

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MONICA COSTA ARREVABENI

INCLUSÃO DIGITAL DE IDOSOS: RELATOS E REFLEXÕES

VITÓRIA/ES

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MONICA COSTA ARREVABENI

INCLUSÃO DIGITAL DE IDOSOS: RELATOS E REFLEXÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Jussara Martins Albernaz

VITÓRIA/ES

2011

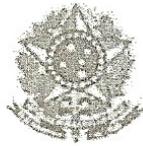
Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Arrevabeni, Monica Costa, 1981-
A774i Inclusão digital de idosos : relatos e reflexões / Monica Costa
Arrevabeni. – 2011.
167 f. : il.

Orientadora: Jussara Martins Albernaz.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Idosos. 2. Inclusão digital. I. Albernaz, Jussara Martins. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MONICA COSTA ARREVABENI

**INCLUSÃO DIGITAL DE IDOSOS: RELATOS
E REFLEXÕES**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 06 de dezembro de 2011

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Jussara Martins Albernaz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Antonio Henrique Pinto
IFES

*À Maria da Penha, minha mãe, fonte de
inspiração deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha força e meu escudo;

à minha mãe, Maria da Penha Costa Arrevabeni – fonte de inspiração não só para minha pesquisa, mas de fé, força, bondade e honestidade – pelo amor inesgotável, por ter enfrentado os desafios de minha ausência e, com imenso carinho, ter me acompanhado, fielmente, nos obstáculos e sucessos;

ao meu irmão, Marcelo Costa Arrevabeni, pelo acolhimento e companhia, sendo amigo e cúmplice em tantos momentos;

ao meu namorado, Rodrigo Bassetti Tardin, por acreditar tanto em mim e por me sustentar, com seu amor, em cada momento de desânimo ou dificuldade;

à Maria Luiza Fontana Linhalis, por sua amizade tão presente e dedicada;

à Jussara Martins Albernaz, minha orientadora, pela generosa partilha de sua experiência e sabedoria durante a trajetória de pesquisa;

ao Instituto Federal do Espírito Santo, pelo incentivo ao estudo através da licença e dos benefícios concedidos;

aos meus familiares, por sua torcida e orações;

aos meus amigos, pelo apoio incondicional, sendo frescor nos momentos em que a força se esgotava;

aos meus professores, que me enriqueceram não só como pesquisadora, mas com pessoa que vive e acredita na educação;

aos professores Edna Castro de Oliveira, Hiran Pinel e Antônio Henrique Pinto, por terem aceito o convite de avaliar essa dissertação e, desde então, não terem feito com que me sentisse julgada, mas lapidada;

à Fundação Educacional Presidente Castelo Branco, na pessoa de seu diretor, Luciano Merlo, por possibilitar e incentivar esta pesquisa;

à Faculdade da Melhor Idade de Colatina, na pessoa de seu coordenador, professor Veridiano Lucas da Silva, e do professor das aulas de Inclusão Digital, Lúcio Pelição Dias, pelo apoio e parceria;

e aos queridos alunos das aulas de Inclusão Digital da FAMIC, que ao se disporem a aprender, me ensinaram infinitamente mais.

Bom seria se o Tempo não fosse visto como um inimigo e pudéssemos abraçar as rugas e calvícies com a mesma ternura com que seguramos a mão de uma criança. Entender a vida como um corpo único talvez fosse um meio de alcançarmos a eternidade, então entenderíamos o Tempo não como algo a ser combatido, mas como um grande amigo que nos abre as portas para a sabedoria.

Danilo Santos de Miranda, Diretor Regional do SESC-SP.

RESUMO

Este estudo nasceu da experiência de inclusão digital da mãe da pesquisadora, uma mulher de sessenta e um anos, viúva desde os trinta e um, que após o crescimento dos filhos passou a se sentir inútil e sem razões para viver. O impacto social positivo desse evento – a experiência de inclusão digital – na vida de Maria da Penha foi o gatilho para o interesse na relação entre idosos e tecnologias. O trabalho analisou a estereotipação dos longevos, políticas públicas referentes ao envelhecimento e relações entre velhice, educação e tecnologia. A metodologia foi de natureza qualitativa, com inspiração fenomenológica e desenvolvida a partir do estudo de caso. Uma turma que frequentava aulas de Inclusão Digital na Faculdade da Melhor Idade de Colatina (FAMIC) foi escolhida para a investigação de histórias que envolvem a interação de idosos com a Informática. Foram acompanhados treze encontros durante cinco meses do primeiro semestre de 2011 e registrados alguns anseios, dificuldades, medos e sucessos dos idosos. Os depoimentos de cinco deles foram coletados para se entender os efeitos causados pelo uso do computador em suas vidas. A intenção foi dar voz aos sujeitos pesquisados, escutando-os e valorizando sua experiência, pois admite-se que suas vivências, opiniões e entendimentos constituem fonte importante de reflexão sobre o fenômeno que envolve o envelhecimento da população mundial e a tecnologização da sociedade. A existência de cursos de Informática voltados para pessoas com mais idade, como o oferecido pela FAMIC, foi vista como muito positiva; a desmistificação do computador, provocando autonomia, melhoria do autoconceito e sensação de evolução e desenvolvimento, foi muito destacada; a preparação e atuação do professor mediador foram apontadas como essenciais para o processo de ensino-aprendizagem; a questão da memória foi percebida como um grande desafio; o foco na solução de problemas, considerada uma estratégia bem sucedida no trabalho com idosos; e a inclusão digital como meio de inclusão social, o ponto forte dos relatos e reflexões.

Palavras-chave: Idosos, Inclusão Digital, Histórias de Vida.

ABSTRACT

This study arose from the digital inclusion experienced by the researcher's mother, a 61-year-old woman that is a widow since the age of 31, and who began to feel useless and without any reasons to live after the growth of her children. The positive social impact of this event – the digital inclusion experience – in Maria da Penha's life was the trigger for the interest in the relationship between the elderly and technologies. This study analyzed the stereotype of long-lived people, public policies related to aging and the relationship between age, education and technology. The methodology was a qualitative one, with phenomenological inspiration, and it was developed from the case study. A group that attended Computer classes in the Best Age College of Colatina (FAMIC) was chosen for the investigation of stories that involve the interaction of the information technology with the elderly. 13 meetings were followed up for five months in the first half of the year 2011 and some concerns, difficulties, fears and successes of the elderly were recorded. The testimonies of five of them were collected to understand the effects caused by the use of computers in their lives. The intention was to give voice to subjects studied, listening to them and valuing their experience, assuming that their experiences, views and understandings are an important source of consideration on the phenomenon that involves an aging global population and the society technologization. The existence of computer courses to older people, like the one offered by FAMIC, was seen as very positive; the demystifying of the computer, leading to autonomy, improving self-concept and feeling of evolution and development, was very prominent; the preparation and performance of a mediator teacher were identified as essential to the teaching process; the issue of memory was perceived as a major challenge; the focus on solving problems, considered to be a successful strategy in working with the elderly; and digital inclusion as a means of social inclusion was the strongest point of reports and considerations.

Keywords: Elderly, Digital Inclusion, Life Stories.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estado civil dos alunos da turma de Inclusão Digital da FAMIC.....	85
Gráfico 2 – Contexto em que vivem os alunos da turma de Inclusão Digital da FAMIC....	85
Gráfico 3 – Renda familiar dos alunos da turma de Inclusão Digital da FAMIC.....	85
Gráfico 4 – Grau de escolaridade dos alunos da turma de Inclusão Digital da FAMIC.....	86
Gráfico 5 – Principais motivos que levaram os adultos-idosos a frequentarem à FAMIC...	87
Gráfico 6 – Existência de conhecimento prévio em relação ao computador antes de frequentar as aulas de Inclusão Digital da FAMIC.....	90
Gráfico 7 – Quantidade de alunos da turma de Inclusão Digital da FAMIC que possuem computador em casa.....	90

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 UM GATILHO PARA O ESTUDO: A HISTÓRIA DE MARIA DA PENHA	17
2.1 MARIA DA PENHA.....	17
2.2 O ESTRANHO COMPUTADOR.....	19
2.3 A INCLUSÃO DIGITAL.....	19
2.4 DA ALFABETIZAÇÃO DIGITAL À INCLUSÃO SOCIAL.....	20
2.5 CONCLUINDO O RELATO, MAS NÃO FINALIZANDO A HISTÓRIA.....	21
3 A POPULAÇÃO MUNDIAL ESTÁ ENVELHECENDO. E DAÍ?	23
3.1 POLÍTICAS INTERNACIONAIS RELACIONADAS ÀS PESSOAS IDOSAS.....	23
3.2 POLÍTICAS NACIONAIS RELACIONADAS ÀS PESSOAS IDOSAS.....	26
3.2.1 O século XXI e o idoso	28
3.3 POLÍTICAS CAPIXABAS RELACIONADAS ÀS PESSOAS IDOSAS.....	29
3.4 POLÍTICAS MUNICIPAIS RELACIONADAS ÀS PESSOAS IDOSAS – UM OLHAR PARA A CIDADE DE COLATINA.....	30
3.5 POLÍTICAS PÚBLICAS X REALIDADE.....	31
4 ESTEREÓTIPOS, PRECONCEITOS E RÓTULOS	33
4.1 DAS FORMAS DE OLHAR ÀS ATITUDES.....	34
4.1.1 Velho x Idoso X Terceira Idade	35
4.2 ESTEREÓTIPOS E ESTIGMAS.....	36
4.2.1 O ageismo	37
4.3 A INFLUÊNCIA MIDIÁTICA.....	39
4.3.1 Velhice – um problema social	40
4.3.2 Condição social e fatores biológicos e sociais	41
4.3.3 O surgimento de outros olhares	42
4.4 A VISÃO DELES.....	44
4.5 ANTES DE NOSSAS RUGAS, VEMOS AS DO VIZINHO.....	46
5 VELHICE E EDUCAÇÃO	47
5.1 <i>LIFESPAN</i>	49
5.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS.....	50
5.2.1 A mudança dos rumos	52

5.3 EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA.....	53
5.4 EDUCAÇÃO PERMANENTE.....	54
5.5 GERONTOLOGIA, GERONTOLOGIA EDUCACIONAL, EDUCAÇÃO GERONTOLÓGICA E GERONTAGOGIA.....	56
5.6 UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE.....	58
5.6.1 Universidades da Terceira Idade no Brasil.....	61
5.7 AS PESSOAS NÃO SÃO PAPEIS EM BRANCO.....	62
6 VELHICE E TECNOLOGIA	64
6.1 INCLUSÃO DIGITAL E SOCIAL.....	66
6.2 A RESISTÊNCIA.....	69
6.3 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA.....	70
6.4 GERONTECNOLOGIA.....	73
6.5 O PROBLEMA ESTÁ EM SOCIALIZAR AS TÉCNICAS E NÃO EM TECNIFICAR A SOCIEDADE.....	74
7 OBJETIVOS E METODOLOGIA.....	76
7.1 OBJETIVO GERAL.....	76
7.2 PONTOS OBSERVADOS.....	76
7.3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....	77
7.3.1 O contexto da pesquisa.....	78
7.3.2 Os sujeitos e os focos de análise.....	79
8 UMA TRAJETÓRIA DE IMPACTOS.....	83
8.1 CONHECENDO OS ALUNOS DAS AULAS DE INCLUSÃO DIGITAL DA FAMIC.....	83
8.1.1 Um olhar geral.....	91
8.2 GRUPO FOCAL – O INÍCIO DA CAMINHADA.....	92
8.3 ALGUMAS REFLEXÕES.....	101
8.3.1 “[...] se você não sabe Informática hoje, não ‘tá’ com nada”.....	102
8.3.2 Relações intra e intergeracionais e os cursos de introdução à Informática.....	104
8.3.3 O professor mediador.....	106
8.3.3.1 O professor de Inclusão Digital da FAMIC.....	109
8.3.4 Dificuldades, entusiasmos e memória.....	113
8.3.4.1 Alguns obstáculos/desafios observados.....	113

8.3.4.2 A memória.....	115
8.3.4.3 Alguns sucessos/alegrias/entusiasmos observados.....	116
9 OS IMPACTOS DA TRAJETÓRA.....	118
9.1 JENIFER.....	119
9.2 EVA.....	123
9.3 CARMINHA.....	131
9.4 BENÉ.....	136
9.5 MARIA DA PENHA POR MARIA DA PENHA.....	142
10 CONCLUSÃO.....	146
11. REFERÊNCIAS.....	152
ANEXO A – Fotos das aulas de Inclusão Digital da FAMIC.....	158
ANEXO B – Questionário aplicado para levantamento do perfil da turma de Inclusão Digital da Faculdade da Melhor Idade de Colatina.....	164
ANEXO C – Roteiro do grupo focal realizado com os alunos da FAMIC.....	167

1 INTRODUÇÃO

A divulgação dos dados do censo demográfico 2010 confirmou o que há algum tempo tem sido alertado pelos estudiosos, anunciado eventualmente pela mídia e percebido nas famílias brasileiras. Fotografias atuais contendo mães e pais rodeados por inúmeros filhos têm se tornado raras e a presença de pessoas mais velhas nos registros familiares tem podido ser mais constante.

A população brasileira cresceu quase vinte vezes desde 1872, data em que foi feito o primeiro recenseamento no país e havia 9.930.478 brasileiros. Hoje, somos 190.755.799 e a série de censos mostra como e porque a população vem experimentando aumentos diferenciados em seu contingente e, sobretudo, quais os perfis que foi assumindo ao longo do tempo (IBGE, 2011a).

Até a década de 1940, os altos níveis de nascimentos e mortes predominaram no país. Com a diminuição da mortalidade em meados dos anos 1940 e a manutenção da taxa de fecundidade, o ritmo do crescimento populacional brasileiro evoluiu nos anos 1950 para quase 3% ao ano. A partir da década de 1960, os níveis de fecundidade começaram lentamente a declinar e, com eles, as taxas subsequentes de crescimento anual da população. Comparando-se com o censo de 2000, a população do Brasil apresentou, em dez anos, um crescimento de 12,3%, o que resulta em um crescimento médio anual de 1,17% – a menor taxa observada desde a década de 1970 (IBGE, 2011a).

Com esses dados percebemos que o Brasil, país até bem pouco tempo considerado jovem, tem vivenciado uma mudança no perfil de sua população. Das inúmeras informações divulgadas quanto às modificações das estatísticas do povo brasileiro desde 2000, o alargamento do topo da pirâmide etária é algo que chama a atenção. O crescimento da população com sessenta e cinco anos ou mais, que era de 4,8% em 1991, passando a 5,9% em 2000, chegou a 7,4% em 2010. Os grupos etários de menores de 20 anos já apresentam uma diminuição absoluta no seu contingente. O país está envelhecendo e o que eram suposições, perspectivas e projeções, hoje é uma realidade comprovada.

A situação exposta traz consigo a necessidade de novos olhares em relação àqueles que, usualmente e culturalmente, são considerados obsoletos, incapazes, depressivos e desinteressados, mas que, além de estarem em expressivo número, têm apresentado cada vez mais relevância na sociedade em que vivemos – “As altas proporções de idosos como pessoas de referência [23,3%], no domicílio ou na família, revelam a importância do seu papel na sociedade” (IBGE, 2009).

Velhice, portanto, é assunto atual e em razão de seu caráter multifacetado constitui-se como um desafio, sobretudo nos âmbitos acadêmico e profissional, exigindo esforços de investigação (FALCÃO; LOPES em FALCÃO, 2010). Torna-se, então, evidente a necessidade de estudar, conhecer e pesquisar sobre essa faixa etária e ultrapassar as resistências que existem quando pensamos em envelhecimento.

Não é muito comum encontrar pessoas que encarem a chegada da velhice de forma tranquila e despida de artifícios para o prolongamento da juventude. Busca-se, através de vários caminhos, empurrar sempre um pouco mais para frente esse rótulo que traz consigo estigmas, preconceitos e estereótipos – o rótulo de ser velho.

Consciente ou inconscientemente, as pessoas resistem à ideia de seu próprio envelhecimento e, assim, a experiência de envelhecer, como traz Elias (2001), é muito pouco compreendida e abordada, sobretudo na literatura. Porém, mesmo sendo um tópico pouco discutido, sua compreensão é muito importante.

O distanciamento que há em relação aos idosos e ao processo de envelhecimento em si é reflexo da contradição que existe entre velhice e bem-estar (NERI, 1993). A palavra *idoso* assusta, afasta e traz consigo imagens diversas, geralmente não motivadoras para que se queira estar lá, onde tais sujeitos estão. O lugar onde culturalmente colocamos nossos velhos é constituído de ineficiência, falta de saúde, depressão, tristeza, solidão, inutilidade e, além de olharmos para eles como uma população excluída, marginalizada e esquecida, geralmente os encaramos como pessoas que, a partir de um momento da vida, deixam de pensar, aprender e produzir intelectualmente. Enfim, tendemos a invisibilizá-los.

Porém, a invisibilidade que por décadas colocou nossos idosos por trás dos véus da indiferença e do descaso precisa ser revista, sobretudo no que se refere ao grande paradoxo da sociedade atual: de um lado, prolongamos a vida e por outro, tendemos a limitar, desestimular ou impedir a participação dos idosos no processo sócio-econômico e cultural de produção, de decisão e de integração dessa sociedade (SICURO; BREYER, 1990). Sociedade esta que avança a passos largos.

Vivemos em um mundo fluido, como diz Bauman (2005), cheio de mudanças rápidas e constantes. Dentro dessa dinâmica líquida da sociedade contemporânea, onde há transformações as quais não só queremos, mas, sobretudo, precisamos acompanhar, temos as tecnologias como um dos carros-chefes da modernidade. Estar tecnologicamente apto a utilizar os recursos da sociedade moderna tornou-se passaporte para se sentir inserido no mundo contemporâneo.

O acúmulo de informações, a velocidade na transmissão, a superação das limitações espaciais, a utilização simultânea de múltiplos meios (imagem, som, texto) são, entre outros, elementos que se apresentam no planeta informatizado. As mudanças culturais também estão intimamente vinculadas às novas tecnologias da informação, pois estas têm um impacto significativo, não só na produção de bens e serviços, mas também no conjunto das relações sociais (TEDESCO, 2006).

Os impactos supracitados envolvem a todos, inclusive, a população idosa. Como se pode notar, velhice e tecnologia são assuntos da atualidade que nos atravessam fortemente, possuem potencial para influenciar nossas vidas e hábitos, estão intimamente ligados à nossa realidade e sociedade, mas que, pelo que se nota, estão bem distantes um do outro.

A informatização do mundo tem causado mudanças tanto na organização do trabalho quanto nas estruturas de participação social. Isso tem estimulado a aparição de novas formas de segmentação e diferenciação social. Tedesco (2006, p. 06) coloca: “[...] nas sociedades que estão utilizando mais intensivamente a informação e os conhecimentos em suas atividades produtivas, está aumentando significativamente a desigualdade social”. Idosos, naturalmente marginalizados pela sociedade que desvaloriza essa faixa etária, têm se visto excluídos por mais este fator – o analfabetismo digital.

Enfim, há uma parcela da população que parece não estar sendo contemplada com o que, contraditoriamente, está acontecendo a sua volta. Mesmo sendo parte da sociedade, não lança mão dos recursos que ela conquista, oferece e utiliza. Mas por quê? Por que há essa distância? Não há interesse por parte da terceira idade em usar o computador? Quais são as resistências? De onde vêm? E o que acontece quando eles têm acesso? Quais são os impactos em suas vidas e na sociedade? A problemática que abrange idosos e informática, portanto, é atual, provocadora e envolve todos nós, que esperamos envelhecer.

Levando-se em conta o envelhecimento da população, o avanço tecnológico e as peculiaridades de cada fase da vida, o objetivo geral fixado para este trabalho foi o de investigar o relacionamento dos idosos com as tecnologias e os possíveis impactos causados em suas vidas pela informatização do mundo e pela (ex)inclusão digital, por razões discutidas adiante. Os impactos seriam positivos? Até que ponto? O que indica a bibliografia referente ao tema? Que estudos empíricos abordam esse tipo de questão?

O gatilho para a pesquisa foi o que denominamos experiência-piloto, vivenciada por uma idosa de sessenta e um anos, que redefiniu sua história a partir do uso do computador, sobretudo da Internet. Maria da Penha ficou viúva aos trinta e um anos e desde então viveu exclusivamente para seus dois filhos, abdicando de todo tipo de experiência educacional,

social ou profissional. Depois de resistir, decidiu se deixar ensinar a usar o computador e sua vida mudou a partir de sua inclusão digital. É claro que, como nos traz Queiroz (1988), uma só história de vida não esgota todos os aspectos e nem todas as interpretações dos fenômenos que se pretende esclarecer, mas sempre levanta relevante série de questões sobre as quais não se havia cogitado ainda, ou fornece novas perspectivas a respeito do que já se conhecia (SIMSON, 1988).

As questões, os desafios, as surpresas e os sucessos que permearam a história de Maria da Penha suscitaram o interesse de conhecer outros sujeitos idosos em processo de alfabetização digital. A forma escolhida para isto foi dar voz aos envolvidos, buscando saber, através de suas falas e depoimentos, como é ser idoso na era digital e o que a informática provocou em suas vidas após sua inserção no mundo do computador.

Os materiais impressos, mídias e, sobretudo, a Internet foram substituindo cada vez mais os ensinamentos dos velhos. A transmissão oral perdeu paulatinamente importância e com ela decaiu a influência dos idosos, cujos conhecimentos passaram a não ser mais adequados ao novo contexto sócio-econômico. Ouvir os depoimentos teve como objetivo, também, resgatar um pouco da memória referente ao caminhar da tecnologização do mundo a partir da voz de quem a viveu e ainda está vivendo, sujeitos inconclusos e em transformação que são.

“Todo fenômeno social é total, dizia Marcel Mauss na década de 20. O indivíduo é também um fenômeno social” (QUEIROZ em SIMSON, 1988). Assim, foi desenvolvida a pesquisa, acompanhando-se uma turma de inclusão digital de idosos e, desta, foram eleitos cinco sujeitos para o aprofundamento de suas histórias. A intenção foi entender melhor esse processo e contribuir para o esclarecimento de aspectos que possam vir a diminuir as lacunas que existem entre o velho e a tecnologia.

O trabalho abordou as políticas públicas referentes ao envelhecimento, a estereotipação dos longevos, além de temas que relacionam velhice com educação e tecnologia. À luz destas discussões foram definidos os objetivos e a metodologia de pesquisa e, em seguida, analisados os dados coletados.

Tenciona-se que o leitor, sendo jovem ou velho, reflita com o presente trabalho e lembre-se de que, como diz Pontes (1996): “O envelhecimento, enquanto processo, concerne a todos, em qualquer idade. Isto é, não é só o velho que envelhece” (KACHAR, 2003, p. 117).

2 UM GATILHO PARA O ESTUDO: A HISTÓRIA DE MARIA DA PENHA

Toda pesquisa se inicia em algum ponto da história de seu autor. De forma direta ou não, o pesquisador está vinculado aos objetivos, às justificativas e/ou aos métodos através dos quais desempenha seu trabalho. As reflexões expostas no conteúdo desta dissertação são fruto do deslocamento do olhar de sua autora em sentido duplo – tanto da realidade global para o seu universo local, quanto da experiência que viveu dentro de sua própria casa para um âmbito reflexivo mais abrangente.

Bogdan e Biklen (1994, p. 85) colocam que: “Frequentemente, a própria biografia pessoal influencia, de forma decisiva, a orientação de um trabalho”. O gatilho de interesse para focar na relação entre idosos e informática está intimamente ligado à minha história e, por conta disso, peço licença para entrar neste contexto de forma a narrar o que houve na vida de minha mãe, uma idosa, analfabeta digital que, após o crescimento dos filhos, se viu sem razões para viver.

2.1 MARIA DA PENHA¹

Tenho trinta anos e há seis comprei um computador para a minha residência. A partir desse fato muitas coisas começaram a mudar na vida de minha mãe, uma mulher de sessenta e um anos, viúva desde os trinta e um, que, com a morte precoce do marido, se viu sozinha com duas crianças – um menino de sete anos e uma menina de seis meses.

Maria da Penha é o nome dela. Penha, como é conhecida, viveu vinte e quatro anos após a morte de meu pai única e exclusivamente por conta de seus dois filhos. Abdicou de todos os tipos de compromissos, experiências e atividades, fossem de cunho social, profissional ou educacional. Foram muitas as dificuldades encontradas e vividas ao longo desses anos sofridos e, muitas vezes, de solidão.

Ao tornar-se viúva, a mulher perde o papel de esposa e sua identificação com o marido [...] o que pode trazer um sentimento de descaracterização, uma sensação de que não é possível existir só (Coelho, 2002). Para Papalia e Olds (2002), a viuvez é um dos maiores desafios que o ser humano pode enfrentar e aquele que exige mais ajuste por parte do sobrevivente (SOCORRO; DIAS em FALCÃO, 2010, p. 103).

Além disso,

A viuvez é mais que uma reestruturação familiar, é uma redefinição de si mesma, em que a viúva terá de modelar novos padrões de sentimentos e pensamentos e refletir

¹ O artigo completo sobre o processo de inclusão digital de Maria da Penha encontra-se no livro “Tecnologias computacionais e práticas educativas inclusivas: perspectivas de trabalho em escolas e instituições acadêmicas”, organizado pela professora Jussara Martins Albernaz (ALBERNAZ, 2011).

sobre eles, adotar papéis diferentes do que estava habituada e adquirir novas habilidades (SUZUKI; FALCÃO em FALCÃO, 2010, p. 212).

Minha mãe ficou viúva muito jovem e para suportar a tristeza que se instalou em sua trajetória, redefiniu sua dinâmica de vida colocando nos filhos sua única razão de viver. E assim o fez até o momento em que uma nova necessidade de redefinição apresentou-se à sua frente. Após o nosso crescimento, meu e de meu irmão, minha mãe se viu em uma situação de aflição e angústia: “o que fazer agora que meus filhos não são mais dependentes de mim?”.

Muitos pais podem enfrentar dificuldades quando não aceitam que os filhos já não são as crianças que ajudaram a criar. Isso pode ocorrer, principalmente, com os pais que passaram a maior parte de suas vidas dedicando-se aos cuidados da prole, fazendo da função parental sua principal fonte de investimento (SOCORRO; DIAS em FALCÃO, 2010, p. 101).

Penha, que viveu anos a fio de dedicação exclusiva para os filhos, não sabia o que seria viver sem as responsabilidades de mãe, já que suas crianças se tornaram adultos e independentes.

Socorro e Dias (FALCÃO, p. 101) falam desse processo de “separação” que é “permeado pela ambivalência de sentimentos como: alegria, orgulho e satisfação de ver o filho autônomo, mas também o sofrimento e a sensação de perda e saudade”.

E agora? O que fazer?

O fato de não estarmos mais sob suas “asas” a fez ser tomada por um sentimento de finitude, de invalidez, de fim. No livro “O precioso tempo da velhice”, as autoras Sicuro e Breyer (1990, p. 27), citando Kol, afirmam: “formou-se a idéia de que a velhice é um tempo no qual o indivíduo se torna incompetente” no sentido de não ter habilidade e capacidade de nos ajudar a continuar a caminhar. Somado a isso, os chamados “traços estigmatizadores da velhice”, como a morte, a solidão, a tristeza, a inatividade, etc., citados pelas autoras referidas, dominaram sua conduta de forma a trazer para o seu olhar a tristeza de quem não tem mais razão para viver.

Diante disso, posso afirmar que minha mãe, Penha, nome de convento, avenida, empresa de ônibus, transportadora, santa e agora lei², sentiu o fardo do rótulo de “velha” e, somado a ele, a perda do papel social referente à família, na qual ocupava o cargo de chefe da casa, que possui a função de manutenção, controle e educação dos filhos. Como coloca Kachar (2003, p. 44):

² O convento da Penha é localizado em Vila Velha-ES e visualizado da Avenida Reta da Penha de Vitória-ES, em toda sua extensão. A empresa de ônibus e a transportadora Nossa Senhora da Penha existem em Vitória-ES e a referida lei é a de número 11.340, de agosto/2006, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica contra a mulher.

O envelhecimento é uma fase que pode ser encarada pelo sofrimento das perdas; dificuldades econômicas propiciadas pela diminuição do poder aquisitivo da aposentadoria; deterioração da saúde e perda de papéis sociais, com a interrupção profissional, o crescimento dos filhos e a perda do cônjuge. Esse estado de coisas leva à diminuição da auto-estima e da auto-imagem.

Foi uma fase difícil para todos nós, tendo em vista que, para quem é emocionalmente envolvido e responsável pelo ente que ama, não é nada confortável ver uma mulher em plenas condições de vida e evolução se autoestigmatizar como velha e, por isso, inútil.

2.2 O ESTRANHO COMPUTADOR

Há seis anos comprei um computador. Nada de muito avançado, tendo em vista que os objetivos de uso não iriam muito além de editores de textos, gráficos e *slides*, além do uso da internet para pesquisa, trabalho e lazer. Comprei, também, um móvel pequeno para que o *hardware*³ fosse acomodado em um canto da sala de estar de minha casa.

Diante desses novos elementos na sala da minha residência, comecei a notar que minha mãe não se aproximava deles, muito menos os tocava. Sempre que ia limpar a casa, me pedia para tirar o pó do móvel e do computador e ajeitar os “negócios” como achasse melhor. Intrigada com isso, perguntei a ela o porquê de ela mesma nunca fazer tal serviço e me surpreendi com a resposta: “*Eu não vou encostar nisso não! E se quebrar?*”. Confesso que, inicialmente, achei engraçado e respondi a ela que deveria parar de bobagens, que apenas encostar no computador não iria quebrá-lo. Mas, com o tempo, notei que não era exagero, que ela realmente achava e sentia isso.

