens e Adultos Urbanos

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF - Constituição Federal

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

DATAPREV - Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência Social

EDPL - Escala de Desenvolvimento do Pensamento Lógico

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos

FAED - Faculdade de Educação

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNI - Fundo Nacional do Idoso

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FURB - Universidade Regional de Blumenau

IAPAS - Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INAMPS - Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social

INPS - Instituto Nacional de Previdência Social

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

NEMO - Núcleo de Ensino Modularizado

ONU - Organização das Nações Unidas

PCC - Projeto Cidade Cidadã

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFA - Programa para Professores Alfabetizadores
SUAS - Sistema Único de Assistência Social
TCC – Tomada de Consciência Centralizada
TCN – Tomada de Consciência Não Manifesta
TCP – Tomada de Consciência Periférica
TCQ – Tomada de Consciência Qualificada
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UNESP - Universidade Estadual de São Paulo
UNIATI - Universidade Aberta à Terceira Idade
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UPF - Universidade de Passo Fundo
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Breves reminiscências.....	16
1.2 Quem são os sujeitos da pesquisa?.....	21
1.3 Apresentando e justificando a tese.....	23
1.4 Problematizando a tese.....	25
1.5 Opção pelo Método Clínico Piagetiano.....	26
1.6 Estrutura hierárquica da Tese.....	28
2. O CONTEXTO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS: o que pode haver de <i>novo</i> na perspectiva do <i>velho</i> ?.....	30
2.1 O início pela busca do já produzido.....	30
2.2 A busca pelos descritores compostos: <i>Idosos e os Outros</i>	33
2.2.1 Breve contextualização dos trabalhos selecionados.....	35
2.3 Refinando a busca: categorias convencionadas para nomear a faixa etária.....	39
2.4 Localização Geográfica e Institucional das produções.....	56
2.5 A síntese da busca.....	58
3. COGNIÇÃO DE IDOSOS: Cérebro, Saberes e Longevidade	61
3.1 Nuances históricas da Psicologia do Envelhecimento.....	61
3.2 Desenvolvimento ao longo da vida: <i>Metamorfose e/ou Mutação</i> ?.....	65
3.3 Desenvolvimento cognitivo ao longo da vida em Baltes: possibilidade lícita de <i>união estável</i> com Piaget?.....	67
3.4 Fundamentos do envelhecimento cognitivo: envelhecer e desenvolver ao longo da vida.....	70
3.5 Um cérebro <i>velho</i> aprende coisas <i>novas</i> ?.....	73
3.6 Os saberes cotidianos dos idosos e o poder da <i>validação escolar</i>	77
3.7 Tomada de Consciência: recortes conceituais.....	81
4. O CONTEXTO DO ENVELHECIMENTO HUMANO NO BRASIL: enfoques nacionais e locais.....	86
4.1 Como nomeamos os <i>humanos velhos</i> no Brasil?.....	90
4.2 Idosos na Legislação.....	94

4.2.1 A Constituição Federal e o Estatuto do Idoso sobre a seguridade do acesso e permanência à educação formal	98
4.3 Envelhecer na roça: o contexto da agricultura familiar.....	102
4.3.1 A ocupação do solo no contexto local da pesquisa.....	105
4.3.2 Quem <i>conta</i> um <i>conto</i> sempre espalha um <i>encanto</i>	106
4.3.3 E...a história continua na vida destes que ainda vivem.....	111
4.3.4 A <i>Escolinha Isolada</i> na vida das comunidades rurais.....	113
5. DIALOGANDO COM OS DADOS: descrição, interpretação e análise.....	116
5.1 Caracterização familiar e escolar dos sujeitos envolvidos neste “caso”.....	117
5.1.1 Preciosa.....	117
5.1.2 Diamante e Esmeralda.....	119
5.1.3 Rubi e Safira.....	120
5.2 Instrumentos de produção de dados.....	122
5.2.1 Palavra Cruzada.....	122
5.2.2 Intervenção Clínica da lida na horta domiciliar.....	124
5.3 Categorias de análise.....	124
5.3.1 Tomada de Consciência <i>Não Manifesta</i> (TCN).....	125
5.3.2 Tomada de Consciência <i>Periférica</i> (TCP).....	126
5.3.3 Tomada de Consciência <i>Centralizada</i> (TCC).....	126
5.3.4 Tomada de Consciência <i>Qualificada</i> (TCQ).....	127
5.4 Conversas com quem já <i>experimentou</i> da vida <i>longinquamente</i> (parte 1).....	127
5.4.1 Transcrição, discussão e análise – Preciosa.....	128
5.4.2 Transcrição, discussão e análise – Diamante.....	145
5.4.3 Transcrição, discussão e análise – Esmeralda.....	152
5.4.4 Transcrição, discussão e análise – Rubi e Safira.....	160
5.5 Quantificação dos Níveis de Tomada de Consciência: Palavra Cruzada.....	172
5.6 Conversas com quem <i>experimentou</i> da vida <i>longinquamente</i> (parte 2).....	175
5.6 .1 Transcrições analíticas – Preciosa.....	176
5.6 .2 Transcrições analíticas – Diamante.....	185
5.6 .3 Transcrições analíticas – Esmeralda.....	189
5.6 .4 Transcrições analíticas – Rubi e Safira.....	195
5.7 Quantificação dos Níveis de Tomada de Consciência: Horta Domiciliar.....	201

6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS: o desfecho de uma história sem fim.....	205
REFERÊNCIAS.....	211
APÊNDICE A – Questões para serem respondidas na cruzadinha.....	221
APÊNDICE B – Instrumento de Mediação – Palavra Cruzada.....	223
APÊNDICE C – Passos da intervenção clínica na horta domiciliar	224
APÊNDICE D – Entrevista Semiestruturada.....	226

Imagem 1
Recortes Vivos da Velhice Pesquisada: Gentes & Produtos



Produção e edição de imagem: Flávia Peruzzo

1. INTRODUÇÃO

Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e o agora. Esforço-me por recuperá-lo tal como realmente e objetivamente foi, mas não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado.
(SOARES,1991, p.37-8)

1.1 Breves reminiscências

Retratar em palavras minha própria história e recompor a trajetória dando forma e vida ao texto e contexto das lembranças profissionais, acadêmicas e pessoais é, sem dúvida, um exercício reflexivo e significativo, pois na medida em que vou produzindo reflexões, ressignifico o vivido e projeto o que está por vir. Por meio da revisão do passado estou possibilitando redimensionar o presente e, conseqüentemente, reinventar-me nele. Rememorar fatos da minha história de vida, ainda que não me permita revivê-los na sua integralidade, me oportuniza a reconstrução destes, a partir de concepções do presente e das minhas experiências. Neste entrelaçar, entre passado, presente e futuro, construí esta tese, objetivando tornar-me melhor educadora, pesquisadora e, em consequência, mais humanizada.

Antes de iniciar objetivamente esta *prosa*, preciso dizer que minha trajetória formativa, pessoal, acadêmica, profissional e as razões da escolha desta linha de pesquisa e temática de investigação, estão intimamente interligadas, e que, por vezes, se confundem e se justificam.

Nasci em 1973, na zona rural do município de Concórdia, SC. Primeira filha de um casal de pequenos agricultores que, juntamente comigo, criaram mais três filhos. Sempre permeados por muitas dificuldades financeiras, nos constituímos com muito afeto. Meus pais não conheciam as *letras* e nem as *continhas*, eram analfabetos, mas conheciam *as coisas da vida* e nos oportunizaram a conhecê-las também. Em 1980 entrei para a escola, já com sete anos de idade completos. A Escola Isolada Multisseriada de Linha Schiavini localizava-se a pouco menos de dois quilômetros de casa. Foram lá meus primeiros e significativos anos de escola. Naquela *escolinha* conheci o primeiro livro, a primeira história e, por ser obesa, os primeiros *apelidos*, enfim, as primeiras letras. Foram quatro anos de muitas descobertas num lugar onde aprendíamos uns com os outros, além dos conhecimentos escolares não seriados, também os afazeres da

escola, como cultivar a horta, preparar a merenda, limpar a escola, cuidar do pátio e do jardim e, sobretudo, a experiência da solidariedade.

Estes quatro anos passaram-se depressa e chegara o triste momento em que o desfecho era sempre igual, para todos que viviam nesta mesma realidade: parar de estudar e ajudar nos trabalhos da casa e da roça. Morando a doze quilômetros da cidade, sem condições de acesso aos meios de transporte regular e, não existindo transporte escolar, interrompi meus estudos ainda na 4ª série do então primeiro grau (hoje equivalente ao 5º ano do ensino fundamental), com apenas dez anos de idade. Tal situação nunca me conformou. Não achava justo que meus estudos precisassem ser interrompidos por fatores totalmente alheios à minha vontade. Sem outra possibilidade, ansiava por completar dezoito anos (idade mínima, à época, necessária para cursar a Educação de Jovens e Adultos - EJA) e continuar meus estudos nesta modalidade de ensino, que no período era denominado *Núcleo de Ensino Modularizado* (NEMO).

Chegados os tão sonhados dezoito anos, matriculei-me na EJA da *cidade*, única alternativa existente. A realidade de acesso não havia se alterado, o que modificou foi que eu teria a idade e as condições mínimas para ir sozinha a pé por um percurso de vinte e quatro quilômetros, ida e volta, e realizar as provas semanais.

Foi desta forma que, com sacrifício e quilômetros percorridos, concluí em seis meses as séries finais do ensino fundamental e *recuperei* os quatro anos *perdidos*. Quero aqui registrar que ainda hoje me intriga a real importância dos conteúdos hierarquizados na linearidade da seriação, pois, sendo assim, eu teria sido condenada ao eterno fracasso escolar. No entanto, ressalta-se que não ter tido oportunidade de acesso aos *conhecimentos seriados* não me tornaram menos *crente* no poder que a escola tem de ampliar e legitimar os saberes universais. Fala-se aqui, em particular, da superação de uma precariedade do ensino de uma época não tão longínqua.

E assim começa a minha longa história de aproximação com a Educação de Jovens e Adultos, da forma mais original, sendo aluna desta modalidade de ensino que, anos mais tarde, tornar-se-ia minha inspiração de estudos e pesquisa.

No ensino médio, optei por cursar magistério, acreditando ser este o caminho necessário e possível para promover mudanças na forma injusta de acesso e permanência à educação. Concomitantemente, cursei outro ensino médio (na época nomeado de *Científico*), pois ansiava pela chegada do momento em que poderia entrar para a Universidade e, sendo o magistério um curso profissionalizante com duração de quatro anos, cursar outro ensino médio, com duração de

três anos, adiantaria um ano o meu ingresso no ensino superior. Assim fiz! Frequentei a 4ª série do magistério enquanto cursava o 1º ano de Pedagogia. Além disso, no período vespertino, lecionava para crianças do *jardim da infância* na mesma escola onde estudava, e assim me apaixonei pela profissão e nela permaneço até hoje com o mesmo encantamento de outrora.

No ano de 1993 iniciei o curso de Pedagogia, ainda ancorada nas palavras do meu pai, que dizia: “Filha, estude pra trabalhar na sombra e ter uma vida melhor do que a gente teve”. Nesta simples, porém provocativa fala, essencialmente duas considerações merecem ser anunciadas. Primeiramente, o pressuposto de que o bom e digno trabalho é aquele longe da ardência do sol, considerando-se que o sol, para os trabalhadores da roça, é motivo de sofrimento, cujas marcas na pele hoje são visíveis. A segunda, e não menos importante consideração a se fazer, é de que “a vida que a gente teve”, já não tem mais, portanto a *vida*, neste caso, pertence ao passado. Esta frase já valeria o estudo, pois nesta nossa sociedade em que a longevidade se apresenta como uma das conquistas históricas, torna-se contraditório que os idosos não incorporem que a vida ainda lhes pertence e que pode ser bem vivida.

Assim fui me construindo educadora. Ao mesmo tempo em que estudava, também trabalhava. Em 1996 concluí o curso de Pedagogia e somente no ano de 2000 cursei uma especialização em interdisciplinaridade para professores e especialistas em educação.

Nesse compasso fui amadurecendo e trilhando meu lento e constante caminhar. Teorizando a prática e praticando a teoria tive a oportunidade de transitar, enquanto educadora, por quase todos os segmentos, séries e em distintas disciplinas. Foi no convívio com as crianças, jovens, adultos e idosos, que a beleza da vida se tornou presença.

Atuei como docente em educação infantil; anos iniciais; classes de aceleração; disciplinas pedagógicas do magistério (Didática, Metodologia da Alfabetização); ensino médio regular (Atualidades Regionais, Filosofia, Sociologia, Ética e Cidadania) e como Educadora em Projetos de EJA¹, dentre eles dois de significativa importância para minha formação pessoal e profissional, sendo: *Recomeçar*² e *Terra Solidária*³, além do Ensino Superior e em Cursos de

¹ Nomenclatura convencionada pela pesquisadora - Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

² Destinado aos trabalhadores da indústria e comércio e/ou desempregados que buscavam sua reinserção no mercado de trabalho. Este com o intuito de trabalhar as questões de legislação, acontecimentos cotidianos e geração de emprego e renda. Tais projetos foram subsidiados pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), vinculado ao Ministério do Trabalho, sendo que a intenção dessas iniciativas não era a perpetuação da dependência, mas sim dar visibilidade para que o poder público percebesse a necessidade de iniciativas em Educação de Jovens e Adultos para trabalhadores, fazendo com que este assumisse o que de fato lhes era de competência: a educação para TODOS.

Especialização *Lato Sensu*. Vale citar também minha constante inserção apaixonada pelas Artes Cênicas, como atriz em espetáculos de comédia, contadora de histórias e musicalização.

Em virtude desta identificação histórica com a demanda educacional para jovens e adultos, fui convidada no ano de 2001 para atuar na criação, implantação e coordenação da Proposta Curricular de EJA na Rede Pública Municipal de Ensino de Concórdia, SC. Atuei de 2001 até 2011 na coordenação desta modalidade de ensino, sendo que de janeiro de 2001 até abril de 2004 exercia por nomeação o cargo de Encarregada da Seção do Núcleo de Comunicação e Expressão, o que significava atender às demandas das linguagens e o início do processo de inclusão das crianças da APAE no ensino regular. As demandas da EJA foram crescendo substancialmente e o trabalho foi ganhando visibilidade. Criou-se então neste mesmo ano, através de lei municipal que rege o organograma administrativo dos cargos da Prefeitura, um novo cargo de chefia de departamento de EJA, no qual permaneci até 2011, quando me licenciei para os estudos do Mestrado.

Na trajetória destes dez anos de gestão pública educacional, fiz da minha opção de vida profissional uma busca incansável para atender às diversas especificidades de demandas na EJAI, sempre em lugares mais próximos dos estudantes, por acreditar na necessidade do pertencimento e identidade com o espaço. Neste período, tive a oportunidade de articular, implementar e coordenar o *Programa de Educação de Jovens e Adultos* (PEJA), que atendeu através de Projetos específicos as demandas do território municipal de Concórdia/SC, diagnosticadas como emergentes, através de currículos, tempos, espaços e conteúdos diferenciados para cada realidade.

Ainda em 2001 foram realizados diagnósticos em todo o território do município de Concórdia, SC, para perceber quais eram as prioridades a serem atendidas. A partir de então, foram sendo escritos e estruturados gradativamente vários locais de atendimento da EJAI, dentre eles os que merecem ser destacados: *Alfabetização para Jovens e Adultos Urbanos* (AJAU), criado para atender os bairros da cidade onde havia maior situação de vulnerabilidade social. Foram três os principais objetivos deste projeto: oportunizar aos trabalhadores urbanos que foram excluídos do processo de educação escolar, condições para que os mesmos pudessem obter escolaridade; democratizar o acesso e permanência escolar aos trabalhadores residentes nos diversos bairros da cidade, através da descentralização das aulas; auxiliar os educandos na

³ Formatado com currículo e logística para atender aos tempos e necessidades dos agricultores familiares, tendo como principal objetivo trabalhar as questões da terra numa perspectiva de sustentabilidade, construindo identidade própria, a partir de um currículo educacional articulado ao mundo do trabalho rural.

compreensão das transformações do mundo do trabalho com melhores condições de participação e desempenho.

A partir de um diagnóstico feito entre os servidores públicos municipais, constatou-se uma significativa presença de servidores analfabetos, o que demandou a criação do *Projeto Cidade & Cidadã* (PCC), sendo que aos servidores foi oportunizada a escolarização em horário de serviço, através de cronogramas em dias da semana alternados para que os setores não fossem prejudicados. Os três principais objetivos deste Projeto foram: erradicar o analfabetismo entre os servidores da Prefeitura Municipal de Concórdia; oportunizar acesso à educação pública, democrática, gratuita e de qualidade aos servidores que foram excluídos do processo de educação escolar; priorizar pela formação cidadã em serviço.

Outros dois projetos desenvolvidos foram: *Lixo & Cidadania* com atendimento aos trabalhadores de materiais recicláveis, contemplando em seu currículo a formação de cooperativas, geração de renda a partir de trabalhos com sucatas e recicláveis; e *Liberdade & Conhecimento*, realizado no presídio regional de Concórdia, tendo como principais objetivos: oferecer o 1º segmento do ensino fundamental aos internos do sistema penitenciário que não puderam efetuar seus estudos na idade regular; ofertar ao presidiário concordiense oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características destes educandos, seus interesses e condição de vida; além de viabilizar o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, através de atividades dinâmicas de expressão corporal e artística. Ousou-se, assim, contribuir para reduzir as desigualdades de acesso e permanência à educação escolar.

Concomitante à coordenação da EJA, atuei com formação continuada de professores, implementação do Ensino Fundamental de nove anos e Educação Integral; planejamento coletivo em unidades escolares e com Programas do Governo Federal: PROFA – Programa de Formação para Alfabetizadores, PCNs em Ação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Programa Formação pela Escola para Gestores Escolares e Membros de Conselhos Municipais.

Foi neste contexto de proximidades e diversidades que surgiu, a partir da demanda existente, diagnosticada por vontade política e pessoal, o ímpeto de investir na educação para a população idosa – aposentados da zona rural do município de Concórdia, SC, onde o analfabetismo se faz mais presente.

A composição deste cenário me desafiou a aprofundar os estudos e a debruçar-me sobre a compreensão desta modalidade de ensino. Para tanto, no ano de 2011, ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Dentro desta especificidade, me atentei a uma parcela, hoje significativa, porém pouco mencionada e aprofundada, a *Educação de Idosos*. A pesquisa teve como propósito investigar, entre idosos que frequentavam a EJA em duas comunidades rurais do município de Concórdia SC, os *saberes vivenciais* construídos cotidianamente ao longo de suas vidas e, a partir destes saberes, como percebem a escola.

Concluído o Mestrado, retornei aos trabalhos na Secretaria Municipal de Educação reingressando na formação continuada de professores e, juntamente com esta função assumi a coordenação das Escolas do Campo Multisseriadas, cuja experiência também me reporta ao meu período inicial de escolarização. Nestes últimos dois anos de atuação na secretaria municipal de educação – 2014 e 2015, dediquei meus estudos à reestruturação e sistematização da Proposta Pedagógica Curricular do Município, ancorada nas proposições da Base Nacional Comum Curricular. Este foi um importante desafio no sentido de manter o diálogo e as discussões com todos os professores desta rede, dando visibilidade e oportunidade de ampla participação pública.

Diante do exposto, revalido a pretensão de dar continuidade aos estudos na perspectiva da cognição de pessoas idosas. A curiosidade e a vontade me movem todos os dias em busca desta desafiante e instigante oportunidade.

1.2 Quem são os sujeitos da pesquisa?

Os sujeitos desta pesquisa são idosos, egressos de um Programa de Alfabetização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pensado, coordenado e executado pela pesquisadora, e subsidiado pela Secretaria Municipal de Educação de Concórdia SC.

Em 2010 cria-se o Projeto *Conhecendo no Campo*, cujo pressuposto elementar foi assegurar aos jovens, adultos e idosos trabalhadores da agricultura familiar, excluídos do sistema regular de educação, uma oportunidade educacional focada no desenvolvimento pessoal e profissional com certificação no Ensino Fundamental. Esse Projeto deu origem à primeira turma de Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA, no 2º semestre de 2010, na comunidade de Lageado Quintino e comunidades circundantes. Os educandos foram *garimpados* inicialmente nos grupos de idosos que se encontravam quinzenalmente para atividades recreativas na igreja da

comunidade. Posteriormente foram feitas visitas a todos os domicílios das comunidades para ouvi-los e saber quais seriam seus anseios acerca da proposta.

O Projeto foi reestruturado e adequado às condições que os idosos tinham para frequentar as aulas. Realizou-se um diagnóstico para que pudessem falar sobre qual seria o melhor horário de aula, local de funcionamento, trajeto do transporte escolar, dentre outros. Salienta-se que todos os núcleos de EJAI possuíam linhas norteadoras básicas e atendiam ao número de horas e organização, exigidos pela legislação, o que permitiu realizar a certificação escolar dos estudantes. A organização curricular que atendia a todas as demandas da EJAI de Concórdia SC era composta por um Curso Básico, que consistia nas atividades desenvolvidas em sala de aula, através do agrupamento de disciplinas afins, num percurso formativo interdisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento, incorporando no processo ensino-aprendizagem as experiências de vida e os saberes prévios destes idosos.

Nessa perspectiva, a concepção metodológica deveria propiciar o desenvolvimento integral dos idosos educandos. Os conteúdos do Curso Básico foram distribuídos em horas/aula/dia, por um período de quatro anos letivos, para concluir o Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos. O curso foi desenvolvido com base em quatro áreas de conhecimento, com objetivos específicos: Ciências Sociais (História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Atualidades e Leis Trabalhistas); Ciências Naturais e Exatas (Ciências, Matemática, noções de Física e de Química); Linguagem e Expressão (Língua Portuguesa e Estrangeira); Diversificadas (Expressão Oral e Corporal, Esportes Coletivos e Literatura Dramatizada); e os Laboratórios Culturais e Profissionais que consistiam em atividades que possibilitassem aos educandos expandirem suas aprendizagens, participando de feiras de livros, exposições de artes, teatro, cinema, visitas em bibliotecas, câmara de vereadores, museus e experiências afins.

Para melhor situar o leitor, é oportuno dizer que o grupo inicialmente abarcado por esse processo era constituído por 34 pessoas de diferentes idades, porém, na sua maioria acima de 60 anos. Somente quatro pessoas possuíam entre 50 e 58 anos e os demais variavam respectivamente; 22 pessoas entre 60 e 70 anos; sete entre 70 e 80 anos e uma pessoa acima de 90 anos. Quanto ao gênero, havia nove homens e 25 mulheres.

Todos participaram de uma mesma turma e foram submetidos a um processo de escolarização nomeado de *nivelamento básico*. Salienta-se que de 2011 a 2013, estes educandos idosos foram sujeitos de estudo da minha pesquisa de Mestrado na FURB e que resultou na

dissertação intitulada: *Saberes vivenciais de idosos frente a sua experiência no espaço escolar de uma área rural* (SCHWABENLAND, 2013).

Os idosos seguiram em uma única turma, sendo que 28 destes concluíram em 2014 os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Ainda no 2º semestre de 2014, 16 destes idosos entre 60 e 84 anos, aderiram ao Ensino Médio, nesta mesma modalidade. Em 2017, 13 deles concluíram o segmento do ensino médio, e, pode-se dizer que com o passar destes anos, aconteceram desistências e perdas, consideradas *normais* em decorrência da idade – ciclo biológico da vida, problemas de saúde e óbitos.

Nesta etapa da pesquisa, fase do doutoramento e construção da tese, foram selecionados cinco destes *idosos*, no intuito de aprofundar e concentrar os esforços na busca de uma análise criteriosa dos dados. Os critérios para seleção foram: egressos do ensino médio; residentes na zona rural e que ainda executam atividades na propriedade; aposentados com salário mínimo; participantes do grupo de convivência da comunidade, com idades entre 60 e 70 anos.

1.3 Apresentando e justificando a tese

Faz-se necessário dizer, antes de apresentar e justificar algumas das nossas escolhas, que se percebeu através do contato constante nos momentos em que já ocorreram outros focos de pesquisa⁴ com os chamados *idosos*, que o envelhecimento acontece de forma diferente para cada pessoa. Enquanto para alguns a passagem dos anos torna-se motivo de angústia e proximidade da morte, para outros tantos é sinônimo de bem-estar, tranquilidade e bem viver. Pode-se dizer então, que não se *fica idoso* em uma idade específica. *Estar idoso* é uma questão de experiência e de existência. Não há um único jeito, nem natural e nem ideal, de ser idoso, como não há um único jeito de ser adulto, jovem ou criança. Existe apenas a certeza de que, se estamos vivos hoje, um dia teremos a finitude. Entretanto, até esta certeza de que a chegada da velhice significaria a proximidade com a morte, já não existe. Assim, a velhice passa a ganhar outro sentido em si mesma, talvez o sentido da *vida* ao invés da *morte*.

Acredita-se que a educação pode e deve contribuir com este ressignificar da velhice. A história de negação ou exclusão dos que hoje são idosos do ensino escolar, num determinado

⁴ Atividades com a EJA desde o ano 2010; Pesquisa de Mestrado – 2011-2013; Pesquisa de Campo para atender disciplina do processo de Doutorado em 2017, e, quase 50 anos de convivência etnográfica.

momento de seu curso de vida, não pode justificar a sonegação do seu direito de ler o mundo, de conhecer outros pontos de vista e de estabelecer novas conexões, pois, a educação, como processo contínuo, é inerente ao ser humano. A modalidade escolarizada de educação, ainda que seja apenas uma das maneiras de relacionar-se com os conhecimentos, é um direito efetivo de todo cidadão, em qualquer tempo e idade.

No Brasil, inúmeras campanhas de alfabetização de jovens, adultos e idosos já foram realizadas ao longo de décadas, porém na maioria das vezes, tratando o problema do analfabetismo como uma doença que necessita de tratamento para ser erradicada em prazos emergenciais, partindo, muitas vezes, de um referencial equivocado, culpabilizando o sujeito não escolarizado, como alguém que permaneceu parado na infância e que não aprendeu na idade certa. Nesse processo, o educando idoso, mesmo que já tenha acumulado diversos saberes ao longo da vida, é tratado muitas vezes, pela generalidade da escola, como um incapaz, que não possui conhecimentos, que deve partir novamente da infância.

Diante deste cenário educacional não obrigatório, porém, não menos importante do que as demais demandas emergentes, é que me proponho a aprofundar este estudo. Como tema geral desta pesquisa, pretende-se estudar *o processo de tomada de consciência quanto à mobilização dos saberes escolares em idosos agricultores egressos da EJAI de uma comunidade rural de Concórdia, SC, a partir da problematização das lidas diárias nas propriedades rurais.*

O reconhecimento das histórias de vida destes Idosos permite constatar que eles constituem experiências vivas e ricas para a existência humana, pois trazem presente os conhecimentos construídos em seu próprio corpo. Registrar e discutir essas experiências é fundamental para nossa existência no presente, ancorados nos conhecimentos de nossos antepassados. Sem estas lembranças, vivências e memórias, o passado não sobreviveria às gerações futuras e o conhecimento se resumiria ao momento presente.

O que se almeja com esta pesquisa é dar voz ao silêncio destes idosos, intermediada pela escuta sensível, observação, registros de imagens e intervenção problematizadora, ancorada e subsidiada pelo método clínico piagetiano.

O objetivo geral é *investigar os diferentes níveis do processo de tomada de consciência quanto à mobilização de saberes escolares de cinco idosos, agricultores egressos da EJAI de Concórdia, SC, a partir da problematização de situações cotidianas das lidas diárias nas propriedades rurais.*

Como objetivos específicos têm-se: buscar no contexto das pesquisas acadêmicas a produção do conhecimento sobre a velhice e os processos de aprendizagem ao longo da vida; sistematizar panoramicamente acerca da Psicologia do Envelhecimento na perspectiva da aprendizagem e cognição de idosos, e, abordar o contexto do envelhecimento humano nos quesitos de nomenclatura, legislação, conjunturas nacionais e locais.

1.4 Problematicando a tese

A pergunta central a ser respondida por esta tese é: *“De que níveis são as manifestações de Tomada de Consciência dos idosos agricultores egressos do processo de educação escolar em nível médio, quanto à mobilização dos saberes escolares na operacionalização de lidas cotidianas?”* O estudo move-se ainda por duas perguntas adjacentes, tais quais: “Em que medida o contexto de escolarização na chamada ‘idade regular’ influenciou nos níveis conceituais na vida idosa?” E ainda, “qual a importância da instituição escolar na vida destes sujeitos idosos?”

A opção teórica que fundamenta a pesquisa está amparada na teoria de desenvolvimento humano de Jean Piaget, este que concentrou seus estudos na gênese e desenvolvimento do conhecimento e evidenciou que existe uma estrutura cognitiva na qual os mecanismos de assimilação e acomodação são gradativamente e continuamente exercidos. Segundo as interpretações piagetianas, não se concebe falar em desenvolvimento cognitivo sem antes falar das operações, pois as ações realizadas sobre os objetos concretos podem ser levadas a diferentes níveis de abstração. Assim sendo, a operação é uma ação interiorizada, e depende da representação para concretizar-se. A ação, a representação e a compreensão são palavras-chave do processo de desenvolvimento humano nos estudos de Piaget.

A partir desta concepção, a operação é uma ação reversível, ou seja, uma ação que pode voltar ao ponto de partida. As operações sempre estão relacionadas a outras e fazem parte de uma estrutura total. A estrutura significa o que o sujeito consegue e sabe fazer, um conjunto de operações coordenadas. Piaget (1976) procurou tornar compreensível como é construído o modelo de estrutura mental existente em todo ser humano, fazendo uma analogia com o raciocínio lógico-matemático.

Piaget, em seus estudos procurou mostrar como acontece o processo de desenvolvimento cognitivo que vai desde a simples reflexão à complexa *Tomada de Consciência*, percorrendo um

caminho que concebe um ser humano ativo e não passivo no processo de construção do conhecimento. Segundo o autor, o desenvolvimento humano é construído continuamente pelo sujeito e o resultado desta construção é caracterizado por ordem sequencial e gradativa de estágios, cuja ordem permanece a mesma, ainda que cada ser humano os alcance em diferentes idades e situações. Portanto, acredita-se, nesta perspectiva, que os *idosos* ainda possam estar em constante desenvolvimento cognitivo.

O estudo se utilizará de alguns conceitos piagetianos, que se apresentarão de forma secundária, nesta tese, dentre eles: assimilação, acomodação e equilíbrio para compreender o conceito central que nos move na pesquisa, qual seja: *o processo de tomada de consciência*, um dos conceitos-chave desenvolvidos por Jean Piaget. Acredita-se que a tomada de consciência possa manifestar-se nos sujeitos idosos em contínuo processo de assimilação, acomodação e equilíbrio. Em capítulos subsequentes, essa abordagem será paulatinamente aprofundada.

1.5 Opção pelo Método Clínico Piagetiano

A opção pelo método de pesquisa desta tese está longe de ser *apenas um método* de coleta e/ou produção de dados. Quando se escolheu uma problemática que exige muito além da obviedade das respostas, tornou-se indispensável adentrar aos estudos com um método que também não se conforme com respostas formatadas. Sendo assim, nos parece cabível a escolha do método clínico piagetiano.

Este método é clínico no sentido de permitir ir além do notório manifesto e das respostas estereotipadas, permitindo compreender os sujeitos pesquisados a partir das explicações, o modo como resolvem os problemas apontados, o caminho que percorrem para dar explicações, as manifestações de coerência e contradições e a criatividade das respostas, tudo isso, mantendo-se próximo do sujeito epistêmico.

Com o intuito de utilizar-se de vários instrumentos para a produção de dados, selecionou-se um método que favoreça essa amplitude, sem, contudo, configurar descuido no tratamento dos dados ou incitar a falta de rigor científico. O próprio Piaget (1926/1982) diz tratar-se de um *método misto*, por resumir os fundamentos da observação, experimentação, testes, entrevistas ou questionários abertos e semiestruturados. Nas palavras do autor, o método clínico

[...] consiste sempre em conversar livremente com o sujeito, em vez de limitá-lo às questões fixas e padronizadas. Ele conserva assim, todas as vantagens de uma conversação adaptada [...] destinada a permitir-lhe o máximo possível de tomada de consciência e de formulação de suas próprias atitudes mentais (PIAGET, 1926/1982, p. 17).

A riqueza de situações e recursos que este tipo de investigação suporta, oportuniza ao método ser um instrumento dinâmico, fecundo, revelador, criativo e reflexivo, tanto para o sujeito pesquisador, quanto para o sujeito pesquisado. Piaget se alicerça na premissa de que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento conexa e constroem representações da realidade, revelando-as nas respostas às entrevistas e em suas ações.

Segundo Delval (2002, p. 53),

[...] a essência do método consiste na intervenção constante do experimentador em resposta à atuação do sujeito, com a finalidade de descobrir os caminhos que segue seu pensamento, dos quais o sujeito não tem consciência e que, portanto, não pode tornar explícitos de maneira voluntária. Por isso, essa intervenção é orientada pelas hipóteses que o experimentador vai formulando acerca do significado das ações do sujeito.

Sendo assim, a opção feita pelo método clínico contribui para o próprio processo de *tomada de consciência*, uma vez que as tentativas de resolução das situações-problema conduzem à reflexão. Ainda segundo Delval (2002, p.68):

Coloca-se esse sujeito em uma situação problemática que ele tem de resolver ou explicar e observa-se o que acontece. Enquanto se produz a conduta do sujeito (que insistimos, pode consistir em simples ações, palavras ou em combinação de ambas as coisas), o experimentador procura analisar o que está acontecendo e esclarecer seu significado. Fixa-se em uma série de aspectos da conduta do sujeito e, à medida que vai se produzindo, realiza intervenções motivadas pela atuação do sujeito, que têm como objetivo esclarecer qual é o sentido do que ele está fazendo. Isso supõe que o experimentador tenha de se perguntar a cada momento qual é o significado da conduta do sujeito e a relação com suas capacidades mentais.

Nesta dinâmica, busca-se conhecer o pensamento do sujeito que se investiga e auferir dele as suas ideias e representações, numa atmosfera de confiança e tranquilidade para que a relação entre o sujeito investigador e investigado auxilie na produção dos dados sobre os fatos e temas em estudo.

As estratégias basilares utilizadas no contexto desta investigação com idosos foram: *intervenção clínica com palavras cruzadas envolvendo os saberes escolares e cotidianos e a observação de campo no cultivo da horta domiciliar*. Foram utilizados ainda, alguns instrumentos periféricos, tais como: *entrevista semiestruturada e base de dados produzidos no âmbito da pesquisa do meu mestrado (falas, entrevistas, gravações, imagens fotográficas)*.

Salienta-se ainda, a importância de uma escuta sensível e atenta, aliada ao diálogo, possibilitando a liberdade e confiança que estes idosos merecem, e que por tantas vezes foram inibidos e silenciados. Acredita-se que precisam sentir-se à vontade para expressarem suas ideias e seus sentimentos e isso exige diálogo e interlocução, ainda que se estabeleça em algumas vezes de forma silenciosa.

Vale esclarecer que a nossa opção pelo método clínico não decorre do fato deste permitir fissuras para diferentes estratégias de produção dos dados, nem tampouco a ele atribuir o *vale tudo*, mas sim, por tratar-se de um método com rigorosidade científica, porém, segundo nosso julgamento, um método *democrático* que possibilita diferentes estratégias e instrumentos de ação, sem banalizar ou mesmo corromper a produção dos dados.

1.6 Estrutura hierárquica da Tese

Quanto à sua estrutura hierárquica e de organização didática, a exposição da tese está dividida em cinco capítulos que serão descritos a partir de nossas opções e necessidades. Neste primeiro capítulo apresenta-se a tese a partir da *Introdução*, subdividindo-se em reminiscências, onde se situa o lugar de fala da pesquisadora; apresentação dos objetivos, justificativa do estudo, problema de investigação, sujeitos da pesquisa, e opção pelo método clínico piagetiano, com descrição breve dos procedimentos.

No capítulo dois apresenta-se um robusto estudo das produções acadêmicas acerca da problemática, por considerar-se impreterível devido à complexidade e pulverização do tema *envelhecimento humano*. As nomenclaturas atribuídas a esse capítulo foram sequencialmente: *O contexto das pesquisas acadêmicas: o que pode haver de novo na perspectiva do velho?*; *O início pela busca do já produzido*; *A busca pelos descritores compostos: Idosos e os outros*; *Breve contextualização dos trabalhos selecionados*; *Refinando a busca: categorias convencionadas para nomear a faixa etária*; *Localização geográfica das produções e Uma síntese da busca*.

O terceiro capítulo adentra nas escolhas teóricas, aprofundando enunciados como: *Cognição de idosos: cérebro, saberes e longevidade*; Nuances históricas da Psicologia do Envelhecimento; Desenvolvimento ao longo da vida: metamorfose e/ou mutação?; Desenvolvimento cognitivo ao longo da vida em Baltes: possibilidade lícita de *união estável* com Piaget?; Fundamentos do envelhecimento cognitivo: envelhecer e desenvolver ao longo da vida; Um cérebro *velho* aprende coisas *novas*?; Os saberes cotidianos dos idosos e o poder da validação escolar; Tomada de consciência: o processo se processa em idosos escolares?

O quarto capítulo destina-se à exposição do contexto do envelhecimento humano nos quesitos de nomenclatura, legislação, conjunturas nacionais e locais, a partir dos títulos a seguir: *O contexto do envelhecimento humano no Brasil*; Como nomeamos os *humanos velhos* no Brasil?; Idosos na legislação, a Constituição Federal e o Estatuto do Idoso: seguridade do acesso e permanência à educação formal; Envelhecer na roça: o contexto da agricultura familiar; A ocupação do solo no contexto local da pesquisa; Quem *conta* um *conto* sempre espalha um *encanto*; A história continua na vida destes que ainda vivem; e, *A Escolinha Isolada* na vida das comunidades rurais.

O quinto capítulo, traz o momento de descrever, interpretar e analisar os dados produzidos, vislumbrar possibilidades e, quiçá, projetar outros itinerários. Para fins de organização utilizar-se-á dos seguintes fios condutores: Dialogando com os dados: descrição, interpretação e análise; caracterização familiar e escolar dos sujeitos envolvidos neste *caso*; instrumentos de produção de dados; categorias de análise e, conversas com quem já experimentou a vida *longinquamente* (parte 1 e 2). E, por fim, considerações finais: o desfecho de uma história sem fim...

2. O CONTEXTO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS: o que pode haver de *novo* na perspectiva do *velho*?

[...] a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, completando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema.
(ALVES- MAZZOTTI, 1992, p. 54)

O presente capítulo emerge de um necessário diálogo entre algumas áreas do conhecimento implicadas na problemática que se propõe investigar, visando tecer a produção do conhecimento sobre a velhice e os processos de aprendizagem ao longo da vida. Objetivou-se, com esta busca, perceber quais são as contribuições que este vasto campo de investigação pode oferecer em termos temáticos ou metodológicos, potencializando a pesquisa, bem como refutando possíveis redundâncias.

Portanto, vasculhar o já produzido sobre a pretensão do estudo, significa retomar os discursos nos escritos de outros pesquisadores não apenas para reconhecê-los ou validá-los, mas também para relacionar-se com eles por meio de ponderação e categorização, a fim de salientar a relevância da pesquisa a ser desenvolvida.

2.1 O início pela busca do já produzido

Investigar sobre o envelhecimento humano requer de nós, pesquisadores, discernimento e sensibilidade, uma vez que se adentra em conceitos, concepções e inquietações da nossa própria existência. As preocupações acadêmicas sobre esta complexa e abrangente temática são tão distintas, diversas e *velhas* quanto a própria velhice. No entanto, um dos maiores desafios da garimpagem acerca das pesquisas e literaturas nesta demanda, está em mapear o recorte da problemática que se vincula ao campo educacional e, assim, visualizar possíveis espaços lacunares que possam compor desafios às novas pesquisas.

O ímpeto de mergulhar em uma problemática tão visceral emana de um esforço em busca dos sentidos e fundamentos da própria individualidade, enquadrando-se em um patamar que está além da evidente necessidade da qualificação acadêmica da pesquisadora. Pode ser coadunado àquilo que, nesta pesquisa, constitui um exercício de recordação e projeção, na medida em que as reminiscências me conduzem para processos de tomada de consciência e, quiçá, resiliência.

Abordagens científicas e preocupações acerca da velhice, embora seja este um dos mais delicados e perturbadores temas da sociedade contemporânea, são encontradas ainda em filósofos clássicos, como Platão, Aristóteles, Sêneca, dentre outros tantos.

Foi no início da modernidade que se sucedeu uma prática costumeira entre os homens mais jovens que ambicionavam status social: o hábito de usarem vestimentas de homens bem mais velhos e de usarem barba longa, de maneira a ostentarem uma aparência de respeitáveis jovens anciões. Este tipo de comportamento pode ter se originado da condição de sabedoria dos *mais velhos* em algumas das antigas sociedades. O escritor brasileiro Nelson Rodrigues descreve astuciosamente em sua crônica "O septuagenário nato", sobre o deslumbramento que a velhice incitava nos antigos tempos, aos jovens brasileiros.

[...] no antigo Brasil era uma humilhação ser jovem. Só me lembro de uma meia dúzia de rapazes. Os rapazes escondiam-se, andavam rente às paredes e, para eles, a velhice era uma utopia fascinante. Por toda a parte, havia uma paisagem de velhos em flor. A palavra do velho parecia soar numa acústica de catedral. Bem me lembro de um de oitenta anos, nosso vizinho. Muitas vezes, por cima do muro, eu o espiava. Ainda por cima, hemiplégico. Pois eu achava linda essa hemiplegia. Com meus sete anos, gostaria de tremer como ele e de ter a mão entrevada, os dedos recurvos. E tudo mudou. Agora o importante, o patético, o sublime é ser jovem. Ninguém quer ser velho. Há uma vergonha da velhice (RODRIGUES, 1993, p. 92).

O que se percebe na história da velhice é que as concepções, assim como os jeitos de viver a velhice, acompanham as transformações da civilização, sempre vinculadas às questões socioculturais, econômicas e, conseqüentemente, científicas.

Dado as diferenciações com que as distintas conceituações são enunciadas à mesma categoria, a começar pelas terminologias utilizadas: *idosos*, *terceira idade*, *melhor idade* e *velhice* dever-se-á atribuir uma atenciosa escrita na pesquisa bibliográfica desta tese à construção histórica dos diferentes termos, acompanhados de fatores relevantes que contribuíram para tais transformações.

Nesta revisão de literatura foram encontrados significativos, porém restritos, escritos de autores sobre a velhice, valendo citar os estudos de Simone de Beauvoir, Norbert Elias, Guita Grin Debert e, atualmente no Brasil, Anita Liberalesso Neri e Meire Cachioni. No entanto, as atenções estão na sua maioria voltadas para as questões históricas e de resiliência à finitude, o que torna essa pesquisa no campo educacional, por um lado, frágil de contribuições teóricas e, por outro lado, substancialmente lacunar.

Assim, iniciou-se a busca tendo como pressuposto primordial as intenções investigativas da tese que se delimita na tomada de consciência dos idosos que participam de processos escolares na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, ancorando-se na teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, utilizando-se dos conceitos desenvolvidos em duas importantes e indispensáveis obras escritas pelo autor, sendo elas: *A Tomada de Consciência* (Edição de 1977) e *Fazer e Compreender* (Edição de 1978). Contudo, pode-se perguntar sobre como aproximar, justificar ou buscar explicações para os processos de aprendizagem com idosos em um autor que desenvolveu seus estudos predominantemente acerca do desenvolvimento infantil, tendo crianças como sujeitos da investigação? Pois bem! Essa dificuldade foi o que me motivou ainda mais a este desafio, e a eleger a proposta inicial de estudar os processos de tomada de consciência em idosos participantes da educação escolar.

Dentro deste leque que se abria, a procura inicial foi por escritos sobre *tomada de consciência e idosos*. O que se percebeu neste momento ainda embrionário da pesquisa, é que o termo *idoso* se circunscreve num campo de abrangência que percorre as mais distintas áreas do conhecimento. Por um lado, isso denota a relevância do tema na atual conjuntura, mas, por outro lado, haverá que se ter o cuidado de detectar possíveis lacunas que justifiquem a contribuição da pesquisa para o campo educacional.

Nesta ocasião, ainda na fase de construção do projeto de pesquisa para a seleção do Doutorado, foram identificados na Base de Dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, dois trabalhos de significância para a fase da pesquisa, sendo uma tese, intitulada: *A presença do aluno idoso no currículo da universidade contemporânea – Uma leitura interdisciplinar* (TAVARES, 2008), que discute a apropriação dos saberes escolares de idosos a partir dos relatos de suas memórias. A escolha preliminar deste trabalho foi a de buscar elementos acerca das teorias de aprendizagem no envelhecimento.

Outro trabalho localizado foi uma dissertação intitulada: *Interação social e tomada de consciência a partir do desenho de adultos* (TEIXEIRA, 2008), sendo que a escolha deste foi por apresentar discussões pertinentes sobre o processo de tomada de consciência em Piaget e, neste caso, vinculado a pessoas adultas, o que o diferenciava das pesquisas desenvolvidas com crianças ou adolescentes, que são quase a totalidade das pesquisas apontadas nos estudos de Piaget. Este trabalho foi um dos alicerces na construção do projeto inicial de pesquisa, sendo que, a partir deste, vislumbrei possibilidades de referendar o trabalho na perspectiva piagetiana, concebendo o

idoso como um ser em desenvolvimento e evolução, com possibilidades de construção e reconstrução cognitiva ao longo da vida.

2.2 A busca pelos descritores compostos: Idosos e os Outros

Estreou-se, então, nova busca de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁵, utilizando-se de alguns descritores compostos, assim convenencionados: *idosos + escolarização*, *idosos + aprendizagem escolar*, *idosos + conhecimentos espontâneos*, *idosos + conhecimentos científicos*, *idosos + saberes vivenciais*. O período delimitado neste momento foi entre 2010 e 2016, pensando-se nas pesquisas mais recentes, utilizando-se como filtro da plataforma, *a partir dos títulos*, sendo que não se obteve nenhum resultado. Fez-se então a tentativa de ampliar para *resumo português* e, assim, apareceram 233 trabalhos, porém de áreas extremamente diversificadas e em temáticas abrangentes.

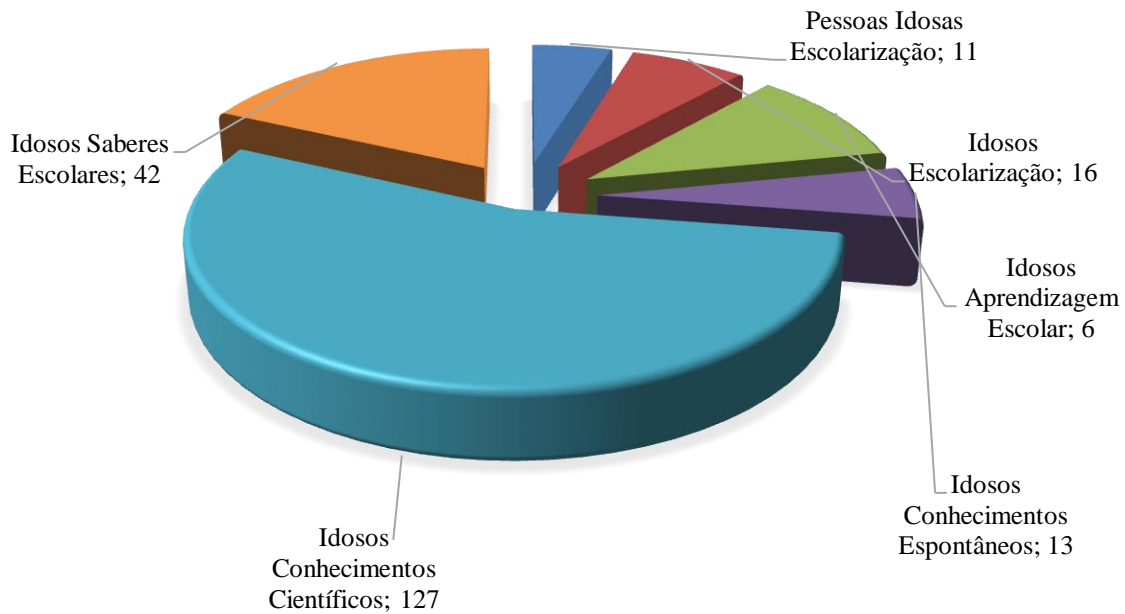
Frente à imensidade de trabalhos encontrados, foi necessário adotar uma sequência de filtros por eliminação intuitiva que a própria base da plataforma apresenta. Efetuada a leitura dinâmica de todos os resumos, selecionou-se os trabalhos que possuíam alguma forma de ligação com o campo educacional, pois nesta fase da pesquisa os trabalhos foram buscados em todas as áreas de conhecimento.

De posse destes resumos, organizou-se um banco de dados com as 25 pesquisas consideradas pertinentes aos nossos interesses mais imediatos de investigação, e destas, apenas seis aproximam-se das pretensões da pesquisa inicial. Atribui-se um destaque quantitativo da busca aos descritores *idosos + aprendizagem escolar*, pois, dos seis trabalhos selecionados para leitura minuciosa, quatro foram encontrados a partir destes descritores combinados.

Identifica-se no **Gráfico 1**, a seguir disposto, que o maior número de pesquisas acadêmicas reveladas esteve no descritor *idosos + conhecimentos científicos*, totalizando 127 trabalhos, sendo que isso se atribui ao fato deste descritor abarcar as pesquisas relacionadas à área da saúde, e não havendo distinção entre áreas de conhecimento, neste estágio da pesquisa, oportunizou-se tal evidência.

⁵ Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

Gráfico 1
Número total de trabalhos encontrados a partir dos descritores compostos



Fonte: Sistematização da autora

Os seis trabalhos selecionados nesta busca, ainda que despretensiosamente, obedeceram a uma ordem cronológica, a saber: “A educação de adultos maduros e idosos: aprendizagens escolares construídas e partilhadas no grupo revivendo a vida” (CERONI, 2011); “Gerontagogia dialógica intergeracional para autoestima e inserção social de idosos” (SERRA, 2012); “Saberes vivenciais de idosos frente a sua experiência no espaço escolar de uma área rural” (SCHWABENLAND, 2013); “Idosos na EJA: contribuições a partir do periódico psicologia: reflexão e crítica (de 2000 a 2012), sobre a participação dos idosos na EJA” (COSTA, 2014); “Entre a enxada e a caneta: reflexões sobre as práticas de leitura e a partilha de saberes no contexto rural” (FIRMIANO, 2015); “Uma avaliação da influência do programa de enriquecimento instrumental no desempenho cognitivo de idosos” (ULASWICZ, 2016).

2.2.1 Breve contextualização dos trabalhos selecionados

No ano de 2011 na UFRGS, a pesquisadora Denise Costa Ceroni em sua dissertação nomeada de: “A educação de adultos maduros e idosos: aprendizagens escolares construídas e partilhadas no grupo revivendo a vida”, pergunta:

Como a construção de novos conhecimentos, a ressignificação dos saberes escolares, a manutenção e a ampliação das possibilidades cognitivas dos estudantes adultos maduros e idosos influenciam nas atividades da vida diária desses sujeitos, buscando compreender se a ampliação das possibilidades cognitivas oportunizadas pelos saberes escolares influenciam na melhora da qualidade de vida dos estudantes idosos (CERONI, 2011, p.11).

As reflexões foram agregadas em quatro temas centrais: a memória, a convivência, a imagem positiva de si mesmo e a capacidade de se manter atualizado. Como um dos resultados a se considerar percebeu a autora que, “frequentar o ambiente acadêmico pode ressignificar as aprendizagens escolares e, ao mesmo tempo, permitir que se experimente o lugar de estudante anunciando que é possível viver a velhice de uma forma bem-sucedida e feliz” (CERONI, 2011, p. 8).

Em 2012, na Universidade Federal do Ceará, a pesquisadora Deuzimar Costa Serra, pergunta em sua tese: “Como as atividades gerontagógicas possibilitam a alfabetização por meio de uma postura dialógica intergeracional para autoestima e inserção social dos idosos?” (p.23). A pesquisa teve como objetivo analisar as atividades, nomeadas pela autora de gerontagógicas, que convencionalmente são atividades de alfabetização, ou seja, apropriação da leitura e escrita, mediadas pelo diálogo intergeracional. A perspectiva que nos motivou à seleção deste trabalho foi a da educação ao longo da vida, bem como a garantia do direito à educação escolar para todos, apregoado pela Constituição Federal de 1988 e nunca garantido ao longo da história educacional brasileira. Segundo as conclusões da pesquisa desta autora, “a apropriação da leitura e da escrita potencializou a alegria, a participação social, os gestos de solidariedade, a valorização pessoal e o envolvimento com os filhos e netos, melhorando as relações, e assim também, modificando as concepções sobre a velhice” (SERRA, 2012, p.10). Para a pesquisadora, fica evidente a necessidade de ser incluída nas Políticas Educacionais, uma pedagogia propiciadora da inclusão dos idosos em contextos escolares e não escolares, assim como nas propostas

curriculares da educação básica, oportunizando conteúdos que contemplem o processo de envelhecimento humano e a educação intergeracional (SERRA, 2012, p.10).

Sequenciando a opção cronológica desta análise sobre as escolhas de aproximações acerca da nossa problemática, não poderia deixar de citar a minha pesquisa de mestrado defendida no ano de 2013 na Universidade Regional de Blumenau (FURB). A problemática dorsal da investigação centrou-se em saber: “quais são os saberes vivenciais dos idosos que se desvelam ao frequentarem a EJA na zona rural do Município de Concórdia, SC, e, como estes idosos, a partir de seus saberes, percebem a educação escolar?” (p.23). A pesquisa teve como propósito desvelar os saberes vivenciais e as visões sobre a escola, de idosos residentes nas comunidades rurais. A coleta de dados foi inspirada na etnografia e observação participante, entrevistas semiestruturadas, conversas informais e captura de imagens em distintos locais de suas vivências, como: festas comunitárias, ambiente familiar, rituais religiosos, trabalhos domésticos, cultivo da lavoura e na lida com os animais. O intuito foi conhecer como são representados os saberes vivenciais dos idosos que trabalharam e ainda trabalham na roça e que se sustentam ou se complementam financeiramente com a aposentadoria rural. O que de mais expressivo e apreciável se revelou nesta pesquisa foi que “os idosos, ao contarem suas experiências, discutem e compreendem o processo histórico que os constituiu, abrindo-se assim possibilidades de superação dos seus próprios silenciamentos” (p.7). Segundo dados desta pesquisa, “ao rememorem suas histórias os seus saberes são restituídos, podendo oportunizar outras relações com o passado, ressignificando assim, o presente e desta forma contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e das suas relações familiares” (SCHWABENLAND, 2013, p. 7).

No ano de 2014, a pesquisadora Adriana Zakia Costa, em sua dissertação de mestrado realizada na UFSCar, aponta reflexões, perguntando sobre: “quais elementos podem ser localizados em artigos do periódico; Psicologia: reflexão e crítica, entre os anos de 2000 e 2012, que colaboram para o atendimento de idosos na EJA como sujeitos que compõem esta modalidade de ensino?” (p.19-20). A intenção da pesquisadora foi perceber se a educação escolar pode contribuir para minimizar as perdas cognitivas no processo de envelhecimento. Segundo a autora, o processo de perdas e ganhos pode aprimorar-se através de estímulos culturais, atribuindo significativa importância à educação permanente, vinculada ao conceito de educação ao longo da vida. Foram selecionados para a sua análise, 40 artigos do referido periódico com o intuito de levantar subsídios que pudessem justificar a importância da inserção dos idosos na

EJA. As palavras-chave utilizadas para filtrar a seleção dos artigos foram: envelhecimento, velhice, idoso, idosos, idosa, idosas. Vários elementos foram destacados para a discussão e aprofundamento do estudo, sendo que nos interessou pela convergência com as intenções da nossa tese,

[...] compreender que a cognição dos idosos envolve ganhos e perdas e um ambiente cultural propício pode compensar perdas e promover ganhos cognitivos e, portanto, estimular estes sujeitos idosos por meio dos processos de ensino e de aprendizagem pode ser relevante para a autonomia, o exercício da cidadania e o aumento das capacidades sensoriais e cognitivas (COSTA, 2014, p.10).

Fez parte também desta busca de elementos constituintes para nossa tese a pesquisa de Rosana de Paula Firmiano, realizada em 2015 na Universidade Federal de Viçosa. O interesse pela tese teve como fator primordial o contexto rural de vivência destes idosos, sendo este também o contexto histórico e atual que mobiliza os nossos estudos. A autora discutiu as práticas sociais de leitura no contexto rural, argumentando ter percebido uma tendência de sobrevalorização dos conhecimentos científicos e da cultura urbana nos estudos acadêmicos. A autora objetivou perceber se existiam e, quais eram as outras formas de leitura dos idosos em contextos rurais, para além dos livros. Segundo Firmiano (2015), estes idosos compartilham seus saberes de forma predominantemente oral e são eles os responsáveis pela perpetuação dos saberes culturais e tradicionais intergeracionais nas comunidades rurais. Os dados mostraram que as leituras que fazem estes idosos estão ligadas a textos que tratam de questões religiosas, benzeduras e plantas medicinais (FIRMIANO, 2015).

Outro trabalho selecionado foi a tese de doutoramento de Carla Ulaswicz, apresentada em 2016 na USP, em que a pesquisadora buscou, através da inserção de idosos em um programa psicoeducativo, que até então era destinado a crianças e adolescentes, estimular funções cognitivas por meio de instrumentos especializados, de modo a perceber a otimização do pensamento reflexivo. O objetivo geral da pesquisa foi avaliar a influência do Programa de Enriquecimento Instrumental sobre as funções cognitivas das pessoas idosas, tais como memória, resolução de problemas, concentração e atenção. A autora realizou intervenções cognitivas de estimulações cerebrais em 66 idosos, por um período de cinco meses e meio, uma vez por semana, durante 90 minutos. Evidencia o estudo que através de intervenções constantes de instrumentos especializados ao que nomeou de *experiência de aprendizagem mediada*, é possível

ativar os mecanismos regenerativos e a plasticidade cerebral, mantendo ativo o funcionamento cognitivo na maioria dos idosos.

A partir desta leitura criteriosa dos seis resumos até aqui detalhados e breve imersão nos trabalhos completos e referências bibliográficas, tem-se alguns elementos embrionários, porém consideráveis, a serem destacados: as duas abordagens mais recorrentes estão diretamente relacionadas ao processo de *alfabetização e letramento de jovens, adultos e idosos*, utilizando-se como mediação central deste processo de escolarização, as *memórias e narrativas de vida*, e as questões relativas ao *fracasso e abandono escolar*, na perspectiva das razões históricas do abandono ou a não escolarização e o fracasso escolar.

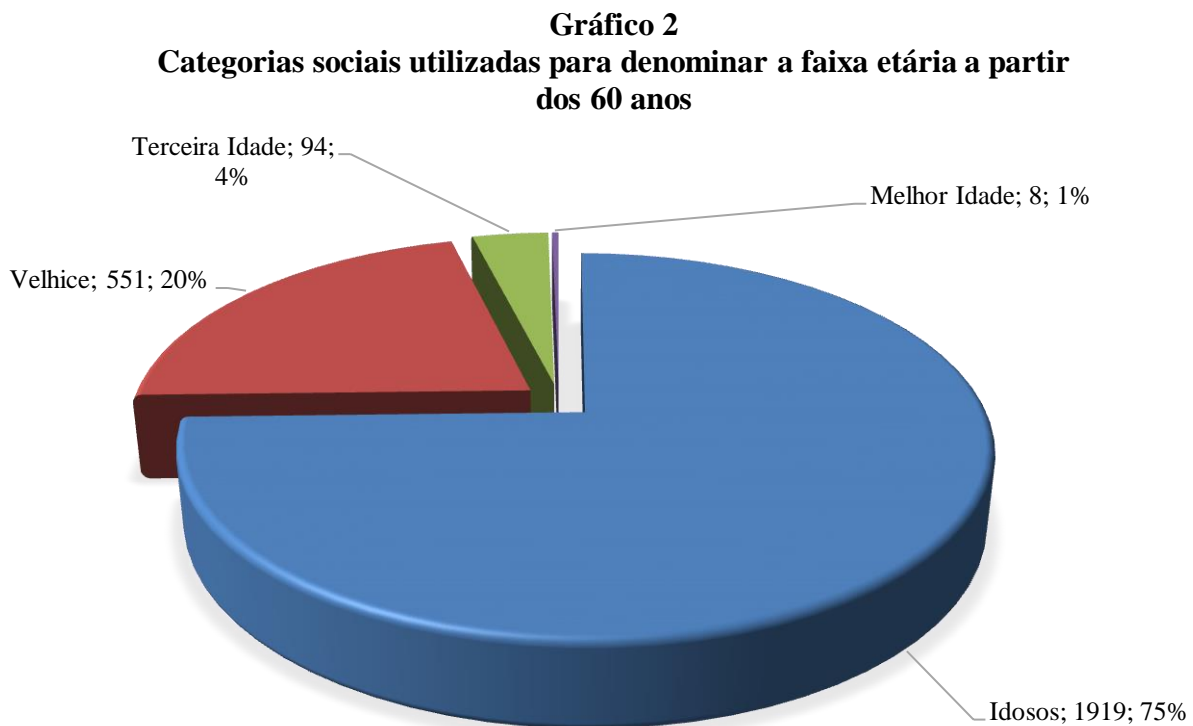
Indispensável dizer que não se identificaram autores clássicos que abordam os processos de escolarização e cognição de idosos, pois trata-se de uma jovem problemática para o campo educacional. O único autor recorrente na quase totalidade dos trabalhos é o brasileiro Paulo Freire. Este que foi, notavelmente, um estudioso e defensor da escolarização de pessoas adultas, ocupando parte significativa de sua vida com estudos que discutem métodos e inserções de pessoas jovens e adultas aos processos de apropriação dos saberes escolares, como um direito histórico social negado aos *menos favorecidos*. Para Freire (1992), o diálogo há de ser estabelecido persistentemente entre os pares iguais a nós e com os diferentes, tentando consolidar a prática de ver, ouvir, falar, problematizar e agir, num exercício ininterrupto do nosso *vir-a-ser*.

Outro fator que merece destaque é de que todas as pesquisas são de natureza empírica e participativa, sendo esta uma constatação natural quando os coeficientes referidos são as memórias de longas experiências de vida. O que se tem de mais enriquecedor e humano, neste caso, são as próprias *humanidades*, ou seja, as histórias vividas e contadas por estes sujeitos idosos. Rememoro também o que já fora dito nos escritos da minha dissertação (SHWABENLAND, 2013), admitindo que este processo de rememoração os faz lembrar de histórias de sofrimento e de alegria, mas também, ao fazer com que reativem e mantenham vivas as suas memórias, mantém-se dinâmica a história e os saberes que ela constitui.

2.3 Refinando a busca: categorias convencionadas para nomear a faixa etária

No intuito de melhorar a tomada de decisões para os momentos seguintes ao que se pretende mergulhar na tese, sentiu-se a necessidade de refinar e ampliar a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, pois os dados já não nos pareceram satisfatórios ao que se havia proposto inicialmente. Assim, aumentou-se o período para 10 anos, sendo de 2006 a 2016, e os descritores foram categorizados a partir das distintas formas convencionadas socialmente para nominar a categoria – as *gentes* desta pesquisa, sendo eles: *idosos*, *terceira idade*, *melhor idade* e *velhice*.