Por conta dessa impressão, havia grande resistência de sua parte em relação ao computador de nossa casa. Ela nunca havia tido contato com algo do tipo; logo, ele era completamente novo para ela e, por isso, altamente complexo. Ela foi criada em uma fase de nossa história em que a tecnologia mais avançada com a qual tinha contato eram máquinas de datilografia e mimeógrafos e, devido a isso, um equipamento a partir do qual se pode “digitar” (e não “bater”) e o que se escreve aparece em um monitor parecido com uma televisão, só podia ser algo inusitado, diferente, quase absurdo para ela.

2.3 A INCLUSÃO DIGITAL

Com o tempo fui percebendo que o medo, a resistência e a distância que ela mantinha em relação ao computador se misturavam com curiosidade e encanto. Muitas foram as vezes

³ Partes físicas do computador como monitor, teclado e CPU.

que notei seu pescoço esticado e seu olhar voltado para o que eu fazia no computador. As fotos que mostrava, os recados enviados pelo meu irmão (que há dezessete anos mora em outra cidade), os *sites* de relacionamento, de receitas, de notícias, tudo isso despertava nela interesse. No entanto, bastava eu dizer: “*Mãe, vou te ensinar a usar o computador*”, que ela já respondia, categoricamente: “*Não, não quero aprender, sou velha pra isso*”. Ela se autodiscriminava, considerando-se velha e, por isso, incapaz.

Após muito insistir para que ela permitisse que eu a ensinasse a utilizar o computador de nossa casa, pouco a pouco fui conseguindo convencê-la. Foi um verdadeiro processo de alfabetização⁴. Para ilustrar, posso contar que quando manuseava o *mouse*, ela não olhava para a tela do computador, acompanhando o cursor, mas olhava para o dispositivo sobre a mesa, sem entender como ele poderia possibilitar seu contato com a parte “pensante” da máquina. Foi um processo interessante de ensino, aprendizagem, troca e descobertas.

Para que sua afinidade com o computador fosse se estreitando foi preciso muita paciência de minha parte em relação às dificuldades que ela tinha ao utilizar os dispositivos e aplicativos. Não bastava dizer “clique” em tal lugar, porque ela não sabia o que significava esse termo, tão intimamente ligado à interface do computador. O processo de inclusão digital⁵ de minha mãe, portanto, foi recheado de desafios, mas também, de muitos sucessos.

2.4 DA ALFABETIZAÇÃO DIGITAL À INCLUSÃO SOCIAL

Quando ficou mais apta a utilizar o computador, navegando pela Internet, Penha encontrou a Faculdade da Melhor Idade de Colatina (FAMIC)⁶, um programa de atividades para pessoas da terceira idade. Interessada pelas propostas de trabalho, ela decidiu conhecer de perto o que era oferecido pelo programa. Cabe dizer que, antes de chegar a essa decisão, também houve uma etapa de resistência, durante a qual frases como: “não vou ficar no meio de velhas”, “não sou velha para ir para uma faculdade de terceira idade”, “não vou pra lá ficar fazendo tricô”, foram bastante comuns. Mais uma vez, o medo do novo e a insegurança diante de novas possibilidades de vida, unidos a um certo preconceito, assustaram e, por um bom tempo, impediram minha mãe de se matricular na FAMIC. No entanto, apesar de acreditar que poderia ser bom pra ela, respeitamos seu tempo e aguardamos sua decisão. Kachar (2003, p. 45-46) diz, sobre isso:

⁴ A alfabetização digital é melhor tratada no capítulo 6.

⁵ Considerações sobre a inclusão digital são feitas no capítulo 6.

⁶ Existem mais informações sobre a FAMIC no capítulo 7.

O envelhecimento traz perdas e pode gerar crises que levam à instabilidade psicológica. Para amenizar situações como essas, a pessoa da terceira idade precisa contar com o afeto e apoio dos parentes e com atividades ocupacionais de seu interesse:

- a escolha das atividades deve ser espontânea e não imposta;
- a pessoa determinará o tempo que destinará à atividade, quebrando o ritual de tantos anos cumprindo horários e prazos determinados por outros;
- as atividades devem estimular a criatividade e o potencial para a resolução de problemas [...].

Então, com o tempo, mesmo desconfiada, ela decidiu reiniciar seu ciclo estudantil em março de 2009.

O convívio com pessoas com idades, limitações e anseios como os seus, bem como a participação em viagens, peças de teatro e visitas a órgãos públicos foram benéficos para que ela se desprendesse do sentimento de vazio.

Foram vários passos dados. Porém, os encontros de inclusão digital que são ofertados pela FAMIC às terças-feiras, surpreenderam. Por ter um conhecimento prévio, Penha passou a colaborar com o professor durante as aulas, auxiliando os colegas que têm dificuldades com o computador.

Essa situação influenciou na sua permanência na FAMIC, pois contribuiu para que se formasse um novo olhar para as situações que estava vivendo.

E ela foi mais longe. Disseminando o conhecimento, ensinou a moça que trabalha em nossa casa a utilizar o computador e o processo de ensino-aprendizagem tornou-se presente no nosso dia-a-dia. Para quem acredita na Educação, isso é emocionante.

Acredito que esse relato traga a lume o fato de que as tecnologias e a educação podem provocar impactos na vida de idosos. Minha mãe teve sua vida transformada a partir da inclusão digital e tem evoluído cada dia mais.

2.5 CONCLUINDO O RELATO, MAS NÃO FINALIZANDO A HISTÓRIA

Não posso dizer que vou finalizar esta história, tendo em vista que a protagonista deste relato e motivo primeiro do meu interesse sobre a problemática que envolve idosos e Informática ainda tem muito a aprender e ensinar e sua caminhada ainda vai muito longe.

Por conta disso, acredito que a conclusão que pode ser tirada do que aconteceu até o presente momento é que os longevos, muitas vezes encobertos por véus de indiferença ou estereotipados com nossos preconceitos ou tendências à padronização de suas condutas, têm muita vida dentro de si e muita potência para desenvolver atividades e trazer contribuições para a nossa sociedade.

Como será colocado no decorrer deste trabalho, os rumos têm mudado e as tecnologias estão contribuindo, em vários aspectos, para o desvelamento da população que, tudo indica, será majoritária em um futuro não muito longínquo. A alfabetização digital tem produzido mudanças e ampliação dos horizontes sociais de idosos de nossa sociedade. Maria da Penha, minha mãe, é prova disso.

Minha intenção, então, a partir da experiência-piloto vivida dentro de minha própria casa e do aprofundamento feito através da pesquisa desenvolvida é, considerando as palavras de Anita Neri,

contribuir para a construção de novas referências culturais como processo inseparável da luta por uma sociedade que seja capaz de assegurar direitos e espaço de realização da vida em seus vários momentos, de variadas formas e em diferentes tempos (NERI, 2007, p. 12).

É uma pequena pesquisa, mas as longas caminhadas sempre começam com pequenos passos.

3 A POPULAÇÃO MUNDIAL ESTÁ ENVELHECENDO. E DAÍ?

O primeiro ponto importante que se deseja explanar, tendo em vista a temática que envolve a terceira idade, é voltado para reflexões sobre como o mundo tem se comportado e que medidas têm sido tomadas diante do fenômeno do envelhecimento planetário, já que tais aspectos influenciam diretamente a vida de todos os cidadãos, velhos ou não.

Apenas nas últimas décadas a comunidade mundial começou a voltar sua atenção para questões sociais, econômicas, políticas e científicas provocadas pelo envelhecimento em grande escala. Até pouco tempo, apesar de muitos indivíduos chegarem a etapas avançadas da vida, sua proporção total não era muito significativa. Porém, a população global passou a envelhecer em um ritmo impressionante e a parcela populacional de idade avançada constitui hoje a faixa etária com maior crescimento no mundo – o que revela uma revolução silenciosa, de consequências imprevisíveis e de longo alcance.

Diante dessa realidade, o planeta tem se visto frente à tarefa de adaptar suas políticas sociais e econômicas ao envelhecimento das suas populações.

3.1 POLÍTICAS INTERNACIONAIS RELACIONADAS ÀS PESSOAS IDOSAS

A Organização das Nações Unidas (ONU) afirma que o planeta está no centro de uma transição única e irreversível do processo demográfico, processo este que terá impacto em todo o mundo, resultando em populações mais velhas e taxas de fertilidade em redução. A proporção de pessoas com sessenta anos ou mais deverá triplicar até 2050, alcançando dois bilhões, e o número de pessoas com mais de oitenta anos deve quadruplicar, atingindo quase quatrocentos milhões.

A redução do número de nascimentos se dá devido a diversos fatores, tais como: o adiamento da constituição familiar devido à formação profissional, pois pessoas jovens têm dedicado mais tempo aos estudos; a crescente inserção feminina no mercado de trabalho, criando, muitas vezes, incompatibilidade entre carreira e família; e as novas, variadas, baratas e também gratuitas alternativas de controle de natalidade.

Além das baixas taxas de nascimentos, fatores como os avanços tecnológicos e da medicina curativa e preventiva, as melhorias nutricionais, de higiene, sanitárias e, com isso, a melhoria da qualidade de vida, têm colaborado para que as pessoas consigam viver melhor e por mais tempo.

Reconhecendo a realidade do envelhecer mundial e atentando para os graves problemas que afligem a parcela idosa da população do planeta, a ONU convocou, em 1982, a primeira Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento. Esta visava dar início a um programa internacional de ações para garantir a segurança econômica e social das pessoas de idade, assim como oportunidades para que elas contribuíssem para o desenvolvimento de seus países. O encontro, realizado em Viena, foi talvez a primeira manifestação global de tomada de consciência sobre pontos que envolvem a velhice. A partir daí foram elaborados princípios orientadores de uma política de nível planetário para os idosos.

O encontro culminou no Plano de Ação Internacional de Viena sobre o Envelhecimento. Nele constam assuntos como saúde e alimentação, moradia e meio ambiente, família, bem-estar social, renda, previdência social, emprego e educação.

Entendendo que o envelhecer é um processo que diz respeito a todo ser humano, o documento traz a necessidade da preparação da população para as etapas posteriores da vida, abrangendo fatores físicos, psicológicos, culturais, religiosos, econômicos, dentre outros. Salienta, ainda, que o “objetivo do desenvolvimento é melhorar o bem-estar de toda a população sobre a base de sua plena participação no processo de desenvolvimento e de uma distribuição equitativa dos benefícios dele derivados”. Tal processo deve realçar a dignidade humana, criando igualdade entre os distintos grupos etários para compartilhar recursos, direitos e obrigações. “Todas as pessoas, independentemente de idade, sexo ou crenças, devem contribuir segundo suas capacidades e receber ajuda segundo suas necessidades” (ONU, 1982).

Onze anos depois, em 1991, a Assembleia Geral da ONU: entendendo a imensa diversidade de situações das pessoas de idade nos diferentes países – o que requer políticas diferenciadas; considerando que muitos estereótipos que envolvem a idade são falsos; que existem possibilidades de os idosos contribuírem com as atividades da sociedade (entre outros pontos); e em cumprimento ao Plano de Ação Internacional sobre Envelhecimento, adotou o Princípio das Nações Unidas em Favor das Pessoas Idosas, que enumera direitos em relação à independência, participação, cuidado, autorrealização e dignidade.

Para dar continuidade às ações, houve a Conferência Internacional sobre o Envelhecimento, em 1992, quando foi aprovada a Proclamação sobre o Envelhecimento, que declarou 1999 como o Ano Internacional dos Idosos com o *slogan*: uma sociedade para todas as idades. Nessa ocasião foram definidos parâmetros para a elaboração de um marco conceitual sobre a questão do envelhecimento, que foi produzido em 1995, contendo quatro principais dimensões: a situação dos idosos, o desenvolvimento individual continuado, as

relações multigeracionais e a inter-relação entre envelhecimento e desenvolvimento social. As questões referentes à população idosa passaram, assim, a serem abordadas em fóruns das Nações Unidas e os idosos se transformaram em um segmento populacional ativo, a ser incorporado na busca do bem-estar de toda a sociedade (CAMARANO; PAZINATO, 2004).

Em 2002, a ONU promoveu, em Madrid, a segunda Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento em circunstâncias bem diferentes da que ocorrera vinte anos antes, considerando-se os grandes avanços sociais, culturais e tecnológicos da sociedade. O objetivo foi desenvolver uma política internacional para o envelhecimento para o século XXI. Foi adotada uma nova declaração política e um novo plano de ação internacional. O Plano de Madri traz, como um de seus avanços, o entendimento de que o envelhecimento, quando aceito como um êxito, faz com que o aproveitamento da competência, experiência e dos recursos humanos dos grupos mais velhos seja assumido com naturalidade, como vantagem para o crescimento de sociedades humanas maduras e plenamente integradas (Art. 6º).

Devido às diversidades no processo de envelhecimento de cada localidade, os órgãos regionais vinculados às Nações Unidas⁷ decidiram elaborar estratégias para a implementação das generalizações do Plano de Madri, levando em conta as especificidades de suas regiões (CAMARANO; PAZINATO, 2004). Assim, foram feitos cinco textos regionais, realçando as ênfases particulares de cada região.

A estratégia adotada pela América Latina e Caribe foi definida na 1ª Conferência Regional Intergovernamental sobre Envelhecimento, em 2003. Ela objetivava a promoção dos direitos humanos das pessoas idosas e recomendava a elaboração de leis específicas que definissem e protegessem esses direitos.

A 2ª Conferência foi realizada no Brasil, em 2007. Na Declaração de Brasília os países participantes ratificaram o compromisso de "não pouparem esforços para promover e proteger os direitos humanos e as liberdades fundamentais de todas as pessoas de idade", além de "trabalhar na erradicação de todas as formas de discriminação e violência e criar redes de proteção [...] para fazer efetivos os direitos das pessoas idosas" (NOTARI; FRAGASO, 2010).

Em maio de 2010, na reunião do Comitê Especial da CEPAL, no Chile, sobre População e Desenvolvimento, foi solicitado à Secretaria Executiva da Comissão que transmitisse ao Secretário Geral das Nações Unidas que os países da região tinham interesse

⁷Comissão Econômica para a Europa, Comissão Econômica e Social para a Ásia e o Pacífico, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Comissão Econômica para a Ásia Ocidental e Comissão Econômica para a África.

no estabelecimento de um grupo de trabalho que se encarregaria de liderar a elaboração de um tratado internacional para proteger os direitos dos longevos (NOTARI; FRAGASO, 2010).

A realidade mundial quanto à situação dos mais velhos continua crítica e repleta de discriminação, abandono, violência e desrespeito – excetuando-se as culturas em que os velhos são valorizados. Há uma enorme lacuna entre o que é determinado internacionalmente e o que é efetivamente feito. No entanto, é preciso levar em consideração que o mundo está percebendo seu envelhecimento e tentativas de melhorias estão sendo discutidas, formuladas, documentadas e determinadas.

3.2 POLÍTICAS NACIONAIS RELACIONADAS ÀS PESSOAS IDOSAS

O Brasil ocupa o quinto lugar mundial em número de habitantes, ficando atrás somente da China, Índia, Estados Unidos e Indonésia. Seu aumento populacional, ocorrido a partir do século XIX e incrementado no século XX, provém de elevados índices de natalidade e de imigração. Até a década de 1940, no entanto, as condições médico-sanitárias eram precárias e havia, paralelamente, um grande índice de falecimentos. Esse contexto começou a mudar devido ao surgimento de diversas vacinas, técnicas de tratamento de doenças e o maior acesso aos serviços sanitários e médicos, que culminaram na diminuição dos índices de mortalidade. As taxas de natalidade, por sua vez, aumentaram no período pós-guerra (a Segunda Guerra terminou em 1946), gerando, com isso, um crescimento acelerado da população no país.

No decorrer dos anos 1960, a porcentagem de crescimento da população brasileira foi sofrendo declínios, sendo intensificada por quedas consideráveis de fecundidade. Essa situação pode ser justificada, dentre outros fatores, pelo processo de urbanização e a redução do trabalho familiar (as famílias não precisavam mais de tantos filhos para auxiliar na lavoura), a queda do número de casamentos precoces (frequentes na zona rural), a preocupação com o custo elevado da criação dos filhos no meio urbano, o maior acesso aos métodos contraceptivos e a inserção mais intensificada da mulher no mercado de trabalho.

A taxa de crescimento da população recuou de 3% ao ano, nas décadas de 1950 e 1960, para 1,05% em 2008. Em 2030 estima-se que atinja o chamado “crescimento zero” e a partir desse ano poderão ser registradas taxas de crescimento negativas, com queda no número

da população. Nas projeções do IBGE, em 2050 a taxa negativa será de - 0,23%, o que equivale a uma população de 215,3 milhões de habitantes⁸.

Em situação similar a do resto do planeta, no Brasil houve redução no número de nascimentos e a longevidade foi alongada devido às melhorias da qualidade de vida. Porém, os problemas da faixa etária idosa também foram potencializados pelo aumento de seu contingente.

Segundo as recomendações das Nações Unidas: “corresponde a cada país desenvolver os mecanismos necessários à promoção de um nível de bem-estar social adequado ao número adicional de anos de vida da população idosa” (ONU, 1982). No Brasil, as políticas públicas voltadas para os mais velhos foram resultado de influências e pressões internacionais, da sociedade civil, de associações científicas, de grupos políticos, etc.

De acordo com Camarano e Pasinato (2004, p. 264), duas iniciativas, nos anos 1960, tiveram impacto no desenvolvimento das políticas brasileiras referentes aos idosos. A primeira foi a criação, no Rio de Janeiro, da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia, em 1961, visando “estimular iniciativas e obras sociais de amparo à velhice e cooperar com outras organizações interessadas em atividades educacionais, assistenciais e de pesquisas relacionadas com a Geriatria e Gerontologia”. A segunda iniciativa teve início em 1963, através do Serviço Social do Comércio (Sesc), que contou com um grupo de comerciários da cidade de São Paulo preocupados com o desamparo e solidão dos idosos. Antes disso, as ações voltadas para a população idosa eram apenas de atendimento asilar.

A primeira iniciativa do governo federal referente à assistência do idoso se deu em 1974, com ações preventivas, além de internações custodiais de aposentados e pensionistas do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) em centros sociais da sociedade civil. No mesmo ano, foi também criada a renda mensal vitalícia – Lei nº 6.179, de 11 de dezembro – que assegurava um auxílio de 50% do salário mínimo vigente no país a pessoas com mais de 70 anos que não recebiam nenhum benefício da Previdência Social.

Diretrizes para uma política social direcionada aos idosos foram editadas, em 1976, pelo Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), as quais culminaram em um Seminário Nacional sobre Política Social da Velhice e na elaboração da Política Social para o Idoso: Diretrizes Básicas (CAMARANO; PAZINATO, 2004).

Após a realização da primeira Assembleia Geral Internacional sobre Envelhecimento, em 1982, houve um significativo aumento da preocupação do governo brasileiro com as

⁸ Se o ritmo de crescimento populacional se mantivesse no mesmo nível observado na década de 1950, o Brasil chegaria a ter, em 2008, 295 milhões de habitantes e não 189,6 milhões, como divulgado pelo IBGE.

questões voltadas para a população idosa, acontecendo, no mesmo ano, a primeira Assembleia Nacional de Idosos (BORGES em SIMSON; NERI; CACHIONI, 2006). A ocasião coincidiu com o momento de redemocratização do país e precedeu a promulgação da Constituição de 1988, o que gerou um intenso debate sobre os mais velhos no capítulo que se refere às questões sociais da Constituição (Art. 203, inciso V; Art. 230, § 1º). A introdução do fator “seguridade social” fez com que a proteção deixasse de ser vinculada apenas ao aspecto social-trabalhista e assistencialista, mas passasse a ter conotação de direito de cidadania.

Foram criados, então, o primeiro Conselho do Idoso, implementado apenas em 2002, e a Associação Nacional de Gerontologia (ANG), de cuja atuação e discussões surgiu o esboço da Lei 8.842/94 – a Política Nacional do Idoso (PNI). Em seu artigo 1º, a lei passou a assegurar aos idosos “condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade” (NOTARI; FRAGASO, 2010).

Outras iniciativas, ao longo da história, surgiram em prol da população idosa. Alguns exemplos são a Associação Cearense Pró-idosos (Acepi), em 1977, e a Confederação Brasileira de Aposentados e Pensionistas (Cobap), em 1984, que teve início em 1960 com a criação da União dos Aposentados e Pensionistas do Brasil. No quesito saúde, apenas em 1999 o Ministério da Saúde elaborou a Política Nacional de Saúde do Idoso (Portaria nº 1.395).

3.2.1 O século XXI e o idoso

Após a elaboração do Plano de Madri, em 2002, as preocupações com as pessoas de mais idade voltaram a se acentuar no Brasil. O Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003) entrou em vigor no dia 1º de janeiro de 2004, após tramitar por sete anos no Congresso Nacional, beneficiando mais de dezesseis milhões de brasileiros com sessenta anos ou mais. Em seus cento e dezoito artigos, buscou resgatar os princípios constitucionais que garantem direitos e preservam a dignidade, sem distinções, baseando-se na absoluta prioridade ao idoso e na proteção integral do indivíduo. Os principais aspectos abordados na lei são: saúde, trabalho, igualdade, educação, participação política, desenvolvimento, viver livre da violência e meio ambiente acessível. O avanço do documento está, sobretudo, em considerar como crime o não cumprimento dos ditames legais (CAMARANO; PAZINATO, 2004).

Em 2009, o terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-III) incorporou "a valorização da pessoa idosa e a promoção de sua participação na sociedade" em sua diretriz número 10 – "garantia da igualdade na diversidade". Os direitos das pessoas de mais idade

passaram, então, a ser considerados oficialmente no Brasil como direitos humanos (NOTARI; FRAGASO, 2010).

Em janeiro de 2010, foi instituído o Fundo Nacional do Idoso (Lei nº 2.213) para “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” (Art. 1º).

Como se pode notar, uma série de medidas nacionais foram tomadas para amparar a população de maior crescimento no país. Cientes de que há, ainda, inúmeros problemas no percurso rumo a um envelhecimento ativo e saudável, é preciso que se lute para que haja políticas previdenciárias, educacionais e direcionadas à saúde, entre outras, para que a qualidade, em qualquer etapa da vida, seja uma realidade concreta para todos os brasileiros.

3.3 POLÍTICAS CAPIXABAS RELACIONADAS ÀS PESSOAS IDOSAS

As regiões sudeste e sul são, de acordo com o censo 2010, as duas regiões mais envelhecidas do país. Ambas apresentam, em suas pirâmides etárias, inflexões que indicam o impacto das sucessivas quedas nacionais de fecundidade a partir da década de 1960. “As duas regiões tinham em 2010 um contingente de idosos com 65 anos ou mais de 8,1%. Nesse mesmo ano, a população de crianças menores de 5 anos era de 6,5% no Sudeste e 6,4% no Sul” (IBGE, 2011b).

O Espírito Santo é o menor estado da região sudeste, com uma população de 3.514.952 habitantes (IBGE, 2011b) – o que representa 1,8% do povo brasileiro. Comparando-se com o censo de 2000, seu aumento populacional foi de 13,6% – porcentagem superior à média nacional, que foi de aproximadamente 12% –, sendo o estado com a maior expansão populacional da região sudeste, seguido por São Paulo (11,6%). Isso se deu, inclusive, devido às migrações advindas, principalmente, da Bahia e de Minas Gerais.

Do contingente populacional total do estado, 10,5% têm mais de sessenta anos. Devido, então, à realidade mundial e estadual referente ao envelhecimento, o Espírito Santo também possui um histórico de iniciativas voltadas para as pessoas longevas. Quanto à legislação específica sobre a faixa etária idosa, o *site* do Governo Estadual apresenta quarenta menções sobre medidas que foram oficialmente tomadas para auxiliar na qualidade de vida e respeito aos idosos. A primeira lei é de 1983 – um ano após a primeira Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento – o que mostra a influência das ações internacionais na preocupação

estadual com os mais velhos. Tal lei refere-se aos acentos preferenciais para idosos nos transportes coletivos.

Além das instituições declaradas legalmente como de utilidade pública, o Espírito Santo possui uma série de ações vinculadas a instituições públicas ou privadas espalhadas por todo o território capixaba. O Centro de Referência de Atendimento ao Idoso (CRAI) destaca-se por ser a primeira unidade especializada para o atendimento do idoso no Espírito Santo. Criado em 1995, atendendo à PNI, é um programa de iniciativa da Secretaria Municipal de Saúde de Vitória. O CRAI oferece atendimento especializado a pessoas com mais de sessenta anos, capacita profissionais das unidades de saúde e funciona como fonte de pesquisas científicas sobre o envelhecimento.

Como se pode perceber o capixaba é um povo que também tem buscado atender à população idosa. Não se pode dizer que há ausência de problemas, mas é importante salientar que há iniciativas, preocupação e determinações que buscam melhorar a qualidade de vida e garantir o respeito, atenção e cuidados aos mais velhos.

3.4 POLÍTICAS MUNICIPAIS RELACIONADAS ÀS PESSOAS IDOSAS – UM OLHAR PARA A CIDADE DE COLATINA

Colatina é um município do noroeste do Espírito Santo que possui, segundo o IBGE, uma população de 111.788 habitantes. Da população total, 11,57% tem mais de sessenta anos, ou seja, 12.939 colatinenses são idosos. Essa proporção aumentou desde o último censo, quando havia 9,34% (10.536) de idosos na cidade.

Os registros sobre a legislação municipal referente à população mais velha estão listados no *site* da prefeitura da cidade (www.legislacaoonline.com.br/colatina). A primeira menção feita é do ano de 1995 e trata da dispensa dos idosos em filas. Das sete leis municipais, destaca-se a de nº 4.766/2002, que cria o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa e institui o Fundo Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa.

Ao Conselho Municipal cabe, dentre outras funções: implementar a política do idoso, observando a política nacional; avaliar e elaborar propostas de aperfeiçoamento da legislação municipal pertinente; promover campanhas de formação de opinião em relação aos direitos das pessoas mais velhas; avaliar e fiscalizar o repasse e aplicação dos recursos aos programas de atendimento ao idoso; promover a criação de cursos de alfabetização e oficinas de cultura; bem como, a realização de discussões sobre os problemas que afetam a população longeva. Quanto ao Fundo Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa, este visa atender a

programas e projetos previamente aprovados pelo Conselho Municipal. Sua receita vem de concessões orçamentárias do município, contribuições de entidades públicas ou privadas, rendimentos extras, entre outros.

Conferências municipais sobre os direitos das pessoas idosas também são promovidas, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social. A primeira conferência aconteceu em fevereiro de 2006, com o tema “Construindo a rede de proteção e defesa da pessoa idosa”. A segunda ocorreu em maio de 2008, sob o tema “Avaliação da rede de proteção e defesa da pessoa idosa: avanços e desafios” – quando foram propostas diretrizes para subsidiar a elaboração e a implementação da política municipal da pessoa idosa.

A terceira conferência ocorreu em junho de 2011, com o tema: “O compromisso de todos por um envelhecimento digno no Brasil”. Os objetivos eram relativos à sensibilização da sociedade sobre o envelhecimento da população do país; à mobilização, especialmente dos idosos, para a conquista do direito ao envelhecimento com dignidade; ao fortalecimento do compromisso da sociedade e do poder público com o atendimento, a defesa e a garantia dos direitos das pessoas de mais idade; e à avaliação da implementação e da efetivação da PNI nos âmbitos do governo federal, estadual, distrital e municipal.

Diante do exposto, constata-se que Colatina demonstra preocupação e busca discutir e colocar em prática ações que possibilitem contribuir com um melhor atendimento às pessoas longevas. Outros eventos e ações de instituições públicas e privadas do município vão ao mesmo sentido.

3.5 POLÍTICAS PÚBLICAS X REALIDADE

No decorrer deste capítulo houve a preocupação de focar o âmbito legal e as ações oficiais de políticas públicas direcionadas aos idosos. É fato que a totalidade da população idosa não é atingida pelas políticas relatadas e que muitos planos limitam-se a ideias, promessas e documentos.

A questão social do envelhecimento ainda não possui a visibilidade que precisa ter. No Brasil, as contradições regionais e a desigualdade social atingem todas as etapas do curso da vida, dificultando a real vivência da cidadania como direito (SIMSON; NERI; CACHIONI, 2006).

Muitos problemas afetam a população protegida, ao menos teoricamente, pelo Estatuto do Idoso. Em relação à alfabetização, por exemplo, uma pesquisa feita em 2007, com 2.136 idosos de 204 municípios, mostrou que 49% são analfabetos funcionais, contrapondo-se a

13% dos não-idosos; 23% não sabe ler e escrever; e 4% só sabe escrever o próprio nome (NERI, 2007).

Em relação ao desrespeito e violência, mais de um terço dos idosos entrevistados reportou já ter sofrido alguma situação de brutalidade por conta da idade. Os relatos vão desde casos de violência urbana, como assaltos e estupros, à violência doméstica, como espancamentos e atentados contra a vida. A violência psíquica também foi citada através de relatos sobre humilhações sistemáticas cometidas por familiares, além da violência institucional de desrespeito aos direitos dos idosos, cometida por agentes públicos em hospitais, mercados e principalmente no transporte público (NERI, 2007).

No quesito acessibilidade, 35% dos entrevistados disseram encontrar dificuldade para andar nas ruas e calçadas devido aos buracos, irregularidades e à existência de degraus. Nos transportes públicos, 21% das pessoas de idade (um quarto da população usuária) dizem ter dificuldades, sobretudo, pela altura dos degraus.

Enfim, esses são apenas alguns tópicos do imenso rol de situações que preocupam e atingem não só os que já são velhos, mas também todos que pretendem envelhecer. Não se buscou aprofundar nos problemas existentes, porque eles estão à nossa volta. São conhecidos, presenciados e vivenciados. A intenção de se falar das políticas públicas foi ressaltar o que oficialmente já existe mesmo que, nem sempre, seja concretizado.

Como foi colocado por Simone de Beauvoir (1970, p. 664), estamos distantes de uma sociedade que perceba a velhice, não como um passo para a morte, mas como uma etapa da vida e, assim, o tratamento que destinamos aos mais velhos “denuncia o fracasso de toda a nossa civilização”.

Diante do exposto, portanto, ressalta-se a relevância de se tomarem atitudes e se fazerem cobranças a todas as parcelas sociais, para que compromissos efetivos sejam assumidos e medidas concretas sejam tomadas em todos os aspectos que envolvem essa parcela crescente, dinâmica e viva da nossa sociedade.

O desafio é a busca de uma rearticulação e de uma movimentação em função da definição de novos fins e meios, de outras técnicas de organização, conscientização, atuação e luta, recriando e dinamizando instituições e organizações, ações que permitam o desenvolvimento sociocultural, político e econômico, influenciando na vida dos cidadãos e das coletividades, das classes e dos grupos sociais, integrando-os ao movimento global, mas respeitando e valorizando suas peculiaridades e identidades (BORGES, em SIMSON; NERI; CACHIONI, 2006, p. 86).

4 ESTEREÓTIPOS, PRECONCEITOS E RÓTULOS

Um segundo aspecto a ser considerado sobre a pessoa idosa é a tendência à estereotipação. A visão engessada com relação aos longevos influencia, em grande parte, suas condutas. Além disso, acredita-se na importância desta reflexão, pois os olhares que muitos hoje direcionam para os velhos podem vir a ser voltados para eles quando a idade lhes bater à porta.

As sociedades tendem a dividir seus membros em categorias de acordo com atributos considerados comuns a cada uma delas. Nessa condição de segregação, muitas vezes velada, os ambientes sociais também estabelecem as categorias de pessoas que têm possibilidade de neles serem encontradas. As rotinas de relação social, por sua vez, permitem um relacionamento com outras pessoas nesses ambientes. Assim, quando algum estranho nos é apresentado, em primeiro momento, os aspectos indicativos de categoria nos permitem identificar sua identidade social⁹ (GOFFMAN, 1982).

Sobre as categorias de idade, Debert (1994, p. 10) enfatiza que são construções históricas e sociais e que a “periodização da vida implica um investimento simbólico específico em um processo biológico universal”. Todos os seres humanos têm possibilidade de envelhecer, no entanto, cada sociedade trata seus membros mais velhos de formas específicas. A categorização oficial em relação às idades, baseada em sistemas de datação, é especialmente significativa no Ocidente, onde representa “um mecanismo básico de atribuição de status (maioridade legal), de definição de papéis ocupacionais (entrada no mercado de trabalho), de formulação de demandas sociais (direito à aposentadoria), etc.” (Ibid., p. 15).

Em relação à categoria que rotula os longevos, a Organização Mundial da Saúde classifica as pessoas entre 45 e 59 anos como os chamados de “meia idade”. A classificação como “idosos” destina-se àqueles que têm de 65 a 74 anos em países desenvolvidos e de 60 a 74 em países em desenvolvimento¹⁰. Os que possuem de 75 a 90 anos são considerados “anciãos” e os que ultrapassam os 90 são os de “velhice extrema”.

A institucionalização do curso da vida, própria da modernidade, veio, portanto, reforçar a categorização dos indivíduos e significou não apenas a “regulamentação das seqüências da vida, mas também a constituição de perspectivas e projetos [...] por meio dos

⁹ Goffman (1982) chama a atenção para os conceitos de identidade social virtual e identidade social real. A primeira se refere “àquilo que o indivíduo que está à nossa frente deveria ser”, sobre o que fazemos suposições, conjecturas e julgamentos. A segunda corresponde aos atributos que o indivíduo efetivamente possui.

¹⁰ No Brasil, os sujeitos amparados pelo Estatuto do Idoso são aqueles com idade igual ou superior a sessenta anos.

quais os indivíduos se orientam e planejam suas ações, individual e coletivamente” (DEBERT, 1994, p. 19). Além disso, de certa forma, tal institucionalização engessou nosso modo de olhar e agir em relação às faixas de idade.

Neste trabalho, focado nos idosos, foi identificada a comum mistura entre senescência e senilidade¹¹ e percebido o surgimento de estereótipos negativos que causam dificuldades e/ou impedimentos para os que passaram da fase da juventude. Isso se dá porque em nossa sociedade é comum as pessoas, ao saírem da fase adulta oficial, serem encaradas como incapazes, desinteressadas, depressivas, inúteis, tristes, solitárias, etc.

4.1 DAS FORMAS DE OLHAR ÀS ATITUDES

É possível constatar, a partir de indícios ou documentos, que desde a antiguidade o homem já refletia sobre o que o tempo traz para os seres humanos. Na Grécia antiga, por exemplo, Platão acreditava que ficar velho era o apogeu de uma vida e, para Homero, o envelhecer estava associado à sabedoria. Sócrates, por sua vez, colocava que, para os prudentes e preparados, a velhice não constituiria peso algum. Já Aristóteles a encarava como a decadência do ser e condicionava a visão em relação a ela ao corpo saudável, dizendo ser uma bela velhice aquela que tinha a lentidão da idade, sem deficiências. “Em ‘A Retórica’, Aristóteles vê a decadência; Platão, o apogeu; o primeiro vê o corpo, o segundo vê o espírito” (LIMA, 1998).

Na Renascença, o envelhecimento continuou a ser associado à decadência e o corpo humano passou a ser visto como uma máquina que é deteriorada pelos estragos do tempo. Com o advento da burguesia, na Idade Moderna, o idoso ganhou espaço, ocupando lugares de honra nas festas e cabendo-lhe a presidência de eventos. A ideologia burguesa os valorizava a partir do pensamento de que quanto mais a pessoa envelhecia, mais crescia o seu saber e a sua sensatez, sendo, portanto, no fim da vida que o indivíduo atingia seu apogeu (LIMA, 1998).

Nos dias atuais, a velhice continua a viver uma situação dicotômica. Porém, há uma tendência à afirmação de que o envelhecer é um problema grave, pois o crescimento do número de idosos faz com eles que se tornem um grande ônus para a sociedade. Assim, o que deveria ser motivo de comemoração – a ampliação da expectativa de vida – se torna razão de

¹¹ Carvalho Filho (1996) explica: “As alterações fisiológicas do processo natural são caracterizadas como senescência e as alterações produzidas por afecções que atingem o idoso fazem parte da senilidade” (KACHAR, 2003, p. 37). Bosi (1994, p. 80), no entanto, questiona, citando Bastide (1965): “[...] a senilidade é um efeito da senescência ou um produto artificial da sociedade que rejeita os velhos”.

preocupação e aumento de atitudes preconceituosas quando se trata do assunto envelhecimento.

Neri (2008, p. 13) conceitua atitudes como “predisposições aprendidas e relativamente estáveis para responder ante um objeto” e que “compreendem três componentes: cognitivo, emocional e tendência à ação”. A cognição, segundo a autora, inclui as crenças avaliativas sobre um dado objeto e, em parte, refletem normas sociais; a emoção refere-se aos sentimentos experimentados pelo indivíduo em relação ao objeto; e a tendência à ação indica a disposição para entrar em interação com ele. Ou seja, no campo conceitual de atitudes figuram crenças, preconceitos, estereótipos, valores e ideologia (NERI em SIMSON; NERI; CACHIONI, 2008).

Atitudes preconceituosas, crenças negativas e incorretas e a tendência à estereotipação em relação a idosos têm uma trajetória antiga nas sociedades. Podemos afirmar que são tão velhas quanto à rejeição do ser humano à morte, a sofrer, a adoecer e a depender (situações que se tornam mais prováveis com o envelhecimento). Essa associação entre tais fatores e a velhice gera a atribuição de características indesejáveis a tais sujeitos e o uso desse critério para tomar decisões sobre como agir com eles. Há, então, razões psicológicas para rejeitar a velhice, porque ela está associada aos fatores supracitados, e razões econômicas, como a restrição de oportunidades sociais.

4.1.1 Velho X Idoso X Terceira Idade

Sobre a conotação negativa do vocábulo “velho”, Peixoto (1998) lembra que na França do século XIX a velhice abrangia pessoas que não tinham condições de assegurar financeiramente seu futuro, não tendo, assim, *status* social. As pessoas com algum patrimônio eram chamadas de “os patriarcas com experiência preciosa”. Estes tinham certa posição social, administravam seus bens e eram respeitados. Locuções diferenciadas, então, foram criadas para tratar grupos diferentes dentro do conjunto de pessoas com mais de sessenta anos – designava-se como velho (*Vieux*) ou velhote (*Viellard*) os que não tinham *status* social, enquanto os que o tinham eram, em geral, chamados de idosos (*Personne âgée*).

No Brasil, a implicação pejorativa da palavra velho seguiu uma trajetória parecida com a que ocorreu na França, porém, mais recentemente. Os documentos oficiais, segundo Peixoto (1998), publicados antes dos anos 1960, denominavam as pessoas com mais de sessenta anos, simplesmente, como velhas. Segundo a autora, foi no final da década que

alguns documentos oficiais e as análises sobre o envelhecimento recuperaram a noção de idoso.

Já o termo “terceira idade” é uma construção das sociedades contemporâneas e acredita-se que seu emprego se deve ao fato de ser isento de significações depreciativas. Tal expressão se refere, em geral, às pessoas entre cinquenta e cinco e setenta anos e inclui, fundamentalmente, indivíduos que ainda têm boa saúde e tempo livre para o lazer e para novas experiências nessa etapa da vida (SIQUEIRA; BOTELHO; COELHO, 2002).

Ainda sobre esse conceito, Debert (1996) explica:

A invenção da terceira idade é compreendida como fruto do processo crescente de socialização da gestão da velhice: durante muito tempo considerada como própria da esfera privada e familiar, uma questão de previdência individual ou de associações filantrópicas, ela se transformou em uma questão pública. Um conjunto de orientações e intervenções foi definido e implementado pelo aparelho de Estado e outras organizações privadas. Como consequência, tentativas de homogeneização das representações da velhice são acionadas e uma nova categoria cultural é produzida: as pessoas idosas, como um conjunto autônomo e coerente que impõe outro recorte à geografia social, autorizando a colocação em prática de modos específicos de gestão.

Salienta-se que neste trabalho o termo velho não é encarado com qualquer conotação negativa, sendo visto e utilizado como uma nomenclatura que indica, como o faz o vocábulo idoso, pessoas que já estão em um estágio mais avançado da vida.

4.2 ESTEREÓTIPOS E ESTIGMAS

Independentemente da nomenclatura, percebe-se que atitudes e preconceitos refletem processos de supergeneralização, pois se consideram iguais todos os indivíduos e seus destinos, além de supersimplificação, o que desemboca na estereotipação¹² – tanto para o lado positivo, acreditando-se, por exemplo, que todos os velhos são sábios, quanto para o lado negativo, quando se tem como verdade que todos eles são depressivos.

As rugas, os cabelos brancos e as manchas senis tornam-se, então, símbolos de prestígio ou símbolos de estigma. Goffman (1982, p. 53) explica que o símbolo de prestígio transmite informação social que pode estabelecer uma pretensão à honra ou a uma posição de classe desejável, já os símbolos de estigma são “especialmente efetivos para despertar a atenção sobre uma degradante discrepância de identidade [...] com uma redução conseqüente em nossa valorização do indivíduo”.

¹² Estereótipo: do grego *stereós* = sólido, firme + *typos* = modelo, símbolo, exemplar.

Fleury (2006, p. 498) lança mão das palavras de Henry Tajfel para tratar da nossa tendência à estereotipação, ratificando a cognição como fator determinante nesse processo.

Qualquer classificação pautada por estereótipos traz em si uma identidade social que se produz no interior de uma dada realidade cultural. Tais classificações convertem-se nas imagens afirmativas ou não, transmitidas pelos grupos em interação dentro de determinadas tradições culturais. Tajfel entende que os estereótipos envolvem um processo cognitivo. Ou seja, os indivíduos que pertencem a um determinado grupo apreendem a simbologia que envolve a estereotipia e reproduzem-na ao longo da história. Com isso, se mantêm as diferenças identitárias entre os grupos.

Como um estereótipo, que para ser social, precisa ser amplamente compartilhado dentro de uma parcela da sociedade, a consolidação de uma imagem estereotipada depende de um consenso dos membros que integram o determinado grupo social. Para Pinel (2005),

O mundo inventa e produz belezas e alegrias, coisas saudáveis e agradáveis, mas perversamente, inventa estigmas, discriminações e preconceitos – sempre com uma intencionalidade que demanda (des) mascaramento.

Diante dessa situação, os idosos têm sido estigmatizados com estereótipos que os categorizam como inflexíveis, religiosos, improdutivos, doentes, depressivos, frágeis e sem energia.

Goffman (1982, p. 37) conceitua o estigma como “um atributo ou uma identidade social que marca pessoas ou grupos para ser objetos de completa desvalorização, independentemente de seus atributos”. Por provocar limitações a fundamentais domínios da vida, a discriminação etária afeta o *status* social, o bem-estar psicológico e até mesmo a saúde física dos que sofrem algum tipo de exclusão.

4.2.1 O ageismo

O *ageism*, que pode ser traduzido como idadismo, etáismo, etarísmo ou, simplesmente, ageismo, é um conceito que indica discriminação etária. Couto, Novo e Soares (2009, p. 510) explicam que

o termo ageismo foi utilizado pela primeira vez em 1969 por Robert Butler [...] que o definiu como uma forma de intolerância relacionada com a idade, ou seja, qualquer pessoa poderia ser alvo de discriminação pela idade que tem, sendo crianças e idosos os grupos mais vulneráveis. [...] Mais tarde, Palmore (2004) definiu o termo como forte preconceito e discriminação contra pessoas idosas. Trata-se, para o autor, do terceiro grande ‘ismo’ identificado nas sociedades ocidentais após o racismo e o sexismo. No entanto, o ageismo difere dessas duas formas de preconceito e de discriminação porque teoricamente qualquer pessoa pode ser atingida por ele ao longo de sua vida desde que viva o suficiente para envelhecer.

Neri (2007, p. 38) também cita Butler (1969), colocando que

o caráter insidioso das atitudes negativas, dos preconceitos e dos estereótipos em relação à velhice e aos idosos deriva do fato de se sobreporem aos outros

preconceitos. Assim, uma pessoa ou grupo pode ser discriminado por outros mais poderosos [...] por serem pobres, gordos, negros, homossexuais, deficientes físicos, judeus ou islâmicos. Quando idosos, serão discriminados também por serem velhos, isto é, pelo critério etário. Por outro lado, pessoas e grupos que nunca sofreram os efeitos da rejeição [...] podem vir a ser discriminadas por serem idosas, mormente em sociedades que supervalorizam a juventude, como a nossa.

Kalish trouxe à tona, em 1979, a reflexão de que a compaixão e a superproteção com que indivíduos e instituições muitas vezes tratam os idosos são tão prejudiciais quanto os estereótipos negativos com os quais eles são rotulados (NERI em SIMSON; NERI; CACHIONI, 2006). Falcão e Baptista também falam sobre isso: “o excesso de zelo e proteção pode fazer com que os mais jovens ‘superfuncionem’ em relação aos mais velhos, ou seja, aqueles muitas vezes agem por estes, sufocando-os e tolhendo-os de uma vida mais ativa” (FALCÃO, 2010, p. 23).

Levy (2001), por sua vez, fala do “ageísmo implícito”, que corresponderia a sentimentos, pensamentos e comportamentos que existem sem o conhecimento ou o controle conscientes das pessoas, como se fossem formas habituais e corretas de interagir com os idosos. Dessa maneira, essas formas de sentir, pensar e agir não são percebidas nem mesmo pelos mais velhos, que acham normais as formas de tratamento discriminativas a que são submetidos e tendem a construir explicações plausíveis para elas (NERI em SIMSON; NERI; CACHIONI, 2006).

Essa análise recai bem sobre o comportamento de muitos cientistas em relação à velhice. Neri (2008) lista algumas atitudes desses profissionais e pesquisadores, cuja opinião tem muito peso para a sociedade: tratamento dos idosos como uma categoria homogênea, desconsiderando as diferentes condições de vida; uso da idade como forma de classificação; atribuição prévia de dependência física, depressão e doenças; uso inadequado de instrumentos e instruções em situações de avaliação e coleta de dados; confusão entre os efeitos de velhice e pobreza ou velhice e doença; e a desconsideração dos limites que o envelhecimento normal impõe ao funcionamento bio-psico-social ou crença no poder irrestrito da ciência para impedi-lo (SHAIE, 1993).

É fato que “poucos brasileiros admitem serem preconceituosos em relação à velhice: apenas 4% dos não idosos” (VENTURI; BOKANY em NERI, 2007, p. 37), no entanto, percebemos a disseminação de uma forma de olhar para a faixa etária idosa que precisa ser revista, pois acaba se cristalizando em verdades que vão sendo passadas de geração a geração. Kachar (2003, p. 37) atenta para isso: “Valores equivocados [que] podem ser introjetados na juventude e perdurar até a maturidade, quando o próprio idoso carregará o preconceito sobre esta fase da vida, não sabendo como vivenciá-la”. Bosi (1994, p. 76), por sua vez, traz:

“Muitas vezes o idoso absorve a ideologia voraz do lucro e da eficácia e repete: ‘É assim mesmo que deve acontecer, a gente perde a serventia, dá lugar aos moços...’”.

4.3 A INFLUÊNCIA MIDIÁTICA

A tendência a determinado olhar para a faixa etária idosa tem influência de vários meios, como as posturas dos cientistas citadas anteriormente. Há, no entanto, algo ainda mais poderoso que nos conduz a estereotipar os mais velhos: a influência midiática.

A literatura, a televisão, os jornais, as revistas e os demais meios simbólicos de expressão de opinião e informação são reconhecidos como poderoso instrumento na formação de atitudes e crenças em relação a objetos sociais, como a velhice e o idoso. Os conteúdos da comunicação “afetam e, ao mesmo tempo, são afetados pelos comportamentos de indivíduos, grupos e instituições” (NERI em SIMSON; NERI; CACHIONI, 2006, p. 15).

Para ratificar a situação exposta, uma pesquisa¹³ feita no jornal “O Estado de São Paulo” sobre matérias publicadas com o tema velhice constatou que parte dos textos apresenta os idosos como um fardo econômico para as instituições, para as gerações mais jovens e para os próprios descendentes. Tais textos trazem estereótipos de forma direta ou o fazem em suas entrelinhas, de forma implícita. A situação dos velhos, explicitada em um determinado artigo, por exemplo, é comparada com a das crianças abandonadas, porém, a dos primeiros causa menos compaixão. Essa imagem de dependência e regressão é um dos fatores que nos condiciona a temer a velhice e a situação social do idoso.

O envelhecer, tomando-se como base a pesquisa feita, é corriqueiramente associado à morte, ao declínio irreversível e à doença. Neri (2006) traz alguns trechos de artigos que retratam essa realidade: “o velho sofre da grande doença que é a velhice”; “os da terceira idade de fato pertencem à geração pelanca, com seus neurônios escassos e rateantes e com vantagens impossíveis de se ver, a não ser pelas lentes da ilusão”; “são ridículas as suas tentativas de mimetizar a juventude”; “para que se deixar iludir pelo rótulo terceira idade, se em momentos cruciais em que o que conta é a novidade e a capacidade de sedução, o idoso se deixa trair pelo uso de termos arcaicos e por um indisfarçável cheiro de alfazema?”; “que perspectivas existem para os idosos senão a morte silenciosa, escondida, pacífica e sem angústias e tormentos?” (SIMSON; NERI; CACHIONI, 2006).

¹³ “Atitudes e crenças sobre Velhice: Análise de Conteúdos de Textos do Jornal *O Estado de São Paulo* publicados entre 1995 e 2002”, por Anita Liberalesso Neri (SIMSON; NERI; CACHIONI, 2006).

Elias (2001, p. 08) traz uma dura reflexão sobre os que envelhecem e sua separação do mundo dos vivos: “essa ligação com a morte não é só questão do fim efetivo da vida, do atestado de óbito e do caixão. Muitas pessoas morrem gradualmente; adoecem, envelhecem, mas, para algumas, a partida começa muito antes”. Como coloca Beauvoir (1970, p. 468) “a sociedade de hoje o rechaça, ainda vivo, para um passado ultrapassado”. Acreditar-se impotente, diminuído, impossibilitado e inútil traz para os próprios idosos a crença de sua decadência e assim, em muitos casos, eles incorporam o que lhes é colocado como verdade.

4.3.1 Velhice – um problema social

No cenário de publicações sobre a velhice, há, ainda, a visão do envelhecimento populacional como um risco e um problema social. O envelhecer dos brasileiros é apontado como motivo para a reforma do sistema previdenciário, pois o aumento da população idosa conduz a uma redução no número de contribuintes e o aumento do uso da previdência por parte da população. Com isso, acredita-se que o sistema tenda a ter um colapso (GUIMARÃES, 2007).

A pesquisa traz, sobre isso, que

a análise dos custos sociais do aumento da proporção de idosos em relação à população apta a sustentá-los traz à baila uma questão raramente cogitada no Brasil. Em nome da solidariedade entre as gerações, o jornal sugere que já que os idosos podem ser mais saudáveis e mais longevos, que então deveriam manter-se produtivos por mais tempo, desonerando os mais jovens (SIMSON; NERI; CACHIONI, 2006, p. 35).

Outra noção, que vai de encontro aos direitos dos mais velhos à proteção do Estado, diz respeito à necessidade de se privatizar parte dos sistemas de atenção à saúde e de aposentadoria “numa lógica em que a poupança da juventude, e não os impostos e as restrições impostas às gerações mais jovens, é que deve ser a principal fonte de custeio dos benefícios sociais oferecidos aos idosos” (SIMSON; NERI; CACHIONI, 2006, p. 35).

A aposentadoria se encontra neste cenário como uma faca de dois gumes. Por um lado, é encarada como um direito ou uma recompensa merecida, por outro, é vista como um passo definitivo para a exclusão social. Independentemente de como é entendida, os aposentados tendem a ser excluídos da vida social e, com isso, muitos tendem à depressão por sentirem falta do trabalho de outrora e por não lhes ser oferecido nada em substituição às antigas atividades. O desafio de ser aceito dentro da própria família também surge, pois muitos passam a ser considerados como incapazes de produzir qualquer ação, não sendo solicitados para a resolução de problemas (GUIMARÃES, 2007).

Nesse contexto de supervalorização da juventude, encaramos a velhice como uma etapa da vida constituída de sujeitos passivos e/ou incapazes de intervenções e atitudes favoráveis para si e para a coletividade. Tendemos a reconhecer a sabedoria dos velhos e a sua capacidade de recordar o passado de forma repleta de nostalgia, serenidade e poesia, mas sem acreditar em alguma possibilidade de intervenção direta na solução de problemas atuais. É recorrente associá-los a tempo social e recordações, mas sempre explorando os significados passivos do ato de reter na memória e pouco evidenciando a capacidade de transmissão intencional e ativa de valores e conhecimentos. Peças de teatro, livros e outros meios de educação informal reforçam nos vovôs aposentados uma imagem da passividade e da improdutividade associada à velhice.

A situação exposta representa o não poder fazer e o não poder atuar em diversas ocasiões. A falta de atividade profissional e a impossibilidade de render e competir com a juventude atribui aos que envelhecem a dimensão do vazio e a dificuldade de encontrar atividades que dêem sentido para a vida e que tragam o sentimento de valorização e respeito.

É por isso que todos os remédios que se propõem para aliviar a depressão dos velhos são tão irrisórios: nenhum deles poderia reparar a sistemática destruição de que os homens foram vítimas durante toda a sua existência [...] mesmo que se construa para eles residências decentes, não se poderá inventar-lhes a cultura, os interesses, as responsabilidades que dariam sentido à sua vida. Não digo que seja inteiramente inútil melhorar, no presente, sua condição; mas isso não traz nenhuma solução ao verdadeiro problema da última idade: como deveria ser uma sociedade, para que, em sua velhice, um homem permanecesse um homem? (BEAUVOIR, 1970, p. 663).

4.3.2 Condição social e fatores biológicos e sociais

São muitas as questões veiculadas nos meios de comunicação que desfavorecem ou desmerecem os longevos. Ou por serem muitos, ou por viverem mais, ou pela situação social em que se encontram. Este tratamento provavelmente relaciona-se com a condição social de grande parcela dos idosos brasileiros, para os quais o envelhecer impõe um fator adicional para discriminação social. Por todo o seu ciclo de vida, essas pessoas foram vítimas do difícil acesso a boas oportunidades educacionais, à atenção adequada à saúde, a corretas condições de nutrição, moradia e transporte, à segurança e ao emprego – fatores que garantem a dignidade. Esse conjunto de condições desemboca em cidadãos velhos em meio a doenças, dependências e dificuldades de toda a sorte que todos, evidentemente, preferem negar ou evitar (NERI em SIMSON; NERI; CACHIONI, 2006, p. 28-29).

Há, também, outros fatores biológicos e sociais que permeiam a velhice e que muito influenciam a forma como ela é vista. Elias (2001) afirma que a sociedade tem um grande

estoque de conhecimentos que podem contribuir para um envelhecimento mais saudável. A capacidade de controle do ser humano sobre tais fatores também aumentou nos últimos dois séculos, apesar da aproximação de uma barreira que parece intransponível. Segundo o autor, isso faz com que se entenda que “aqui e ali a capacidade dos seres humanos em relação ao universo natural tem seus limites” (ELIAS, 2001, p. 90).

A recomendação derivada das pesquisas aponta para a necessidade de cada indivíduo cuidar-se para ter vida saudável. Ou seja, para se viver uma boa longevidade não basta ter propensão genética. É preciso conquistar esse resultado mediante investimentos constantes num estilo de vida saudável, física e mentalmente ativo, produtivo e socialmente envolvido (NERI em SIMSON; NERI; CACHIONI, 2006, p. 33).

Sobre os aspectos sociais para um bom envelhecimento, Beauvoir (1970, p. 17) aborda a relevante diferença que há entre aquele que tem condições de chegar a uma boa velhice e os que não têm tais oportunidades:

Tanto ao longo da história como hoje, a luta de classes determina a maneira pela qual um homem é surpreendido pela velhice; um abismo separa o velho escravo e o velho eupátrida, um antigo operário e um Onáassis. A diferenciação das velhices individuais tem ainda outras causas: saúde, família etc. Mas são duas categorias de velhos (uma extremamente vasta, e outra reduzida a uma pequena minoria) que a oposição entre exploradores e explorados cria. Qualquer afirmação que pretenda referir-se à velhice em geral deve ser rejeitada porque tende a mascarar este hiato.

Acredita-se, com o exposto, na evidente necessidade de atentar para as condições físicas, sociais e psicológicas que envolvem não só os mais velhos, mas todas as faixas etárias, para que cada fase da vida seja vivida de forma plena, saudável e com o desfrute dos direitos e o desempenhar dos deveres que concernem a cada uma delas. Somente assim, os conceitos e as nomenclaturas que envolvem os idosos não terão o peso de estigma que hoje possuem.

4.3.3 O surgimento de outros olhares

Não só pontos negativos inundam a mídia sobre a velhice. A movimentação de pessoas mais velhas, com energia e disposição para se cuidar e se divertir, está levando à organização de grupos para atividades de educação, cuidados com a saúde, informação e lazer. Possibilidades para fugir de suas duras realidades, ou da roupagem que tentam lhe impor, têm sido noticiadas como soluções para que os indivíduos se mantenham ativos e produtivos ao envelhecer. Tais iniciativas estão sendo publicadas na mídia, porém, articulistas apontam para o fato de que os membros da faixa etária idosa que podem usufruir dessas providências, geralmente, são os que tiveram mais acesso à educação e à informação.

Além das iniciativas citadas, outros pontos positivos têm sido evidenciados nos meios de comunicação. Alguns exemplos são: idosos saudáveis colaboram social e economicamente em trabalhos voluntários ou remunerados; podem ajudar à família na educação de seus netos; têm possibilidade de trabalhar em organizações não-governamentais (nos EUA, três milhões de idosos apoiam tais instituições); são eficientes em atividades remuneradas (uma rede de supermercados da França verificou que eles faltam menos, são mais motivados, tolerantes e experientes); são fundamentais à conservação e à transmissão dos legados culturais; etc.

Porém, vale reforçar que é preciso que se dêem condições para que eles desenvolvam todos esses papéis, pois “aproveitar esse legado tem um preço: o governo precisa estimular a velhice saudável, pois, senão, no futuro, teremos longas filas [ainda maiores] nos hospitais públicos” (NERI em SIMSON; NERI; CACHIONI, 2006, p. 42).

Além de jornais, revistas e peças de teatro é possível citar o cinema¹⁴ como transmissor de informações sobre a velhice e formador de maneiras mais positivas de enxergá-la. Debert (2005, p. 01) coloca que idosos frequentemente são personagens da sétima arte e que, apesar de sua presença como figuras centrais nos filmes ser mais rara, eles têm ganhado um espaço cada vez maior, tal como acontece nos jornais e na mídia eletrônica, “que parecem estar quebrando a longa conspiração do silêncio em relação à velhice”. A autora coloca que, sob o ponto de vista das ciências sociais, discutir a presença dos idosos nas mídias é uma forma de refletir sobre atitudes e valores sociais com os quais os filmes dialogam e que, supõe-se, estruturam suas narrativas.