O **Gráfico 2**, a seguir, dará a dimensão dos resultados da pesquisa:



Fonte: Sistematização da autora

A continuidade da busca nos forneceu mais alguns elementos para a ambientação desta pesquisa, sendo que o termo mais referendado pelas pesquisas acadêmicas para nomear os sujeitos cuja faixa etária é superior a 60 anos, foi *idosos*. Esse termo constou em 1.919 dos 2.572

trabalhos que apareceram através destes abrangentes descritores. Segundo o Estatuto do Idoso⁶, Lei Federal nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, uma Lei Orgânica do Estado Brasileiro destinada a regulamentar os direitos assegurados às pessoas idosas que vivem no país,

[...] instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos. [...] 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 (BRASIL, 2003, p. 7-8).

Portanto, no Brasil, segundo a classificação do Estatuto do Idoso, são consideradas idosas as pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos.

Ainda que, cotidianamente, seja comum utilizar-se todos os termos citados para referir-se à mesma categoria, estes foram construídos e convencionados socialmente no decorrer da história e são carregados de diferentes significações.

O segundo termo mais encontrado nas pesquisas foi *velhice*, presente em 551 trabalhos. Esta terminologia é a mais generalizada e ampla, pois, devido a sua universalidade histórica, transita e refere-se a todas as dimensões do envelhecimento humano. Assim sendo, esta categoria não deverá ser aqui aprofundada, por perceber-se que as contribuições para este estudo se desdobram nos demais conceitos.

A terminologia *terceira idade*, embora tenha sido menos recorrente nesta busca, aparece em 94 trabalhos, em consonância com as diversas alternativas educacionais instituídas para recém-aposentados, sendo que sua maior inserção está vinculada à difusão da Universidade Aberta. O termo também está relacionado às pesquisas que se fundamentam em critérios de idade cronológica, em que se define a vida em etapas. O pesquisador Laslett⁷ (1989) estabelece a

⁶ Brasil. Ministério da Saúde. Estatuto do Idoso / Ministério da Saúde. – 1. ed., 2.^a reimpressão. Brasília: Ministério da Saúde, 2003. 70 p.: (Série E. Legislação de Saúde) ISBN 85-334-0740-8 Editora MS EDITORA MS Documentação e Informação SAI. Disponível em: http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/pagina_saude_do_idoso/estatuto_do_idoso.pdf. Acesso em: 17 fev. 2017.

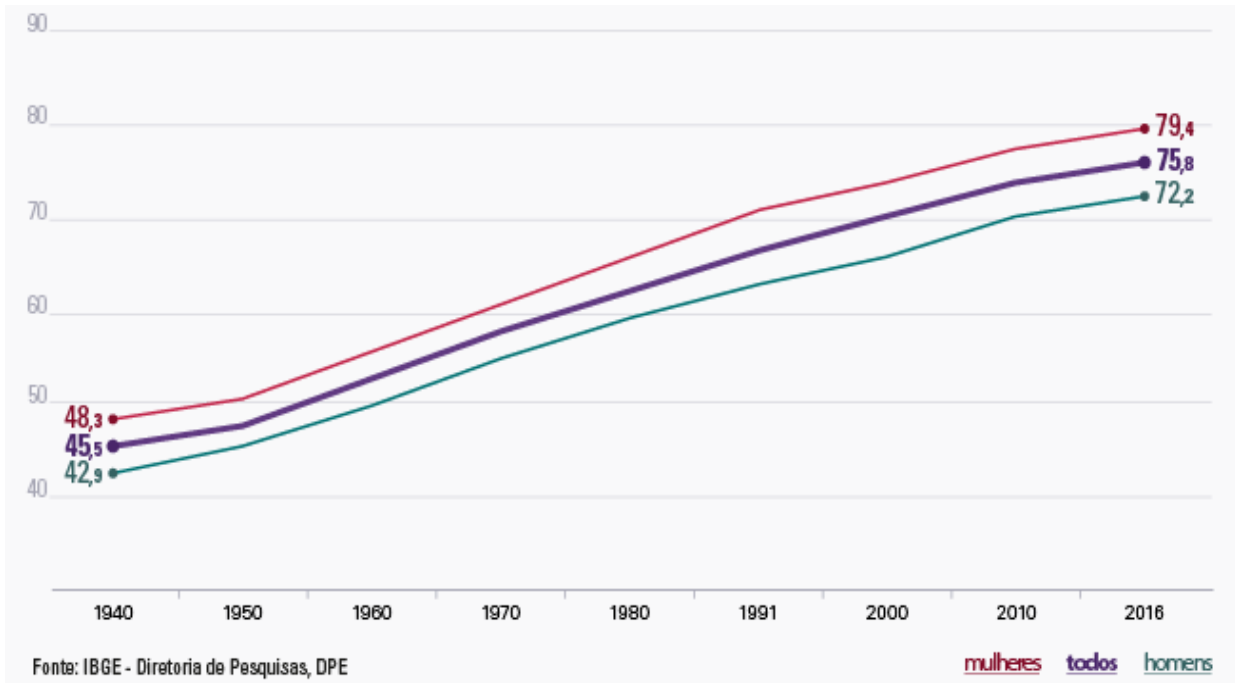
⁷ Seu livro, *A Fresh Map of Life: the emergence of the third age -1989* (Um novo mapa da vida: o surgimento da terceira idade) foi o primeiro estudo acadêmico a preconizar a terceira idade como uma ‘nova’ etapa da vida, tornando-se referência neste campo, logrando tanto adeptos quanto críticos. As ideias apresentadas por Laslett nesse livro motivaram inspiração e subsidiaram a formulação da primeira universidade da terceira idade inglesa. *Revista Saúde e Sociedade / Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública e Associação Paulista de Saúde*

infância como primeira idade; a idade adulta como a segunda idade; atribui a um novo período – após os 60 anos – o termo *terceira idade*; e a velhice nas fases mais tardias, caracteriza como quarta idade. Essa divisão entre as distintas etapas da vida é feita com base em atributos específicos, sendo que a primeira idade caracterizar-se-ia como o momento da dependência, socialização e imaturidade; a segunda idade seria a fase da independência, da maturidade e da responsabilidade familiar e social; a terceira idade seria o momento da plena satisfação pessoal; a quarta idade seria a idade da dependência, da senilidade e da *solidão dos moribundos*, como conceituou Elias (1982).

Buscou-se ainda pela terminologia *melhor idade* que, embora seja pouco usual, vem ganhando espaço de uso paulatinamente nos últimos anos. As poucas pesquisas acadêmicas encontradas sob esta perspectiva conceitual estão vinculadas à qualidade de vida sob o prisma do lazer.

Os dados pesquisados apontam que o Brasil já é um país de *velhos* e se tornará muito mais *velho*, pois segundo dados do IBGE, a população idosa acima de 60 anos totaliza no momento desta pesquisa – ano de 2019, aproximadamente 30,5 milhões de pessoas. Entre 1950 e 2000, a parcela de idosos no contingente populacional manteve-se inferior a 10%, equiparada ao observado em países pouco desenvolvidos. A partir de 2010, o indicador iniciou um processo de aproximação das estimativas de países em maior desenvolvimento, como se pode visualizar no **Gráfico 3**, a seguir:

Gráfico 3
Expectativa de vida ao nascer no Brasil
1940 – 2016



Fonte: IBGE.

Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 mai. 2018.

A imagem oferece uma noção visual do significativo crescimento da expectativa de vida ao nascer no Brasil, entre os anos de 1940 e 2016, em torno de 30 pontos percentuais.

Esta realidade evidencia a relevância dos estudos acerca da velhice, não só pelo seu crescimento numérico, mas, sobretudo, pela melhoria da qualidade de vida desse segmento da população, que exige serviços especializados para atender às suas demandas. Se confirmadas as projeções estatísticas, o Brasil chegará em 2060 com 19.111.509 pessoas com mais de 80 anos⁸. A elevação é resultado da expectativa de vida ao nascer que de 1940 até 2016, aumentou 36,5 anos, conforme o **Gráfico 3**. Apesar do crescimento na expectativa de vida ser contínuo, o Brasil ainda está abaixo de países como Japão, Itália, Singapura e Suíça, que em 2016 tinham o indicador na faixa dos 83 anos⁹.

⁸ Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2016-10/brasil-tera-19-milhoes-de-idosos-com-mais-de-80-anos-em-2060-estima-ibge>. Acesso em: 18 de ago. 2019.

⁹ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012>. Acesso em: 18 de ago. 2019.

Dentre os estados brasileiros, Santa Catarina é o que apresenta a maior expectativa de vida ao nascer, com o índice de 79,1 anos. No outro extremo, com as menores expectativas de vida estão os estados do Maranhão, com 70,6 anos, e do Piauí, com 71,1 anos¹⁰.

Diante deste cenário, as empresas analisam necessidades das pessoas que se enquadram na chamada *melhor idade* e investem vigorosamente em tal público, atribuindo enfaticamente a construção do termo *melhor idade* ao sucesso para seus produtos e serviços.

Essas representações de diferentes terminologias atribuídas à mesma categoria, nas suas distintas denominações, evidenciam que a preocupação com o envelhecimento humano é histórica e atende às demandas mais intensas nas suas épocas. Porém hoje, inevitavelmente, as preocupações e ações com essa nova *velha* geração se tornam clamorosas em todos os segmentos sociais, o que também nos move a discuti-las no campo educacional.

O cenário até então pesquisado e analisado nos dá indicações sumárias acerca da escolha da evidente lacuna das pesquisas sobre a problemática que se anunciou e que vai se lapidando com o decorrer das discussões da base de dados encontradas nesta busca, qual seja: ***o processo de cognição em idosos, tendo como foco a tomada de consciência quanto à mobilização dos saberes escolares nos seus afazeres cotidianos.***

Procurando conceder maior rigorosidade à pesquisa, ampliou-se a busca das produções de Mestrado e Doutorado, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando-se neste momento dos filtros considerados mais oportunos para manter o recorte do foco de diálogo com a pesquisa pretendida. Os filtros elencados foram as *Ciências Humanas* como a grande área do conhecimento; as duas mais próximas áreas de concentração compreendidas para este estudo, sendo a *Educação* e a *Psicologia* e os descritores abrangentes que aparecem nas bibliografias denominando a categoria, já citados neste texto: idosos, velhice, terceira idade e melhor idade, sem adjetivos para compô-los.

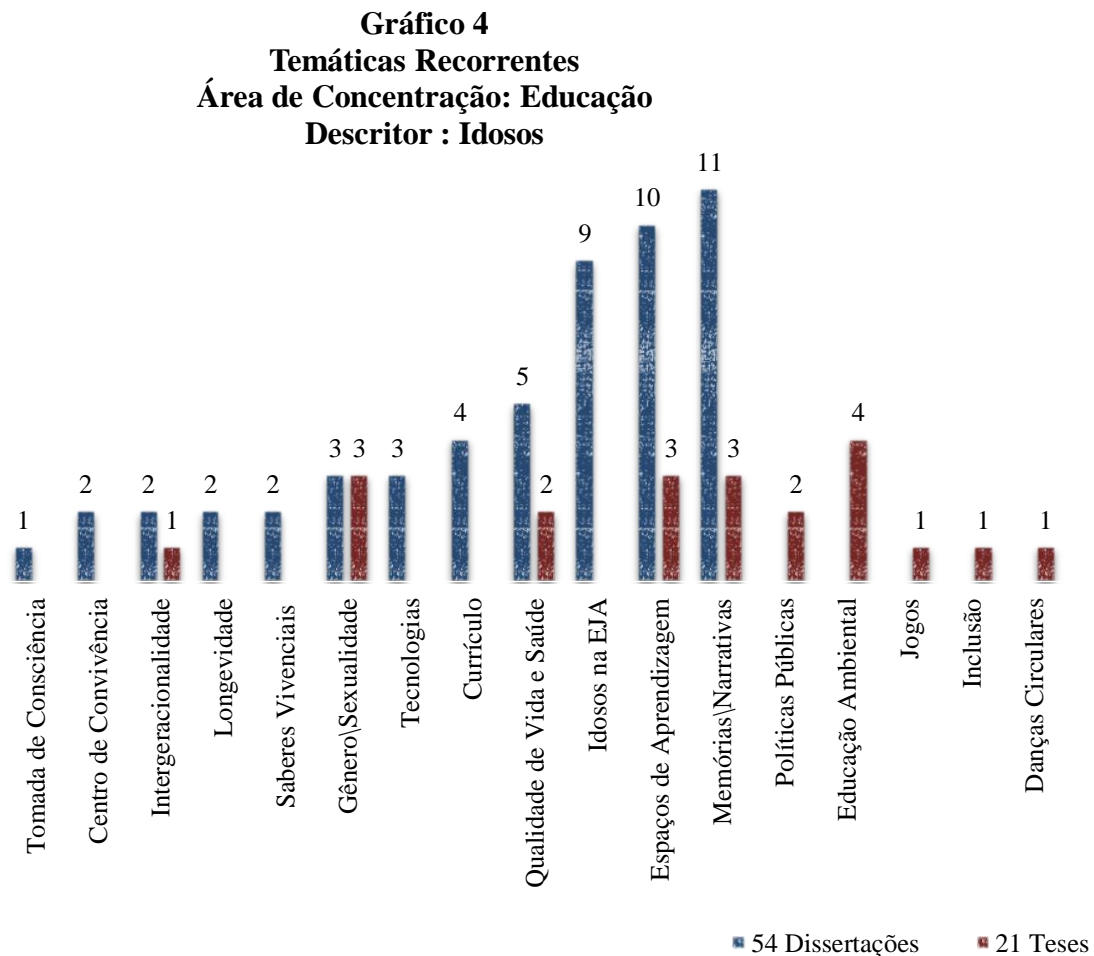
Ressalta-se que o período agora delimitado está entre 2003 e 2016, justificando-se como pressuposto do ano de início, quando entra em vigor o Estatuto do Idoso, dando maior visibilidade aos direitos desta faixa etária e, conseqüentemente, impactando no aumento das pesquisas acadêmicas; o ano de 2016 é atribuído ao meu ingresso no processo de Doutorado.

¹⁰ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 mai. 2018.

Fez-se um breve estudo sobre o número de pesquisas tendo como base o ano de 2003, e se retrocedermos 10 anos nas pesquisas (1993-2003), o número aumenta irrisoriamente diante da vasta quantidade de pesquisas que se difundem a partir do Estatuto do Idoso. Atribui-se também o aumento significativo das pesquisas ao fator de expressiva expansão dos Programas de *Pós-Graduação Stricto Sensu* no Brasil, nos últimos 30 anos.

O que se percebeu, de maneira abrangente, no campo das investigações acadêmicas sobre os idosos que voltam a frequentar os bancos escolares em suas distintas modalidades dos processos de educação formal, é que a problemática tem ocupado uma parcela tímida, porém significativa, da dedicação dos pesquisadores em linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação. Os debates em maior expansão e diversidade estão notoriamente em maior incidência, nos cursos de Medicina, Enfermagem e Psicologia, disseminando-se progressivamente no interior dos cursos de Educação Física e Educação.

Mediante os diversificados e relevantes trabalhos encontrados, vale uma partilha meticulosa do estudo feito. A dinâmica de apresentação escolhida foi a leitura de todos os resumos, seleção dos trabalhos considerados pertinentes para leitura mais criteriosa e tabulação das temáticas recorrentes nas pesquisas. Os resultados encontrados, a começar pelo descritor *Idosos* e área de concentração *Educação*, foram, a saber, 54 dissertações e 21 teses, visíveis no **Gráfico 4**, a seguir:



Fonte: Sistematização da autora

Dados apresentados no **Gráfico 4** indicam uma concentração de temáticas recorrentes, sendo elas, *idosos na EJA*, *espaços de aprendizagem* e *memórias/narrativas*, totalizando 36 dos 75 trabalhos distribuídos em 17 temáticas distintas.

Dos 75 trabalhos encontrados foram selecionadas duas pesquisas, sendo uma tese sob o título: “Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários”, de Kleber Tuxen Carneiro, realizada no ano de 2015, na UNESP; e a dissertação de Mariana Costa do Nascimento, intitulada: “A tomada de consciência como possibilidade de proteção dos idosos: uma experiência pedagógica com o jogo quarto na UNIATI/UEM”, defendida em 2016, na Universidade Estadual de Maringá.

A escolha destes trabalhos foi motivada pelos dois focos temáticos que na etapa inicial mereceram aprofundamento, sendo eles: jogos de regras para idosos e processo de tomada de

consciência em idosos. Respectivamente, o primeiro como uma possibilidade de intervenção metodológica de pesquisa e a segunda temática por ser e manter-se como discussão norteadora desta pesquisa. Salienta-se que devido ao amadurecimento do estudo optou-se por não adentrar nas particularidades dos jogos para idosos, nem como metodologia, nem como recurso de treino cognitivo.

O pesquisador Kleber Tuxen Carneiro dedicou-se a ouvir relatos de memórias lúdicas de 32 idosos, sendo que os nomina de *guardiões da memória*. Para o autor, os jogos são possibilidades de manter vivas as memórias de diferentes épocas. Eles são frutos da história e acompanham as transformações sociais, ainda que se mantenham as suas origens de criação, pois, de alguma forma, o jogo sempre esteve presente em todas as sociedades e foi catalisador da evolução humana ao longo de diferentes épocas, estando intimamente ligado ao processo civilizatório da sociedade. O que nos motivou na escolha da leitura desta pesquisa foi a discussão sobre a importância dos jogos em qualquer instância da vida, uma vez que se sujeitam às temporalidades e são ressignificados e retransmitidos pelos idosos. Os jogos, neste caso, além de manterem vivas muitas representações culturais de cada época, são grandes aliados para os encontros intergeracionais (CARNEIRO, 2015). Sendo assim, revalida o que indica a maioria das pesquisas acerca do papel dos jogos em todas as fases do desenvolvimento humano, reafirmando a importância de os jogos serem aliados à manutenção da memória ativa e viva.

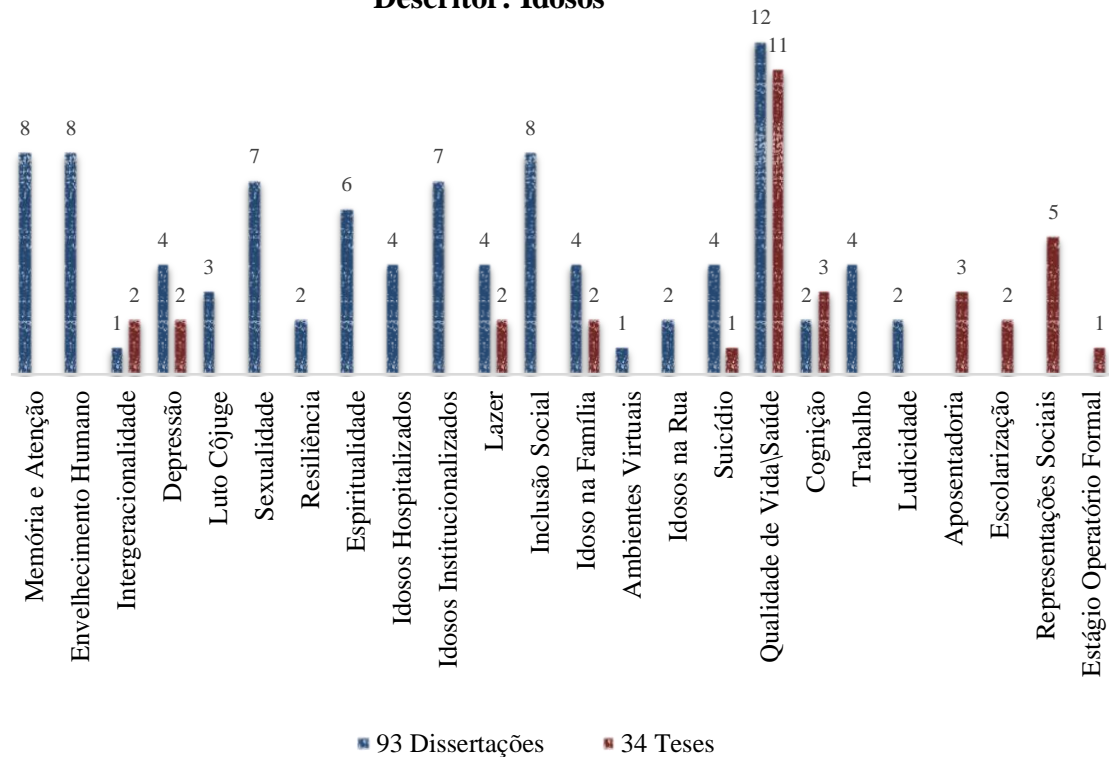
Na outra pesquisa selecionada, Mariana Costa do Nascimento (2016) adentra em uma problemática inédita, até então não encontrada na busca realizada no campo das pesquisas acadêmicas educacionais, intitulada “O processo de tomada de consciência em idosos escolares”. Este trabalho tem grande relevância para os nossos estudos, uma vez que converge com a intenção de pesquisa que se propõe na tese. A pergunta que a pesquisadora faz em sua investigação é se “o processo de tomada de consciência pode vir a constituir-se como um fator protetivo para os idosos?” (NASCIMENTO, 2016). Ressalta-se também que a opção da autora pelo método clínico de Piaget canalizou para a imersão de leitura neste trabalho, uma vez que essa também é a nossa perspectiva metodológica. O que a pesquisadora constatou é que

[...] dos doze participantes, nove movimentaram em direção a níveis mais complexos do processo de tomada de consciência das estratégias de jogo. Desses nove, oito participantes manifestaram oscilação entre níveis mais baixos e mais altos de tomada de consciência, enquanto uma idosa mostrou estabilização do maior nível de tomada de consciência alcançado até o final da intervenção pedagógica. Do conjunto de doze idosos-participantes três mantiveram o mesmo nível de tomada de consciência com o qual iniciaram o conjunto de intervenções pedagógicas. [...] adaptadas do método clínico piagetiano, as sessões com o jogo Quarto permitiram que os idosos-participantes reorganizassem e criassem novas estratégias de jogo por meio do processo de abstração refletida [...] Além da evolução do processo de tomada de consciência, os idosos apresentaram evolução do domínio do jogo que, de modo geral, mantiveram-se superiores aos níveis de TC, sugerindo que a evolução do plano do fazer foi anterior ao plano do compreender. [...] os jogos de regras podem vir a constituir-se como recurso para o desenvolvimento da resiliência, favorecendo a construção de fatores protetivos, de ordem intelectual, como o processo de Tomada de Consciência. Isso porque disponível como recurso cognitivo pelos idosos, a melhor compreensão da centralidade de suas ações – sujeito da ação e objeto de conhecimento – lhes favoreceu a reorganização, criação e verbalização de novas estratégias para as situações-problema vivenciadas durante o jogo [...] (NASCIMENTO, 2016, p. 9).

As considerações deste trabalho sobre a tomada de consciência em idosos, evolução da pesquisa, método escolhido, sujeitos participantes e instrumentos mediadores, merecem ser considerados quando da execução das intervenções que se pretende realizar a partir do método clínico piagetiano.

Ainda com o descritor *idosos*, porém na área de *Psicologia*, foram encontradas 127 pesquisas, sendo 93 dissertações e 34 teses. Vê-se, portanto, que na área de Psicologia há uma maior quantidade de trabalhos, ou seja, quase dobram em número de pesquisas neste descritor, aumentando consequentemente a variedade de temáticas abordadas, como se pode visualizar no **Gráfico 5**, a seguir:

Gráfico 5
Temáticas Recorrentes
Área de Concentração: Psicologia
Descriptor: Idosos



Fonte: Sistematização da autora

O que de mais expressivo aqui se revela é a problemática recorrente vinculada à qualidade de vida e saúde, evidenciando a psicologia muito mais atrelada às pesquisas na área da saúde do que às pesquisas educacionais.

Na segunda incidência de regularidade aparecem vários temas, como inclusão social, envelhecimento humano, memória e atenção, sexualidade e idosos institucionalizados. Destes enfoques, o que se aproxima do prisma da nossa pretensão de pesquisa é *memória e atenção*. Foram selecionados para leitura apenas três dissertações, sendo elas: “Avaliação diferencial do déficit cognitivo em idosos” (VASCONCELOS, 2014); “Escala metacognitiva para idosos: elaboração de itens e análise dos parâmetros psicométricos” (FRANÇA, 2013); “Significados da prática de jogo de mesa para idosos de Fortaleza – CE” (TERCEIRO, 2016); e uma tese, sendo ela: “Características procedimentais de adultos e idosos que atingiram nível de desenvolvimento

operatório formal em provas da escala de desenvolvimento do pensamento lógico e no jogo Quarto” (LEMOS, 2015).

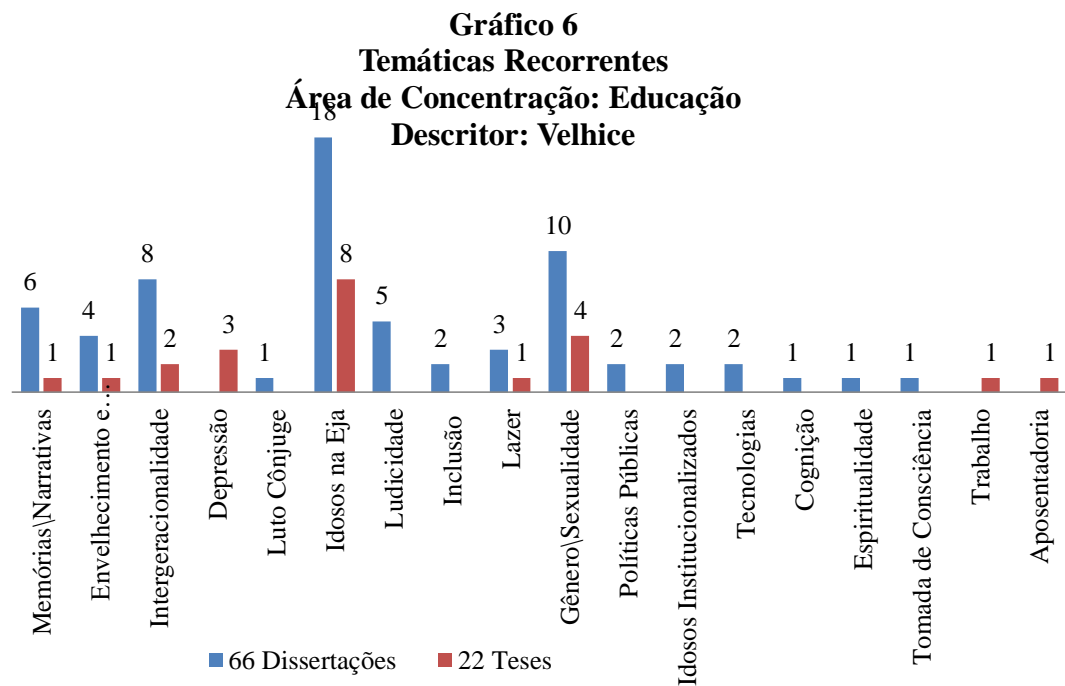
As três dissertações selecionadas trazem contribuições acerca da cognição de idosos, parâmetros da sequência de aferição do método clínico e jogos como instrumentos de mediação, respectivamente. Enfatiza-se que a maior contribuição ficou por conta da tese selecionada, sendo que a pesquisadora (LEMOS, 2015) investiga 12 homens, divididos em dois grupos. Um grupo com seis adultos, de idades entre 30 e 35 anos, e outro grupo com seis idosos, de idades entre 60 e 65 anos, todos com, no mínimo, nível superior completo e padrão de vida acima da classe C. A proposta da pesquisadora foi a de descrever características do estágio operatório formal a partir do desempenho dos participantes na Escala de Desenvolvimento do Pensamento Lógico (EDPL). O estudo foi dividido em três etapas: a primeira foi a revisão de artigos indexados no Portal Periódicos Capes, que abordam o estágio operatório formal proposto por Piaget; na segunda foi feito um detalhamento do emprego da EDPL, sendo que os resultados indicaram que: “[...] não houve diferença significativa na manifestação da estrutura do pensamento operatório formal entre os grupos, mas interferência dos conteúdos na resolução dos problemas propostos notadamente entre os idosos” (LEMOS, 2015, p. 9). Na terceira etapa, tratou-se dos resultados encontrados com a aplicação do jogo *Quarto*. Neste caso, a autora não constatou diferenças qualitativas entre adultos e idosos, considerando o instrumento utilizado e as características dos participantes, sendo que a compreensão do jogo pelos participantes foi melhor que o desempenho observado durante as partidas, e, por fim, “[...] apesar das capacidades cognitivas presentes no estágio operatório formal, nenhum dos participantes conseguiu atingir os níveis superiores de análise do Quarto” (LEMOS, 2015, p.10).

Dito isso, o importante fator a considerar é de que a pesquisadora descreve os homens das diferentes idades, sujeitos da pesquisa, como sujeitos epistêmicos, caracterizados por Piaget como um sujeito psicológico, com procedimentos e estruturas. O que se compreende é que, ao caracterizar um sujeito como epistêmico, se diz também que ele está em constante evolução e propenso a novas aprendizagens e, portanto, não existindo uma última etapa de desenvolvimento cognitivo, podendo os idosos se situarem em qualquer um dos estágios definidos por Piaget.

A partir do descritor *velhice* foram encontradas 88 pesquisas, sendo 66 dissertações e 22 teses na área da *Educação*, porém após leitura dos resumos, apenas uma foi selecionada. Trata-se da dissertação de Geisa Dariva Aparecida, com o título “Educação e envelhecimento: atividade

intelectual na terceira idade”, concluída no ano de 2009, na Universidade Estadual de Maringá. Ressalta-se que a opção pelo descritor *velhice* e não *velho*, fora feita após perceber que, quando utilizada a palavra *velho*, o termo dilata-se em inúmeros empregos distintos da nomeação de *ser* sujeito, como por exemplo: *o velho rio*, *o velho livro*, dentre outros tantos.

O interesse por este estudo aconteceu pelo fato de apresentar particularidades bem distintas ao que se pretende estudar, e, pode-se dizer utilizar-se de um método pouco encontrado até agora nas pesquisas com sujeitos idosos, sendo ele uma pesquisa bibliográfica. A pesquisadora verificou, a partir de leituras, *como, e se*, atividades intelectuais contínuas e sistemáticas poderiam promover um envelhecimento com melhor qualidade de vida. Intentando exemplificar a importância da atividade intelectual para idosos, a pesquisadora selecionou alguns intelectuais que tiveram uma vida longa e que se mantiveram intelectualmente ativos até os 70, 80, 90 anos ou mais, como por exemplo, as biografias de Jean Paul Sartre, Cora Coralina, Zilda Arns, Oscar Niemeyer, dentre outros, buscando ilustrar a importância deste tipo de atividade para a satisfação pessoal e a dignidade nesta etapa da vida. **O Gráfico 6** disposto a seguir dará a dimensão das temáticas recorrentes neste descritor e área.

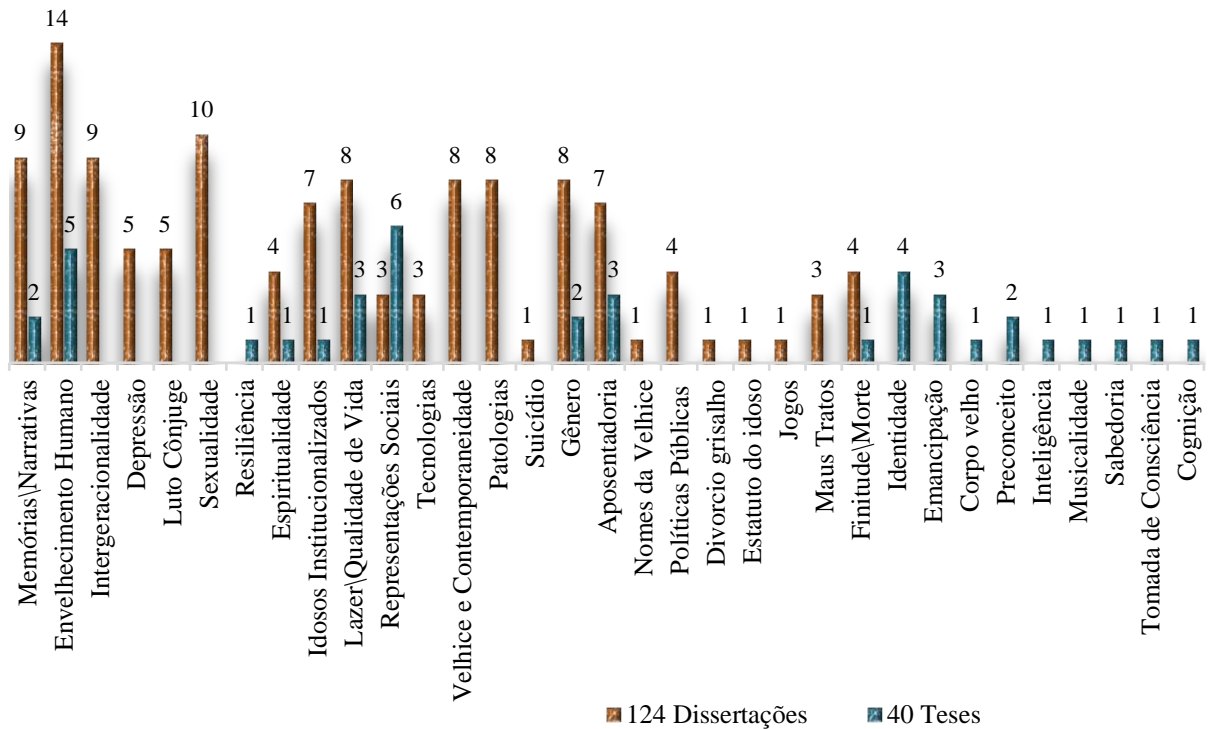


Fonte: Sistematização da autora

O que se evidencia no gráfico é que a maior incidência nas pesquisas deste descritor fica por conta de *Idosos na EJA*, sendo que deste não foi selecionado nenhum trabalho, justificando-se que todos percorrem por discussões com viés mais próximo da sociologia, no tocante à escolarização como direito constitucional e dívida social.

Quando utilizado o descritor *velhice* na área da Psicologia, vê-se um diferencial, em princípio quantitativo. Apresentaram-se 164 pesquisas, sendo 124 dissertações e 40 teses, ou seja, um número bem expressivo comparando-se aos demais descritores, conforme exposto no **Gráfico 7**, a seguir. Por uma razão de lógica proporcional, também foi o descritor que mais trabalhos nos conduziu à escolha de aproximações e refutações, sendo selecionados, neste caso, duas dissertações e três teses. A grande variedade de temáticas abordadas também foi considerável, sendo que foram agrupadas em 33 diferentes tópicos, onde a maior incidência registrada foi na problemática abrangente do envelhecimento humano, sucedida pelas questões da sexualidade. Apareceram temáticas pontuais pertinentes à psicologia, como depressão, luto do cônjuge, patologias, finitude, morte e suicídio. Estas variedades e peculiaridades podem também serem visualizadas no gráfico a seguir disposto.

Gráfico 7
Temáticas Recorrentes
Área de Concentração: Psicologia
Descritor: Velhice



Fonte: Sistematização da autora

Dos cinco trabalhos selecionados, dois abordam a resiliência como um fator protetivo ao bem-estar na velhice e, atrelado a isso, apontam a tomada de consciência como canalizadora da resiliência. Percebeu-se, porém, que o enfoque dado para a tomada de consciência está em outro patamar de discussão ao que a nossa investigação se propõe. Os estudos foram de Maria Clara Pinheiro de Paula Couto (2007) para obtenção do título de Mestre em Psicologia. A dissertação da pesquisadora intitula-se: “Fatores de risco e de proteção na promoção de resiliência no envelhecimento”, finalizada em 2007 na UFRGS, e, a tese de Vania Cristhina Nadaf (2013), sob o título “A resiliência: um processo potencial de proteção e adaptação do bem-estar psicológico na velhice”, concluída em 2013 na Universidade Federal da Paraíba.

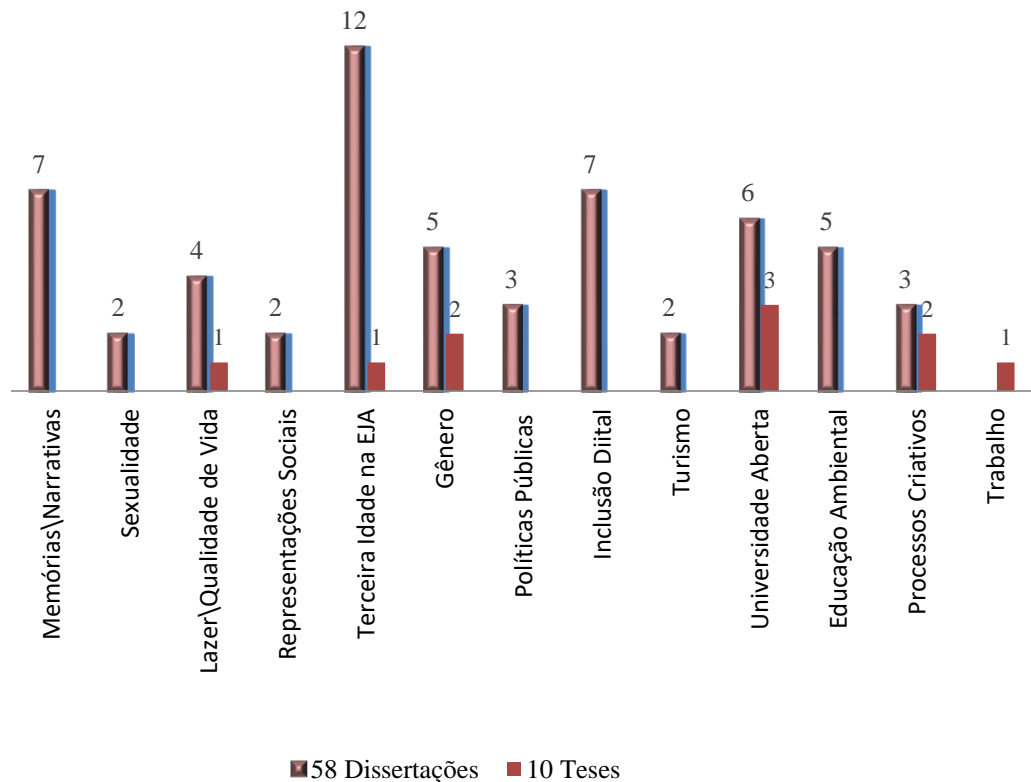
Outra pesquisa selecionada foi a tese de Mariana Teles Santos (2015), com o título “Desenvolvimento de um programa de intervenção cognitiva para idosos”, realizada no ano de

2015, na Universidade Federal de Minas Gerais. O estudo objetivou construir um programa de treino cognitivo para idosos saudáveis na modalidade individual, com foco na estimulação de habilidades cognitivas como atenção, velocidade de processamento e memória episódica. Inicialmente o trabalho fora selecionado por tratar-se de cognição em idosos, porém o estudo não contribui diretamente para as nossas pretensões, uma vez que não são idosos escolares e, por tratar-se de *testes padronizados* com aferição semelhante aos testes de QI, utilizados outrora. Salienta-se que o estudo é pontualmente focado em questões da psicologia comportamental.

Fez parte também do processo desta seleção a pesquisa de Pollyanna da Silva de Souza (2005) que dissertou acerca dos *Efeitos do envelhecimento sobre o desempenho cognitivo*, no ano de 2005. O estudo traz importantes contribuições no sentido de conceber o processo de evolução cognitiva ao longo da vida. E, por fim, destacamos a tese de Filomena Costa Guterres, realizada no ano de 2006, nomeada como “A tomada de consciência e o grupo focal na transformação das representações sociais do envelhecimento: uma proposta de intervenção”. Considerou-se ser este um trabalho relativamente conectado com a nossa intenção de pesquisa, pois, ainda que não trate da mesma problemática, a pesquisa conceitua o processo de tomada de consciência em Piaget, focada nos sujeitos idosos.

O descritor *terceira idade*, na área de concentração da Educação, nos apresenta poucos elementos contribuintes, conforme exposto no **Gráfico 8**, a seguir. O que se pode dizer é que a *terceira idade na EJA* representa a maior incidência de pesquisas e que está intimamente vinculada à Universidade Aberta como uma resposta à execução dos direitos dos idosos disseminados pelo Estatuto do Idoso.

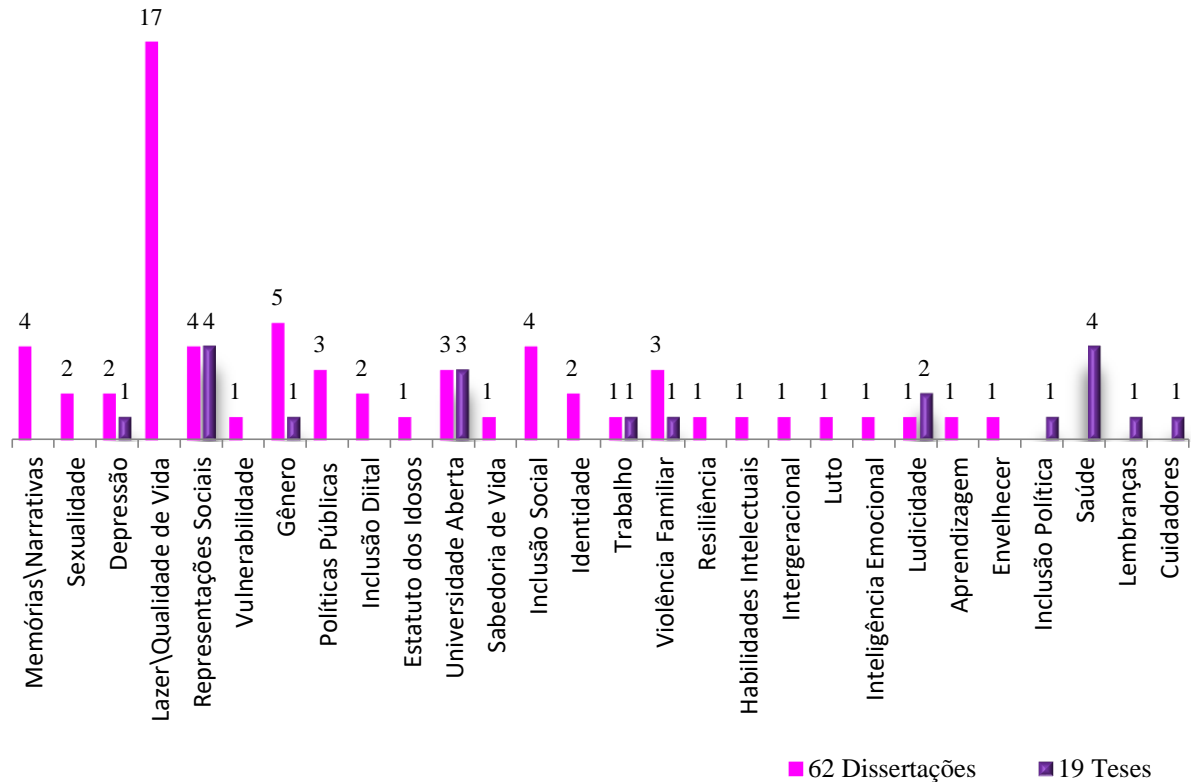
Gráfico 8
Temáticas Recorrentes
Área de Concentração: Educação
Descritor: Terceira Idade



Fonte: Sistematização da autora

Ainda com o descritor *terceira idade*, porém na área de concentração da Psicologia, pode-se dizer que a variedade de problemáticas encontradas são amplamente profusas, estando concentradas significativamente no lazer e na qualidade de vida, sendo que, dentre as 62 dissertações encontradas e que podem ser visualizadas no **Gráfico 9** a seguir, 17 versaram sobre estas temáticas. Os demais trabalhos se difundem em estudos diversos, com números bem abaixo do destaque referido. Neste descritor não fora encontrado nenhum estudo que requeresse aprofundamento para a ocasião. Vejamos os dados no **Gráfico 9**:

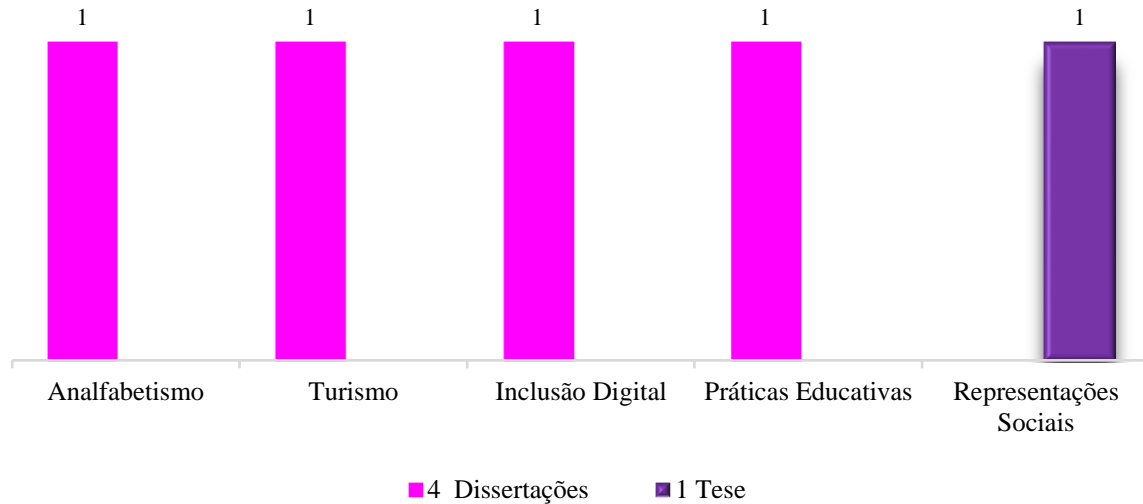
Gráfico 9
Temáticas Recorrentes
Área de Concentração: Psicologia
Descritor: Terceira Idade



Fonte: Sistematização da autora

Rumando ao último descritor pesquisado, sendo ele *melhor idade*, o que se constata é que pouco se utiliza de tal expressão nestas duas áreas de conhecimento. Pode-se perceber visualmente no **Gráfico10**, a seguir, que na área da educação aparecem quatro dissertações e uma tese, sendo que nenhuma delas tem teor que se aproxima da nossa problemática. Acredita-se que tal descritor esteja direcionado a outras áreas do conhecimento, como já se mencionou no início desta pesquisa. Ressalta-se que na área da Psicologia não aparece nenhum estudo neste momento da busca.

Gráfico 10
Temáticas Recorrentes
Área de Concentração: Educação
Descritor: Melhor Idade



Fonte: Sistematização da autora

Essas extensivas descrições acerca das produções acadêmicas são fruto de um circunstanciado e inesgotável processo de busca sobre a cognição em idosos e, para tanto, utilizou-se de distintas tentativas no esforço de aprimoramento desta revisão bibliográfica.

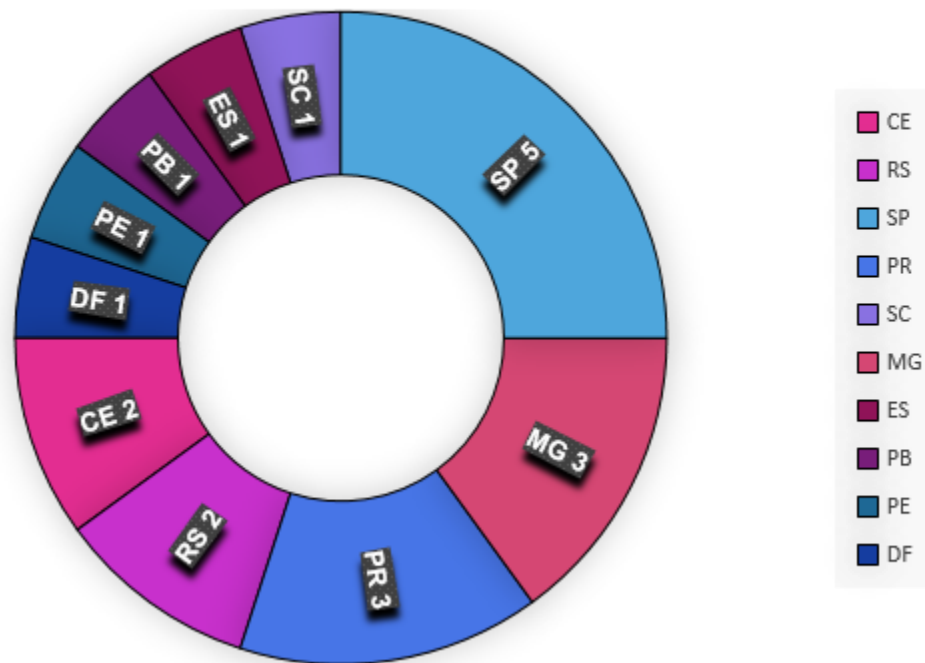
A partir da agregação das produções acadêmicas foi possível vislumbrar algumas inquietações que instigam o dia a dia dos pesquisadores e quais são os aportes teóricos e metodológicos mais recorrentes que sustentam as suas investigações.

2.4 Localização Geográfica e Institucional das produções

Diante deste cenário destacou-se algumas linhas de produções teóricas acerca da problemática *perseguida*, em distintas localizações geográficas do Brasil. A partir desta criteriosa seleção das produções, pode-se visualizar no **Gráfico 11**, a seguir, que, nas mais variáveis formas de busca feitas até o momento, foram localizados somente 20 trabalhos que trazem contribuições pertinentes, seja na perspectiva metodológica, abordagem teórica, sujeitos participantes ou proximidade na problemática. Salienta-se que cinco destes 20 trabalhos selecionados e estudados foram desenvolvidos no Estado de São Paulo, três em cada um dos Estados de Minas Gerais e

Paraná, dois em cada um dos Estados do Rio Grande do Sul e Ceará, e os cinco demais trabalhos estão distribuídos unitariamente no Distrito Federal e nos Estados de Pernambuco, Paraíba, Espírito Santo e Santa Catarina.

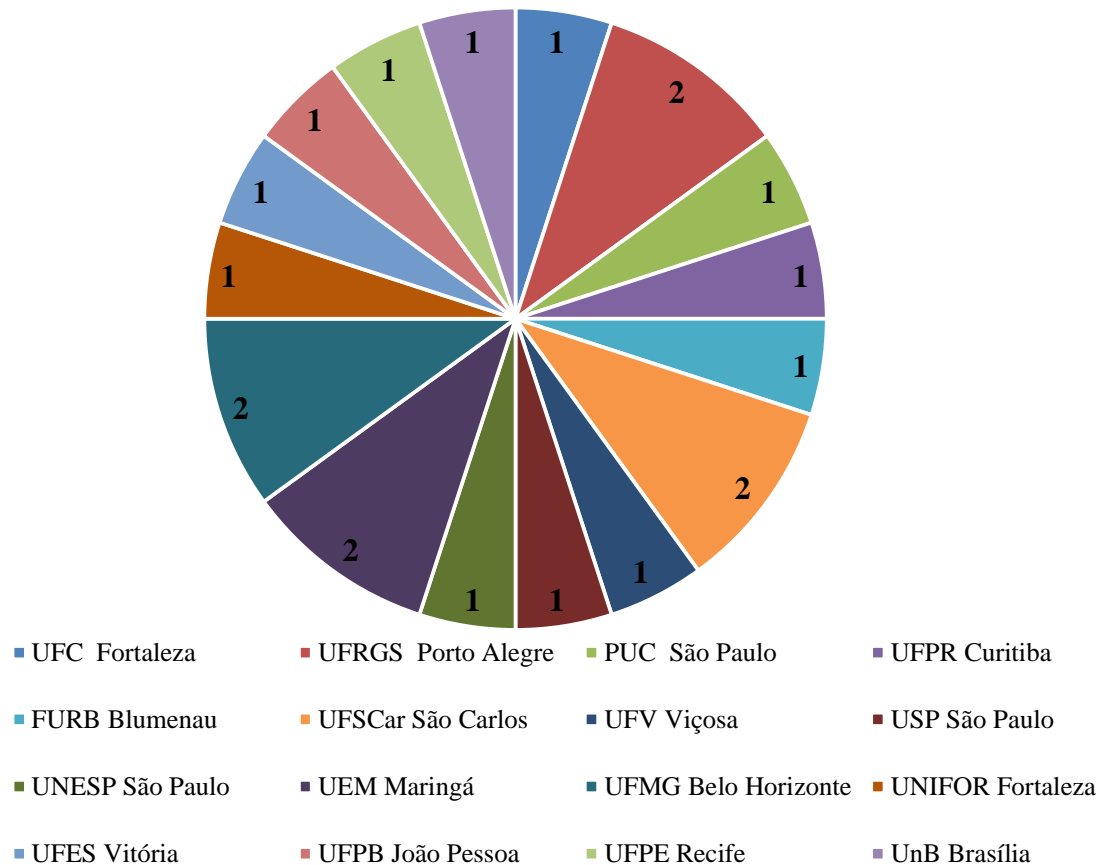
Gráfico 11
Localização geográfica dos trabalhos selecionados



Fonte: Sistematização da autora

Ainda, pode-se visualizar no **Gráfico 12**, que as 20 pesquisas estão distribuídas quase que uniformemente em 16 universidades brasileiras. São apenas quatro universidades que concentram dois trabalhos em cada uma delas, quais sejam; a UFRGS, a UFSCar, a UEM e a UFMG. As demais universidades possuem a identificação de somente uma pesquisa em cada uma delas.

Gráfico 12
Distribuição dos trabalhos selecionados nas Universidades Brasileiras



Fonte: Sistematização da autora

2.5 A síntese da busca

Pode-se dizer que após esta extensa *varredura*, não nos foi possível, até então, visualizar focos pontuais e linhas de forças consolidadas academicamente, quando se trata de sujeitos *idosos escolares*, seja qual for a problemática abordada por este viés da escolarização.

O que é legítimo considerar, em termos universais, é que vinculado aos processos de cognição de idosos, existe um expressivo número de pesquisas abrangendo temas gerais como *idosos em contextos escolares*, com distintos focos de problemáticas, dentre eles: a importância dos saberes escolares para a melhoria da qualidade de vida no que tange aos aspectos de inserção e validação social; a presença do idoso na universidade aberta; a mediação dos saberes escolares e os saberes vivenciais; os saberes escolares como possibilidade de minimizar as perdas

cognitivas; currículo escolar para idosos, dentre outros de menor evidência, como: avaliação do desempenho cognitivo a partir de diversos métodos de aferição; a utilização de jogos de regras com o intuito de ativar a memória e retardar as perdas cognitivas; dar significância ao presente utilizando-se das memórias e narrativas; e, por fim, os *processos de tomada de consciência*, envolvendo algumas problemáticas que em essência quase todas a canalizam como sendo um fator protetivo de resiliência em relação ao bem viver na velhice.

Sobre as aproximações destas escolhas reflexivas com a nossa intenção de pesquisa, o que se pode dizer é que cada uma das 20 pesquisas selecionadas traz significativas contribuições acerca das posteriores tomadas de decisões, tais como: a opção pelo método clínico piagetiano, instrumentos de produção de dados para a pesquisa, seleção de autores auxiliares, bem como compreender outras distintas projeções sobre os processos de tomada de consciência. No entanto, nenhuma das pesquisas aproxima-se diretamente do recorte da problemática pensada. São alguns os fatores que até o momento a tornam diferenciada, a saber: perfil dos idosos, os elementos mediadores da aplicação do método clínico através da problematização e intervenção no campo de atuação dos afazeres na propriedade rural, bem como a pergunta que se faz.

Quanto aos autores recorrentes, podemos anunciar no campo da psicologia do envelhecimento e teoria da aprendizagem ao longo da vida a autora brasileira Anita Liberalesso Neri. Ao tratar dos processos de tomada de consciência, todos indistintamente utilizam-se de Jean Piaget e alguns de seus intérpretes no Brasil, como Lino de Macedo, Fernando Becker e Maria Helena Fávero. As pesquisas no campo educacional que se referem aos processos de escolarização de pessoas adultas e idosas alimentam-se especialmente da literatura de Paulo Freire.

Referindo-se ao tipo de metodologia adotada, somente uma das pesquisas empregou a pesquisa bibliográfica, sendo que todas as demais permaneceram no campo da pesquisa empírica, como já mencionado no início deste capítulo. O método predominante no campo da Psicologia foi o clínico e no campo da Educação foi a pesquisa participante.

E, no arremate das ideias deste capítulo, arrisco-me a dizer que uma atenciosa revisão de literatura pode nos servir de fio condutor para as demais tomadas de decisões acerca dos destinos da pesquisa pretendida. Corroboro Alves-Mazzotti (1992, p.54), quando afirma que

[...] A má qualidade da revisão de literatura compromete todo o estudo, uma vez que esta não se constitui em uma seção isolada, mas, ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados.

Sendo assim, revalida-se a indispensável *garimpagem* acerca das pesquisas em torno da problemática anunciada, e que sem dúvida foi refinada pelas leituras feitas nesta busca. Reitera-se aqui o **objeto deste estudo**, sendo ele a *cognição e escolarização de idosos*, assim também, a **temática central** definida como tomada *de consciência e mobilização de saberes escolares nas lidas cotidianas*. Menciona-se, ainda, as **justificativas** que nos movem nas escolhas da tese, a saber: as projeções acerca do aumento da expectativa de vida e de que teremos em breve mais idosos do que crianças; o fato de que, a educação pode e deve contribuir com o ressignificar da velhice na contemporaneidade; a trajetória formativa – pessoal, acadêmica e experiência profissional da pesquisadora; o direito ao acesso e permanência a todos indistintamente nos processos de educação escolar, e, por fim, por tratar-se de uma temática lacunar nas pesquisas acadêmicas.

3. COGNIÇÃO DE IDOSOS: Cérebro, Saberes e Longevidade

[...] Já não se morre de velhice/ nem de acidente/ nem de doença / mas, Senhor, só de indiferença. Que possamos abolir a indiferença, aquela que agride, marca, que ofende, maltrata tanto crianças, quanto idosos... Que sejamos um só: com olhos curiosos, esperançosos e sabedoria de quem muito tem a ensinar. A criança se distrai brincando com o tempo e o idoso nos ensina com a sabedoria de quem teve a companhia do tempo a verdadeira essência da eternidade.
(MEIRELES, 1957)

O propósito deste capítulo é oportunizar uma visão panorâmica acerca da Psicologia do Envelhecimento, tendo como principal foco situar a pesquisa quanto às opções teóricas assumidas na perspectiva da aprendizagem e cognição de idosos. O estudo teórico apresenta-se sequencialmente para fins de organização didática em seis seções distintas e dorsalmente complementares entre si, a partir das problemáticas mencionadas: *Nuances históricas da Psicologia do Envelhecimento; Desenvolvimento ao longo da vida: metamorfose e/ou mutação?; Desenvolvimento cognitivo ao longo da vida em Baltes: possibilidade lícita de ‘união estável’ com Piaget?; Fundamentos do envelhecimento cognitivo: envelhecer e desenvolver ao longo da vida; Um cérebro “velho” aprende coisas “novas”? e, por fim, Tomada de Consciência: o processo se processa em idosos escolares?*

3.1 Nuances históricas da Psicologia do Envelhecimento

A psicologia do envelhecimento, ainda que não consista de estudos recentes, se fortaleceu restritamente no campo da ciência nas pesquisas brasileiras. A maioria das pesquisas educacionais no âmbito da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem pautou seus estudos prioritariamente no desenvolvimento infantil até a adolescência, caracterizando assim, a existência de um período com início e fim para se desenvolver e aprender.

A concepção pautada na ideia de que o desenvolvimento continua depois da infância é relativamente contemporânea. A fase da adolescência não era considerada um período subdividido de desenvolvimento até o início do século XX, quando o psicólogo americano Granville Stanley Hall (1844-1924)¹¹, publicou *Adolescence - Adolescência* -, um livro popular,

¹¹ G. Stanley Hall, nasceu nos Estados Unidos. Primeiro psicólogo a ter grau de Doutor (PhD) no país. Psicólogo que introduziu o conceito de adolescência como um período de transição na experiência humana e caracterizou-a como um momento de comportamento subversivo ou rebelde e maturação biológica (puberdade). Stanley Hall identificou este estágio de desenvolvimento como ocorrendo entre as idades de 14 e 24 anos. As noções contemporâneas da

mas que não foi considerado científico. Vale citar que Hall também foi um dos primeiros psicólogos a se interessar pelos estudos acerca do envelhecimento. Com 78 anos de idade, no ano de 1922 ele publicou *Senescence: The Last Half of Life* (Senescência: A Última Metade da Vida). Em 1928, seis anos mais tarde, a Universidade de Stanford inaugurou a primeira unidade de pesquisa científica dedicada às investigações sobre o envelhecimento. No entanto, importantes estudos sobre o envelhecimento humano tiveram que esperar mais uma geração para evoluir. No final da década de 1930, várias pesquisas relevantes de longa duração foram discutidas, dentre elas os estudos do polonês Gerontologista e Psicólogo K. Warner Schaie, do Psiquiatra americano George Eman Vaillant, do Psicólogo nova iorquino Daniel Levinson e da americana Ravenna Mathews Helson. O período de estudos destes pesquisadores nominados concentrou-se em pesquisas sobre a inteligência e desenvolvimento da personalidade na idade adulta e velhice (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

Contemporaneamente, a *Psicologia do Envelhecimento* tem contribuído significativamente para os estudos cognitivos na fase da vida *idosa*. Esta intenta estudar os padrões de modificação comportamental atrelados ao avanço da idade, diferenciando os que são típicos da velhice dos que são compartilhados por todas as idades. Até a metade do século XX, a psicologia do envelhecimento tratava a velhice exclusivamente como a fase do declínio cognitivo.

As poucas teorias construídas sob a perspectiva do desenvolvimento ao longo da vida que influenciam na atualidade foram desenvolvidas nos últimos 60 anos, período em que ocorreram profundas modificações na temporalização da vida humana, em especial na velhice e, por conseguinte, ao envelhecimento populacional que avolumou-se por praticamente todo o território mundial.

As principais teorias que influenciaram significativamente nas pesquisas e escalas de valores acerca da velhice no Brasil foram identificadas e agrupadas no âmbito de uma pesquisa bibliográfica, realizada por Neri (2013), em três categorias, sendo elas: *clássicas*, de *transição* e *contemporâneas*, resumidas no quadro demonstrativo a seguir:

adolescência, devidas em grande parte às normas sociais e culturais alteradas, bem como compreensão biológica, colocam o estágio de desenvolvimento entre as idades de 10 e 18 anos, o fim dos quais (em muitos países) significa a elegibilidade de uma pessoa para votar. Hall nasceu no ano de 1844 em Ashfield, Massachusetts, EUA e faleceu em 1924 em Worcester, Massachusetts, EUA. Disponível em: <https://psicoativo.com/2016/09/teoria-stanley-hall-adolescencia.html> Acesso em: 03 de mar. 2019.

Quadro 1
Classificação das teorias sobre o envelhecimento

Teorias	Autor (es)
<i>Clássicas</i>	
Desenvolvimento psicológico ao longo da vida	Jung (1971)
Desenvolvimento ao longo da vida	Bühler (1935); Kühlen (1964)
Tarefas evolutivas	Havighurst (1951)
Atividade	Havighurst e Albrecht (1953)
Afastamento	Cummings e Henry (1961)
Estações da vida adulta	Levinson (1978)
<i>Transição</i>	
Psicossocial do desenvolvimento da personalidade ao longo da vida	Erikson (1959)
Social-interacionista do desenvolvimento no curso de vida	Neugarten (1969); Neugarten e colab. (1965)
<i>Contemporâneas</i>	
Desenvolvimento ao longo da vida (<i>life-span</i>)	Baltes (1987); Baltes (1997)
Dependência comportamental ao longo da vida	M. M. Baltes (1996)
Seletividade socioemocional ao longo da vida	Carstensen (1991)
Controle primário e secundário ao longo da vida	Heckhausen & Schulz (1995)
Eventos críticos ao longo da vida	Diehl (1999)

Fonte: NERI, 2013, p. 18

As clássicas referem-se às teorias que correspondem ao modelo de *crescimento-culminância-retração*, sob a perspectiva de ciclos de vida, a saber: *teoria de estágios* de Bühler (1935), Kühlen (1964), Jung (1971), e Levinson (1978); *teoria de tarefas evolutivas e da atividade* de Havighurst (1951) e Havighurst & Albrecht (1953) e a *teoria do afastamento* de Cummings & Henry (1961).