Debert (2005, p. 16) salienta, ainda, que a tendência contemporânea é ir de encontro a representações do envelhecer como um processo de perdas, “promovendo a sua dissolução em vários estágios que passam a ser tratados como novos começos, como oportunidades a serem aproveitadas na exploração das identidades”.

Apesar de não ter força para solucionar os problemas de estereotipação negativa da velhice, o cinema (e demais meios de comunicação) quando coloca ênfase na crítica às discriminações, “complexifica nossos sentimentos e nossa percepção das outras formas de exclusão além daquelas dadas pela desigualdade econômica” (DEBERT, 2005), sendo, assim, um meio de sensibilização e conscientização relacionado a formas diferentes de se enxergar o velho e a velhice.

¹⁴ Alguns filmes que abordam o tema velhice, citados por Debert (2005), são: “Parente é Serpente”, de Mario Monicelli (Itália, 1993); “Cocoon”, de Ron Howard (EUA, 1985) e “A cruz dos Anos”, de Leo McCarey (EUA, 1937). Acrescenta-se “Hanami: Cerejeiras em Flor” (Alemanda, 2008), de Doris Dörrie.

4.4 A VISÃO DELES

Como percebido no decorrer deste capítulo, de modo geral, a imagem da velhice é mais negativa que positiva. Essa visão é percebida, inclusive, pelos que constituem a faixa etária que é vítima dos estereótipos expostos. Há consciência de que existe um forte preconceito social; porém, os próprios idosos avaliam que ser velho hoje é melhor do que foi na época em que eram mais jovens. A pesquisa “Idosos no Brasil – vivências, desafios e expectativas na 3ª idade” (NERI, 2007), já abordada neste trabalho, traz a autoimagem da pessoa idosa a partir de uma amostra da população dessa faixa etária. Para vias de comparação, além dos 2.136 idosos entrevistados, 1.608 pessoas entre 14 e 59 anos também participaram da coleta de dados.

O envelhecimento está fortemente associado a aspectos depreciativos, tanto para os idosos, como para os não idosos. Doenças e fragilidades, o desânimo e a dependência física são, para a maioria, os sintomas que indicam que a velhice chegou. Porém, grande parte dos idosos entrevistados disse que se sente, com a idade que possui, satisfeito e feliz (48%), disposto para seus afazeres (29%) e com vontade de viver (27%). As referências negativas foram abordadas por 39% dos participantes. Uma conclusão interessante foi tirada desses dados:

Se a velhice é preponderantemente negativa, mas a maior parte dos idosos sente-se bem, conseqüentemente a maioria não se sente idosa (53%). Só a partir dos 70 anos a maior parte dos idosos brasileiros sente-se como tal. Na média, sentem-se de fato idosos apenas 2/5 (39%) e 7% sentem-se idosos parcialmente, ou em certas circunstâncias. A sensação de velhice, plena ou parcial, é partilhada gradualmente com o aumento da idade: por apenas 1/3 dos que estão entre 60 e 64 anos (31%), por pouco mais da metade dos de 70 aos 74 anos (53%) e atinge sete em cada dez idosos que estão com 80 anos ou mais (71%) – segmento em que ainda 28% afirmam que não se sentem idosos (NERI, 2007).

Na opinião da população não idosa há a prevalência de que existem mais aspectos ruins que bons em ser idoso (44%, chegando a 49% entre os jovens de 16 e 17 anos), mas, 33% afirmam que existem mais coisas boas do que ruins no envelhecimento. Entre os idosos, 33% avaliam que há mais coisas boas, 35% mais coisas ruins e 23% acreditam que ambas estão presentes em sua situação etária.

É importante salientar, como colocado no início deste subtópico, o comparativo existente entre a forma de enxergar a situação das pessoas mais velhas na atualidade em relação à maneira como era encarada e vivida anteriormente (“há 20 ou 30 anos”). A maioria dos pesquisados (56%) avalia que é melhor ser idoso agora do que já foi antes. Os principais argumentos para tanto se referem à conquista de alguns direitos como a aposentadoria, a

gratuidade nos transportes, o Estatuto do Idoso e o atendimento preferencial em filas. Aspectos que teriam piorado também foram investigados, destacando-se a falta de respeito e a questão da saúde. O preconceito também foi citado por 80% dos participantes.

A tendência à estereotipação negativa foi ratificada em muitos pontos da pesquisa. Isso pode ser confirmado, inclusive, pelo fato de a maior parte da amostra (75% entre não idosos e 76% entre idosos) ter sabido citar traços negativos da imagem que os mais jovens têm em relação aos idosos, enquanto apenas 1/5 (21% dos não idosos e 19% dos idosos) menciona algum traço positivo como componente dessa imagem.

Os mais jovens veriam os idosos como incapazes ou inúteis (opinião espontânea de 31% dos idosos e de 37% dos não idosos), como ultrapassados (9% e 15%, respectivamente) e desinformados (10% e 5%); com desprezo (29% e 16%), desrespeito (24% e 16%), como passíveis de discriminação ou maus tratos (13% e 7%) (NERI, 2007).

Há, em contrapartida, frases sobre a velhice que indicam a percepção positiva em relação ao envelhecer como, por exemplo: “Os idosos tem muita coisa pra ensinar” (94% entre os idosos e 96% entre não idosos) e “Envelhecer é um privilégio” (86% e 82%, respectivamente).

Enfim, a forma de ver os mais velhos também tem seu lado positivo. A ideia de que velhice é sinônimo de doença, por exemplo, tem discordância de muitas pessoas (a pesquisa indicou 84% dos não idosos e 68% dos idosos).

As porcentagens dos não idosos, superiores em alguns pontos, indicam também que está começando a haver um novo modo de encarar a velhice, mesmo não estando nela. Um exemplo é a percepção de que idosos só vivem do passado – 64% dos não idosos não acreditam nisso e 58% dos idosos também não. Quanto à dependência, 55% dos não idosos discordam juntamente com 49% dos idosos.

Há, no entanto, um ponto que será salientado neste trabalho, referente à educação, (sobretudo no que diz respeito ao mundo moderno) que vai de encontro à forma positiva de acreditar no potencial dos mais velhos. Entendendo a educação como um conjunto de oportunidades para adquirir e potencializar conhecimentos diversos, as conclusões da pesquisa citada chamam a atenção para a forma como idosos e não idosos consideram as capacidades dos longevos – 54% dos não idosos e 58% dos idosos acreditam que as pessoas mais velhas não conseguem acompanhar as mudanças da sociedade atual.

Neri (2006), evidenciando o fator educação, coloca:

De fato, a educação brasileira não tem um ponto de vista sobre a velhice e, atrelada a conceitos ultrapassados, não reconhece os idosos como uma clientela merecedora de atenção, uma vez que os vê como não produtivos e não flexíveis o suficiente a ponto

de merecerem esforços educacionais (NERI em SIMSON; NERI; CACHIONI, 2006, p. 51).

Diante do colocado há o que se rever, reconsiderar e ressignificar para que haja uma sociedade mais completa em termos de direitos e mais correta no que tange ao respeito e valorização de todas as faixas etárias. Assim, e só assim, as percepções relativas aos velhos poderão ser efetivamente, e em todos os âmbitos, mais otimistas.

4.5 ANTES DE NOSSAS RUGAS, VEMOS AS DO VIZINHO

Muitas são as mudanças externas que ocorrem em nosso físico. Tais mudanças, usualmente, não são bem aceitas. É difícil e também assustador reconhecer a metamorfose que o tempo causa. Rugas, cabelos grisalhos, fragilidades, visão não tão apurada, postura que não se sustenta ereta e firme como antes. Geralmente, temos dificuldade em identificar em nós essa situação de degradação natural. “Antes de percebermos nossas rugas, percebemos as do vizinho” (GUIMARÃES, 2007, p. 14).

Assim, vamos julgando e condenando o que está externo a nós. Desde que nascemos estamos envelhecendo, mas sempre evitamos falar disso como se a velhice estivesse muito distante de nós, como se fosse problema somente deles e não nosso. Simone de Beauvoir (1970) já falava sobre essa situação, da nossa tendência a julgar do ponto de vista externo, sem levar em conta que a velhice é uma construção, sobretudo, interior.

[...] passado, presente e futuro estão intimamente relacionados ao longo de toda a existência, determinando o jeito peculiar de cada pessoa envelhecer. Além disso, ao interiorizar suas experiências e colocar-se no mundo, a pessoa o faz de um modo particular, trazendo à tona não somente o que observou do meio externo, mas uma criação carregada de aspectos do seu mundo interno.

Contribuir para a construção de novas formas de referenciar a população idosa, dentro de perspectivas culturais, faz-se, portanto, indispensável para que a sociedade seja capaz de assegurar direitos e espaços de realização da vida em seus vários tempos e momentos, nas mais variadas formas, atendendo e respeitando as diversidades etárias, raciais, religiosas e culturais de nosso planeta. Lutar contra os preconceitos etários não significa apenas libertar os velhos dessa condição de estereotipação, mas dar a nós mesmos a oportunidade de não vivenciarmos o que hoje provocamos. Como categoricamente fala Bosi (1994), o que fazemos contra os idosos nos faz agir como loucos porque delineamos o nosso próprio futuro.

Na sociedade ideal que acabo de evocar, pode-se imaginar que a velhice, por assim dizer, não existiria; [...] um indivíduo morreria sem ter passado por uma degradação; a última idade seria realmente conforme a definição que dela dão certos ideólogos burgueses: um momento da existência diferente da juventude e da maturidade, mas possuindo o seu próprio equilíbrio e deixando aberto ao indivíduo um grande leque de possibilidades (BEAUVOIR, 1970, p. 351).

5 VELHICE E EDUCAÇÃO

O envolvimento dos longevos com o computador nos obriga a refletir sobre seu processo de aprendizagem e sua relação com a educação. O estudo perpassa, assim, a questão da Educação de jovens e adultos e as possibilidades da Educação na terceira idade.

Já foi visto que há uma forte tendência na sociedade em acreditar que, a partir de determinada fase da vida, os idosos param de pensar, produzir, se interessar e que há uma quase impossibilidade de haver crescimento e produtividade nesta faixa etária.

O que fazemos, na verdade, é um trabalho de “sufocamento” (GUIMARÃES, 2007) a partir do qual, ao invés de darmos valor à experiência trazida pela trajetória de vida e pela maturidade, reduzimos e sufocamos a memória, o potencial e os projetos dos velhos numa ação que corresponde ao roubo de sua confiança e possibilidades de caminhos e sentidos. Com essa postura, o idoso acaba por ser “alguém que se retrai de seu lugar social e este encolhimento é uma perda e um empobrecimento para todos” (BOSI, 1994, p. 83).

Pacheco (SIMSON; NERI; CACHIONI, 2008, p. 228) aborda duas teorias, produzidas a partir dos anos 1960, que refletem o pensamento excludente em relação aos longevos: a teoria do Desengajamento (Cumming e Henry, 1961) e a Teoria da Modernização (Cowgill e Holmes, 1972). A primeira postula que o afastamento do idoso dá condições à sociedade de abrir espaço para os jovens, mais produtivos e eficientes e “concede ao idoso maior tempo para a preparação de seu desengajamento total: a morte”. Tal teoria sugere que o distanciamento do velho de sua família e do meio social facilita o desenvolvimento da humanidade, que precisa de eficiência e produtividade. A segunda teoria salienta como no mundo capitalista os papéis de menos valia e de menor *status* social são reservados aos velhos. Isso se dá devido à modernização e às tecnologias, que criam espaços de produção nos quais os jovens são absorvidos e os velhos vistos como obsoletos.

Assim, percebemos que o problema, talvez, não esteja no fator cronológico em si, mas nas inúmeras limitações que a sociedade relaciona ao processo de envelhecimento. Quando alguém diz, por exemplo, que tem uma mente de vinte anos em um corpo de sessenta, ela quer nos dizer que a sua idade “não implica em uma limitação de suas possibilidades sociais e [...] nos pede para não lhe roubarmos o direito de participar ativamente da vida em sociedade” (GUIMARÃES, 2007, p. 14).

Como coloca Neri (1993, p. 07): “em sua maioria, as informações disponíveis sobre a velhice têm por característica considerar antes as perdas e limitações associadas a essa fase da vida, do que o potencial de desenvolvimento inerente à maturidade”.

Abordando a Educação, Lempke (2009, p. 21) ressalta, além dos preconceitos, outro fator que justifica o descaso em relação à formação educacional dos longevos e à valorização de suas trajetórias de vida:

A educação esteve, por muito tempo, relacionada ao ato de ensinar crianças e adolescentes. Uma grande ênfase era dada à escolarização, que iria preparar o aluno para a atividade profissional adulta, para que ele, futuramente, pudesse desfrutar de sua aposentadoria (POUSADA, 2004).

Assim, o direito à educação escolar, considerado uma referência de igualdade social, passou a reforçar o rol de preconceitos que sofre a faixa etária idosa no que se refere à baixa escolarização ou a completa falta dela.

No esforço, então, de superar a concepção de educação para os jovens, trabalho para os adultos e descanso para os velhos, têm havido ações de organizações não-governamentais, centros de pesquisa, instituições educacionais e também de órgãos de diferentes nações, que tentam reverter essa visão recorrente, buscando desvelar o potencial e proporcionar oportunidades para esse público que não parou no tempo, nem morreu, apenas envelheceu.

Segundo Fonseca (2010, p. 126)

As raízes da “promoção do desenvolvimento psicológico no envelhecimento” encontram-se no trabalho de psicólogos e de biólogos que estudaram a plasticidade dos processos desenvolvimentais emergentes da integração de níveis de organização biológicos e contextuais. O recurso à integração de níveis de organização diferenciados para a interpretação das mudanças desenvolvimentais teve o seu início nos anos 70 do século XX.

Porém, até a década de 1990, segundo o autor, o desenvolvimento positivo na velhice foi, implícita ou explicitamente, encarado como a ausência de comportamentos negativos ou indesejáveis.

Com efeito, as teorias do desenvolvimento humano surgiram na Europa nos anos 1920, preocupadas com as grandes mudanças da conduta das pessoas ao longo do desenvolvimento. Tais teorias tiveram como representantes Vygotsky e Piaget, dentre outros, conforme analisa Albernaz (1998, 2010). Porém, as referidas teorias se voltavam, sobretudo, para o entendimento da infância e da adolescência. Entre 1980 e 1990 houve grandes mudanças nos modelos teóricos e uma busca de integração entre abordagens que se desenvolviam em paralelo. Pozo (1998) é um importante representante deste movimento. Como analisou Albernaz (2010), aspectos culturais e sociais, além de conceitos dos cognitivistas norte-americanos – oriundos das teorias de informação, inteligência artificial e apostes da neuropsicologia – passaram a ser considerados nas teorias do desenvolvimento humano. Estudos interdisciplinares passaram a se disseminar mais fortemente a partir dessa época.

Esse clima de renovação teórica afetou também os estudos sobre os idosos e teve repercussões nas políticas públicas propostas por organismos internacionais. O conceito de “envelhecimento bem sucedido” surge nos anos 1990 e passa a ser largamente disseminado. Fonseca (2010), citando Baltes e Carstensen (1996), diz que tal conceito corresponde à possibilidade de as pessoas idosas poderem continuar a apresentar traços positivos de desenvolvimento psicológico.

5.1 LIFESPAN

Nos anos 1970 teve início, por parte dos cientistas, um momento de preocupação com o refinamento das pesquisas sobre o processo de envelhecimento. Isso se deu por vários motivos, dos quais salientam-se dois: o aumento da população idosa e o envelhecimento dos próprios cientistas que haviam desenvolvido as teorias da psicologia infantil e da adolescência, bem como as pesquisas longitudinais vigentes naquela época. Houve, nesse período, um aumento dos trabalhos que acreditavam que o estudo do desenvolvimento tinha que ir além dos limites cronológicos determinados; o que ia de encontro ao entendimento que o desenvolver humano terminaria após a adolescência (BALTES; REESE; LIPSITT, 1980 em LEMPKE, 2009).

Uma abordagem de orientação dialética, multidisciplinar e contextualista emergiu nessa época e contribuiu para o nascimento da Psicologia do Envelhecimento. A adoção de um enfoque de desenvolvimento ao longo da vida, denominado de *Lifespan*¹⁵, gerou novas metodologias e perspectivas teóricas (NERI, 2006). Seus precursores foram os pesquisadores da área da sociologia e da antropologia, que contribuíram consideravelmente para a aproximação entre os conceitos de desenvolvimento e envelhecimento.

Paul P. Baltes foi um dos autores mais expressivos da perspectiva *Lifespan*. Para ele, como coloca Lempke (2009), tal perspectiva envolve uma gama de pressupostos biológicos, sociológicos e antropológicos e objetiva obter um conhecimento sobre os princípios gerais do desenvolvimento ao longo da vida, bem como sobre diferenças, similaridades e condições de plasticidade individual nesse processo (BALTES; REESE; NESSELROADE, 1977).

¹⁵ A tradução literal da expressão *Life-span* para o português é extensão de vida. Porém, como ela tem relações próximas com os conceitos biodemográficos de duração da vida, longevidade e expectativa de vida e tem, ainda, um sentido metateórico específico em psicologia, propõe-se sua conservação em inglês (NERI, 2001).

Considerando que não há supremacia de nenhuma fase sobre o processo de desenvolvimento, o entendimento *Lifespan* tem como um dos seus pontos principais a concepção de desenvolvimento durante toda a vida, inclusive na velhice.

De um modo geral, a perspectiva colaborou para o enfraquecimento da visão antagônica entre desenvolvimento e envelhecimento e também contribuiu para que os pesquisadores percebessem as possibilidades de um envelhecer saudável e funcional, a partir da compreensão do caráter heterogêneo do envelhecimento.

Infelizmente, segundo Neri (2006), apesar de a abordagem *Lifespan* ter contribuído para que a Psicologia do Envelhecimento deixasse de ser uma psicologia do declínio, no Brasil ela ainda tem um trânsito limitado na Psicologia do Desenvolvimento e, pelo que se tem visto, a velhice e o envelhecimento ainda têm feito parte de forma tímida da formação dos psicólogos, dos educadores e das linhas de pesquisa dos departamentos acadêmicos.

5.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Segundo o IBGE (2009), em 2008 havia 14,2 milhões de pessoas analfabetas no Brasil e, delas, 41,3% tinham mais de sessenta anos.

A Constituição Federal de 1988 determina ser dever do Estado a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria (Art. 208). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394/96) também expressa a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, além de sua progressiva extensão ao ensino médio (Art. 4º). Cury (2007, p. 485) reafirma o previsto na legislação dizendo que “qualquer jovem, adulto ou idoso tem este direito e pode exigí-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes”.

Como visto, conforme a lei, todos os indivíduos têm o direito à educação, independente de sua idade, sexo, classe social ou etnia. No entanto, o que se percebe no cenário educacional brasileiro é um substancial quadro de exclusão escolar. Jovens e adultos que não tiveram acesso às instituições educacionais, ou não finalizaram sua trajetória escolar na época oficialmente determinada, enfrentam dificuldades em iniciar ou continuar os seus estudos, vivenciando situações de discriminação e/ou exclusão.

Isso se dá porque, apesar das determinações legais, ao longo da história, os sistemas educacionais centralizaram seu foco na criança em detrimento dos jovens e adultos. Tal situação justifica-se na visão de que a infância é o tempo da aprendizagem e do

desenvolvimento psicossocial, enquanto a fase adulta é considerada constituída de indivíduos prontos em seu processo de formação (OLIVEIRA em BRASIL, 2009b).

Dada a situação exposta, a educação de jovens e adultos (EJA)¹⁶ é colocada em segundo plano em relação ao ensino fundamental regular. Cursos específicos e exames supletivos já foram considerados como solução na oferta da escolarização básica. No entanto, estes reforçam a EJA como modalidade de ensino reparadora, aligeirada e compensatória, com base em justificativas enganosas de que os “educandos têm pressa, por isso a escola oferecer pouco conteúdo em pouco tempo” (BRASIL, 2009a, p. 39).

É preciso reconhecer e garantir o direito ao atendimento escolar a esse público específico em tempos e espaços pedagógicos diferenciados. Considerando-se tais questões, a realidade de novas propostas de EJA vem promovendo a reflexão de que

não há como pensar em educação como direito público subjetivo apenas no ensino fundamental para jovens, adultos e idosos, sem uma clara definição, no sistema de ensino, de mudanças necessárias nas estratégias de acesso, permanência e qualidade do conhecimento produzido. Tais mudanças devem ser definidas de forma democrática pelos sujeitos desse processo, explicitadas na proposta pedagógica e na organização curricular para essa modalidade de ensino, levando em conta a realidade local e regional (BRASIL, 2009a, p. 39).

A declaração de Hamburgo¹⁷ também traz a imprescindível necessidade de um outro olhar para essa modalidade de ensino e os desafios, as responsabilidades e o comprometimento que o permeiam:

O novo conceito de educação de jovens e adultos apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral.

Além disso, Arroyo (2006) levanta a importante questão de que, dentro de uma perspectiva de valorização dos jovens e adultos, somada ao sistema educacional em si, precisamos ter como ponto de partida para a reconfiguração da EJA o constante questionamento sobre quem são esses sujeitos, de onde vêm, quais suas realidades.

Penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. [...] O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos (ARROYO, 2006, p. 22).

¹⁶ As políticas educacionais voltadas para jovens e adultos incorporam os idosos, pois, como traz o Parecer CNE/CEB nº 11/2000: “O adulto é o ente humano já inteiramente crescido. O estado de adulto (adultícia) inclui o idoso”.

¹⁷ O documento é fruto da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), ocorrida na Alemanha em 1997.

O parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000) ressalta o exposto salientando que o reconhecimento das identidades pessoais e das diversidades coletivas, bem como sua contextualização, devem ser princípios norteadores para a construção dos projetos pedagógicos e dos conteúdos curriculares para que atinjam a meta de uma educação que leve em conta as necessidades e incentive as potencialidades dos educandos, promovendo autonomia para que sejam sujeitos da aprendizagem.

5.2.1 A mudança dos rumos

Apesar das deficiências e inadequações, a visão otimista que se tem é que os rumos já começaram a se direcionar a favor das populações cronologicamente mais avançadas. No âmbito legal, como visto, a LDB assegura a educação de jovens e adultos que não tiveram oportunidade para concluir seus estudos na idade apropriada. Embora essa lei não seja específica para as pessoas com mais de sessenta anos, ela ampliou as oportunidades educacionais.

No capítulo V do Estatuto do Idoso – Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – existem três artigos específicos sobre educação. São eles:

Art. 20. O idoso tem direito a 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. 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.

É possível perceber que de forma mais específica que na LDB, o Estatuto do Idoso prevê oportunidades educacionais destinadas a sujeitos idosos, levando em consideração as necessidades e peculiaridades dessa fase da vida.

Além disso, encontros nacionais e internacionais têm ocorrido em prol de se colocar em pauta a educação de jovens, adultos e idosos. A Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) é um dos mais importantes eventos que objetiva debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para a modalidade EJA e traçar as principais diretrizes que nortearão as ações nesse campo (BRASIL, 2009a). A conferência é realizada a cada doze anos, desde 1949, pela UNESCO¹⁸. As seis edições da conferência aconteceram,

¹⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

respectivamente, na Dinamarca, no Canadá, no Japão, na França, na Alemanha e, em 2009, no Brasil.

A realização da Conferência no Brasil desencadeou grande processo de discussão e construção dos documentos básicos do país referentes à temática em questão. O Ministério da Educação, em parceria com os sistemas de ensino e movimentos sociais vinculados à educação popular, promoveu trinta e três encontros preparatórios para a VI CONFITEA – vinte e sete estaduais, cinco regionais e um nacional – e, a partir desse extenso debate com a sociedade foi possível chegar a um rico diagnóstico e mapear a situação da EJA em todo o território nacional (BRASIL, 2009a).

Com o exposto, nota-se que estão acontecendo iniciativas e medidas referentes a uma mudança na forma de se enxergar a Educação, ampliando seu significado e sua representação social. A preocupação em se discutir e melhor implementar a EJA é importante, pois traz consigo outros horizontes para os profissionalmente ativos, bem como cria possibilidades para sujeitos antes definitivamente fora de qualquer contexto educacional.

5.3 EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

No rol de discussões sobre temáticas e ações voltadas para a EJA no decorrer das CONFINTEAs, o entendimento de educação como aprendizagem ao longo da vida tem sido consolidado como conceito, assim como o direito de aprender. O artigo III da Declaração de Hamburgo destaca que a educação de jovens e adultos é um

processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas ou profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

A partir dessa visão, a EJA ocorre ao longo da vida, em diferentes espaços, com diferentes atores educacionais e da vida social. Isso porque homens e mulheres se educam em suas relações com o mundo e a educação é um processo histórico-cultural que envolve histórias de vida dentro de um contexto que também tem sua própria história.

Assim, como afirma Brandão (1982, p. 07) “ninguém escapa da educação”, pois ela está intimamente vinculada à vida humana.

Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-

ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1982, p. 07).

Portanto, jovens, adultos e idosos estão em contínuo aprendizado ao longo de suas vidas, no cotidiano social e em diferentes espaços educacionais. Como conceitua Vygotsky, a cultura é um “palco de negociações” no qual seus membros vivem um constante processo de “recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 80).

A educação, dessa maneira, é entendida a partir de uma visão existencialista dialética, onde a existência precede a essência e a vai construindo através de suas ações no e com o mundo, mas nunca a finaliza, pois a cada viver a modifica, a melhora, a lapida. O ser humano é concebido como ser de práxis que estabelece relações de atuação, autonomia, interferência e de modificação com os demais seres. “O ser humano é o sujeito do conhecimento, da história e da cultura” (OLIVEIRA em BRASIL, 2009b, p. 15).

Dessa forma, como explicita Freire (1997), educar-se é uma ação feita a partir das relações sociais, em função do inacabamento ou inconclusão do ser humano. Pinel (2005), por sua vez, também reflete sobre o exposto:

O ser é contextualizado sócio-historicamente, e está em estado de devir, inconcluso que é. O ser, nesse sentido, não é – e nem tem – pois essência, existência que é. Também não é, entre outros aspectos, fixo e nem estável, muito menos coerente e unificado: é afixado, desestabilizado, incoerente, desunificado... [...]. Também defendemos pensar o ser nos seus modos de ser sendo transcendente, um ultrapassa(dor) de si de jeito contínuo e sistemático.

E acrescenta, ainda, que o ser-sendo, em sua trajetória, vai “se inventando, se criando, se produzindo: cuidando de si, do outro e do mundo [...] um projeto de vida sempre aberto” (PINEL, 2005).

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades [...]. O ser humano jamais pára de educar-se (FREIRE, 1993, p. 19 e 21).

5.4 EDUCAÇÃO PERMANENTE

Em conformidade com o exposto, bem como com a perspectiva *Lifespan*, a educação permanente apresenta-se como um meio de se alcançar uma velhice com qualidade de vida. Tal maneira de se encarar a educação busca intensificar o convívio social, a troca de

experiências e conhecimentos e promover o aperfeiçoamento pessoal e a flexibilidade intelectual de adultos maduros¹⁹ e idosos (TODARO em NERI, 2008).

O termo educação permanente foi utilizado pela primeira vez em Montreal, na Segunda Conferência de Educação de Adultos, em 1960, ocasião em que o tema “A educação de adultos, um mundo em evolução” foi discutido. Nesse encontro, segundo Neri (2008), Ludojoski estabeleceu diferenças entre esse conceito e a educação continuada.

Para o autor, educação continuada corresponde à educação de adultos convencional, ou seja, a um prolongamento do sistema escolar ao longo de toda a vida, segundo as exigências da sociedade. Tal conceito abrange atividades de ensino que acontecem depois do final do processo formal de educação e formação profissional. Sua finalidade é a atualização e a aquisição de informações através de atividades com duração e métodos definidos para acrescentar novos conhecimentos à formação inicial do profissional, que busca reciclagem e aprimoramento. Davini (1994) diz que a meta da educação continuada é manter, aumentar ou melhorar a competência dos sujeitos para que ela seja compatível com o desenvolvimento de suas responsabilidades (TODARO em NERI, 2008).

Quanto à educação permanente, esta abrange a necessidade de acompanhar as mudanças constantes e rápidas que o mundo vivencia nos âmbitos econômico, político e cultural, englobando os diversos ramos do relacionamento humano. A educação, conforme esse conceito, deve se estender por toda a vida.

Assim, a educação vista como processo permanente não separa o tempo escolar, a preparação para a vida e o tempo para o exercício profissional: a vida inteira do homem se constitui num processo educativo. A educação deixa de ser mera aquisição de conhecimentos para transformar-se em processo de desenvolvimento, por meio das experiências vividas ao longo da existência (TODARO em NERI, 2008, p. 64).

Em um mundo de tantas mudanças, pensar somente em estágios engessados de aprendizagem não se justifica. Portanto, a educação permanente coloca-se como uma construção contínua do ser no mundo e com o mundo e isso inclui a população idosa. Pensar neles é repensar políticas que valorizem os seus saberes a partir da mudança da “tendência histórica de relegá-los ao ócio e a atividades pouco criativas e que não possibilitam assumir compromissos sociais com o legado de uma vida, na transmissão da herança cultural” (BRASIL, 2009a, p. 29).

¹⁹ Os adultos maduros são aqueles sujeitos que ainda não são oficialmente idosos, segundo a categorização legal, mas se aproximam dessa fronteira etária. Neste trabalho, utiliza-se, ainda, o termo “adulto-idoso” o qual, na visão da pesquisadora, engloba tanto adultos maduros, quanto idosos, tendo em vista que estes últimos não deixam de ser adultos após a chegada da velhice.

Cachioni (2003, p. 21) aborda a educação permanente salientando que sua base deve ser a interdisciplinaridade, sendo esta um fundamento ideal para a educação dirigida aos idosos, devendo considerá-los como possuidores de bagagens de conhecimentos adquiridas ao longo de suas vidas, as quais devem ser potencializadas e não desmerecidas diante de conteúdos formatados pela universidade. A autora diz: “A nenhum sujeito da educação se aplica tão bem quanto aos idosos a noção de que o ser humano é agente do seu próprio crescimento e da transformação da realidade”. E, ainda:

Para que possa ajudar os idosos a realizar essa vocação, a educação formal deve centrar-se num processo permanente de busca de novas vias de aprendizagem e de novos espaços educativos, de preferência diferentes dos da escola tradicional. Modificar objetivos, conteúdos e métodos de acordo com as necessidades dos idosos e da sociedade que envelhece deve ser a proposta da educação dirigida a idosos, inserida numa perspectiva de educação permanente (CACHIONI, 2003, p. 21).

Tal forma de encarar a educação, para os longevos, é uma maneira de dar continuidade ao seu desenvolvimento, enquanto vivos e atuantes, pois se coloca como fator de adaptação e participação deste contexto de mudanças sociais e tecnológicas do qual fazem parte.

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1993, p. 20).

5.5 GERONTOLOGIA, GERONTOLOGIA EDUCACIONAL, EDUCAÇÃO GERONTOLÓGICA E GERONTAGOGIA

A gerontologia é um campo multi e interdisciplinar que objetiva descrever e explicar as mudanças típicas da trajetória do envelhecimento, considerando seus determinantes biológicos, psicológicos e sociais. Além de envolver muitas disciplinas, também tem intercâmbio com áreas profissionais como a psiquiatria, a geriatria²⁰, a fisioterapia, etc.

A educação faz parte do extenso campo de abrangência da gerontologia e nela o conceito de educação permanente também encontra aplicação, envolvendo a preocupação sobre quais os melhores conteúdos, o formato da educação e qual a melhor maneira de se

²⁰ Segundo Cachioni, o termo Geriatria foi introduzido na literatura, em 1909, pelo médico Nascher para denotar o estudo clínico da velhice, por analogia com Pediatria – que é o estudo clínico da infância. Hoje compreende a prevenção e o manejo das doenças do envelhecimento e tem especialidade em medicina, odontologia, enfermagem, fisioterapia etc. (NERI, 2008).

formar recursos humanos para tais finalidades. Além disso, objetiva mudanças nas perspectivas das sociedades em relação ao envelhecimento (CACHIONI, 2003).

Em 1970, em um contexto de programa de doutorado cujo objetivo era abordar questões sobre educação e idosos, David Peterson utilizou o termo gerontologia educacional pela primeira vez. Seis anos depois, esse teórico a definiu como uma área de estudo e prática de métodos e técnicas de ensino a pessoas idosas. Em 1980, Peterson reconfigurou tal definição acrescentando que “a gerontologia educacional é uma tentativa de aumentar e aplicar o que se conhece sobre a educação e o envelhecimento a fim de melhorar a vida dos idosos” (CACHIONI em NERI, 2008, p. 92). Ele classifica os conteúdos próprios de tal campo de estudo a partir da seguinte tríplice: educação para os idosos; educação para a população geral sobre a velhice; e formação de recursos humanos para o trabalho com os longevos.

Os trabalhos nessas áreas, basicamente, direcionam-se para dois focos: um referente às necessidades dos idosos e de como a educação poderia melhorar a sua qualidade de vida; e outro voltado para métodos e conteúdos para preparar profissionais e voluntários para lidar com a educação dessa faixa etária.

Cachioni (2003) coloca que, a partir dessa visão e com base em definições educacionais da Inglaterra, Glendenning (1989) sugeriu uma reorganização das categorias da gerontologia educacional – uma, com esse mesmo nome, englobaria os processos de aprendizagem dos idosos e a outra estaria voltada para a formação de recursos humanos em gerontologia. Esta seria denominada de educação gerontológica.

O termo gerontagogia foi proposto, em 1997, por André Lemieux, que o considerou mais adequado para significar “a ciência educacional interdisciplinar cujo objeto de estudo é o idoso em sua situação pedagógica” (CACHIONI em NERI, 2008, p. 93). Assim, enquanto a gerontologia educacional é uma especialidade da gerontologia, a gerontagogia seria uma disciplina das ciências da educação (CACHIONI, 2003).

Cada uma delas defende enfoques e espaços científicos distintos. A gerontologia educacional parte da aceitação de que é procedente a existência de uma disciplina – a gerontologia, que tem como objeto de estudos os idosos e os fatores relacionados ao envelhecimento. [...] O fato de ser velho é o que marca desde o princípio o processo educativo.

Na concepção de Lemieux, a questão da educação antecede a referência ao envelhecimento e aos sujeitos envelhecidos, [...] entende que a gerontagogia, enquanto ciência social, está mais preocupada com o ensino/aprendizagem que com o fato de que os educandos sejam pessoas idosas (CACHIONI, 2003, p. 27).

Quanto à realização de programas educacionais que envolvem a faixa etária idosa, no Brasil existem algumas possibilidades, tanto de educação formal, quanto de educação não

formal, bem como atividades que promovem socialização, reciclagem profissional, lazer e apoio psicossocial. Nessa área temos as Universidades da Terceira Idade, que geralmente são fruto de projetos de extensão universitária. No que tange à educação gerontológica, existem programas de pós-graduação. No cenário de tais cursos, tivemos as primeiras teses e dissertações em meados dos anos 1970 e, a partir daí, o número de pesquisas tem aumentado, principalmente nas áreas de medicina, educação, psicologia, ciências sociais, saúde pública, serviço social e enfermagem.

Estando ligadas em seus propósitos, no campo da gerontologia a educação permanente possui sua expressão mais evidente em iniciativas que objetivam, por exemplo: o aumento de informações, a atualização e aprimoramento cultural, a valorização social, o convívio com seus pares e investimentos na promoção da cidadania (TODARO em NERI, 2008).

Enfim, a associação das ciências do envelhecimento com as da educação constitui-se em maneiras de colaborar para a revisão de estereótipos, a promoção de pesquisas e investimentos, além da valorização das potencialidades desses sujeitos que têm vontade e condições de evoluir, precisando, muitas vezes, apenas de oportunidades para tanto.

5.6 UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE

Sobre a inadaptação dos velhos, conviria meditar que nossas faculdades, para continuarem vivas, dependem de nossa atenção à vida, do nosso interesse pelas coisas, enfim, depende de um projeto. De que projeto o velho participa agora? (BOSI, 1994, p. 80)

As instituições educacionais, como as universidades, constituídas e regidas por pessoas, também vivenciam as poderosas influências das formas de categorização da sociedade.

Cachioni (2003) salienta que primeiro foi preciso que as sociedades se incomodassem com o aumento do envelhecimento populacional para que passassem a tomar providências para garantir os direitos dos idosos, inclusive, os voltados para a educação. A autora coloca que proporcionar oportunidades educacionais a idosos é um empreendimento social que envolve uma filosofia sobre a velhice e uma filosofia sobre educação à velhice. Sobre os principais paradigmas desta última, salienta que somente se fundamentando na ideia de autorrealização, de educação permanente e concentrando-se na atividade, participação e negando a segregação é que as iniciativas relativas à educação dos velhos atingirão pleno significado. Ou seja, um dos pressupostos para que tais iniciativas prosperem é a sua realização com, para e pelos idosos, potencializando seu envolvimento.

Assim, foi na lenta caminhada de reconhecimento do necessário relacionamento institucional da faixa etária idosa com as universidades, que em meados dos anos 1960

nos departamentos e nos espíritos empenhados em transpor o fosso que separava a universidade da sociedade, bem como envolvidos no repensar das relações entre as duas instâncias que primeiro medrou a idéia de acolher os mais velhos. Nasceram as Universidades da Terceira Idade, aparentadas sim com antigas iniciativas de proporcionar alfabetização, informações sobre saúde, educação religiosa e educação para o trabalho a adultos de alguma forma desfavorecidos pelo sistema educacional, mas singulares no sentido de que amparavam direitos e contemplavam as possibilidades de educação, bem-estar, produtividade e engajamento social de um segmento até então relegado ao esquecimento que precede a morte (CACHIONI, 2003, p. 46).

As Universidades Abertas da Terceira Idade (Unatis) são programas de educação permanente de caráter universitário e multidisciplinar voltados a adultos-idosos. Sua prerrogativa é a noção de que a atividade gera saúde, bem-estar psicológico e social e cidadania aos mais velhos. Tais programas buscam promover o alcance de tais fatores a partir da oferta de atividades intelectuais, físicas, sociais, culturais e de lazer.

Nos anos 1960, a França, com a meta de ocupar o tempo livre de seus aposentados e contribuir com as relações sociais entre eles, criou as Universidades do Tempo Livre, que foram as precursoras das Unatis. Estas apareceram em 1973, pelas mãos de Pierre Vellas, um reconhecido professor de Direito Internacional da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse. Os objetivos do programa eram combater o isolamento, proporcionar saúde, interesse pela vida e mudar a imagem que os velhos tinham perante a sociedade.

Segundo Cachioni (2003, p. 47-48), Vellas, em seu relato histórico e autobiográfico, conta que recorreu a pesquisas e estudos já existentes, a trabalhos de organizações internacionais e a políticas para a velhice. Levantou ideias das organizações não-governamentais e “leu tudo o que foi possível da literatura disponível”. Depois, passou à prática, visitando hospícios, alojamentos e pensões de aposentados. Assim, confirmou suas suspeitas de que eram raras as oportunidades oferecidas aos idosos e fez a proposição de que a universidade deveria abrir-se a esse público para oferecer programas artísticos, intelectuais, de lazer e de atividade física. Com o alarde da imprensa (nacional e internacional), o número de idosos inscritos no programa de Vellas, que eram 40 em maio de 1973, passou para mais de mil em setembro do mesmo ano. Porém, o professor continuou muito tempo trabalhando sozinho e buscando o reconhecimento do seu trabalho pela comunidade acadêmica.

Grande parte das estratégias que foram base para definir as atividades foi traçada a partir da história e dos dramas pessoais dos próprios alunos. Seus problemas eram amostras de uma realidade generalizada: solidão, mania por remédios/médicos, isolamento, depressão, doenças. Através dessa observação e a partir de pesquisas em parceria com profissionais da

área gerontológica, Vellas se convenceu de que muitos processos patológicos tinham sua gênese na exclusão social.

Inicialmente, a universidade oferecia atividades episódicas, não reunidas em um currículo ou programa (palestras, esportes, viagens, etc.). A partir de 1974 ela passou a ter um programa regular com cursos que duravam o ano todo.

Com o crescimento do programa, houve mudanças sucessivas em sua estrutura envolvendo a incorporação de objetivos como: atualização de conhecimentos e inserção social, geração de pesquisas gerontológicas (com a participação, inclusive, dos idosos como pesquisadores) e formação de cursos universitários formais com direito a créditos e diplomas (devido à população de aposentados cada vez mais nova e escolarizada) (CACHIONI em NERI, 2008).

Em 1975, as Unatis já haviam se expandido. Nesse ano foi fundada a *Association Internationale des Universités du Troisième Âge* (AIUTA) – que agrupa instituições universitárias de qualquer parte do mundo que contribuam com a melhoria das condições de vida, formação e pesquisa voltadas para a faixa etária idosa.

Na América Latina, o programa Universidade da Terceira Idade chegou, em 1980, por meio das Universidades Abertas – UNI3 Uruguai, com sede no Instituto de Estudos Superiores de Montevideú. As UNI3 se espalharam pelo Uruguai e depois pelos demais países da América do Sul, sendo que no Brasil se instalaram em Passo Fundo, no Rio Grande do Sul.

O forte crescimento das Unatis no mundo acabou gerando dois modelos diferentes de programas. O modelo francês original, que tem suas bases no sistema tradicional universitário, mas que sofreu modificações à medida que o público que o procurava foi se tornando heterogêneo; e o modelo inglês criado em Cambridge, em 1981, que se baseia no ideal de autoajuda e na ideia de que a experiência dos idosos lhes confere conhecimentos que devem ser compartilhados. Com o tempo, ocorreu a miscigenação entre as duas propostas, que se adaptaram a diferentes contextos nacionais e institucionais²¹. No Brasil predomina o modelo francês (CACHIONI em NERI, 2008).

Apesar das diferenças em relação a denominações, aspectos socioeconômicos e recursos disponíveis, as Unatis contêm elementos comuns em suas estruturas e propostas que seguem as ideias de Pierre Vellas: “preocupação com a qualidade de vida do idoso, promoção da saúde, participação e autonomia, oferta de oportunidades educacionais e culturais que

²¹ De acordo com a oferta, o contexto e o público atingido, as Unatis ganharam diversas denominações: Universidade da Terceira Idade, Universidade Aberta à Terceira Idade, Universidade na Idade Adulta, Universidade sem Limites, Universidade sem Fronteiras, Faculdade de Atualização Permanente, Programa de Participação Permanente, Curso de Extensão para Terceira Idade, Educação Continuada e Terceira Idade, etc.

permitam desenvolvimento pessoal e coletivo e inserção social dos idosos” (CACHIONI, 2003, p. 52).

Nos dias atuais, a maioria dos programas voltados para a educação dos longevos segue o modelo francês e tem como meta a educação permanente, sendo um espaço em que os velhos podem se relacionar, usar criativamente seu tempo, estudar e se atualizar em cursos regulares ou estruturados de acordo com seu perfil (PACHECO em SIMSON; NERI; CACHIONI, 2008).

5.6.1 As Universidades da Terceira Idade no Brasil

A LDB traz em seu conteúdo linhas estratégicas voltadas para a construção e reprodução do saber com foco no bem-estar e desenvolvimento humanos. Porém, o Brasil ainda está na busca da consolidação de sua experiência universitária, considerada jovem em comparação aos países desenvolvidos. No que tange especificamente ao envelhecimento humano, como já citado neste capítulo, o Estatuto do Idoso, traz, em seu artigo 25, o apoio à criação de Universidades para a Terceira Idade, além de determinar a produção de materiais voltados e adequados para essa faixa etária.

O trabalho educacional pioneiro com adultos maduros e idosos no Brasil foi promovido pelo Sesc – sob influência francesa. Nos anos 1960, tal serviço fundou os primeiros Grupos de Convivência e, nos anos 1970, as primeiras Escolas Abertas para a Terceira Idade. Baseados em propostas de educação permanente, tinham como meta o desenvolvimento do potencial e de novos projetos de vida, além de incentivarem a participação dos idosos na família e na comunidade a partir de atualização cultural, atividade física, lazer, preparação para a aposentadoria, entre outros (CACHIONI, 2003).

Nas universidades, as primeiras ações foram no âmbito de extensão na área gerontológica. No Brasil, em 1982, foi criado o Núcleo de Estudos de Terceira Idade – NETI, na Universidade Federal de Santa Catarina, considerado o primeiro programa de atendimento ao idoso realizado em uma instituição de ensino superior brasileira (CACHIONI em NERI, 2008).

Nos anos 1990, a extensão universitária destinada à faixa etária idosa conheceu seu ápice com a multiplicação de seus programas nas universidades do país. Essa expansão ocorreu a partir da Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em agosto de 1990. Tal modelo se aproxima do francês, com objetivos de promover a educação permanente através de um trabalho interdisciplinar e interdepartamental.

As instituições de ensino superior particulares são as que mais têm investido nessa área, seguidas das estaduais e das federais (PACHECO em SIMSON; NERI; CACHIONI, 2008).

A caminhada dos programas educacionais para idosos ainda é jovem e está em busca de aprimoramento. Hoje em dia, não só idosos, mas adultos que estão caminhando para essa faixa etária também buscam as instituições que oferecem atividades para a terceira idade procurando socialização, crescimento cultural e intelectual, atualização e atividades de entretenimento.

Com o exposto, salienta-se a importância que as Unatis, independentemente das atividades que oferecem, têm tido para a população madura e idosa e para a sociedade. Porém, é importante destacar a fundamental necessidade das relações intergeracionais nesses espaços, para que não sejam restritos a interações somente entre os idosos. Os programas para a terceira idade não podem ser admirados por serem ocupados por “velhinhos ativos, cheios de energia, jovens de cabeça”, como traz Pacheco (SIMSON; NERI; CACHIONI, 2008, p. 233), mas espaços plurais, abrigando pessoas de diferentes idades que, integradas, passam a tecer uma nova maneira de conviver, onde os idosos podem se renovar e os mais jovens aprender com sua experiência.

5.7 AS PESSOAS NÃO SÃO PAPEIS EM BRANCO

Perspectivas construtivistas de abordagem do desenvolvimento criticam a concepção comportamentalista, hoje em franco declínio, de que as pessoas aprenderiam como se fossem meros papéis em branco.

Cachioni (2003, p. 43), em seus estudos, sabiamente afirma: “nem a criança nem o adulto, por menos letrado e por menos intelectualmente sofisticado que sejam, são um papel em branco”. Cada um, desde que nasce, vai guardando em sua bagagem experiências e aprendizagens que podem e devem ser compartilhadas, aprimoradas e enriquecidas. Segundo a autora, enaltecer essa maneira de pensar é “reafirmar a fé na possibilidade de progresso dos indivíduos de todas as idades, dos grupos sociais e da sociedade por intermédio da educação” (Ibid., p. 43). Entendendo que o potencial humano não se encerra na velhice, abrimos um leque de possibilidades de ensinar e aprender com eles.

Há os que alegam que o processo de envelhecimento em grande escala é algo novo e que as instituições educacionais sempre abriram suas portas a todas as pessoas, porém, sabe-se que, mesmo que em menor proporção, idosos sempre existiram, e as universidades, até

muito pouco tempo, eram um espaço de privilégio dos mais jovens – aos quais sempre pertenceu o futuro do país (PACHECO em SIMSON; NERI; CACHIONI, 2008, p. 226).

Na atualidade, porém, não se justifica mais achar que os longevos são desinteressados, que não querem aprender, que se satisfazem com o papel que lhes é imposto. Venturi e Bokani (2007) afirmam:

No plano da educação [...] em que estão alguns dos principais contrastes entre as populações idosa e não idosa, quase metade dos brasileiros idosos demandam a possibilidade de voltar a estudar – seja em busca de alguma formação ocupacional técnica, ou mesmo algum curso de 3º grau, seja meramente para dar continuidade ao ensino formal, precocemente interrompido ou sequer iniciado (NERI, 2007, p. 28).

Essas pessoas, portanto, querem e têm o direito à educação, considerando-se suas particularidades e saberes. “O processo educativo deve acompanhar, ao longo da vida, pessoas que se recriam ao aprenderem e reaprenderem sempre, e que devem estar inseridas em comunidades de saber” (BRANDÃO, 2002). Sobre estas, Barros (2000) diz que cada indivíduo nelas inserido é uma singularidade, constituindo, pois, uma composição de particularidades em um coletivo. As experiências devem ser compartilhadas, os saberes divididos e os desejos de aprendizagem, que muitas vezes ultrapassam os limites da própria comunidade, mostram a busca do crescimento e desenvolvimento contínuos.

Essa convivência e interação, que deve ser intergeracional, pode mudar o olhar estereotipado que se tem em relação à velhice, contribuindo não só para o tratamento com os que nela estão, mas também na formação de uma nova visão do nosso próprio processo de envelhecimento. Ou seja, reconhecer o potencial, oferecer oportunidades e participar das ações só tem a contribuir com a formação de uma sociedade mais justa e menos excludente.

O ser humano, ao longo de toda sua existência, deveria investir num saber vivo, um saber que, em cada período de sua vida, se renovasse como conhecimento adquirido no processo de viver; o ser humano deveria poder enxergar com bastante nitidez o futuro que o espera e, dessa maneira, não ignorar o passar dos anos, o desgaste e a decadência física inevitáveis; deveria criar para si a concepção do envelhecer como sendo mais uma etapa a ser vivida por ele e seus semelhantes; perceber que, ao envelhecer, torna-se pleno, traz consigo histórias, e, em suas lembranças, marcas de toda uma trajetória vivida, contendo suas angústias e paixões; por fim, o ser humano deveria trabalhar, tendo em vista objetivos e projetos que dêem segmento à sua vida (GUIMARÃES, 2007, p. 12).

6 VELHICE E TECNOLOGIA

O quarto eixo deste trabalho aborda o relacionamento de idosos com as tecnologias computacionais, que se atrela fortemente à temática da educação e da inclusão social.

A sociedade vem sofrendo rápidas mudanças. A tecnologia invadiu seus vários âmbitos e tem se tornado, dia após dia, mais imprescindível. Vivemos em uma Sociedade da Informação, segundo Takahashi, (2000, p. 03) “uma nova era em que a informação flui a velocidades e em quantidades há apenas poucos anos inimagináveis, assumindo valores sociais e econômicos fundamentais”.

Albernaz (2011, p. 11), ao apresentar estudos empíricos multifacetados do seu grupo de pesquisa sobre novas tecnologias computacionais e práticas educacionais inclusivas, afirma:

No mundo atual a informação chega rapidamente através de diferentes canais e os hábitos mudam de forma quase imperceptível. Podemos nos emocionar com o que está ocorrendo ao vivo do outro lado do mundo graças à TV ou à Internet, ou escolher rever imagens e ler notícias em momentos mais oportunos, graças ao computador e a outros instrumentos eletrônicos (celulares, *tablets* de diferentes tipos, etc.).

A autora continua:

A capacidade de perceber, propor e resolver problemas em diferentes áreas do conhecimento é uma das habilidades básicas de que precisam dispor cidadãos conscientes. Os problemas, por sua vez, são transmitidos, discutidos e codificados através de recursos simbólicos, como a língua, imagens e sistemas de numeração, operações lógico-matemáticas e outros instrumentos, dos mais simples aos mais complexos. Novas tecnologias facilitam sua solução (Ibid, p. 08-09).

Os idosos, portanto, vivem hoje em uma sociedade em que as informações e comunicações trafegam, cada vez mais, através de recursos tecnológicos computacionais, também utilizados para propor e resolver, inclusive, problemas do cotidiano.

A difusão e popularização das tecnologias estão estampadas na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (BRASIL, 2010). Tal pesquisa informa que, em 2001, 12,6% das residências tinham microcomputador. Em 2009, essa porcentagem subiu para 35,1%. No mesmo período, o crescimento do número de domicílios que possuíam acesso à Internet foi de 8,5% para 27,7%.

Diante da disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e do fenômeno do envelhecimento populacional, tencionou-se lançar um olhar para aqueles sujeitos que têm procurado equilíbrio entre limitações e potencialidades, ou seja, que estão buscando uma reapropriação do tempo (NERI, 1993) para, inclusive, superar os rótulos de incapacidade, desinteresse e desatualização.

Obviamente que o avanço tecnológico não é permeado apenas de evolução e melhorias. Vê-se, a cada dia, o aumento de um fosso que separa as nações desenvolvidas daquelas em desenvolvimento ou subdesenvolvidas, o que se dá, em grande parte, em função do papel desempenhado, justamente, pelo próprio avanço supracitado (BELISÁRIO, 2010). Tedesco (2006, p. 03), por sua vez, afirma: “Embora o conhecimento sempre tenha sido fonte de poder, agora seria sua fonte principal, o que tem efeitos importantes sobre a dinâmica interna da sociedade”.

Pensar nas mudanças avassaladoras, irreversíveis e mundiais requer que se pense, também, que os nascidos no universo de ícones, imagens, botões e teclas transitam com desenvoltura no cenário atual; no entanto, aqueles nascidos em tempos de mudanças mais lentas acabam por viver conflitos com os rápidos e complexos progressos das TICs (PRETTO, 1996). O autor afirma que o analfabeto do futuro será aquele inapto a utilizar a nova linguagem gerada pelos meios eletrônicos e de comunicação – talvez o futuro mencionado já seja o presente que estamos vivenciando.

Parte da geração da terceira idade tem buscado inserção na sociedade da informação, demonstrando, em sua busca, seus anseios e dificuldades em entender a nova linguagem e em lidar com os avanços tecnológicos, inclusive, em questões básicas como os eletrodomésticos, celulares e os caixas eletrônicos dos bancos (fatores de grande complexidade para eles). Porém, nota-se, também, o grande número de “idosos iletrados em Informática, ou analfabetos digitais” em todas as áreas da sociedade (KACHAR, 2003), os quais formam o imenso bloco de indivíduos constituintes dessa nova forma de exclusão – a digital.

Assim, segundo Coelho e Cruz (2008), os compromissos relativos à alfabetização e à Educação de Jovens e Adultos, firmados pelo Ministério da Educação em nome do governo brasileiro, incluem a utilização das tecnologias digitais para o alcance das metas da educação para todos²². Como confirma Arroyo (2006), é necessário que se estabeleça maior diálogo entre os saberes e significados acumulados no trajeto de vida dos jovens e adultos (e idosos) e os conhecimentos científicos sociais, proporcionando o acesso e a garantia deles ao conhecimento, à ciência, à tecnologia e às ferramentas da cultura universal.

[...] os computadores podem ser os portadores de inúmeras idéias e de sementes de mudança cultural, como podem ajudar na formação de novas relações com o conhecimento de maneira a atravessar as tradicionais barreiras que separam a ciência dos seres humanos e esses do conhecimento que cada indivíduo tem de si mesmo.

²² Segundo Coelho e Cruz (2008), o Programa Educação para Todos baseia-se nas premissas de que a educação é: “um direito universal; a chave do desenvolvimento humano sustentável; uma responsabilidade essencial do Estado; e alcançável se os governos mobilizarem sua vontade política e recursos disponíveis” – Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia.

[...] usar computadores para desafiar crenças difundidas a respeito de quem entende o que e em que idade (PAPERT, 1980, p. 17).

6.1 INCLUSÃO DIGITAL E SOCIAL

Apesar de a quase totalidade da população da faixa etária idosa afirmar já ter visto um computador (90%), somente 10% costumam utilizar tal máquina de forma frequente (3%) ou, ao menos, eventualmente (7%). Quanto ao uso da rede mundial de computadores, acontece algo parecido. A maioria dos longevos diz saber o que ela é (64%), mas somente 4% costumam navegar sempre (1%) ou, ao menos, ocasionalmente (3%) (NERI, 2007).

Essa distância dos membros da terceira idade dos computadores não significa que eles não tenham interesse em utilizá-los. Neri (2007), em sua pesquisa, diz que um terço dos idosos da amostragem entrevistada (29%) afirma ter vontade de usar o computador e um quarto deles (24%) disse o mesmo sobre a Internet. O que ocorre então?

A sociedade da informação na qual vivemos é repleta de melhorias, avanços, progressos e evolução. Concomitantemente ao otimismo desses aspectos é necessário que se tenha uma visão mais complexa, pois “[...] uma sociedade e uma economia baseadas no uso intensivo de conhecimentos produz simultaneamente fenômenos de mais igualdade e de mais desigualdade, de maior homogeneidade e de maior diferenciação” (TEDESCO, 2006, p. 06), ou seja, apesar dos fatores supracitados, nota-se o crescimento de uma lacuna que se alarga com as inovações e atualizações tecnológicas e que afasta parte da população, não de seu dinamismo, mas da possibilidade de bem vivenciá-lo com o usufruto do que oferece.

Santos (2006, p. 307) traz uma reflexão relativa à situação supracitada na qual fala da “redópolis” em que vivemos: “A questão está em saber se a redópolis é uma cidade sem muralhas ou uma cidade em que as muralhas assumem novas formas e em que as auto-estradas da informação são marcas de um *apartheid* informático”.

Dubet (2003, p. 23) analisa essa nova forma de categorização dos indivíduos (letrados e iletrados digitais) com uma interessante apreciação em relação à nossa visão quanto aos idosos e sua distância das tecnologias:

se o críticos mais radicais não toleram as desigualdades em geral, não é raro eles se acomodarem diante das desigualdades familiares originárias da ancianidade [...], por exemplo. Porque para a maioria de nós há desigualdades mais intoleráveis que outras [...].

Porém, se a maior parte dos não idosos não se incomoda ou se preocupa com a situação do velho, para o idoso há fortes impactos, pois nessa condição ele vive o sentimento de exclusão em duas vias. Aquela que vem do outro – que o exclui do trabalho, da produção,

da transmissão de conhecimentos – e aquela que parte de si próprio, pois se sentindo incapaz e desatualizado, encaminha-se para o isolamento e para a situação de dependência.

Portanto, é necessário refletir sobre este novo mundo em construção e o crescimento da quantidade de indivíduos afastados de suas descobertas e invenções no setor da ciência, da tecnologia e, sobretudo, da comunicação. A privação de tais fatores não envolve apenas o que tange à exclusão do mundo virtual, mas também o que diz respeito ao sentimento de pertença à sociedade como um todo.

Santos (2006, p. 307) enfatiza que as demandas da sociedade informatizada multiplicam os desafios enfrentados cotidianamente pelos cidadãos que vivem qualquer tipo de exclusão.

Tal como sucedeu com a sociedade civil nacional, começa a desenhar-se uma distinção entre a sociedade civil íntima, que será abundantemente servida pelas auto-estradas da informação, e uma sociedade civil que ficará fora delas. Essa sociedade civil incivil será constituída por uma subclasse tecnológica excluída do acesso e de tudo o que ele torna possível. Socialmente essa subclasse é constituída por muitos dos grupos sociais que hoje ocupam posições subordinadas nos sistemas de desigualdade, quer a nível nacional, quer a nível transnacional.