No conjunto de teorias denominadas pela autora como teorias de transição, estão: *teoria do desenvolvimento da personalidade ao longo da vida* de Erikson (1959), *teoria social-interacionista da personalidade na velhice* de Neugarten, Moore e Lowe (1965) e Neugarten (1969). A teoria de Erikson (1959) foi assinalada como de transição, pois, ainda que sobrevenha do paradigma de ciclos de vida, substitui a ideia linear dos progressos de crescimento, ápice e retração, por uma concepção dialética do desenvolvimento, que tempos mais tarde viria a ser apadrinhada pelo paradigma do desenvolvimento ao longo de toda a vida, a qual é por nós, adotada neste estudo. Esta abordagem pressupõe que o desenvolvimento humano é um processo multidirecional e multifuncional, influenciado por fatores históricos, durante todo o curso de vida. Segundo Baltes (1987) ocorre um constante equilíbrio entre ganhos e perdas, que resultam numa variabilidade e plasticidade intra-individual.

Dentre as contemporâneas, foram selecionadas pela autora quatro teorias concernentes ao paradigma de desenvolvimento ao longo da vida, sendo que três delas atentam-se ao comportamento dos sujeitos em relação às variáveis microssociais e fundamentam-se em pesquisas experimentais para avaliar suas influências.

As três teorias anunciadas foram nomeadas e representadas cronologicamente na história da psicologia do envelhecimento, como: *teoria da seletividade socioemocional* de Carstensen (1991); *teoria do controle* Heckhausen e Schulz (1995) e, a *teoria da dependência aprendida* defendida por Baltes (1997). A quarta teoria, representada por Diehl (1999), assinala os *eventos críticos do percurso de vida* e a função que exercem na subordinação do desenvolvimento do idoso em relação às estruturas micro e macrossociais do ambiente sociocultural circundante.

Foram várias e distintas as teorias que, na história desse campo científico, buscaram explicações acerca do desenvolvimento humano, desde a concepção, nascimento, crescimento, envelhecimento, até o fim da vida. A esse arcabouço de conhecimentos, referindo-se ao conjunto da espécie humana, foram atribuídos pela literatura mundial vários conceitos com semelhanças e discrepâncias entre si, denominados como: *ciclo de vida*, *expectativa de vida*, *curso de vida*, dentre outros. Embora existam corpulentas afinidades conceituais entre essas denominações, elas são empregadas de formas peculiares pelas distintas áreas do conhecimento, como psicologia, história, sociologia, filosofia, demografia e medicina.

Os estudos sobre a velhice sempre sensibilizaram estudiosos em todas as áreas. No entanto, poucos se empenharam em traduzir as crenças sociais históricas em pesquisas científicas. O que ousou dizer, ainda que neste momento, de forma arreada, nestes meus estudos sobre a problemática anunciada, é que, quando se estuda a *infância*, os estímulos estão relacionados à esperança e à projeção de vida, ao passo que quando se estuda a *velhice*, se lida com o retraimento e a finitude da vida.

Embora as opções teóricas e pessoais assumidas nesta pesquisa não corroborem a ideia da desesperança e retração da vida na fase da *velhice*, é inevitável que se relacione esta etapa da vida aos problemas orgânicos, psíquicos e sociais inerentes ao próprio conceito de *ciclo vital*. Valido esta ideia utilizando-me das palavras de Neri (2001, p. 21):

Embora exista uma mitologia em relação às possibilidades de prolongamento da vida humana baseadas em tecnologias geradas pela pesquisa científica, na realidade, há um limite genético biológico para a expectativa de vida por ocasião do nascimento. A demografia oferece evidências sobre a perspectiva atual de duração máxima de vida humana.

Ainda que não negaremos as evidências de patologias ao longo da vida e da certeza de finitude, buscar-se-á um fio condutor embasado em *esperança de vida melhor* na temida, porém pretendida fase da velhice.

Ainda que não seja alvo principal deste estudo pormenorizar acerca da classificação das etapas da vida humana, considerar-se-á como base de princípios e congruências a teoria do *desenvolvimento ao longo da vida – life-span*, conforme Baltes (1987).

3.2 Desenvolvimento ao longo da vida: Metamorfose e/ou Mutação?

As razões pelas quais se optou pela abordagem teórica que reconhece o desenvolvimento ao longo da vida consubstanciam-se no fato de que esta favorece a compreensão e a defesa de que não existe idade certa para alfabetizar-se ou mesmo para qualquer outro tipo de aprendizagem. Estamos em constante metamorfose, ainda que estas possam provocar mutações, quer seja de ordem fisiológica ou psicológica, degenerativa ou instrutiva.

Segundo o mentor desta teoria, Paul Baltes, o paradigma do desenvolvimento ao longo da vida, também nomeado como teoria *life-span*, é de feitio pluralista por considerar os múltiplos níveis, temporalidades e dimensões do desenvolvimento humano, e por ser de ordem transacional, dinâmica e contextualista (BALTES; SMITH, 2004). De acordo com Neri (2006, p. 19), trata-se de um

[...] desenvolvimento como processo contínuo, multidimensional e multidirecional de mudanças orquestradas por influências genético-biológicas e socioculturais, de natureza normativa e não normativa marcada por ganhos e perdas concorrentes e por interatividade entre o indivíduo e a cultura. Compreende uma sequência de mudanças previsíveis, de natureza genético-biológica, que ocorrem ao longo das idades, e, por isso, são chamadas de mudanças graduadas por idade; uma sequência previsível de mudanças psicossociais determinadas pelos processos de socialização [...] chamadas de influências graduadas por história, e uma sequência não previsível de alterações pela influência de agendas biológicas e sociais e que, por isso, são chamadas de influências não normativas. [...] Como exemplos das primeiras, a maturação neurológica dos cinco primeiros anos, a puberdade e o climatério. As segundas são ilustradas pelo ingresso na escola, o casamento e a aposentadoria por idade. As últimas têm como exemplos a perda de emprego, a viuvez na idade adulta, acidentes, doenças e morte de um filho.

A partir desta perspectiva de desenvolvimento ao longo da vida, consideram-se vitais todas as alterações biológicas, psicossociais e cognitivas que ocorrem durante o curso da vida. É possível assumir, neste caso, a existência de um sujeito idoso cognoscível, interferido por suas dores e emoções, sucessos e insucessos; uma história inacabada, sempre incompleta, recontada de formas distintas e que se refaz de modo a acolher metamorfoses e mutações compulsórias ao tempo, sem que se perca o nexo da permanência decorrente da atemporalidade do inconsciente. Parafrazeando Raul Seixas, somos todos *metamorfoses ambulantes*¹², resguardados pelo momento histórico de frenéticas transformações.

Nessa concepção, o desenvolvimento é compreendido como toda e qualquer modificação na capacidade adaptativa do organismo, não importando ser ela negativa ou positiva, de perdas ou de ganhos. Assume-se uma posição multicircunstancial, considerando-se serem possíveis diversos determinantes para que aconteça o desenvolvimento, interferidos pelas diferenças individuais e pela presença de uma plasticidade ocasionada por eventos de natureza sociocultural e ontogenética. Sendo assim, o desenvolvimento não é tido somente como um movimento ascendente, e sim como um aspecto inerente à capacidade regenerativa de adaptar-se com situações e crises, criando mecanismos de defesa e proteção, transformados em aprendizagem.

Volvendo-se aos termos figurativos anunciados no título desta seção, acredito que aconteçam muito mais mutações do que metamorfoses ao longo de uma vida em constante transformação. Aqui compreendendo metaforicamente a *metamorfose* como uma mudança considerável que ocorre no caráter, no estado ou na aparência de uma pessoa. Quase sempre a palavra aparece em músicas e poesias trazendo um sentido poético de transformação libertadora e benéfica.

Já a *mutação*, pode ocorrer de forma espontânea, induzida, por erros de combinação ou ainda de forma acidental. Associada à ficção científica, da mutação podem ressurgir seres extraordinários com superpoderes ou monstros assustadores e destruidores.

¹² Metamorfose ambulante é o nome de uma das principais músicas do cantor e compositor Raul Seixas (1945-1989), gravada no ano de 1973. Nesta música, o artista afirma que prefere viver em um estado de constante mudança do que ser o mesmo todos os dias, com opiniões imutáveis e intransigentes. Disponível em: <https://www.significados.com.br/metamorfose/> Acesso em: 16 out. 2018.

3.3 Desenvolvimento cognitivo ao longo da vida em Baltes: possibilidade lícita de *união estável* com Piaget?

Para a teoria *baltiana*, o sujeito desenvolve-se durante todo o curso de sua vida, no contexto dos fatores psicológicos, sociais, culturais, biológicos e históricos, que prescrevem as transformações, num processo de equilíbrio contínua entre perdas e ganhos. O que fundamenta este paradigma, epistemologicamente, é a sua orientação dialética, nos permitindo falar de um *ciclo vital experiente*, no caso dos idosos, em que os sujeitos trazem consigo uma longa trajetória de situações já vivenciadas.

Segundo Neri (2001, p. 22),

[...] a expressão *life-span* tem uma conotação de extensão ou abrangência, quer da vida em toda sua duração, quer de algum período particular, mas sem utilizar nenhum critério de estágio para fins de delimitação ou periodização. A idade cronológica é vista como variável relevante, já que é indicadora dos eventos do desenvolvimento usualmente registrados no tempo. Porém, longe de ser considerada uma causa, ela é vista como elemento organizador na pesquisa sobre o desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a atenção, para efeito de análise do desenvolvimento cognitivo, está mais voltada aos eventos educacionais, biológicos, sociais, psicológicos e culturais aos quais os sujeitos idosos foram submetidos, do que propriamente à data em que estes nasceram.

Vale citar que Piaget, autor de base que fundamenta a pergunta central da tese acerca da *tomada de consciência*, não se contrapõe à teoria de Baltes quanto ao processo de desenvolvimento cognitivo. Ambos respondem a perguntas diferentes em suas investigações teóricas. Baltes, além de ter nascido quase meio século após Piaget, desenvolve seus estudos voltados à Psicologia do Envelhecimento, enquanto que Piaget não se adentrou aos experimentos de cognição com pessoas idosas.

Piaget e Baltes, neste caso, são incomensuráveis e ponderáveis. Para Kuhn (2003), incomensurabilidade significa a impossibilidade extrema de decisão sobre qual teoria poderia ser a mais eficiente para um determinado campo de aplicabilidade. A incomensurabilidade, em suas múltiplas e distintas formas, implica na impossibilidade de opção entre as teorias.

Assim, teorias dissemelhantes pertencem ou a mundos distintos ou são expressas em termos que não se traduzem de uma teoria para outra teoria ou ambas as coisas. Kuhn justifica ainda que a incomensurabilidade se fundamenta em três razões: primeiro que, quando os

problemas a serem resolvidos não são os mesmos, fica evidente que as respostas serão distintas, pois os *seus padrões científicos ou suas definições de ciência não são os mesmos* (KUHN, 1994, p. 188); já a segunda diz que um novo paradigma conserva conceitos do antigo, dando-lhes, no entanto, uma nova interpretação; e a terceira assegura que os pesquisadores, por trabalharem em mundos diferentes, enxergam o mesmo objeto de modos diferentes (KUHN, 1994, p. 190).

A questão é que a incomensurabilidade implica em mundos discordantes, nos quais, talvez, não seja possível fazer a comparação entre o familiar e o novo, de modo que “é como se a comunidade profissional tivesse sido subitamente transportada para um novo planeta, onde os objetos familiares são vistos sob uma luz diferente e a eles se apregoam objetos desconhecidos” (KUHN, 1994, p. 145).

Quanto à ponderabilidade, a opção foi a de analisar as duas teorias com parcimônia, ponderação e prudência. Ponderar é equacionar acerca de uma determinada situação, é emitir um juízo ancorado no bom senso e assim encontrar uma solução. O uso mais frequente do termo associa-se às reflexões que se realiza sobre algo para analisar as suas vantagens e desvantagens. Ponderar, neste caso, permite comparar diferentes consequências que podem emergir de uma decisão ou de uma ação.

Para Piaget, o conhecimento é construído por processos de trocas, através de um conjunto de estruturas cognitivas, não desconsiderando a influência de fatores externos, como as corriqueiras distorções que algumas leituras caricaturadas fizeram historicamente desse autor. Montoya (1996, p. 58) diz que; “[...] o processo construtivo do conhecimento pelo indivíduo é solidário, é indissociável do sistema de trocas cognitivas entre indivíduos”.

O cerne dos estudos piagetianos esteve atrelado à busca de explicações acerca de como se processa a ascensão dos conhecimentos nos sujeitos humanos. Segundo sua teoria, não existe uma cronologia hermética para a apropriação dos conhecimentos, mas sim, uma ordem sucessiva que é variável e está subordinada às experiências anteriores dos sujeitos, às transmissões sociais, sua maturação e, essencialmente, ao ambiente social que pode acelerar ou retardar o advento de um estágio, ou mesmo inibir a sua manifestação (PIAGET, 1983). “[...] Os conhecimentos não provêm nem da experiência dos objetos unicamente, nem de uma programação ingênita formada previamente no sujeito, mas sim de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (PIAGET, 1977, p. 9). Assim, Piaget estabelece associação entre os processos

de adaptação e organização que podem auxiliar ou dificultar os desequilíbrios necessários para a construção de novos conhecimentos.

Para Baltes, Reese e Lipsitt (1980) os eventos que influenciam no processo de desenvolvimento e na velhice bem-sucedida e/ou não bem-sucedida, são categorizados em *normativos* e *não-normativos*, que são experimentados de modo similar pela maioria das pessoas de um determinado coletivo.

Influências por *eventos normativos* podem ser etárias, ou seja, vinculadas a certa faixa etária, que podem ser determinadas por eventos orgânicos, como a puberdade e a menopausa e eventos sociais, como ingresso na educação formal, casamento, paternidade-maternidade e aposentadoria.

Ordinariamente, o tempo de acontecimento dos eventos biológicos é imutável, dentro de um intervalo normal, como, por exemplo, a puberdade não acontece aos 40 anos nem a menopausa aos 15 anos de idade. Já o tempo de ocorrência dos eventos sociais é mais versátil e oscila em desconformes tempos e lugares, ainda que, dentro de limites de madureza, em um conceito piagetiano, *maturação*. Exemplificando, uma mulher habitualmente pode engravidar e ter filho em qualquer tempo entre a puberdade e a menopausa. As influências normativas podem também ser históricas, ou seja, comuns a um determinado coorte¹³: grupo de pessoas que compartilham de uma experiência equivalente, como crescer na mesma época e no mesmo lugar. São exemplos de influências desta natureza, a Grande Depressão da década de 1930, a escassez de alimentos na África na década de 1980, os violentos conflitos no leste europeu na década de 1990, dentre outras. Ainda nesta mesma categoria encontra-se o desenvolvimento cultural e tecnológico, como a mudança de papel das mulheres e o impacto da mídia e dos computadores.

As influências *não-normativas* decorrem de eventos incomuns que têm grande impacto sobre vidas singulares. Podem ser eventos típicos que ocorrem em uma circunstância atípica na vida de cada sujeito. São exemplos comuns deste acontecimento: o filho pequeno que perde por morte um dos pais; casamento ainda na adolescência ou eventos atípicos como: acidente

¹³ Coorte, do latim *cohors*, é um termo que admite dois significados diferentes. Por um lado, trata-se de uma unidade tática do exército romano, Por outro lado, coorte é uma série, um conjunto ou um número. Uma coorte romana, por conseguinte, era uma unidade do exército que, em geral, era composta por um só tipo de soldados. Uma coorte é um conjunto de pessoas que partilham um mesmo evento (acontecimento) dentro de um certo período de tempo. Isto significa que uma coorte, por exemplo, pode ser formada por todas as pessoas nascidas numa cidade X entre 1970 e 1972. Outro exemplo de coorte é o grupo de estudantes que iniciam os seus estudos primários no mesmo ano e que, por conseguinte, os deveriam concluir juntos (ao mesmo tempo). Disponível em: <https://conceito.de/coorte>. Acesso em: 02 de mar. 2019.

automobilístico ou ter uma doença congênita. Salienta-se que estes eventos podem também serem positivos, é claro, como uma promoção no emprego, passar em um concurso difícil, ganhar uma bolsa de estudos.

Sendo assim, tanto Piaget quanto Baltes consideram volumosos processos de interferência na aquisição de novas aprendizagens, porém esta apropriação será única e individual, ainda que os sujeitos sejam submetidos aos mesmos eventos. Ambos atribuem responsabilidades internas e externas ao processo de desenvolvimento vital e apropriação de conhecimentos. Cada qual em seu tempo e com estratégias diferentes em suas pesquisas, compreendem que os seres humanos estão em constante processo de transformação.

3.4 Fundamentos do envelhecimento cognitivo: envelhecer e desenvolver ao longo da vida

Paul B. Baltes (1987), autor que pesquisa acerca do desenvolvimento ao longo da vida, elenca alguns princípios fundamentais que alicerçam a abordagem da aprendizagem do início ao fim do ciclo vital, sendo eles: *o desenvolvimento é vitalício*, o que acontece antes interfere no que está por vir de cada período da vida; *o desenvolvimento depende da história e do contexto*, ou seja, cada sujeito desenvolve-se internamente em meio a um conjunto intrínseco de circunstâncias ou premissas condicionadas por tempo e lugar. Os sujeitos influenciam e interferem em seu contexto histórico e social e são influenciados e interferidos por eles. Eles não somente reagem aos seus ambientes físicos e sociais como também compartilham e interagem com eles, modificando-os; *o desenvolvimento é multidimensional e multidirecional*, envolvendo equilíbrio entre crescimento e declínio. Na infância os sujeitos crescem essencialmente para cima, tanto em tamanho como em habilidades e vocabulário. Já na idade adulta, o equilíbrio muda gradativamente. Algumas capacidades perseveram aumentando e outras podem diminuir. É possível que apareçam novos atributos, como a expertise, capacidade de abstração e resolução de problemas mais complexos. Os sujeitos procuram maximizar os ganhos e minimizar as perdas aprendendo a administrá-las ou compensá-las; *o desenvolvimento é flexível ou plástico*, diversas capacidades como a memória, força e persistência, podem ser expressivamente aperfeiçoadas e otimizadas com treinamento e prática, mesmo que em idade avançada.

Quanto aos princípios do desenvolvimento intelectual na *velhice da vida*, Baltes (1987) enumera uma sequência de dez tópicos, os quais reescreverei com grifos de interpretação.

1. O envelhecimento ocasiona modificações ontogenéticas que se expressam no declínio das capacidades intelectuais que são inerentes ao desempenho neurológico, psicomotor e sensorial. Essas alternâncias se traduzem na atenuação da plasticidade comportamental.

2. As modificações intelectuais de origem ontogenética não designam descontinuidade da capacidade adaptativa e ineficiência cognitiva. O acúmulo de experiência pode ser diligente e otimizado pelos idosos, compensando assim, o declínio nas capacidades de processamento das informações, provenientes do processo de envelhecimento.

3. O envelhecimento intelectual pode ser vivenciado diferentemente pelos sujeitos, ou seja, é uma experiência híbrida, influenciada pelos contextos e circunstâncias históricas, sociais e culturais, além da incidência de patologias advindas de um processo de envelhecimento normal.

4. Existem distintos padrões de envelhecimento cognitivo que vão do mórbido ao excelente, excedendo ao normativo. São pertinentes as transformações de ordem biológica, acarretadas depois que os sujeitos atingem a capacidade de procriar a espécie e, entre a quarta e quinta década de vida, otimiza-se o surgimento de mutações anatômicas e funcionais que determinam o envelhecimento. Não se trata de doenças, mas de um curso natural, subordinado ao conjunto genético da espécie.

5. O envelhecimento cognitivo é um encadeamento multidimensional e multidirecional: distintas capacidades encetam modificações em distintos momentos, com distintos resultados, sobre distintos sujeitos, resignados às distintas experiências, sejam educacionais, afetivas, biológicas, sociais, históricas ou de personalidade.

6. Respeitadas as fronteiras compulsórias à biologia e as oportunidades ocasionadas pela educação formal e não-formal às quais os sujeitos foram submetidos ao longo de suas vidas, é possível metamorfosear o desempenho cognitivo de sujeitos idosos mediante intervenções neuropsicopedagógicas, clínicas e educacionais.

7. A inteligência transforma-se qualitativamente ao longo de toda a vida. As modificações qualitativas fundam-se muito mais significativamente nas oportunidades disponibilizadas pela cultura do que pelos recursos de base genético-biológica que estão na gênese da inteligência humana.

8. A performance intelectual dos sujeitos idosos é generosamente influenciada pela consciência de si, pelas crenças acerca da gênese do próprio comportamento, pelas *miras* pessoais e pelas emoções.

9. As diferenças preponderantes no desempenho cognitivo dos idosos não são de caráter ontogenético, mas de princípios culturais que se externalizam na educação oportunizada nas fases iniciais do desenvolvimento, quando as capacidades básicas são incrementadas. Ainda assim, as distinções em inteligência inerentes às experiências culturais não presumem a *inteligência fluida*¹⁴.

10. Ancorados à ação dos recursos de seleção, otimização e compensação, no contexto pessoal ou cultural, os sujeitos idosos não manifestam impreterivelmente declínio na execução de variadas funções habitualmente praticadas por jovens. É possível que os idosos apresentem níveis destacados de desempenho eminentemente habilitado na esfera profissional e na resolução das questões pertencentes à existência, sendo fruto de sabedoria acumulada ao longo de suas vidas.

Portanto, as condutas de sapiência são, neste caso, oriundas dos recursos de seleção, otimização e compensação, e evidenciam a magnitude da cultura para a constância e o aperfeiçoamento de habilidades cognitivas nos sujeitos idosos. Compreende-se que é também em virtude das memórias e lembranças de acontecimentos e posicionamentos, de estabelecer novas associações, suscitar hipóteses, realizar reflexões éticas, estéticas e morais e de oportunizar soluções fundadas nas experiências vivenciadas, que os sujeitos idosos podem manifestar padrões de conduta que lhes outorguem enquanto sábios.

Ainda que a sabedoria esteja relacionada com uma manifestação que demande atributos cognitivos, emocionais e motivacionais, ela não é uma variável da inteligência mensurada por testes padronizados, mas sim uma exteriorização de inteligência prática e materialização dos recursos de seleção, otimização e compensação referidos por Baltes (1990).

Por fim, para Baltes e Staudinger (2000), a sabedoria é a orquestração do desenvolvimento humano em busca da excelência, tanto em termos individuais quanto coletivos. Assim, estamos sempre rumando em busca da sabedoria, ainda que esta não se materialize somente com e pela idade.

¹⁴ Conceito baltiano em que reflete as capacidades mentais primárias, tais como a indução, flexibilidade figurativa e integração, evidenciadas pela proficiência no cumprimento de tarefas verbais (séries de letras), espaciais (matrizes) e topológicas na derivação de informação viso-espacial complexa, em situações cujo tempo de execução é controlado. Declina com a idade, em função das mudanças neurológicas típicas do envelhecimento e dos efeitos acumulativos de doenças e acidentes. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>. Acesso em: 10 de ago. 2019.

3.5 Um cérebro *velho* aprende coisas *novas*?

Ainda que exista um vasto conjunto de pesquisas sobre o processo de envelhecimento do cérebro humano no campo da geriatria, para as pesquisas educacionais trata-se de uma jovem temática. São raros os pesquisadores que se aventuram nesta complexa empreitada, que se torna indispensável, por inúmeras razões já justificadas nesta pesquisa, sendo que a mais contundente é o fato de que já somos um país de *velhos*, com pensamentos cada vez mais *jovens* e com maior perspectiva de longevidade. Há uma preocupação, por vezes exacerbada, com a aparência estética que se torna visível nas academias, clínicas médicas de cirurgias plásticas e centros de rejuvenescimento.

A neurociência tem se dedicado, nas últimas décadas, a explicar e a desmistificar a ideia histórica de que o cérebro se desenvolve até uma determinada idade, estabiliza na idade adulta e com o avançar da idade começa o declínio.

São muitas as ramificações de correntes teóricas na área médica que se atentam a esse estudo, e, ainda que não tenhamos competência técnica e teórica suficiente para adentrar neste campo de composição biológica do cérebro, buscou-se inúmeras indicações de leituras por especialistas da área médica, além de cursar especializações no campo da Neuropsicopedagogia institucional¹⁵ e clínica¹⁶, objetivando compreender o funcionamento cognitivo do cérebro e seu processo de envelhecimento.

O que se sabe é que o cérebro possui elasticidade e, portanto, pode se modificar até os últimos dias de vida, ou seja, sem idade limítrofe. Idosos também têm cérebros plásticos e modificam, inclusive de tamanho, a cada nova aprendizagem. Estudos recentes no campo da Neurociência anunciam que, biologicamente ninguém está velho para aprender, e que todos, indistintamente, podem se reinventar o tempo todo e todo o tempo. Isso se deve à neuroplasticidade, que é a capacidade do cérebro de mudar de forma e tamanho, adaptando-se

¹⁵ Pós-graduação em Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial Inclusiva. A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociência aplicada à educação, com interfaces da Psicologia e Pedagogia, com inferências na Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psiquiatria, Pediatria, Neurologia, Biologia e outras áreas afins, buscando compreender e trabalhar com o objeto de estudo e de novas possibilidades para promover a aprendizagem. Disponível em: <https://www.censupeg.com.br/curso/neuropsicopedagogia-clinica/>. Acesso em 23 de fev. 2019.

¹⁶ Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia Clínica. O curso de Neuropsicopedagogia tem como objetivo capacitar os profissionais à compreensão do papel do cérebro em relação aos processos neurocognitivos na aplicação de estratégias pedagógicas afim de Intervir no desenvolvimento da linguagem, neuropsicomotor, psíquico e cognitivo dos sujeitos. Disponível em: <https://www.censupeg.com.br/curso/neuropsicopedagogia/>. Acesso em: 23 fev. 2019.

estruturalmente sempre que o sujeito vive novas experiências. A *plasticidade cerebral* é definida como alterações estruturais no cérebro, resultado de adaptações do indivíduo e/ou estímulos repetidos. Ou seja, a plasticidade é entendida como um mecanismo adaptativo que permite que o cérebro crie novas conexões entre neurônios, estabelecendo, assim, novas formas de pensar e agir.

Segundo Mariúza Peloso Lima (2001), é mítico o pensamento de que nascemos com o cérebro com tamanho e potencial pré-determinados e de que nada alterará a sua capacidade e funcionamento. O cérebro é um órgão em constante crescimento e mudança, sendo que sua capacidade e vitalidade dependem, em grande parte, de como o alimentamos de informações e das condições ambientais e sociais de inserção. Desta maneira, o cérebro pode ser influenciado e moldado por influências externas e internas. Quando não há doenças graves, o envelhecimento, por si só, não conduz ao declínio e à perda das atividades cognitivas e intelectuais. Não há uma perda concreta, mas sim uma atenuação do ritmo quanto à velocidade de processamento da informação (LIMA, 2001).

A plasticidade cerebral, demarcada como a capacidade de estabelecer novas conexões neurais ou sinapses (VILANOVA, 1998), é um tema muito estudado e difundido nas ciências biológicas e humanas por influenciar frontalmente nas modalidades sensoriais: sensibilidade e codificação sensorial. Exclusivamente, no processo de codificação sensorial, a transdução realizada pelos neurônios é estabelecida através de sinapses, até que a informação traduzida em potencial de ação opere na região intrínseca do córtex cerebral, numa espécie de retroprojeção: rota desde a captação do estímulo até sua interpretação e resposta (ATINKSON, 2002).

Até metade do século passado, acreditava-se que os neurônios não possuíam capacidade de se dividirem, sendo inexequível se fazer qualquer coisa quando as conexões e neurônios haviam sido perdidos em decorrência de alguma lesão. A ignorância dos conhecimentos científicos, ou seja, a ausência de imagens visuais acerca da microestrutura e maleabilidade cerebral, hoje possível em consequência do avanço da medicina e da neurociência, resultava no favorecimento de uma inércia terapêutica, em que se aspirava apenas por uma regeneração espontânea das funções avariadas. No presente momento, considera-se que ao suceder uma lesão cerebral, as áreas relacionadas podem *adotar* em parte ou integralmente as funções daquela área danificada. "Essa plasticidade envolve todos os níveis do sistema nervoso, do córtex e até da medula espinal" (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 142).

Portanto, a plasticidade cerebral referenda a capacidade adaptativa do sistema nervoso central, habilidade para modificar sua organização estrutural e funcional. Propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência e como adaptação a condições mutantes e a estímulos repetidos (KOLB; WHISHAW, 2002).

Pesquisas envolvendo a neurociência no âmbito da Medicina e da Psicologia, afirmam que o cérebro é um órgão surpreendentemente plástico, e possui dinamismo de crescimento e modificações constantes. Até recentemente sabia-se muito pouco a respeito da arquitetura biológica do cérebro em função deste ser um órgão complexo, instável e de aferição imprecisa. Alocado dentro da *caixa* craniana, chegar até ele foi considerado historicamente pela ciência, tarefa impossível, sendo atribuídos ao comportamento humano os conhecimentos advindos dos testes de investigação.

Proveniente da evolução tecnológica, em 1972 surge a tomografia computadorizada, que começa a facultar imagens da anatomia e metabolismo do cérebro, permitindo análise de imagens nítidas. No entanto, foi somente na década de 2000 que, em constante evolução até os dias de hoje, a partir da neurociência, as pesquisas ganham mais corpo e interesse, mesmo assim, ainda são muitas as dúvidas a respeito da precisão das análises. Segundo Lima (2001, p. 16),

[...] muitos dogmas estão sendo jogados fora depois de examinados pelas novas e sofisticadas técnicas de imagens cerebrais, capazes de monitorar o funcionamento de um cérebro humano em atividade – processos de raciocínio, processamento de informações, aprendizado de coisas novas, consolidação da memória e expressão da raiva, depressão.

Assim, as distintas áreas do conhecimento estão se beneficiando da reconfiguração dos estudos e possibilitando significativas transformações tanto na Medicina quanto na Educação, Psicologia, dentre outras.

Considerando a natureza mutante do cérebro, os cientistas contemporâneos afirmam ser possível produzir novas sinapses a todo instante e em qualquer tempo. Fator importante a ser considerado é que o *funcionamento mental* decorre de múltiplos fatores, dentre eles, o estilo de vida, incluindo atividade física, participação social, atividade mental, e, não menos importante, a alimentação. Segundo o neurocientista Fabiano Moulin Moraes¹⁷, “o sono interfere no corpo e no

¹⁷ Disponível em: <http://anoticia.clicrbs.com.br/sc/economia/noticia/2018/04/envelhecimento-nao-precisa-ser-sinonimo-de-doenca-diz-neurocientista>. Acesso em: 05 de mar. 2019.

cérebro; a alimentação interfere no corpo e no cérebro; a atividade física e a qualidade da minha atenção e dos meus pensamentos como ansiedade e depressão igualmente interferem” (2018, s/p.). Os alimentos influenciam na química cerebral ocasionando mudanças no comportamento do cérebro, sendo nominados de *reguladores cerebrais*. Os alimentos são considerados neurotransmissores que, ao passarem pelos neurônios, abrem rotas bioquímicas responsáveis por transportarem os pensamentos e sentimentos para a rede neural do cérebro. Eles formam uma espécie de eletrificação no cérebro, que, em sua ausência, o cérebro ficaria sem *luz*, se apagaria. Para Lima (2001, p. 19), os alimentos “são a essência da memória, inteligência, criatividade e humor”.

Nas palavras de Moraes,

[...] existe um eixo que a gente chama de cérebro-intestinal, que são as várias maneiras de relacionamento entre o intestino e o cérebro. Nós temos no intestino um número quase igual de neurônios do que o próprio cérebro e nós produzimos algumas vezes até mais neurotransmissores no intestino do que no próprio cérebro, como por exemplo, a serotonina, que tem a ver com felicidade e a ansiedade. [...] Isso só para mostrar como as coisas estão bem interligadas e que não faria sentido nem para o corpo nem para a natureza isolar os sentidos ou isolar algum órgão do outro (Entrevista AN, 2018).

Portanto, o processo de envelhecimento cognitivo começa antes do nascimento. Somos uma máquina *perfeita* em engrenagens conectadas vivendo em um ambiente *imperfeito*.

Sabe-se que mesmo no decurso do processo de um envelhecimento natural, sem graves patologias, acontecem diversas modificações macro e microscópicas no cérebro, incluindo o volume e o peso do órgão, o tamanho e o número de neurônios. Porém, a boa informação é que as alterações do cérebro por conta do envelhecimento são bem ínfimas em comparação ao que se considerava há dez anos, atribuindo-se esse novo olhar ao avanço da neurociência. A descoberta mais recente é a de que o cérebro é o órgão do corpo que menos envelhece e que, além disso, possui uma enorme capacidade de compensar as suas perdas através da criação de novos neurônios e maestria adaptativa. O Sistema Nervoso Central é extraordinariamente *plástico* durante todo o ciclo vital, seja em condições normais ou patológicas. O córtex pode reorganizar-se em resposta ao treino de intervenções motoras e cognitivas especializadas depois da incidência de uma lesão isquêmica localizada. Julga-se que regiões corticais não lesadas assumam a função perdida da área avariada.

Portanto, o cérebro possui capacidade de executar novas conexões ao longo de toda sua vida em virtude da neuroplasticidade. Sendo a *aprendizagem* a responsável direta por realizar sinapses e criar novas conexões, sempre que se aprende algo se está possibilitando o fortalecimento neuronal e cerebral. Pode-se dizer que o ato de aprender coisas novas é a melhor forma de exercitar o cérebro e impedir a sua estagnação e o seu declínio. Esta é, talvez, uma das melhores justificativas para que se invista fortemente em processos educativos para idosos, como forma de prevenção da saúde mental.

Uma das potencialidades de um cérebro mais jovem é apresentar uma inteligência mais rápida, fluída, o que facilita a realização de multitarefas. Já um cérebro mais *velho*, possui uma amplitude de conhecimentos sociais mais desenvolvidos e, sendo mais *lentos*, erram com menos frequência, já que ganham mais tempo para ajuizar antes de agir.

Em resposta ao enunciado metafórico no título desta seção, admite-se reiteradamente que um cérebro *velho* é capaz de aprender muitas coisas *novas* sempre que oportunidades forem promovidas. Eis um dos desafios para quem acredita na perspectiva do desenvolvimento ao longo de toda vida.

3.6 Os saberes cotidianos dos idosos e o poder da *validação escolar*

Através da escuta sensível com o grupo de idosos que me acompanha nessa pesquisa fez-se, em alternados momentos intencionais¹⁸, uma amostragem de falas para ilustrar uma das hipóteses que se tinha inicialmente: a de que, ao voltarem aos bancos escolares, estes idosos que já construíram e experimentaram muitos outros tipos de saberes, e agora experenciam os saberes escolares, sentem-se validados socialmente, pois se tornam avalizados a pertencerem a esta sociedade complexa, que atribui aos saberes escolares a sobreposição e soberania em relação aos saberes cotidianos ou vivenciais.

Ser idoso, nesta sociedade complexa, exige uma reconfiguração do *ser* idoso nas mais variadas formas de conceber esta fase da vida humana, o que não é tarefa fácil devido a sua complexidade e proporção. Intentando ampliar o nível de compreensão destas incompreensões, recorro ao autor Norbert Elias (1994) para melhor elucidar este pensamento.

¹⁸ As falas que serão utilizadas nesta seção foram ouvidas no ano de 2017 com o intuito de dar continuidade e profundidade à pesquisa. Na época estes idosos ainda estavam frequentando as aulas curriculares no Ensino Médio.

A sociedade, para Elias, consiste em uma organização de cunho flexível, performática e mutável, uma rede de interdependências, ainda que com suas individualizações. Assim,

[...] cada pessoa singular está realmente presa; está por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e a nada mais, que chamamos “sociedade” (ELIAS, 1994, p. 21).

O sujeito, nesta perspectiva, tem sua vida orientada para e pelos outros sujeitos, estando distante de ser autossuficiente e independente, pois, no desdobrar-se do seu processo civilizador as suas estruturas individuais são rumadas para uma determinada direção. Assim, cada vez mais o sujeito da sociedade complexa é conduzido a se tornar dono de suas próprias escolhas num decurso de objetivação e subjetivação das opções e posições sociais que ambiciona, ou nas quais aspira chegar. E é nesta e desta complexidade de relações que vivem os sujeitos idosos desta pesquisa que, por sua vez, foram submetidos e se submeteram a essa teia irrefutável que é a sociedade. Fala-se aqui destes sujeitos idosos que margearam o processo de educação escolar quando jovens ou adultos e que, por circunstâncias variáveis, voltam aos bancos escolares.

Estes idosos aqui escutados, assim como outros tantos idosos que vivem hoje o dilema de terem nascido em um tempo/sociedade diferente desta na qual ainda vivem, sofrem as consequências da não validação social, do não enquadramento dos costumes, valores, e em especial do que este estudo trata, da não escolarização. Segundo dados produzidos no ano de 2017, a partir da coleta de falas realizada em entrevista semiestruturada que fora armazenada em áudio e videogravação e da captura de imagens realizadas em visita domiciliar aos idosos que hoje continuam fazendo parte desta pesquisa, constatou-se que a volta destes idosos aos estudos sistematizados/escolares contribuiu para o processo de pertencimento social. O que se perguntou metodologicamente neste momento exploratório foi sobre *como eles (os idosos) se sentiam nas aulas presenciais e o que significou para cada um deles, voltar aos estudos*. A fala de Esmeralda,¹⁹ a seguir selecionada, tem significância acerca do que se quer dizer:

¹⁹ Para fins da preservação das identidades, serão utilizados pseudônimos para nomear os idosos envolvidos em todos os momentos da pesquisa. A opção convencionalizada foi por nomes de pedras preciosas. Todos os dados produzidos neste capítulo são dos idosos que em 2017 frequentavam o ensino médio, hoje são egressos e farão parte da pesquisa de campo – método clínico.

Eu resolvi até meus problemas de saúde com as aulas. Antes de estudar, o lugar que eu mais ia era no médico, agora eu saio de casa feliz. Vou pra escola ver os colegas, vou pros bailinho dos idosos, pro clube de mães, na casa dos filhos e até na roça vou feliz. Depois que voltei pra escola, fui uma vez no médico, mas nem tava doente, era só pra ele ver que eu melhorei. Eu tomava remédio pra tudo que ele (o médico) mandava, mas agora eu sei que nem precisava tudo aquilo e daí comecei a me cuidar e nem tomo mais nada (ESMERALDA, 2017).

Ao dizer que resolveu todos os seus problemas com a entrada na escola, Esmeralda não se refere ao processo de leitura e escrita, mas fala de relações, de sentir-se gente, de sentir-se acolhida. Fator importante a ser considerado é o de que, na generalidade das suas falas, estes idosos enunciam a solução para as suas doenças a partir de informações ditas pelos educadores. *Sempre que o tempo se prepara pra chover, eu fico acabada, entravam as pernas, dói por tudo, daí a **professora** me disse pra tomar chá de cavalinha e manjerona. Eu já melhoro! Não precisei mais de remédio.*²⁰ E ainda: *Eu fiquei boa da bexiga depois que comecei a tomar água. Eu tomava pouca água, daí a **professora** mandou que a gente tomasse bastante água e agora tô boa.*²¹ Ou então: *Quando eu não sei direito a doença que tenho, ou onde dói, a **professora** disse que fazer massagem ajuda bastante. Comecei a fazer com uma senhora aqui da comunidade mesmo, ela benze e faz massagem e fiquei bem melhor.*²²

E, para finalizar esta ilustração, apresenta-se Rubi, que diz: *Eu não dormia direito à noite, daí a **professora** me disse pra tomar uma taça de vinho, agora tomo todos os dias, mas uma sempre é pouco, só que durmo bem (risos). E quando sinto uma dor também tomo um vinho, fico meio quieto e espero a dor passar, e ela passa (gargalhada).*²³ O que se constata nestas falas preambulares é a importância hierárquica atribuída pelos idosos às falas da professora, e de que o saber escolar, representado neste caso pela fala da professora, tem uma *validação social* imensamente superior aos saberes cotidianos.

Isso que os idosos anunciam como sendo a sua *salvação*, possivelmente eram saberes que já possuíam, mas foram validados pela escola. A gênese da validade social, neste caso, atua na lógica de que a professora é quem tem o poder supremo e está autorizada a falar pelo fato de ser “estudada”. Se a professora falou, *é porque está falado!*

²⁰ Educanda Preciosa - 66 anos - zona rural de Concórdia -SC - ouvida em 15/12/2017.

²¹ Educanda Esmeralda - 70 anos - zona rural de Concórdia -SC - ouvida em 21/02/2017.

²² Educando Diamante - 60 anos - zona rural de Concórdia - SC - ouvido em 12/03/2017.

²³ Educando Rubi - 75 anos - zona rural de Concórdia - SC - ouvido em 18/12/2017.

Há também que se dizer que estes sujeitos idosos (fala-se aqui dos idosos envolvidos nesta pesquisa e que foram apresentados no capítulo introdutório deste estudo) não se sentiam validados e/ou autorizados a serem membros íntegros e integrais desta sociedade complexa letrada, que em um momento da história negou-lhes os saberes escolares, desobrigando-os da escola e, em outro momento desta mesma história, os desautoriza a serem sujeitos por não terem tido tal acesso.

São inúmeras as falas que remetem a tais constatações, dentre as quais se destacam: *A gente nunca pensou em chegar onde chegamos...isso era sempre um sonho distante! Eu agora converso com qualquer um.*²⁴ E, *Eu gostaria de saber tudo o que aprendi agora na escola, quando eu era mais nova, eu teria ajudado mais as filhas, eu agora sei tudo; sobre jardim, comidas, fazer horta, o português, a matemática. Só sair de casa já vale a pena. Muito obrigada!* (chora de emoção).²⁵ Ainda sobre a fala de Preciosa: *Eu era enrolada pra falar e agora eu falo até com o prefeito, se precisa. Eu fiquei destrinchada!* E para encerrar esta seleção de depoimentos, Diamante nos diz: *aprendi a falar em público e a me comportar melhor na cidade e na sociedade.*²⁶

Diante do contexto destas falas, que neste momento nos autorizam a dizer do que se viu, viveu-se e ouviu-se sensivelmente, pode-se constatar o quanto estes sujeitos idosos sentem-se pertencentes a esta sociedade complexa, após a sua breve e intensa inserção no processo de educação escolar. Cada palavra ou sentimento remete-nos a uma hermética contextualização e análise. No entanto, diante da necessária triagem, referenda-se aqui a última fala enunciada, sobre o sujeito sentir-se validado a falar em público e a ter aprendido a se comportar melhor na cidade e sociedade. Este é o sentimento de enquadramento, ou ainda em outra dimensão, a efetiva função que a escola exerce sobre o *processo civilizatório*²⁷.

As respostas às pesquisas educacionais, ainda que nos ofereçam elementos concretos de análise, reflexão e ponderações, terão sempre um feitiço provisório e serão sempre buscas constantes, insaciáveis e necessariamente incansáveis. Os paradigmas da sociedade complexa são persistentes. E, encerrando esta seção, registra-se basilarmente o quão sublime é aprender com estes sujeitos idosos. O estudo tem sido, no mínimo, humanizador! E as perturbações acerca da

²⁴ Educanda Preciosa - 66 anos - zona rural de Concórdia - SC - ouvida em 01/02/2017.

²⁵ Educanda Esmeralda - 70 anos - zona rural de Concórdia - SC - ouvida em 15/02/2017.

²⁶ Educando Diamante - 60 anos - zona rural de Concórdia - SC - ouvido em 18/03/2017.

²⁷ ELIAS, N. O processo civilizador: uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, volume 1.

velhice, nas suas inúmeras especificidades e generalizações que me acompanham há mais de 30 anos, continuam cada vez mais desafiadoras.

3.7 Tomada de Consciência: recortes conceituais

A partir de uma explicação elementar, a tomada de consciência consiste na passagem da ação à sua representação. *Tomada* é um termo que vai além da incorporação e significa a construção e apropriação. Já o termo *consciência* vem das palavras conhecer e conceito. Assim, segundo Piaget, a tomada de consciência supõe uma compreensão construída pelo sujeito em direção ao conceito, consistindo na passagem de um menor para um maior nível de compreensão (PIAGET, 1977). É assim que se passa, gradativamente, da inconsciência para a consciência.

Assim sendo, a tomada de consciência, no viés piagetiano, refere-se a trazer para o plano do pensamento as ações já executadas no plano material pelos sujeitos. Para Becker (1997, p. 105) a “[...] tomada de consciência é ação interiorizada em forma de pensamento”. Portanto, trata-se de um pensamento que reorganiza as ações do sujeito em um novo patamar de coordenações, uma nova compreensão, e, conseqüentemente de um novo conhecimento. O sujeito vai se emancipando capaz de refazer suas ações, sejam elas físicas ou cognitivas, de modo a habilitar-se para corrigir o já executado e criar novas possibilidades de pensar e agir.

Segundo Piaget (1977) o processo de tomada de consciência pressupõe a compreensão da ação realizada pelo sujeito da periferia para o centro. No âmbito da compreensão periférica, ao empenhar-se em verbalizar suas condutas, o sujeito tende a considerar somente o resultado final, ou seja, o êxito ou o fracasso de sua ação, não levando em conta as anteriores, bem como priorizar as implicações do objeto sobre os resultados. Nos escritos de Piaget (1977, p. 198), “trata-se de uma reação mais imediata e exterior ao sujeito em face do objeto.”

Sobre outro aspecto, uma vez compreendida a centralidade, passa a reconhecer os “meios empregados, [e os] motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a escolha” (1977, p.198). O sujeito passa então a argumentar e justificar seus êxitos e fracassos considerando sua participação nestes resultados associado ao objeto e ao outro.

Este arcabouço de estudos nos possibilita vislumbrar o quanto o processo de tomada de consciência oportuniza ao sujeito refletir sobre si, sobre o outro e sobre os objetos que está descobrindo e conhecendo. Sob a perspectiva cognitiva e emocional, esse processo pode vir a se

constituir em um fator protetivo do sujeito no enfrentamento de situações-problema cotidianas, uma vez que aprende a refletir e verbalizar organizadamente acerca de suas estratégias de ação possibilitando modificá-las e melhorá-las.

Para melhor conceituar esse processo, recorre-se, neste caso, aos princípios desenvolvidos por Piaget em duas de suas fundamentais obras, sendo elas: *A tomada de consciência* (1977) e *Fazer e Compreender* (1978).

Na primeira obra Piaget analisou a transição da condição prática do conhecimento, ou seja, do saber fazer, para o pensamento reflexivo, o compreender, anunciando que essa transição se opera por meio da tomada de consciência, processo que oportuniza reedificar, no âmbito da representação, o que acontece no plano da ação.

Utilizando-se da linguagem piagetiana, a *tomada de consciência* constitui-se como um processo por intermédio do qual um esquema de ação é transformado em um conceito. Piaget efetiva o seu paradigma teórico para o processo de tomada de consciência, apontando que este se efetua a partir da ordem periferia-centro. Sendo assim, o conhecimento nesta ótica, resulta da interação entre o sujeito e o objeto e move-se para os mecanismos centrais da ação realizada pelo sujeito. Transpondo em suas palavras,

[...] a tomada de consciência procede da periferia para o centro, sendo esses termos definidos em função do percurso de um determinado comportamento. Diremos, então que a tomada de consciência, parte da periferia (objetivos e resultados), orienta-se para as regiões centrais da ação quando procura alcançar o mecanismo interno desta: reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência. [...] o conhecimento procede, a partir, não do sujeito, nem do objeto, mas da interação entre os dois (PIAGET, 1977, p. 198).

Portanto, é possível dizer que o conhecimento se desloca da periferia para o centro e que por vezes, também faz caminhos inversos não lineares e despadronizados, no sentido de conceituar a ação. No momento em que o sujeito busca a efetivação de um objetivo, defronta-se com o êxito ou com o fracasso, sendo que o reconhecimento dos resultados oportuniza a dimensão consciente do processo.

Sempre que acontece um fracasso, o sujeito intenta descobrir as razões do acontecimento, o que o conduz para a tomada de consciência das regiões mais centrais da ação, ou seja, dos meios aplicados para realizá-la. Esta é a circunstância em que o sujeito executa a passagem das

razões funcionais da tomada de consciência para o procedimento que torna conscientes os elementos que até então estavam inconscientes, ou seja, nas palavras de Piaget (1977, p. 200),

[...] se passa do “porquê” ou razões funcionais da tomada de consciência a seu “como”, portanto ao mecanismo efetivo que torna consciente os elementos que permaneciam até aquele momento inconscientes, é claro, então, que esse processo não se reduz de forma alguma a uma simples iluminação que os torna perceptíveis sem com isso modificá-los, mas consiste, e isso desde o início, numa conceituação propriamente dita, em outras palavras numa passagem da assimilação prática (assimilação do objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos.

O autor concebe ainda que entre uma ação de êxito e os desacertos deste processo, existem condições intermediárias que direcionam para uma consciência não completa da ação. Essas condições intermediárias se evidenciam pelo fato de o progresso de conceituação ser apontado como um movimento processual, por conseguinte não pode ser súbito e sim percorrer por distintos níveis de consciência. Segundo o autor, a tomada de consciência é “um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação” (PIAGET, 1977, p. 204).

Essa transição dos mecanismos de ação para a conceituação integral, já no âmbito da ação, elaborações e ordenações que se processariam de acordo com um esquema ao mesmo tempo progressivo e regressivo. Essa perspectiva teórica é investigada por Piaget em sua obra *Fazer e Compreender* (1978), a partir de intervenções que compreendem condutas de êxitos sucessivos.

Para Piaget (1978), o fazer diz respeito à compreensão no desígnio da ação de um problema tencionado, o que possibilita ao sujeito atingir uma resposta favorável. Assim, o fazer é resultado da conjugação de ações articuladas no tempo e espaço com metamorfoses entre objetos orientados à execução dos objetivos apontados. Nas palavras do autor, “fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos” (PIAGET, 1978, p. 176).

Compreender, no que lhe concerne, demanda o êxito em compreender, com o pensamento, os mesmos contextos. Consiste em extrair as razões que levaram ao fracasso ou ao êxito, ou seja, interpretar e reconstruir as ações no nível do pensamento. Para Piaget (1978, p. 176), literalmente, “compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao por que e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação”. Portanto, ao passo que o fazer se atenta

meramente com as questões periféricas da ação, quais sejam, os objetivos e os resultados, o compreender importa-se para o como e o porquê, ou seja, às questões centrais da ação.

Segundo Piaget, "a ação constitui um conhecimento autônomo, cuja conceituação somente se efetua por tomadas de consciência posteriores e que estas procedem de acordo com uma lei de sucessão que conduz da periferia para o centro" (1978, p. 172). Primeiramente, o sujeito executa ações e logra êxito sem, contudo, se dar conta de observar as razões que o levaram ao sucesso no plano da ação. Essa inconsciência impossibilita o entendimento conceitualizado, originando a autonomia da ação anteriormente à tomada de consciência. Gradativamente, esse contexto inverte-se, uma vez que a conceituação alcança o plano da ação e, sucessivamente o ultrapassa, ultimando por influenciá-lo e comandá-lo. O sujeito passa, então, a arquitetar e planejar a ação antes de efetivá-la. A tomada de consciência fica qualificada quando a conceituação se transforma em precursora da ação, direcionando-a.

Tomar *consciência*, nesta concepção, não é saber falar *do* e *sobre* o objeto, mas compreendê-lo, ou seja, concatenar e sistematizar no plano do pensamento, sua constituição e sua ordem de estruturação. Requisita que o sujeito administre no pensamento, o porquê e o como das ações efetuadas.

O processo de *tomada de consciência* em idosos escolares egressos, que vem sendo disseminado neste estudo e que não sai de cena em nenhum dos nossos escritos, ainda que em muitas situações como pano de fundo, é a espinha dorsal que faz a costura deste complexo arcabouço de conceituações.

Para contribuir na clareza desta conceituação, Piaget (1977, p. 200) descreve a tomada de consciência como sendo a “passagem de uma situação prática a uma assimilação por meio de conceitos”. Essa *passagem* oportuniza ao sujeito voltar-se para si mesmo e reestruturar suas ações e pensamentos e dando origem a outros distintos níveis de consciência e conceituação dos objetos em conhecimento e das ações empreendidas pelos sujeitos em um processo adjacente ao da autorreflexão. Em conformidade com a Epistemologia Genética, a inteligência é um processo em desenvolvimento que embora em algumas circunstâncias ela esteja atrelada à maturação biológica, não está necessariamente subordinada à idade. Tal afirmação contribui para que possamos vislumbrar um *cérebro idoso*, ainda em processo de desenvolvimento, outorgando ao sistema cognitivo a continuidade de experienciar desequilíbrios, reequilíbrios e perturbações, e portanto, transformações de seus conceitos, intervenções, condutas e jeitos de pensar e de *Ser*.

Mas afinal, por que é imprescindível compreender sobre a conceituação da ação de um sujeito? Acredita-se que esta seja uma eficiente oportunidade para intervir em situações de aprendizagem, nas situações de *não aprendizagens*, na resolução de problemas, nas tomadas de decisões e, em especial, neste estudo que versa acerca da tomada de consciência em sujeitos idosos, pode ser um fator protetivo de resiliência e autonomia. Experimentar o itinerário para a centralidade demanda maior conhecimento tanto do objeto como do sujeito.

Os paradigmas teóricos piagetianos possibilitam um aparato instigante para refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem de pessoas idosas, constituindo-se por um prisma dialético de interação e construção, pressupondo que a aprendizagem acontece nas relações com o meio e fundamenta-se nas experiências precedentes dos sujeitos. Assim, o aprender não pode ser pretendido na forma de acúmulo de conhecimentos, pois requer um processo de transformação das representações antecedentes do sujeito *aprendente*.

Segundo Piaget (1983), não há um tempo cronológico pré-definido para apropriar-se de conhecimentos, mas sim, existe uma ordenação de sucessão que é flexionável, a depender das experiências pregressas dos sujeitos, do seu nível de ponderações, da sua maturidade e, sobretudo, do convívio social que tanto pode acelerar ou retardar o advento de um estágio, ou ainda obstruir sua manifestação. Para o autor “[...] os conhecimentos não provêm nem da experiência dos objetos unicamente, nem de uma programação ingênita formada previamente no sujeito, mas sim de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (PIAGET, 1977, p. 9).

Em suma, admite-se que o modelo de equilíbrio apresentado por Piaget pode ser usufruído para pensar questões associadas a fatores emocionais, estruturas de personalidade enquanto motores de reequilibrações ou mantenedores de uma idiosincrasia já vigente.

4. O CONTEXTO DO ENVELHECIMENTO HUMANO NO BRASIL: enfoques nacionais e locais

Envelhecer não é permanecer jovem, é extrair de sua idade as particularidades, as velocidades e lentidões, os fluxos que constituem a juventude desta idade.
(DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 70).

Neste capítulo ambiciona-se contextualizar os sujeitos que compõem o tema central da tese, os idosos²⁸, na esfera da velhice brasileira, desde os pontos de vista social, histórico e contemporâneo. Sabe-se, através da história contada e escrita, que há menos de duas gerações passadas as famílias eram compostas por muito mais membros e a maioria das residências, principalmente as da zona rural, eram casas simples e bem amplas para abrigarem muitos filhos. As mulheres raramente trabalhavam fora da propriedade, dedicando seu tempo à família, aos afazeres domésticos e às lidas da roça. As jovens mulheres não eram educadas para exercerem carreira profissional e sim para se casarem e serem *boas esposas*. No caso de não casarem, permaneciam junto à sua família de origem. Neste contexto, os idosos permaneciam junto dos seus familiares, pois o ordinário eram as grandes famílias, e, sendo assim, sempre haveria quem lhes cuidassem, mesmo quando necessitassem de acompanhamento integral em decorrência de enfermidades.

A partir das transformações econômicas e sociais que se acentuaram no Brasil, principalmente após a segunda metade do século XX, acontece gradativamente a diminuição da fecundidade. O fato é evidenciado especialmente nas mudanças do papel social da mulher, momento em que ela deixa de dedicar-se exclusivamente ao seu núcleo familiar e passa a ingressar no mercado de trabalho, participa do planejamento familiar e tem maior acesso aos métodos contraceptivos.

²⁸ Em relação a este grupo etário específico, cabe esclarecer que a Organização Mundial da Saúde – OMS define como população idosa aquela a partir dos 60 anos de idade. Importante, entretanto, salientar que esse corte etário é válido para os países em desenvolvimento, subindo para 65 anos de idade quando se trata de países desenvolvidos. Apesar do avanço que vem sendo observado nas áreas social e econômica, particularmente nas últimas duas décadas, o Brasil ainda faz parte do conjunto de países em processo de desenvolvimento. Desse modo, as informações a serem analisadas para este segmento etário seguirão as normas estabelecidas pela OMS quando as discussões de políticas específicas se referirem a ele (SIMÕES, 2016, p. 27).

São estes, dentre outros aspectos articulados, que explicam a diminuição das taxas de fecundidade no Brasil e, este é um dos motivos que levou, em longo prazo, ao envelhecimento da população brasileira, sendo que esta é uma realidade da maioria dos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil.

Segundo dados do IBGE²⁹, no ano de 1940 a média de filhos por mulher situava-se em torno de 6,2 filhos, sendo que passados 60 anos, ou seja, no ano 2000, este número caiu para 2,39 filhos, e, em 2010 a média ficou em 1,87 filhos por mulher. Atualmente, a média de filhos por mulher está em 1,77 (atualização IBGE 2018) e as projeções do próprio IBGE são de que em 2060 a média de filhos por mulher será de 1,66. Easterlin (1975) argumenta que a mudança de comportamento que implica na baixa fecundidade estaria correlacionada a um processo gradativo de modernização econômica e social, que reflete na limitação do tamanho familiar e na mudança do regime de fecundidade natural a partir do controle por parte dos casais.

Há também que anunciar o fato de que no Brasil existe uma elevada correlação entre o nível educacional das mulheres e a queda da fecundidade, ou seja, os grupos sociais mais escolarizados fazem suas análises de custo e benefício de vir a ter ou não filhos. No entanto, se a escolarização compulsória teve um efeito positivo na queda da fecundidade nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, não se pode generalizar o mesmo para todos os países.

Segundo pesquisa realizada em janeiro de 2017³⁰, o país com maior taxa de fecundidade no mundo, é Níger., com uma taxa anual de natalidade de 46,12 para cada 1000 pessoas. Localizado na África Ocidental, o país possui uma média de sete filhos por mulher durante seu período de fecundidade. Dos dez países com maior taxa de fecundidade do mundo, nove são africanos e o décimo, pela ordem decrescente, é o Afeganistão, localizado no centro da Ásia, com uma taxa anual de natalidade em 38,84 para cada 1000 habitantes da população. Salienta-se, no entanto, que o Brasil possui uma taxa de natalidade de 14,16 por 1000 habitantes, estando assim, bem aquém das médias dos países com baixos índices de desenvolvimento humano e altos índices de pobreza, como é o caso dos que lideram as altas taxas de natalidade mundial.

²⁹ IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Projeção da População por Sexo e Idade para o Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação 2013.

³⁰ Disponível em: <https://www.ufjf.br/ladem> . Acesso em: 08 de mai. 2019.

Nesta reconfiguração de modelo familiar, muitos idosos passaram a não mais ter quem lhes fizesse companhia ou quem os cuidassem nas suas enfermidades. E, neste cenário, surgem algumas possibilidades de reconfiguração nos papéis e inserção social dos idosos, tais como: clubes de idosos onde se reúnem para jogar, dançar e/ou conversar; alguns distintos campos de trabalho, potencializando a experiência em detrimento da força física; e, ainda, alguns pontuais programas educacionais no viés da escolarização, manuseio das tecnologias e universidades abertas para a terceira idade.

Outra realidade a ser considerada no Brasil é a das instituições de longa permanência, que ganharam espaço considerável nas últimas décadas. Em 2012, foram recenseadas 1.227 instituições pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS); e, em 2014, 1.451 instituições. Segundo dados do próprio SUAS, a maior parte das instituições (61,4%) das existentes no momento da pesquisa foram criadas a partir de 1980³¹. Esses dados indicam um significativo fator de visibilidade acerca da necessidade de reconfiguração no atendimento básico desta grande parcela da população.

Segundo Lima (2005), a Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (SBGG) foi quem adotou a expressão *Instituição de Longa Permanência para Idosos* (ILPI) para nomear as instituições anteriormente chamadas de Asilos. A SBGG as categoriza como estabelecimentos para atendimento integral institucional, tendo como público alvo as pessoas com idade a partir de 60 anos, dependentes ou independentes, que não dispõem de condições para permanecer com a sua família ou ainda as que não possuem família. Salienta-se que a maioria das instituições de longa permanência são particulares e os valores a serem pagos não são de acesso popular.

E, para finalizar esta seção introdutória do capítulo, mostra-se ser relevante contextualizar alguns dados e projeções do IBGE que circundam a problemática do envelhecimento, tais como o desaceleramento da população, que a cada ano cresce menos em percentuais históricos. A tabela a seguir oferece visibilidade destes percentuais, com base no último censo decenal (2010).

³¹ Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream>. Acesso em: 15 de mar. de 2018.

Tabela 1
Taxa média geométrica de crescimento anual da população (%) segundo as Grandes Regiões - 1940/2010

	Taxa média geométrica de crescimento anual da população (%)						
	1940/1950	1950/1960	1960/1970	1970/1980	1980/1991	1991/2000	2000/2010
Brasil	2,39	2,99	2,89	2,48	1,93	1,64	1,17
Norte	2,39	3,34	3,40	5,02	4,97	2,86	2,09
Nordeste	2,77	2,08	2,50	2,16	1,83	1,31	1,07
Sudeste	2,14	3,06	2,60	2,64	1,77	1,62	1,05
Sul	3,25	4,07	3,44	1,44	1,38	1,43	0,87
Centro Oeste	3,41	5,36	5,60	4,05	2,05	2,39	1,91

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940/2010.

Merecem destaque nesta análise os baixos índices da taxa de crescimento apresentados em todas as grandes regiões do país, nas décadas de 2000/2010, como consequência do intenso declínio da fecundidade, desde meados da década de 1980, sobretudo no Sul do país.

A população brasileira, nos primeiros 40 anos do século XX, mais que duplicou, continuando a crescer nos 30 anos seguintes e alcançando, nas décadas de 1950 e 1960, uma taxa de crescimento próxima aos 3%. Pode-se dizer que, até as décadas de 1940 e 1950, o modelo brasileiro de crescimento demográfico era relativamente estável e secular. Porém, analisando a lógica histórica de Censos Demográficos, percebe-se uma diminuição deste crescimento, reflexo das tendências de declínio generalizado da fecundidade no país.