O idoso, além da grande lista de limitações reais/estereotipadas que possui, recebe, assim, mais um ponto a ser acrescentado aos inúmeros desafios que tem que enfrentar para não se deixar soterrar pela avalanche dos tempos modernos.

Belisário (2010) diz que notícias recentes mostram que o Brasil está a trilhar o caminho das nações pós-industriais, aquelas que se dedicam à produção de bens intangíveis. Se assim acontece, então, algumas questões se apresentam para que o avanço da ciência e da tecnologia no país evolua de forma mais consistente e sirva, não para alargar o quadro de exclusão, mas como um instrumento de inclusão social.

Vygotsky (1994), em seus escritos, afirma que o desenvolvimento de um indivíduo deve ser compreendido considerando o mundo social externo no qual aquele sujeito está inserido. O contexto social e histórico no qual os velhos se desenvolveram não possuía tecnologia da maneira que a temos na atualidade. Assim, antes de rotular os membros da terceira idade quanto ao seu relacionamento com as tecnologias digitais, é necessário levar em conta que este é um processo inserido em situações históricas e contextos sociais distintos (VIEIRA; SANTAROSA, 2009).

As autoras supracitadas colocam que a transição da tecnologia analógica para a digital representa uma ruptura bastante significativa de forma que, para aqueles que conviveram com tecnologias de outra ordem, “a utilização de instrumentos da era digital pode representar um

aprendizado absolutamente novo, sem a possibilidade de utilizar conhecimentos anteriores para a construção da nova habilidade” (Bianchetti, 2008).

Diante disso, é essencial que não se determine que o velho seja incapaz de inserir-se na era da informação, até mesmo porque ele é parte constituinte dela. O que se faz necessário é o entendimento de que sua inclusão digital envolve um processo repleto de variáveis que influenciam na sua proximidade, relacionamento e afinidade com os diversos itens do mundo virtual. Estão em jogo trajetórias de alfabetização digital, onde o be-a-bá tecnológico não é assimilado naturalmente, como ocorre com crianças e jovens, mas é aprendido e apreendido de maneira gradual, cuidadosa e cheia de desafios. Logo, entender melhor a sociedade que evolui e o relacionamento dos seres que a constituem com o seu avanço é imprescindível para que o desenvolvimento seja benéfico para todos e não somente para alguns.

Cabe esclarecer o surgimento de dois novos termos que se referem à inserção dos indivíduos na era da informação: “alfabetização digital” e “inclusão digital”.

Em relação à alfabetização digital, de acordo com o Livro Verde de Takahashi (2000, p. 31), esta se refere à “aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores e da Internet” e, também, à capacitação das pessoas “para a utilização dessas mídias em favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários, com responsabilidade e senso de cidadania”.

Coelho e Cruz (2008), por sua vez, indicam que vislumbrar o sentido lato de tais expressões “envolve a democratização da informação e a universalização da tecnologia” (REBÊLO, 2005). Inclusão digital significaria, antes de tudo, “melhorar as condições de vida de uma pessoa com ajuda da tecnologia”, inclusive, por ser fator, não só de inserção no mundo virtual, mas também aspecto importante na inclusão social. As autoras aprofundam esse aspecto:

A expressão nasceu do termo ‘digital divide’, que em inglês significa algo como ‘divisória digital’. Em termos concretos, incluir digitalmente não é apenas ‘alfabetizar’ a pessoa em informática, mas também melhorar os quadros sociais a partir do manuseio dos computadores. Somente colocar um computador na mão das pessoas ou vendê-lo a um preço menor não é, definitivamente, inclusão digital. É preciso ensiná-las a utilizá-lo em benefício próprio e coletivo. Induzir a inclusão social a partir da inclusão digital (REBÊLO, 2005, p. 1).

Silva et al (2005, p. 30) complementam que a inclusão digital tem como ponto de partida “o acesso à informação que está nos meios digitais e, como ponto de chegada, a assimilação da informação e sua re-elaboração em novo conhecimento, tendo como consequência desejável a melhoria da qualidade de vida das pessoas”.

Na condição, então, de elemento importante para a melhoria da qualidade de vida e para a inclusão social, conclui-se que o acesso às TICs é uma das peças-chave para a superação da exclusão social e suas consequências na sociedade da informação (VIEIRA; SANTAROSA, 2009).

Estudos como o de Vieira e Santarosa (2009) ratificam o exposto mostrando a busca de muitos idosos para sair desses índices de exclusão através de programas de inclusão digital. Tentando entender as motivações dos idosos, as autoras concluíram que os motivos que os impulsionam a buscarem tais programas variam entre os indivíduos, mas, por trás das diversas razões, há a busca pela inclusão social – “seja pelo sentimento de pertencimento à sociedade que o conhecimento da tecnologia pode influenciar”, seja “pela maior quantidade e qualidade de contatos que as ferramentas de comunicação suportadas pela Internet podem lhes oferecer”.

Pertencer à sociedade contemporânea e dela fazer parte implica em estar inserido no processo de tecnologização da mesma. Para Morris (1994) idosos que utilizam o computador sentem-se menos excluídos na sociedade que se torna cada vez mais tecnológica. De acordo com White et. al. (1999) as TIC ajudam o idoso a melhorar sua conexão com o mundo externo. Para Bez, Pasqualotti e Passerino (2006) é paradoxal que frente aos avanços tecnológicos enfrentados no século XXI, ainda tenhamos que justificar que a inclusão digital promove a inclusão social (VIEIRA; SANTAROSA, 2009).

Entender as motivações, compreender as limitações e incentivar, através da promoção de oportunidades adequadas, a alfabetização digital dos longevos são fatores fundamentais para que sua inclusão digital seja, realmente, fator de inclusão social.

6.2 A RESISTÊNCIA

Há, ainda, uma outra face na relação entre idosos e tecnologias – a resistência de muitos desses sujeitos em relação aos recursos da era da informação.

De acordo com Vygotsky (1994) o pensamento é gerado pela motivação, a qual envolve desejo, interesse, necessidade e emoção. Assim, a falta de tais fatores por parte dos idosos em relação às TICs faz com que muitos deles não se identifiquem com o seu uso. Ou seja, enquanto há os que querem conhecer, aprender e utilizar, há aqueles sujeitos que não têm motivação para se aproximarem delas. Um dos fatores da não identificação pode ser o fato de que eles tenham vivido a maior parte da vida sem tais recursos; logo, em sua visão, eles seriam completamente dispensáveis.

Outros pontos, ainda, podem ser salientados como fatores de resistência/afastamento, representando dificuldades e/ou empecilhos para o idoso no uso das TICs:

[...] características cognitivas do idoso têm implicações no processo de aprendizagem sobre novas tecnologias. Aspectos associados ao envelhecimento, como diminuição da velocidade cognitiva [Salthouse 1996], dificuldades de inibição da atenção [Hasher e Zacks 1988, Zacks e Hasher 1994], o declínio sensorial [Baltes e Lindenberger 1997] e a redução da atenção e da memória de trabalho [Hartley 1992] podem constituir-se em obstáculos na utilização de tecnologias como o computador (VIEIRA; SANTAROSA, 2009).

Lempke (2009, p. 30), falando da concepção de Richards (2006), ressalta também o fato de esses sujeitos, muitas vezes, terem “resistência frente ao novo e desconhecido e, devido a isso, [este novo é] percebido como objeto de grande complexidade por eles”. O fato de enxergarem as tecnologias dessa maneira faz com que os longevos achem difícil ter acesso a elas, bem como utilizá-las, preferindo, assim, afastarem-se de seu uso.

Além disso, somam-se

fatores como o alto custo das novas tecnologias, em dissonância com o baixo poder aquisitivo dessa população, que muitas vezes sobrevive da aposentadoria; e as dificuldades [...] em manusear ícones e programas do computador, que não são produzidos em conformidade com suas características cognitivas e percepto-motoras (LEMPKE, 2009, p. 30).

A precariedade de cursos específicos para os idosos também é fator de resistência. Lempke (2009) afirma que os longevos possuem metas e motivações diferentes, sendo necessário, por isso, o desenvolvimento de programas e treinamentos específicos para eles.

A autora salienta ainda:

Boulton-Lewis et al. (2007) acrescentam que, para os [idosos], a relação aversiva entre aprendizagem e tecnologia é influenciada por fatores como: pouca escolaridade e condição socioeconômica baixa; atributos pessoais que diminuem o interesse pelo novo; declínio cognitivo e diminuição da acuidade visual, que criam ansiedade e medo de fracassar perante as novas tecnologias. No Brasil, especificamente, também há pouco incentivo para a aquisição de conhecimentos em informática, sendo que para se inserir na era digital, os interessados muitas vezes precisam recorrer a cursos pagos, com resultados nem sempre satisfatórios (LEMPKE, 2009, p. 30).

Diante do exposto, a resistência dos idosos também pode ser um forte impulsionador de sua exclusão digital, sendo, portanto, muito importante que se avaliem os fatores que provocam esse sentimento de oposição, de maneira que sejam revertidos, para que assim, os benefícios das tecnologias possam contribuir com a qualidade de vida de tais sujeitos.

6.3 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Aprender a usar o computador pode ser entendido como o ponto de partida para a inclusão digital, o que remete a uma discussão sobre o processo de aprendizagem da

Informática pelos idosos. Não se trata, porém, apenas do ato de saber apertar teclas ou dominar programas, mas de poder exercer seus direitos como cidadãos, lançando mão dos recursos disponíveis para tal.

A CEPAL e a UNESCO produziram um documento onde há a ideia de que a “educação e o conhecimento constituem a variável chave sobre a qual é possível apoiar a estratégia de transformação produtiva com equidade” (CEPAL-UNESCO, 1992 em TEDESCO, 2006, p. 05-06). O eixo central dessa proposta foi reconhecer a educação como uma das poucas variáveis de intervenção política que gera impacto simultaneamente sobre a competitividade econômica, a igualdade social e o desempenho do cidadão.

Focando-se na sociedade tecnológica, entende-se que o aprender sobre os meios e recursos digitais é importante aspecto para que a equidade seja vista de forma integral. Delors definiu como uma das metas centrais para a educação do futuro o aprender a aprender, uma vez que já não se trata de assimilar determinado corpo de conhecimentos e informações, mas aprender mecanismos, operações e procedimentos que possibilitem a atualização dos conhecimentos ao longo de toda a vida (TEDESCO, 2006).

É importante salientar que o valor crescente do aprender a aprender na educação tem como base duas características principais na sociedade moderna: “a significativa velocidade que tem adquirido a produção de conhecimentos” e “a possibilidade de acessar um enorme volume de informações” (TEDESCO, 2006, p. 69-70). Além disso, o acesso a essa grande quantidade de dados nos força a selecionar, processar e organizar a informação, para que se possa utilizá-la. Diante disso, a obsolescência tornou-se cada vez mais rápida, obrigando a um processo de atualização permanente, sendo este mais um desafio para todos, inclusive e, sobretudo, para os idosos.

Sobre a nova dinâmica de aprendizagem que se apresenta, o professor José Armando Valente, prefaciando o livro de Kachar (2003, p. 13) lembra que:

A grande preocupação da utilização da informática na educação [e da educação em informática] tem sido com os alunos do ensino fundamental, médio e superior ou com a capacitação de profissionais que atuam no mercado do trabalho. As pessoas idosas, que já passaram por todas essas fases, ainda estavam excluídas da era digital, como se não tivessem nada pra fazer nesta área.

Pinel (2005) diz que “o desejo de conhecer e de saber está no mundo e no si mesmo, bem como no cotidiano”. Apesar do pouco caso com a terceira idade, constata-se um aumento substancial nos índices de procura de pessoas deste grupo social pelo aprendizado sobre o computador. Kachar (2003) afirma que o aumento tende a se acentuar. Segundo a autora, é

por isso que pesquisas envolvendo velhice e tecnologia teriam uma justificativa e importância social.

É relevante investigar quais as abordagens adequadas para introduzir o idoso no universo da Informática. Construir estratégias metodológicas educacionais para preparar a população da terceira idade (ativa ou aposentada) no domínio operacional dos recursos computacionais, gerar a alfabetização na nova linguagem tecnológica que se instala em todos os setores e promover a inclusão do idoso nas transformações da sociedade (KACHAR, 2003, p. 64).

É grande a importância de se conhecer e buscar melhores estratégias de ensino de Informática para idosos, pois estudos mostram que existem diferenças entre as faixas etárias na forma de apropriação e no domínio da habilidade operacional do computador.

Estudos que comparam jovens, adultos e idosos na interação com a máquina apontam a importância do dimensionamento de estratégias de ensino e aprendizagem delineadas de acordo com as características e condições da população, respeitando o ritmo e tempo para aprender, as limitações físicas (auditivas, visuais) e cognitivas (memória, atenção), etc. (KACHAR, 2003, p. 65).

A abordagem educacional utilizada com idosos deve atentar para as suas particularidades e demanda um envolvimento nesse universo, para melhor entendê-lo. A prática pedagógica precisa levar em conta as características físicas, psicológicas e sociais dos indivíduos dessa faixa etária, pois elas são significativas na relação com o computador. O declínio de alguns aspectos (ritmo mais lento, limitações sensoriais, etc.) não impede a apropriação do conhecimento e o domínio da máquina, mas requer um contexto educacional específico e que atenda e respeite as peculiaridades das condições de aprender dos longevos. O objetivo é que, além de aprender a utilização do computador, haja, ainda, outras possibilidades de desenvolvimento.

Além das condições de ensino adequadas, é fundamental, ainda, que se vençam os estereótipos relativos à possível incompetência dos adultos maduros e idosos no que se refere à aprendizagem. Assim, será possível dar chance a eles, ensiná-los e, com isso, notar as possíveis mudanças de atitude que existem em relação à máquina após o início do processo de alfabetização digital.

A aprendizagem nesse sentido também faz parte da educação libertadora defendida por Freire (1987), na qual os conhecimentos construídos pelo sujeito são possibilidades de compor e transformar a si próprio e ao seu entorno.

Nesse cenário, as instituições, sobretudo as escolas, se apresentam como locais essenciais para a disseminação da Informática. Tedesco (2006) coloca que, em um mundo onde os conhecimentos e as informações acumulam-se e circulam por meios tecnológicos cada vez mais poderosos e sofisticados, a escola deve colaborar na preparação do sujeito para

o uso consciente, crítico e ativo dos aparatos da sociedade moderna. No caso de idosos que não estão em escolas regulares, existe em muitas Universidades Abertas para a Terceira Idade a oferta de cursos de introdução aos recursos do computador. Tais programas devem, na mesma proporção que as escolas regulares, buscar a evolução, a aprendizagem e a inclusão social de seus alunos.

Educação e tecnologia se fundem em fonte de ensino e aprendizagem, pesquisa e investigação, não somente para os longevos, mas para todos os envolvidos e preocupados com as mudanças da sociedade, com o envelhecimento da população e com as consequências advindas de tais fatores associados.

6.4 GERONTECNOLOGIA

No percurso da pesquisa sobre a temática que envolve velhice e tecnologia foi encontrado um conceito interessante, a Gerontecnologia, uma clara junção entre gerontologia e tecnologia, que analisa a contribuição do avanço tecnológico para a qualidade de vida dos longevos.

A Gerontecnologia é uma área interdisciplinar de pesquisa e de intervenção psicossocial e clínica que tem por meta principal o desenvolvimento e a distribuição de produtos, ambientes e serviços, com tecnologia adequada, para melhorar o dia-a-dia das pessoas da terceira idade, propiciando um envelhecimento com qualidade de vida. Tal área encara o ambiente tecnológico como uma forma de possibilitar aos longevos a realização de suas ambições e objetivos de vida. O foco é o desenvolvimento de inovações e adaptações que tragam facilidades à vida dos idosos e minimizem o impacto causado pelas limitações funcionais a respeito, tanto do uso, como da ausência de uso de tecnologia adequada pelas pessoas idosas (PERRACINI em NERI, 2008).

A preocupação da Gerontecnologia não é somente em relação a como os idosos podem ser afetados ou beneficiados pela tecnologia, mas também, de que maneira produtos, serviços e ambientes tecnológicos específicos e apropriados podem influenciar o processo de envelhecimento em si.

Perracini (2008) coloca que o campo gerontecnológico “advoga que a sustentabilidade de uma sociedade que envelhece depende da eficiência em criar ambientes tecnológicos para uma vida independente e inovadora” (NERI, 2008, p. 103) com foco em uma adequada e possível participação social, com saúde, conforto e segurança. Abrange dimensões relacionadas à saúde, moradia, mobilidade, comunicação, lazer e trabalho.

É uma área extremamente dinâmica, considerando-se as mudanças e evoluções da tecnologia, e baseia-se em cinco grandes objetivos e categorias: prevenção ou retardo do declínio funcional relativo à idade; compensação das limitações funcionais relacionadas à idade e à incapacidade advinda de doenças crônico-degenerativas; aumento do engajamento e satisfação na participação de atividades laborativas, de lazer e familiares, de maneira a dar suporte para novas oportunidades educacionais, artísticas e de trabalho; suporte ao cuidador e aos idosos dependentes; e desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada sobre o envelhecimento e o uso da tecnologia (PERRACINI em NERI, 2008).

Dessa forma, a Gerontecnologia surge como mais uma maneira de se estudar, entender e atender à terceira idade, utilizando os recursos tecnológicos a seu favor no que diz respeito à melhoria da qualidade de vida na condição de seres individuais e coletivos.

6.5 O PROBLEMA ESTÁ EM SOCIALIZAR AS TÉCNICAS E NÃO EM TECNIFICAR A SOCIEDADE

A colocação de Wolton (1997), citada no livro de Tedesco (2006), chama a atenção para a problemática de se colocar a evolução tecnológica e seus recursos a favor e à disposição da sociedade como um todo. Acredita-se que, mesmo considerando os seus pontos negativos, a informatização tem trazido muitos benefícios; logo, o que está em pauta é o fato de que não são todos os membros da sociedade moderna que têm condições de lançar mão de tais fatores.

Várias são as ações que podem ser desenvolvidas na procura por melhorias na produção da ciência e seu partilhamento com a população; porém, uma das mais significativas parece ser a “definição e implementação de políticas públicas que visem a inclusão de todos os setores da sociedade neste “novo mundo”, cada vez mais mediado pelas novas descobertas no campo da ciência e tecnologia” (BELISÁRIO, 2010).

Como diz Freire (1995), o computador tanto pode estimular a curiosidade crítica, como domesticar, e a educação, nesses novos contextos sociais, é variável essencial para a formação de sujeitos críticos e ativos no mundo tecnológico. Como foi colocada, a inclusão digital não se resume em saber qual tecla utilizar, mas usar a informatização a favor do ser individual e coletivo, de forma dinâmica e transformadora.

A crescente parcela idosa da população do planeta, apesar dos múltiplos fatores que se apresentam no seu relacionamento com as tecnologias – a resistência, o afastamento, a

privação e os desafios em relação à aprendizagem de seus recursos – mostra-se cada vez mais interessada e voltada para o processo de inclusão digital.

Investigar, promover estudos, entender os processos e gerar oportunidades adequadas à aprendizagem dos idosos são aspectos que constituem a meta daqueles preocupados com a inclusão como direito de todos. Negar a possibilidade de adquirir os conhecimentos do novo código de comunicação da sociedade tecnológica é negar o direito à plena cidadania, dada à generalização das tecnologias digitais na vida contemporânea (COELHO; CRUZ, 2008).

A relação entre idosos e tecnologias, de forma proveitosa e produtiva, é então necessária, essencial e inadiável, até mesmo porque a construção da velhice de cada um está associada, de forma indivisível, à sociedade da informação e, por isso, não faz sentido para nenhum dos cidadãos do planeta, fazer parte apenas parcialmente de sua dinâmica.

7 OBJETIVOS E METODOLOGIA

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo que se junta à certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria existência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 1997, p. 86).

Considerando-se:

- a concomitância entre o envelhecimento da população mundial e a tecnologia da sociedade;
- o fato de que idosos são seres ativos e atuantes e que têm buscado se inserir em todos os âmbitos da sociedade moderna, inclusive no referente à informatização de seus setores;
- que a relação entre os dois fenômenos – aumento do número de velhos e propagação tecnológica – ainda é um locus de pesquisa muito novo, cujos aspectos precisam ser melhor conhecidos;

este estudo procurou analisar até que ponto a inserção do idoso no universo tecnológico poderia impactar sua vida e se o efeito seria realmente positivo, conforme tendíamos a pensar a partir de uma experiência pessoal e fundamentando-se em estudos existentes sobre o tema.

Sintetiza-se, assim, o que já foi apresentado no texto, procurando precisar, em seguida, o que será observado de forma mais pontual.

7.1 OBJETIVO GERAL:

Investigar o relacionamento de idosos com as tecnologias, focando-se nos possíveis impactos²³ que a inclusão digital causou (e tem causado) em suas vidas, como seres individuais e coletivos.

7.2 PONTOS OBSERVADOS:

1. O que é e como é ser idoso na era da informação na visão dos idosos – possibilidades, dificuldades e preconceitos.

²³ Impacto: “[...] impressão ou efeito fortes deixados por ação ou acontecimento. Influência sobre alguém ou algo” (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 406).

2. Os motivos que levam os idosos a buscarem um curso de Informática específico para essa faixa etária em uma “Faculdade de Melhor Idade”– anseios, expectativas e impedimentos.
3. O papel das famílias dos longevos em seu processo de inclusão digital.
4. O papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem de Informática para idosos.
5. As mudanças qualitativas na vida dos idosos durante o trajeto de sua alfabetização digital, bem como os impactos de tais mudanças em suas rotinas como seres individuais e coletivos.

7.3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Nessa pesquisa fomos ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto enquanto ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir a memória de alguém, um meio de que esse alguém se valia para transmitir suas lembranças (BOSI, 1994, p. 38).

Para que se conseguisse atingir o objetivo proposto e os pontos a serem observados, a metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, com inspiração fenomenológica, desenvolvida a partir de estudo de caso. Para tal delineamento, partiu-se dos seguintes pressupostos:

- Investigação qualitativa: a fonte direta dos dados é o ambiente natural; é uma investigação descritiva; há interesse mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; a análise é feita de forma indutiva e há grande importância dada no significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A meta não consiste em medir ou quantificar processos ou experiências, mas focar nas vivências, nas falas, nos sentidos e nas transformações qualitativas, de acordo com a visão dos próprios sujeitos investigados.
- Inspiração fenomenológica: há a valorização da subjetividade dos sujeitos, dos seus discursos e de suas experiências, focando-se mais em “compreender do que explicar o fenômeno” (HALL; GARDNER, 1984, p. 82). O que se busca é “o estudo dos modos pelos quais as pessoas enxergam o sentido nas situações que vivem” (MOREIRA, 2002). Há flexibilidade na condução da pesquisa, orientação para o processo e não para o resultado, preocupação com o contexto e o reconhecimento do impacto da trajetória da investigação sobre a situação da pesquisa.
- Estudo de caso: delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, pois se vale tanto de “dados de gente”

quanto de “dados de papel”. Através dele os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais e observação espontânea, dentre outros (GIL, 2006). Além disso, seus propósitos não são proporcionar o conhecimento preciso das características de determinada população, mas chegar a uma visão global do problema ou identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados.

A partir dos fatores supracitados e considerando que “os critérios de seleção dos casos variam de acordo com os propósitos da pesquisa” (GIL, 2006, p. 138) e que o caso pode ser entendido como qualquer grupo social, foi selecionada, para o desenvolvimento do estudo, a turma que participa das aulas de Inclusão Digital da Faculdade da Melhor Idade de Colatina (FAMIC).

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: questionário, grupo focal, gravação de áudio, conversas informais e coleta de depoimentos.

7.3.1 O contexto da pesquisa

A FAMIC foi o pano de fundo da investigação deste trabalho. A Faculdade da Melhor Idade de Colatina nasceu vinculada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Colatina (FAFIC)²⁴, instituição de ensino superior mantida pela Fundação Educacional “Presidente Castelo Branco” (FUNCAB), a qual, há 10 anos, tem a FAMIC como parte de seu serviço social.

Segundo o site da FUNCAB, a FAMIC vem a ser um programa de caráter acadêmico e extensionista que envolve diversas unidades que compõe a instituição e que trata a questão da terceira idade de forma multidisciplinar e sistemática. Seu objetivo geral é “promover o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, especialmente dos que se encontram em terceira idade, trabalhando os aspectos psicológicos, sociais, físicos, cognitivos e artísticos” (www.funcab.br/social/famic/principal.asp).

A FUNCAB justifica, também em seu site, o apoio, o incentivo e o investimento na FAMIC:

A FCB, não só para cumprir determinação legal, mas também porque sua comunidade universitária tem muito a oferecer aos idosos e muito pode se beneficiar com sua experiência, idealizou proporcionar aos idosos de Colatina e de áreas

²⁴ A FAFIC, em 2001, uniu-se à Faculdade de Ciências Econômicas de Colatina (FACEC), surgindo, assim, as Faculdades Integradas Castelo Branco (FICAB). A FAMIC passou, então, a ser vinculada à FICAB.

adjacentes oportunidade de atividades que contribuam para a formação acadêmica dos universitários e do grupo da Faculdade Aberta à Terceira Idade, além de promover a oportunidade da troca de experiências entre essas diferentes faixas etárias (www.funcab.br/social/famic/principal.asp).

Vale esclarecer que a designação “faculdade” não significa, nesta situação, que haja na FAMIC uma estrutura de curso superior, com disciplinas, provas e trabalhos. As atividades propostas são ofertadas, gratuitamente, em três dias – às terças-feiras acontecem aulas de Informática, às quartas-feiras há oficinas de trabalhos manuais e, às quintas-feiras, há aulas de Pilates, recreação, dança, alfabetização e palestras de cunho informativo e cultural. Os alunos são livres para escolherem as atividades que desejam participar. Há necessidade de matrículas especiais apenas para as aulas de Informática e para as oficinas de trabalhos manuais, pois estas têm número de vagas limitado.

O grupo é composto por cerca de cento e trinta alunos, sendo a maioria da cidade de Colatina. No entanto, as prefeituras de São Domingos, São Roque do Canaã e Marilândia (municípios vizinhos) possibilitam a participação de idosos de suas cidades fornecendo, às quintas-feiras, transporte para os alunos.

As aulas de Inclusão Digital tiveram início no ano de 2009, por iniciativa da coordenação do programa. Tais aulas aconteciam em uma sala anexa à Biblioteca da FUNCAB, onde havia doze computadores. Em 2010, devido à procura dos idosos, um laboratório de Informática contendo vinte e uma máquinas passou a ser utilizado e é nele que os encontros acontecem até hoje, às terças-feiras, de 13h às 14h30min.

Como o curso é aberto apenas para os alunos matriculados na FAMIC e esta é destinada a pessoas com mais de cinquenta anos, considerou-se que este seria o local ideal para encontrar sujeitos idosos, de classes sociais diversas, que estão buscando a Informática por motivos variados e que vivenciam experiências as quais se pretendia investigar.

7.3.2 Os sujeitos e os focos de análise

A turma de inclusão digital da FAMIC é constituída de vinte e dois alunos e as aulas acontecem no laboratório citado acima, que é climatizado e contém vinte computadores para os alunos e um para uso do professor (fotos do laboratório e das aulas no Anexo A). Salienta-se que em nenhum dos encontros acompanhados houve a presença de todos os alunos, sendo possível, portanto, a proporção de um computador para cada aluno.

Foram observadas treze aulas durante o primeiro semestre de 2011 e, a partir delas, cinco sujeitos²⁵ foram escolhidos para o aprofundamento de suas histórias com vistas à investigação de possíveis impactos provocados pela tecnologia em suas vidas.

Inicialmente, pretendia-se centralizar este trabalho apenas nos depoimentos dos cinco sujeitos eleitos. No entanto, a observação das aulas e a gravação de seus áudios trouxeram uma riqueza de experiências que levou à decisão de se estabelecerem dois focos de análise e reflexão. O primeiro foi chamado de “Uma trajetória de impactos”, que abrangeu o grupo focal realizado no início do semestre (o qual será explanado no próximo capítulo), e as treze aulas acompanhadas. Falas, dúvidas, dificuldades, entusiasmos, sucessos, o papel do professor, entre outros fatores, foram registrados e, a partir deles, algumas reflexões (que suscitam novas investigações) foram feitas sobre pontos importantes que permeiam o relacionamento dos idosos com o computador. Acredita-se que para se obterem resultados positivos é preciso analisar o caminho como um todo.

O segundo foco, denominado de “Os impactos da trajetória”, foi desenvolvido a partir da escolha de cinco sujeitos e a coleta de seus depoimentos sobre possíveis efeitos em suas vidas provocados pela aproximação (ou não) do computador. Para tanto, partiu-se do princípio de que as histórias contadas pelos indivíduos, referentes à sua própria vida, possibilitariam o alcance da coletividade da qual fazem parte, pois, como representantes dela, podem revelar muitos de seus traços. Ou seja, “não se trata de considerá-los isoladamente, nem de compreendê-los em sua unicidade; o que se quer é captar, através de seus comportamentos, o que se passa no interior das coletividades de que participam”, pois “em seu anonimato, contém o indivíduo num microcosmo as configurações que sua coletividade abarca” (QUEIROZ em SIMSON, 1988, p. 24).

Portanto, com a intenção de “não apenas colher, mas dar existência a essas memórias” (BOSI, 1994, p. 12), no final do primeiro semestre de 2011 foram marcados encontros individuais com os cinco sujeitos escolhidos para a obtenção de seus depoimentos. Salienta-se:

A diferença entre [as técnicas de pesquisa] história de vida e depoimento está na forma específica de agir do pesquisador ao utilizar cada uma destas técnicas, durante o diálogo com o informante. Ao colher um depoimento, o colóquio é dirigido diretamente pelo pesquisador; pode fazê-lo com maior ou menor sutileza, mas na verdade tem nas mãos o fio da meada e conduz a entrevista. Da ‘vida’ de seu

²⁵ Quanto ao número de casos estudados dentro do universo que se acompanhou, como não seria possível analisar e conhecer com intensidade todos os vinte e dois alunos matriculados, seguiu-se a orientação de Gil (2006) que diz que apesar de não se poder determinar um número ideal de casos, costuma-se utilizar de 4 a 10, pois, com um número maior, fica muito difícil lidar com a quantidade e a complexidade das informações.

informante só lhe interessam os acontecimentos que venham se inserir diretamente no trabalho, e a escolha é unicamente efetuada com esse critério. Se o narrador se afasta em digressões, o pesquisador corta-as pra trazê-lo de novo ao seu assunto. Conhecendo o problema, busca obter do narrador o essencial, fugindo do que lhe parece supérfluo e desnecessário. [...] o pesquisador tem as rédeas nas mãos. A entrevista pode se esgotar num só encontro; os depoimentos podem ser muito curtos, residindo aqui uma de suas grandes diferenças para com as histórias de vida (QUEIROZ em SIMSON, 1988, p. 21).

A escolha dos casos, dentro da turma da FAMIC, foi feita na parte final do primeiro semestre de aulas, a partir do perfil, participação e assiduidade dos alunos, percebidos durante toda a trajetória. Considerou-se importante que os escolhidos tivessem participado efetivamente dos encontros, pois isso garantiria a vivência do processo de inclusão digital (sendo ele proveitoso ou não). Além disso, houve a busca por sujeitos com perfis bem diferentes, utilizando-se como critérios principais a renda e a escolaridade para que suas nuances trouxessem diferentes olhares.

Nenhuma sociedade é um todo monolítico; em seu interior coexistem grupos e camadas sociais de diversos tipos, divisões por sexo e idade, coletividades variadas. Histórias de vida de indivíduos com posições diferentes dentro de um grupo [...] servem para dirimir dúvidas e aprofundar conhecimentos (QUEIROZ em SIMSON, 1988, p. 34).

Os sujeitos serão melhor conhecidos no capítulo que contém seus depoimentos, mas segue uma breve descrição de cada um:

- Jenifer: 73 anos, viúva, mas novamente casada, e pensionista. Ganha cerca de um salário mínimo, tendo trabalhado a vida inteira como doméstica, sem obter uma aposentadoria. Apenas sabe ler e escrever – fator que chamou a atenção, pois sua baixa escolaridade trouxe muitos desafios em sua trajetória de inclusão digital.
- Eva: 70 anos, casada, fez o “Curso Normal”. Lecionou para crianças por dezenove anos, mas parou de trabalhar por decisão do marido. É aposentada e ganha entre dois e cinco salários mínimos. Hoje é dona de casa e esconde, por trás de uma alegria contagiante, dificuldades que são obstáculos para sua aprendizagem. Sua escolha foi feita por sua intensa participação nas aulas.
- Carminha: 62 anos, viúva, professora aposentada (parou de lecionar há sete anos). Tem curso superior e pós-graduação. Foi escolhida por seu grau de instrução e poder aquisitivo (ganha entre seis e dez salários mínimos).
- Bené: 76 anos, casado pela segunda vez, é aposentado na indústria farmacêutica e ganha entre seis e dez salários mínimos. Tem Ensino Médio completo. Foi escolhido por ser o único homem da turma e se mostrar bem consciente da importância das tecnologias nos dias atuais.

- Penha: 61 anos, minha mãe – com ela iniciei este trabalho e com ela o finalizo.

Os depoimentos não foram colhidos de forma engessada, mas, conversando-se com os sujeitos e deixando-os bem à vontade para tecer suas considerações. O objetivo foi perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSTHAS, 1973 em BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51, grifos do autor). A intenção foi dar voz a eles com especial atenção ao que Pinel (2005) fala sobre os “modos de ser sendo si mesmo [com o outro] no cotidiano do mundo”, ou seja, o sujeito incompleto, que se constitui enquanto vivo, mas não o faz sozinho, e sim entrelaçado aos que o cercam, sendo influenciado por eles e pelo contexto que os envolve.

Como é “específico das ciências sociais necessitar sempre o pesquisador de dados colhidos de fontes [...] variadas, quando quer abarcar de forma ampla a realidade que estuda” (QUEIROZ em SIMSON, 1988, p. 26-27), o perfil da turma de Inclusão Digital da FAMIC foi levantado a partir da distribuição de um questionário (Anexo B), que foi respondido pelos alunos. A partir dos dados coletados foram feitas algumas análises quantitativas. O levantamento do perfil da turma colaborou para a seleção dos cinco sujeitos.

Os dois conjuntos de técnicas [quantitativa e qualitativa] não são opostos ou mutuamente exclusivos; são procedimentos a serem empregados em determinados tipos de pesquisa, ou em determinados momentos da mesma. Não tem sentido, nas ciências sociais, se tomar partido por este ou aquele procedimento, tanto mais que a obtenção de dados de fontes variadas, que enriquece uma pesquisa, determina a necessidade de se utilizarem técnicas também variadas. A querela é vã; o importante é saber escolher a técnica adequada ao tipo de problema, à especificidade do dado e ao momento preciso da investigação (QUEIROZ em SIMSON, 1988, p. 35).

O processo de pesquisa foi desafiador, mas muito prazeroso. A trajetória foi vivida e as experiências ouvidas, compartilhadas e sentidas e, como confessou Bosi (1994, p.13), “a autora da tese, tendo incorporado o teor narrativo das memórias colhidas, transforma-se ela própria em mais uma personagem narradora”. A distância entre sujeito e objeto, tantas vezes evocada pelas pesquisas de outrora, foi impossível, tendo em vista o envolvimento com o processo, a proximidade com os sujeitos e, sobretudo, a crença na potência do que se estava investigando.

8 UMA TRAJETÓRIA DE IMPACTOS

Tendo em vista a procura por impactos causados pela inclusão digital na vida de idosos, buscou-se não só ouvir os sujeitos ao final de uma de suas etapas de estudos, mas valorizar a trajetória, o caminho percorrido e o que o permeou, uma vez que, como nos traz Paulo Freire (1997): A alegria não está apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. Ensinar e aprender não podem se dar fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

8.1 CONHECENDO OS ALUNOS DAS AULAS DE INCLUSÃO DIGITAL DA FAMIC

O primeiro passo dado foi conhecer os sujeitos que seriam os protagonistas desta pesquisa. Para tanto, foi aplicado um questionário (Anexo B) aos matriculados nas aulas de Inclusão Digital da FAMIC. O intuito era conhecer não só individualmente cada aluno – para que se pudesse eleger os cinco sujeitos dos quais seriam colhidos os depoimentos – mas também construir o perfil da turma matriculada em 2011.

Durante os cinco meses de aulas acompanhadas, houve muitas matrículas e algumas desistências. Para que se tivesse uma visão mais consistente do perfil dos alunos, foram considerados apenas os sujeitos que frequentaram, no mínimo, um mês de aulas. Tal decisão foi tomada tendo em vista o fato de alguns alunos participarem das aulas de forma muito descontínua, aparecendo, por exemplo, em uma aula e somente voltando no mês seguinte. O entendimento foi de que a falta de assiduidade não permitiria um efetivo processo de alfabetização digital.

As questões envolviam fatores relativos à identificação dos sujeitos, escolaridade, situação profissional, relação com a FAMIC e questões sobre as aulas de Inclusão Digital.

Dos dados coletados e tabulados constatou-se a existência de vinte e dois alunos assíduos, havendo uma média de frequência de catorze estudantes por encontro. Como o laboratório de Informática da FAMIC possui vinte computadores, o local comportou bem a quantidade de alunos presentes. O dia com menos alunos teve oito presentes (o primeiro dia de aula) e o de maior frequência, dezenove alunos presentes. Do total de participantes, há apenas um homem matriculado²⁶.

²⁶ O aluno foi o único homem da FAMIC como um todo até o término do primeiro semestre de 2011. Agora eles são três.

Esse fato chama a atenção para o fenômeno da feminização da velhice. Do ponto de vista sociodemográfico, o maior número de mulheres que de homens idosos, aparentemente, se dá por elas terem mais cuidado com sua saúde, trabalharem em locais de menor periculosidade e, segundo Neri (2008), pela própria longevidade da mulher, que ao nascer é cerca de nove anos maior que a do homem e, aos sessenta anos, atinge cerca de quatro anos a mais que a masculina.

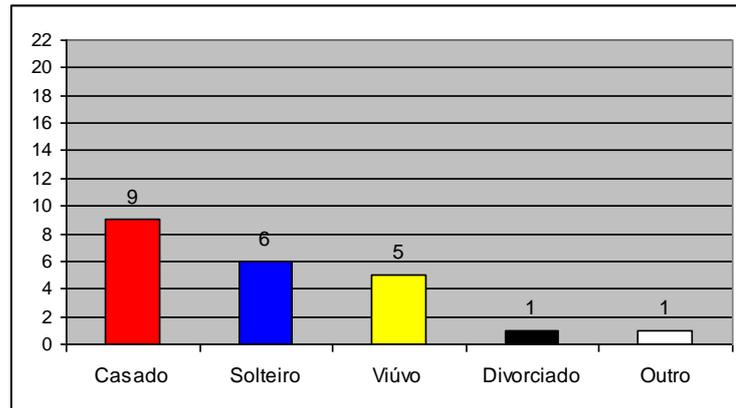
Neri (2008) fala também do crescimento do número de mulheres economicamente ativas e do aumento das que são chefes de família (44% da população idosa). Do ponto de vista sociopsicológico, a feminização da velhice associa-se às mudanças nas normas e expectativas sociais relativas ao desempenho esperado pelas mulheres idosas. Isso é fruto de sua crescente integração em diversos âmbitos da vida social, que vão além da esfera familiar, antes o reduto de tais mulheres. Já no que diz respeito à situação médico-social, segundo a autora, elas se sobressaem mais por riscos que por vantagem. Por serem física e socialmente mais frágeis que os homens, as estatísticas as mostram como mais pobres, mais doentes e mais sós, recebendo tratamentos diferenciados conforme a classe social na qual estão inseridas.

No que concerne à idade dos participantes da turma de Inclusão Digital, houve bastante variação. O mais novo possui cinquenta e dois anos e o mais velho setenta e seis, sendo a média de sessenta e um anos de idade. Tais dados ratificam resultados de outros estudos que registram uma maior concentração de “jovens idosos” (60-69 anos) dentre os que se interessam pelo uso do computador (VIEIRA; SANTAROSA, 2009). Salienta-se, ainda, a crescente procura de adultos maduros, com menos de sessenta anos, pelas instituições voltadas à terceira idade, o que confirma que estas não são mais exclusividade dos que estão na faixa etária oficialmente considerada idosa.

Todos os alunos residem em Colatina, em bairros variados, tanto próximos à faculdade, quanto bem distantes. Isto leva a crer que o fator distância não os impede de participar dos encontros. Os alunos das cidades vizinhas não frequentam as aulas de Inclusão Digital, pois as prefeituras de seus municípios somente cedem o transporte para levá-los à FAMIC às quintas-feiras e os encontros de Inclusão Digital ocorrem às terças.

O Gráfico 1, a seguir, ilustra o estado civil dos alunos da turma.

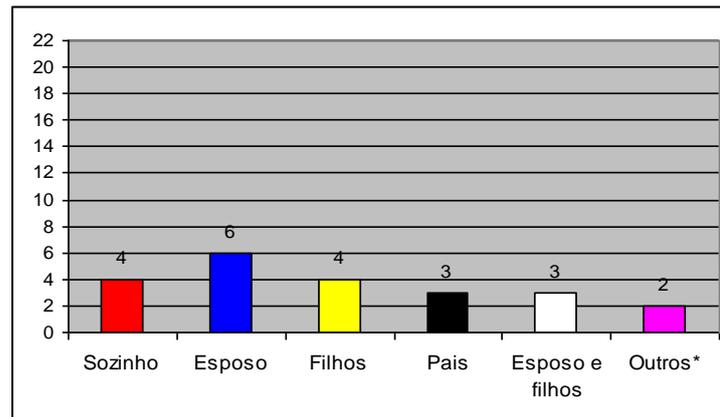
Gráfico 1 – Estado civil dos alunos da turma de Inclusão Digital da FAMIC



Fonte: Questionários aplicados aos alunos no primeiro semestre de 2011.

Foram identificados, também, o contexto em que vivem (Gráfico 2) e sua renda familiar (Gráfico 3).

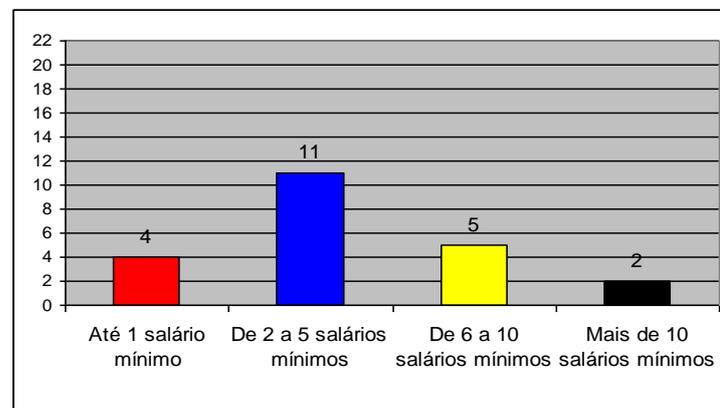
Gráfico 2 – Contexto em que vivem os alunos da turma de Inclusão Digital da FAMIC



Fonte: Questionários aplicados aos alunos no primeiro semestre de 2011.

* Um idoso respondeu que mora com uma sobrinha e outro com sua irmã.

Gráfico 3 – Renda familiar dos alunos da turma de Inclusão Digital da FAMIC

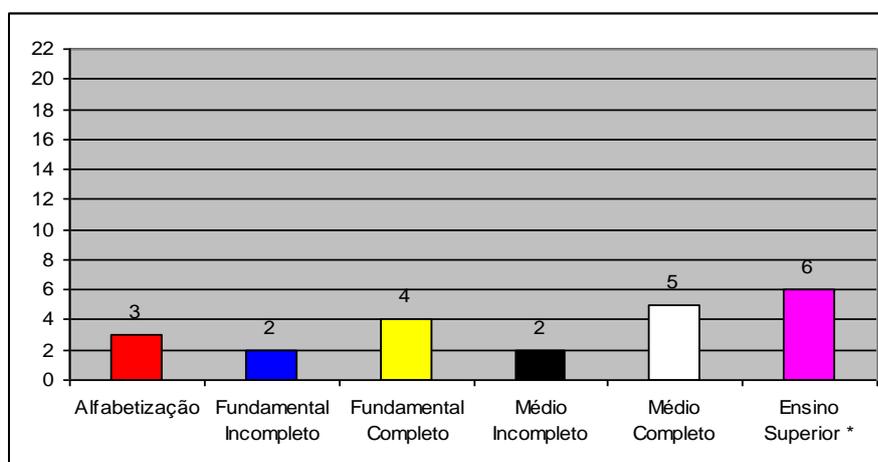


Fonte: Questionários aplicados aos alunos no primeiro semestre de 2011.

A faixa de renda predominante explicitada no Gráfico 3 – entre dois e cinco salários mínimos – mostra que, apesar da gratuidade das aulas, só quatro alunos com rendas baixas ou baixíssimas frequentam os encontros de Inclusão Digital – o que mereceria uma investigação posterior.

No quesito escolaridade, há um equilíbrio entre os que têm curso superior (6 alunos) e os que estudaram até a conclusão do Ensino Médio (5 alunos). Dos que não concluíram a Educação Básica, suas justificativas mais comuns foram exigência familiar (7 alunos), condição financeira (7 alunos) e dificuldade de aprendizagem (5 alunos).

Gráfico 4 – Grau de escolaridade dos alunos da turma de Inclusão Digital da FAMIC



Fonte: Questionários aplicados aos alunos no primeiro semestre de 2011.
Os cursos superiores citados foram: História, Letras, Administração, Direito, Serviço Social e Ciências Contábeis/Administração.

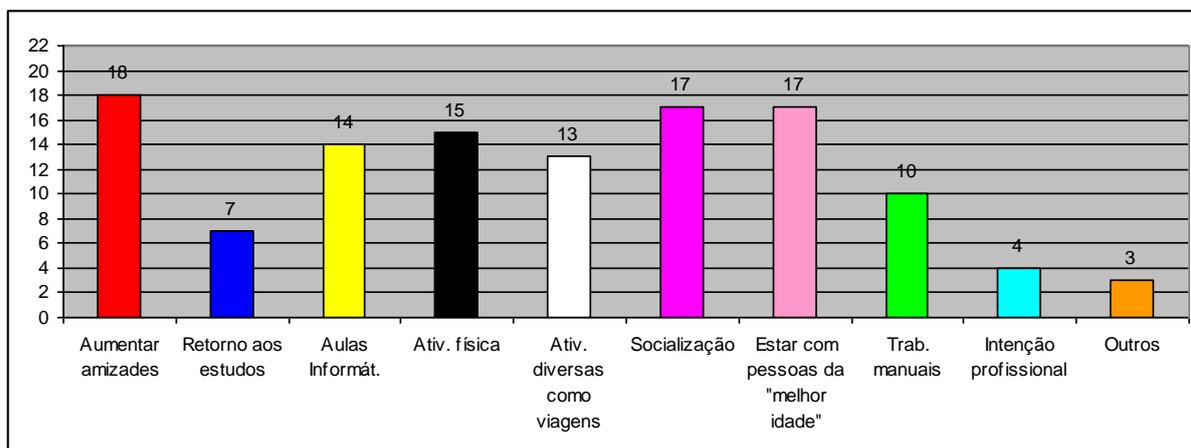
Sobre a situação profissional, vinte são aposentados ou pensionistas e dois trabalham atualmente (uma é servente e outra manicure). Os demais disseram ter desempenhado funções como: professor, propagandista, cabeleireiro, bancário, assistente social, comerciante, enfermeiro, consultor de telecomunicações e auxiliar de tesouraria.

Outro foco de interesse foi conhecer a relação dos alunos com a FAMIC. A média de participação no programa gira em torno de quatro anos. Porém, há alunos matriculados há menos de um ano e há os que frequentam a FAMIC desde o início de suas atividades (há dez anos).

Antes de entrarem no programa, mais da metade da turma respondeu que estava há mais de trinta anos longe de qualquer atividade escolar e a maior parte recebe incentivo familiar para participar das atividades (15 alunos). Os demais informaram que suas famílias são indiferentes à sua escolha, mas nenhum respondeu que há atitudes contrárias à sua participação.

Os principais motivos, propostos no questionário, que levaram os sujeitos a frequentarem à FAMIC estão expressos no Gráfico 5. Os idosos podiam assinalar mais de um item.

Gráfico 5 – Principais motivos que levaram os adultos-idosos a frequentarem à FAMIC



Fonte: Questionários aplicados aos alunos no primeiro semestre de 2011.

Na opção “Outros”, três respostas foram redigidas: “Lanches, festas comemorativas, etc.”; “Minorar minha solidão” e “Acompanhar minha mãe”.

É interessante assinalar que catorze alunos (64% da turma) apontaram as aulas de Informática como uma das razões para se inscrever na FAMIC e respostas relacionadas à socialização foram selecionadas por todos.

Quanto às preferências em relação às atividades ofertadas pela instituição, doze alunos disseram gostar de todas e o fizeram a partir de colocações tais como: “*Me identifico com todas. Porque cada atividade tem o seu ‘tchan’ é bem diversificado*”; “*Valorizo todas*”; “*Todas. Porque cada uma tem a sua performance*”; e “*Todas. Tudo o que é novo e que envolve amizades eu gosto muito*”. Atividades específicas também foram citadas em algumas falas como: “*Dança – Porque agora que estou aprendendo a dançar*” e “*Palestras, ginásticas. Ajuda a gente a aprender mais e se socializar com as colegas*”.

As aulas de Inclusão Digital foram apontadas por três alunos como atividades preferenciais: “*Inclusão digital. Necessito ficar a par dos acontecimentos deste novo século*”; “*Agora estou bem animada por frequentar a computação*”; “*Inclusão digital, Pilates, Palestras. Tudo muito bom*”.

Buscou-se, ainda, saber o que mudou na vida dos sujeitos após sua entrada na FAMIC. Corroborando com as razões salientadas no Gráfico 5, relativas à entrada no programa, a

possibilidade de fazer novas amizades e socializar-se²⁷ foram os pontos mais citados pelos entrevistados, inclusive por serem fatores de melhoria da autoestima²⁸, aspecto também bastante salientado nos questionários.

As falas que se seguem comprovam o exposto: *“Mais amizades, é bom demais”*; *“Eu fiquei mais feliz, fiz novas amizades, estou me sentindo mais querida”*; *“Tudo, principalmente as amizades que consegui alcançar”*; *“Estar junto com pessoas diversificadas”*; *“Fiquei mais social”*; *“Melhorei meus conhecimentos em grupo, assim como participação melhor na comunidade onde estou ‘encerida’”*; *“Mudou muito porque passei a conhecer mais pessoas maravilhosas”*; *“Minha auto-estima”*; e *“Preencheu um pouco mais do tempo”*.

As Universidades da Terceira Idade são ambientes propícios e muitas vezes fundamentais no quesito socialização, que vai de encontro à solidão tão temida e tão avessa ao que se considera como bem-estar. Como coloca Neri (2008, p. 192), a solidão é “uma experiência emocional aversiva e estressante se relacionada à inexistência, ao afastamento ou à perda de relações afetivas significantes” – o que acontece com grande parte dos idosos devido à saída dos filhos de casa, à viuvez ou morte de entes e/ou amigos próximos.

O estímulo em relação a novas atividades e aprendizagens também foi fator citado como mudança em suas vidas após o retorno aos estudos: *“Estou me sentindo melhor, mais disposta, vontade de aprender”*; *“Mudou muito, pois após 60 anos não tinha nada pra fazer além de ‘atividades domésticas’, filhos criados estava como quem ‘esperava a morte chegar’”*; *“Fiquei mais por dentro dos acontecimentos lá fora”*; *“Fiquei mais atendida com novos aprendizados, uso mais constante do computador, etc...”*; *“Estou feliz porque estou aprendendo”*; e *“Mudou muito e estou muito feliz até já comprei um computador”*.

As colocações dos alunos mostram o que a maioria das teorias de ajustamento ao envelhecimento postula – “o bem estar emocional, é, em parte, resultado da interação social e da força do vínculo social” (DEPS em NERI, 1993, p. 60). Além disso, os grupos de suporte colaboram com o processo de redução do estresse, o que conduz os idosos a um autoconceito positivo mesmo diante das dificuldades emergentes.

²⁷ Como idosos interagem com frequência bem menor que as pessoas mais jovens, uma vez que uma das consequências do processo de envelhecimento é a redução da taxa de inter-relações sociais, as atividades para a terceira idade, aqui salientando os cursos de inclusão digital, representam mais do que o acesso às tecnologias, mas também a possibilidade de inserir-se no contexto de relações sociais e integração do idoso, na criação e manutenção de novas amizades com colegas e professores (VIEIRA; SANTAROSA, 2009).

²⁸ Lima (1998) fala sobre o fato de que muitos participantes de Escolas para a Terceira Idade resistem melhor à imposição de afastamento que a sociedade lhes impõe, talvez porque busquem formas de se manter inseridos no mundo. Coelho e Cruz (2008) também falam sobre isso, colocando que o acesso ao conhecimento, às relações sociais e às experiências culturais diversas tendem a contribuir como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural e na elevação de sua autoestima.

Focando-se nos encontros de Inclusão Digital, houve três aspectos principais salientados pelos alunos como motivadores para se matricularem em tais aulas: a vontade de aprender, a consciência da importância de saber usar o computador nos dias atuais e o desejo de poder comunicar-se através dos meios digitais.

Sobre a vontade de aprender, eles disseram: *“Tinha vontade de aprender”*; *“Gosto de ‘almentar’ minhas atividades, aprender mais”*; *“Para uma integração maior com o mundo virtual”*; *“Porque tinha computador e não sabia nada”*; *“Por que tenho muita vontade de aprender, as ‘coisa’ como tenho muita dificuldade as vezes ‘dezisto’”*; *“Porque gostei das ‘aulas’ recebidas em casa pela minha filha e na Famic poderia me aperfeiçoar”*; *“Para aperfeiçoar e aprender mais sobre inclusão digital; como usar as funções, não só o b a ba”*; e *“Porque sinto necessidade de aprender mais sobre o computador”*.

Com relação à consciência da importância do uso do computador nos dias atuais, foram feitas as seguintes colocações: *“Por ser a prática do momento”*; *“Para acompanhar os desenvolvimentos”* e *“Porque o mundo atual é digital”*.

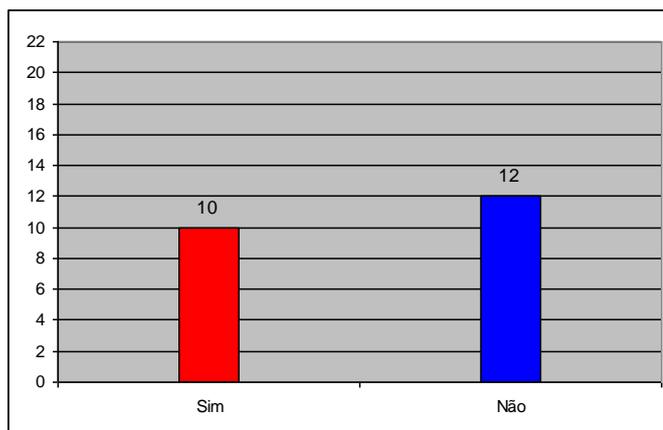
O desejo de comunicar-se foi expresso nas frases: *“Porque quero comprar um computador, minhas filhas querem se comunicar comigo”*; *“Com muito ‘enterese’ de ‘aprende’, para ‘te comunicação’ com os meus ‘parantes’, e principalmente ‘cós’ os filhos”*; e *“Para ter contato com mais pessoas eu não dou conta das amizades que são muitas”*.

Sobre o incentivo a participar das aulas de Informática, dos vinte e dois alunos, quinze disseram ter sido incentivados – pelos colegas da FAMIC (8), pelos filhos (4) ou pela família em geral (2). Os demais informaram não terem recebido incentivo algum.

Já que as aulas são ofertadas desde 2009, foi questionado aos alunos o porquê de eles não terem se matriculado antes. Das repostas mais frequentes houve equilíbrio entre os que não sabiam da existência das aulas (7 respostas) e os que responderam que já participavam antes e decidiram continuar (7 respostas). Estes últimos disseram, por exemplo: *“Assim que comecei a estudar na FAMIC, me matriculei”*; *“Não, eu me matriculei em meados de 2010 e estou continuando”*; *“Já faço desde 2009, este é o meu terceiro ano”* e *“Já frequento há mais tempo. Parei um pouco, por motivo de doenças”*. Dos demais empecilhos, a falta de tempo foi a mais recorrente, com cinco respostas.

Em relação a saberem utilizar algum recurso do computador antes de iniciarem as aulas de Inclusão Digital, o Gráfico 6 informa a resposta dos alunos.

Gráfico 6 – Existência de conhecimento prévio em relação ao computador antes de frequentar as aulas de Inclusão Digital da FAMIC

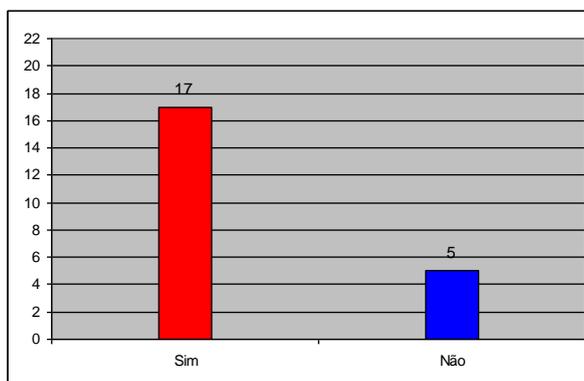


Fonte: Questionários aplicados aos alunos no primeiro semestre de 2011.

Dos dez alunos que responderam que já tinham tido algum contato com a máquina, oito disseram que isso aconteceu a partir de cursos de Informática que fizeram em outros locais. Um deles disse ter tido contato com a ajuda de uma filha e outro com a ajuda de um amigo.

Quanto a possuírem computador em suas casas, o Gráfico 7 ilustra a realidade da turma.

Gráfico 7 – Quantidade de alunos da turma de Inclusão Digital da FAMIC que possuem computador em casa



Fonte: Questionários aplicados aos alunos no primeiro semestre de 2011.

Dos dezessete adultos-idosos que têm computador, cinco responderam que não se sentem à vontade para utilizá-lo. As justificativas para tanto foram: “*Por falta de conhecimento*”; “*Eu penso que vai apagar as coisas dela [da irmã]*”; “*Não sei mais nada. Esqueci tudo*”; “*Porque eu não sei.*”; “*Porque é minha filha que usa, adaptou pra ela e eu tenho medo de mexer e mudar tudo*”²⁹.

²⁹ Medos e resistências são abordados de forma mais profunda no capítulo 6.