Além disso, o IBGE estima que a população brasileira continuará crescendo de forma branda até o ano de 2047, quando deverá atingir os 233,2 milhões de habitantes, sendo que, nos anos seguintes a população deverá cair gradualmente, até chegar a 228,3 milhões de habitantes no ano de 2060. O que nos importa neste estudo é que, nestas projeções de longo prazo, a expectativa é de que a população acima de 60 anos mais que dobre de tamanho até 2060, atingindo os 32% do total de brasileiros. Dinâmica contrária acontece com a população de crianças e jovens até 14 anos de idade que, segundo esta mesma projeção, em 2060 representará apenas 15% do total da população brasileira, sendo que hoje é de 21%. A comparação destes dois indicadores mostra um significativo envelhecimento da população, ou seja, em 2060 o país terá mais idosos do que crianças.

Pode-se dizer, então, que os dois principais fatores que ocasionarão significativamente o envelhecimento da população brasileira serão o aumento da expectativa de vida ao nascer, que hoje está na média nacional de 76,2 anos e passará para 81 anos em 2060, e a diminuição gradativa das taxas de fecundidade.

Com isso não estão se anunciando tempos trágicos para o Brasil, mas sim, a emergência da necessidade de reconfiguração nos diversos setores de atendimento desta parcela etária expressiva que ocupará cada vez mais os distintos espaços sociais, tais como: saúde, seguridade social, educação, lazer, dentre outros. A velhice não pode ser vista, portanto, como o fim, mas como um recomeçar, com novas características e valores próprios.

4.1 Como nomeamos os *humanos velhos* no Brasil?

Idoso, terceira idade, melhor idade ou velho, são termos passíveis de serem colocados no mesmo nível de generalização? Ou seja, são nomenclaturas possíveis de igualdade conceitual? Ainda que, cotidianamente, seja comum utilizar-se destes termos citados à mesma categoria, estes conceitos possuem significados diferentes, foram sendo construídos socialmente na história da humanidade. Os conceitos obtêm no objeto a sua materialização, e suas essências exteriorizam-se nas relações firmadas entre os sujeitos e os objetos a partir do contexto histórico-cultural que lhes confere significados. Assim, o conceito não pode ser percebido como uma estrutura desacompanhada e imutável, mas sim como uma estrutura dinâmica e labiríntica do pensamento, cuja função é a de conferenciar, incorporar, entender ou solucionar problemas.

Quando se fala em conceituar a *velhice*, o entorno acerca da terminologia pode ainda assumir as várias dimensões das perspectivas teóricas, experimentais ou oriundas de crenças sociais. Sob o prisma da biogerontologia, Papaléo Netto assim conceituou o envelhecimento e a velhice:

O envelhecimento (processo), a velhice (fase da vida) e o velho ou idoso (resultado final) constituem um conjunto cujos componentes estão intimamente relacionados. [...] o envelhecimento é conceituado como um processo dinâmico e progressivo, no qual há modificações morfológicas, funcionais, bioquímicas e psicológicas que determinam perda da capacidade de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, ocasionando maior vulnerabilidade e maior incidência de processos patológicos que terminam por levá-lo à morte (PAPALÉO NETTO, 2002, p. 10).

Nesta concepção de análise, o que prevalece é a ótica do envelhecimento no aspecto biológico a partir de consequências individuais.

Assim, interpretar tais conceitos não é tarefa fácil como se presume, pois eles são complexos e ambíguos na própria definição e, por isso, exigem estudos razoáveis para que sejam esclarecidos nos limites de suas dimensões. Uma busca que não se encerra nas pesquisas bibliográficas, uma vez que tais conceitos estão subordinados aos tempos históricos e sociais. Porém, ainda assim, carecem de ganhar visibilidade neste estudo.

O que se assume nesta pesquisa é de que a idade cronológica é deliberada independentemente da natureza biológica e do nível de maturidade dos sujeitos, por determinações legais que definem os direitos e deveres dos cidadãos e conferem coibições, poderes e prerrogativas. Assim, as categorias de idade são construções culturais e sociais na maioria das situações, tendenciosas e por vezes arbitrárias que outorgam aos interesses políticos de grupos sociais vigentes. No arranjo social brasileiro, a classificação pela idade cronológica favorece os sujeitos jovens em detrimento dos velhos, espelhando o sistema de produção que preconiza a força física e a vitalidade.

Sobre a terminologia *idoso*, pode-se resumidamente dizer que foi conceituado originalmente na França, na década de 1960, em substituição aos termos tidos como degradantes, tais como velho e velhote que simbolizavam demência e espera do fim. Assim, *idoso* surge com o intuito de ser um tratamento de respeito e de institucionalização do termo.

Para fins de legalidade, no Brasil, *idoso* é a denominação oficial de todos os sujeitos que possuem 60 anos de idade ou mais. Ainda que existam conflitos em literaturas que balizam a idade de *ser idoso* aos 65 anos, essa é também a terminologia adotada nas pesquisas do censo demográfico. Ressalta-se que a Organização Mundial de Saúde (OMS) adotou como ponto de referência a idade de 65 anos para se considerar uma pessoa como idosa, e, nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, a idade de 60 anos, pois, nesses países, a expectativa de vida é menor. No Código Penal Brasileiro, esta idade/fase passa a ser delimitada aos 70 anos. Percebe-se que existem desalinhamentos de alguns documentos que oficializam a idade em relação à Política Nacional do Idoso, que indica como baliza os 60 anos de idade.

Na medicina existem algumas classificações a depender das concepções e correntes teóricas que cada geriatra adota, sendo que uma grande parcela deles categorizam os idosos em: a) *idoso jovem*, termo atribuído em geral às pessoas de 60 a 74 anos, que normalmente estão

ativas e vigorosas; b) *idosos velhos*, de 75 a 84 anos; e c) os *idosos mais velhos*, de 85 anos ou mais, são aqueles que têm maior tendência a fragilidades e enfermidades, e podem ter dificuldade para desempenhar algumas atividades da vida diária (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006). No entanto, sabe-se que os marcos cronológicos são instáveis e relativos podendo variar a partir de diversos contextos, tais como: curso de vida, atividades físicas e mentais, dentre outras inserções sociais que cada sujeito idoso teve ou tem.

Algumas literaturas tratam da terminologia *terceira idade* como uma fase que está entre a aposentadoria e a velhice. Para Peixoto (1998), esta expressão foi criada na França, quando da inserção no país de uma política de integração social que visaria transformações na imagem da velhice. Lenoir (1996, p. 76) entende que:

[...] a divisão das idades e as definições das práticas legítimas que lhe estão associadas têm a ver com o aparecimento de instituições e agentes especializados – como foi estabelecido, por exemplo, a propósito da distinção das primeiras idades da vida, ligada ao desenvolvimento do sistema escolar. A invenção da “infância”, da “adolescência” e, mais recentemente, da “primeira infância”, resultam, em grande parte, do prolongamento da duração dos estudos e da difusão da escola maternal. Da mesma forma, atualmente, a invenção da “terceira idade”, essa nova etapa do ciclo da vida que tende a se intercalar entre aposentadoria e velhice, é, no essencial, o produto da generalização dos sistemas de aposentadoria e da intervenção correlativa das instituições e agentes que, ao se especializarem no tratamento da velhice, contribuem para o processo de autonomização da categoria e, ao mesmo tempo, da população designada por ela.

Um dos fatores perceptíveis, a partir destas análises, é que o estudo da velhice busca respostas complexas e multidimensionais que estão além das concepções teóricas. O exemplo simples desta complexidade são as inúmeras interpretações e criações acerca da imagem da velhice, sendo que um dos adentramentos da temática na atualidade é a *velhice bem-sucedida*. O leque de pesquisas acadêmicas sobre a *velhice bem-sucedida* no campo da saúde, envolvendo as áreas da medicina, enfermagem, psicologia e educação física é vasto. O termo está intimamente ligado à *terceira idade*, vinculando-se à criação de espaços onde o envelhecimento pudesse ser vivido de maneira agradável e prazerosa. Lenoir (1996) aponta que foi invenção dos gerontólogos essa nova representação da velhice que começa com a aposentadoria, e que favoreceu a rápida expansão da indústria do lazer para a velhice, utilizando-se de um discurso científico frequentemente defendendo que “o estado normal da terceira idade é o lazer” (1996, p. 93).

A terminologia *melhor idade* tem sua origem fundamentalmente sobre duas perspectivas. Uma delas está atrelada à tentativa de passar a ideia de que, quando aposentado, o cidadão, não

precisando mais trabalhar, possa usufruir a vida e aproveitá-la intensamente. Porém, na prática, isso é mesmo um provável acontecimento? A aposentadoria da maior parcela da população, cidadãos comuns – agricultores, trabalhadores da indústria, comércio, construção civil, dentre outros, que se aposentam com um salário mínimo, vivem de fato a sua *melhor idade*? Passear, viajar, fazer cursos, conhecer pessoas novas, aproveitar a vida do melhor jeito, seriam condições necessárias para se caracterizar esta fase como sendo a *melhor idade*. Este termo, certamente, mereceria um aprofundamento em pesquisa posterior, uma vez que não é o foco deste nosso estudo.

Não raro também são os perigos de endividamento destes idosos *alvos da melhor idade*. Segundo Doll,

[...] os idosos, antes pouco vistos e considerados — note-se que o CDC de 1990 sequer menciona a expressão "idoso" —, estão ganhando uma atenção especial, também no Direito do Consumidor. O que pode ser por um lado positivo, buscando atender necessidades e desejos específicos deste grupo, traz por outro lado também um grande perigo, o risco da exploração, do assédio de consumo, do aumento de fraudes explorando as vulnerabilidades deste grupo social (DOLL, 2019, s/p.).³²

O fato é que o mercado do consumo percebeu um nicho que tem renda estável, independentemente de intempéries, assim como dizem os idosos aposentados dos trabalhos na agricultura que, agora “faça chuva ou faça sol” o dinheiro estará sempre na conta, pois não dependem mais das condições climáticas para saber o resultado de seus ganhos financeiros. No entanto, essa segurança pode também levá-los a crer numa facilidade fictícia, que por vezes, acarreta no endividamento.

A outra perspectiva que se percebe estar vinculada à construção social e histórica desta terminologia, e que está estreitamente conectada à primeira caracterização é de origem mercadológica e de consumo. Empresas de diferentes ramos passam a ver nos idosos um potencial de mercado, chamando-os de clientes potenciais. O marketing comercial investe fortemente para atingir este nicho de mercado. Não raro, encontra-se em escritos na área comercial a frase “*foco na melhor idade*”.

³²Entrevista concedida em 10 de abril de 2019 à Revista Consultor Jurídico. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-abr-10/garantias-consumo-superendividamento-idoso-necessaria-Atualizacao-cdc>. Acesso em: 14 de jun. 2019.

Com os índices apontando que o Brasil já é um país de *velhos*, e que se tornará brevemente, muito mais *velho*, as empresas focalizam nas pessoas que se enquadram nesta chamada *melhor idade* e investem vigorosamente nesse público, atribuindo à construção do termo *melhor idade*, o sucesso para seus produtos e serviços.

Para encerrar o debate sobre a *melhor idade*, traz-se aqui ilustrativamente, uma fala do diretor de teatro José Alves Antunes Filho (falecido em maio de 2019, aos 90 anos de idade), em entrevista concedida à Folha de São Paulo, em 2009: “A pior coisa do mundo é você envelhecer, eu odeio. [...] tem pessoas que dizem assim: é bom ser velho. Eu detesto quem fala isso. É mentira, é falácia”. Essa frase, dita como um desabafo ilustra o que certamente passa pela mente de outros tantos idosos. A *melhor idade* não enquadra a generalidade das pessoas nesta etapa de vida. No entanto, estas considerações acerca de dificuldades vivenciadas pela idade não pressupõem um acomodamento diante das coisas boas *desta* vida. O próprio Antunes, nesta mesma entrevista, dizia: “Quero continuar no jogo [...]. E, agora, quando me olho no espelho...Eu vejo uma triste figura lutando contra uma figura vibrante dentro de mim. Um contraste!” Não preferir ficar velho, não significa, impreterivelmente, negar-se a envelhecer.

Quanto ao *ser velho*, última categoria descrita para esta divisão do estudo, ela vem configurada por um conjunto de competências e alternâncias negativas que estão relacionadas ao conceito legendário de velhice. No imaginário social, o *velho* está associado ao marasmo e às perdas que conduzem à ruptura e à segregação; intolerância resultante de apego aos costumes e valores arcaicos e sedimentados que também culminam no isolamento social; uma ideia negativa do aposentado, correspondente ao final da vida; seres que necessitam de distintos tipos de cuidados, desprovidos de potência, sem aspirações, sem vigor, doentes, incapacitados e que, por essas intermináveis razões optaram pela espera da morte, uma vida moribunda.

4.2 Idosos na Legislação

São diversas as leis que ao longo da história foram criadas como medida protetiva aos idosos. Também são inúmeros os sites e escritos que versam sobre esta legislação no sentido de apresentá-la, tecer comentários e, por vezes, criticar. Após uma considerável varredura em sites de pesquisa que dispunham a legislação do idoso ou versam sobre esta temática, constatou-se que um dos mais encorpados, completos e, em consonância com as informações que se busca neste

momento, é o site do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos - órgão da esfera federal responsável pela coordenação das políticas direcionadas às diversas categorias *socialmente vulneráveis*, dentre elas, as pessoas idosas.

Encontramos cerca de 40 leis concernentes aos direitos dos idosos neste endereço eletrônico do Ministério citado. São leis que protegem os idosos nas mais distintas áreas, desde a saúde, educação, segurança, lazer, até leis estaduais como as que definem a idade mínima para gratuidade no transporte público. Um exemplo ilustrativo é o caso do Rio de Janeiro que até 2018 tinha instituído em sua Lei Estadual e Lei Orgânica Municipal a idade de 65 anos para a gratuidade do transporte público. Observa-se que o *Estatuto do Idoso* dá abertura para que os estados e municípios regulamentem sobre esta questão, estabelecendo em seu Capítulo X, Art. 39. § 3º, que “No caso das pessoas compreendidas na faixa etária entre 60 (sessenta) e 65 (sessenta e cinco) anos, ficará a critério da legislação local dispor sobre as condições para exercício da gratuidade nos meios de transporte previstos no *caput* deste artigo”.³³

A primeira Lei de proteção aos idosos do Brasil que foi localizada na busca por documentos em livros e sites foi promulgada na data de 28 de fevereiro de 1967 (poderão existir leis anteriores a essa data e que não foram localizadas) e, trata-se do Decreto-Lei nº 221 que previa a desobrigação das taxas para as pessoas idosas na emissão de carteiras para pesca amadora. Quanto à última Lei, até então localizada, trata-se do Projeto de Lei nº 782/2018, cujo primeiro artigo rege: “Será considerado idoso no Município do Rio de Janeiro todo aquele que tiver idade igual ou superior a sessenta anos.”

Pode-se dizer que a legislação com o propósito de amparar os idosos é deveras complexa e busca assegurar um conjunto de direitos peculiares subordinados à idade como critério de elegibilidade. São leis que aspiram promover e assegurar direitos, considerando e fazendo cumprir as deliberações das políticas públicas na forma de medidas protetivas voltadas às pessoas idosas e penalizar a quem venha violar os direitos nelas contemplados.

Em síntese, na legislação brasileira os idosos podem contar com um significativo aparato que lhes salvaguarda uma condição de bem-estar social, na maioria das situações. No entanto, envelhecer pode ser também uma situação de risco, para quem viveu uma vida em situação de pobreza, pois a legislação pode proteger os idosos com medidas às vezes duvidosas, sobretudo

³³ Estatuto Do Idoso. Lei n.º 10.741, de 1º de outubro de 2003. Publicada no DOU em 03/10/2003. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554326/estatuto_do_idoso_3ed.pdf. Acesso em 25 de jul. 2019.

quando a resolução dos problemas envolve a investidura de recursos públicos e vontade política. Em contrapartida, não se pode contestar que as leis que beneficiam as pessoas idosas têm um valor relevante na realidade por eles vivenciada.

Por fim, alguns dos principais marcos históricos que se consagraram na trajetória de proteção aos idosos, e que serão resumidos em uma sequência cronológica no quadro a seguir:

Quadro 2
Marcos históricos das medidas protetivas para os idosos brasileiros

Ano	Número	Temática	Comentários
1974	Lei nº 6.179	Renda Mensal Vitalícia	Cria decretos, leis, portarias, referentes, principalmente, à aposentadoria.
1977	Lei nº 6.439	Criação do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social	Unificação do INPS, o INAMPS, a LBA, a FUNABEM, a DATAPREV e o IAPAS.
1982		I Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento – ONU	Realizada em Viena, traçou as diretrizes do Plano de Ação Mundial sobre o Envelhecimento. O Plano almejou sensibilizar os governos e sociedades do mundo todo para a necessidade de direcionar políticas públicas voltadas para os idosos, bem como alertar para o desenvolvimento de estudos futuros sobre o envelhecimento.
1986		8ª Conferência Nacional de Saúde	Elaboração de uma política global de assistência à população idosa.
1988		Constituição Cidadã – Constituição Federal	Pela primeira vez uma Constituição brasileira assegurou ao idoso o direito à vida e à cidadania: a família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar, garantindo-lhes o direito à vida.
1993	Lei nº 8.742	Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS	Regulamenta o capítulo II da Seguridade Social da Constituição Federal, que garantiu à Assistência Social o status de política pública de seguridade social, direito ao cidadão e dever do Estado. Cita o benefício de prestação continuada, previsto no Art. 20 que é a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso com setenta anos ou mais e que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção.
1994	Lei nº 8.842	Política Nacional do Idoso – PNI	Tem por finalidade assegurar direitos sociais que garantam a promoção da autonomia, a integração e a participação efetiva do idoso na sociedade, de modo a exercer sua cidadania. Estipula o limite de 60 anos de idade, para uma pessoa ser considerada idosa. A Lei rege-se por princípios, como: assegurar ao idoso todos os direitos de cidadania, com a família, a sociedade e o Estado os responsáveis em garantir sua participação na comunidade, defender sua dignidade, bem-estar e direito à vida.
1999	Portaria nº 1.395	Política Nacional da Saúde do Idoso	Estabelece as diretrizes essenciais que norteiam os programas, planos e atividades do setor na atenção integral

			às pessoas em processo de envelhecimento, sendo: a promoção do envelhecimento saudável, a prevenção de doenças, a manutenção da capacidade funcional, a assistência às necessidades de saúde dos idosos e à reabilitação da capacidade funcional.
2002		II Assembleia Mundial sobre Envelhecimento em Madrid – Plano Internacional do Envelhecimento	Definir orientações normativas sobre o envelhecimento no século XXI, principalmente, aos países em desenvolvimento, como o Brasil. Dessa Assembleia resultaram 3 princípios básicos: 1) a participação ativa dos idosos na sociedade, no desenvolvimento, na força de trabalho e na erradicação da pobreza; 2) a promoção da saúde e bem-estar na velhice; e 3) a criação de um ambiente propício e favorável ao envelhecimento.
2002	Decreto nº 4.227	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa	Composto por um colegiado, permanente, paritário e deliberativo, integrante da estrutura regimental do Ministério dos Direitos Humanos. Cabe a ele elaborar as diretrizes para a formulação e implementação da Política Nacional da Pessoa Idosa.
2003		Conferência Regional Intergovernamental sobre Envelhecimento da América Latina e Caribe	Sediada no Chile, onde foram elaboradas as estratégias regionais para implantar as metas e objetivos acordados em Madrid. Foi recomendado aos países que, de acordo com suas realidades nacionais, propiciassem condições que favorecessem um envelhecimento digno. Na área da saúde, a meta geral foi oferecer acesso aos serviços de saúde integrais e adequados à necessidade do idoso, de forma a garantir melhor qualidade de vida com manutenção da funcionalidade e da autonomia.
2003	Lei nº 10.741	Estatuto do Idoso	No Brasil, entra em vigor o Estatuto do Idoso destinado a regular os direitos assegurados aos idosos. Esse é um dos principais instrumentos de direito do idoso. Sua aprovação representou um passo importante da legislação brasileira no contexto de sua adequação às orientações do Plano de Madri.
2006		I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa	Foram aprovadas diversas deliberações, divididas em eixos temáticos, que visou garantir e ampliar os direitos da pessoa idosa e construir a Rede Nacional de Proteção e Defesa da Pessoa Idosa.
2010	Lei nº 12.213	Fundo Nacional do Idoso	Institui o FNI e autoriza deduzir do imposto de renda devido pelas pessoas físicas e jurídicas as doações efetuadas aos Fundos Municipais, de 1995. Destinado a financiar os programas e as ações relativas ao idoso com vistas a assegurar os seus direitos sociais e criar condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade.
2017	Lei nº 13.466	Estabelece prioridade às pessoas acima de 80 anos	Lei que altera os artigos 3º, 15 e 71 da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso, a fim de estabelecer a prioridade especial das pessoas maiores de oitenta anos.

Fonte: Sistematização da autora

Fontes de pesquisa para compor a linha do tempo, disponíveis em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/pessoa-idosa>. Acesso em: 14 de jun. 2019.

4.2.1 A Constituição Federal e o Estatuto do Idoso: seguridade do acesso e permanência à educação formal?

Na história das políticas públicas foram muitas as tentativas que demandaram proporcionar melhorias na qualidade de vida destes sujeitos que, se por um lado desfrutam de mais tempo para estudar, se divertir e fazer o que gostam, por outro lado, nem sempre o seu curso de vida contribuiu para que de fato desfrutassem dessas prerrogativas nesta fase da vida, necessitando assim, de legislação específica para melhor protegê-los.

Foram ações como as mencionadas no resumo dos marcos históricos que possibilitaram o surgimento da Política Nacional do Idoso e, posteriormente, o Estatuto do Idoso, dando força e legitimidade aos cidadãos idosos na mobilização em defesa de suas garantias e direitos. O Estatuto do Idoso tramitou no Congresso Nacional a partir de 1997. Sendo assim, foram seis anos de estudos até a sua promulgação em 2003.

No ano 2000 foi instituída uma Comissão Especial da Câmara Federal para discutir e ajustar o referido Estatuto. Foram realizados dois seminários nacionais, quatro seminários regionais nos anos de 2000 e 2001, promovidos pela Comissão de Direitos Humanos. Percebe-se, assim, que foi um longo caminho de debates até chegar a sua aprovação e também se sabe que até hoje muitas garantias ali estabelecidas não são de fato executadas e cumpridas.

Criado através da Lei 10.741/2003, o Estatuto do Idoso surgiu designado a melhorar o atendimento e proteção às pessoas idosas. O legislador do Estatuto atribuiu ao Poder Público a obrigação de possibilitar aos idosos o acesso e permanência à educação, cultura, lazer, dentre outros direitos. Portanto, sob o prisma do Estatuto do Idoso, esta faixa etária possui uma regulamentação específica resguardando-os quando da inviolabilidade destes direitos.

Quanto à seguridade do acesso e permanência dos idosos no processo de educação formal, vale dizer que o Estatuto do Idoso, por si só, não dá conta desta garantia, uma vez que existem muitos outros fatores culturais, históricos e políticos que estão atrelados à volta aos bancos escolares desta parcela da população que já teve seu direito à educação escolar negado, outrora. Cabe lembrar que se a legislação brasileira fosse eficiente e suficiente para assegurar a prerrogativa do acesso à educação para todos, indistintamente, não caberia a criação de outras leis específicas, pois bastaria cumprir o que apregoa a Constituição Federal de 1988, quando diz nos seus Art. 205, 206, 208 e 214 selecionados e dispostos a seguir:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.³⁴

Portanto, como se sabe, a educação como um direito de todos e a erradicação do analfabetismo no Brasil estão assegurados pela legislação há mais de 30 anos, e, ainda temos níveis consideráveis de analfabetismo, em especial entre os idosos residentes na zona rural, dos quais pertenciam aos referidos índices (hoje não mais), os idosos envolvidos nesta pesquisa desde 2010, pesquisa de Mestrado e hoje na pesquisa do Doutorado.

Vale dizer ainda que, por inúmeras vezes já se ouviu e constantemente ainda se ouve falar os chavões como: “não estudou porque tinha preguiça”, ou, “só não estuda quem não quer”, ou ainda, “este (a) ali não adianta estudar. É burro que nem os pais”. Ressalto, porém, que em minha condição de pesquisadora, defendo o direito à educação para jovens, adultos e idosos como um fator preponderante de desenvolvimento e, sobretudo, como cumprimento da dívida social histórica. Dito isso, neste momento como um desabafo particular por ter nascido em uma família de pais, parentes e vizinhos circundantes, todos analfabetos e privados do sistema de educação escolar, inclusive eu, que já relatei na seção introdutória a minha própria história de privação educacional. Saliento que nenhum dos citados deixou de frequentar a escola motivados pelo descaso pessoal ou familiar, mas sim por circunstâncias sociais de sobrevivência.

³⁴Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 de jun. 2019. Grifos da autora.

Ainda sobre o referido Estatuto, este se constitui de 118 artigos dispostos em sete títulos: Título I - Disposições Preliminares; Título II - Direitos Fundamentais; Título III - Medidas de Proteção; Título IV - Política de Atendimento ao Idoso; Título V - Acesso à Justiça; Título VI - Crimes, e Título VII - Disposições Finais e Transitórias. O direito à educação, alvo desta discussão, está contido no capítulo V em seus artigos 20 a 25, os quais versam também sobre o direito de acesso à cultura, ao lazer e ao esporte. A seguir apontaremos os artigos na íntegra, na intenção de conferir maior visibilidade e assertividade à análise:

Art. 20. O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Art. 25. O poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual (BRASIL, 2003, p. 4).

Quanto ao art. 20 objetivamente não se tem garantias, pois ter direito não garante as condições do acesso. No art. 21 lê-se que o Poder Público criará oportunidades de acesso, adequação de currículos, metodologias e materiais didáticos específicos para os idosos, no entanto, o que se percebe na generalidade são programas de alfabetização para adolescentes, jovens e adultos e alguns idosos são inseridos e *enquadrados* nestas turmas de escolarização. Na maioria das vezes, desconsidera-se que estes idosos possuem interesses bem distintos dos demais e acabam se desestimulando e abandonando a escola. Ou seja, se a escola já fora um de seus fracassos, a história cíclica os colocará diante da reincidência deste mesmo fracasso.

O art. 22 indica a necessidade da inserção de conteúdos peculiares ao processo de envelhecimento como componente curricular nos diversos níveis da educação formal de modo a instaurar o afeto e desinstaurar o preconceito entre as gerações. No entanto, faz-se necessário ter cuidados especiais quanto à forma como esses conteúdos chegarão até a sala de aula, pois a depender do teor da abordagem, o tema *velhice* pode vir carregado de ideias preconceituosas e arcaicas, em que o idoso pode ser considerado como ônus à sociedade, ou ainda, um problema a ser resolvido.

No art. 25 consta que o Poder Público *apadrinhará* a criação de Universidades Abertas à Terceira Idade e dará incentivo à publicação de livros com conteúdos e padrão editorial compatíveis às necessidades visuais dos idosos. No entanto, as Universidades Abertas à Terceira Idade não disponibilizam vagas suficientes para atender à demanda de interessados, e tampouco são disponibilizadas na maioria das cidades de médio e pequeno porte. E, referindo-se aos livros didáticos e outras literaturas, o que se observa é uma readequação dos livros infantis, que na maioria deles é apenas de ordem estética ou estrutural.

Para além de toda essa demanda estrutural da oferta educacional à população idosa, ainda existe também a problemática do processo de escolarização no Brasil que, apesar de consecutivas reformas, continua conservador. O sistema formal de educação salvaguarda as crianças, os adolescentes e jovens, deixando os adultos e idosos para programas que não são obrigatórios.

Pode-se dizer que estamos ainda bem longe da conquista da cidadania integral para todos os contingentes da população brasileira. Os idosos obtiveram garantias que foram regulamentadas nas mais distintas leis. No entanto, nem todas essas leis foram de fato implementadas na prática, estando muitos idosos ainda privados à concretização dos princípios de equidade, oportunidades e de direitos.

Para encerrar esta seção, assinalamos ainda que o acesso e continuidade dos estudos, como um direito público subjetivo a todos os cidadãos brasileiros, e aqui referindo-se particularmente aos idosos, está garantido nas diversas e distintas legislações e documentos: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) em seus artigos 37 e 38; V Conferência Internacional de EJA (CONFINTEA), realizada em Hamburgo/1997 que indicou a modalidade de ensino de EJA como prioridade para o século XXI; Fórum Mundial da Educação em Dakar/Senegal, em 2000; Plano Nacional de Educação PNE/2000; Estatuto do Idoso de 2003; VI (CONFINTEA) realizada pela primeira vez no Brasil em Belém do Pará/2009, onde foram oportunizados espaços relevantes de discussão acerca da aprendizagem dos jovens e adultos. Nesta conferência aconteceram também importantes reflexões sobre a *aprendizagem ao longo da vida*, que foram documentadas no item 07 do relatório final:

[...] Aprendizagem ao longo da vida, do berço ao túmulo, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos [...] Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver [...] (CONFINTEA, 2009, p. 6).

Importa dizer que pela primeira vez na história da EJA aparecem menções na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida como forma de acolhimento às necessidades de adultos e também dos idosos.

As legislações citadas, dentre outras que não foram alvos de registro nesta discussão, remetem-nos a uma reflexão acerca da inclusão dos idosos em contextos escolares e não escolares, como direito assegurado e, principalmente por uma questão de exercício da cidadania, edifica as condições de equidade. Assim, ainda que existam programas para suplantar o analfabetismo, eles não têm sido suficientes para dar conta de cumprir com este propósito. Não somente com a função reparadora e equalizadora dessa dívida social, mas, sobretudo, qualificadora das funções da EJAI, que pressupõe o compromisso de todos os envolvidos - governo e sociedade -, pela garantia dos direitos à educação ao longo da vida.

4.3 Envelhecer na roça: o contexto da agricultura familiar

*Prepare seu coração, pras coisas que eu vou contar.
Eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar [...]
Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo.
E nos sonhos que fui sonhando, as visões se clareando,
as visões se clareando, ate que um dia acordei.[...]
Se você não concordar, não posso me desculpar...
Não canto pra enganar, vou pegar minha viola,
vou deixar você de lado, vou cantar noutro lugar [...]
Na boiada já fui boi, boiadeiro já fui rei,
não por um motivo meu, ou de quem comigo houvesse,
que qualquer querer tivesse, por qualquer coisa de seu...
Por qualquer coisa de seu, querer mais longe que eu!*
Geraldo Vandré

Entender o modo como estes idosos que aceitaram participar do processo de educação escolar nesta etapa da vida organizaram suas existências e hoje vivem suas vidas no contexto da roça, há que ser considerado para adentrar-se no contexto da realidade vivenciada. Para dar

visibilidade a este cenário, utilizar-se-á excertos do acervo da pesquisa de Mestrado realizada entre os anos de 2011 a 2013.

Conhecer e compreender o modo como produzem a si próprios é fator indissociável na busca de elementos que irão justificar os níveis de tomada de consciência sobre os saberes escolares, destes idosos egressos de um programa de escolarização.

Conforme Marx e Engels (1984, p. 27-28),

O modo pelo qual os homens produzem os seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos modos de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado *modo de vida* dos mesmos. [...], portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem, como *com o modo* que produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.

Investigar e conceituar uma determinada realidade é, às vezes, perceber que tal realidade pode ser bem mais complexa do que o *real* que se visualiza ou que se sente. Pautar do lado de fora um perfil para um grupo ou comunidade e categorizá-lo intuitivamente, sem inserir-se em sua cotidianidade, pode representar muitas vezes o desejo de torná-lo uniforme. As diferenças culturais, morais, étnicas, religiosas, dentre outras, apontam um índice elevado de complexidade, o que pode dificultar que tal realidade seja caracterizada de modo unívoco ou padronizada.

O jeito de viver das pessoas vai se reconfigurando pela maneira com que mudam os meios de produção material, sempre orientados pelo modo de produção vigente. Assim, quando mudam as condições materiais da vida, modificam-se as relações de solidariedade, coletividade e o modo de ver e viver destes grupos sociais.

Percebe-se também que a simples descrição dos fatores sociais, embora estes modifiquem o jeito de viver das pessoas, não são suficientes para detectar o real comportamento dos sujeitos envolvidos. Faz-se necessário um contato mais próximo, conviver com seu modo cotidiano, aprender com eles, estabelecer relações de confiança para que o ato educativo seja dialógico e atinja a autonomia pretendida.

Sobre as famílias rurais, na maioria das vezes estas ainda são caracterizadas com a imagem estereotipada dos anos 1930 ou 1940, ou seja, a figura do agricultor ou da agricultora é

ridicularizada, um estilo *Jeca*³⁵, ignorante, sem orgulho ou importância em seus saberes. Sendo eu uma pesquisadora habitante da área rural, herdeira da tradição de pequena família de agricultores, seus saberes, linguagem, estética e singularidades originárias dessa cultura, cause-me orgulho em pertencer e residir até hoje nessa família/comunidade rural.

Em muitos espaços sociais, dos quais eu mesma já pude vivenciar, verifica-se um modo pejorativo de retratar o mundo rural, criam-se estereótipos na imagem de pessoas do interior ou de roça, como toscos por seus traços rudes, jeito de andar, falar, vestir e viver. Tais palavras ressaltam apenas uma visão preconceituosa que muitas pessoas, nas grandes cidades, mas também em histórias, lendas, nas piadas e até em livros didáticos, se tem de sujeitos que provêm da cultura rural. Há muito carinho, ternura, acolhida e sabedoria histórica singular praticada e guardada nesse jeito peculiar, que o preconceito desconhece.

Embora hoje se evidencie uma maior proximidade entre o rural e o urbano, nas tecnologias que alcançam o campo, nos meios de informação, de transporte, no acesso ao lazer e à educação, ainda existe a sobreposição de valores por quem desconhece a vida no campo. Segundo Ianni (1996, p. 60):

[...] faz tempo que a cidade não só venceu como absorveu o campo, o agrário, a sociedade rural. Acabou a contradição cidade e campo, à medida que o modo de vida urbano, a sociabilidade burguesa, a cultura do capitalismo, o capitalismo como processo civilizatório invadem, recobrem, absorvem e recriam o campo com outros significados.

A exposição de Ianni indica que o modelo econômico em vigência possibilitou a inserção da cidade no campo. No entanto, na maioria das circunstâncias, de modo invasivo e desigual. Existe visivelmente uma contradição, pois ao capital interessou expandir-se em um novo espaço de reprodução, o campo, destruindo assim, os saberes históricos de seu modo de vida. Porém, as peculiaridades desse espaço precisam ser reforçadas e mantidas, uma vez que, para o capital reproduzir-se na cidade, carece de elementos que são particularidades do campo, e que, apesar das múltiplas transformações, continua a ser o principal fornecedor de alimentos que abastecem as populações urbanas.

Mesmo que diferenciar ou aproximar campo e cidade não seja o foco de discussão nesta

³⁵ Jeca Tatu é um personagem criado por Monteiro Lobato em sua obra *Urupês*, que contém 14 histórias baseadas no trabalhador rural paulista. Simboliza a situação do caipira brasileiro, abandonado pelos poderes públicos às doenças, ao atraso econômico, educacional e à indigência política. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jeca_Tatu#: Acesso em: 28 de set. 2020.

pesquisa, o que se quer nestas reflexões sobre a temática é corroborar o pensamento de João Rua (2005, p. 58), em seu dizer de que, de fato, o que se busca é “um rural que interage com o urbano, sem deixar de ser rural; transformado, não extinto”.

Segundo Szmrecsányi (1990), no Brasil a agricultura começa a ganhar nome ainda no período colonial, na Região Nordeste, no modelo do latifúndio e das grandes fazendas. Assim, inicia-se um modelo de ocupação de territórios que se manteve até as políticas de abolição da escravidão. Desse novo cenário, sem os trabalhadores escravizados, com a instabilidade econômica e social que o fim da escravidão gerou, iniciou-se um novo modelo de vida na roça, uma experiência conhecida como *Agricultura Familiar*³⁶. Isso propiciou novas maneiras de apropriação da terra e produção de vida e saberes.

4.3.1 A ocupação do solo: contexto local da pesquisa

A ocupação da região Oeste de Santa Catarina começou no início do século XX, por agricultores familiares que vieram do Rio Grande do Sul. Renk (2000) diz que fatores como a fertilidade do solo, água abundante e a existência de uma imensa floresta serviram como propaganda para companhias colonizadoras atraírem os pequenos agricultores gaúchos. Em alguns anos a região se desenvolveu muito e passou a ocupar destaques nacionais e internacionais no modelo de economia familiar, de pequenas propriedades, que gerou o desenvolvimento de cidades e uma forte produção agrícola na forma de policultura, que vai desde a produção autônoma de tudo o que uma família precisa para sua subsistência, da produção de grãos, hortaliças, frutas, à produção pecuária.

A partir de minha vivência na agricultura familiar, e constantes leituras sobre este tema, ousou afirmar que hoje o Oeste Catarinense abriga alguns dos maiores abatedouros e transformadores de aves e carne suína da América Latina, cedendo espaço para grandes empresas, tais como Sadia, Perdigão, Seara e Cooperativas. A existência destas grandes empresas gera um modelo contraditório que, em parte incentiva e em parte ameaça a noção de agricultura

³⁶ Agricultura familiar é toda forma de cultivo de terra que é administrada por uma família e emprega como mão de obra os membros da mesma. A produção de alimentos acontece em pequenas propriedades de terra e se destina a subsistência do produtor rural e ao mercado interno do país. Esse modelo de produção tradicional, contrasta com as grandes produções do agronegócio que produzem em massa um único gênero alimentar, como soja ou milho, destinado à exportação e a alimentação de animais para pecuária. Disponível em: <https://www.politize.com.br/agricultura-familiar/>. Acesso em: 28 de set. 2020.

familiar, baseada na policultura, pois, perigosamente, incentiva a mono-produção agrícola, a chamada monocultura.

Este novo modelo torna as famílias rurais dependentes das grandes empresas. Os agricultores acabam se tornando uma espécie de empregados sem carteira assinada, sem custos e sem direitos trabalhistas. Ainda têm os que venderam suas terras e trabalham como assalariados ou *agregados* nas terras de que outrora foram proprietários. Nas palavras de Diamante, “Eu moro aqui na roça. Sou funcionário da minha propriedade porque eu vendi a terra e agora sou agregado do patrão que dá mais dinheiro e a muié limpa umas casas pra ganhar uns trocos. Agora recebo por dia, sou funcionário da minha terra” (2012)³⁷.

Uma das análises deste contexto é de que aconteceu um exemplo de integração, onde houve uma parceria entre a agricultura familiar e a grande indústria. Diante destes argumentos, pretende-se abordar a seguir, elementos que darão visibilidade ao contexto real de onde os sujeitos idosos desta pesquisa estão inseridos e produzem suas existências.

4.3.2 Quem conta um conto sempre espalha um encanto

Convivência, coleta de depoimentos e imagens fotográficas foram as estratégias metodológicas utilizadas para a produção de dados que permitiram retomar fragmentos das histórias e memórias das pessoas das comunidades de Lageado Quintino e Linha Schiavini no contexto do município de Concórdia, interior de Santa Catarina. Salienta-se que excertos destes dados fazem parte da minha pesquisa de Dissertação de Mestrado executada entre os anos de 2011 a 2013, sendo que os idosos que na época eram estudantes da EJAI, hoje são egressos e continuam sendo os protagonistas desta pesquisa de Doutorado. Portanto, grande parte do que aqui se apresentará como texto, provém do relato oral, colhido nas visitas às famílias dos idosos que frequentaram a EJAI de 2010 até 2017. Assim, a história que se conta a seguir não é uma transcrição literal, mas uma reconstrução a partir das informações coletadas no decorrer destes anos de pesquisa com os idosos que viveram e fizeram esta história³⁸.

A história de constituição destas comunidades é também a história de vida destes idosos

³⁷ Acervo de entrevistas da pesquisa para a Dissertação de Mestrado.

³⁸ Ressalta-se que as falas transcritas foram preservadas em sua morfologia e sintaxe próprias, do modo como a língua é praticada entre as pessoas dessas localidades, no interior da Região Oeste de Santa Catarina, pois entende-se que a forma de expressão faz parte da cultura local e constitui-se na peculiaridade destes sujeitos.

que participaram da forma escolar de representar e significar o mundo, numa outra dinâmica do processo educacional, não mais somente na vivência, mas também na escola.

Segundo relato de Schiavini³⁹, o que hoje é o município de Concórdia já foi um distrito do Município de Cruzeiro, este, que anos mais tarde, passou a ser o que é hoje o Município de Joaçaba. O referido distrito que deu origem ao município de Concórdia denominava-se, na época, de *Queimados*. O nome *Queimados* teve origem na Guerra do Contestado. Neste local se matava, queimava e depois de queimados, os corpos dos caboclos eram jogados no rio para serem levados embora pela correnteza das águas. Concórdia foi se construindo em torno do rio que hoje atravessa o centro da cidade que, após o término da Guerra do Contestado, passou a denominar-se “Rio dos Queimados”.

A partir das leituras feitas em Ferreira (1992), verifica-se que a ocupação para fins de colonização do que hoje é o município de Concórdia, teve como um de seus principais marcos históricos um fato sangrento que foi a Guerra do Contestado. Ela perdurou de 1912 a 1916, e seu fim foi o acordo de limites entre os estados do Paraná e Santa Catarina. Ali restaram os caboclos derrotados da Guerra do Contestado, que até a época da Guerra, retiravam da natureza o que necessitavam para a sua sobrevivência.

O que está escrito timidamente em documentos oficiais, mas está *dito* abertamente pelos vários relatos dos idosos entrevistados, e que, por ser neste estudo uma informação periférica não aprofundaremos, é a tirania com que aconteceu a expulsão destes caboclos da região. Segundo Werlang (1999), as empresas colonizadoras vendiam no Rio Grande do Sul a imagem de que existia no Oeste Catarinense um tipo de nativo que deveria ser exterminado, pois não trabalhava e só vivia à custa da natureza.

Para melhor exemplificar, transcreve-se a seguir a fala de duas idosas, extraídas do acervo das entrevistas do Mestrado, Esmeralda e Safira:

³⁹ Domingos Schiavini (falecido em 08 de fev. de 2016 aos 77 anos de idade), filho do primeiro morador da Comunidade de Linha Schiavini que se chamava Adolpho Schiavini, este foi casado com Teresa Binda Schiavini. A entrevista nos foi concedida em 23/12/2011.

O meu pai veio da Itália para Porto Alegre. Depois viemos pra cá com a família. Vieram pra cá porque disseram pro pai que aqui as terras eram muito boas e que só tinha uns caboclo vagabundos que não gostavam de trabalhar. Mas não falavam que era pura pedra e barranco. Foram três meses de navio pra vir da Itália. Tinha também uma irmã do pai, minha tia, mas morreu no navio e jogaram pros peixes comer (ESMERALDA, 2011).

Eu vim da Itália pra cá com o meu pai em busca de vida melhor. Fora daqui diziam que o Brasil era muito bom. De fato era, mas a gente sofreu muito também, por que não existia nada, tivemos que desmatar e fazer tudo (SAFIRA, 2011).

As expressões utilizadas por estas duas idosas deixam transparecer que hoje sabem terem sido enganadas. Além disso, os que ali viviam e eram denominados caboclos, de cor bronzeada, gente “sem origem” e que não inspiravam confiança ou respeito aos europeus que imigraram ao Brasil no século XIX, não eram vagabundos como foram chamados. Estes caboclos, perseguidos e assassinados, apenas viviam de uma forma singular a sua cultura, extraindo da terra a sua sobrevivência, sem destruí-la.

Conforme Marchesan (2003), em pouco tempo, colonos ítalo-germânicos oriundos do Rio Grande do Sul começaram a adquirir terras nesta região, ocasionando de forma sutil a expulsão e, praticamente, a extinção dos caboclos. O termo *caboclo* é empregado com várias significações, sendo que, para Benjamin (2010, p. 36), refere-se à “mistura de branco com índio, pessoas de pele acobreada, cabelo liso e de procedência rural.” Em Zarth (1998, p. 10), lemos que “a palavra *caboclo* é de origem tupi e designa o filho de indígena com branco europeu”. Em dicionários da língua portuguesa os caboclos têm como sinônimo: mamelucos, sertanejos, caipiras, etc. (REICHERT, 2008, p. 34).

Segundo Ferreira (1992), no final do século XIX e início do século XX os migrantes descendentes de italianos e alemães proliferaram na região, constituindo pequenos vilarejos com cultura e costumes germânicos e italianos, sobrepondo a cultura cabocla, hoje praticamente inexistente, seja em área rural, seja em espaços urbanos.

Na década de 1920 apareceram os primeiros sinais de desenvolvimento na localidade de Queimados como, cartório, correio, hospital. O distrito de Queimados passa a se chamar Concórdia, em consequência de um possível *acordo* entre os caboclos e os colonizadores migrantes. Segundo o que se lê no livro “Concórdia: o rastro de sua história”, de Antenor Geraldo Zanetti Ferreira, a frase na íntegra teria sido: "Diante do que acabamos de combinar, do que acabamos de concordar, este lugar passa a ter o nome de Concórdia" (FERREIRA, 1992, p. 148).

A emancipação política e administrativa se concretiza oficialmente na data de 29 de julho de 1934. O acontecimento foi ilustrado pela fala de Ferreira, morador de Concórdia, SC e também escritor.

Gente simples, ordeira, dedicada à agricultura, a maioria composta por analfabetos, os colonos enfrentaram e venceram o desafio de viver naquelas terras. Abandonados pelo Município de Cruzeiro, alimentaram com união e trabalho o sonho e a certeza de que o desenvolvimento viria com a conquista da autonomia através da criação do município de Concórdia (FERREIRA, 1992, p. 148).

Esboçado brevemente como se deu a criação do município de Concórdia, apresentam-se, nesse cenário, as localidades de Linha Schiavini e Lajeado Quintino. Uma retomada de sua história, mesmo que breve, considera-se fundamental para compreender alguns fatores que até hoje influenciam nos costumes e jeitos de viver dos Idosos em questão. O depoimento do Seu Domingos Schiavini ⁴⁰, filho do primeiro morador desta região, é elucidativo neste sentido.

Eu nasci aqui, o meu pai foi o primeiro morador daqui, ele foi o primero colono de concórdia; é só oiá na prefeitura que tá lá escrito. Quando nós chegemo aqui não tinha ninguém, puro mato e tigre. Eles fizeram uma casinha de pau lascado e depois em 1936 fizeram a primera igreja. Nós somo em 16 ermom. O pai morreu faiz 39 ano..., é eu me lembro de tudo. O meu pai veio da Itália, eles era em 4 irmom, eles veio de navio, andava mil metro e vinha um vento e voltava dois mil metro pra trais. Daí eles ficaro 28 dia andando de navio e tinha um gurizinho ermom do pai que tinha 30 dia, ele morreu e atiraram ele no mar. Antes de vim pra cá eles pararam um tempo em Viamão, no Rio Grande do Sul, depois vierom pra cá. Quando chegemo aqui desmatava e plantava milho e feijom. Depois veio o primero bodeguero de Concórdia o Caetano Chiuqueta em 1925; e nom adianta teimá comigo porquê tá lá escrito no banco da praça. Daí o meu pai fiz a bodega dele e começô com um maço de fósforo, um maço de rapadura e uma garrafa de cachaça. Daí eles fez o primeiro cemitério, ali onde hoje é o Clube das coroa, com lasca de madeira. Depois eles fez outro de ripa de loro. O primero colono de Concórdia foi meu pai, teu bisnôno; e o primero agrimensor foi o Moselle. Tú nom viu, tá lá na prefeitura, nos livro, é só i lá vê. Viu, daí tinha o nosso ranchinho ali e meus ermom nom podiam sai fora porque era puro tigre, era puro mato. A gente daqui só via a fumaça de um caboclo que morava no meio do mato, ele vivia de caça e pesca. O nome dele era Quintino, ele vivia sabe como? Esse caboclo tinha um canudo de taquara e ele botava bucha de papel, ou qualque outra coisa dentro, ai acendia de noite pra aluminhá. Aqui era tudo Linha Schiavini por causa do pai que foi o primeiro a chegá, daí fizero essa troca istúpida de colocá a Linha de lá como Linha Schivini e a de cá do rio de Lageado Quintino, por causa do caboclo que nem sabia que tava no mundo. Ma deu tanta da fulia com isso, todo mundo se atrapalhava, porque o pai morava aqui e nom lá onde fico Linha Schiavini. Esse Quintino desapareceu quando começo a chegá gente. Ele era que nem bicho, acho que as tigre comeu ele. Ele fazia fogo com pedra, fazia faísca e acendia o fogo e nós piazada aprendemo com ele a fazê o fogo... Em 1942

⁴⁰ O relato de Domingos Schiavini faz parte do acervo de dados da pesquisa de Mestrado. A entrevista foi concedida em dezembro de 2011. A mesma está armazenada em áudio e imagem fotográfica.

deu uma seca aqui de 8 meis, morreu tudo o milho, tudo os porco. [...] Pra mim se voltava o tempo do Getúlio tava muito mior do que agora, porquê nom tinha ladrom. Dexava a casa tudo aberta e nom precisava se preocupá, nom tinha droga, nada dessas coisa. Era difícil de vivê. Nom tinha geladera, nom tinha televisom, nom tinha sofá, nom tinha luz. A mãe matava um frango no sábado e pindurava atrás da janela pra comê no domingo. Dia de semana era feijom, arroz e charque. Nós matava uma vaca e tirava tuda a carne e colocava numa gamela feita de inchó e tapava de sal, depois de 8 dia nós pindurava na cerca e esperava secá. Quando tava seca como a ropa nós tirava e guardava e ia comendo um pedaço por dia. E o porco nós matava, picava tudo em pedaço e fritava tudo na banha; daí deixava a carne coberta naquela banha e guardava, durava mais de 90 dia. Daí, quando nós vinha da roça, pegava um pedaço daquela carne e comia até fria. Fazia também o salame, o torresmo e a morchilia. Tinha só uma vaca pra fazê os quejinho e tomá o leite, nom adiantava te mais porque nom tinha comércio. E tu sabe qual é o primero prefeito de Concórdia? Luiz José de Castro. Eu sei tudo!!! Ele foi eleito por oclamaçom. Depois, o primero prefeito eleito pelo povo, foi o segundo, Dalla Costa que hoje tem uma rua com este nome. E depois o terceiro foi o Dogelo Goss que hoje é o nome da praça da cidade. Uma vez nós tinha duas novilha no potrero e um dia veio aqui os jagunço, tudo a cavalo e mataram as duas novilha e tivemo que fazê o churrasco pra eles comê. O meu pai era o quarterom, tipo o juiz de paz. Quando alguém brigava eles chamava o pai pra acalmar tudo (SCHIAVINI, 2011).

Imagem 2
Sr. Domingos Schiavini



Filho do primeiro morador da Comunidade de Linha Schiavini (1939- 2016)
Produção de imagem: Flávia Peruzzo

Através deste depoimento, Schiavini faz com que se viaje em um tempo histórico e político muito diferente do que hoje vive a região e o país. Sua grande experiência de vida, atrelada a uma memória detalhista, faz com que se consiga imaginar as cenas do passado como se fossem as de um filme. Um dos papéis sociais atribuídos ao idoso é o de ser a memória de seu grupo social, por ser o transmissor do legado de conhecimentos vivenciais e contar as histórias do passado. Este passado que sobrevive, em alguma medida, das lembranças reveladas e traduzidas através das memórias de quem o viveu.

Segundo Correa (2006), apropriar-se da memória e transmitir esse legado histórico é reconstruir o passado e permitir a ele a possibilidade de ser redimensionado e narrado de formas diferentes. É sentir novamente o pertencimento a uma história ou mesmo à própria sociedade.

Percebe-se então a importância dos relatos destas vivências. Como dizer que Schiavini não conhecia história, política, geografia? Quando afirma, “eu sei tudo”, revela-se o seu modo de saber das coisas do mundo, de relacionar-se com a história e com os saberes da vida. Estes saberes foram suficientes para criar seus filhos, viver a sua vida da melhor forma que considerou possível e ser este contador de histórias nato, brilhante e encantador.

É com estas formas e histórias que as Comunidades de Linha Schiavini e Lajeado Quintino entram na vida destes idosos e eles na história destas comunidades. São estes mesmos agricultores, depois de idosos, que voltaram a estudar, na busca de melhor compreensão de suas próprias histórias de vida. Como se pode ver, no depoimento anterior, foram estes idosos que fizeram parte da história destas duas comunidades. Assim, este processo de rememoração os faz lembrar de histórias de sofrimento e de alegria, mas também, ao fazer com que reativem e mantenham vivas as suas memórias, mantém-se viva a história e os saberes que ela constitui.

4.3.3 E...a história continua na vida destes que ainda vivem

O que se relata na fala a seguir, uma das primeiras moradoras da Comunidade de Linha Schiavini, é mais um *bocado* da história *viva* dos saberes destes idosos que ainda *vivem*. Esta fala também será mantida na sua forma original, por sua riqueza semântica e linguística.

Eu nasci aqui vim junto com a arca de Noé. (risos) Tenho 60 anos e acompanhei todas as mudanças da comunidade. Sei de todos os moradores que passaram por aqui. [...] A minha mãe foi a primeira parteira da cidade. Aqui ninguém nascia no hospital. Todas as crianças da cidade nasciam em casa com a minha mãe a vovó Tereza. Foram 40 anos de trabalho. [...] O Pai era o quarterom da cidade. Quando dava uma briga as pessoas vinham lá em casa pro pai apaziguar, ele era o juiz de paz. [...] A gente morava em chão batido. Dentro de casa morava com a gente uma cabrita que a mãe tirava o leite pras crianças. Um dia a cabrita parou de dar leite e a gente descobriu que tinha uma cobra embaixo da farinha escondida, daí o pai matou a cobra. Ter cobra que tomava leite de cabrita e de mulher era bem comum.[...] Linha Schiavini porquê o primeiro morador foi o pai (Adolfo Schiavini) e depois Lajeado Quintino por causa de um velho benzedor que morava aqui no meio do mato.[...] (PRECIOSA, 2013).

Ainda perguntei a Dona Preciosa sobre fotos antigas da comunidade ou de algo que pudesse ilustrar estas mudanças, e a resposta foi: “A gente não tem fotos antigas. Na época não se tirava foto. Não existia isso, e a gente não sabe nem muita história por que antigamente não deixavam a gente ouvir as histórias. Coisas de adultos, as crianças não participavam” (PRECIOSA, 2013). São vários os elementos que podem ser discutidos neste depoimento de Preciosa, porém serão apontadas duas questões elementares que mais se evidenciaram, sendo esta uma fala representativa por retratar outras tantas falas destes idosos que não serão possíveis relatar na presente exposição.

A naturalidade com que aconteciam os nascimentos, ou seja, a vida simples e cíclica. Para nascer bastava nascer! O que hoje é quase inconcebível, o nascimento sem hospitalização. Outro elemento que aparece nesta fala é o “quarterom”. O sentido atribuído a esta expressão é de que este senhor, respeitado por todos, era uma espécie de líder daquele quarteirão, ou seja, daquela comunidade, situada em certa fração de um município e com um número de pessoas que poderia variar entre 15 e 60 famílias. Não se encontrou referências bibliográficas que definissem o termo *quarterom*, no entanto, foi este o sentido que Preciosa lhe atribuiu.

Sobre o surgimento das escolas no Município de Concórdia e nas comunidades de Lajeado Quintino e Linha Schiavini, estes idosos contam que nas décadas de 1930 e 1940, haviam aulas improvisadas nas casas dos próprios moradores e quem sabia ler e escrever tentava ensinar os que não sabiam. No entanto, os idosos pesquisados que buscaram a escola que suas histórias de vida lhes negaram, também não participaram destas aulas improvisadas.

O pai bebia muito, chegava em casa e batia na mãe e em mim. Quando eu tinha seis anos a mãe morreu. Daí eu fiquei pelo mundo morando com uma Tia minha até casá. Nunca aprendi ler e escrever (ESMERALDA, 2012).

Eu fui na escola até a quarta série, daí o pai disse tu prefere trabaiá na roça ou estudar. Eu preferi trabaiá porque sabia que se ia pra escola nom tinha quem ajudasse o pai porque eu era o filho mais véio (RUBI, 2012).

Essas foram algumas, dentre tantas falas, destes idosos que demonstram os diversos motivos pelos quais não se apropriaram da leitura e escrita, quando crianças. Alguns disseram que o estudo fez um pouco de falta, já outros disseram que viveram muito bem sem ter ido para escola. Neste contexto,

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebem cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (DURANTE, 1998, p. 24).

As falas aparentemente simples destes idosos mostram uma descritível memória histórica. Seu Schiavini relata que criou todos os 11 filhos, deu de herança a terra e a educação para cada um deles, sem precisar da escola. Como dizer que estes relatos não são conhecimentos? Saberes? E em que momento a educação escolar, no modelo em que conhecemos, fez falta de fato na vida destes idosos agricultores? Com estas reflexões não se quer negar a importância da escola, nem dizer que a educação escolar é dispensável. O que se afirma é a existência de muitas outras formas de apropriação e de produção de conhecimento, em geral ignoradas pela escola. São saberes que se situam em uma condição histórica e epistemológica anterior, como uma espécie de suporte sobre o qual se tornou possível a construção do conhecimento academicamente sistematizado. Seus saberes constituem o modo autêntico e singular de serem humanos.

4.3.4 A Escolinha Isolada na vida das comunidades rurais

Segundo os documentos encontrados na pesquisa de registros em documentos bibliográficos, a primeira escola a ser inaugurada no Município de Concórdia, SC foi em 1926, onde hoje se localiza a prefeitura. Em Linha Schiavini, como consta em ata, a escola surge em

1940 com o nome de “Escola Isolada de Linha Schiavini”,⁴¹ e, é desativada pela política de extermínio das escolas do campo, no ano de 1991. Esta realidade de fechamento das escolas do campo, vivida pelas famílias rurais, contribuiu para a desarticulação da vida em comunidade. Nas pequenas comunidades rurais onde o lazer, a informação e a fé cristã se dão de forma coletiva, a igreja e a escola são essenciais na sobrevivência da vida comunitária. Abre-se aqui um parêntese para registrar que também frequentei, nesta escolinha isolada, as minhas séries iniciais, na época 1ª a 4ª série do primeiro grau.

Fala-se aqui da igreja e escola como pontos de encontro, troca de informações, articulação e movimentação. Com o fechamento das escolas, as comunidades rurais sofreram uma ruptura de suas referências, enfraquecendo-se com o temor do fim da comunidade. Pode-se observar isso claramente nas expressões carregadas de sentimentos e saudades desta idosa:

Foi pena que fecharam a escolinha daqui. A gente sente muito, porque era o lugar aonde a gente se reunia. Aqui (Linha Schiavini) não tinha igreja e na escola era onde tinha as missas. Com a escola fechada acabou tudo. Era o lugar onde a gente votava também e assim a gente tem que ir votar no bairro que a gente nem conhece as pessoas. E daí como fecharam a escola esta família que agora mora ali, invadiu a escola e nunca mais conseguiram tirar eles dali. Começou a bandidagem na comunidade (PRECIOSA, 2012).

Esta é uma fala representativa dentre outras, ditas em forma de desabafo, por ter sido fechada a escola da comunidade. Parece contraditório falar que a escola não fez falta na vida destes idosos e por outro lado, ater-se a depoimentos que retratam a falta que a escola fez para a comunidade. No entanto, quando falam na escola que fez falta é de um espaço social, comunitário, espaço público que agrega as pessoas. Não é somente da falta de ensino disciplinarizado que reclamam, não é o espaço escolar nesse sentido. Eles reclamam também da falta de um lugar onde se encontravam para rezar o culto, para jogarem os bingos, fazer festas e organizar a vida comunitária. Em nenhum momento falam da *escola* que fechou como um espaço onde aprendiam *letras e números*, enfim, os conhecimentos sistematizados.

Em Lageado Quintino, a escola foi criada em 1958, ou seja, 18 anos depois da escola de Linha Schiavini, sendo que não se encontrou documentos escritos que comprovem o ano em que

⁴¹ Os termos escolinha (pequena) e isolada (longe do centro e sem vizinhos circundantes), faziam jus aos nomes. Mas longe de serem termos pejorativos, a escola teve sua importante e memorável significação na vida da comunidade, da pesquisadora e de muitos que por ela passaram. Grifos da autora, 2013.

esta fora desativada. Segundo relatos da comunidade, a escola se manteve até 1994, supondo-se que seu encerramento se deu pela mesma opção política da época, uma vez que não foi por término de demanda, pois ainda existiam muitas crianças em idade escolar na comunidade. Foi uma lástima o fechamento, pois a escola era recém reconstruída. Depois do ocorrido o espaço físico foi abandonado e depredado, e hoje o que existem são somente os escombros.

Ecléa Bosi contribui dizendo que “o desenraizamento e desapego forçado do que caracteriza a história do ser humano desagrega a memória” (BOSI, 1994, p. 443). Lembra ainda que toda pessoa merece ter um passado. O cuidado com as memórias, com a história de vida, está diretamente conectado à saúde mental dos seres humanos, em especial a dos idosos.

Desta forma, encerram-se estas concisas argumentações deste capítulo acerca de um contexto lido e ouvido na macro e micro história da velhice brasileira até *a velhice* da zona rural do município de Concórdia, SC.

5. DIALOGANDO COM OS DADOS: descrição, interpretação e análise

*A criação não é uma compreensão, é um novo mistério.
Clarice Lispector*

Ao chegar o momento da pesquisa em que o intuito é dialogar, interpretar e analisar os dados produzidos, este se constitui seguramente, numa etapa vital no processo de construção da tese. Ao pesquisador cabe uma entrega física e mental de intensa rigorosidade e energia, pois é a fase em que se torna evidente a tríade de vozes: os auxiliares teóricos, os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora. E, como bem disse Clarice Lispector, abrem-se novos mistérios. Concomitante às respostas dadas ao que a tese propõe, surgem também novos desafios e inquietudes até então desconhecidos e margeados.

Objetivando maior amplitude de dados para esta pesquisa acerca do processo de *Tomada de Consciência* em idosos egressos de um programa de educação escolar, quanto à mobilização dos saberes escolares nas lidas cotidianas, utilizou-se de distintos tipos de intervenção, observação, coleta de depoimentos e imagens, em diferentes tempos e espaços, oportunizando uma aproximação com a pesquisa longitudinal. Para tanto, foram utilizadas de forma periférica; entrevistas semiestruturadas arquivadas em áudios, imagens fotográficas e parte do acervo da minha pesquisa de Mestrado de 2011 e 2012, além de uma coletânea de falas realizada no ano de 2017 para um estudo acerca da validação dos saberes cotidianos.

Visando à produção de novos dados, foram utilizados instrumentos de mediação problematizando situações cotidianas das *lidas* nas propriedades rurais, tendo como fio condutor o método clínico desenvolvido por Piaget. A opção pelos instrumentos de mediação não foi aleatória como já fora justificada em escritos anteriores. Respectivamente pela ordem das sessões de intervenção, os instrumentos foram: 1. Palavra cruzada e 2. Protocolo sequencial de intervenção multidisciplinar na horta domiciliar. Ressalta-se que os instrumentos de produção de dados possuem uma abordagem predominantemente qualitativa com efêmera análise quantitativa no intuito de dar maior legibilidade ao nosso estudo.

Pode-se também dizer que nesta etapa da pesquisa, onde a opção foi por somente cinco dos 34 idosos que iniciaram o processo de educação escolar, trata-se de um estudo de caso. Segundo Lara e Molina (2011, p. 133) um estudo de caso vislumbra uma descoberta, e, “[...] mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter

constantemente atento a novos elementos que podem emergir como sendo importantes durante o estudo”. Ainda, conforme Alves-Mazzotti (2006), os estudos de caso mais comuns são os que focalizam apenas uma unidade, tais como: *um* indivíduo, *um* pequeno grupo, *uma* instituição, *um* programa ou mesmo, *um* evento. Comumente, os autores optam por essa metodologia “[...] pelo simples fato de ser desenvolvida em apenas uma unidade ou por incluir um número muito reduzido de sujeitos, [...] sem explicitar por que aquela escola e não outra [...] constituindo-se como apenas um local disponível para coleta de dados” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 639). Portanto, nem tudo pode ser considerado um estudo de caso, sendo necessária uma criteriosa seleção para tal escolha, e este nosso estudo de caso fora criteriosamente selecionado.

Salienta-se que os idosos envolvidos nesta fase da pesquisa compõem um pequeno grupo, criteriosamente selecionado pelos preceitos já mencionados na introdução e aqui rerepresentados: egressos do ensino médio, residentes na zona rural e que ainda executam atividades na propriedade rural, aposentados com salário mínimo, participantes do grupo de convivência da comunidade e com idades entre 60 e 70 anos.

5.1 Caracterização familiar e escolar dos sujeitos envolvidos neste “*caso*”

Este *caso* de estudo, desprovido do *acaso*, compõe-se de cinco idosos, sendo dois casais e uma viúva, nominados como Preciosa, Diamante, Esmeralda, Rubi e Safira. Na sequência, tem-se uma breve caracterização de suas trajetórias de vida, com foco especial nos aspectos que potencializam e interferem na nossa análise dos dados.

5.1.1 Preciosa

Preciosa está viúva, tem 67 anos de idade e vive financeiramente com dois salários mínimos, sendo a sua própria aposentadoria rural e a pensão do esposo falecido. Complementa a renda com auxílio dos filhos. Mãe de quatro filhos, três mulheres, uma professora e duas artistas cênicas, e um homem, policial militar, todos com formação na modalidade do Ensino Superior – Graduação e Especialização. É avó de seis meninas e um menino. Pessoa extrovertida, se mantém ativa no grupo de convivência dos idosos da comunidade, participa de festas e bailes semanalmente. Tem a tradição de ser a benzedeira, curandeira e *noveneira* (faz novenas) em toda

região do município de Concórdia, SC. Quanto ao processo de escolarização, havia estudado até a terceira série primária na década de 1960. Salienta-se que o período entre a pós escolarização inicial – infância e a volta aos estudos – idosa, Preciosa não teve mais contato com acervos de livros literários ou acadêmicos. Segundo o que nos relata com suas próprias palavras,

[...] quando eu era criança cuidava dos irmãos pequenos e ia na roça, quando tava em casa limpava e fazia comida a gente era em 15 irmãos, não tinha nem livro, e nem brincava, só se aprendia trabalhar. Com 16 anos já casei. Na época era assim, a gente crescia com tanto irmão e sofrendo tanto que queria casar logo pra sair de casa. Só que era uma furada! A gente saía das ordens do pai pra ser mandada pelo marido. Eu só comecei a saber o que era dinheiro depois que me aposentei. Trabalhava na roça e o marido vendia as coisas e nunca vi a cor do dinheiro. A gente nem sabia o preço das coisas. Ele ia na cidade e comprava o que precisava. Se li algum livro na vida antes de voltar pra escola? Não, nunca! A gente se informava das notícias pelo rádio. Eu gosto de ver o horóscopo também, mas era tudo pelo rádio. E na TV, via as novelas quando dava tempo, de noite. Agora vejo tudo pelo celular. Tenho até face. Livros eu não leio, não tenho paciência, gosto de ver notícias rápidas e curtas (PRECIOSA, 2019).

Seu esposo, com quem foi casada por 48 anos, faleceu logo após ter se formado no ensino médio. Este tinha frequentado a escola por alguns meses na década de 1950, até conhecer as letras e números. Abre-se aqui uma *fenda*, no sentido mais literário da palavra, uma brecha, uma rachadura. Seu Marino (Topázio) era o entusiasta do processo de educação escolar e fazia questão de ser chamado de diretor da escola, título a que fazia jus pela sua dedicação, ponderação, manutenção do espaço físico, organização das aulas, momentos de descontração, viagens da turma, visitas domiciliares e constante preocupação com problemas de saúde de todos os colegas. Ressalta-se que o educando fez parte de todo processo de pesquisa anterior à data de seu falecimento em julho de 2017, tendo, inclusive, influenciado na mudança de instrumento de produção de dados da pesquisa que, até aquele momento, estava sendo os jogos de regras. Seriam seis participantes, três casais, com jogos em dupla. Devido à dificuldade de reorganização das duplas e à íntima ligação com o sujeito envolvido, optou-se pela escolha de outros instrumentos mediadores para a produção de dados.

5.1.2 Diamante e Esmeralda

Diamante e Esmeralda vivem um casamento de 40 anos. Eles têm duas filhas que trabalham como atendentes, uma num hospital e outra em escritório de informática, ambas com formação em nível superior - graduação. Ele tem 60 anos de idade e ela 70, fato que chama atenção para uma época em que o normal era o homem ser sempre o de mais idade. Possuem uma história pouco convencional para os casais da região. Esmeralda foi criada pela família de Diamante, quando perdeu sua mãe aos seis anos de idade. Segundo relatos da própria Esmeralda, sua mãe faleceu em decorrência de maus tratos do pai que era alcoólatra e batia muito nela. Interessante dizer que seu pai tem 94 anos, ainda toma seu *trago*, como mencionado por Esmeralda, e é monitorado pelo casal aqui anunciado.

Outro elemento importante a ser relatado é que Esmeralda foi a única participante deste processo de educação escolar que nunca havia participado de nenhum outro momento de escolarização, ou seja, era totalmente analfabeta quanto ao sistema de escrita. A assinatura de seu nome era acompanhada pelo carimbo da sua digital. Esmeralda possui uma característica de mulher sofrida e cansada estampada em seu semblante. Mulher muito tímida com olhar baixo que transmite visivelmente os traços de uma ‘vida analfabeta’, ou seja, uma vida não validada socialmente. Em poucas palavras ela nos resume sua história de carregar a vergonha de não saber ler e escrever.

Eu nunca fui pra escola. Fui jogada no mundo e vivi a vida toda achando que era burra e culpada por não conseguir assinar o nome. Tinha vergonha de sair de casa, porque onde a gente vai precisa saber ler. Nem no mercado eu ia. Quem comprava as coisas pra mim era o marido. Ele sempre saia muito, ia tocar violão com os amigos dele, era ministro de culto, ele é um gênio e eu tinha vergonha de sair com ele, então ficava sempre em casa, cuidando da roça, da horta, dos bichos, das meninas e deixava que ele saia sozinho. Se agora eu gosto de ler e sair? Eu agora não saio muito porque tenho o pai pra cuidar, mas não tenho mais vergonha. A melhor coisa que aconteceu na minha vida foi aprender ler e escrever. Aquele estudo pra mim foi mais de mil. Foi um milhão na vida. Eu aprendi muita coisa...MAS MUITA MESMO! Eu não leio livro porque não tenho costume e ainda sou bem demorada pra ler, mas vejo os preços no mercado, leio jornal que vem em casa, leio tudo que consigo. Coisas de letra grande e de mensagem curta. Já o marido, se pudesse ele fazia até faculdade. Ele já era muito inteligente e ficou muito mais (ESMERALDA 2019).

Quanto a caracterização de Diamante, que já fora descrito pelo olhar de sua esposa anteriormente, pode-se dizer ainda que havia cursado as quatro séries iniciais e que sempre foi

atuante na comunidade, exercendo cargos de liderança e realizando cultos dominicais, participando de rodas de violão, dentre outras atividades que exigiram o exercício da leitura e escrita fluente, além da oratória e estratégias de coordenação de grupos comunitários. Diamante, após ter se formado no Ensino Médio, continuou fazendo cursos de liderança, contabilidade e gestão de negócios, além de ser conselheiro de um banco cooperativo da cidade – cargo que exige uma atuação constante e com um considerável nível de imersão na área contábil. Ao ser perguntado sobre a volta aos estudos, argumenta;

*Estou aguardando melhorar as coisas financeiramente pra que eu possa fazer uma faculdade. Eu nunca tive oportunidade em outros tempos e serei agradecido pra sempre por você ter insistido pra gente estudar. **Se não fosse aqui na comunidade a gente nunca teria ido pra cidade estudar.** Eu gostei muito de ter voltado estudar, foi a melhor coisa que já fiz na vida, mas o que mesmo eu fiquei mais feliz foi pela minha esposa. Ela foi a pessoa que mais evoluiu na escola, ela era a única que não conhecia nenhuma letra e hoje ela se vira bem. Lê e escreve tudo. Ela demora um pouco, mas consegue. Eu já tinha ido pra escola, mas foi uma oportunidade de melhorar muito, aprender coisas novas, viajar e conhecer muitos lugares. **Eu sou uma pessoa que se divide em antes e depois da escola** (DIAMANTE, 2019).*

Percebe-se com clareza, nestes mais de dez anos de estudo com este casal e agora com suas próprias percepções, as diferenças intelectuais entre ambos. No entanto, em nenhuma das circunstâncias ambos reclamaram acerca de tais diferenças. Muito pelo contrário, sempre exaltaram as diferenças um do outro com respeito e admiração.

5.1.3 Rubi e Safira

Rubi e Safira, ambos com 70 anos de idade, casados há 49 anos, possuem quatro filhos, três homens e uma mulher. Um diferencial deste casal é que um de seus filhos frequentou a escola somente até a quarta série – anos iniciais do ensino fundamental e dedicou sua vida às atividades agrícolas. Ressalta-se que uma das características da região onde residem os idosos da pesquisa (zona rural do Município de Concórdia, SC) é de pessoas que permanecem residindo na roça e filhos que na sua maioria estudam, se casam e constroem suas famílias *aninhadas* aos pais idosos, ainda que diariamente vão para o centro urbano trabalhar. Dos pesquisados, somente um dos filhos permanece na atividade rural tendo como sustento de renda familiar a produção agrícola, suinocultura e gado leiteiro.

Outro fator a ser considerado é de que o casal era o mais escolarizado quando se iniciou o novo processo de escolarização no ano de 2010. Rubi concluiu a escolarização que correspondia ao Ensino Fundamental - anos finais, na década de 1960 e Safira chegou a cursar e concluir nesta mesma década, em colégio de freiras, o Ensino Médio. Ambos optaram por frequentar o curso desde os anos iniciais - nivelamento, alegando que o tempo fez com que se esquecessem dos conteúdos escolares e que faziam questão de cursar tudo novamente. Importante dizer que o casal, embora com nível inicial de experiência escolar consideravelmente superior aos demais educandos, não apresentavam discrepâncias conceituais quanto aos conteúdos escolares e nível de escrita. Sobre ser perguntado acerca do retorno aos bancos escolares, Rubi nos responde;

*[...] na verdade quando a gente estudou a gente era muito pequeno, depois nunca mais sentou pra escrever, eu até fui para o quartel e lá vi algumas coisas, mas depois nunca mais. Tu vai atrás de solucionar os problemas que vão aparecendo todos os dias mas sobre o estudo nunca mais a escola aborda todos os assuntos em geral e **ela reativou a nossa memória**. A gente nunca pensa em chegar numa idade de se considerar velho. Todo mundo quer ficar jovem pra sempre, e a gente não se toca que os anos passam o hoje eu já me considero de idade, mas tem gente que acha que tá com fôlego bom e não pensa na sua idade e nós temos que pensar que não vamos viver pra sempre e por isso a gente começou a viajar nos parentes fomos nos tios de longe conhecer o rio de janeiro estamos pra ir pra Goiânia. **A escola nos ajudou a trazer conhecimento sobre o momento que a gente vive porque depois da escola a vida nossa mudou totalmente**. A gente sai daqui e vai até Mato Grosso numa festa de casamento porque amanhã ou depois **pode ser que a gente não consiga mais ir de casal**. A gente tem noção que na idade da gente, não se sabe o amanhã. **O que a gente mais aprendeu na escola foi na convivência com as pessoas** (RUBI, 2019).*

E, nas palavras de Safira, a validação de que a escola possui uma significativa importância de ampliar as relações humanas, sociais e conseqüentemente de lazer e bem viver.

*[...] a gente aprendeu a sair, fazer passeios, dar valor para as coisas, **os conteúdos da escola eu já sabia**, mas eu aprendi a me divertir. O melhor da escola era sair junto, viajar. Foi muito bom eu voltaria fazer tudo novamente. A gente deveria continuar.* (SAFIRA, 2019).

Vale dizer, por fim, que os idosos selecionados constituíam originalmente três casais, portanto seis sujeitos, mas a opção da não substituição do idoso que faleceu no processo de pesquisa se deu pelo fato de serem apenas três os idosos masculinos que haviam concluído o processo de escolarização no nível de Ensino Médio e ainda que não adentrou-se no mérito da discussão de gênero, optou-se pela paridade. Ressalta-se assim que, dos 13 idosos que conseguiram chegar à conclusão deste processo, foram dez mulheres e três homens.

Quanto ao processo de produção de dados justificam-se os três diferentes modos de intervenção, a saber: Preciosa (viúva) em todos os momentos, sozinha com a mediadora; Diamante e Esmeralda (casal) cada qual em momentos separados com a mediadora; Rubi e Safira (casal) intervenções individuais e simultâneos com a mediadora. Esta escolha deu-se no esforço de ampliar as probabilidades de discussão, variação e circunstâncias do método clínico.

5.2 Instrumentos de produção de dados

Ao definir a abordagem teórica, estar-se-á também assumindo uma postura metodológica. O que se diz não é uma conduta de engessamento, mas sim, de matriz metodológica que estará intimamente conectada com as escolhas teóricas. Neste caso, nossa opção teórico-conceitual ancorada em Piaget indica a adoção de ações problematizadoras, exigindo do pesquisador atenção no processo de condução e execução individual dos sujeitos pesquisados. Entretanto, não se trata de privilegiar o método em detrimento do conteúdo, nem de se prender à “ditadura do método”, como alerta Demo (2009, p. 29), mas sim de assegurar a importância dos procedimentos metodológicos para salvaguardar, ao máximo possível, a realidade investigada.

Pode-se dizer também que, o próprio processo de intervenção clínica e produção de dados podem constituir-se na elevação do nível de *Tomada de Consciência*. Conforme Santos (2007, p. 21), sob o viés piagetiano, a inteligência não é “estática, pré-determinada [...], pelo contrário, a inteligência se mantém em um constante movimento de evolução e construção de novos conhecimentos”. Tal movimento pode ser presenciado pelo método de pesquisa – clínico – criado e sistematizado por Piaget e seus colaboradores (2005), o qual oportuniza ao pesquisador acompanhar e reconduzir as ações e as falas dos sujeitos pesquisados.

5.2.1 Palavra Cruzada

Muito se fala que ‘palavras cruzadas’ são ótimas aliadas para o exercício cerebral. Corroboro com a utilização deste instrumento didático em distintas situações, como revisão de conteúdos, passatempo, rememoração de assuntos aleatórios, conhecimentos gerais, dentre outros. Sabe-se, portanto, que para um bom desempenho cerebral, ou no caso dos idosos para a manutenção das faculdades mentais, necessita-se de um conjunto de cuidados, tais como: dormir

bem (isso não quer dizer dormir bastante), boa alimentação, corpo em movimento, convívio com suas pessoas queridas, etc. Enfim, o alimento do cérebro, pode-se dizer que é uma vida bem vivida, o que para cada sujeito acontece de forma única, ainda que se tenham experiências coletivas.

É possível, no entanto, dizer que a resolução de palavras cruzadas pode ser um bom exercício de memória, pois enquanto tentamos lembrar as palavras que preenchem os determinados quadrinhos, estamos exercitando a nossa memória de longa duração e, concomitantemente, vamos nos apropriando de novos vocábulos. Além disso, estamos facilitando nosso processo mnemônico, desenvolvendo o raciocínio, a agilidade intelectual e a memorização.

Segundo o neurologista João Batista Valadares, em entrevista para a Gazeta online (2017), os estímulos para o cérebro são importantes para manter a capacidade de ação dos neurônios responsáveis pelos impulsos cerebrais que coordenam a memória e o pensamento. Ele ainda afirma que as palavras cruzadas contribuem até mesmo para auxiliar na prevenção de doenças degenerativas que provocam a perda de memória, como é o caso do Alzheimer. Diz o autor: "Quando exercitamos o cérebro, estimulamos os neurônios e aumentamos a sua capacidade de reter informações. Esse processo é fundamental para manter a saúde do sistema neurológico e a retardar e prevenir o Mal de Alzheimer" (VALADARES, 2017, s/p.). Sabe-se, porém, que as palavras cruzadas, caça-palavras, dentre outros tipos de passatempo são aliadas à prevenção e não determinantes. Por fim, para o especialista, as palavras cruzadas exercitam a memória de longa duração, criam novos vocabulários, estimulam os neurônios, agilizam o raciocínio e auxiliam na manutenção do foco de atenção.

Assim, a escolha deste instrumento de pesquisa para uma das intervenções clínicas não foi ocasional, mas sim, considerada uma potente alternativa. Foram criadas 40 questões com conceitos escolares e cotidianos relacionados com as lidas da roça e manutenção da propriedade. A intervenção foi realizada por três idosos de forma individual e uma intervenção com um casal concomitantemente. A opção pela realização da intervenção do casal ser ao mesmo tempo foi pelo fato de os dois terem realizado seus estudos sempre juntos e assim se sentirem seguros um com a presença do outro. As questões problematizadoras que foram disponibilizadas para serem respondidas bem como a cruzadinha estão disponíveis nos apêndices A e B, respectivamente.

5.2.2 Intervenção clínica da *lida* na horta domiciliar

A decisão por problematizar o espaço da horta domiciliar justifica-se pelas seguintes razões: o cultivo da horta é uma das atividades que todos os idosos residentes na zona rural desta região ainda possuem em comum; o trabalho na horta está próximo da residência e, portanto, de fácil acesso para o desenvolvimento da intervenção no próprio local; e, por ser um espaço em potencial de aprendizado.

Conforme Brandão (2012, p. 6), a horta é “[...] é um espaço de aprendizagem nas escolas públicas, com métodos de interdisciplinaridade, contextualização, diálogo, motivação e problematização”. Neste contexto, acredita-se que os conhecimentos ministrados em sala de aula no âmbito das ciências naturais, possam contribuir significativamente no processo de relacionar o conhecimento científico com as experiências concretas, favorecendo a unidade entre teoria e prática, oportunizando a escola ser uma “[...] mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 1980, p. 120).

Portanto, assim como as palavras cruzadas, a escolha deste instrumento de pesquisa para uma das intervenções clínicas não foi ocasional, mas sim, considerada uma eficiente alternativa de aprendizado e do próprio processo de *Tomada de Consciência*. Os passos da intervenção seguiram uma ordem hierárquica de ações e intervenções que estão disponíveis no apêndice C.

5.3. Categorias de análise

Para efeitos de análise, em resposta às perguntas que movem esta pesquisa, convencionou-se, por tratar-se de pessoas idosas, focar em quatro distintas categorias analíticas, embasadas no modelo piagetiano, em suas palavras: “níveis sucessivos, rigorosamente hierarquizados” (PIAGET, 1977, p. 208) e renomeados pela pesquisadora em níveis de *Tomada de Consciência* que serão identificados nos relatos verbais extraídos a partir das intervenções clínicas problematizadoras, entrevistas semiestruturadas, palavras cruzadas e as intervenções das *lidas* na horta domiciliar. As categorias distinguem-se em: Tomada de Consciência Não Manifesta (TCN), Tomada de Consciência Periférica (TCP), Tomada de Consciência Centralizada (TCC) e Tomada de Consciência Qualificada (TCQ).

Ao estudar o desenvolvimento cognitivo, Piaget classifica e conceitua o processo de construção do conhecimento em *estágios*. Segundo o autor, o desenvolvimento cognitivo é um processo de encarrilhadas metamorfoses qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas, advindo cada estrutura de outras estruturas provenientes. Apropriando-se das palavras de Becker (2003, p. 15), vemos que

Piaget, por sua vez, elabora a ideia de construção de conhecimento com total consciência, com uma riqueza de detalhes jamais vista e com uma rara combatividade. Pode-se dizer que sua teoria é a teoria do conhecimento entendido como construção, e não deixa por menos ao afirmar que a ação do sujeito constrói conhecimento e, toda vez que interpomos algo no lugar da ação, não estamos apenas retardando, estamos prejudicando o processo de aprendizagem.

Sendo assim, Piaget desconsidera qualquer passividade dos sujeitos, pois tanto o ‘ensinante’ quanto o ‘aprendente’, são ativos e passíveis de contínuas modificações. Segundo Stoltz (2001), é a partir do nível formal que podemos falar em reflexões do pensamento sobre si mesmo, mas que só se tornam possíveis pelas interações sociais anteriores, as quais solicitam a explicação causal primeiro dos atos, depois das ideias, conduzindo a diferentes estágios de *Tomada de Consciência*.

Na sequência far-se-á uma correlação acerca da hierarquização dos estágios da *Tomada de Consciência* descritos por Piaget e seus intérpretes e a opção de sistematização e interpretação dos dados elencada por nós, para esta análise.

5.3.1. Tomada de Consciência Não Manifesta (TCN)

O sujeito não consegue produzir argumentos para responder às questões propostas na intervenção e não possui recursos para resolução de situação-problema. Nesta categoria, o sujeito não menciona nenhum tipo de saber escolar em situações que oportunizaram a mobilização destes saberes, tais como nas respostas às questões da cruzadinha e nas problematizações da intervenção na horta domiciliar. Nos momentos de intervenção, não verbaliza expressões de vocabulários acerca de saberes que poderiam ter sido apreendidos durante o processo de educação escolar. Além de o seu vocabulário permanecer inalterado, não manifesta modificações atitudinais nas suas lidas cotidianas.

Nas pesquisas de Piaget com crianças este primeiro nível foi denominado como *Sensório Motor*. Segundo Fontana (1998), nesta fase os bebês possuem apenas a consciência de permanência de objetos e não possuem consciência de que as coisas continuam a existir ainda que não estejam mais presentes no seu campo de visão. As respostas são atribuídas por estímulos hereditários e ambientais. Os idosos poderão atribuir respostas incomensuráveis às dos bebês, eles responderão a partir de suas experiências e, portanto possuem esquemas anteriores. Sendo assim é possível que ocorra uma *Tomada de Consciência*, ainda que esta não se manifeste.

5.3.2 Tomada de Consciência Periférica (TCP)

Esta categoria refere-se aos momentos em que o sujeito demonstra ter consciência do “êxito ou fracasso”, no caso dos idosos desta pesquisa, se percebem ou não, terem se apropriado de saberes escolares, ou seja, se fez ou não alguma diferença ter frequentado a escola nesta etapa de suas vidas, no que diz respeito à mobilização de saberes escolares em seu cotidiano. Neste caso, o sujeito constata se existiram ou não apropriação de outros saberes, mas não sabe disso. Segundo Piaget, “[...] é o nível da ação material sem conceituação, mas cujo sistema dos esquemas já constitui um saber muito elaborado” (1977, p. 208).

Segundo Fontana (1998), este é o estágio pré-conceitual e intuitivo, denominado por Piaget de *Pré Operatório*. É neste nível que o desenvolvimento cognitivo começa a ser coordenado pelas atividades simbólicas, onde o sujeito torna-se capaz de utilizar-se de símbolos para a representação de suas ações e interiorizá-las. Nesta fase ocorre o desenvolvimento da linguagem que pode ser expressada oralmente ou gestualmente. O fator mais observável neste período é o da *imitação*. Ainda que não se tenha encontrado referências de pesquisas bibliográficas que mencionem, arrisca-se a comparar este nível com o *saber fazer* dos idosos. A fala recorrente: *eu sempre fiz assim*, mas não sabem explicar os motivos e a origem.

5.3.3 Tomada de Consciência Centralizada (TCC)

O sujeito, neste nível consegue expressar algumas das razões do “sucesso ou fracasso”. Os sujeitos manifestam [...] “reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência” [...] (PIAGET, 1977, pg. 198). Denominado por

Piaget de *Operatório Concreto*, é neste nível que, a partir de suas experiências sociais e maturação orgânica os sujeitos conseguem elaborar estratégias para resolução de seus problemas e *controlar* o seu ambiente por meio de antecipações. No caso dos idosos em questão, verbalizam saberes escolares e os reconhecem, mas ainda não sabem conceituá-los.

5.3.4 Tomada de Consciência *Qualificada* (TCQ)

Este é o último estágio da *Tomada de Consciência*. É o nível “[...] das operações formais [...] das “abstrações refletidas” [...] “operações novas, mas realizadas sobre as operações anteriores (PIAGET, 1977, p. 208). Neste caso, o sujeito antecipa as suas ações e possibilidades de erros e as verbaliza, ou seja, ele é capaz de trazer para o plano material o que estava no plano dos pensamentos e vice versa, ou seja, conceituar a ação materializada e estabelecer outras possibilidades de relações. Nos escritos de Piaget este nível denomina-se de *Operatório Formal*.

5.4 Conversas com quem *experimentou da vida longinquamente...*(parte 1)

Um dos importantes papéis sociais atribuídos aos idosos é o de ser a memória viva de seu grupo social constituinte, por ser ele o transmissor do legado de conhecimentos vivenciais e contar as histórias passadas, no âmbito familiar. Um passado que sobrevive, sobretudo, das lembranças desveladas e traduzidas através das memórias de quem o viveu. Para Simson e Giglio (2001), recordar o passado, reviver as tradições e compartilhar as histórias pessoais pode ser uma tarefa significativa em que o idoso se sinta valorizado socialmente, facilitando a interação entre as gerações. Além disso, a reconstituição e reconstrução da própria história podem ser importantes na ressignificação do curso de vida dos idosos, contribuindo para o bem-estar e melhoria da qualidade de vida desta faixa etária.

A seguir far-se-á a apresentação, descrição e discussão dos dados produzidos através dos instrumentos de pesquisa já mencionados anteriormente. A análise, para fins metodológicos obedecerá a uma ordem hierárquica, a saber: Palavra Cruzada, discussão individual por sujeito dos trechos de falas significativas; Intervenção na horta domiciliar, discussão individual por sujeito subdividida em dois blocos de análise. No primeiro momento serão apresentados os

resultados e discussão dos dados individuais e, sequencialmente, os resultados e discussão de dados do coletivo a partir de tabela e gráficos.

Serão mantidos excertos de todos os diálogos transcritos no intuito de possibilitar ao leitor uma sequência lógica da intervenção e, para fins de tabelar com equidade todas as questões de intervenção. No entanto, como são longas as transcrições e nem todas as falas são analíticas e representativas para os objetivos deste nosso estudo, serão discutidas somente as falas com maior expressividade. Foram contabilizadas, para fins de quantificação das Tomadas de Consciência, 40 questões nas Palavras Cruzadas e 15 questões na Intervenção da Horta Domiciliar.

Para melhor situar o leitor usar-se-á a seguinte organização didática em ambas as transcrições: (Entre parênteses) = Ação; *Itálico sem sublinhado* = Transcrição literária das falas; “Entre aspas” = Leitura; *Sublinhado Itálico* = Fala analítica do sujeito.

As Tomadas de Consciência serão enumeradas seguidas das siglas respectivas para fins de posterior análise e acompanhamento dos leitores. Ex: **(1.TCP)** = *Tomada de Consciência* de número 1 (um) e ela é *Periférica*; **(2.TCC)** = *Tomada de Consciência* de número 2 (dois) e ela é *Centralizada*.

5.4.1 Transcrição, discussão e análise - Preciosa

Transcrição da intervenção clínica - Palavras Cruzadas.

Educanda egressa Preciosa, 67 anos de idade.

Protocolo de Mediação realizado em 23 de janeiro de 2019.

O tempo necessário para a intervenção foi de uma hora, seis minutos e 27 segundos.

Mediadora: (Mostrando a cruzadinha) *Aqui nós temos várias questões, tudo coisas que vocês viram na sala de aula quando vocês estudaram. São perguntas relacionadas aos conteúdos que vocês estudaram no ensino médio, ou ainda sobre coisas que vocês viveram no dia a dia aqui na roça. Daí aqui tem as questões que são de um até 40 e aqui tem uma palavra cruzada. Tem uma frase inteira aqui no meio e a cada questão tem um número que se refere também ao número de quadradinhos que estão aqui onde vai a resposta. Então tem que ler e a palavra que responde à pergunta vai caber dentro destes quadradinhos aqui. A senhora entendeu?*

Preciosa: *ahmham*

Mediadora: *A senhora tenta fazer uma e se a senhora tiver dificuldade vai me perguntando que eu vou ajudando. A senhora vai falando se tem dificuldade e a gente vai se ajudando. Pode ler em voz alta, se achar melhor.*

Preciosa: “O sentimento considerado pela humanidade como sendo o mais nobre e restaurador”. *Digamos o que que eu teria que responder. Tem que ser uma palavra que cabe aqui né?* **(1.TCP)**

Mediadora: *Isso! Então o que é a pergunta?*

Preciosa: (Silêncio...)

Mediadora: *Ahhhhh também tem palavras que se referem a sentimentos. Olhe o que está escrito aqui no meio da cruzadinha.*

Preciosa: (leitura em voz alta) “Alimente sua mente, viva intensamente, ame!”

Mediadora: *Esta é uma frase, mas a frase não tem necessariamente que ter relação com as palavras a serem respondidas. A senhora vai perceber que tem blocos de palavras que se relacionam, mas nada que a senhora não tenha visto ou vivido. Só que tem que pensar um pouco pra responder. Se a senhora não souber a questão um, como elas não se referem uma a outra, a senhora pode deixar essa pra ir pensando e pode ir respondendo as outras, porque uma não vai interferir nas respostas das outras.*

Nesta situação, Preciosa apresentou uma TCP, pois ela compreendeu que a resposta deveria caber no espaço dos quadradinhos, ainda que tenha feito outro questionamento demonstrando ter dúvidas ela manifestou compreensão quanto ao enunciado da questão. No entanto, por tratar-se de uma questão subjetiva e, por ser o início da atividade ainda estava insegura. “Reação mais imediata e exterior do sujeito em face do objeto” (PIAGET, 1977, p. 198). Demonstrar *Tomada de Consciência Periférica*, não significa que o sujeito não seja capaz de responder a questão ou executar a tarefa. Ela apenas não conseguiu verbalizar ou executar, naquele momento.

Preciosa: *Isso aqui é uma coisa que tem que fazer com tempo pra ir pensando, vai meio dia ou até um dia pra responder isso.*

Mediadora: *É pra não demorar tanto tempo.*

Preciosa: *Não, e que é assim: que nem eu tô fazendo aquelas aulas lá eu não posso sair do foco e fazer daqui um mês a prova, eu tenho que fazer já contínua, porque assim fica na cabeça. Por exemplo, isso aqui há dois três anos atrás eu estudei, daí agora eu tenho que pensar pra ver o que eu fiz com isso aqui. É isso aí que eu digo né!*

Mediadora: *Então, nós vamos combinar assim: vamos tentar marcar meia hora de trabalho pra ver o que nós conseguimos fazer em meia hora e depois a gente continua em outro momento pra não cansar.*

Preciosa: *Tú teria que me ajudar fazer uma ou duas primeiro, pra mim pegar o jeito.*

Mediadora: *Tá bom eu vou te ajudar. Vamos tentar fazer a número dois. Vê se a senhora já tem ideia de como começa a fazer sozinha.*

Preciosa: “Estrela que vive mais próxima de nós, produz muito calor e emite luz por conta própria.” *Seria o sol? Nós aprendemos na escola que o sol é uma estrela. Eu antes nunca tinha pensado nisso. (2.TCC)*

Mediadora: *E a senhora sabe o que é uma estrela ou a diferença do sol das demais estrelas?*

Preciosa: *ahhhh Daí...não sei, isso não sei explicar!*

Preciosa não consegue perceber a dimensão do tempo de execução do procedimento. Pois este tipo de atividade lúdica – palavra cruzada – não parece ter feito parte das suas vivências escolares. Sendo assim, a falta de esquema anterior quanto à materialização – saber fazer –, afugentou a consciência de que esta poderia ser uma atividade de fácil execução. Na ocasião

exaltou o quanto teme lidar com a pressão acerca do tempo. Antes mesmo de tentar responder as perguntas, fez questão de repetir que não consegue lidar com seu emocional quando se sente pressionada a resolver algo.

Quando percebe que não precisa ser ‘rápida’ e que se precisar de ajuda, ela terá, começa a relaxar e as respostas parecem fluir. Respondeu de imediato a questão dois, afirmando que havia aprendido isso na escola. Acredita-se não ser classificada ainda como uma TCQ, uma vez que responde com dúvida, por não se sentir validada a ter certeza de seu conhecimento. É, portanto, uma *Tomada de Consciência Centralizada*. Neste caso, verbaliza a resposta, mas precisa de confirmação para validá-la e, não consegue argumentar os motivos de o sol ser uma estrela, ou a diferença entre a estrela sol e as demais estrelas.

Mediadora: *Olha se cabe sol aqui dentro.*

Preciosa: *Aqui deste lado cabe.*

Mediadora: *Mas só tem quadradinhos aqui.*

Preciosa: (escreve sol na cruzadinha)

Mediadora: *Isso ali.*

Preciosa: *Mas ainda a primeira eu não entendi muito bem.*

Mediadora: *Deixa de molho e vai indo para as próximas.*

Preciosa: “Indispensável para sobrevivência biológica do organismo. A sua produção depende de fatores climáticos, força humana, dentre outros.” *Esta é mais complicada* (silêncio) (repete a leitura em voz alta) (3.TCP)

A situação que se apresenta aqui é muito comum quando se tratam de saberes acadêmicos, em especial relacionados aos saberes da natureza, curricularmente falando, nos conteúdos escolares de ciências. Parece contraditório que pessoas idosas tenham passado suas vidas em meio a natureza e tenham dificuldade de verbalizar estes saberes. No entanto é compreensível, uma vez que conhecem os nomes e sabem das ‘coisas de cabeça’, a partir das nomenclaturas populares e que muitas vezes não são os nomes que a escola reconhece. Assim, mesmo depois desses idosos terem ouvido na escola os nomes academicamente corretos, não conseguem, na maioria das vezes, incorporar, uma vez que sua inteligência já está cristalizada.

Preciosa: “Dá origem à maioria das plantas.”

Mediadora: *De onde as plantas nascem?*

Preciosa: *Sementes.*

Mediadora: *Cabe ali?*

Preciosa: *Sim cabe sem o S no final acho que cabe.* (tentou escrever na linha três)

Mediadora: *Olha que número que é lá.*

Preciosa: *Que burra que soueu não olhei direito.* (4.TCP)

Mediadora: *Vamos apagar com a borracha.*

A expressão utilizada por Preciosa, “que burra que eu sou”, é comum entre as pessoas idosas que tiveram negado o acesso aos bancos escolares na chamada ‘idade regular’. Sentir-se em condição de inferioridade em relação às pessoas escolarizadas é uma forma de culpar-se por não ter frequentado a escola. Ainda que Preciosa tenha frequentado a escola até o nível de Ensino Médio em sua vida idosa, o sentimento de pertencer à classe escolarizada não lhe foi incorporado. A *Tomada de Consciência* neste caso é *Periférica*, pois mesmo que tenha verbalizado a resposta, ela foi espontânea e sem reflexão.

Preciosa: “Grão cultivado na nossa região e que é rico em ferro”

Mediadora: *Grão rico em que?*

Preciosa: *Em ferro (pensa) feijão.*

Mediadora: *Cabe ali?*

Preciosa: *Acho que cabe...olha fe-i-jão. Olha nem é tão difícil. O G não seria assim?*
(5.TCC)

Neste caso, típico de pessoas alfabetizadas nesta fase da vida, acontecem trocas de letras, ou seja, dificuldades ortográficas em geral. Ainda que não seja alvo de discussão neste nosso estudo, faz-se necessário abrir uma fenda, dada a importância do assunto. Nossa experiência com alfabetização de idosos desde o ano de 2010 nos autoriza a dizer que a escola é sem dúvida um importante espaço de socialização, reflexão, alfabetização e apropriação de novos vocabulários, dentre outros. No entanto, a escrita, por requerer além de aptidão neurológica, questões motoras específicas, é a que ‘menos evolui’. Esta discussão apresenta-se aqui de forma periférica e sem profundidade, podendo ser indicações para outros itinerários nossos. Classifica-se como uma TCC, pois aconteceu a verbalização e a associação com um conhecimento popular. “Se tem ferro, é feijão”.

Preciosa: “Acontece inesperadamente, sem planejar e pode machucar matar ou causar destruição.” *Vamo vê uma coisa.... Digamos que destruição seria das plantas?*

Mediadora: *O que acontece de forma inesperada, sem a gente prever?*

Preciosa: *Um temporal... uma enchente...*

Mediadora: *Ah, eu estou lá caminhando e aí acontece alguma coisa.*

Preciosa: *Acidente?*

Mediadora: *Cabe lá?*

Preciosa: *(conta os quadradinhos). Cabe sim!*

Mediadora: *Vamos para o próximo? (6.TCP)*

A resposta naturalmente, quase desprovida de reflexão está atrelada as vivências, fenômenos da natureza. Foi o que primeiro lhe pareceu. E, segundos após relacionou com a contagem dos quadrados da cruzadinha. Embora, tenha conseguido responder a questão, foi mais por tentativas do que por reflexão, estando, portanto, no campo da *Consciência Periférica*.

Preciosa: *Seria essa?* (apontando para a questão sete). “Mil quilos também podem ser representados por uma.....” tonelada!

Mediadora: *Olha se pode ser...*

Preciosa: To-ne-la-da.....Opa... acertei! *Essas medidas a gente viu na escola. (7.TCQ)*

Mediadora: *A senhora lembra onde usava essas medidas?*

Preciosa: *Lembro que a gente vendia o milho, pesava os bois quando vendia. Não chamava com este nome, mas sabia o que eram os quilos.*

Como já mencionado em outra situação, Preciosa responde rápido e faz questão de dizer que este é um saber que aprendeu na escola. Medidas é um conhecimento significativo para idosos agricultores, uma vez que a maioria de seus produtos eram vendidos ou adquiridos pela medida de quilos. Por conseguinte o saber escolar fora apreendido facilmente por conexões cerebrais, a partir de um conceito usual ao longo da vida. Este processo nos parece ter atendido a todos os quesitos de uma *Tomada de Consciência*, por nós nomeada, *Qualificada*. Soube responder, ortografia correta, e correlacionou com a utilização do conhecimento. Para Piaget, (1977), uma “abstração refletida”.

Preciosa: “Aparelho de comunicação utilizado para assistir.” Televisão será?

Mediadora: *Como é que a senhora vai saber se é ou não é. O que a senhora olha primeiro.... a questão ou conta os quadradinhos*

Preciosa: Te-le-vi-são.. Eu falo a primeira coisa que vem na minha cabeça, quando eu acho que sei e depois vou ver se cabe nos quadradinhos...ai se não cabe tem coisa errada! (8.TCC)

“Eu falo a primeira coisa que vem na minha cabeça”. Quase que na generalidade das situações é esta a reação imediata. A resposta não é refletida, é impulsiva, pois para Preciosa é mais importante a rapidez do que a reflexão. Somente após a rápida resposta é que faz associação com o mecanismo da contagem dos quadradinhos, neste caso um fator auxiliador no processo de descoberta, pois aciona o mecanismo espacial, ou seja, ‘precisa caber’ nos quadradinhos para estar certa a resposta. A *Tomada de Consciência* é *Centralizada*, pois verbaliza a resposta antes de utilizar-se da estratégia de contar para saber se a questão está certa ou errada. O processo para qualificar a *Tomada de Consciência* está no caminho progressivo.

Preciosa: “Utilizado para proteger-se da chuva quando o passeio for a pé.” *Guarda-chuva.*

Mediadora: *Eu me esqueci de falar que onde tem essas carinhas é porque são palavras compostas.*

Preciosa: *Hummm, verdade. Eu já vi na escola sobre duas palavras separadas pelo risquinho... só não sei como chama. É composta? (9.TCC)*

Mediadora: *Sim, composta porque são duas palavras que formam uma.*

Preciosa: *Eu não sei se tô escrevendo certo as palavras maiúsculas e minúsculas.*

Mediadora: *Não tem problema. Pode continuar que está no caminho certo!*

Neste diálogo vê-se uma situação em que aprendeu a escrita, mas não conceitua. Porém atribui-se mais uma vez a importância de “eu já vi na escola”. Ainda que não sabe nominar e classificar, consegue identificar e, portando significou. Assim sendo, temos uma TCC.

Preciosa: “Sentimento que as pessoas experimentam de jeitos diferentes... ocasionado por perda, distância, tempo, mudança...” *Eu sei o que é mais tenho que pensar, essa aqui eu tenho que pensar. Quando fala de sentimento eu me bloqueio. (10.TCP)*

Mediadora: *Então deixamos essa para pensar.*

Preciosa: *Vamo vê. Deixa eu lê mais uma vez. (repetição da leitura). Quero só ver uma coisa... morte, distância...*

Mediadora: *Começa com o que a palavra?*

Preciosa: *Com S. Separação!*

Mediadora: *Vê se cabe.*

Preciosa: *Não cabe. (repete) Distância, tempo ou mudança. Essas três coisas tem que achar.*

Mediadora: *Qual é o sentimento que representa uma perda? Quando se perde alguém o que se sente? Ou quando separa de alguém? Ou quando se distancia? O que se sente quando acontece isso e se gosta da pessoa?*

Preciosa: *A gente sente tanta coisa: tristeza, sentimento, separação... sei lá o que. Eu sei o significado, mas não tá cabendo na minha cabeça... Saudade!!!! (Começa a chorar)*

Mediadora: *O que foi agora? Tá com saudade?*

Preciosa: *Não, eu me emocionei.*

Mediadora: *Se emocionou porque descobriu a palavra?*

Preciosa: *Sim.*

Mediadora: *Viu que legal, é só se concentrar que a senhora consegue.*

Preciosa: *É porque a gente sempre pensa que não sabe, que é burro... dá me emocionei.*

Neste caso, uma situação diferenciada, porém reveladora, se apresenta. “Quando fala de sentimento eu me bloqueio”. Diferentemente das crianças em processo de construção da consciência, os idosos já experimentaram inúmeras situações de insucessos e perdas, e isso, sem dúvida interfere para aquisição de novas aprendizagens. Segundo Baltes (1987), o envelhecimento cognitivo é uma concatenação multidimensional e multidirecional de distintas capacidades que estabelecem modificações em momentos marcantes, com distintos resultados, sobre diferentes sujeitos, resignados às distintas experiências, sejam elas, afetivas, biológicas,

sociais, históricas, educacionais ou de personalidade. Portanto, muitas respostas advindas nesta fase da vida estão atreladas com as experiências individuais de cada sujeito. Neste caso, em especial, Preciosa havia perdido seu companheiro de vida, fazia pouco tempo. Falar em saudade, separação e tristeza é para ela algo palpável e visceral.

Nesta situação, a *Tomada de Consciência é Periférica*, mesmo que interferida por fatores emotivos.

Preciosa: “Possui diversas fases e quanto mais escuridão, mais linda fica.” *Mas meu Deus!!!* (repete a leitura). *Deixa vê quantos quadrinhos tenho (conta os quadrinhos e diz:) Lua!* (11.TCC)

Mediadora: *Agora é a questão doze.*

Preciosa: “Na maioria das vezes é composta por pessoas que se amam e vivem na mesma casa. Podendo também residir em casas separadas.” (repete a leitura).

Mediadora: *Como é chamado o grupo de pessoas que vivem na mesma casa ou também em casas separadas? Como chamamos esses grupos?*

Preciosa: *Família...opa cabeu!* (12.TCC)

Nesta fase do diálogo, apresentam-se duas questões acerca de temáticas bem distintas, mas que para efeito de análise podem ser agrupadas. O elemento constituinte da resposta foi o mecanismo da contagem. No entanto, acionou conhecimentos prévios a partir de esquemas cognitivos já existentes que a fizessem saber as respostas com prontidão. Caracterizando uma TCC.

Preciosa: “*Tuberculose...* #Tubérculo (se desenvolve embaixo da terra) # prato típico de festas juninas, consumido puro, com salgados, ou em forma de doce.”

Mediadora: *Nunca ouviu falar dessa palavra? O que são tubérculos?*

Preciosa: *Não, eu nunca ouvi falar no significado dessa palavra*. (13.TCC)

Mediadora: *Então esse é o significado da palavra: se desenvolvem embaixo da terra.*

Preciosa: *Um prato de festa junina é batata, só que não cabe.*

Mediadora: *Olhe para a cruzadinha, lá tem a dica, é uma palavra composta por duas. E a senhora já entendeu que tubérculos se desenvolvem embaixo da terra.*

Preciosa: *Mas será que são duas palavras ali então?*

Mediadora: *Não, é apenas um prato porque ali está pedindo...qual é o tubérculo...se fossem duas palavras estaria no plural.*

Preciosa: (repetiu novamente a leitura). *Batata doce.*

Intencionalmente, a questão acima bem como as próximas seguintes até a questão 19 refere-se a um grupo de alimentos que com certeza são produzidos ou já foram produzidos pelos sujeitos pesquisados. O intuito foi dialogar sobre algo que estivesse presente em suas memórias e que pudesse trazer no campo do pensamento e da conceituação, algo do *saber fazer*, ou seja, que já estivesse no campo da materialização. Nesta primeira questão acerca dos tubérculos, Preciosa

demonstrou dificuldades em verbalizar a resposta. Disse nunca ter ouvido falar sobre o nome atribuído aos alimentos que se desenvolvem em baixo da terra e também não demonstrou ter se lembrado de ‘palavra composta’ já mencionada por essa pesquisa e anteriormente conceituada. Tem-se neste caso uma TCP, pois ela conseguiu depois de várias dicas, responder a questão.

Preciosa: *Opa! “Tubérculo (se desenvolve embaixo da terra) # raiz muito consumida na região. Tem nomes diferentes a depender da região do Brasil.” (repete a leitura). Mandioca. Será que M ou N?*

Mediadora: *O que a senhora acha que é?*

Preciosa: *Eu acho que é M.*

Mediadora: *Coloque o que a senhora acha que é.*

Preciosa: *(pensa). Não... isso aqui é um N porque antes P e B é sempre M e ali não tem nem P e nem B então é N.*

Mediadora: *Como a senhora sabe que M vem sempre antes de P e B? Onde aprendeu?*

Preciosa: *Eu aprendi desde que eu fiz a cartilha, quando eu era pequena, tinha oito anos. Eu guardei isso pra sempre. Aprendi na escola da cartilha. A minha professora era Lurdes Trojam que ainda está viva. (14.TCC)*

Mediadora: *E quando a senhora voltou a estudar com o grupo de idosos, as professoras lembraram isso com todos? Trabalharam como se escrevem as palavras? A senhora sabe explicar isso?*

Preciosa: *Sim, a professora da alfabetização ensinou a gente a escrever, mas quem não sabia desde pequeno não consegue guardar estas coisas.*

Mediadora: *Então, vamos em frente.*

Preciosa: *Eu já li duas de tuberculose. Opa... tubérculo. “Tubérculo (se desenvolve embaixo da terra) # tradicionalmente utilizada em saladas e doces. A tradição diz que faz bem para os olhos”. (responde rapidamente). Cenoura. uuuuuullllll*

Preciosa: *Se-no-ra. Não vai da não cabe. Posso escrever “senoras”?*

Mediadora: *‘Deve ser, se a senhora acha que não dá de outro jeito’.*

Preciosa: *Ma será que é senoras mesmo? É ...se faz bem para os olhos só pode ser senoras. (15.TCC)*

Mediadora: *E a senhora sabe por que faz bem aos olhos?*

Preciosa: *Não sei não...só sei que é bom!*

Preciosa: *“Tubérculo (se desenvolve embaixo da terra) # Possui diversos formatos. Usado em saladas. De cheiro e gosto acentuados.” Vamos vê o que é... deixa eu lê de novo. Tem cheiro forte... gengibre... deixa vê se cabe... não cabe... esse é bem difícil... mas eu queria saber agora... porque se deixar passar o tempo depois eu me atrapalho.*

Mediadora: *A senhora lembra das saladas que costumava plantar em casa, que o seu Marino sempre plantava porque gostava muito?*

Preciosa: *Rabanete acho que fecha. (16.TCC)*

Mediadora: *Vai lá que acho que fecha.*

Preciosa: *“Tubérculo (se desenvolve embaixo da terra) # cor intensa, com sabor adocicado. Seu consumo é indicado para prevenção de anemias.” (pensa e não lembra)*

Mediadora: *O que a senhora sempre me mandava comer para curar minhas anemias?*

Preciosa: *Eu sei o que que é, mais não me lembro o nome. (17.TCC)*

Mediadora: *Tenta ler de novo as qualidades pra ver se lembra.*

Preciosa: *Eu sei, mais não sei como que é o nome daquilo. Meu Deus! Eu sei o que que é... tem a casca vermelha, roxa... beterraba!*

Mediadora: *Vê se cabe.*

Preciosa: *‘Beterabas’, isso cabe mais tem que de novo bota o S.*

Mediadora: *Próxima então.*

Preciosa: *“Tubérculo (se desenvolve embaixo da terra) # Forte, ácida, pode fazer chorar”. cebola... esse não vai o S.(18.TCC)*

Nas questões anteriormente expostas, todas referentes a uma mesma temática, pode-se dizer que houveram sucessivas *Tomadas de Consciência* com tendência a centralidade. Vale dizer porém que as razões a serem identificadas são de natureza distinta. Na questão 14 o que merece nossa análise é que Preciosa faz um processo de reflexão acerca da ortografia na escrita da palavra ‘mandioca’, e ao se auto responder dizendo que era com “n” e não com “m” ela verbaliza que tinha convicção que seria com “n”, pois sempre soube que somente antes de “p” e “b” é que se escreve com “m”. No entanto, ela não fez reflexão sobre o processo de escrita, ela sabia por que “sempre foi assim”, resposta essa que é comum entre os idosos estudantes.

Já na questão 15 Preciosa não consegue refletir sobre a grafia da escrita, sendo que o importante para ela é que a resposta deveria ser “senoras”, porque esse sempre foi o alimento que comeu para fazer bem aos olhos. Esse saber está desconceituado de teor científico, neste caso, ela sabe que faz bem e isso é inquestionável.

Sobre a questão 16, Preciosa lembra o nome quando a interlocutora relaciona com algo significativo, ou seja, era o que o seu companheiro mais gostava de comer. O conhecimento estava armazenado na memória afetiva. Para a questão 17 tem-se o mesmo argumento da questão 15, está relacionado com a saúde, ou seja, faz bem pra anemia, logo é beterraba. E, a 18 está relacionada a uma prática doméstica diária de quem passou a vida na cozinha; como não saber que cebola arde os olhos e faz chorar? Logo, aciona-se o conhecimento prévio vivencial e a resposta flui imediatamente. Fez-se acima uma tentativa de agrupamento de *Tomadas de Consciência* por proximidade conceitual.

Preciosa: “Tubérculo (se desenvolve embaixo da terra) # Acompanha inúmeros pratos salgados. Seu nome tem origem na Inglaterra.” *Hummm... batatinha?*

Mediadora: *Mas olha aqui é também uma palavra composta por duas. Então como que a gente chama isso que a senhora falou?*

Preciosa: *Batatinha não dá. Batata inglesa. Ufa vai caber! Mas será que dá?(19.TCP)*

Mediadora: *Agora eu vou tentar deixar a senhora fazer a próxima sozinha e eu vou lá preparar um chimarrão... Se a senhora acha que ler em voz alta ajuda, pode fazer isso.*

Nesta última discussão sobre a temática aqui anunciada, percebe-se uma TCP, pois Preciosa não mencionou um saber anteriormente mencionado; o de que ali caberia uma palavra composta. Ela insistia na palavra que conhecia e não refletia sobre o enunciado da questão. Pode-se dizer que houve um processo de conexão quando relacionou a palavra com a origem do nome.

Preciosa: *Seria a vinte agora né? Sim, eu só entendo se leio alto.*

Mediadora: *Isso.*

Preciosa: *(Grito) Flávia!!!! Se escreve verom ou vai o N no fim... verom no fim se escreve ROM ou RAO? (20. TCC)*

Mediadora: *Como que a senhora fala: verão ou verom?*

Preciosa: *Eu acho que vai o M ou N no final... Ó a estação do ano que faz muito calor é verom... será que é assim ou é como eu falei?*

Mediadora: *Mais a senhora escreveu certo porque ainda tem dúvida?*

Preciosa: *Mas a minha dúvida era se era assim ou se ia um M ou N... é que eu tava meia atrapalhada...porque a gente fala verom e escreve verão...*

Mediadora: *É que o som do ão confunde com on...conseguindo fazer sozinha?*

O elemento novo que aparece nesta discussão é a escrita a partir da pronúncia regional. Confusão gráfica semelhante ao que se viu neste caso é típica de regiões colonizadas por alemães e italianos. Esses dialetos são, na maioria das vezes rejeitados pela escola e, mais que isso, atribuídos a um ‘déficit linguístico’, acrescentado a um ‘déficit cultural’, conceitos que não se sustentam, quer seja do ponto de vista científico, quer seja do ponto de vista ideológico.

Preciosa não teve dúvida quanto a resposta e conseguiu responder corretamente a questão, ainda que tenha duvidado de si própria quanto ao jeito de escrever a palavra. O regionalismo pode ser entendido como formas de apreensão do conjunto de particularidades de determinada região, decorrentes da cultura e de fatores históricos que a originaram, sendo o dialeto uma de suas principais formas de expressão. Idosos que não foram submetidos ao padrão ‘convencional’ de pronúncia e escrita na ‘idade escolar regular’, já possuem esses fatores cristalizados pelo tempo de execução.

Preciosa: *Sim já respondi a outras duas, a 21 e a 22 . São fácil porque são as outras estações do ano; inverno e primavera. Ahhhh tá faltando uma estação. Eu aprendi que são 4 estações. Falta o outono. (21.22.TCQ)*

Preciosa: *E as outras duas são alface e couve-flor. Uma eu sei porque é bem fácil e outra porque é composta e cabem nos quadrinhos.. (23.24.TCC)*

Nesta fase da intervenção, Preciosa ganha segurança e percebe que consegue dar conta de responder sozinha a maioria das questões. Pode-se atribuir a isso o fato da própria evolução do método clínico que oportuniza a ascensão do conhecimento através do próprio método. Sendo assim, nossa opção pelo método pode ter contribuído para o processo de *Tomada de Consciência*, uma vez que as tentativas de respostas nas questões conduzem à reflexão. Retomando o que fora dito na opção pelo método, Delval (2002, p. 68), diz; “Coloca-se esse sujeito em uma situação problemática que ele tem de resolver ou explicar e observa-se o que acontece. Enquanto se

produz a conduta do sujeito o experimentador procura analisar o que está acontecendo e esclarecer seu significado”.

Neste processo, busca-se entender o pensamento do sujeito que se investiga e extrair dele as suas ideias e representações, num clima de confiança e tranquilidade para que a relação entre investigador e investigado corrobore na produção dos dados acerca do que esse está estudando.

Preciosa: *Tem umas coisas ali que não consegui então ó tem duas pergunta. “Fruta cultivada na região. Consumido in natura ou em sobremesas e compotas. Seu líquido pode ocasionar queimaduras.” Mas só tem o “i” ... podia ser limão. Porque o limão ele dá queimadura... mais daí faltaria um quadrinho. (25.TCN)*

Mediadora: *Mas a gente come limão em compota?*

Preciosa: *Não.*

Mediadora: *Então o que é que a gente pode consumir em compota e que pode comer puro também e pode ocasionar queimadura? E tem aqui em casa.*

Preciosa: *Má nos temo aqui em casa?*

Mediadora: *Todas as frutas que estão escritas aqui a senhora tem em casa.*

Preciosa: *Lima cabe.*

Mediadora: *Lima se come em compota?*

Preciosa: *Não come em compota... mas só que então não tem outra.*

Mediadora: *Dá uma olhada fora da janela que a senhora vai enxergar o pé daqui.*

A situação acima descrita incide em um cansaço mental, mesmo que não explicito pela pesquisada. Preciosa demonstra pouco esforço mental para resolver esta questão. Faz umas tentativas desprovidas de raciocínio lógico que não envolvem nem regulações anteriores nem novas conexões. Não usa seus saberes prévios e não associa o número de quadradinhos a possível resposta. Tem-se aqui uma TCN, ou seja, é possível que esta tenha acontecido, mas não fora manifestada.

Preciosa: *Figo! huumm é triste o negócio... a gente às vezes na hora não lembra. E tem outra aqui que eu encontrei quer ver? Morango. (26.TCP)*

Preciosa: *Eu fiz um risquinho aqui... é a 27. “Fruta cultivada na região. De árvore nativa. Fruta pequena. Poucos apreciam. As árvores nascem na mata naturalmente.” Que eu sei o que nasce na mata seria jabuticaba.*

Mediadora: *Jabuticaba dá se a gente planta, não é isso?*

Preciosa: *Não...todo lugar que tu vai no mato tem nasce nos matos sozinha.*

Mediadora: *É eu não sabia disso, mas então qual é a outra frutinha que nós temos muito aqui ao redor do mato? Pouca gente gosta. É bem pequena e nasce em todo lugar.*

Preciosa: *Amora.*

Mediadora: *Olha ali se a terceira é T pode ser amora? Os passarinhos gostam muito.*

Preciosa: *Tem aquelas frutinhas chamadas vacum. (27.TCP)*

Mediadora: *Não, ainda não é essa. Quais são outras coisas que dá no mato? Então deixa ali e a senhora vai pensando que vai se lembrar.*

Preciosa: *Sim eu já fiz um risquinho que é pra mim não se perder.*

Uma TCP é o que nos pareceu nas duas situações acima descritas. Uma resposta automatizada naturalmente quase que desprovida de reflexão. Uma questão simples que exigiu poucas conexões. Aqui se percebe a importância da interlocução, sendo que o nível da reflexão e, portanto, *Tomada de Consciência*, muitas vezes está intimamente ligado ao nível de exigência do questionamento.

Preciosa: Vitamina C era a laranja e bergamota. (28.29.TCC). *As outras até aqui eu já terminei.*

Preciosa: “Fruta cultivada na região. Adocicado, possui um carroço não comestível. As cores mais comuns são verde e amarelado”. *Deve de ser abacate. É, mas ela não tá cabendo, acho que eu tô no lugar errado.*

Mediadora: *Então se não cabe é porque não é abacate. Se a senhora olhar da janela, vai ver.*

Preciosa: “Fruta cultivada na região. Adocicado, possui um carroço não comestível. As cores mais comuns são verdes e amareladas.” (olha pela janela) Pêssego. Conta os quadradinhos... só da pêssegos... é ne?. Ahhhh não, tá certo pêssego é com dois ss. Porque eu sei que é com dos ss porque a gente lê pes-sego. (30.TCC)

Preciosa: *Tá, agora é a 31.* “Fruta cultivada na região. Amadurece no verão. Serve de matéria prima para uma das bebidas mais apreciadas no mundo.” *Tem um monte de fruta que amadurece no verão. Uva! .(31.TCC).* *Opa cabe.*

Mediadora: *Próximo.*

A sucessão de TCCs, acima identificadas, justifica-se por fatores diferentes. Duas delas, a 28 e a 29, acionam o saber vivencial, onde a cura era encontrada na natureza e, portanto inquestionável para eles que “sempre foi assim”. Na questão 30, são acionados os mecanismos visuais e de conhecimento ortográfico. E na questão 31 ela conta os quadradinhos e também demonstra saber que existem muitas outras frutas que amadurecem no verão. Salienta-se que as *Tomadas de Consciência* não chegam ainda a serem qualificadas, pois não são conceituadas. Talvez por não terem sido aprofundadas suficientemente pelo sujeito mediador.

Preciosa: “Fruta cultivada na região. Produz melhor em regiões frias. Compõe um prato típico de festas. Miticamente simboliza o fruto proibido”. Maça será... Maçã é o fruto proibido. (32.TCC)

Mediadora: *Lembrou porque é a fruta proibida né.*

Preciosa: *Sim, desde a catequese que eu sei que a Maçã foi a perdição da humanidade. Maça é só assim que se escreve?*

Mediadora: *Sim, é só assim.*

Neste momento da intervenção percebe-se um saber típico dos idosos; o saber mítico atrelado à religiosidade. Ainda que não haja aprofundamento desta discussão por optar-se no foco inicial da discussão, faz-se aqui uma breve menção da temática dada a incidência desta entre os

idosos. As crenças religiosas são consideradas essenciais à qualidade de vida destes idosos, na singularidade de seus saberes e no modo de viverem sua espiritualidade, a saúde está intimamente atrelada à fé e à religiosidade que estes proferem. Ao serem perguntados sobre como cuidam de sua saúde, foram unânimes em dizer que raramente recorrem a médicos. Seus tratamentos são feitos com chás, rezas de novenas e benzimentos, sendo que somente vão ao médico quando percebem que se esgotaram todos os recursos caseiros e rezas que conhecem.

É possível aprofundar o debate desta problemática em minha pesquisa de Mestrado realizada com estes idosos de 2011 a 2013. Abaixo um excerto do debate:

As falas, em sua forma direta e pouco preocupada com conceitos teóricos, técnicos ou médicos, permitem constatar que mesmo sem ter o hábito de recorrerem a médicos para se tratarem, gozam de boa saúde física e mental. As poucas reclamações que possuem são de problemas pertinentes ao desgaste natural do corpo. Isso nos leva a pensar sobre a relação que as pessoas têm com seu corpo, sua saúde, sua mente e o papel que desenvolvem, nessa relação, os médicos, nutricionistas, entre tantos outros profissionais da saúde. A medicina, sem dúvida, avançou, contribuindo significativamente para que a vida seja prolongada a partir de algumas intervenções e medicações. Mas as falas acima mostram que o modelo médico de se relacionar com o corpo, a saúde e a longevidade não é o único que merece consideração. Há saberes vivenciais que desvelam outras possibilidades à existência humana (SCHWABENLAND, 2013, p. 97).

Quiçá os profissionais da área médica tivessem atitudes de escuta e integração com as culturas locais, pois os profissionais da saúde nem sempre oferecem aos ‘pacientes’ idosos, aquilo que eles buscam quando os recorrem: serem ouvidos, protegidos e acalentados.

Preciosa: “Fruta cultivada na região. De coloração esverdeada. Fruto de porte médio. Apreciado com açúcar.” *Essa sim deve ser Abacate. A-ba-ca-te. (33.TCC)*

Preciosa: “Fruta cultivada na região. Da família das frutas cítricas e é muito comum ser confundida com bergamota e/ou vergamota”. *Mongota.*

Mediadora: *Olha se cabe.*

Preciosa: *Não, não cabe. Tangerina.. então essa cabe. (34.TCC)*

Preciosa: “Fruta cultivada na região. Agarrada ao tronco, fica preta quando amadurece.” *(Repete a leitura) Seria amora mas amora não é.*

Mediadora: *O que fica agarradinha no tronco?*

Preciosa: *Ahhh, jabuticaba. Opa cabe e é bu não bo né? Nossa... isso é mais fácil do que eu pensava. (35.TCC)*

Preciosa: “Fruta cultivada na região. É comum encontrar uma espécie dela em matas nativas. De cor avermelhada. Em conserva é chique”. *(pensa, mas não lembra).*

Mediadora: *Tinha um pé enorme aqui na sua casa e cortaram fora. Se a senhora for ao mercado comprar é uma fruta cara e vem nos potinhos.*

Preciosa: *Eu sei o que é...cereja.(36.TCC)*

Preciosa: “Inseto famoso por emitir luz. Também conhecido como Pirlampo”. *Vagalume!!! (37.TCC)*

Acima, uma sucessão de *Tomadas de Consciência Centralizada*, semelhante a outras já identificadas nesta análise e similarmente justificadas, tal sejam, por acionar os saberes prévios; contagem e localização espacial e por ter se familiarizado com as questões que pertencem a temáticas já recorrentes.

Preciosa: “Alimento tradicional na mesa dos brasileiros. Pode ser produzido na terra e também na água.”

Mediadora: *O que é feito todo dia quase aqui na sua casa?*

Preciosa: Arroz.

Mediadora: *Arroz pode se produzir na água?*

Preciosa: Mas não é... só se tem dois rr. Eu imaginava que ia dois rr mais não sabia. (Escreve arros) (38.TCP)

Preciosa: “Produzido em quase todas as propriedades rurais. Serve de alimentos para animais e humanos”. *Milho.* (Escreve milio). (39.TCP)

Para esta situação, acima transcrita, atribui-se TCPs, já justificadas em situações anteriores; dificuldades ortográficas. No entanto, Preciosa estabelece relações com suas vivências. Porém a escrita continua fora dos padrões ‘convencionais’.

Preciosa: “Quem não tem os seus?” (repete a leitura)

Mediadora: *É uma frase bem comum e muitas pessoas falam. Ah quem não tem os seus!*

Preciosa: (Permanece por longo tempo pensando em silêncio). Problemas! Essa é bem verdade! Cresci ouvindo isso! (40.TCP)

Quando Preciosa esboça a frase, “cresci ouvindo isso”, ela refere-se a uma questão subjetiva de frase de efeito, que não se aplica conceituação, mas que também não ‘se questiona’. Assim, o processo de reflexão não ocorre, pois não tem ‘necessidade’, uma vez que isso fez parte de uma ‘vida inteira já vivida’.

Mediadora: *Parabéns! Só falta responder a questão um.*

Preciosa: Agora achei tudo tão fácil.

Mediadora: *Agora vamos começar e repensar se a senhora consegue responder a 1.*

Preciosa: “O Sentimento considerado pela humanidade como sendo o mais nobre e restaurador”

Mediadora: *Qual é o sentimento que as pessoas dizem ser o melhor do mundo ou que as pessoas costumam dizer que falta na humanidade?*

Preciosa: *Amor.*

Mediadora: *A senhora percebeu que tem grupo de coisas. Quais são os grupos que a senhora identifica?*

Preciosa: Tem as coisas da terra, coisas do sentimento, nomes de frutas, coisas que dá em baixo da terra, que os animais comem, produtos de roça, vitaminas, estações do ano, só uma estação que não teve, foi outono.

Mediadora: *Qual foi a maior dificuldade para preencher. Foi interpretar ou lembrar?*

Preciosa: Foi de lembrar eu sabia o que era mais não lembrava. A gente pensando com calma consegue lembrar. Não pode ter pressão. É o que eu tinha te dito antes. Tem coisas que era mais fácil de responder. Eu no começo quando li a primeira eu pensei... Meu Deus!!! Vai ser muito difícil isso aqui, eu nunca vou saber. Mas já no segundo eu entendi que eu ia conseguir.

Mediadora: Mas é porque a senhora começou a pensar sobre a coisa.

Preciosa: Eu me concentrei nisso aqui... mas assim se a gente não concentra a gente não consegue.

Mediadora: Isso que eu queria fazer um comparativo com a senhora, porque a senhora não consegue passar na prova da carteira? Já pensou porque não consegue? Se consegue fazer coisas bem mais difíceis?

Preciosa: Não consigo por causa da pressão.

Mediadora: Pressão do que?

Preciosa: Do tempo.

Mediadora: Se eles dissessem pra senhora assim ...olha a senhora tem quatro horas pra fazer a prova e se não conseguir em quatro horas... pode ficar mais tempo. A senhora acha que iria conseguir fazer?

Preciosa: Claro que sim, com certeza. Porque assim... tu lê... é uma pergunta comprida... digamos assim... é três linhas dessa daqui... pra depois ter as quatro respostas... então tenho que ler e eu sei que até duas vezes posso ler mas se eu vou ler três vezes vai faltar pras outras... porque tem umas bem compridas então eu tenho que lê e raciocina log... tu tem que pensar já... tu não pode pensar depois. Digamos assim... que se eu fosse dar um curso eu ia sabe todos as palavras e respostas, mas agora se eu tenho que me concentrar porque é pouco tempo aí eu tenho que fazer rápido eu ia esquecer pela metade... agora se eu ia com calma por exemplo, eu ia dar um curso... eu ia ter tudo na mente, eu tenho certeza que eu ia fazer tudo normal. Só que assim quando é uma coisa que tem que responder rápido não consigo. Imagina são 40 perguntas e tenho que responder em 1h e 15 e a pergunta é difícil.

Mediadora: E eu vou dizer que a senhora respondeu tudo em 1h. Eu parei exatamente quando completou 1h. Foram 57 minutos e os últimos três minutos eu conversei com a senhora. Então a senhora fez tudo em 1h e eu não falei o tempo que nós íamos fazer... eu só falei... vamos tentar fazer meia hora e depois vamos fazer nos outros dias porque a senhora achava que ia demorar um dia inteiro.

Preciosa: Porque eu me concentrei eu não tinha o tempo... tú não me disse assim... temos que responder em meia hora issose você dissesse...temos meia hora.... aí tu ia me dar pressão.

Mediadora: Dai a senhora iria demorar o dia inteiro mesmo.

Preciosa: É aí a mente ia começar 'destubiar' sei lá o que a gente diz... ia começar uma pergunta em cima da outra não ia lembrar mais.

Mediadora: E a senhora acha que seria melhor responder se tivesse só as perguntas lá sem as cruzadinhas? Porque as perguntas podiam ter sido respondidas lá sem ser na cruzadinha... a senhora acha que ia ser mais fácil responder lá?

Preciosa: Mais fácil na cruzadinha porque daí tú pensa umas par de respostas aqui....daí tu pensa aqui no meio tem uma letra ou se tivesse só os quadradinhos também ajudaria.

Mediadora: Daí a senhora ia fazer o que?

Preciosa: Daí eu ia pensar... não tem que ter tantas letras eu ia saber, agora responder só aqui eu ia responder.... só ia demorar bemmm mais, daí ia ter que ter assim umas 3 ou 4 respostas pra assinalar.... daí.

Mediadora: E a senhora gosta de fazer cruzadinhas?

Preciosa: Assim deste jeito eu gostei, porque a gente vai saber quantas letras vai, porque tu imagina... às vezes tem 5...6 respostas, mas temos que contar o quadradinho e ver qual cabe.

Mediadora: Então uma das estratégias é contar as letras e a senhora usou outras estratégias?

Preciosa: *A letra no meio....E outro jeito que eu conseguia acertar era quando tú ia falando sobre as coisas e daí a gente vai lembrando. Também quando dizia que era pra olhar lá fora que eu ia ver. Se vai fazendo perguntas e dando pistas a gente lembra, porque tá tudo na cabeça, só que a gente esquece porque não usa todo dia.*

Preciosa tem um humor contagiante, que nos faz acreditar que a vida é uma eterna aprendizagem e que é preciso muita disposição para abrir-se ao novo todos os dias. Percebem-se nela muitos saberes ‘adormecidos’ e que a sociedade quase sempre os desconsidera. Hoje com quase 70 anos ainda possui muitos sonhos e vontade de viver a vida! São muitas as análises que poderiam ser feitas a partir destas falas representativas, no entanto, neste final de análise deste instrumento de pesquisa, serão elencados apenas dois fatores mais relevantes; a importância que a instituição escolar teve na vida de Preciosa no sentido de revalidar os seus saberes e de que é possível que as *Tomadas de Consciência* se modifiquem a partir da produção de dados a considerar o método clínico como aliado.

Abaixo a forma visual da grafia da Preciosa na Palavra Cruzada utilizada como ferramenta metodológica. As questões na íntegra podem ser visualizadas no Apêndice A.

Ilustração 1
Grafia da Palavra Cruzada – Preciosa

1 A M O R

2 S O L

3 A L I M E N T O

4 S E M E N T E S

5 E E L I G A O

6 A S I D E N T E

7 T O N E L A D A

8 F E L I C I D A D E

9 G U A R D A C O R U V A

10 S A U D A D E

11 L U A

12 F A M I L I A

13 B A T A T A D O C E

14 M A N D I O C A

15 S E N O R A S

16 R A B A N E T E

17 B E T E R A B A S

18 S E B O L A

19 B A T A T A J I N S L E S A

20 V E R A O

21 I V V E R N I O

22 P R I M A V E R A

23 A L F A C E

24 C I O U V E F L O R

25 F I S O

26 M O R A N S O

27 P I T A N G A

28 B E R S A M O J A

29 L A R A N J A

30 P E S S E S O

31 U V A

32 M A Ç A

33 A B A C A J E

34 J A N G E R I N A

35 F A B U T I C A R A

36 C E R E J A

37 V I S A L U M E

38 A R R O S

39 M I L I O

40 S E G R E D O S

PRECIOSA : 66 ANOS - DATA: 23/05/2019

5.4.2 Transcrição, discussão e análise – Diamante

Transcrição da intervenção clínica - Palavras Cruzadas

Educando egresso Diamante, 60 anos de idade.

Protocolo de Mediação realizado em 26 de março de 2019.

O tempo necessário para a intervenção foi de uma hora, 54 minutos e 16 segundos.

Mediadora: (Mostrando a cruzadinha) *Então, eu queria encontrar um jeito de conversar com vocês sobre alguns assuntos que vocês viram nos estudos de vocês durante as aulas. Também sobre algumas coisas que vocês produzem na roça, outras são perguntas sobre sentimentos. Eu procurei um jeito criativo de perguntar para não serem somente perguntas e respostas. São 40 questões e provavelmente a gente não conclua hoje porque a média desta atividade é de uma hora. Então a gente vai começar hoje, vamos dar uns minutos para o senhor tomar consciência de como é que é, e depois disso a gente marca um dia para concluir, caso precise. Eu facilitei colocando umas dicas, como: número de letras e esta frase aqui no meio que indicam a posição da letra na palavra que responde.*

Diamante: *Eu não poderia levar isso para fazer em casa?*

Mediadora: *Então eu gostaria de acompanhar o senhor na atividade e se tiver dúvidas eu vou ajudando com questionamentos ou lembrando caso o senhor não saiba alguma.*

Diamante: (Pega as questões e afasta da visão para ler, tem dificuldade na leitura de perto, mas não tem dificuldade na leitura de longe, *questiona sobre: tem só uma alternativa de resposta? Os quadradinhos são números exatos? Faz a leitura da frase central. As respostas são relacionadas a esta frase?)*

Mediadora: (Depois de dadas todas as respostas às questões, pergunta:) *O senhor enxerga estas letras direito? Já consultou para ver se precisa de óculos?*

Diamante: *Pois é, eu já na escola nos últimos tempos não acompanhava as leituras, por causa da visão. Eu sinto que vejo só de bem longe.* (faz a leitura da primeira questão, não tem dificuldade de leitura e interpreta rapidamente, respondendo) *Amor. (1.TCQ)*

O que se percebe inicialmente nesta discussão com os dados de Diamante é que ele é um idoso ‘diferenciado’. Embora não tenha frequentado processos de educação escolar além da alfabetização em sua ‘idade regular’, Diamante como já descrito na caracterização dos sujeitos, teve uma vida inserida em muitos outros espaços sociais. E parece ser notória esta sua ‘qualificação’, quando no processo da intervenção clínica. Compreende com rapidez os questionamentos da mediação e produz novos conhecimentos a partir destes. Tem-se nesta situação, uma TCQ, segundo Piaget, no nível formal do conhecimento. Segundo Stoltz, “É a partir do nível formal que podemos falar em reflexões do pensamento sobre si mesmo, mas que só se tornam possíveis pelas interações sociais anteriores, as quais solicitam a explicação causal primeiro dos atos, depois das ideias conduzindo a diferentes estágios de tomada de consciência” (STOLTZ, 2001, p. 120). Esse aperfeiçoamento no pensamento conduz o sujeito a antecipar resultados a partir de deduções, assim como a correlacionar causa-efeito e combinar

sistematicamente variados fatores intervenientes em um fenômeno. Na vida cotidiana, o sujeito é levado a se perguntar sobre as causas de seus problemas e, portanto, utilizando-se de operações formais é capaz de estabelecer relações coerentes em um sistema complexo.

Diamante: (Faz a leitura da questão 2) *Deve de ser o sol.*

Mediadora: *Você sabia que o sol é uma estrela?*

Diamante: *Na verdade eu juntei as informações: vive perto de nós, produz calor e ai lembrei que vi isso na escola. (2.TCQ)* (Leitura da questão 3 e Repete: *O que é indispensável para a sobrevivência do organismo? Comida? Alimento? Aqui achei e cabe. É só fazer as ligações, se concentrar que é fácil. (3.TCQ)* (leitura da questão 4) *Sementes.*

Mediadora: *Cabe ali?*

Diamante: *Cabe sim e se coloca S no final. (4.TCQ)*

Mediadora: *Isso! É sementes.*

Nesta situação, ocorrem sucessivas TCQs, sendo que Diamante relaciona seus saberes a escola, estabelece relações com seus saberes cotidianos e sua escrita ortográfica está dentro dos padrões normatizados.

Diamante: (Leitura da questão 5) *Feijão. Grão rico em ferro é feijão. E sabe o que me aconteceu? Fui ao médico e pedi pra eu comer menos feijão porque eu tenho excesso de ferritina. (4.TCQ)*

Mediadora: *Sim, isso acontece mesmo!*

Diamante: *Nossa agora vem uma complexa. Com duas palavras.*

Mediadora: *Isso. Eu me esqueci de informar que as que têm as “carinhas” no meio são palavras compostas.*

Diamante: *E o que quer dizer palavra composta? (5.TCC)*

Mediadora: *São palavras separadas por hífen ou não, mas que uma depende da outra para ficar completa.*

Diamante: *Mas nunca se escrevem juntas, é isso?*

Mediadora: *Isso mesmo!*

Pode-se visualizar neste caso, uma TCQ, atribuída pela interpretação da questão, resposta correta e argumentação de uma situação que aconteceu consigo. Foram acionados vários elementos que justificam uma qualificação nas respostas. Na questão cinco, Diamante sabe a resposta, mas não sabe o que é palavra composta que possivelmente tenha passado despercebido por este saber escolar. Acredita-se ser esta uma TCC, pois assim que fez o questionamento, ele assimilou e deu conta da situação.

Diamante: (leitura da questão 6) *Acidente.*

*Nós tivemos uma cruzadinha dessas também lá na escola agrícola. Ela ajuda muito. É bem legal. (6.TCQ) (Leitura da questão 7) *Tonelada.**

Mediadora: *O senhor acha que se não tivesse ido pra escola saberia que tonelada é uma representação de quilos? Ou seja, conheceria esta palavra?*

Diamante: Sim, desde pequeno eu ouvia esta palavra pra venda dos produtos. Não aprendi esta na escola. (7.TCQ)

Neste momento, Diamante menciona já ter utilizado este tipo de instrumento pedagógico e tê-lo aprovado, demonstrando familiaridade com a atividade proposta. Outra situação que merece destaque é de que conhecia, segundo ele, o termo de medida “tonelada”, antes de ter frequentado a escola. Possivelmente com uma consciência mais evoluída, este sujeito idoso tenha tido a possibilidade de tê-la aprendido em outros contextos de inserção. São, portanto, duas situações de TCQ.

Diamante: (leitura da questão 8). *Televisão. Muito bem! Agora vem uma palavra composta.* (leitura da questão 9). *Isso deve ser um guarda-chuva.*

Mediadora: *Desse jeito vamos acabar tudo em uma hora.* (8.9.TCQ)

Diamante: A esposa vai ter, mas dificuldade na leitura você vai ter que ler pra ela, ela cresceu muito na escola mais a leitura tem bastante dificuldade.

Mediadora: *Sim, mas eu vou ajudar ela pode ficar tranquilo.*

Diamante: Ela é uma pessoa muito insegura. Ela guarda os problemas que teve com o pai pela vida toda. Ela guarda trauma e magoas gravíssimos. (leitura da questão 10). *Saudade.* (10.TCQ)

Nesta sequência da intervenção, o sujeito utiliza uma palavra que fora mencionada pela mediadora em outra circunstância, demonstrando ter se apropriado do novo vocabulário e sabendo conceituá-lo. Importante reafirmar a preocupação que Diamante tem com as dificuldades de sua esposa, fato já mencionado na caracterização dos sujeitos. A solidariedade, o carinho e a compaixão são as maiores aprendizagens que pude experimentar nestes anos de pesquisa com estes sujeitos idosos, agricultores. Nas três situações, acima agrupadas, ocorrem TCQ.

Diamante: (leitura da questão 11). *A lua. Ela tem quatro fases. Uma pena que nunca tivemos possibilidade de filmar, mas o pai pegava uma laranja e conseguia demonstrar as quatro fases da lua numa laranja. O pai era um gênio. Ele nunca foi para escola. Se tivesse estudado seria um cientista. Foi muito além do tempo dele. (11.TCQ)*

Mediadora: *Sim, e eu acho que o senhor também é um gênio do seu tempo. Poderia ter tido outras oportunidades.*

Diamante: Mas tudo bem. Vamos pra frente porque é pra frente que se anda. Não vou lamentar a falta de oportunidade.

A cada nova fala de Diamante, o desejo de abrir novos diálogos para além das temáticas propostas. Porém é preciso um constante ‘frear-se’ para não perder o foco do debate. O que vemos exaltado acima é uma probabilidade de que Diamante tenha dado continuidade aos valorosos saberes de seu pai. Não se fala aqui de conhecimentos hereditários, mas de valores geracionais e visão de mundo que podem influenciar na intensidade pela busca de novos saberes. *A Tomada de Consciência é Qualificada.*

Diamante: (leitura da questão 12). *Casamento.*

Mediadora: *E o que normalmente o casamento constitui?*

Diamante: *Família.* (leitura da questão 13). *Batata-doce.* **(12.13.TCQ)**

Mediadora: *Olha aqui. O senhor verá que na sequência terão uma série de questões da mesma origem. Chamam-se tubérculos. O senhor já ouviu falar na palavra tubérculo?*

Diamante: *Sim. Tubérculo é aquilo que dá de baixo da terra. Esta sim é uma palavra que acho que aprendi na escola porque como ela é parecida com tuberculose a gente liga sempre com a doença. Se perguntar para a maioria das pessoas, vão responder tuberculose.* **(14.TCQ)** (leitura da questão 14). *Mandioca.*

Mediadora: *O senhor conhece outros nomes desse tubérculo?*

Diamante: *Aipim, macaxeira.* (leitura da questão 15). *Cenoura.* **(15.TCQ)**

Foram sucessivas TCQs, cada qual com atributos distintos, sendo eles; fluência e rapidez na leitura, raciocínio rápido, relações com saberes escolar e com grafias similares conceituando-as e atribuindo novos sinônimos regionalizados, demonstrando a riqueza de seu vocabulário.

Diamante: (leitura da questão 16). *Creem.*

Mediadora: *Normalmente dentro é branco e a casquinha é rosa avermelhado.*

Diamante: *Vamos pra frente depois respondemos.* **(16.TCP)**

Diamante: (leitura da questão 17). *Ahhh sim, aquilo que mancha roupa. Beterraba.* (leitura da questão 18). *Cebola. Essa é bem fácil.* **(17.18.TCQ)** (leitura da questão 19).

Talvez essa seja bem fácil, mas eu não lembro. Vamos pra frente. **(19.TCP)**

O elemento novo desta circunstância está na forma com que Diamante lida com o ‘não saber’. Quando não sabe naquele momento, segue adiante confiante de que logo saberá. Ele possui segurança nas suas repostas e quando não sabe não fica intimidado com a situação.

Diamante: (leitura da questão 20). *Agora acabaram os tubérculos. Verão.* **(20.TCQ)** *E a próxima é inverno.* *(faz leitura antecipada e responde).* **(21.TCQ)** (leitura da questão 22). *Onde brotam e floresce as flores é a primavera.* (leitura da questão 23). *Alface.* (leitura da questão 24). *Couve-flor porque é uma palavra composta.* (leitura da questão 25). *Figo.* *(faz leitura silenciosa e responde a questão 26).* *Morango.* (leitura da questão 27). **(22-27. TCQ)**

Percebe-se claramente a diferença de intervenção com cada sujeito desta pesquisa. Na maioria das situações Diamante não solicitou ajuda de mediação, fez leituras antecipadas, dialogando com seus próprios esquemas anteriores de consciência e acionando os conhecimentos necessários para resolver as questões. Vê-se na parte do diálogo acima, uma espécie de ‘monólogo’ do sujeito consigo mesmo, ocasionado uma sequência de TCQs.

Mediadora: *Quais são as frutas que dão no mato sem serem plantadas?*

Diamante: *É guabiroba ou pitanga? Pitanga é que cabe aqui. (leitura da questão 28). Bergamota. (leitura da questão 29) Se é vitamina C é Laranja. (leitura da questão 30). Vamos ler de novo. Pêssego e tem dos SS. (leitura da questão 31).*

Mediadora: *Ela dá em cacho e as mais comuns são bordô e branca.*

Diamante: *Uva. (leitura da questão 32). (ênfatisa o fruto proibido) Maçã. (leitura da questão 34). Tangerina (leitura da questão 35). Jabuticaba. (leitura da questão 36). Cereja. Só que no mercado eu não sabia que existia em compota. Nunca vi. (36. TCC)*

Mediadora: *Sim se vende em mercado. Só que tem um formato diferente dessas da nossa região. (29-35. TCQ)*

Vê-se na situação descrita acima que Diamante sente-se confiante em suas respostas, se autoquestiona e não possui dificuldade quanto à escrita ortográfica, raciocina rápido, produzindo assim, várias *Tomadas de Consciência Qualificada*. Classifica-se apenas uma questão como TCC, por conta da variável que não estabelece conexões externas com uma situação que provavelmente já tenha sido vivenciada.

Diamante: (leitura da questão 37). *Vagalume. Meu... quanto correr atrás dos vagalumes. Agora tem bem pouco por causa dos venenos. (leitura da questão 38). Arroz. (leitura da questão 39). Milho. (leitura da questão 40). Segredos. (37- 40. TCQ)*

O elemento a ser evidenciado aqui é a relação que Diamante faz com passado e presente, ou seja, “não tem mais vagalumes” por causa dos venenos. Isso faz-nos pensar que já usou venenos e que conhece seus efeitos. Também fez uma menção saudosista sobre o tempo em que “corria atrás dos vagalumes”, acionando assim, a memória afetiva.

Mediadora: *Vamos voltar pra ver quais foram as que o senhor não respondeu.*

Diamante: *Foram duas, a primeira é a 16. Pois é. Um tubérculo não é cenoura porque já foi, nem beterraba que também já foi. Essa eu não lembro vamos pra a 19 pra eu tentar responder. A 19 é batata-inglesa. Meu Deus deixa eu me focar nessa 16.*

Mediadora: *O senhor quer dar uma volta pra ver se consegue lembrar?*

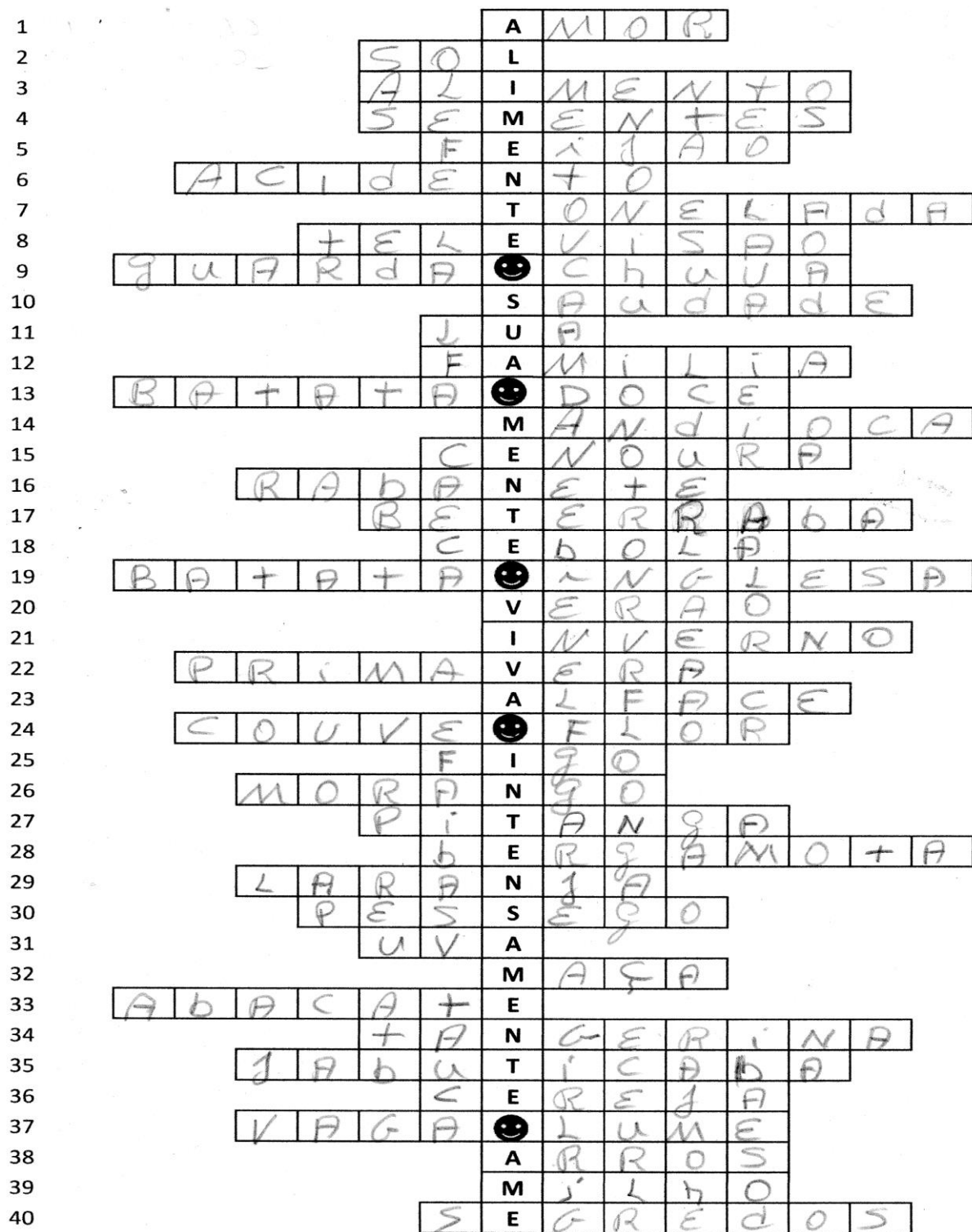
Diamante: *Não, eu vou pensar mais um pouquinho agora. Ahhhh sim! Rabanete. Tú podia fazer umas cópias pra eu levar e fazer uma brincadeira com a família? Esse é um desafio que eu quero fazer com a família. Tem muita coisa que tá na cabeça da gente guardado e a gente não lembra e eu quero desafiar as filhas. Porque eu sei que as filhas que são jovens sabem muitas coisas mais que a gente que tem mais idade. Mas como elas não tem experiência, tem coisas que eu acho que não vão responder, porque tem coisas que só a vida ensina. Eu por exemplo, as primeiras vezes que eu subia no palco tremia muito agora eu não tenho dificuldade nenhuma em enfrentar qualquer tipo de plateia. A experiência te dá segurança e te ensina.*

Diamante, como se pode conferir na caracterização dos sujeitos é um idoso ‘diferenciado’. Teve muitas vivências sociais relevantes em sua trajetória de vida, fora da escola, que o oportunizaram a ter aprendizagens significativas, acerca da ‘vida’. Diferente de Preciosa, seus saberes não estão adormecidos, eles estão latentes, dado ao estilo de inserção social que teve durante seus anos de existência. São inúmeras as análises que poderiam ser feitas a partir destas falas representativas, no entanto, optou-se neste final de análise deste instrumento de pesquisa, salientar apenas alguns fatores mais relevantes para este nosso estudo; a importância que as instituições sociais para além da escola tiveram na vida de Diamante no sentido de os saberes escolares apenas servirem de validação dos seus saberes cotidianos e, o fato de ser ele o idoso mais jovem, portanto nesta situação mais saudável mentalmente e fisicamente.

Segundo Baltes (1987), autor mencionado nos fundamentos do envelhecimento; os sujeitos procuram maximizar os ganhos e minimizar as perdas aprendendo a administrá-las ou compensá-las; o *desenvolvimento é flexível ou plástico*, diversas capacidades como a memória, força e persistência, podem ser expressivamente aperfeiçoadas e otimizadas com treinamento e prática, mesmo que em idade avançada. Quanto à questão da idade cronológica, Baltes diz que o envelhecimento ocasiona modificações ontogenéticas que se expressam no declínio das capacidades intelectuais que são inerentes ao desempenho neurológico, psicomotor e sensorial. Essas alternâncias se traduzem na atenuação da plasticidade comportamental. Isso não quer dizer que a idade é delimitadora das aprendizagens, mas pode ser um fator influenciador.

Abaixo a forma visual da grafia de Diamante na Palavra Cruzada utilizada como ferramenta metodológica. As questões na íntegra podem ser visualizadas no Apêndice A

Ilustração 2
Grafia da Palavra Cruzada - Diamante



DIAMANTE : 60 ANOS - DATA : 26/03/2019

5.4.3 Transcrição, discussão e análise - Esmeralda

Transcrição da intervenção clínica - Palavras Cruzadas

Educanda egressa Esmeralda, 70 anos de idade.

Protocolo de Mediação realizado em 07 de abril de 2019.

O tempo necessário para a intervenção foi de uma hora, 51 minutos e 27 segundos.

Mediadora: *(Mostrando a cruzadinha) - Assim, ó: aqui nós temos várias questões, tudo coisas que vocês viram na sala de aula quando vocês estudaram. São perguntas relacionadas aos conteúdos que vocês estudaram no ensino Médio, ou ainda sobre coisas que vocês viveram no dia a dia aqui na roça. Daí aqui tem as questões que são de um até 40. Tem uma frase inteira aqui no meio e a cada questão tem um número que se refere também ao número de quadradinhos que estão aqui onde vai a resposta. Então tem que ler e a palavra que responde à pergunta vai caber dentro destes quadradinhos aqui. Vamos tentar? Nós temos uma hora pra trabalhar, mas não precisa ter pressa, se não concluirmos hoje podemos continuar outro dia.*

Esmeralda: Mas se eu não souber responder nenhuma, o que vai acontecer?

Mediadora: *Não tem problema nenhum, nós vamos indo pra frente até que a gente saiba alguma, a senhora consegue ler as questões? Vamos tentar. (tem dificuldade na leitura precisa juntar sílabas para ler. A leitura é silábica).* (Mediadora decide fazer a leitura para auxiliar e faz a leitura da questão 1). *Começa com a letra A e todos dizem que está em falta na humanidade.*

Esmeralda: E tú não pode me dizer a resposta?

Mediadora: *Sim, eu posso dizer, mas vamos tentar pensar mais um pouco, pode ser?*

Esmeralda: (pensa um pouco e responde certo) *Amor!_(1.TCP)*

Mediadora: *Isso ali. Vê se cabe lá.*

Esmeralda: *Sim, cabe.* (Escreve pedindo ajuda para as letras)

Há que se ter muito cuidado e ousadia ao estabelecer comparativos em uma análise qualitativa dessa magnitude. No entanto, Esmeralda merece uma atenção especial, pois não estava em equidade com os demais em relação ao processo de leitura e escrita. A mesma estaria, caso o processo de escolarização tivesse sido dado continuidade, em um processo de alfabetização na escrita silábica. A aprendizagem dessas “regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas, para o alfabetizando” (MORAIS, 2012, p. 48), mas por um percurso evolutivo em que “os aprendizes precisam dar conta de dois tipos de aspectos do sistema alfabético: os conceituais e os convencionais” (MORAIS, 2012, p. 50).

Sendo assim, a falta de esquemas anteriores quanto à materialização – saber escrever –, afugentou a consciência de que esta poderia ser uma atividade de fácil execução. O processo de *Tomada de Consciência* acontece, segundo Piaget (1977), da periferia para o centro, ou seja, ele começa na periferia e se encaminha para o centro. Percorrer o caminho para a centralidade implica num maior conhecimento tanto do objeto quanto do próprio sujeito. Portanto existe uma

sequência gradativa de aquisição dos conceitos e, para Esmeralda o processo foi interrompido precocemente. Vale recordar o que já fora dito na sua caracterização; Esmeralda nunca havia frequentado a escola antes desta experiência com educação para idosos.

Mediadora: (leitura da questão 2).

Esmeralda: *O sol.*

Mediadora: *A senhora já tinha ouvido falar que o sol era uma estrela?*

Esmeralda: *Nunca tinha ouvido, mas pensei que fosse porque dá muito calor.* (2.TCP)

Nesta circunstância Esmeralda ainda não se utiliza nem dos recursos escolares e nem da contagem dos quadrinhos na cruzadinha, porém relaciona sol pelo fato de ‘produzir calor’ e por ser uma palavra monossílabo, não tem dificuldade na ortografia. Temos aqui um exemplo de TCP com tendência a centralidade, ou seja, teríamos um sub nível da *Tomada de Consciência Periférica*. No entanto, devido à complexidade de se fazer uma análise micro genética dada a dimensão das falas, optou-se por não subdividir os níveis de *Tomada de Consciência*, mantendo-se nos quatro níveis categorizados.

Mediadora: (leitura da questão 3) (dá várias dicas).

Esmeralda: *Milho, soja, feijão.*

Mediadora: *Mas olha todos esses nomes que a senhora falou não caberia nos quadrinhos, então como são chamados todos esses produtos?*

Esmeralda: *Alimento.* (soletra a palavra alimento para que escreva) (3.TCP)

Esmeralda: (leitura da questão 4). *Semente.* (a cada letra pede confirmação) (4.TCP)

Mediadora: (leitura da questão 5)

Esmeralda: *Feijon* (pergunta se feijão é com g ou j e se no final vai n).

Mediadora: *Escreva como a senhora acha que é.* (escreve com N no final) (5.TCP)

Apresentam-se nesta parte do diálogo, três situações consecutivas de TCP ocasionadas por fatores já mencionados neste debate, acrescidos das trocas de letras e a linguagem regionalizada.

Esmeralda: (leitura da questão 6). *Desastre.*

Mediadora: (sugere que se deixe pra traz pra voltar depois). (leitura da questão 7).

Esmeralda: (tenta várias alternativas mais não sabe responder). *Me diz essa resposta que essa não vou saber. Isso é coisa da escola e eu me esqueci de tudo.*

Mediadora: (Diz a resposta e explica, ditando todas as letras) (leitura da questão 8).

Esmeralda: *Televisão. É que a gente vai esquecendo de como escreve as palavra, eu sabia tudo quando ia na escola, agora esqueci tudo.*

Mediadora: *Sim é uma questão de praticar e se para, esquece.* (leitura da questão 9).

Esmeralda: *Guarda-chuva.*

Mediadora: *Isso. Olha aqui. Sempre que tem essa carinha é uma palavra composta.*

Esmeralda: *Como que se escreve o GUA?. O H é aquele L que tem uma coisinha e o C é de cachorro?* (6-9.TCN)

A idosa Esmeralda verbaliza na situação acima descrita, uma sucessão de *Tomadas de Consciência não Manifesta*, justificadas pela falta de memória dos conteúdos escolares. Talvez seja um problema neurofisiológico mesmo, porém é possível que a pressão de ‘não saber escrever’ tenha ocasionado um bloqueio na sua memória de longo prazo. Vê-se ainda uma dificuldade ortográfica fonética.

Mediadora: (leitura da questão 10).

Esmeralda: *Sentimento... Saudade.*

Mediadora: (leitura da questão 11).

Esmeralda: *A lua.*

Mediadora: (leitura da questão 12).

Esmeralda: *Amigos... Família.*

Mediadora: *Esta é uma palavra composta e as próximas sete questões são tubérculos.*

Esmeralda: *Sim já ouvi mais já esqueci.*

Mediadora: (dá a explicação do que significa tubérculos). (leitura da questão 13).

Esmeralda: *Batata-doce.*

Mediadora: (leitura da questão 14).

Esmeralda: *Mandioca.*

Mediadora: (leitura da questão 15).

Esmeralda: *Cenoura. Cenoura é com s né? (10-15.TCP)*

Neste excerto da interlocução, Esmeralda manifesta várias TCPs, pois interpreta a questão, verbaliza a resposta, mas não estabelece conexões com os saberes escolares e lhe passa despercebido o que fora dito no início da intervenção, sobre ser uma palavra composta. Apresenta ainda, dificuldade ortográfica.

Mediadora: (leitura da questão 16). (dá várias dicas, mas ela não lembra as respostas).
(16.TCN)

Nesta questão, mesmo com a indução de uma *Tomada de Consciência* realizada a partir da interlocução da mediadora, Esmeralda não consegue lembrar e nem reagir com questionamentos acerca da situação.

Mediadora: *Vamos pra frente.* (leitura da questão 17).

Esmeralda: *Beterraba.*

Mediadora: (Faz ditado da palavra beterraba e a leitura da questão 18).

Esmeralda: *Cebola – Viu com as coisas da horta as mulheres sabem? Porque isso é a gente que planta. (17.18.TCC)*

Pode-se visualizar na situação acima descrita, duas *Tomadas de Consciência Centralizada*, ainda que com dificuldades ortográficas. Esmeralda interpreta, responde e afirma

que essas questões ela sabe por que fazem parte de suas vivências diárias. Segundo Piaget (1977, p.87), “o conhecimento resulta de interações entre sujeito e objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles.” Percebe-se também uma questão relacionada a gênero, expressa pela idosa, que não será discutida nesta ocasião, por não ser alvo de debate deste estudo.

Mediadora: (leitura da questão 19) (Dá inúmeras dicas)

Esmeralda: *Batatinha? Batata inglesa né? (19.TCP)*

Mediadora: *Agora os tubérculos já foram. Então vamos para as próximas.* (Leitura da questão 20) *Vocês aprenderam na escola quais são as estações do ano?*

Esmeralda: *Sim, aprendemos, mas eu não lembro de mais nada da escola. (imediatamente falaverão!*

Mediadora: Mas viu como a senhora sabe a resposta?

Esmeralda: *Sim eu sei que o calor é verão, mas não sei o que é estação.* (20.TCP)

E...mais uma vez a frase recorrente, “aprendemos na escola, mas eu não me lembro mais”. Essa expressão que Esmeralda usa com frequência, parece ser a ‘proteção’ dos não saberes dela. É uma forma de dizer que o seu problema é mesmo a memória, ou seja, a escola não teve culpa, pois ensinou, e, “eu também não tenho culpa”, pois aprendeu e sua memória a ‘traiu’. Em uma análise simplista, pode-se dizer que as duas situações são verdadeiras; a consciência criando proteção para seus possíveis fracassos de aprendizagem e a memória sim, pode ter sofrido perdas consideráveis em detrimento da cronologia e de uma ‘vida’ que exigiu pouco uso desta memória. Por ter respondido a questão corretamente ainda que não tenha estabelecido outras conexões, Esmeralda produziu uma TCP.

Mediadora: (leitura da questão 21)

Esmeralda: *Inverno*

Mediadora: (leitura da questão 22)

Esmeralda: *Primavera*

Mediadora: (leitura da questão 23)

Esmeralda: *Alface*

Mediadora: (leitura da questão 24)

Esmeralda: *Couve-flor*

Mediadora: *As próximas questões referem-se a frutas que são cultivadas na nossa região.* (leitura da questão 25)

Esmeralda: *Figo*

Mediadora: (leitura da questão 26)

Esmeralda: *Morango*

Mediadora: (leitura da questão 27) (Algumas dicas como: tamanho, coloração...etc)

Esmeralda: *Pitanga (21-27.TCC)*

Nas sucessivas questões acima apresentadas, nota-se uma situação de autoconfiança de Esmeralda. Embora não sabia o que eram “estações”, sabia relacionar o frio com inverno, o calor com verão e a primavera com flores, ou seja, soube relacionar a palavra com a sensação ou característica. Ainda no bloco de questões acima Esmeralda consegue interpretar todas as demais questões relacionadas ao cultivo da sua propriedade e, como ela já mencionou em outra situação, “eu sei por que planto aqui, daí fica fácil.” Percebe-se, portanto, várias TCCs, a um passo da TCQ, pois só não aconteceu ainda, o processo de verbalização da conceituação.

Mediadora: (leitura da questão 28)

Esmeralda: *Laranja? Banana? Tangerina? Lima? Limão? (Já “deletou” a história de relacionar com números de quadradinhos e letras que indicam)*

Mediadora: (Depois de muitas dicas fala:) *Começa com B.*

Esmeralda: *Não lembro!*

Mediadora: *Então deixamos, vamos pra próxima e depois voltamos.*

Esmeralda: *E se eu não lembrar nunca mais? Meu Deus!*

Mediadora: *Daí não tem problema, eu vou ajudar até a senhora lembrar, vai ver só. Fique tranquila! Certeza que a senhora vai lembrar.*

(28.TCN)

Este foi um momento em que Esmeralda já havia ‘deletado’ a contagem dos quadrinhos na palavra cruzada, demonstrou cansaço mental e começou a tentar adivinhar as palavras apenas para não ficar sem resposta, desprovida de qualquer reflexão. Atribui novamente a culpa na sua falta de memória, enfim, não manifestou *Tomada de Consciência*.

Mediadora: (leitura da questão 29)

Esmeralda: *Laranja.* (escreve com g).

Mediadora: (leitura da questão 30). (dá várias dicas).

Esmeralda: *Ameixa... pêssego.*

Mediadora: (leitura da questão 31).

Esmeralda: *Uva.*

Mediadora: (leitura da questão 32).

Esmeralda: *Morango.*

Mediadora: *Não, olha lá só tem quatro letras.*

Esmeralda: *Maçã. Maça é com S né?*

Mediadora: *Não é com Ç.* (leitura da questão 33)

Esmeralda: *Melão... Abacate. O “ka” é o de casa, né? No final é o T ou é o D?*
(32.33.TCP)

Mediadora: (leitura da questão 34).

Esmeralda: *Tangerina.*

Mediadora: (leitura da questão 35).

Esmeralda: *Eu sei o nome, mas não me lembro... pera aí...jabuticaba. É com j de jarra?*

Mediadora: (leitura da questão 36). (Dá muitas dicas)

Esmeralda: *Cerola... ah não...cereja.* (escreve h no lugar de j) **(29-36.TCP)**

Esmeralda parece ter recuperado sua autoconfiança nas sucessivas questões acima apresentadas. Embora tenham sido recorrentes suas dúvidas de trocas ortográficas, ela consegue responder, com ajuda da mediadora, todas as questões. Segundo Soares (2004, p. 10):

[...] no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Sendo assim, tanto mais Esmeralda utiliza-se de práticas sócias que envolvam a leitura e escrita, maior será seu desempenho. Como já dito em momentos anteriores a escolha do método é fundamental para a própria evolução da escrita dos sujeitos envolvidos, bem como para o processo de *Tomada de Consciência* de si. As *Tomadas de Consciência* nesta circunstância são *Periféricas*, pois mesmo que Esmeralda tenha conseguido responder as questões, ainda está em processo para chegar a estabelecer às conexões necessárias que a conduzirão a uma TCC.

Mediadora: (leitura da questão 37).

Esmeralda: *Vaga-lume*.

Mediadora: (leitura da questão 38).

Esmeralda: *Arroz*.

Mediadora: (leitura da questão 39).

Esmeralda: *Milho*. (37-39.TCC)

Mediadora: (leitura da questão 40).

Esmeralda: *Segredos*. (escreve segredos com C no início e T no lugar do D). (40.TCP)

Vê-se na situação descrita acima que Esmeralda sente-se confiante em suas respostas, e não possui dificuldade quanto à interpretação da questão, responde rápido, mas não questiona e nem se autoquestiona. A dificuldade de escrita permanece inalterada quanto às trocas de letras, mas parece ter evoluído quanto à ‘junção silábica’, ou seja, Esmeralda já não manifesta sonoridade silábica das palavras, produzindo assim, três TCCs e uma TCP.

Mediadora: *Agora nós vamos tentar voltar e ver quantas a senhora não conseguiu fazer. Olha aqui...uma, duas, três.* (revê a questão 6 e dá dicas).

Esmeralda: (Repete o que disse na primeira leitura) *Desastre...*

Mediadora: *Não é esta palavra, mas é também um desastre...o que também pode ser chamado de desastre? Por exemplo, quando a gente “trupica” e cai?*

Esmeralda: *Acidente.*

Mediadora: *Voltamos agora na questão 16.* (dá várias dicas e diz que começa com R).

Esmeralda: *Rabanete.*

Mediadora: *Agora vamos tentar fazer a questão 28.* (Releu a questão).

Esmeralda: *Berinjela... A não berinjela não é fruta.*

Mediadora: *A gente senta nos poteiros pra comer no inverno.*

Esmeralda: *Bergamota.*

Mediadora: *O que a senhora mais achou difícil nessa atividade?*

Esmeralda: *O mais difícil é escrever... saber as letras. Eu me lembro das coisas, só não sei escrever direito.*

Mediadora: *A senhora tem boa memória só tem um pouco de dificuldade nas letras, se conseguisse praticar a escrita iria aprender tudo bem fácil.*

Esmeralda: *Aquele estudo pra mim foi mais de mil. Foi um milhão na vida. Eu aprendi muita coisa...MAS MUITA MESMO!*

A idosa Esmeralda, como já descrita na caracterização dos sujeitos é uma idosa que merecia uma atenção especial, visto que não teve as mesmas condições de igualdade quanto ao seu processo de escolarização. Por nunca ter frequentado os bancos escolares em sua trajetória de vida ela precisou de muito mais esforço intelectual para ‘acompanhar’ os demais nas atividades escolares. No entanto, seu processo de evolução intelectual foi considerável e digno de elogios. Diferente de Diamante, seu esposo, ela não participou das mesmas inserções sociais, pois não se sentia ‘autorizada intelectualmente’ a participar das mesmas atividades dele, temendo envergonhá-lo.

São fartas as análises que poderíamos fazer a partir destas significativas falas, no entanto, optou-se neste final de análise deste instrumento de pesquisa, salientar apenas dois fatores antagonicamente relevantes; “eu me lembro das coisas só não sei escrever”, esta frase resume a falta que fez e ainda faz o processo de educação escolar na vida de Esmeralda. Porém há que se considerar o processo e a importância que teve a sua inserção neste segmento social – a escola – ainda que na vida idosa. Como ela mesma diz “o estudo foi mais de mil”, e isso dispensa a continuidade dos nossos comentários.

Abaixo a forma visual da grafia de Esmeralda na Palavra Cruzada.

Ilustração 3
Grafia da Palavra Cruzada – Esmeralda

1					A	M	O	N					
2		S	O		L								
3		A	L		I	n	e	m	e	n	t	e	
4		S	e		M	e	n	t	e	S			
5				f	E	i	j	o	n				
6	A	s	i	d	e	N	d	e					
7					T	o	n	e	x	a	d	a	
8			t	e	L	E	v	i	s	ã	o		
9	g	u	a	r	d	a	☺	C	h	u	v	a	
10					S	a	u	d	a	d	e		
11				L	U	a							
12				f	A	m	i	l	i	a			
13	B	a	t	a	t	a	☺	d	o	c	e		
14					M	a	n	d	i	o	c	a	
15				c	E	m	e	u	r	a			
16		n	a	b	a	N	e	t	e				
17			b	e	T	e	n	r	a	B	a		
18				c	E	b	e	l	a				
19	B	a	t	a	t	a	☺	i	n	g	e	s	a
20					V	e	m	a	e				
21					I	n	v	a	n	e			
22	p	m	i	m	a	V	e	r	a				
23					A	x	f	a	s	e			
24	C	o	u	v	e	☺	f	f	o	r			
25				f	I	g	o						
26					N	o	r	a					
27				p	i	T	a	n	g	a			
28					E	n	g	a	m	a	t	a	
29	L	a	r	a	N	g	a						
30				f	l	S	e	g	o				
31				u	v	A							
32					M	a	ç	a					
33	A	b	a	c	a	t	E						
34				t	a	N	g	e	r	i	n	a	
35	J	a	u	T	i	r	c	a	b	a			
36				C	E	r	e	h	a				
37	v	a	g	a	☺	l	u	m	e				
38					A	n	o	z					
39					M	i	l	h	e				
40					C	E	g	r	e	t	o	S	

ESMERALDA: 70 ANOS - 07/04/19

5.4.4 Transcrição, discussão e análise – Rubi e Safira

Transcrição da intervenção clínica - Palavras Cruzadas.
 Casal de educandos egressos: Rubi e Safira, ambos com 70 anos de idade.
 Protocolo de Mediação realizado em 10 de abril de 2019.
 O tempo necessário para a intervenção foi de uma hora, 57 minutos e 51 segundos.

Mediadora: *Então, meus queridos! Este trabalho que eu vou fazer com vocês é uma continuidade da minha pesquisa de mestrado realizada nos anos de 2011 a 2013 e que vocês também participaram. Eu selecionei alguns estudantes pra dar continuidade na pesquisa, agora de doutorado. Quando eu escolhi vocês a minha primeira ideia foi trabalhar com jogo de baralho. Eram seis os escolhidos, pois era o grupo de baralho que vocês se encontravam toda semana. Mas como o Marino que era o líder do grupo faleceu, e o grupo se desfez eu precisei pensar em outro jeito de trabalhar a pesquisa. O Jogo acabou sendo uma coisa muito dolorida para mim.*

Rubi: *E a gente está sentindo muita falta daquele nosso grupo, o Marino era um líder natural e gostava de reunir sempre todo mundo.*

Safira: *O baralho era nossa diversão, além da aula que também era. Agora a gente está sempre em casa e sozinho.*

Mediadora: *Eu não queria que fosse um trabalho só com perguntas e respostas. Queria algo que vocês gostassem de fazer e que fizesse sentido pra vocês. Por isso eu criei uma cruzadinha. São 40 questões para serem respondidas nos quadradinhos. São todas questões relacionadas a conteúdos que vocês viram na escola e aos trabalhos da roça e da horta. Com vocês vou tentar fazer diferente dos outros. Um trabalho de casal como sempre vocês fizeram na sala de aula. Eu vou fazer a leitura das questões para facilitar e vou conversando com vocês. Vocês vão se ajudando um ao outro, podem responder juntos ou quem souber primeiro vai respondendo. (leitura da primeira questão).*

Safira: *Sim, na sala de aula a gente sempre fazia junto todas as atividades.*

Rubi: (imediatamente responde) *Amor!(1.TCQ)*

Mediadora: *Vocês perceberam que as respostas têm que caber nos quadradinhos, né?*

Safira: *Sim, já percebemos. (1.TCQ)*

As análises que se originam a partir desta intervenção respeitará uma hierarquia de diálogo diferenciada das demais anteriores, pois como já anunciado na metodologia, a mediação com este casal fora desenvolvida simultaneamente, visando uma análise polissêmica. Inicialmente o casal demonstra segurança e afinidade com atividades escolares e Safira já havia dito que sempre respondiam juntos as atividades na sala de aula. Rubi responde prontamente a primeira questão subjetiva, e Safira, demonstra ter compreendido, aceita a resposta e a escreve imediatamente na cruzadinha.

Mediadora: (leitura da questão 2).

Rubi: (resposta imediata) *É o sol. (2.TCC - R) (2.TCN - S)*

Mediadora: (leitura da questão 3).

Safira: *Pois é... tem 8 letras. Seria alimentação mais não cabe.*

Mediadora: *A ideia é alimentação, mas com o que a gente se alimenta?*

Safira: *Alimento. (3.TCC - S) (3.TCN - R)*

Neste momento percebe-se que quando um fala o outro se cala e consente, não se evidenciando ainda, discrepância nas reflexões, pois foi assim que se constituíram em sala de aula. Enquanto um produz TCC o companheiro (a) não verbaliza *Tomada de Consciência*, e assim, vice e versa.

Mediadora: *Olha... até agora, vocês estão cada um respondendo uma e está bem legal. (leitura da questão 4). As plantas não se originam só disso, mas principalmente disso.*

Safira: *Semente.... É sementes porque tem um quadradinho a mais. (4.TCQ - S)*

Rubi: *Semente é com C né?*

Safira: *Não, é com S.*

Rubi: *Depois do E é N ou é M? (4.TCP - R)*

Safira: *É N.*

A idosa Safira assume neste momento, a ‘função’ da mediadora. Safira demonstra não ter dúvidas na interpretação, bem como na resposta e escrita, além de lidar bem com o instrumento de mediação. Já Rubi, refere-se a sua companheira como sendo sua ‘instrutora ensinante’, a qual o auxilia prontamente. Enquanto nesta situação Safira produz uma TCQ, Rubi manifesta-se com uma TCP.

Mediadora: (leitura da questão 5).

Rubi: (resposta rápida) *Feijão. (5.TCC - R) (5.TCN - S)*

Rubi ouve a leitura da pergunta e responde rapidamente para que percebêssemos que também sabia responder sem ajuda. Safira neste momento não esboçou reação verbal, mas acatou a resposta e a escreveu na cruzadinha.

Mediadora: (leitura da questão 6). *O que pode acontecer quando se está andando de carro ou trabalhando na lavoura?*

Safira: *Acidente. (6.TCC - S)*

Rubi: *Acidente é com dois C? (6.TCP - R)*

Safira: *Não, acidente é com um C de casa.*

Acima se percebe a inversão da situação, sendo que quem respondeu prontamente foi a idosa Safira. No entanto, Rubi faz um questionamento incomum para a resposta, quando pergunta se “acidente” é com dois “c”, pois o trivial são as trocas de letras com sonoridade parecida, neste caso o ‘c’ pelo ‘s’ ou ‘ç’. Talvez Rubi tenha pensado na pronuncia forte da palavra. Neste caso, Safira produziu uma TCC e Rubi uma TCP.

Mediadora: (leitura da questão 7)

Rubi e Safira: (simultaneamente) Tonelada. (risos) (7.TCC – R e S)

Situação onde os dois respondem simultaneamente e a resposta está correta. Eles mesmos se acham engraçados e riem juntos.

Mediadora: (leitura da questão 8).

Safira: *Televisão.* (8.TCC - S)

Rubi: *Televisão é com Z?* (8.TCC – R)

Safira: *Não é com S. O Rubi ainda troca muito as letras, mas na escola a professora nem sabia, eu tentava ajudar ele sempre.*

Rubi: *Sim eu tenho muita dificuldade no português.*

Mediadora: *Mas veja, o senhor é muito mais expressivo; declama poesias toca violão, canta e ela é boa de audição. Cada um tem suas habilidades.*

Rubi: *A muié é muito boa na escrita. Eu me lembro do Marino que não sabia escrever quase nada, mas era o mais inteligente da sala não tinha comparação.*

Neste momento da intervenção percebe-se que Safira ganha espaço na mediação e Rubi verbaliza ter dificuldades na escrita, fato este, que em sala de aula nunca fora percebido, pois sua companheira sempre o auxiliou para que ninguém percebesse e Rubi não se sentisse constrangido. Outro destaque está na fala em que Rubi enaltece a sua companheira e fala de seu colega que faleceu durante o curso da pesquisa; “era o mais inteligente, mas não sabia escrever quase nada”. O processo de escrita é infinitamente mais complexo do que a verbalização dos saberes nesta fase da vida, pois o mecanismo da escrita requer além das habilidades cognitivas, habilidades motoras que muitas vezes já estão comprometidas, como foi o caso do colega citado por Rubi.

Mediadora: (leitura da questão 9).

Safira: *Guarda-chuva. Eu já tinha percebido aonde que tem as carinhas é duas palavras.* (9.TCC - S) (9.TCN - R)

Mediadora: *Isso! Sempre que tem a carinha, são palavras compostas. A senhora sabe o que são palavras compostas?*

Safira: *Eu nunca ouvi falar. Mas sei que tem palavras duas em uma.*

Vimos neste caso que Safira sabe que existem palavras com “duas palavras”, portanto compostas, mas diz nunca ter ouvido falar, o que provavelmente passou despercebido aos seus ouvidos quando este conteúdo fora administrado em sala de aula. Já Rubi não esboçou, nem resposta e nem comentário, apenas copiou a resposta de Safira. Temos aqui um caso de TCP e um de TCN, na mesma questão.

Safira: (leitura da questão 10).

Rubi: *Saudade.* (10.TCC - R) (10.TCN - S)

Mediadora: (leitura da questão 11).

Rubi: *Lua.* (11.TCC - R) (11.TCN - S)

Mediadora: (leitura da questão 12).

Safira: (Resposta rápida) Família. (olha para a cruzadinha do marido) Família é com LI e não com LH. (12.TCC - S) (12.TCP - R)

Rubi: É eu disse que português é meu problema.

Safira: Não tem problema tem bastante gente que escreve com LH. Isso é normal.

A partir do acima descrito percebe-se que Rubi tenta ‘tomar as rédeas’ da intervenção. A ideia inicial foi de que ambos pudessem intercalar para que os dois respondessem, ou quando um não soubesse, o outro deveria auxiliar. Visualiza-se nesta ocasião o que já fora recorrente; Safira tentando corrigir os erros de ortografia do seu companheiro e ele por sua vez, admitindo ter dificuldades na escrita. Nesta parte do diálogo Safira produz uma TCC e em duas questões ela não verbaliza *Tomada de Consciência*. Já Rubi, produz duas TCCs e uma TCP.

Mediadora: *Agora tem uma sequência de questões que são todas da mesma origem. As questões vão da 13 até a 19. São todas relacionadas a tubérculos. Vocês já ouviram falar na palavra tubérculo na escola? Sabem o que significa?*

Rubi: Tuberculoso.

Safira: É uma coisa que incomoda, uma doença.

Mediadora: *Pois é... parece tuberculose mais não é. Tubérculos são todas as raízes que desenvolvem em baixo da terra.*

Safira: Sabe que uma vez eu já li sobre isso, mas não prestei atenção.

Mediadora: *E na escola, nunca ouviram falar disso?*

Safira: Não, nunca.

Mediadora: (leitura da questão 13).

Safira: Batata-doce. (antecipa a leitura e diz: a próxima deve ser mandioca).

Mediadora: (leitura da questão 14) *Isso, mandioca.* (leitura da questão 15).

Safira: *Cenoura.*

Mediadora: (leitura da questão 16).

Safira: Rabanete. (a próxima vai ser beterraba)

Mediadora: *Como você já descobriu, por que acha que é beterraba?*

Safira: Porque eu vi que faz bem pra anemia. (13 – 16 TCC – S) (13 – 16. TCP – R)

Vale ressaltar nesta circunstância do debate que Safira sabe responder as questões com prontidão pelo fato de já ter frequentado a escola em idade regular e, portanto, ter ‘se’ dado a oportunidade de alimentar esses conhecimentos ao longo de sua vida, para além da sala de aula. Fato que nos chama a atenção é o de que Safira não demonstra discrepâncias conceituais quanto à verbalização dos saberes escolares em detrimento aos que não haviam frequentado as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio na chamada idade regular, como foi o seu caso. Pode-se

dizer que nesta situação foram sucessivas TCCs para Safira, enquanto que para Rubi foram sucessivas TCPs.

Mediadora: (leitura da questão 17).

Rubi: *Beterraba é com 2 RRs?*

Safira: Sim é com 2 Rs.

Rubi: *É... quem não tem cabeça tem que ter borracha. Beterraba vai x?*

Safira: *Aonde que tu viu X em beterraba?*

Rubi: *Eu tô meio atrapalhado.*

Mediadora: (leitura da questão 18).

Safira: *Cebola. (17 e 18 .TCQ – S) (17 E 18 TCP – R)*

O fato acima descrito aparenta ser um caso de ‘descuido’ ou cansaço mental de Rubi, pois não encontramos justificativa para tal dúvida. O que classificamos para Safira duas TCQs e para Rubi, duas TCPs.

Mediadora: (leitura da questão 19).

Safira: *Seria maionese, mas não cabe.*

Mediadora: *Mas qual é o tubérculo usado pra fazer a maionese?*

Safira: *É batatinha, mas também não cabe.*

Rubi: *Ahhhhh sim... batata inglesa.*

Mediadora: *Agora acabaram as questões sobre tubérculos, serão outros conhecimentos.* (leitura da questão 20).

Rubi: *Verão.*

Mediadora: (leitura da questão 21)

Safira: *Inverno.*

Mediadora: (leitura da questão 22).

Safira: *Primavera.*

Mediadora: (leitura da questão 23).

Safira: *Alface.*

Mediadora: *Agora vamos começar várias questões com nomes de frutas.* (leitura da questão 25).

Safira: *Figo.*

Rubi: *Eu tava tentando me lembrar do nome do figo.*

Safira: *Eu lembrei porque já tive queimadura do leite do figo.*

Mediadora: (leitura da questão 26).

Safira: *Morango. (19- 26. TCC – S e R)*

Estando mais ou menos na metade da intervenção, percebe-se um equilíbrio no diálogo. Ambos ganham segurança e buscam não sobrepor um ao outro, sempre em clima de respeito e ajuda. Sem significações relevantes, produzem juntos uma sucessão de TCCs. Piaget, em uma citação já utilizada na teorização deste estudo, diz que o conhecimento é construído por processos de trocas, através de um conjunto de estruturas cognitivas, não desconsiderando a influência de fatores externos. Montoya (1996, p. 58) diz que; “[...] para Piaget, e contrariamente à

interpretação de alguns dos seus leitores, o processo construtivo do conhecimento pelo indivíduo é solidário, é indissociável do sistema de trocas cognitivas entre indivíduos.” Portanto, o casal neste caso, busca a aprendizagem em suas trocas solidárias.

- Mediadora:** (leitura da questão 27). (descreve a fruta com detalhes de tamanho e cor...)
- Safira:** *Não é ariticum? Deixa eu contar os quadradinhos. Não é ariticum, mas a terceira letra é T.*
- Mediadora:** *Vamos pensar nas frutas que dão no mato, são nativas da região.*
- Safira:** *Cereja, guabiroba, a pitanga. Isso é Pitanga!*
- Rubi:** *Nós temos um pé bem grande ali na frente da casa, hoje tem pitangas modificadas que dão bem maiores e mais doces, eu gosto de pitanga.*
- Mediadora:** *Pitangas modificadas? Como assim?*
- Rubi:** *Sim, transgênicas, eles fazem uns enxertos.*
- Mediadora:** *Transgênicas são árvores modificadas? Vocês estudaram isso na escola?*
- Rubi:** *Sim, transgênicos, são as plantas e sementes que são transformadas nos laboratórios, mas isso a gente viu ainda com a professora do nivelamento no começo das aulas.*
- Mediadora:** *E o senhor sabe como faz enxerto de árvores frutíferas? Já fez algum?*
- Rubi:** *Sim, já fiz muitos.*
- Mediadora:** *Pode me explicar como faz?*
- Rubi:** *A gente pega dois galhos de frutas parecidas, tipo, dois tipos de laranja, faz um corta dois galhos e junta onde está cortado, depois pra firmar amarra com arrame e finca na terra. Isso com plantas que vingam em galho. As que só nascem de semente, dá pra fazer um corte no galho da própria planta e juntar outro galho cortado de outra planta. Aquele galho vai começar a produzir frutas diferentes.*
- Mediadora:** *Muito interessante isso! E como soube como fazer isso dar certo? Estudou sobre isso?*
- Rubi:** *A gente cresceu sabendo isso. Os pais faziam e nós continuamos. Eu aprendi fazendo e fui melhorando com tentativas. Mas nunca pesquisei ou estudei isso. Deve ter até nome científico pra isso, mas eu não sei. Agora que falei pra você tive vontade de estudar mais sobre isso...vou pesquisar! (27. TCP – S) (27. TCQ – R)*

Nesta encorpada e significativa parte da nossa intervenção clínica, percebe-se uma valorosa *Tomada de Consciência Qualificada*, talvez a mais ponderada de todo este nosso estudo. Momento em que o idoso Rubi, fala com propriedade de uma ação que desenvolve na sua vida cotidiana, sabendo dar detalhes de como faz, como aprendeu a fazer e utiliza-se da nomenclatura acadêmica. Ele parte da sua cultura popular e transcende a um termo moderno e escolar – transgênico. O idoso diz nunca ter estudado sobre isso na escola, e aqui poder-se-ia abrir outra discussão; o que de fato a escola tem a ensinar para estes idosos? E ainda: os saberes vivencias são considerados e potencializados para que a escola possa ter significância na vida destes sujeitos? A amplitude deste debate não nos cabe aprofundamento neste estudo, porém a reflexão faz-se oportuna. Quando Rubi diz que ficou com “vontade de estudar mais sobre isso”, talvez seja de fato a função que a escola poderia desempenhar na vida destes sujeitos idosos, qual seja, a de

impulsionar a pesquisa, o querer saber mais e conseqüentemente dar sentido às suas próprias existências.

Safira, por sua vez, produziu uma TCP, pois respondeu a questão sem conceituar a ação, ainda que tenha acompanhado toda a verbalização da explicação de seu companheiro.

Mediadora: (leitura da questão 28).

Rubi: *Bergamota.*

Mediadora: (leitura da questão 29).

Rubi: *Laranja.*

Mediadora: (leitura da questão 30).

Safira: *Pêssego. E é com dois SS. (ela diz isso para o companheiro).*

Rubi: *O ano passado deu muito pêssego aqui, eram lindos e esse ano não carregou nada.*

Mediadora: *Porque será ...isso tem relação com o clima?.*

Rubi: *Não sei, mas todas frutas são sempre assim um ano carrega muito e o outro não e a gente não sabe explicar o porquê.*

Safira: *São todos os pés iguais, deveria ser sortido um pé carregava e outro não. Tipo, um ano carregava uns e outro ano os outros, daí sempre tinha frutas.*

Mediadora: (leitura da questão 31).

Rubi: *Uva.*

Mediadora: (leitura da questão 32).

Rubi: *Maçã.*

Mediadora: (leitura da questão 33)

Rubi: *Abacate. (28 - 33. TCC – R) (28 – 33. TCP – S)*

Na situação acima descrita Rubi assume o comando da situação e sem se dar por conta esquece que deveriam responder questões alternadas para que os dois pudessem ter equilíbrio nas respostas. Rubi eleva sua estima notoriamente a partir da sensação de prazer que sentiu ao produzir uma TCQ na questão 27, pois se sentiu prestigiado no momento em que seu conhecimento é validado pela mediadora. É muito provável que estes idosos possuem inúmeros saberes inertes, aguardando um ‘desvelar’ por alguém que queira ouvi-los. Rubi, neste caso, produziu uma sucessão de TCC, pois respondeu todas as questões corretamente, não tendo sido induzido às conceituações. Já Safira, produziu TCPs, estando na condição de aceitar as respostas de Rubi e copiá-las.

Mediadora: (leitura da questão 34).

Rubi: *Nectarina.*

Mediadora: *Não. Essa é uma fruta cítrica. De corolação laranja, tem o mesmo formato da bergamota.*

Safira: *Tangerina.*

Mediadora: (leitura da questão 35).

Safira: *Jabuticaba.*

Mediadora: (leitura da questão 36).

Safira: *Cereja. (34 - 36. TCC – S) (34 - 36. TCN – R)*

Rubi: *A gente tinha um pé bem grande, mas a gente derrubou porque é uma fruta muito sensível e a gente aproveita pouco sempre caruncha tudo.*

Mediadora: *Agora acabou a categoria das frutas. Pra finalizar são outros conhecimentos.* (leitura da questão 37).

Safira: *Vagalume.*

Rubi: *Quando nós era criança o vagalume era a atração do natal, a gente corria atrás deles até pegar.* (37. TCC – S) (37. TCP – R)

Assim que safira percebe Rubi se sobressaindo nas respostas ela retoma sua condição de ‘auxiliadora’ no processo de mediação e responde algumas questões na sequência, colocando Rubi na condição de expectador. Rubi, neste caso, permite-se tecer alguns comentários relacionados às memórias afetivas, a partir das respostas de Safira.

Mediadora: (leitura da questão 38).

Safira: *Arroz. É com dois RRs e Z no final.* (fala pra ele)

Mediadora: (leitura da questão 39)

Safira: *Milho. Agora vamos para a última.*

Mediadora: *Essa última é bem subjetiva.* (leitura da questão 40).

Safira: *Segredo.*

Rubi: *Nossa foi rápido demais.* (38 - 40 . TCC – S) (38 - 40 . TCP – R)

Chegando ao final da intervenção, Safira retoma as correções ortográficas na escrita de Rubi. Fato este que nos pareceu ser corriqueiro e naturalizado, pois isso não intimida Rubi, ao contrário, configura-se como segurança. Vale citar que a escrita convencional de Safira se sobressai em relação à escrita de Rubi. Nesta ocasião, Safira alcançou o nível conceituado da *Tomada de Consciência*, já Rubi produziu *Tomada de Consciência Periférica*.

Mediadora: *Vocês acham que as respostas na cruzadinha ajudam? Ou seja, seria mais fácil só responder sem contar os quadradinhos ou desse jeito fica mais fácil?*

Safira: *Além dos quadradinhos o que ajuda bastante, são as dicas que você dá e a gente ouvir você lendo, se a gente fosse ler irá demorar mais porque aí nós tinha que interpretar.*

Rubi: *Uma pequena dica que você dá, faz a grande diferença.*

Mediadora: *Tem algumas dessas respostas que vocês não saberiam dar se vocês não tivessem ido à escola?*

Rubi: *Sim tem muita diferença na verdade quando a gente estudou a gente era muito pequeno, depois nunca mais sentou pra escrever, eu até fui no quartel e lá vi algumas coisas mais depois nunca mais. Tu vai atrás de solucionar os problemas que vão aparecendo todos os dias, mas sobre o estudo nunca mais e a escola aborda todos os assuntos em geral e ela reativou a nossa memória.*

Safira: *Foi muito bom, eu voltaria fazer tudo novamente a gente deveria continuar.*

Rubi: Flávia. *A gente nunca pensa em chegar numa idade de se considerar velho todo mundo quer ficar jovem pra sempre, e a gente não se toca que os anos passam o hoje eu já me considero de idade mais tem gente que acha que tá com fôlego bom e não pensa na sua idade e nós temos que pensar que não vamos viver pra sempre e por isso a gente começou a viajar nos parentes fomos nos tios de longe conhecer o rio de janeiro estamos pra ir pra Goiânia. A escola nos ajudou a trazer conhecimento sobre o momento que a gente vive porque depois da escola a vida nossa mudou totalmente. A gente sai daqui e vai até Mato Grosso numa festa de casamento porque amanhã ou depois pode ser que a gente não consiga mais ir de casal. A gente tem noção que na idade da gente, não se sabe o amanhã. O que a gente mais aprendeu na escola foi na convivência com as pessoas.*

Safira: *Aprendeu a sair, fazer passeios, dar valor para as coisas, os conteúdos da escola eu já sabia, mas eu aprendi a me divertir. O melhor da escola era sair junto, viajar.*

Rubi e Safira, por intenção da própria pesquisa, participaram juntos do momento de intervenção, como já fora justificado nos procedimentos metodológicos, sendo que cada qual respondeu a sua cruzadinha. Ainda que as reflexões sejam permeadas pela participação do casal no processo de mediação, é possível e necessário manter um debate individualizado respeitando a equidade e a credibilidade da análise microgenética a partir da quantificação e hierarquização das *Tomadas de Consciência* de cada sujeito.

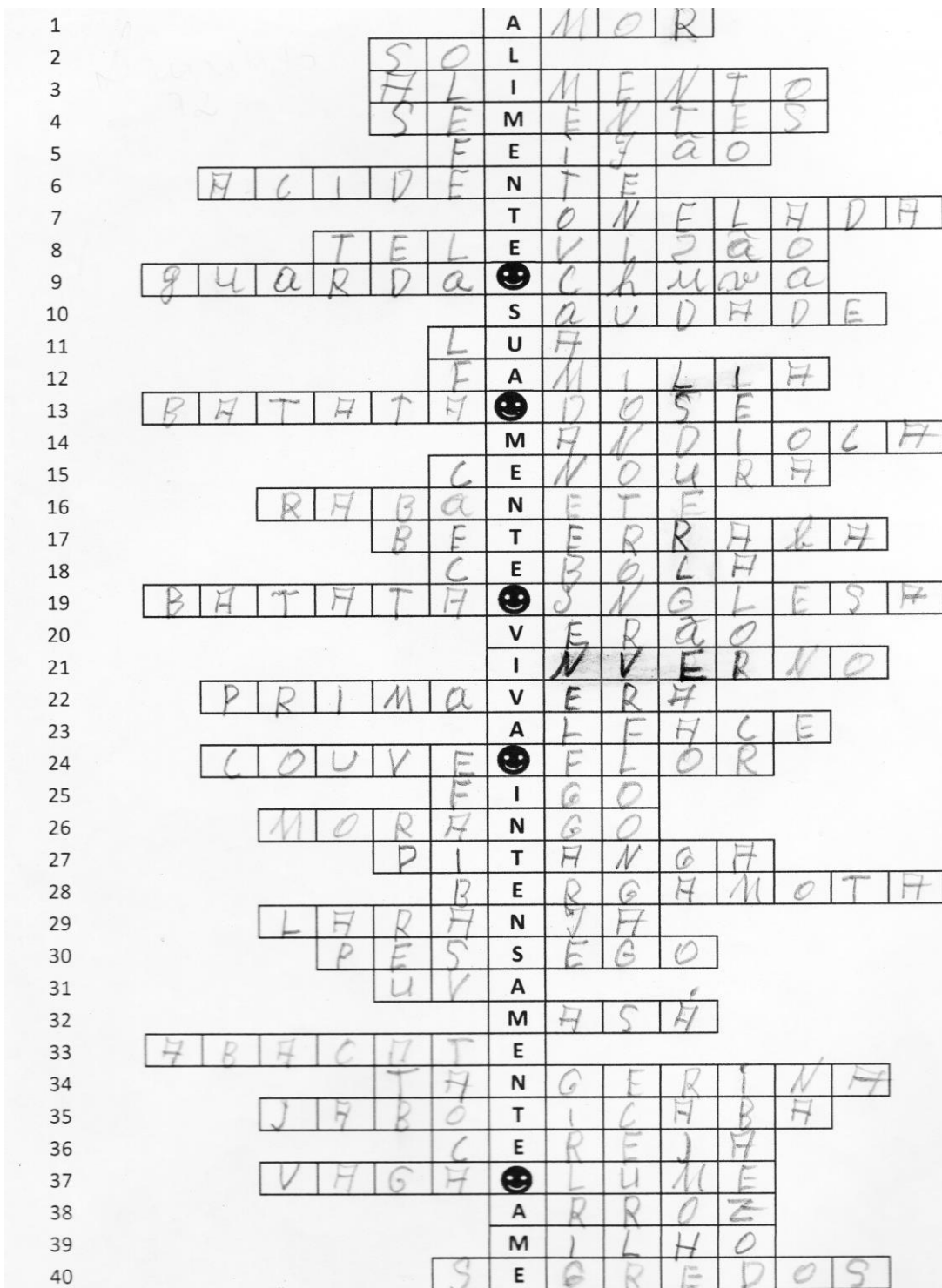
Sobre a participação de Rubi, vale destacar que sua verbalização é excelente. É um sujeito agradável e nos transmite sabedoria e serenidade. Muito se tem a falar deste sujeito idoso. No entanto, o destaque ficará por conta da singularidade do seu discurso, pois possui um vocabulário rebuscado e articulado, evidenciando a importância da escola na reativação de sua memória. Rubi expressa ter reaprendido a viver e a tomar consciência de si com a volta aos bancos escolares. Nas suas palavras; “Tu vai atrás de solucionar os problemas que vão aparecendo todos os dias mas sobre o estudo, nunca mais e a escola aborda todos os assuntos em geral e ela reativou a nossa memória”. Sabe-se que encontrar a solução para os problemas cotidianos requer

conhecimento, habilidade e *Tomada de Consciência*, mas segundo Rubi, a escola apresenta uma visão geral sobre os conhecimentos, o que talvez seja o aprofundamento ou a conceituação destes saberes que a vida lhes oportunizou. Evidencia-se a dificuldade ortográfica de Rubi, sendo que este parece subordinar sua escrita à constante correção de Safira. Pontualmente, pode-se dizer que Rubi acomodou-se na certeza que Safira sempre estaria ali pra dizer o que é certo e errado na sua escrita, por outro lado, Safira sempre estava atenta aos saberes que Rubi verbalizava.

Quanto ao processo de participação de Safira é oportuno dizer que sua participação escrita é excelente, e é notório seu destaque quanto ao conhecimento das regras ortográficas. Atribui-se tal destaque neste quesito, ao diferencial quanto ao seu tempo de escolaridade na chamada idade regular, como já mencionado na caracterização dos sujeitos. Safira somente participa se solicitada, dando ênfase a sua silenciosa leitura antecipada e resposta escrita das questões. Sempre atenta nas dificuldades da escrita de seu companheiro, Safira demonstra um protuberante grau de solidariedade. Dá ênfase a importância da cruzadinha por ser um instrumento que oportuniza dicas numéricas das respostas e salienta a valia das dicas da mediadora, fato que valida a eficácia do método de intervenção clínica no Processo de *Tomada de Consciência*.

Abaixo a forma visual da grafia de Rubi e Safira, respectivamente, na Palavra Cruzada.

Ilustração 4
Grafia da Palavra Cruzada – Rubi



RUBI: 70 ANOS - DATA 11/04/19

5.5 Quantificação dos Níveis de Tomada de Consciência: Palavra Cruzada

Objetivando melhorar a compreensão quanto à manifestação das *Tomadas de Consciência* dos sujeitos idosos acerca da intervenção com o instrumento de mediação, Palavra Cruzada, optou-se por dar visibilidade para a análise qualitativa, através de tabela e gráficos. Na sequência apresentar-se-á: tabela que possibilita uma visão panorâmica da totalidade das manifestações de *Tomadas de Consciência* dos cinco sujeitos pesquisados; gráfico em cores representativas e, gráficos individuais com os percentuais de cada nível de *Tomada de Consciência*, respectivamente:

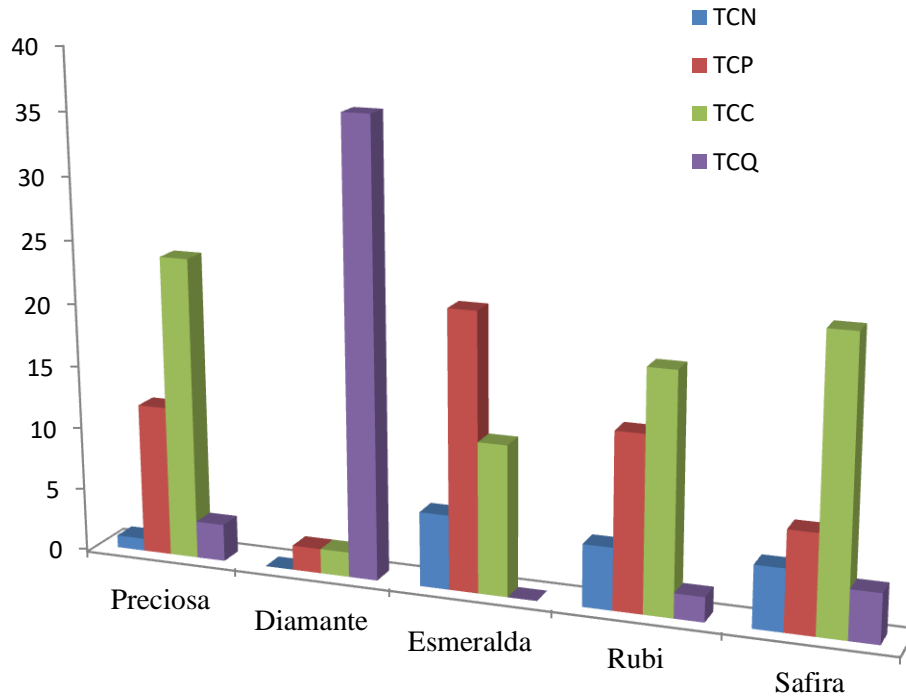
Tabela 2
Manifestação da Tomada de Consciência quanto à verbalização dos saberes:
Palavra Cruzada

Sujeito	TCN	TCP	TCC	TCQ	Total de Questões
Preciosa	1	12	24	3	40
Diamante	0	2	2	36	
Esmeralda	6	22	12	0	
Rubi	5	14	19	2	
Safira	4	8	24	4	
Total de Tomadas de Consciência por Nível	16	58	81	45	200

Fonte: Sistematização da autora

Os dados apresentados na **Tabela 2** nos possibilitam uma visão numérica das diferenças de *Tomada de Consciência* de cada sujeito, por nível categorizado nas 40 questões que compuseram o instrumento de mediação da Palavra Cruzada. Nesta visão panorâmica da sistematização desta intervenção pode-se perceber que o menor índice está concentrado na *Tomada de Consciência Não Manifesta*, portanto o nível mais elementar é o de menor incidência, totalizando no coletivo, 16 TCNs. Já a maior concentração está na *Tomada de Consciência Centralizada*, totalizando 81 TCCs, na soma dos cinco sujeitos pesquisados. Medianamente estão as TCPs e as TCQs, com 58 e 45 *Tomadas de Consciência*, respectivamente. Pode-se dizer, portanto, que o coletivo dos pesquisados possuem um índice considerável de *Tomadas de Consciência* em relação aos saberes, tanto escolar quanto vivencial.

Gráfico 13
Manifestação de Tomada de Consciência quanto à verbalização dos saberes:
Palavra Cruzada

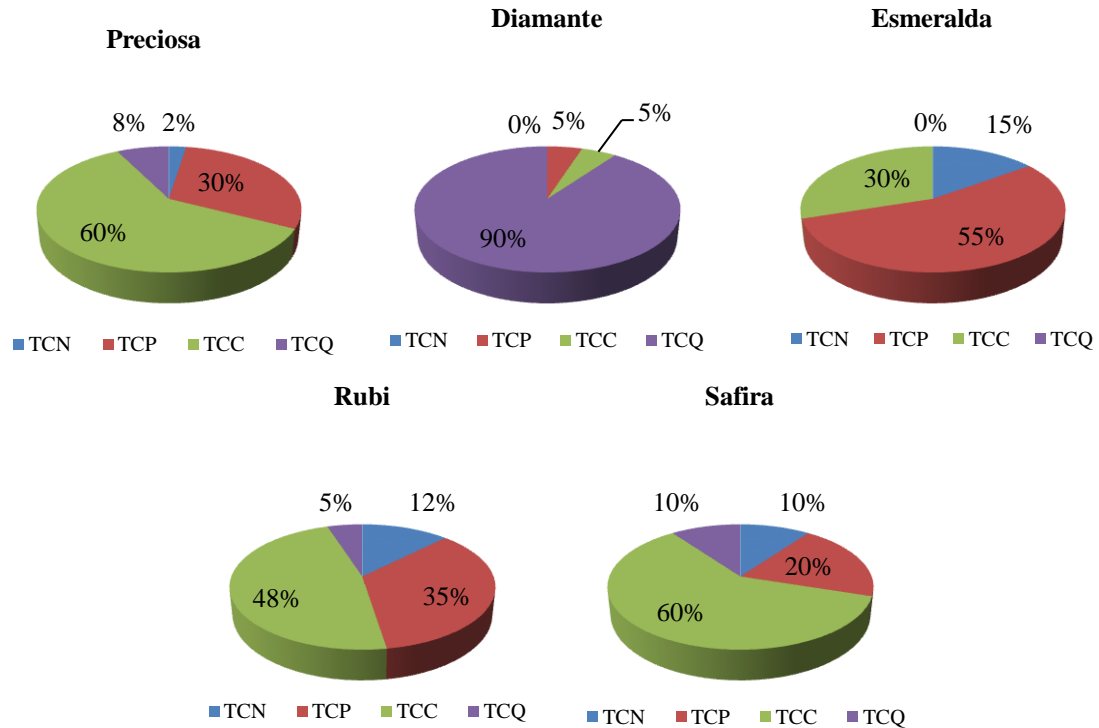


Fonte: Sistematização da autora

O **Gráfico 13**, acima disponibilizado, nos possibilita a visão objetiva e ‘lúdica’ dos dados identificados e discutidos na intervenção com as 40 questões respondidas na Palavra Cruzada. A dimensão gráfica da síntese nos mostra que o idoso Diamante produziu uma quantidade expressiva de TCQs em relação aos demais sujeitos. Chama-nos também a atenção a maior produção de TCPs, atreladas a Preciosa e o equilíbrio das TCCs entre Preciosa, Rubi e Safira.

Vale citar ainda, que nos dois extremos hierárquicos estão Diamante e Esmeralda, sendo que em Diamante não fora identificada nenhuma TCN e, em Esmeralda nenhuma TCQ, fato relevante é que ambos são casados e convivem no mesmo lar por quase 50 anos.

Gráfico(s) 14
Visão panorâmica da manifestação de Tomada de Consciência em percentuais:
Palavra Cruzada



Fonte: Sistematização da autora

Dados apresentados nos **Gráficos** acima, concentrados intencionalmente para melhor visualização comparativa, indicam a maior equidade de concentração percentual nas TCCs, ou seja, os idosos na generalidade conseguiram atingir um nível hierárquico significativo de *Tomada de Consciência* neste processo de intervenção. Ressalta-se que a menor aferição de TCC foi detectada em Diamante, fato esse que foi notoriamente superado pelas TCQs, que são hierarquicamente superiores.

Destaca-se ainda, que a maior oscilação percentual ficou por conta da ‘maior’ escala hierárquica da *Tomada de Consciência*, sendo ela a TCQ, onde a variação em percentuais esteve entre 0% e 90%, seguido da TCP que variou entre 5% e 55%. Já a TCN obteve a menor variação percentual, estando entre 0% e 15%. A TCC, como já fora anunciada, obteve o maior equilíbrio percentual, variando entre 30% e 60%.

Um fator interessante a ser relatado é o de que houve um empate percentual de TCCs entre Preciosa e Safira, sendo que ambas obtiveram *Consciência Centralizada* em 60% das suas manifestações de respostas.

5.6 Conversas com quem *experimentou da vida longinquamente...*(parte 2)

Nesta segunda seção de intervenção clínica, utilizou-se de instrumentos variados no intuito de enriquecer a produção de dados. O momento foi subdividido em dois blocos, sendo que o primeiro bloco foi uma mediação por conversa semiestruturada, leitura, interpretação, incompreensões textuais e uso de dicionário com atenção no vocabulário; o segundo bloco foi mediado por uma visita *in loco* no local escolhido para o plantio das ‘miudezas’, como eles nominam, tendo como fio condutor a temática das hortaliças focada na escolha do terreno, preparação do solo, medidas dos canteiros, época de plantio, escolha do que plantar dentre outros elementos que a própria condução da intervenção clínica pode direcionar.

A seguir far-se-á a descrição e discussão dos dados produzidos através dos instrumentos citados e justificados anteriormente na seção dos instrumentos de pesquisa. A análise, para fins metodológicos obedecerá a uma ordem hierárquica, a saber: discussão individual por sujeito subdividido em duas seções de análise; 1º momento com o texto escrito e 2º momento *in loco* na horta domiciliar, mantendo a discussão ‘individual’ no ‘coletivo’ do casal, e, sequencialmente, a apresentação sistematizada dos resultados do coletivo a partir de tabela e gráficos.

Serão mantidos excertos de todos os diálogos transcritos no intuito de possibilitar ao leitor uma sequência lógica da intervenção e, para fins de tabelar com equidade todas as questões de intervenção, como procedeu na intervenção com a Palavra Cruzada. Serão contabilizadas, para fins de quantificação das *Tomadas de Consciência*, 15 questões na Intervenção da Horta Domiciliar, sendo cinco no diálogo com o texto escrito e 10 questões na sequência didática do roteiro *in loco* que podem ser consultadas na integralidade no apêndice C.

Como já feito na transcrição anterior, para melhor situar o leitor usar-se-á a seguinte organização didática: (Entre parênteses) = Ação; *Itálico sem sublinhado* = Transcrição literária das falas; “Entre aspas” = Leitura; *Sublinhado Itálico* = Fala analítica do sujeito.

5.6.1 Transcrições analíticas - Preciosa

Transcrição da intervenção clínica utilizando-se da temática hortaliças.
Protocolo de Mediação realizado em 10 de julho de 2019.
O tempo necessário para a execução da intervenção foi de duas horas e 12 minutos.

Mediadora: *Dona Preciosa! No nosso encontro de hoje, vamos fazer uma conversa inicial aqui na casa e depois vamos pra horta, pode ser?*

Preciosa: *Sim, claro. Pode ser. A horta está meio feinha, mas vamos lá.*

Mediadora: *Nós temos aqui um texto que eu organizei que fala sobre algumas informações de hortaliças. (Solicitar que faça a leitura do texto em voz alta)*

Preciosa: *(Faz a leitura em voz alta) (A leitura é fluente, mas quando desconhece o termo atrapalha-se na leitura). (1.TCC)*

Mediadora: *Tem alguma palavra no texto que a senhora desconhece? Se sim, vamos procurar o significado no dicionário?*

Preciosa: *Tem sim! Tubérculos e Herbáceas*

Mediadora: *Mas a palavra tubérculos já foi usada na atividade anterior, a senhora não lembra?*

Preciosa: *Eu não lembro mais nada! Hoje eu acordei muito esquecida, parece que minha mente está apagada. (2.TCP)*

Mediadora: *(ajuda procurar no dicionário as palavras)*

Preciosa: *Eu nunca tinha usado um dicionário antes na vida*

Mediadora: *“O que mais surpreendeu a senhora no texto, ou ainda, tem alguma informação nova que a senhora desconhecia e que o texto apresentou? Se sim, qual?”*

Preciosa: *Sim, as fontes de vitaminas. Como é importante a gente aprender sobre isso pra se cuidar na alimentação e melhorar a saúde. Na nossa idade a gente tem que cuidar da saúde com o que temos, os chás, as verduras e fazer as novenas. Ahhhh eu também sou a benzedera da comunidade e você tem que ver como as pessoas precisam disso.*

Mediadora: *“Como a senhora cuida da saúde?”*

Preciosa: *Eu procuro tomar todos os chás que me ensinam, faço as minhas novenas e quando não melhora daí vou fazer exames. (3.TCC)*

Mediadora: *“Cite outras três informações que a senhora considera importante acrescentar ao texto:”*

Preciosa: *Dar explicação das palavras difíceis. Os antigos não estudavam essas palavras; eu acho que os animais também podem se alimentar de hortaliças e o texto não diz isso; poderiam ter mais informações sobre as vitaminas, como eliminar toxinas, sobre as fibras e outros benefícios das hortaliças. (4.TCQ)*

Mediadora: *“Na sua casa tem local definido para plantar hortaliça? Como você escolhe o lugar pra plantar? Terreno?”*

Preciosa: *Sim, tem um lugar, uma horta. A gente escolhe sempre um lugar perto de casa, plano, onde pega sol, mas que também seja protegido. (5.TCQ)*

Este segundo momento de intervenção nos possibilitou perceber outras dimensões do conhecimento, tanto escolar quanto vivencial. Nesta primeira seção da mediação Preciosa demonstra ter uma boa leitura, porém sente dificuldades em ler as palavras que desconhece, o que nos indica um contido vocabulário acadêmico. Fato este que se acentuou ao desconhecimento do uso de dicionário, “eu nunca tinha usado um dicionário antes na vida”.

Ressalta-se também a utilização da palavra ‘tubérculo’, já utilizada na Palavra Cruzada e que a trouxemos propositalmente objetivando perceber a memória em curto prazo. Sobre a reincidência da palavra, Preciosa diz: “Eu não lembro mais nada! Hoje eu acordei muito esquecida, parece que minha mente está apagada”. Uma análise inteligível nos permite dizer que a primeira resposta para autodefesa que os idosos se utilizam quando não sabem responder de imediato é o ‘esquecimento’, e como já dialogamos acerca desta possibilidade em outra análise deste estudo, a ideia é duplamente concebida, ou seja, é possível que sua memória esteja comprometida e também é possível que seja uma proteção para ‘desculpabilizar’ seu processo de ‘não aprendizagem’.

Vale salientar uma temática significativa e recorrente entre as falas dos idosos e que Preciosa nos apresenta nesta seção de intervenção que diz respeito aos cuidados que os mesmos têm com as questões relativas à saúde. Na singularidade de seus saberes e no modo de viverem sua espiritualidade, a saúde está intimamente atrelada à fé e à religiosidade que estes proferem. Ao serem perguntados sobre como cuidam de sua saúde, são quase que unânimes em dizer que raramente recorrem a médicos. Seus tratamentos são feitos com chás caseiros, rezas de novenas e ‘benzimentos’, sendo que somente vão ao médico quando percebem que se esgotaram todos os recursos caseiros e rezas possíveis. O debate acerca da espiritualidade e rituais de ‘benzimento’ pode ser aprofundado em minha Pesquisa de Mestrado intitulada, “Saberes Vivenciais de Idosos Frente Sua Experiência no Espaço escolar de Uma Área Rural” (2011-2013).

Quando perguntada sobre a escolha do local da horta domiciliar, Preciosa argumenta utilizando-se de vários adjetivos, como: proximidade, localização geográfica, posição do sol e lugar protegido. Portanto, ainda que não tenha se utilizado das expressões acadêmicas para sua descrição, ela justificou por várias dimensões, qualificando neste caso, a sua *Tomada de Consciência*.

Mediadora: *Podemos ir até o local pra ver o que tem plantado e conversar um pouco?*

Preciosa: *Sim, podemos ir agora. Vai demorar muito tempo? E se eu não souber responder?*

Mediadora: *Não demora muito, não. E se a senhora não souber responder eu vou ajudar. E fique tranquila que só conversaremos sobre o que a senhora já sabe. “Qual foi o critério da escolha deste local para plantar ou fazer a horta?”*

Preciosa: *A gente escolheu um lugar que tem a terra mais fofa e que não pega o sol muito forte, porque se não no verão o sol cozinha as verduras e fica toda estragada. E daí no inverno também fica mais protegido, pega menos geada, menos frio. Essa horta, por exemplo, tá num lugar muito bom, porque tem um pouco de sombra. Lá onde tinha antes pegava muito sol e sapecava toda verdura. E aqui fica mais protegido, mais*

fresco. E também troquei de lugar por que lá era onde o “véio” ajudava fazer tudo, daí dá muita tristeza....ele gostava muito da horta...não tinha um dia em que ele não regava, cuidava...tava sempre inventando coisas. (6.TCQ)

Mediadora: “Como foi a preparação do solo para o plantio?”

Preciosa: Primeiro mexe com a terra, ‘cavoca’ ela para deixar bem fofa, colocar adubo de aviário ou outro tipo de adubo, que daí ela fica mais gorda. Pode também ser adubo químico, mas o melhor é adubo natural. As verduras tem que vir meio rápido porque se não ela fica parada, aí a muda fica velha e ela não cresce, e pra dar uma verdura boa ela tem que vir bem rápida. Daí ela dá o pé grande e bem macia. (7.TCQ)

Mediadora: “Como os canteiros foram dispostos no espaço?”

Preciosa: A gente escolhe conforme o espaço que tem. E assim, não pode ser muito largo porque a gente não pode pisar no meio dos canteiros, tem que ser só dos lados, por isso precisa ser meio estreitos. Podem ser canteiros compridos, curtos ou de qualquer jeito, mas não pode ser largos pra gente poder passar ao redor e colher a salada. (8.TCQ)

Mediadora: “Tem como imaginar a metragem do canteiro sem usar um instrumento de medição?”

Preciosa: Aqui tem canteiros de quase dois metros, canteiros de 60 cm, tem canteiro de 1m e de 20 cm. Tem diversos tipos de medição por causa de aproveitar os lugares. E porque aqui não era horta por isso ainda tem outras coisas ainda plantadas. Mas com o tempo vamos tirar as plantas maiores que tem aqui porque atrapalham.

Mediadora: “Como que é essa experiência de medir sem ter uma trena ou um instrumento de medida?”

Preciosa: A gente mede pela experiência. Sempre lidamos com isso então não precisa nunca medir. Tu olha no canteiro e nunca erra por mais de 10 cm. Porque a gente sempre fez os canteiros parecidos e sabe a metragem. Aqui tem apenas um que é bem comprido que foi feito por causa do terreno, mas pra aproveitar melhor foi dividido em quatro partes que mais ou menos um metro cada. Os canteiros maiores dão mais presença e são mais bonitos. A gente nem sabia medir direito antes de ir pra escola, agora até sabemos fazer melhor, mas não vejo necessidade pois temos que nos adaptar ao terreno que temos. (9.TCQ)

Mediadora: “Como são escolhidas e decididas as plantas a serem plantadas ou semeadas?”

Preciosa: Numa horta caseira a gente deveria plantar só as verduras e temperos, no máximo beterraba e cenoura porque se vai plantar repolho, por exemplo, numa horta pega muito espaço, aí não vale a pena. Alho, por exemplo, pra fazer uma boa colheita tem que plantar uns 200 pés, aí ocupa muito espaço. Essas coisas têm que plantar num terreno fora da horta e a horta perto de casa a gente deixa para plantar as saladas, temperos e chazinhos. Normalmente a horta perto de casa é pequena e somente para as coisas que se usa todo dia. (10.TCQ)

Mediadora: “Quais foram as formas de plantio?” (semeadura, mudas, hastes)

Preciosa: Olha, semeados mesmo, só foi a rúcula. As outras saladas foram plantadas as mudinhas, porque hoje em dia se a gente for semear a alface ela demora muito pra crescer e daí não dá uma alface que presta. Às vezes a gente semeia a salsinha, mas esta daqui também foi de muda. O alecrim, por exemplo, eu trouxe ele da horta velha, fiz um buraco, coloquei adubo e finquei um galho. Aquele outro chá que é a cidreira de folha larga, também eu plantei um galho só que a geada sapecou, mas ele vai brotar. Os chás têm que ser plantados ao redor da horta próximo da tela, pra não ocupar muito espaço. (11.TCC)

Mediadora: “O que tem hoje plantado aqui no local?” A senhora diz os nomes pra mim e vai mostrando pra eu registrar?

Preciosa: Aqui tem arruda, babosa, hortelã, alface crespa, mentinha, rúcula, cebolinha, funcho, aqui tem um chá de folha peluda que não lembro o nome. Aqui tem radiche, aqui nesse canteiro a alface miúda, salsinha, aqui um pé de manjerona, um de alecrim, essa alface lisa de folha estreita e essa de cabeça. (12.TCC)

Mediadora: “Existe uma classificação do que se planta neste local?” (*verduras, temperos, legumes*)

Preciosa: Não tem lugares específicos para cada coisa, mais como eu disse, os chás a gente planta na beirada da horta pra não ocupar muito espaço pra não atrapalhar e não se misturar com as outras coisas. Num canteiro a gente planta os temperinhos próximo da porta que fica mais fácil de pegar. Pelo menos é o jeito que eu gosto de fazer. O resto das verduras pode ser qualquer lugar da horta, aonde tiver espaço. (13.TCC)

Mediadora: “Todas as hortaliças produzem na mesma época? Tem espécies que duram para sempre?”

Preciosa: Pouca coisa produz para sempre. É preciso estar sempre renovando, a única coisa que dá de deixar de um ano para o outro seria a couve. A gente vai tirando as folhas e vai brotando folhas novas. Já as outras verduras, cada 40 ou 50 dias tem que ir replantando. E os temperos também. Os chás dá pra deixar que sempre vão brotando. Enfim, cada tipo tem o seu tempo e jeito de cuidar. Alface é uma coisa de inverno, por exemplo, cenoura, beterraba, rabanete, são tudo coisas que podem ser plantadas no inverno que não morre com a geada.

Mediadora: “Isso tem uma explicação? Vocês aprenderam na escola? Como podem estas folhas tão frágeis não morrerem com o gelo em cima?”

Preciosa: Não, eu não sei explicar porque, mas eu só sei que resistem ao frio. Inclusive elas resistem mais ao frio, a geada do que o calor. Por exemplo, um solão forte queima elas, mas a geada não. É bem estranho que as folhas bem grossas queimam e secam com a geada e essas fininhas não. (14.TCC)

Mediadora: “Sua forma de plantar na horta sempre foi a mesma? Com quem aprendeu? A escola mudou sua forma de pensar e organizar a horta?”

Preciosa: Sempre foi feito assim porque a gente aprendeu dos meus pais e meus pais aprenderam dos meus avós, e assim foi indo. Hoje em dia tem bastante casa no interior que fazem estufas, mas eu nunca achei vantagem disso, porque pra mim horta tem que ser ao ar livre e tem que receber o frio e o calor, o vento e a chuva, tudo normal. Esse negócio de estufa que tem que ficá aguando todos os dias, parece que a salada não tem gosto de nada. O Tempo tem que se encarregar de cuidar das plantas, porque isso é natural. (15.TCC)

Mediadora: *Quantos dias as verduras resistem sem receber água?*

Preciosa: *Quando o clima ocorre de forma normal, depois que vingou não precisa mais aguardar e agora no inverno ela se conserva bem mais. Se for bem ao verão ela fica até oito ou 10 dias sem água, as verduras parecem frágeis, mas são as que mais aguentam ao calor e o frio. O sol do inverno deixa as verduras mais bonitas. As plantas de uma horta ao ar livre crescem com resistência. Já as das estufas, se tu quiser abrir e elas pegar um pouco de vento e sol já vão murchar e cair. Eu lembro que quando a gente era pequena a gente ia na aula e tinha uma horta bem grande. A gente fazia o plantio de todas verduras e legumes na horta. As professoras eram mais agrícolas assim como a gente, então elas também sabiam como plantar. A gente tinha de tudo na horta, comia na hora da merenda e quando sobrava a professora distribuía pra gente levar pra casa. Na verdade a gente plantava porque fazia parte do nosso conteúdo da escola. Agora quando a gente voltou pra escola os professores não fazem mais horta. As escolas não têm mais terreno pra plantar e também os professores nem sabem como ensinar fazer horta. Parece que caiu fora da moda. A gente também plantava pés de frutas e assim a gente aprendia fazer de tudo na escola. Sempre no dia da árvore em setembro a gente plantava árvores, tinha que levar árvore de casa e plantar perto da escola, e quem não tinha a gente dividia com quem levava a mais. Ainda hoje se você for lá perto da igreja vai ver as árvores que a gente plantou na época da escola. A escola era mais rígida e a gente tinha que fazer para aprender.*

Neste segundo bloco da intervenção o foco esteve mais centrado no *saber fazer*, ou seja, nos argumentos produzidos para explicar a organização da horta domiciliar. Preciosa não apresentou dificuldades ao dar explicações sobre tudo o que lhe fora perguntado. Seus argumentos foram convincentes e seguros, ainda que não tenham sido reveladores quanto à relevância da utilização dos ‘saberes escolares’ nas suas ‘lidas’.

Sobre a escolha do lugar e terreno, Preciosa relata que trocou de localização a sua horta, e segundo as suas próprias palavras; “a gente escolheu um lugar que tem a terra mais fofa e que não pega o sol muito forte, porque se não no verão o sol cozinha as verduras e fica toda estragada. E daí no inverno também fica mais protegido, pega menos geada, menos frio [...]. esse foi o primeiro argumento de Preciosa, no entanto, ela pensa um pouco mais e continua; “e também troquei de lugar porquê lá era onde o meu ‘véio’ ajudava fazer tudo, daí dá muita tristeza....ele gostava muito da horta...não tinha um dia em que ele não regava, cuidava...tava sempre inventando coisas”. O que vemos nesta ocasião é uma constante entre os sujeitos idosos, em decorrência do ciclo natural de vida humana, a viuvez. Preciosa, no entanto, busca todos os dias reconstruir-se na sua singularidade e para isso usa de seus próprios meios, neste caso “trocar a horta de lugar”. Ela não quer esquecer de seu falecido companheiro, ela apenas busca amenizar a perda e se reconfigurar. Segundo Becker (2003, p. 29);

Esse trajeto da ação, cujo percurso vai transformando objeto e sujeito pode ser visto como tomada de consciência: [...] o sujeito vai dando-se conta, por força de sua crescente capacidade representativa, de como age, tornando-se capaz de reproduzir sua ação corrigindo seus rumos, eliminando trajetos desnecessários ou criando trajetos novos, dirigindo-a para novos objetivos, etc.

Pode-se dizer a partir destas nossas constatações que a *Tomada de Consciência de Si*, neste caso, fora também motivada pelo seu processo de educação escolar. Ao que chamamos de resiliência como um fator de proteção para idosos. De acordo com Oliveira e Macedo (2011), a resiliência envolve o desenvolvimento de fatores protetivos que se tornam recursos internos de ordem cognitiva, social e afetiva, acionados quando o indivíduo se encontra em uma situação adversa, como a perda de alguém, uma doença grave ou outras de menor proporção.

Na sequência do diálogo, Preciosa descreve com propriedade acerca da escolha do terreno, formas de plantio, época, classificação, etc. Ela não ‘economiza’ argumentos e, diferentemente da primeira intervenção, sente-se segura ao falar de algo que sempre fez e,

portanto, teve seu saber validado pela experiência. Fato que nos chama atenção é que Preciosa diz ter aprendido na escola como utilizar-se das medidas corretas, ou seja, aprendeu o sistema de medição, mas que não o utiliza pelo fato de precisar adaptar-se ao terreno da melhor forma possível. Preciosa não nega a importância do conhecimento escolar, mas afirma não ser necessário utilizá-lo nesta ocasião. Para Becker (2011, p. 18) “Quem sabe inventar sabe copiar; o inverso não é verdadeiro. Quem sabe copiar sabe apenas copiar.” Preciosa, portanto, soube ‘inventar’ seu próprio jeito de aproveitar tanto o terreno da horta, quanto sua própria vida.

Abaixo as 16 ‘hortaliças’ que Preciosa identificou e nomeou em sua Horta Domiciliar.

Imagem 3
Hortalças identificadas e nominadas na horta da Dona Preciosa



Arruda



Babosa



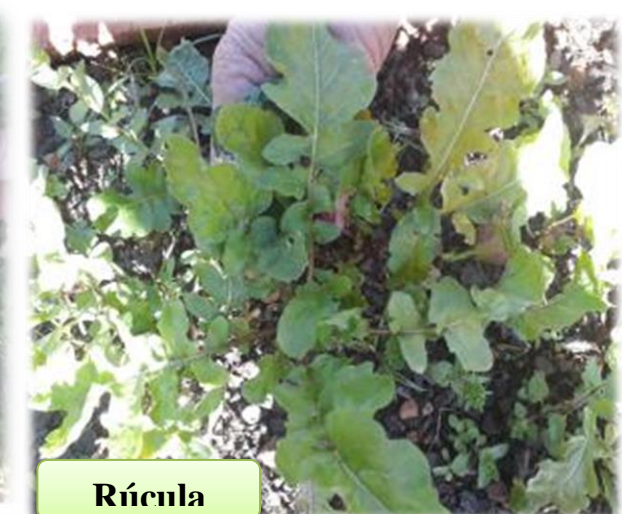
Hortelã



Alface crespa



Mentinha



Rúcula



Cebolinha



Funcho



Peludinha
(Não lembra nome)



Radiche



Alface miúda



Salsinha



Manjerona



Alecrim



Alface lisa



Alface de Cabeça



Disposição dos canteiros

5.6.2 Transcrições analíticas - Diamante

Transcrição da intervenção clínica utilizando-se da temática hortaliças.
Protocolo de Mediação realizado em seis de agosto de 2019.
O tempo necessário para a execução da intervenção foi de 45 minutos.

Mediadora: *No nosso encontro de hoje, vamos fazer uma conversa inicial sobre hortaliças. Vocês têm algum lugar onde plantam as hortaliças?*

Diamante: *Sim, a Mulher planta umas coisas por aí, mas na roça mesmo. Eu só sei comer o que ela planta (risos). Aqui em casa é assim ...eu faço os trabalhos pesados que dão dinheiro pra sustentar a casa e ela cuida da horta, da vaca de leite, das galinhas, enfim da comida!*

Mediadora: *Seu Diamante! Nós temos aqui um texto que eu organizei que fala sobre algumas informações de hortaliças (Solicitar que faça a leitura do texto em voz alta)*

Diamante: (Faz a leitura em voz alta) (A leitura é muito fluente) (1. TCQ)

Mediadora: *Tem alguma palavra no texto que o senhor desconhece?*

Diamante: *Não, nenhuma!* (2. TCC)

Mediadora: “O que mais surpreendeu o senhor no texto, ou ainda, tem alguma informação nova que o senhor desconhecia e que o texto apresentou? Se sim, qual?”

Diamante: *Na verdade eu achei o texto bem completo e interessante! Não acrescentaria em nada. Eu sempre gostei de textos curtos e bem diretos* (3. TCC)

Mediadora: “Como você escolhe o lugar pra plantar? Terreno?”

Diamante: *Antigamente quando a gente plantava bastante tinha uma horta aqui perto de casa. Agora a mulher planta na roça mesmo. Eu, como te disse nem sei direito o lugar.* (4. TCP)

Mediadora: *Podemos ir até o local pra ver o que tem plantado e conversar um pouco?*

Diamante: *Sim, podemos ir agora, mas eu só conheço umas verduras que estão plantadas aqui perto pro dia a dia. As da roça nem sei onde a esposa planta, faz tempo que nem vou lá. Mas eu sei onde está o Piparo (risos) Caso você queira conversar com ele. Nos momentos em que fico em casa eu me dedico pra ele. É meu sogro.* (5. TCP)

Mediadora: *Sim, podemos ir lá conversar com ele também.* (E fomos! Foi uma rica conversa). 6-15. TCN)

Este momento de análise foi sem dúvida o mais surpreendente e inusitado do nosso estudo, pois fora preciso tomar a decisão de ‘abortar’ parte da intervenção com Diamante. No primeiro bloco de questões pertinentes à leitura, incompreensões do texto e vocabulário, Diamante reagiu de forma natural, respondendo todas as questões com poucas dificuldades e com seu raciocínio rápido, como já conhecemos de outros momentos de intervenção. Percebeu-se, no entanto, ainda nesta fase da execução da mediação que Diamante perdeu qualidade nas suas argumentações por ‘saber que sabe’, ou seja, ele não manifestou questionamentos e fora objetivo ao dizer que o texto não deixava dúvidas, era curto e claro, do jeito que ‘ele gosta’.

Fato que merece destaque na fala de Diamante, neste primeiro momento, diz respeito aos papéis de *homem* e *mulher* da roça que ainda prevalecem. Embora ele seja um companheiro dedicado à esposa, às filhas e aos cuidados com o sogro, percebem-se funções bem definidas na

sua propriedade, como ele mesmo diz; “aqui em casa é assim ...eu faço os trabalhos pesados que dão dinheiro pra sustentar a casa e ela cuida da horta, da vaca de leite, das galinhas, enfim da comida!” Nesta fala despretenciosa de inferiorizar o trabalho da esposa, Diamante evidencia uma realidade muito comum nas famílias rurais, ou seja, cuidar da alimentação e fazer serviços domésticos não são essenciais e não dão ‘sustento’, não rendem ‘dinheiro’, isso é apenas uma obrigação de mulher da roça, nesta circunstância. O assunto mereceria aprofundamento, o que para este estudo é periférico, e portanto, não haverá minuciosidade na análise.

A visita in loco na horta domiciliar não aconteceu com seu Diamante, sendo que ele nos levou até um local cercado, próximo da sua residência e identificou quatro tipos de ‘hortaliças’, que estarão dispostas e nomeadas ao final deste exerto do debate. A atividade fora substituída, pelo próprio sujeito por uma visita ao seu *Piparo*, o que nos rendeu muita experiência acerca da velhice na região pesquisada, mas que também não será alvo de debate neste momento do estudo, podendo ser instrumento de escrita para outros itinerários.

Diamante hoje se dedica ao corte de lenha em propriedades vizinhas. Realiza a extração da lenha juntamente com um sobrinho, depois faz o corte para padrão de fogão e forno a lenha e vende nas casas da cidade, ainda quando ‘sobra tempo’, corta grama e faz pequenas roçadas para limpeza de terrenos.

Para Diamante esta intervenção teve pouca significância, pois deixou bem evidente que não se dedica à atividade. Já, para sua esposa Esmeralda, foi muito produtiva, pois ela se dedica à atividade e aprecia fazê-la.

Abaixo as imagens das ‘hortaliças’ que Diamante encontrou próximas de sua residência e as nominou, e o lendário *Piparo*, respectivamente.

Imagem 4
Hortalças identificadas e nominadas na propriedade de Seu Diamante



Couve manteiga



Cebolinha



Salsa



Abóbora de pescoço

Produção de imagem: Flávia Peruzzo

Imagem 5
Piparo - Representação viva da velhice na região da pesquisa



Produção de imagem: Flávia Peruzzo

Seu Lídio (popular Piparo) é uma figura lendária da região. É sogro de seu Diamante, pai de Esmeralda (vive com o casal de egressos). Com mais de 90 anos, vive num *paiol*, pois não acostumou-se com os hábitos da casa (banho, alimentação, etc...) Totalmente lúcido e com uma memória fotográfica do passado, um exímio contador de histórias. Sua vitalidade lhe permite dar conta, sem nenhuma ajuda, de sua sobrevivência diária, ainda que Diamante e Esmeralda o acompanham diariamente. Nunca frequentou a escola.

5.6.3 Transcrições analíticas - Esmeralda

Transcrição da intervenção clínica utilizando-se da temática hortaliças.
Protocolo de Mediação realizado em seis de agosto de 2019.
O tempo necessário para a execução da intervenção foi de duas horas e 15 minutos.

Mediadora: *Dona Esmeralda! No nosso encontro de hoje, vamos fazer uma conversa inicial aqui na casa e depois vamos pra horta, pode ser?*

Esmeralda: *Sim, claro. Pode ser. Só que minha horta é na roça. Eu não planto nesta que tinha aqui perto. A terra ficou muito ressecada e não dá mais nada.*

Mediadora: *Dona Preciosa. Nós temos aqui um texto que eu organizei que fala sobre algumas informações de hortaliças (Solicitar que faça a leitura do texto em voz alta).*

Esmeralda: *(Faz a leitura em voz alta) (tem muita dificuldade na leitura. Leitura silábica, necessita de ajuda) (1. TCP)*

Mediadora: *Tem alguma palavra no texto que a senhora desconhece? Se sim, vamos procurar o significado no dicionário?*

Esmeralda: *Tem sim! Tubérculos, herbáceas, nutrientes, flora intestinal, toxinas...*

Mediadora: *Mas a palavra tubérculos já foi usada na atividade anterior, a senhora não lembra?*

Esmeralda: *Bem verdade! Peraí deixa lembrar. É o que dá debaixo da terra! (2. TCC)*

Mediadora: *(ajuda procurar no dicionário as palavras)*

Esmeralda: *Eu nunca usei dicionário.*

Mediadora: *“O que mais surpreendeu a senhora no texto, ou ainda, tem alguma informação nova que a senhora desconhecia e que o texto apresentou? Se sim, qual?”*

Esmeralda: *Sim, aprendi várias palavras novas. Eu sempre chamei de “verduras” o que plantava na horta e agora descobri que é hortaliças. Eu nunca soube que o que dava de comer as raízes também se chamava de coisas da horta. (3. TCC)*

Mediadora: *“Cite outras três informações que a senhora considera importante acrescentar ao texto.”*

Esmeralda: *Dar mais explicação sobre as palavras diferentes; explicar como se pode organizar uma horta pra gente aprender fazer melhor; ensinar pra que cada verdura faz bem. (4. TCC)*

Mediadora: *“Na sua casa tem local definido para plantar hortaliça? Como você escolhe o lugar pra plantar? Terreno?”*

Esmeralda: *Sim, tem um lugar para plantar, mas não é horta. Escolhi lá na roça porque lá a terra é melhor. (5. TCC)*

Nesta primeira fase da intervenção com Esmeralda, pode-se dizer que se manteve o processo que ocorreu nas demais situações, ou seja, dificuldades quanto ao processo de leitura e escrita. Esmeralda, assim como Preciosa, também não se lembrou de imediato da palavra tubérculo, que já havia sido conceituada em outra situação, porém diferentemente de Preciosa, pensou um pouco e lembrou: “é o que dá debaixo da terra!” Atribui-se um processo evolutivo em Esmeralda, pois ela não culpa mais sua ‘desmemória’, quando não lembra a resposta ela se permite repensar. Vale dizer ainda, que para Esmeralda, diferentemente do que significou para seu companheiro Diamante, o texto foi significativo e informativo, uma vez que diz ter aprendido

palavras e conceitos novos a partir do texto. O que nos parece é que Esmeralda, por estar ainda em processo de alfabetização, tem mais aguçada sua vontade de querer saber mais.

- Mediadora:** *Podemos ir até o local pra ver o que tem plantado e conversar um pouco?*
- Esmeralda:** *Sim, podemos ir agora. Só que é longe e vai demorar um pouco.*
- Mediadora:** *Não tem problema, nós temos tempo. “Qual foi o critério da escolha deste local para plantar ou fazer a horta?”*
- Esmeralda:** *Eu escolhi o lugar que tem a terra mais fofo e que não pega o sol muito forte. Longe de casa pra evitar que animais passem por cima delas. (6. TCC)*
- Mediadora:** *“Como foi a preparação do solo para o plantio?”*
- Esmeralda:** *Primeiro mexe com a terra, eu vou deixando as coisas velhas apodrecerem pra formar o adubo. E como a terra é boa nem precisa de outros adubos. (7. TCC)*
- Mediadora:** *“Como os canteiros foram dispostos no espaço?”*
- Esmeralda:** *Eu vou plantando onde tem espaço. (8. TCP)*
- Mediadora:** *“Tem como imaginar a metragem deste “terreno” sem usar um instrumento de medição?”*
- Esmeralda:** *Bhaaaa.....eu nem sei. Acho que uns 4 por 4.*
- Mediadora:** *“Como que é essa experiência de medir sem ter uma trena ou um instrumento de medida?”*
- Esmeralda:** *Eu tenho dificuldade dos dois jeitos. Com trena e sem trena. Na verdade aqui eu nunca pensei nos metros que tinham. (9. TCP)*
- Mediadora:** *“Como são escolhidas e decididas as plantas a serem plantadas ou semeadas?”*
- Esmeralda:** *Eu planto só aquilo que a gente come. O que se gosta. Assim não desperdiça nada.. (10. TCP)*
- Mediadora:** *“Quais foram as formas de plantio?” (semeadura, mudas, hastes)*
- Esmeralda:** *Olha, aqui nada foi semeado. Tudo só plantado de muda. Algumas que peguei nas vizinhas e outras que comprei. (11. TCP)*
- Mediadora:** *“O que tem hoje plantado aqui no local?” A senhora diz os nomes pra mim e vai mostrando pra eu registrar?*
- Esmeralda:** *Aqui tem almeirão, radiche, repolho, beterraba, alho de burro, alface crespa, cebolinha família, couve manteiga, milho, mandioca. (12. TCP)*
- Mediadora:** *Porque alho de burro?*
- Esmeralda:** *Não sei dizer o motivo que chamam assim, só sei que sempre chamaram assim.*
- Mediadora:** *E porque cebolinha família?*
- Esmeralda:** *Sabe que também não sei? Acho que é porque dá tudo junto. Um monte de folhas.*
- Mediadora:** *“Existe uma classificação do que se planta neste local?” (verduras, temperos, legumes)*
- Esmeralda:** *Não. Eu vou plantando onde tem lugar. (13. TCP)*
- Mediadora:** *“Todas as hortaliças produzem na mesma época? Tem espécies que duram para sempre?”*
- Esmeralda:** *Só a couve e os temperos. O resto vou sempre plantando quando vejo que vai acabar. (14. TCP)*
- Mediadora:** *“Sua forma de plantar na horta sempre foi a mesma? Com quem aprendeu? A escola mudou sua forma de pensar e organizar a horta?”*
- Esmeralda:** *Este jeito de plantar na roça fui eu quem inventei. O marido nunca cuidou da horta daí eu precisava de terra melhor pra plantar e não tinha força de fazer o cercado sozinha. Então eu comecei a plantar na roça. Ele nunca veio aqui. Nem sabe onde eu planto. Não na escola nunca vimos sobre horta. Acho que as professoras nem conhecem horta. (15. TCP)*

Esta intervenção realizada na ‘roça’ teve um caráter diferenciado por nos possibilitar conhecer um ‘novo’ jeito de plantar as ‘hortaliças’, neste caso, não sei como chamaríamos, mas Esmeralda continua chamando de ‘hortaliças’, ainda que plantadas em local diferente do comum, ou seja, fora do espaço denominado pela popularidade local e assumido pelo nosso estudo de ‘horta domiciliar’. Segundo palavras de Esmeralda; “eu escolhi o lugar que tem a terra mais fofa e que não pega o sol muito forte, longe de casa pra evitar que animais passem por cima delas”. O que não fora dito por Esmeralda, mas observado por nós é que a idosa tem dificuldades de acessar o local da plantação, pois é longe de casa e de difícil acesso por ser íngreme e acidentado. Razão pela qual a generalidade das propriedades rurais possuem suas ‘hortas domiciliares’ muito próximas as suas casas, pois são produtos de uso diário e contínuo e, portanto, precisam estar disponíveis facilmente. E, os locais são sempre cercados, justamente para evitar o que Esmeralda mesmo disse, “que os animais passem por cima” e os alimentos sejam contaminados. O que se evidencia nesta ocasião é o que já havíamos relatado na descrição do seu companheiro Diamante, onde fica perceptível a não participação do ‘casal’ nesta tarefa, pois nas palavras de Esmeralda; “este jeito de plantar na roça fui eu quem inventei, o marido nunca cuidou da horta daí eu precisava de terra melhor pra plantar e não tinha força de fazer o cercado sozinha. Então eu comecei a plantar na roça. Ele nunca veio aqui. Nem sabe onde eu planto.”

Outro contexto que merece destaque para nossa pesquisa está na forma como Esmeralda dispôs os canteiros no terreno. A plantação, como será possível visualizar nas imagens abaixo, fora sendo feita aleatória, sem nenhuma classificação evidente, o que dificulta o acesso e a colheita, e, além disso, a visão estética ficou comprometida, o que naturalmente é importante para a apreciação visual da plantação, quesito que eles mesmos prezam muito.

Quando perguntada sobre a forma de medição dos canteiros, se pela ‘trena’ ou pela experiência, Esmeralda responde: “Eu tenho dificuldade dos dois jeitos”. É muito provável que Esmeralda não tenha ainda se apropriado do conceito de classificação, embora sejam conceitos elementares, segundo a teoria de Jean Piaget, e, conforme Marília e Mauro Toledo (1997, p. 30), apreciadores de Piaget, a “classificação”

é uma operação lógica de importância fundamental em nossas vidas, pois nos ajuda a organizar a realidade que nos cerca”. É através da classificação que o sujeito adquire a capacidade de separar objetos, pessoas, fatos ou ideias em classes ou grupos, utilizando como critério uma ou várias características comuns.

Esmeralda, neste caso, não conseguiu fazer a separação das hortaliças sob nenhum destes atributos citados. Outro entendimento observável está na denominação que Esmeralda atribuiu às suas plantações, sendo que algumas delas não foram passíveis de argumentações acerca das razões de tal nome popular.

Imagem 6
Hortaliças identificadas e nominadas na roça de Dona Esmeralda





Cebolinha família



Couve manteiga



Milho



Mandioca



Disposição do plantio

5.6.4 Transcrições analíticas – Rubi e Safira

Transcrição da intervenção clínica utilizando-se da temática hortaliças.
Protocolo de Mediação realizado em 13 de agosto de 2019.
O tempo necessário para a execução da intervenção foi de uma hora e 45 minutos.

Mediadora: *Queridos! No nosso encontro de hoje, vamos fazer uma conversa inicial aqui na casa e depois vamos pra horta, pode ser?*

Rubi: *Sim, mas a nossa horta tá bem feia agora no inverno.*

Safira: *As verduras se encolhem como a gente no frio (risos)*

Mediadora: “Nós temos aqui um texto que eu organizei que fala sobre algumas informações de hortaliças” (Solicitar que façam a leitura do texto em voz alta, cada um lê até o ponto).

Casal: (Fazem a leitura em voz alta) (A leitura de ambos é fluente). (1. TCC - R e S)

Mediadora: *Tem alguma palavra no texto que desconhecem? Se sim, vamos procurar o significado no dicionário?* (2. TCC - R e S)

Casal: *Não, nenhuma!*

Mediadora: “O que mais surpreendeu no texto, ou ainda, tem alguma informação nova que desconheciam e que o texto apresentou? Se sim, qual?”

Safira: *O texto é bem claro! Acredito que nenhuma informação nova.*

Rubi: *É eu também, nenhuma novidade.* (3. TCC - R e S)

Mediadora: “Cite outras três informações que consideram importante acrescentar ao texto?”

Rubi: *Eu sempre quis saber coisas mais aprofundadas sobre enxertos e formas de plantio. Tentei até fazer já com frutas e uma experiência com almeirão. Mas nunca me aprofundei cientificamente sobre o assunto, foi uma pena que na aula não deu tempo de aprender sobre tudo.* (4. TCC - R e S)

Safira: *O pai é sempre um curioso mesmo. Eu pra mim o texto está completo já.*

Mediadora: “Aqui tem local definido para plantar as hortaliças? Como escolheram o lugar pra plantar? Terreno?”

Safira: *Sim, tem um lugar, uma horta. A gente escolheu bem do ladinho da casa. E sempre foi ali, já fazem quase 50 anos* (5. TCC - R e S)

Sobre este momento inicial de intervenção com o casal Rubi e Safira, percebe-se que eles são de fato um ‘casal’, tomam decisões coletivas, e que, um interfere na tomada de decisão do outro. Isso nos faz acreditar que houve uma ‘fusão’ de conhecimento de ambos, sendo este, um fator interessante para o nosso estudo, pois no decorrer destes anos de pesquisa com casais idosos já havíamos percebido em outras circunstâncias, que casais que convivem por longos anos juntos ‘se fundem’ e já não conseguem mais ter ideias individuais.

Mediadora: *Podemos ir até o local pra ver o que tem plantado e conversar um pouco?*

Safira: *Sim, podemos ir agora. É só sair da porta que estamos lá.*

Mediadora: “Qual foi o critério da escolha deste local para plantar ou fazer a horta?”

Safira: *A gente escolheu um lugar perto. Antes eram os canteiros no chão mesmo. Fazem uns três anos que o Rubi comprou estas pedras e fez uma estrutura alta do chão. Eu tenho problema de joelho e não posso me abaixar. Assim erguemos os canteiros e agora ficou ótimo.*

Rubi: Sim, a mulher é quem mais gosta de lidar com a horta, mas eu sempre ajudo também. Daí fiz de um jeito que os dois podem plantar. (6. TCQ - R e S)

Mediadora: “Como foi a preparação do solo para o plantio?”

Safira: A gente tem terra boa e sempre renovamos. A gente pega terra da roça e ainda mistura adubo de vaca. Também temos a composteira que enterramos o lixo orgânico para utilizar. (7. TCQ - R e S)

Mediadora: “Como os canteiros foram dispostos no espaço?”

Safira: Fizemos todos no mesmo padrão. Aqui na frente e nas laterais pra poder circular e fazer o plantio e colheita.

Rubi: Eu faço a parte mais pesada de construir os canteiros e trazer a terra e ela faz o que é leve. Planta e colhe. (8. TCQ - R e S)

Mediadora: “Tem como imaginar a metragem do canteiro sem usar um instrumento de medição?”

Rubi: Sim, dá pra imaginar. Mas eu fiz tudo medido. Os canteiros são de 2 metros de comprimento por 1 metro de largura. Todos iguais.

Safira: É, essa parte de organização e medidas é com ele. (9. TCQ - R e S)

Mediadora: “Como que é essa experiência de medir sem ter uma trena ou um instrumento de medida?”

Safira: A gente mede pela experiência. Eu a olho nú, não erro de centímetros. Mas como aprendi que tem medidas que precisam ser exatas, eu normalmente uso a trena pra medir.

Mediadora: O que, por exemplo, você não pode errar na precisão da medida?

Rubi: Quando vai construir, não se pode abalar a estrutura. Até pra plantar, tem um padrão. Se plantar muito próximo não vai dar verduras bonitas, pois precisam de um espaço pra se desenvolver. Assim também se deixar muito longe um pé do outro vão pegar muito sol e ressecar a terra. (10. TCQ - R e S)

Mediadora: “Como são escolhidas e decididas as plantas a serem plantadas ou semeadas?”

Safira: A gente planta só o que gosta. Mas quero sempre que tenha verduras pra dar quando sobra. Nós comemos muita salada. Todo dia no almoço e jantar. (11. TCQ - R e S)

Mediadora: “Quais foram as formas de plantio?” (semeadura, mudas, hastes)

Rubi: Nós compramos as mudas na agropecuária. E os temperos vão nascendo e se multiplicando por conta própria. (12. TCQ - R e S)

Mediadora: “O que tem hoje plantado aqui no local?” Podem identificar e vão mostrando pra eu registrar?

Safira: Aqui nós temos: almeirão roxo (trouxemos lá do Mato Grosso), esse almeirão normal, repolho, melissa (muito bom pra dor de ouvido e garganta), couve manteiga, poejo (usamos muito pra chás), osmarim (o Rubi tempera a carne), brócolis, radice agridoce, espinafre (a gente come toda semana pois tem muito ferro), couve flor, essas mudas que já estão crescendo pra nunca ficar sem...

Rubi: Olha aqui que interessante, Flávia...essa abóbora girino (essa ganhamos de um amigo lá do Paraná é muito diferente...olha se não parece mesmo um girino? De tão feia parece bonita (risos), almeirão modificado (este eu fiz misturas ...faz tempo que fui misturando almeirão roxo com alface de cabeça e hoje virou essa coisa linda (Rubi), temos aqui uma composteira pra enterrar o adubo da cozinha;

Safira: Um canteiro com quatro tipos de alface: miúda, de cabeça, crespa e lisa. (13. TCQ - R e S)

Mediadora: “Existe uma classificação do que se planta neste local?”

Safira: Sim pode ver os chás e temperos estão separados. Algumas coisas até estão misturadas, mas a gente cuida de não misturar as alfaces com outras coisas, por exemplo, pois a alface não gosta de muita água, ela apodrece. (14. TCQ - R e S)

Mediadora: “Todas as hortaliças produzem na mesma época? Tem espécies que duram para sempre?”

Safira: *É preciso estar sempre renovando. A gente sempre tem verduras frescas. A única coisa que dá de deixar de um ano para o outro é a couve. A gente vai tirando as folhas e vai brotando folhas novas. Já as outras verduras, tem que sempre ir renovando. Os chás dá pra deixar que vão brotando. Se der geada muito forte umas coisas morrem.*

Mediadora: “A forma de plantar na horta sempre foi a mesma? Com quem aprenderam? A escola mudou sua forma de pensar e organizar a horta?”

Safira: *Na verdade a escola fez a gente reviver muita coisa que estava guardado. A gente sabe muita coisa de experiência da vida, mas esquece. Assim como tudo na vida.*

Rubi: *Bem como falou a esposa, depois da escola, acho que a gente só se renovou, teve mais interesse em se cuidar, por que a horta a gente sempre valorizou muito na nossa casa e sempre se dedicou, talvez a gente passou a prestar mais atenção nas coisas ao redor da gente, como tudo nesta vida. Depois da escola a gente passou a valorizar mais a nossa própria vida! (15. TCQ - R e S)*

Este segundo momento de intervenção com o casal Rubi e Safira, nos assegurou o que havíamos relatado previamente no momento anterior; o casal se mantém unido e consegue administrar os afazeres da propriedade a partir das condições físicas de cada um. Percebe-se que por conta da cumplicidade entre ambos e, pelo contexto familiar, social e cuidados com a saúde física e mental conseguiram ampliar seus conhecimentos a partir da reinserção na escola.

São alguns os ‘sintomas’ apresentados pelo casal que nos foi possível identificar a potencialização dos saberes cotidianos, estimulados e validados pelos saberes escolares, sendo eles: a utilização de composteira como produção de lixo orgânico; a ousadia de produzir um ‘almeirão modificado’; a utilização de vocabulário ‘padrão formal’ para nominar as hortaliças; a noção de classificação, separação e conservação bem como os padrões de medidas, assim argumentados:

A gente mede pela experiência. Eu, a olho nú, não erro de centímetros. Mas como aprendi que tem medidas que precisam ser exatas, eu normalmente uso a trena [...] não pode abalar a estrutura. Até pra plantar, tem um padrão. Se plantar muito próximo não vai dar verduras bonitas, pois precisam de um espaço pra se desenvolver. Assim também se deixar muito longe um pé do outro vão pegar muito sol e ressecar a terra (RUBI, 2019).

Essas consistentes falas extraídas do casal, neste caso de Rubi, nos possibilita retornar aos estudos de Baltes acerca dos princípios do desenvolvimento intelectual na *velhice da vida*, e dizer que a inteligência se transforma qualitativamente ao longo de toda vida, e que as modificações qualitativas fundam-se muito mais significativamente nas oportunidades disponibilizadas pela cultura do que pelos recursos de base genético-biológica que estão na gênese da inteligência humana. Portanto, o diferencial deste casal possivelmente esteve no contexto da ‘vida vivida’.

Imagem 7
Hortaliças identificadas e nominadas pelo casal Rubi e Safira



Almeirão roxo



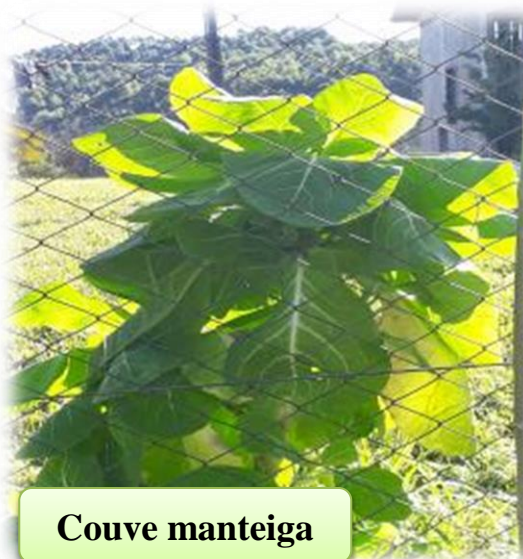
Almeirão



Repolho



Melissa



Couve manteiga



Alface roxa



Poejo



Osmarim



Brócolis



Radice agridoce



Espinafre



Pé de couve flor



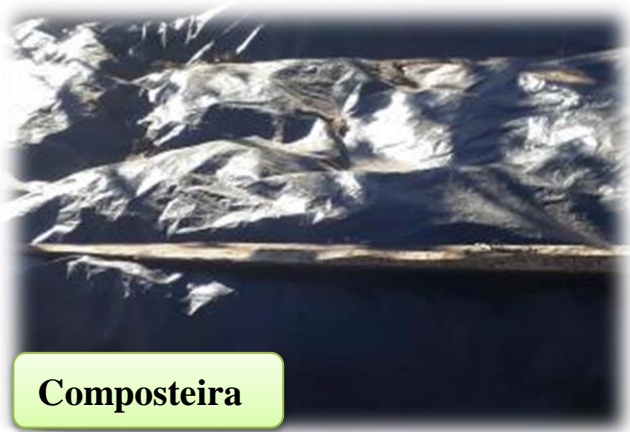
Mudas em crescimento



Abóbora girino



Almeirão modificado



Composteira



Quatro espécies de alface: miúda, de cabeça, crespa e lisa

5.7 Quantificação dos Níveis de Tomada de Consciência: Horta Domiciliar

Na sequência apresentar-se-á: tabela que possibilita uma visão panorâmica da totalidade das manifestações de *Tomadas de Consciência* dos cinco sujeitos pesquisados; gráfico em cores representativas e; gráficos individuais com os percentuais de cada nível de *Tomada de Consciência*, respectivamente. Utilizando-se da temática *hortaliças*, em dois momentos distintos, a saber: leitura de texto informativo focado nas incompreensões do texto e visita in loco na horta domiciliar, ambos como instrumentos de mediação e produção de dados.

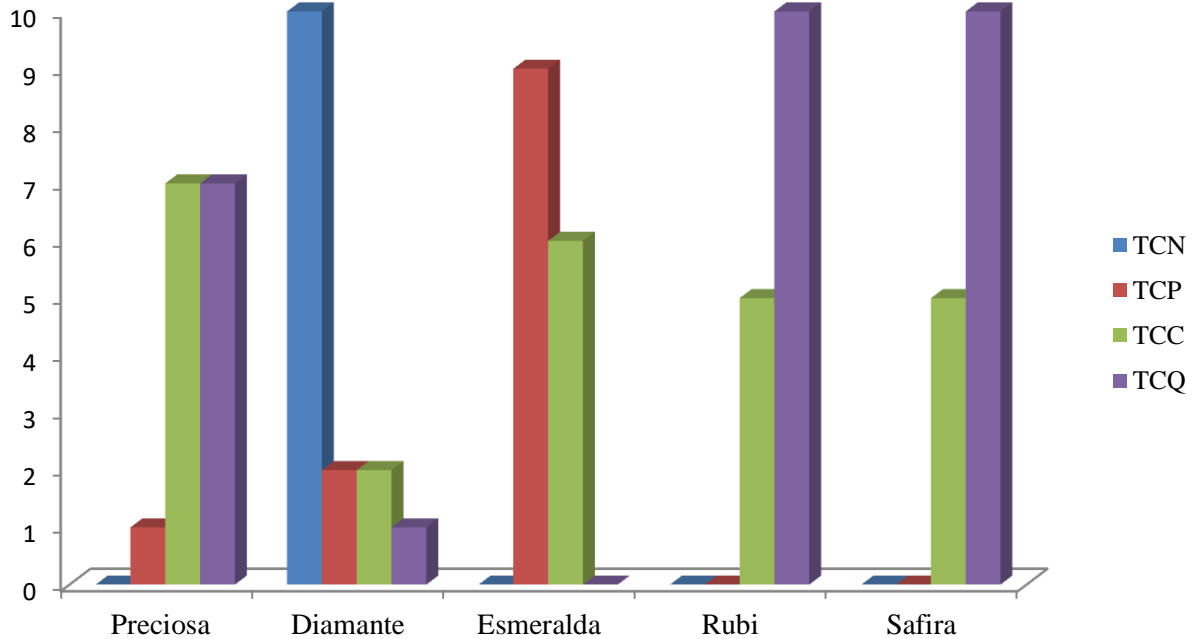
Tabela 3
Manifestação de Tomada de Consciência quanto à verbalização dos saberes:
Horta Domiciliar

Sujeito	TCN	TCP	TCC	TCQ	Total de Questões
Preciosa	0	1	7	7	15
Diamante	10	2	2	1	
Esmeralda	0	9	6	0	
Rubi	0	0	5	10	
Safira	0	0	5	10	
Total de Tomadas de Consciência por Nível	10	12	25	28	75

Fonte: Sistematização da autora

Os dados apresentados na **Tabela 3** nos possibilitam uma visão numérica das diferenças de *Tomada de Consciência* de cada sujeito, por nível categorizado nos dois blocos de questões mediadas por um roteiro pré estruturado com 15 questões que compuseram o instrumento de mediação da intervenção clínica na Horta Domiciliar. Nesta visão panorâmica da sistematização desta intervenção pode-se perceber que o menor índice está concentrado na *Tomada de Consciência Não Manifesta*, portanto o nível mais elementar é o de menor incidência, como também fora o menor índice no instrumento utilizado anteriormente, totalizando neste coletivo, 10 TCNs, imediatamente seguido da *Tomada de Consciência Periférica*, que somou no coletivo 12 TCPs, sendo o segundo menor índice apresentado. Já a maior concentração está na *Tomada de Consciência Qualificada*, totalizando 28 TCQs, na soma dos cinco sujeitos pesquisados, seguido da *Tomada de Consciência Centralizada*, que totalizou 25 TCCs, ambas apresentando um número expressivo para este nosso estudo.

Gráfico 15
Manifestação de Tomada de Consciência quanto à verbalização dos saberes:
Horta Domiciliar



Fonte: Sistematização da autora

No **Gráfico 15**, acima disponibilizado, temos a possibilidade de visualizar objetivamente e de forma ‘lúdica’ os dados identificados e discutidos na intervenção com a ‘lida’ da horta domiciliar organizada em 15 focos de discussão. A dimensão gráfica da síntese nos mostra que o idoso Diamante produziu uma quantidade expressiva de TCNs em relação aos demais sujeitos. Esse fato não esperado aconteceu em virtude de Diamante ser o único idoso a não participar da organização e execução da atividade na horta domiciliar, trabalho esse comum nas propriedades rurais da região pesquisada.

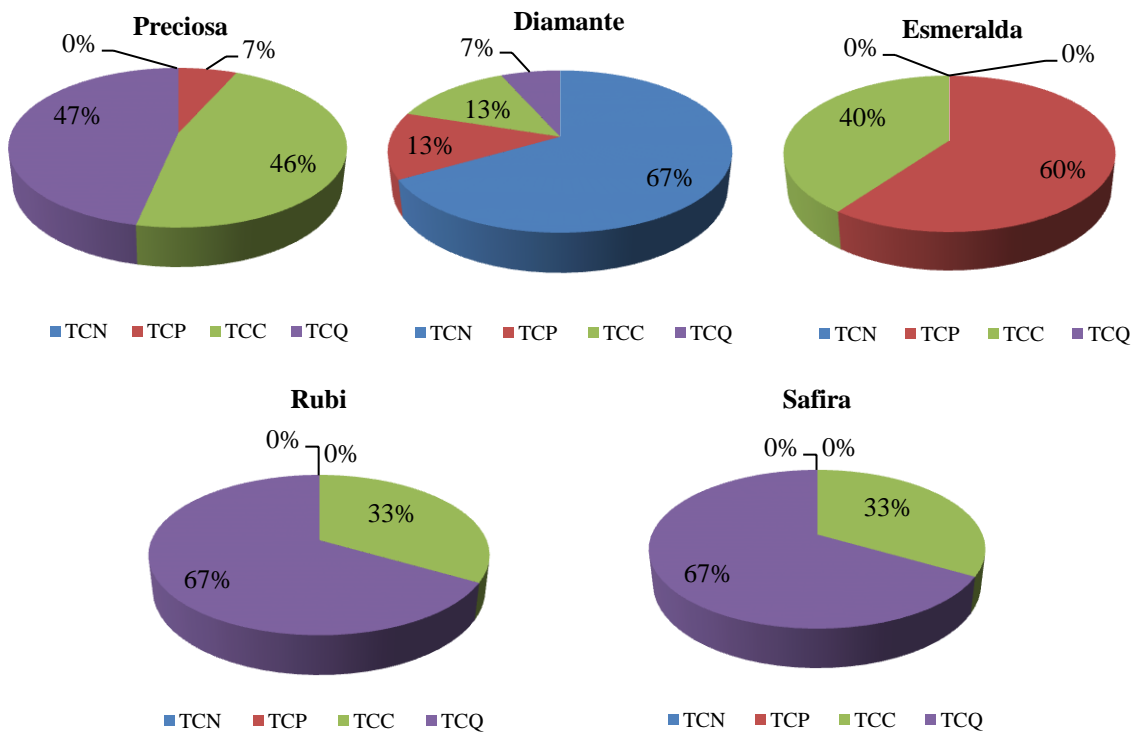
Chama-nos também a atenção a maior produção de TCPs, atreladas a Esmeralda, companheira de Diamante. A idosa é quem participa sozinha da atividade com a horta domiciliar, e, embora consiga plantar e cuidar de sua plantação possui dificuldade na organização e qualificação pelas razões justificadas na análise qualitativa da pesquisa individual.

Preciosa manteve um equilíbrio entre as TCCs e TCQs, nesta fase da intervenção revelou-se a idosa mais ‘equilibrada’, individualmente, pois conseguiu dar conta do plantio, dos

cuidados, da organização e sistematização dos saberes, tanto os cotidianos quanto os escolares, ainda que os acadêmicos se manifestem ocultamente.

Vale enfatizar a paridade entre as *Tomadas de Consciência* do casal, Rubi e Safira, expressamente visíveis no gráfico acima disposto e cuidadosamente já argumentado na análise qualitativa.

Gráfico(s) 16
Visão panorâmica da manifestação de Tomada de Consciência em percentuais:
Horta Domiciliar



Fonte: Sistematização da autora

Dados apresentados nos **Gráficos** acima, concentrados intencionalmente para melhor visualização comparativa, indicam que nesta fase da intervenção houve discrepâncias significativas quanto ao Processo de *Tomadas de Consciência*. Os idosos na generalidade conseguiram atingir um nível hierárquico significativo de *Tomada de Consciência* neste processo de intervenção. Ressalta-se que a maior aferição de TCN foi detectada em Diamante, fato esse que foi notoriamente divergente ao que se obteve na discussão do instrumento de avaliação da

Cruzadinha. Destaca-se ainda que a TCC é o único nível que aparece em todos os sujeitos, mesmo que variando seus percentuais de 13% a 46%. Salienta-se que Esmeralda foi a única a não manifestar TCQs e Diamante o único a manifestar TCNs. Vale dizer também que Diamante foi o único sujeito a produzir todos os níveis de *Tomada de Consciência*, ainda que em variações consideráveis de percentuais, seguido de Preciosa que manifestou três níveis e os demais manifestaram apenas dois dos níveis. Um fator relevante a ser relatado é o de que houve um empate percentual de TCCs entre o casal Rubi e Safira, sendo que ambos obtiveram *Consciência Qualificada* em 67% das suas manifestações de respostas e 33% de *Consciência Centralizada*.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: o desfecho de uma história sem fim...

*E por perder-me é que me vão lembrando,
por desfolhar-me é que não tenho fim.
Cecília Meireles*

São incomensuráveis as aprendizagens que logramos com este estudo. No decorrer destes anos do processo de pesquisa, foram abundantes os dados produzidos pelos sujeitos participantes, mediados pela pesquisadora e supervisionados pelas professoras orientadoras. Contudo, para fins desta análise realizamos uma seleção das manifestações apreciáveis para atender aos objetivos e intenções da nossa pesquisa, bem como responder aos questionamentos delineados para esta investigação.

Não há como negar que esse processo de escolhas envolve a subjetividade da pesquisadora, embora tenhamos procurado atender aos objetivos propostos na investigação com a melhor objetividade e distanciamento pessoal necessário e possível. Nossa posição sobre o uso dos dados produzidos pelos sujeitos participantes dessa pesquisa se fortalece nas considerações de Veiga-Neto (2007), para o qual a realidade é sempre uma representação criada pelos sujeitos. Ele reconhece que “o que dizemos sobre as coisas não são as próprias coisas, nem são as representações das coisas, ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos [...]” assim, em uma pesquisa, “[...] o que é importa não é saber se existe ou não uma realidade real, mas sim saber como se pensa essa realidade” (p. 31). Portanto, em uma pesquisa, a análise dos dados produzidos vai além da representação do mundo de uma determinada perspectiva teórica, uma vez que concebe o mundo a partir do olhar acolhido pelo pesquisador.

Elencamos alguns consideráveis focos de discussão para as considerações finais deste amplo e complexo estudo. Primordialmente sobre o conjunto de percepções que concerne à pergunta central desta pesquisa, qual seja: “De que níveis são as manifestações de Tomada de Consciência dos idosos agricultores egressos do processo de educação escolar em nível médio, quanto à mobilização dos saberes escolares na operacionalização de lidas cotidianas?”

O que se pode dizer acerca desta melindrosa discussão é que cada sujeito manifesta sua *Consciência* em proporção e situações diferentes, a partir das vivências que cada um dos sujeitos experienciou ao longo dos seus anos. Segundo Piaget (1983), como já dito em outra circunstância, não existe uma cronologia hermética para a apropriação dos conhecimentos, mas

sim, uma ordem sucessiva que é variável e está subordinada às experiências anteriores dos sujeitos, às transmissões sociais, sua maturação e, essencialmente, ao ambiente social que pode acelerar ou retardar o advento de um estágio, ou mesmo inibir a sua manifestação. Portanto, explicam-se as divergentes *Tomadas de Consciência* de sujeitos que tiveram o mesmo nível de ‘escolarização’ na vida idosa, ou seja, participaram do mesmo processo de inserção na escola e das semelhantes possibilidades de apropriação dos saberes escolares, mas que na operacionalização das lidas cotidianas utilizam estes saberes de formas distintas.

Ainda faz sentido dizer sobre os níveis de *Tomada de Consciência*, que são significativamente variáveis em cada instrumento de produção dos dados. O idoso Diamante, por exemplo, manifestou o maior número de TCQs nas Palavras Cruzadas, sendo que no segundo instrumento – Horta Domiciliar – foi o sujeito que mais apresentou TCNs, por conta de não participar de forma direta no manuseio do instrumento de pesquisa. Já Esmeralda, sua companheira, foi a que mais manifestou TCNs no primeiro instrumento de pesquisa, pois este exigia mais da sua escrita, sendo sua maior dificuldade. Porém, na lida com a horta domiciliar, Esmeralda consegue ter um equilíbrio entre *Consciência Periférica* e *Centralizada*, não manifestando *Consciência Qualificada*. No entanto, há que enfatizar o processo evolutivo de Esmeralda. Ela foi sensacional, a palavra é esta mesma! A considerar que nunca havia frequentado a escola em tempos anteriores, Esmeralda foi sem dúvida o nosso maior e ‘melhor ganho’. Seus olhos brilham de orgulho próprio por ter tido a possibilidade de frequentar a escola, na sua vida idosa.

Sobre o casal, Rubi e Safira, ambos produziram variações distintas quanto ao primeiro instrumento de pesquisa, sendo que as mais expressivas *Tomadas de Consciência* estiveram concentradas em *Periféricas* e *Centralizadas*, ainda que em números e situações diferentes. Rubi, por sua vez, verbaliza com mais propriedade, já safira se destaca nas respostas que exigem mais da leitura e escrita. Porém vale destacar o que se evidenciou na intervenção com a ‘lida’ na horta domiciliar, momento em que o casal apresenta o mesmo número de *Tomadas de Consciência* e, mais além, foi o maior número de concentração de *Consciência Qualificada*. Atribuímos tal fator ao potencial do trabalho harmonioso do casal, ao contexto de inserção escolar e demais segmentos sociais que o casal teve ao longo de suas vidas, e mesmo que os fatores econômicos não sejam mirados neste estudo, arrisca-se dizer que foi a família que mesmo na roça teve uma vida econômica diferenciada dos demais sujeitos idosos pesquisados.

Outro fator que merece destaque é sobre a curiosidade de Rubi que fora reascendida pela sua participação no processo de educação escolar, mas que a escola não deu conta ‘ainda’, de alimentar e aprofundar. É oportuno dizer que a escola para a ‘vida idosa’ poderia ser um dos espaços contínuos de ‘encontro’, assim como são os grupos de lazer, viagens, igreja, etc. Pois o que se pode perceber é que a educação escolar abre novas perspectivas e depois de encerrado o ciclo escolar, encerram-se também algumas das possibilidades, ocasionando mais uma das possíveis e prováveis ‘perdas’ nesta idade.

Acerca dos níveis de *Tomada de Consciência* de Preciosa, pode-se dizer que foi a que manteve mais equilíbrio entre os dois processos de intervenção. Suas *Tomadas de Consciência* foram evoluindo com a própria evolução do método. Esmeralda possui escrita e leitura razoável, um vocabulário em constante construção e se destaca pelo seu bom humor e capacidade de resiliência, o que a torna uma pessoa agradável e contagiante.

No âmbito desta questão, é possível ainda, resgatar em nosso referencial teórico que: “[...] os conhecimentos não provêm nem da experiência dos objetos unicamente, nem de uma programação ingênita formada previamente no sujeito, mas sim de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (PIAGET, 1977, p. 9). Assim, Piaget estabelece associação entre os processos de adaptação e organização que podem auxiliar ou dificultar os desequilíbrios necessários para a construção de novos conhecimentos. Portanto, as manifestações de saberes escolares nas lidas cotidianas, bem como, nas resoluções de problemas pessoais, revelam-se de formas distintas a cada sujeito e podem sofrer mutações em detrimento de adventos ou perdas decorrentes desta fase da vida idosa.

Quanto às perguntas adjacentes que moveram nossos estudos, acreditamos tê-las respondidas na encorpada análise de dados. No entanto, faremos um extrato na ordem respectiva, a seguir: “Em que medida o contexto de escolarização na chamada ‘idade regular’ influenciou nos níveis conceituais na vida idosa? E, “qual a importância da instituição escolar na vida destes sujeitos idosos?”

Em relação ao contexto de escolarização na chamada ‘idade regular’, acerca da ‘medida’ em que este influenciou nos níveis conceituais na vida idosa, não é plausível generalizar, pois cada sujeito responde diferente a estímulos semelhantes. Dos cinco sujeitos envolvidos nesta fase da pesquisa, tínhamos dois extremos, sendo Esmeralda que nunca havia frequentado a escola e Safira que havia frequentado até o Ensino Médio da Educação Básica, na época chamado de

Segundo Grau, e medianamente, Preciosa, Diamante e Rubi, que haviam concluído as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Presumivelmente, Esmeralda teria se permitido outras inserções ao longo da sua vida, se tivesse tido a oportunidade de ter frequentado a escola na chamada ‘idade regular’.

E, qual a importância da instituição escolar na vida destes sujeitos idosos? Em resposta a essa pergunta, abrem-se outros tantos questionamentos! A escola foi importante? Se sim, qual a dimensão? E, substancialmente, a escola melhorou as condições de vida destes sujeitos? Enfim, as possibilidades de análise são incontáveis e este estudo não abarca tamanha amplitude. Nossa escolha, neste momento, foi a de trazer um excerto de fala de cada um destes cinco sujeitos, pois o que se acredita é que eles também fizeram as suas escolhas acerca da realidade a ser verbalizada. *“A gente nunca pensou em chegar aonde chegamos...isso era sempre um sonho distante! Eu agora converso com qualquer um. Eu era enrolada pra falar e agora eu falo até com o prefeito, se precisa. Eu fiquei destrinchada!”*(Preciosa, 2017); *“Aprendi a falar em público e a me comportar melhor na cidade e na sociedade.”*(Diamante, 2019); *“Aquele estudo pra mim foi mais de mil. Foi um milhão na vida. Eu aprendi muita coisa...mas muita mesmo! Eu gostaria de saber tudo o que aprendi agora na escola, quando eu era mais nova, eu teria ajudado mais os filhos, eu agora sei tudo!”*(Esmeralda, 2019); *“Depois da escola, acho que a gente só se renovou, teve mais interesse em se cuidar [...] a gente passou a prestar mais atenção nas coisas ao redor da gente, como tudo nesta vida. Depois da escola a gente passou a valorizar mais a nossa própria vida!”*(Rubi, 2019); *“Na verdade a escola fez a gente reviver muita coisa que estava guardada. A gente sabe muita coisa de experiência da vida, mas se não usa esquece, assim como tudo na vida”* (Safira, 2019).

Este recorte consistente das falas destes sujeitos nos revela algumas das perspectivas que poderíamos elencar para discutir acerca da significância da escola na vida destes idosos, tais quais: a renovação dos sonhos ou a possibilidade de pensar sobre eles; a desenvoltura pessoal de poder se sentir autorizado a falar em público; o interesse pelo cuidado de si; a valorização pela vida que ainda pulsa; enfim, outras tantas que estão implícitas. Porém, ao que nos parece, nenhuma das falas referem-se aos conteúdos escolares nas suas disciplinas ministradas em formato de grade curricular, ainda que estejam como pano de fundo no sentido de eles ao se apropriarem de alguns conceitos, se sentirem pertencentes à outra categoria ‘social’ – a escolarizada, e isso lhes confere um poder insubstituível – o poder do conhecimento.

Ainda sobre a importância da ‘escola’ na vida destes sujeitos na vida idosa, apresenta-se outro valoroso recorte de falas selecionadas, extraído da entrevista semiestruturada, quando perguntados sobre “o que mais sentem falta de quando iam pra escola?” (as entrevistas completas estão disponíveis no apêndice D); “*Aprender coisas novas, dos amigos, os professores*” (Preciosa); “*Dos alunos, das brincadeiras*” (Diamante); “*Da amizade*” (Esmeralda); “*Das amizades, brincadeiras, teatro*” (Rubi); “*Das amizades*” (Safira). Está perceptível nestes excertos de fala que a maior falta que estes idosos sentem é do ‘encontro’, que o espaço escolar oportunizou, traduzindo-se na convivência, amizade, descontração, viagens; enfim, no acalento da solidão. A escola, neste sentido, se caracteriza como uma considerável instituição de melhoria da qualidade de vida dos idosos, uma vez que possibilita além da ascensão do conhecimento, um espaço de promoção da cultura, lazer, saúde física e mental.

No arremate destes tantos escritos que já foram ditos, conclui-se que esta etapa da vida, para a maioria das pessoas, é marcada por mudanças físicas, comportamentais, sentimentais e, conseqüentemente, atitudinais, ainda que tais mudanças ocorram para cada um de maneiras distintas. Também acontecem razoáveis e por vezes acentuadas alterações dos papéis sociais, resultantes de mudanças bio-psicológicas. Para Brêtas (2003), o envelhecimento é um processo complexo, pluridimensional, revestido por aquisições individuais e coletivas, fenômenos inseparáveis e simultâneos. Por mais que o ato de envelhecer seja individual, o ser humano vive na esfera coletiva e, como tal, sofre as influências da sociedade. A vida não é só biológica, ela é social e culturalmente construída, portanto pode-se dizer que os estágios da vida apresentam diferentes significados e duração (BRÊTAS, 2003, p. 298).

E, no arremate destes escritos, a escritora Simone de Beauvoir (1990), acredita que a velhice só acontece quando, além dos anos passados, as deficiências e perdas biológicas não forem mais casos episódicos e contornáveis, ocasionando fragilidade e impotência. Portanto, o trato conferido à velhice resultará da cultura e dos valores peculiares de cada sociedade a partir dos quais ela irá edificar sua visão desta última fase da vida.

Atreve-se a dizer ainda, que a partir da literatura e da escuta atenta quando dos contatos com os idosos envolvidos nestes mais de dez anos de interlocução com estes idosos que hoje são egressos da educação escolar, que o processo de envelhecimento acontece de forma muito peculiar para cada *ser velho*. Enquanto para uns o transcorrer dos anos é razão de angústia, solidão e proximidade da morte, para outros é sinônimo de tranquilidade, paciência e bem viver.

Sendo assim, não se *fica idoso* ou *velho* em uma idade convencionada, pois, nesta perspectiva, o *envelhecer* é uma questão de experiência da própria existência.

E, por fim, o que se espera com estas profícuas reflexões é chamar atenção aos demais segmentos da sociedade, para que volvam seus olhares a esse segmento tão expansivo e vulnerável – os idosos. Quiçá possam ser pensadas através de políticas públicas a ampliação dos espaços de ‘encontro’, com foco no desenvolvimento multidirecional, tendo como fio condutor a educação.

O que se quer na verdade e ‘de verdade’ é que possamos todos, envelhecer com dignidade!

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e Abusos dos estudos de Caso. *Caderno de Pesquisa*, v. 36, n. 129, 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Revisão da bibliografia em teses e dissertações: Meus tipos inesquecíveis. *Caderno de Pesquisa*, n. 81, p. 53-60, 1992.
- ATKINSON, Rita Loyd. Processos sensoriais. *Introdução a Psicologia de Hilgard*. 13 ed. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- BALTES, Paul B.; REESE, Hayne W.; LIPSITT, Lewis P. Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, v. 31, n. 1, p. 65-110, 1980.
- BALTES, Paul B. Theoretical propositions of the lifespan developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, v. 23, n. 5, p. 611-626, 1987.
- BALTES, Paul B.; BALTES, Margret M. Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In: BALTES, Paul B.; BALTES, Margret M. (Eds). *Successful aging: Perspectives from behavioral sciences*. Cambridge University Press, p. 1-34, 1990.
- BALTES, Paul B. On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, v. 52, n. 4, p. 366-380, 1997.
- BALTES, Paul B.; STAUDINGER, Ursula M. W. A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue towards excellence. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 122-136, 2000.
- BALTES, Paul B.; SMITH, Jacqui. Lifespan Psychology: From developmental contextualism to developmental biocultural co-contrutivism. *Research in Human Development*, v. 1, n. 3, p. 123-144, 2004.
- BEAUVOIR, Simone. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BECKER, Fernando. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. 2 ed. Dados eletrônicos. Penso. Porto Alegre, 2012.
- BENJAMIN, Roberto. *A África Está Em Nós*. História e Cultura Afro-Brasileira. 2 ed. Livro 03. João Pessoa, Paraíba: Grafset, 2010.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*, 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BÜHLER, Charlotte. The curve of life as studied in biographies. *Journal of Applied Psychology*. V.19, n. 4, p. 405-409, 1935.

BRANDÃO, Gustavo Krysnamurthy Linhares. *Horta Escolar como um espaço didático para a Educação de Ciências*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

BRASIL. CONFINTEA - *Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília; SESI/UNESCO, 2009. Disponível em: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103. Acesso em: 24 de jun. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Estatuto do Idoso: Lei nº. 10.741, de Outubro de 2003*. Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação, 2004.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/constituicao1988.html/cf1988>
Acesso em: 25 de jun. 2019.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares para a EJA*. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. Brasília: MEC, maio 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf
Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, edição atualizada, 2017.

BRÊTAS, Ana Cristina Passarella. Cuidadores de Idosos e o Sistema Único de Saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 56, n. 3, p. 298-301, 2003.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. *Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara. 2015.

CARSTENSEN, Laura L. Socioemotional selectivity theory: social activity in life-span context. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, v. 11, n. 1, p. 195-217, 1991.

CERONI, Denise Costa. *A educação de adultos maduros e idosos: aprendizagens escolares construídas e partilhadas no grupo revivendo a vida partilhadas no grupo revivendo a vida*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

CORREA, Miguel Rodrigues. *Histórias do Arco da Velha: Memória e Experiência Narrativa com Idosos*. In: XIX Encontro de Psicologia e VI Encontro de Pós-Graduação; Percursos e Perspectivas. Assis, 2006.

COUTO, Maria Clara Pinheiro de Paula. *Fatores de risco e de proteção na promoção de resiliência no envelhecimento*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2007.

COSTA, Adriana Zakia. *Idosos na EJA: contribuições a partir do periódico Psicologia: reflexão e crítica (de 2000 a 2012)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014.

COSTA, Filomena Guterres. *A tomada de consciência e o grupo focal na transformação das representações sociais do envelhecimento: uma proposta de intervenção*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

CUMMINGS, Elaine; HENRY, William. *Growing old: the process of disengagement*. New York: Basic Books. 1961.

DARIVA, Geisa Aparecida. *Educação e envelhecimento: atividade intelectual na terceira idade*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, v.4, 1997.

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento da criança*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEMO, Pedro. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2009.

DIEHL, Moritz. Self-development in adulthood and aging: the role of critical life events. In RYFF, Carol; MARSHALL, Victor. (Eds.), *The self and society in aging process*. New York: Springer. p. 150-185, 1999.

DOLL, Johannes. Entrevista concedida em 10 de abril de 2019 à *Revista Consultor Jurídico*. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-abr-10/garantias-consumo-superendividamento-idoso-necessaria-atualizacao-cdc>. Acesso em: 14 de jun. 2019.

DURANTE, Marta. *A Alfabetização de Adultos – Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EASTERLIN, Richard Ainley. An economic framework for fertility analysis. *Studies in Family Planning*, v. 6, n. 3, p. 54-63, 1975.

- ELIAS, Norbert. *A solidão dos moribundos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.1982.
- ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1994.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, v.1, 1994.
- ERIKSON, Erik Homburger. *Childhood and society*. New York: Norton, 1959.
- FERREIRA, Antenor Geraldo Zanetti. *Concórdia: o rastro de sua história*. Concórdia: Fundação Municipal de Cultura, 1992.
- FIRMIANO, Rosana de Paula. *Entre a enxada e a caneta: reflexões sobre as práticas de leitura e a partilha de saberes no contexto rural*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2015.
- FONTANA, David. *Psicologia para professores*. São Paulo: Loyola, 1998.
- FRANÇA, Alex Bacadini. *Escala metacognitiva para idosos: elaboração de itens e análise dos parâmetros psicométricos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GAZZANIGA, Michael ; HEATHERTON Todd . *Ciência Psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- HALL, Granville Stanley. *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, v. 2. New York: D. Appleton and Company,1904.
- HAVIGHURST, Robert James. *Developmental tasks and education*. New York: Longman Green. 1951.
- HAVIGHURST, Robert James; ALBRECHT, Ruth. *Older people*. New York: Longmans. 1953.
- HECKHAUSEN, Jutta; SCHULZ, Richard. A life-span theory of control. *Psychological Review*, v. 102, n. 2, p. 284-304, 1995.
- IANNI, Octavio. *O Mundo Agrário. A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo 2010*. Brasília, DF, 2010.

JUNG, Carl Gustav. *The stages of life*. In: CAMPBELL, J. (Ed.), *The portable Jung*. New York: Viking, 1971.

KANDEL, Eric Richard; SCHAMARTZ, James. *Princípios da Neurociência*. São Paulo: Manole, 2003.

KOLB, Bryan; WHISHAW, Ian Quentin. *Neurociência do comportamento*. São Paulo: Manole, 2002.

KÜHLEN, Raimond G. Developmental changes in motivation during the adult years. In: BIRREN, James. (Ed.), *Relations of development and aging*. Springfield: Charles Thomas, 1964.

KUHN, Thomas Samuel. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

KUHN, Thomas Samuel. *Comensurabilidade, comparabilidade, comunicabilidade: O caminho desde a estrutura*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. *Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2011.

LASLETT, Peter. *A Fresh Map of Life. The Emergence of the Third Age*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

LEMOES, Milena Fiorim De Lima. *Características procedimentais de adultos e idosos que atingiram nível de desenvolvimento operatório formal em provas da escala de desenvolvimento do pensamento lógico e no jogo Quarto*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. 2015.

LENOIR, Remi. Objeto Sociológico e Problema Social. In: MERLLIÉ, Dominique. *Iniciação à Prática Sociológica*. Petrópolis: Vozes, 1996.

LEVINSON, Daniel J. *The seasons of man's life*. New York: Knopf, 1978.

LIMA, Mariúza Pelloso. Reformas paradigmáticas na velhice do século XXI. In: KACHAR, V. (Org.). *Longevidade: um novo desafio para a educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Mariúza Pelloso. *Gerontologia Educacional: Uma pedagogia específica para o idoso – uma nova concepção de velhice*. São Paulo: LTr Editora, 2000.

LIMA, Maria Amélia Ximenes Correia. *O fazer Institucionalizado: O cotidiano do asilamento*. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) - Programa de Pós-Graduação em Gerontologia – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2005.

LISPECTOR, Clarice. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/clarice_lispector/. Acesso em: 14 de mai. 2019.

MARCHESAN, Jairo. *A Questão Ambiental na Produção Agrícola: Um Estudo Sócio-Histórico-Cultural no Município de Concórdia (SC)*. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARX, Karl. ; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MEIRELES Cecília. *In poemas. Como se Morre de Velhice*. 1975. Disponível em: <http://www.citador.pt/poemas/como-se-morre-de-velhice-cecilia-meireles>. Acesso em: 26 de jun. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. A teoria da psicogênese da escrita: A escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo. *Sistema de escrita alfabética (como eu ensino)*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAES, Fabiano Moulin. *Entrevista AN*. Disponível em: <http://anoticia.clicrbs.com.br/sc/economia/noticia/2018/04/envelhecimento-nao-precisa-ser-sinonimo-de-doenca-diz-neurocientista>. Acesso em: 05 de mar. 2019.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. *Piaget e a Criança Favelada: Epistemologia Genética, diagnóstico e soluções*. Rio de Janeiro. Vozes, 1996.

NADAF, Vania Cristhina. *A resiliência: um processo potencial de proteção e adaptação do bem-estar psicológico na velhice*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2013.

NASCIMENTO, Mariana Costa do. *A tomada de consciência como possibilidade de proteção dos idosos: uma experiência pedagógica com o jogo quarto na UNATI/UEM*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2016.

NEUGARTEN, Berenice L. Continuities and discontinuities of psychological issues into adult life. *Human Development*, v. 12, n. 2, p. 121-130, 1969.

NEUGARTEN, Berenice L; MOORE, Joan W.; LOWE, John C. Age norms, age constraints, and adult socialization. *American Journal of Sociology*, v. 70, n. 6, p. 710-717, 1965.

NERI, Anita Liberalesso. Conceitos e teorias sobre o envelhecimento. In: MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes.; FUENTES, Daniel; CONSENZA, Ramon Moreira. (Org.). *Neuropsicologia do Envelhecimento: Uma Abordagem Multidimensional*. Porto Alegre: Artmed, p. 17-42, 2013.

NERI, Anita Liberalesso. *Desenvolvimento e Envelhecimento: Perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

NERI, Anita Liberalesso. O legado de Paul B. Baltes à psicologia do desenvolvimento e do envelhecimento. *Temas em Psicologia*, v. 14, n. 1, p. 17-34, 2006.

OLIVEIRA, Francismara Neves; MACEDO, Lino de. Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. *Revista Estudos e Pesquisa em Psicologia*, v. 11, n. 3, p. 983-1004, 2011.

PAPALEO NETTO, Matheus. História da Velhice no Século XX: Histórico, Definição do Campo e Temas Básicos. In: FREITAS, Elizabete Viana De; PY, Ligia; CANÇADO, Flávio Aluizio Xavier. São Paulo: Athene, 1996.

PIAGET, Jean. *A tomada de consciência*. Tradução de Edson B. de Souza. São Paulo: Edusp, 1977. (Obra original 1974).

PIAGET, Jean. *A Equilibração das Estruturas Cognitivas: Problema Central do Desenvolvimento*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. (obra original 1975).

PIAGET, Jean. *Fazer e compreender*. Tradução de Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos. Editora da USP, 1978. (Obra original 1974)

PIAGET, Jean. *A representação do mundo na criança*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Ideias e Letras, 2005. (Obra original 1926).

PIAGET, Jean. *Problemas de Psicologia Genética*. Tradução de Célia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Obra original 1972).

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. (Obra original 1932).

PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. *Desenvolvimento Humano*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre, Artmed, 2006.

PEIXOTO, Clarice. Entre o Estigma e a Compaixão e os Termos Classificatórios: Velho, Velhote, Idoso, Terceira Idade. In: BARROS, Miriam M. L. (Org.). *Velhice ou Terceira Idade?* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 69-84, 1998.

REICHERT, Patrício. *Diferenças Culturais Entre Caboclos e Teuto-Brasileiros de Porto Novo: A Segregação Social do Caboclo*. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

RENK, Arlene. *Sociodicéia às Avessas*. Chapecó: Grifos, 2000.

RODRIGUES, Nelson. O septuagenário nato. In: RODRIGUES, Nelson. *O óbvio ululante: Primeiras confissões*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 90-92, 1993.

RUA, João. A Ressignificação do Rural e as Relações Cidade-Campo: Uma Contribuição Geográfica. *Revista da ANPEGE*, v. 2, n. 2, p. 45-65, 2005.

SANTOS, Claudimara Chisté. *Análise microgenética de aspecto do funcionamento cognitivo de adolescentes e de idosos por meio do jogo quoridor*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2007.

SANTOS, Claudimara Chisté. *Análise microgenética de aspectos cognitivos e afetivos em idosas: uma proposta teórica e metodológica*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2011.

SANTOS, Mariana Teles. *Desenvolvimento de um Programa de Intervenção Cognitiva Para Idosos*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: Teorias da Educação, Curvatura da Vara, Onze Teses sobre a Educação e Política*. São Paulo: Cortez, 1980.

SCHWABENLAND, Peruzzo Flávia. *Saberes vivenciais de idosos frente sua experiência no espaço escolar de uma área rural*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2013.

SERRA, Deuzimar Costa. *Gerontagogia dialógica intergeracional para autoestima e inserção social de idosos*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. 2012.

SIMSON, Olga Rodrigues de M.; GIGLIO, Zula Garcia. *A Arte de Recriar o Passado: História Oral e Velhice Bem-Sucedida*. In: NÉRI, Anita L. (Org.). *Desenvolvimento e Envelhecimento: Perspectivas Biológicas, Psicológicas e Sociológicas*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

SOARES, Magda Becker. *Metamemórias-memórias: travessias de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOUZA, Pollyanna da Silva de. *Efeitos do envelhecimento sobre o desempenho cognitivo*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2005.

STOLTZ, Tânia. *Interação social e tomada de consciência da noção de conservação da substância e do peso*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2001.

SZMRECSÁNYI, Tamás József Károly. *Pequena história da agricultura no Brasil: do escravismo ao trabalho livre, estrutura agrária e relações de trabalho. Para onde vai a agroindústria?* São Paulo: Contexto, 1990.

TAVARES, Dirce Encarnacion. *A presença do aluno idoso no currículo da universidade contemporânea* – Uma leitura interdisciplinar. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Doutorado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

TEIXEIRA, Marta. *Interação social e tomada de consciência a partir do desenho de adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2008.

TERCEIRO Amadeu De Sousa Moura. *Significados da prática de jogo de mesa para idosos de Fortaleza* – CE. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE, 2016.

TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. *Didática da Matemática como dois e dois: a construção da matemática*. São Paulo, FTD, 1997.

ULASWICZ, Carla. *Uma avaliação do Programa de Enriquecimento instrumental no desempenho cognitivo de idosos*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2016.

VALADARES, João Batista. *Palavras cruzadas: excelente exercício para ativar a memória* Mai. 2017 Disponível em: <https://celiocorradi.wixsite.com/cemae/single-post/2017/05/27/Palavras-cruzadas-excelente-exerc%C3%ADcio-para-ativar-a-mem>. Acesso em: 15 de agosto de 2019.

VANDRE, Geraldo. *Música: Disparada* (1966). O uso de letras de músicas nas aulas de Sociologia. In Revista Café com sociologia. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/analise-da-musica-disparada-1966/>. Acesso em: 25 de jun. 2019.

VASCONCELOS, Thiago Henrique Ferreira. *Avaliação diferencial do déficit cognitivo em idosos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Caminhos Investigativos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

VILANOVA, Luiz Celso Pereira. Aspectos Neurológicos do Desenvolvimento do Comportamento da Criança. *Neurociências*, v. 6, n. 3, p. 106-110, 1998.

WERLANG, Alceu Antônio. Colonização Ítalo-Brasileira, Teuto-Brasileira e Teuto-Russa no Oeste de Santa Catarina/ Atuação da Cia. Territorial Sul Brasil. *Cadernos do CEOM - Centro de Organização da Memória do Oeste de Santa Catarina*. Chapecó: Grifos, 1999.

ZARTH, Paulo Afonso. *Os Esquecidos da História*. In: ENCONTRO DE CIENTISTAS SOCIAIS SOBRE A PROBLEMÁTICA REGIONAL, 4, 1996, Aportes Para o Futuro: Globalização e Regionalização. Ijuí, RS, v. 1, 1996.

APÊNDICE A
Questões para serem respondidas na *cruzadinha*

1. O Sentimento considerado pela humanidade como sendo o mais nobre e restaurador.
2. Estrela que vive mais próxima de nós, emite luz por conta própria e produz muito calor.
3. Indispensável para sobrevivência biológica do organismo. A sua produção depende de fatores climáticos, força humana, dentre outros.
4. Dá origem à maioria das plantas.
5. Grão cultivado na nossa região e que é rico em ferro.
6. Acontece inesperadamente, sem planejar e pode machucar, matar ou causar destruição.
7. Mil quilos também podem ser representados por uma.....
8. Aparelho de comunicação utilizado para assistir.
9. Utilizado para proteger-se da chuva quando o passeio for a pé.
10. Sentimento que as pessoas experimentam de jeitos diferentes...ocasionado por perda, distância, tempo, mudança...
11. Possui diversas fases e quanto mais escuridão, mais linda fica.
12. Na maioria das vezes é composta por pessoas que se amam e vivem na mesma casa. Podendo também residir em casas separadas.
13. #Tubérculo (se desenvolve em baixo da terra) # prato típico de festas juninas, consumido puro, com salgados, ou em forma de doce.
14. #Tubérculo # raiz muito consumida na região. Tem nomes diferentes a depender da região do Brasil.
15. #Tubérculo # tradicionalmente utilizada em saladas e doces. A tradição diz que; “faz bem para os olhos”.
16. #Tubérculo # Possui diversos formatos. Usado em saladas. De cheiro e gosto acentuados.
17. #Tubérculo # cor intensa, com sabor adocicado. Seu consumo é indicado para prevenção de anemias.
18. #Tubérculo # Forte, ácida, pode fazer “chorar”.
19. #Tubérculo # Acompanha inúmeros pratos salgados. Seu nome tem origem na Inglaterra.
20. Estação do ano em que faz muito calor.
21. Estação do ano em que se consome comidas quentes e se faz uso de muita vestimenta.
22. Estação do ano em que a maioria das plantas brotam e florescem.

23. Salada verde mais popular em quase todas as regiões.
24. Utilizada em saladas e refogada. Possui o formato de uma flor.
25. Fruta cultivada na região. Consumido *in natura* ou em sobremesas e compotas. Seu líquido pode ocasionar queimaduras.
26. Fruta cultivada na região. É muito apreciada por crianças. Muito utilizada em recheios de bolos. Possui um bonito visual.
27. Fruta cultivada na região. De árvore nativa. Fruta pequena. Poucos apreciam. As árvores nascem na mata naturalmente.
28. Fruta cultivada na região. Fruta muito comum na região. Possui várias denominações. Na região amadurece no inverno.
29. Fruta cultivada na região. Difícil não ser encontrada em todos os pomares. Muito utilizada para suco. Rica em vitamina C.
30. Fruta cultivada na região. Adocicada, possui um caroço não comestível. As cores mais comuns são verde e amarelo.
31. Fruta cultivada na região. Amadurece no verão. Serve de matéria prima para uma das bebidas mais apreciadas no mundo.
32. Fruta cultivada na região. Produz melhor em regiões frias. Compõe um prato típico de festas. Miticamente simboliza o fruto proibido.
33. Fruta cultivada na região. De coloração esverdeada. Fruto de porte médio. Apreciado com açúcar.
34. Fruta cultivada na região. Da família das frutas cítricas e é muito comum ser confundida com bergamota e/ou vergamota.
35. Fruta cultivada na região. Agarrada ao tronco, fica preta quando amadurece.
36. Fruta cultivada na região. É comum encontrar uma espécie dela em matas nativas. De cor avermelhada. Em conserva é “chique”.
37. Inseto famoso por emitir luz. Também conhecido como Pirlampo.
38. Alimento tradicional na mesa dos brasileiros. Pode ser produzido na terra e também na água.
39. Produzido em quase todas as propriedades rurais. Serve de alimento para animais e humanos.
40. Quem não tem os seus?

APÊNDICE C

Passos da intervenção clínica na horta domiciliar

- Entregar o texto informativo sobre hortaliças

Hortaliças



As Hortaliças são grupos de vegetais cultivados em horta, onde partes como raízes, caules, folhas, flores, frutos e sementes, são consumidas pelos humanos como alimento.

Quanto a sua forma de consumo, as Hortaliças classificam-se em:

Hortaliças tuberosas

Neste tipo de hortaliças as partes consumidas crescem dentro do solo. São exemplos de tubérculos: cebola, alho, batata-doce, batata inglesa, cenoura, beterraba, inhame, rabanete e mandioca

Hortaliças herbáceas

Esta classificação de hortaliças compreende os vegetais cujas partes consumidas estão acima do solo. Fazem parte deste grupo as folhas de alface, almeirão, rúcula, repolho, aspargos, e flores como a couve-flor, alcachofra e brócolis.

Hortaliças-fruto

Nesta categoria de hortaliças, as partes aproveitáveis para o consumo são os frutos. Fazem parte deste grupo de hortaliças as melancias, os quiabos, as ervilhas, os pimentões, os tomates, os jilós, entre outros.

O consumo de hortaliças é indispensável na alimentação dos seres humanos, pois são alimentos reguladores que tem como características serem fontes de vitaminas, minerais, nutrientes que mantêm o equilíbrio do organismo e ajudam para seu pleno funcionamento.

Hortaliças como cenoura, abóbora, almeirão, brócolis, entre outros são fontes de Vitamina A, essencial para a visão e manutenção da pele. Os espinafres, couves, pimentão verde, entre outros, são ricos em Vitamina C, responsáveis pelo combate às infecções e no processo de cicatrização.

As fibras, que são fundamentais para proteger a flora intestinal, ajudar a eliminar toxinas, e uma série de outros benefícios, estão presentes nas hortaliças também.

Fonte: Texto Informativo organizado por Flávia Peruzzo

1. Solicitar que realizem a leitura do texto em voz alta.
2. Conversar sobre o texto perguntando: Tem alguma palavra no texto que o (a) senhor (a) desconhece? Se sim, procurar o significado no dicionário.
3. O que mais surpreendeu no texto, ou ainda, tem alguma informação nova que o (a) senhor (a) desconhecia que o texto apresentou? Se sim, qual?
4. Cite outras três informações que o (a) senhor (a) considera importante acrescentar ao texto.
5. Na sua casa tem local definido para plantar hortaliça? Como você escolhe o lugar para plantar?

Roteiro de conversa no local da horta domiciliar

1. Qual foi o critério da escolha deste local para plantar ou fazer a horta?
2. Como foi a preparação do solo para o plantio?
3. Como os canteiros foram dispostos no espaço?
4. Tem como imaginar a metragem do canteiro sem usar um instrumento de medição?
5. Como são escolhidas e decididas as plantas a serem plantadas ou semeadas?
6. Quais foram as formas de plantio? (semeadura, mudas, hastes)
7. O que tem hoje plantado aqui no local?
8. Existe uma classificação do que se planta neste local? (verduras, temperos, legumes)
9. Todas as hortaliças produzem na mesma época?
10. Sua forma de plantar na horta sempre foi a mesma? Com quem aprendeu? A escola mudou sua forma de pensar e organizar a horta?

APÊNDICE D
Entrevista semiestruturada

PRECIOSA DATA: 21/10/19 TEMPO DE EXECUÇÃO: 40 min

1. Quando criança já havia frequentado a escola? Sim (X) Não ()

Se, frequentou, com que idade? 7 anos quanto tempo? 5 meses até que série? 4ª série

A escola era Multisseriada? Sim (X) Não () Situada na: Zona Rural (X) Zona Urbana ()

2. Quais as razões por não ter frequentado a escola na época de criança?

Porque naquela época não era obrigado estudar e gente ia até a 4ª série e parava pra ajudar a trabalhar

3. Durante a sua vida sentiu falta dos conhecimentos da escola? Sim (X) Não ()

Quais as situações em que sentiu falta? Para conseguir um emprego diferente pra ter um convívio melhor com as pessoas

4. Como surgiu a oportunidade de voltar pra escola? Foi uma organização pela Flávia e formamos um grupo na comunidade

5. Sua vida mudou por ter voltado à escola? Sim mudou muito

O que mudou? hoje eu converço em público e faço leituras sem medo

6. Onde aplica o que aprendeu na escola? hoje eu me expresso melhor por todos os lugares sem medo de errar

7. O que de mais importante aprendeu durante os anos em que esteve estudando?

A conviver melhor com as pessoas ler em público

8. Sente falta da escola? Sim (X) Não () Do que mais sente falta do tempo em que ia para escola? de aprender coisas novas das amigas e dos professores

9. Qual é a forma de sobrevivência hoje? hoje eu consigo organizar as finanças melhor sem dificuldade

10. O que ainda gostaria de realizar na vida? Um projeto, um sonho? Uma vontade?

Gostaria de viajar conhecer o mundo
Um projeto fazer faculdade
Um sonho cozinhar de novo pra não ficar sozinha de sair uma vez por mês trabalhar num restaurante

DIAMANTE DATA: 21/10/19 TEMPO DE EXECUÇÃO
25 min.

1. Quando criança já havia frequentado a escola? Sim Não ()

Se, frequentou, com que idade? 6 Ano quanto tempo? 4 Ano até que série? Quarta

A escola era Multisseriada? Sim Não () Situada na: Zona Rural Zona Urbana ()

2. Quais as razões por não ter frequentado a escola na época de criança?

Não teve incentivo, e nós tínhamos que trabalhar

3. Durante a sua vida sentiu falta dos conhecimentos da escola? Sim Não ()

Quais as situações em que sentiu falta? Em algum momento
quando tinha que falar sobre trabalho

4. Como surgiu a oportunidade de voltar pra escola? Por comite na
comunidade

5. Sua vida mudou por ter voltado à escola? Sim

O que mudou? Na jeito de falar e discutir

6. Onde aplica o que aprendeu na escola? Na comunidade e na
família

7. O que de mais importante aprendeu durante os anos em que esteve estudando?

o saber, a entender as pessoas

8. Sente falta da escola? Sim Não () Do que mais sente falta do tempo em que ia para escola? dos alunos, das brincadeiras

9. Qual é a forma de sobrevivência hoje? Na agricultura
sabendo como viver com mais inteligência

10. O que ainda gostaria de realizar na vida? Um projeto, um sonho? Uma vontade?

Fazer faculdade, viajar,
me aposentar.

ESMERALDA DATA 21/10/19 TEMPO DE EXECUÇÃO: 35 min.

1. Quando criança já havia frequentado a escola? Sim (x) Não ()

Se, frequentou, com que idade? 7 Anos quanto tempo? 4 Anos até que série? Quarta

A escola era Multisseriada? Sim (x) Não () Situada na: Zona Rural (x) Zona Urbana ()

2. Quais as razões por não ter frequentado a escola na época de criança?

Não teve oportunidade

3. Durante a sua vida sentiu falta dos conhecimentos da escola? Sim (x) Não ()

Quais as situações em que sentiu falta? poderia ter trabalhos diferentes

4. Como surgiu a oportunidade de voltar pra escola? Por convite da comunidade

5. Sua vida mudou por ter voltado à escola? Sim

O que mudou? jeito de conversar pessoas

6. Onde aplica o que aprendeu na escola? diminuição da casa

7. O que de mais importante aprendeu durante os anos em que esteve estudando?

mudança de vida

8. Sente falta da escola? Sim (x) Não () Do que mais sente falta do tempo em que ia para escola? da amizade

9. Qual é a forma de sobrevivência hoje? Da roça

10. O que ainda gostaria de realizar na vida? Um projeto, um sonho? Uma vontade?

Vigiar, me aposentar.

RUBI DATA: 21/10/2019 TEMPO DE EXECUÇÃO: 45 min.

1. Quando criança já havia frequentado a escola? Sim (X) Não ()

Se, frequentou, com que idade? 7 anos quanto tempo? 4 anos até que série? 3

A escola era Multisseriada? Sim (X) Não () Situada na: Zona Rural (X) Zona Urbana ()

2. Quais as razões por não ter frequentado a escola na época de criança?

para ajudar nos trabalhos na roça

3. Durante a sua vida sentiu falta dos conhecimentos da escola? Sim (X) Não ()

Quais as situações em que sentiu falta? Quando estive no Quartel e depois
Quando foi gerenciar a minha propriedade

4. Como surgiu a oportunidade de voltar pra escola? O convite e também ter a

oportunidade de aprender mais mesmo tendo mais de 60 anos

5. Sua vida mudou por ter voltado à escola? sim

O que mudou? desob. conhecimentos até a alta estima

6. Onde aplica o que aprendeu na escola? no dia a dia

7. O que de mais importante aprendeu durante os anos em que esteve estudando?

Sobre o descobrimento do Brasil e a América do Sul

8. Sente falta da escola? Sim (X) Não () Do que mais sente falta do tempo em que ia para

escola? das amizades brincadeiras dos teatros

9. Qual é a forma de sobrevivência hoje? procuro viajar conhecer novos

lugares e a convivência com a família

10. O que ainda gostaria de realizar na vida? Um projeto, um sonho? Uma vontade?

fazer mais amigos, o investimento da propriedade

conhecer a Itália a terra do meu bis avô

Que Deus me de saúde e memória para continuar de lembrado

SAFIRA DATA: 21/10/2019 TEMPO DE EXECUÇÃO: 36 min

1. Quando criança já havia frequentado a escola? Sim (x) Não ()

Se, frequentou, com que idade? 7 quanto tempo? 5 até que série? 4

A escola era Multisseriada? Sim (x) Não () Situada na: Zona Rural (x) Zona Urbana (+)

2. Quais as razões por não ter frequentado a escola na época de criança?

Illustivo de saúde.

3. Durante a sua vida sentiu falta dos conhecimentos da escola? Sim (x) Não ()

Quais as situações em que sentiu falta? Pão temo uma situação exata.

4. Como surgiu a oportunidade de voltar pra escola? Por convite da Flávia.

5. Sua vida mudou por ter voltado à escola? Sim

O que mudou? A noite eu sonhava que sei na aula mas sempre dava errado.

6. Onde aplica o que aprendeu na escola? Em todos os sentidos

7. O que de mais importante aprendeu durante os anos em que esteve estudando?

O Espanhol, e a convivência com os Professores e colegas.

8. Sente falta da escola? Sim (x) Não () Do que mais sente falta do tempo em que ia para

escola? Das amizades

9. Qual é a forma de sobrevivência hoje? Sou aposentada, trabalho em casa.

10. O que ainda gostaria de realizar na vida? Um projeto, um sonho? Uma vontade?

Um curso de noche, fazer um de avião viver bem e com saúde.

CIP – Catalogação na Publicação

P471p Peruzzo, Flávia

O processo de tomada de consciência em idosos agricultores egressos da EJAI quanto à mobilização dos saberes escolares nas lidas cotidianas / Flávia Peruzzo. – 2021. 230 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2021.

1. Processo decisório. 2. Envelhecimento. 3. Cognição em idosos. I. Rosa, Cleci Teresinha Werner da, orientadora. II. Título.

CDU: 613.98

Catalogação: Bibliotecário Luís Diego Dias de S. da Silva – CRB 10/2241