A última pergunta teve o intuito de saber o que aqueles sujeitos esperavam das aulas de inclusão digital e seus principais interesses em relação a elas. As metas mais citadas foram relacionadas a aprender e a ter autonomia para se sentir inserido no mundo digital, com seus benefícios e possibilidades. Algumas colocações que indicam isto são: *“Espero um aprimoramento para [não] ficar na dependência dos outros quando necessitar”*; *“Me inteirar dos benefícios vários da inclusão digital”*; *“Espero das aulas de inclusão digital aprender e entender melhor o ‘mundo informatizado’”*; *“Aprender a utilizar o computador para poder acompanhar as mudanças do mundo”*; *“Que eu aprenda um pouco mais. Para me familiarizar com a máquina”*; *“Aprofundar-me mais para resolver certos problemas que aparecem e não sei resolver – inclusive com as máquinas em si”*; *“Dominar o computador, vencer os desafios do mundo moderno”*; *“Eu quero aprender que daqui em diante a gente tem que aprender”* e *“‘Aprende’ para que eu possa ‘mexe’ no meu computador, com segurança e ‘sabe’ o que eu estou fazendo”*.

8.1.1 Um olhar geral

Os alunos da turma examinada moram, em sua maioria, com familiares (82%), dos quais 50% são casados; poucos moram sozinhos. Eles são, em geral, “jovens idosos” com uma média de idade de 61 anos. Só um homem frequenta uma turma de vinte e dois alunos. Quatro deles têm renda baixa ou baixíssima, a de 50% varia de dois a cinco salários mínimos e dois alunos possuem renda superior a dez salários. No quesito escolarização, 50% não concluíram o ensino médio, dos quais três foram apenas alfabetizados; e seis terminaram o ensino superior (27% dos alunos da turma). É interessante assinalar que 64% da turma apontou as aulas de Informática como uma das razões para se inscrever na FAMIC, embora 23% não possuíssem computador em casa, e todos buscavam na instituição novas formas de socialização.

Destacam-se, além disso, nas respostas aos questionários, a percepção dos idosos quanto à necessidade da inclusão digital no mundo contemporâneo; a valorização das atividades voltadas para adultos-idosos e o incentivo familiar da maioria dos ouvidos nas suas atividades de educação permanente.

8.2 GRUPO FOCAL – OUVINDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Com base no pensamento de Freire (1997), que diz que a construção do conhecimento se dá a partir do diálogo, o segundo passo da pesquisa foi a utilização de um instrumento que possibilitou conhecer mais de perto os sujeitos envolvidos no estudo, ouvindo suas opiniões e anseios quanto às tecnologias e aprofundando certos elementos explorados no questionário. A técnica de pesquisa chamada “grupo focal”, então, foi escolhida por permitir a interação entre o pesquisador e os participantes através de discussão em grupo sobre uma temática específica e com questionamentos diretivos, conforme argumentam Aschidamini e Saupe (2004)³⁰.

A atividade foi realizada no início do primeiro semestre de 2011, no laboratório de Informática da FUNCAB, com onze alunos presentes na ocasião (dez mulheres e um homem). Todos que frequentavam as aulas de Inclusão Digital desde março/2011 – doze alunos no total – receberam, na semana anterior a da atividade, uma carta-convite para participar do grupo focal, realizado em 12/04. Duas aulas haviam ocorrido até então. Dos doze presentes à aula, onze permaneceram no laboratório para participar e um disse que não poderia ficar por causa de um compromisso.

Os objetivos do diálogo com os alunos foram: descobrir a visão, a vivência, o relacionamento e as resistências daqueles sujeitos em relação à tecnologia; os seus anseios quanto às aulas de Informática e o que esperavam de seu processo de alfabetização/aprimoramento digital.

O momento foi constituído de: apresentação e esclarecimento sobre o objetivo do grupo focal; incentivo à participação de todos; informação sobre o sigilo quanto à identidade³¹ dos alunos; solicitação de autorização para o uso das gravações de áudio e das imagens (fotos); e discussão dos temas propostos. O roteiro completo da atividade encontra-se no Anexo C.

A atividade aconteceu no dia em que um novo professor³² assumira a turma. O outro docente, que ministrava as aulas desde 2009 e pelo qual os alunos demonstravam ter muito

³⁰ Com seu caráter subjetivo de investigação, o grupo focal é utilizado como estratégia metodológica qualitativa, uma vez que a pesquisa qualitativa caracteriza-se por buscar respostas acerca do que as pessoas pensam e quais são seus sentimentos (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004).

³¹ Para preservar a identidade dos alunos, os nomes utilizados são fictícios. Os pseudônimos usados foram escolhidos pelos próprios idosos, em consulta feita durante as aulas. Alguns se divertiram bastante pensando no nome que gostariam de ser “chamados”. Alguns escolheram nomes de netas e filhas, outros preferiam escolher apelidos ou montar siglas com seus nomes.

³² Para preservar a identidade dos professores, diante das inúmeras citações feitas pelos idosos, seus nomes foram substituídos pelas denominações “ex-professor” e “novo professor”.

apego, foi demitido e, após uma semana sem aula, um novo professor fora contratado. Alunos que haviam tido aulas com o professor antigo há mais tempo sentiram a diferença, mas demonstraram gostar do novo professor, pois o fator intimidade já não estava mais sendo considerado vantajoso para eles. Apesar de o assunto não estar na pauta da atividade do dia, os idosos abordaram a situação e quiseram falar sobre isso. Todos acabaram por expressar ideias e sentimentos que afloraram durante o debate.

• **Início da atividade – apresentação, agradecimento e explicação sobre o grupo focal.**

Após a aula de inclusão digital, o professor se despediu e, a meu pedido, os alunos dispuseram as carteiras em círculo. Inicialmente, estavam tímidos e me olhavam com certa curiosidade, mas se mostraram muito atentos e interessados na proposta da atividade.

Iniciei o grupo focal me apresentando e agradecendo a presença de todos. Para descontrair o ambiente e deixá-los mais à vontade, contei que sou filha de uma colega de turma deles. Expliquei que sou pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo e falei das propostas da minha pesquisa.

Ao explicar sobre o objetivo do grupo focal – *“reunir pessoas que têm características em comum para falar de um tema”*³³ – perguntei: *“Vocês todos estão matriculados nas aulas de Inclusão Digital, certo?”*. Eles responderam que sim timidamente. Alguns só balançaram a cabeça. Acrescentei: *“E todos têm mais de 50 anos. Não sei se a Kátia tem. Tem?”* – me dirigindo à Kátia³⁴. Ela balançou a cabeça positivamente. Léla, então, falou: *“Eu tenho 15”* e riu. Os demais riram também, o que fez com que a tensão fosse quebrada.

Percebendo que ficaram um pouco mais à vontade, continuei, explicando que, por terem essas características, foram convidados a conversar sobre Informática. Terminei minha fala salientando a importância da participação de todos.

• **Para iniciar as discussões, foi feita a pergunta: “Por que vocês se matricularam nas aulas de Inclusão Digital da FAMIC?”.**

Bené foi o primeiro a se manifestar: *“Eu me matriculei porque eu sou analfabeto em Informática. E se você não sabe Informática hoje, não ‘tá’ com nada. O be-a-bá de hoje é a Informática”*. Nira, então, demonstrou vontade de falar, me dirigi a ela para encorajá-la, mas Léla tomou a frente: *“Eu me matriculei porque... eu não tenho um pingão de medo de*

³³ “A definição dos participantes que farão parte do Grupo Focal é considerada tarefa importante, pois devem ter pelo menos um traço em comum para o estudo proposto, sendo que este fator pode influenciar o processo de discussão e o produto dela decorrente” (OLIVEIRA et al, 2008).

³⁴ Não foram utilizadas as referências “Dona fulana” ou “Seu fulano” a pedido dos próprios idosos.

computador, só que eu tenho medo de mexer no da minha irmã porque ela dá muita aula. Eu tenho medo de, de repente, eu apagar um negócio lá... Eu nunca mexi. Eu tinha vontade de mexer, mas nunca mexi. Mas pra mim não é um bicho de sete cabeças não, parece que eu vou aprender fácil” e riu. Nira, então, falou: *“Você sabe que eu vou ‘balangar beijo’ com as minhas filhas ‘né’? Como eu já te falei”* [ela havia comentado comigo antes da aula começar].

- **Como foi percebido que eles ainda estavam receosos para falar, a pergunta foi modificada: “O que vocês estão buscando nessas aulas? Aconteceu algo que vocês disseram ‘eu tenho que aprender a usar o computador, vou me matricular’?”.**

Carminha, então, falou: *“Meu filho me obrigou”*. Diante do espanto de todos, ela continuou: *“Ele disse que se eu não viesse aprender ele ia me pegar com uma varinha de goiaba”*. Todos riram e isso descontraiu bastante o ambiente. Léla tomou a palavra e disse: *“Eu e Bela damos aula de bordado lá no centro de convivência. Nós mudamos o dia, [agora] nós vamos na sexta-feira, para poder aprender”* [Bela não estava presente]. Elas mudaram o dia de suas aulas de bordado para participarem das aulas de Informática.

Para estimular a participação, questionei Janaína sobre o motivo que a impulsionou a se matricular. Ela, então, respondeu: *“Profissional, com certeza”*. E continuou: *“É porque eu vou ter necessidade de saber mexer em computador. Necessidade”*.

Após a fala de Janaína, Mel colocou: *“Para pesquisa, para se comunicar...”* – nesse momento outros concordaram com gestos e murmurinhos. Notando a reação, instiguei: ***“O que mais interessa a vocês é comunicação? É usar a internet?”***.

Mel, de pronto, falou: *“É, mas agora a gente ainda tem que aprofundar ‘né’... porque aqui nessa turma tem gente incompatível... Mas... eu já sabia um pouquinho... eu vim pra poder ampliar... mas... a gente vai pra frente, e volta atrás, vai pra frente, volta atrás de novo... Ele [o professor] disse que, inclusive, vai dividir as turmas, não é isso?”* – Mel estava se referindo ao fato de haver novatos e experientes na mesma turma. Segundo ela, a entrada de novas pessoas ao longo do semestre prejudica o avanço dos conteúdos. De fato o professor sugeriu a existência de duas turmas, uma de novatos e outra com os que já participavam dos encontros no ano anterior, no entanto, todos preferiram ficar juntos, mesmo que isso representasse começar o curso novamente.

Diante da reclamação, aproveitei para questioná-los: ***“Por que vocês não procuraram outro lugar para aprender a usar o computador?”***.

Carminha foi a primeira a falar: *“Eu, porque eu fui para um curso lá na rua [centro da cidade] que só tinha jovem e eu era a única que tinha mais idade e o professor não me dava a*

mínima [atenção]”. Janaína colocou outro ponto: “Eu procurei aqui porque eu acho que antemão a gente tem que valorizar o que a comunidade está nos proporcionando”. Mel concordou: “E a faculdade está proporcionando à gente”. Janaína, então, continuou: “Isso! Está nos dando o caminho, então, por que não aproveitar? Eu tenho condições de pagar alguém lá fora para me ensinar, mas eu acho que primeiro eu tenho que me ‘interir’ aqui dentro de onde eu estou”. Carminha e Eva manifestaram-se concordando.

Bené pediu para falar e voltou ao ponto que Carminha salientou em primeiro momento: *“Eu tive que fazer no Sesc... 200 reais o curso. Mas tinha que ficar junto com o pessoal jovem. Faziam muita bagunça. Eu não me integrava ao grupo... muito infantil”.*

Perguntei se mais alguém já havia feito curso de Informática em outro lugar e Ângela respondeu: *“Eu saí também [do curso que fazia]... Depois, a professora deixou o marido e foi embora... e eu não terminei o que eu tinha começado”.*

- **Nesse momento o assunto sobre o novo professor foi abordado, o que acabou incitando-os a falar do curso em si. Era perceptível que eles precisavam de um espaço para dar suas sugestões e fazer suas reclamações. Por isso, mesmo não estando dentro do planejado, decidiu-se por não interrompê-los.**

Bené pediu a palavra e quis abordar o assunto sobre a troca de professores: *“Eu achei interessante o [novo professor]... ele... Abrir e fechar o computador [se referindo à aula daquele dia em que o professor ensinou a abrir/fechar janelas]. Passei o tempo todo em cima disso. Eu não sabia abrir e fechar nas aulas anteriormente. Porque... [o outro professor] não ensinou”.* Ele olhou para Nira e perguntou: *“Você sabia abrir e fechar corretamente?”* e ela respondeu: *“Não”.*

Janaína, aproveitando o gancho, disse: *“Mas agora eu vou falar uma coisa que talvez não está inserido no pensamento de todo mundo, mas no meu sim. Uma vez na semana é pouco tempo para nós. A gente que não tem muita firmeza dentro do contexto de memória. ‘Tá’? Então, eu acho assim, que essas aulas aqui deveriam ser, pelo menos, duas vezes por semana. Eu penso pra mim”.* Muitos concordaram com a colocação de Janaína. Mel tentou justificar, dizendo que as aulas faziam parte do projeto social da instituição e que era preciso ver o que poderia ser feito, além do que já é.

Bené, então, sugeriu: *“Ouvir 50%. A apostila seria interessante para tirar dúvida. A nossa faixa etária... nós temos a necessidade de memorizar. Lembrar e ouvir, só, não dá”.* Janaína disse que já conversou com o coordenador sobre isso e Carminha falou que ouviu

dizer que o material está sendo confeccionado [a apostila foi entregue aos alunos a partir de 31/05].

- **Para voltar à temática proposta, foi perguntado que tipo de tecnologia existia quando eles eram jovens, o que eles utilizavam, para que servia e se havia computadores.**

Como a maioria apenas exclamou que não, expliquei, para situá-los melhor, que minha mãe havia me contado que, quando ia dar aulas, o que existia de mais moderno era o mimeógrafo. Após essa colocação, muitos balançaram a cabeça, concordando. Perguntei, então, qual era o tipo de tecnologia da época em que trabalhavam, por exemplo.

Bené se animou para falar: *“Eu usava... eu era vendedor de remédio. Tirava o pedido de toda a turma e à noite acoplava...”*. Janaína arriscou: *“Carbono e papel”* e ele rapidamente respondeu: *“Não. Acoplava em um aparelho de telefone”*. Instiguei-o, então, para explicar melhor. Ele continuou: *“Esse aparelho você digitava... Cada cliente tem um código. Código do cliente: 102-150. Clicava lá 102-150...”*. Percebi que ele falava com orgulho de sua profissão, única no grupo que utilizava um instrumento daquele. Perguntei se era como um computador e ele falou: *“Era quase um minicomputador, mas não falava nada. Você só ouvia um sinal quando ele fazia a interação da ligação com o... já faturando. Via telefone ele entrava faturando”*. Então afirmei: *“Então o senhor tinha contato direto com a tecnologia”*. E ele respondeu: *“Tinha, mas só a nível de números”*.

Mel pediu a palavra e contou: *“É... eu também tive um programa assim... Mas no banco. Eram programas bancários. Claro que a gente ia descobrindo mais alguma coisa, mas era mais um... Mas era um computador que a gente trabalhava. Era tudo informatizado”*. Perguntei se era como hoje e ela respondeu: *“No princípio não. Claro que não ‘né’? Era máquina de escrever... Era aquela máquina de todo tamanho que rodava aquele trem ‘pededen pededen’...”* [fazendo o som da máquina]. E continuou: *“Era manual ‘né’... a maioria das coisas era manual. Cartões, tudo... tudo manual. O cartão que você colocava os dados do cliente, tudo era manual”*.

- **Foi iniciado, então, o assunto sobre preconceitos e dificuldades. Isso foi feito a partir da pergunta sobre como eles se sentem sendo idosos na era digital, inclusive, por não saberem utilizar o computador.**

Léla logo respondeu: *“Eu não sei usar aquelas máquinas de banco”* e Janaína acrescentou: *“Sou humilde da seguinte maneira: onde eu estiver, que eu vejo o manuseio de uma máquina dessa que eu não sei usar, eu peço a qualquer um”*.

Lembrei a eles que, em uma das aulas de Inclusão Digital, o ex-professor havia perguntando quem não sabia o que era *Word*³⁵ e uma resposta chamou atenção: “*Eu vou levantar a mão, apesar da vergonha que eu estou sentindo*”. A partir disso, questionei se eles já haviam passado por situações constrangedoras por não saberem utilizar as tecnologias e se tinham vergonha ou resistência de receber ajuda de outras pessoas.

Mel se manifestou dizendo: “*Não, eu nunca passei por isso não, mas eu já percebi... Na minha casa, por exemplo, o meu sobrinho fez Ciência da Computação, ele tem até um pouco de paciência, mas os outros não têm muita paciência não. ‘Ah, é assim tia, tá, tá, tá’. Aí eu digo ‘Tá’, você fez, e agora?’ E eu falei: ‘Você fez tudo o que eu tinha que fazer’... Então, pra mim, é a mesma coisa que não tivesse me ensinado a fazer. Claro que o be-a-bá, aí a gente já sabe fazer. Vai futucando...*”. Léla tomou a palavra: “*Eu não sei, mas não tenho vergonha não, eu peço*”.

Como percebi que, apesar da timidez, Maria gostaria de participar, perguntei diretamente a ela qual sua opinião sobre a situação que estávamos discutindo. Ela, então, disse: “*Como o professor falou, o mundo está evoluindo pra tecnologia. Se você não acompanhar, você vai se tornar uma pessoa inútil...*” – o coordenador da FAMIC esteve presente no início da aula para apresentar o novo professor e aproveitou para falar da importância das tecnologias nos dias atuais e que quem não procura aprender acaba ficando para trás.

Eva pediu para falar: “*E esse é outro motivo porque eu estou aqui, para ficar entrosada no que se passa no mundo. Porque a gente vê na televisão, eles falam, falam, falam lá... Bom, eles falam mil palavras, eu tento entender umas duas, mas já ‘tá’ bom... Mas ‘tô’ tentando entender*”.

Bené exclamou: “*Eu tenho dois filhos – 18 e 17 anos. Eles aprenderam no meu computador... tem quatro anos... sozinhos!*”. Perguntei, então, se eles o ensinaram a utilizar algum recurso e ele respondeu, bem baixo: “*Não*”. Insisti: “*Mas o senhor já pediu?*” e ele: “*Já, mas eles não têm paciência*”.

- **Aproveitando a oportunidade, foi iniciado o assunto sobre o comportamento que as pessoas costumam ter quando eles pedem ajuda para aprender algo referente ao computador.**

³⁵ Editor de texto do sistema operacional *Windows*.

Eva logo falou: *“Eu pedi ao meu [filho] e ele tinha paciência, mas na hora que ele tinha paciência eu tava ocupada...”*. Perguntei se o fator principal era a falta de tempo e ela respondeu: *“A hora que ele estava à disposição, eu estava vendo novela. A hora que acabava a novela, ele estava ocupado com o serviço dele. Então nós nos desencontramos”*.

Como Carminha havia comentado durante a aula que havia aprendido algumas coisas sobre Informática fora da FAMIC, perguntei a ela de onde recebeu ajuda. Ela respondeu: *“Alguma coisa eu aprendi com [...] minha sobrinha, que foi lá em casa me ensinar. Com os meus filhos eu não posso contar, porque eles não têm tempo”*.

Contei a eles que quando fui ensinar a minha mãe a usar o computador, percebi como era preciso dedicação e paciência. Lembrei que não adiantava falar: *“Mãe, clica!”*, porque ela não sabia nem o que era “clicar”. Contei, ainda, que inicialmente, ela olhava diretamente para o mouse (encenei usando o celular) e não para a tela do computador. Todos riram e alguns mostraram se identificar com a situação. Terminei a fala dizendo: *“Por isso que a gente fala que esse é um processo de alfabetização digital”*.

Eva pensou alto: *“Alfabetização...”* e Mel acrescentou: *“A criança, agora, a mãe põe no computador e ela vai lá e... [fez gestos de digitação]”*. Carminha completou: *“É, num instantinho...”*.

Perguntei, então: *“Vocês têm medo?”*.

Mel disse: *“Não, eu agora não tenho medo mais não...”*. Eva também quis responder: *“Eu tinha medo quando tinha os arquivos. Agora que eu tenho o meu e eu posso virar ele de cabeça pra baixo, eu não tenho medo não... Não! Tenho sim. Porque outro dia eu... vira e mexe, de noite, eu quero mexer nele, mas... e depois se eu não souber desligar? Aí [vai] ficar a noite inteira ligado...”*. Mel retrucou: *“Mas desligar é o mais fácil Eva...”* e Eva falou: *“Mas agora que eu aprendi”* – o novo professor começou da estaca zero, inclusive, explicando como ligar e desligar o computador.

Como Eva, mesmo que indiretamente, falou do professor e do aprendizado do dia, Bené quis voltar ao assunto da troca de professores: *“Eu gostei da didática desse rapaz”*. Mel acrescentou: *“Eu gostei também. Tem certas coisas que a gente não pega muito...”*. Bené continuou: *“Ele não foi de se estender muito. Ele não ficou tipo... divagando. Porque em cima de computação, o sujeito devagar não vai a lugar nenhum. Ele sabe. Vai lá na frente, volta, ‘pororó, pororó’ e consegue te absorver”*.

Eva pediu a palavra: *“O fator intimidade também influencia muito aqui. Então, eu, por exemplo, quatro anos junto com o [ex-professor]. Eu já tava íntima, já levava as coisas mais na... Já era muito conhecido, amigo... Ele já levava a gente mais na brincadeira... Agora esse*

chegou aí, apesar de ser muito novinho e tal... Isso sou eu que estou pensando... Eu já fiquei um pouco retraída. Não sei se eu vou poder ter as mesmas intimidades. Vou tratar de dar um jeito de prestar mais atenção. Quem sabe dessa vez eu tiro mais proveito”.

Perguntei se a proximidade já estava atrapalhando e Eva respondeu: “O [ex-professor] é maravilhoso como pessoa, como professor. Mas eu senti isso hoje, aqui, pra mim, conversando com o [novo professor]. Eu me senti mais tímida, porque eu sou muito pra frente. Quem sabe se agora com ele... porque eu fiquei três anos com o [ex-professor]. Não três anos direto, inteiros, assim, porque eu tive problema de saúde e eu tive que sair... Eu não sei... Porque eu aprendia aqui na hora, mas quando chegava ali fora... Mas não é só com isso não... com tudo. Eu ‘tô’ aqui, ‘tô’ muito bem, a hora que eu chego ali fora, eu já esqueci. Mas é a minha cabeça...”.

- **Como o assunto em pauta era o professor, foi questionado se eles consideravam que a postura e os métodos do docente influenciavam na aprendizagem. Exemplifiquei falando do fator paciência.**

Eles demonstraram concordar balançando a cabeça. Mel falou: *O [ex-professor] tinha a máxima [paciência].* Eva pediu novamente pra falar: “*Apesar de que às vezes eu falava: [Ex-professor] eu ‘tô’ confusa nesse item aqui. O quê que eu faço?’.* Ele passava perto de mim e fazia ‘bluft’ e saía. E eu falava: ‘*Faz favor, volta aqui porque eu não vi o que você fez. Tem mil botões aí. Você apertou algum aí que eu não vi qual você apertou. Então, se eu errar outra vez, eu não vou saber’.* Aí ele já falava apressado porque já tinha outro precisando dele, que ele era um só. Então, pra mim, eu acho bom e Deus abençoe que com esse [novo professor] eu... Não que eu tenha nada contra o [ex-professor]. Mas é o fator intimidade...”.

Bené quis opinar: “*Eu não sabia abrir e fechar o computador. Eu não tinha essa noção”.* Perguntei se ele tinha gostado da aula de hoje e ele respondeu, satisfeito: “*Gostei. Porque eu não aprendia... ligar e desligar. Eu não sabia”.*

- **Para finalizar, então, foi perguntado a cada um deles quais os principais desejos que tinham ao aprender a utilizar o computador. Quais os fatores que eles acreditavam que trariam mudanças para suas vidas.**

– **Nira:** “*O meu é me comunicar com as minhas filhas. [...] É comunicação. Elas disseram: ‘Toma o computador mãe, aí a gente vai bater papo, aí a gente vai conversar’.* Então,

- mais pra isso. [...] E ver notícias ‘né’? Estar por dentro dos assuntos. É muito bom isso aí. A gente pode saber tanta coisa bacana... que a gente é meio fora dos assuntos ‘né’?”.*
- **Eva:** *“Eu faço das palavras dela, as minhas”.*
 - **Ângela:** *“Pra comunicar. Às vezes você quer saber alguma coisa, você liga o computador e a gente acha”.*
 - **Zezé:** *“Eu também. Porque eu não sei ler email, enviar... Pra bater alguma coisa que a gente precisar...”.*
 - **Léla:** *“Ter mais informação, saber das coisas. Todo mundo sabe... Aí eu falei: ‘vou aprender’. Como eu não sou pior do que elas... Eu tenho que aprender também ‘né’?”.*
 - **Maria:** *“É igual eu falei, eu não sei mexer. Eu vim aqui pra aprender, pra me informar. Porque é igual o [coordenador] falou hoje: nós, cidadãos, ‘né’, temos que aprender mexer no computador. Tem muita tecnologia hoje e a gente tem que estar informado. A gente até vê que às vezes a gente ‘tá’ aqui e a gente quer entrar em contato com algumas das nossas colegas daqui, ou talvez dar recado, ou qualquer coisa. Vai digita, joga no computador das colegas... Então, isso a gente tem que aprender. Às vezes eu quero perguntar um negócio a ela [apontando para a colega], eu posso mandar um email pra ela e, com o tempo, na hora que ela abrir o email dela, ela vai ver que eu mandei [...] e ela vai me responder. Isso é comunicação. Então eu acho que nós, todos nós, temos o direito e o dever de aprender”.*
 - **Janaína:** *“É tudo isso aí que todo mundo falou. A minha vontade é entrar no mundo virtual e fazer tudo o que eu tenho direito. Só isso... e mais alguma coisa!”.*
 - **Bené:** *“O que há de mais avançado na tecnologia é a computação. Meu negócio é aprender. Se você não estiver por dentro, você ‘tá’ por fora e quem ‘tá’ por fora não ‘tá’ com nada. E eu quero saber alguma coisa”.*
 - **Kátia:** *“É isso mesmo que o pessoal ‘tá’ falando”.*
 - **Mel:** *“É mais pra pesquisa... a gente faz umas aulas de Inglês também, que é bom pro computador, pra se comunicar”.*
 - **Carminha:** *“Eu acho a comunicação muito importante. Permitir pesquisa... porque eu gosto muito de pesquisa. Eu parei de lecionar, mas não parei de aprender”.*

• **Foi perguntado, então: Vocês acham que o computador é uma boa companhia?**

Muitos disseram que sim. Maria pediu para falar: *“Depende da maneira que você for utilizá-lo ‘né’?”*. Muitos concordaram balançando a cabeça. Ela, então, continuou: *“Se você*

for para um lado bom, tudo bem, mas se você for para o lado ruim...”. Eva completou: “Nós estamos na idade de optar pelas coisas boas... procurar os namorados...”. E os colegas riram.

Finalizei agradecendo o bate-papo, salientando a gravação do áudio e mostrando o documento solicitando a autorização deles para a utilização do que foi gravado. Expliquei, ainda, que me comprometia, no documento, a manter sigilo em relação aos nomes deles. Diante disso, Eva falou: *“Pode colocar. O meu pode”* e os outros disseram o mesmo, animadamente. Eva, ainda, finalizou: *“É só depois pagar o cachê”*.

Quando terminei a explicação sobre o documento de autorização, Janaína já estava em pé, ao meu lado, e disse *“Já estou autorizando”*. E os demais também assinaram.

Agradei e iniciei uma salva de palmas para eles. Todos participaram entusiasmados.

Ao final, trancando a porta do laboratório, Bené voltou e disse: *“Gostei muito do nosso bate-papo!”*. Agradei e fomos embora.

8.3 ALGUMAS REFLEXÕES

Com as falas colhidas a partir do grupo focal, alguns pontos relativos ao relacionamento de idosos com as tecnologias – inclusive percebidos a partir dos questionários – puderam ser conhecidos, ratificados e/ou, melhor entendidos.

Destacam-se: a noção dos idosos quanto à necessidade da inclusão digital no mundo contemporâneo; o relevante papel do incentivo familiar; o medo, muitas vezes fruto da falta de conhecimento; a busca de aprimoramento profissional na faixa etária idosa; as dificuldades encontradas em cursos de Informática que acolhem alunos de idades variadas e a falta de preparo dos profissionais desses cursos para lecionarem para pessoas da terceira idade; a valorização quanto às iniciativas de promoção de atividades voltadas para adultos-idosos; as dificuldades quanto à memória; a falta de tempo e paciência de grande parte das pessoas (sobretudo familiares) para colaborar na inclusão digital dos longevos; a necessidade de possibilitar espaços para que os idosos expressem seu olhar crítico, através de suas sugestões e reclamações; o fator comunicação³⁶ como um dos principais objetivos quanto ao uso das tecnologias; e a valorização da postura do professor que utiliza métodos adequados de ensino para essa faixa etária específica.

A realização da atividade que possibilitou dar voz aos longevos para que expressassem suas opiniões, anseios e medos foi de grande valia, tendo em vista o pressuposto de que suas

³⁶ O fator comunicação não foi analisado neste estudo, pois, o uso da Internet passou a ser ensinado a partir do segundo semestre de 2011.

experiências são uma das principais bases³⁷ para se conhecer o fenômeno ainda tão novo, que envolve uma sociedade moderna e tecnológica, ao mesmo tempo constituída de sujeitos que já estavam ali quando ela começou a surgir, mas que não tiveram tempo e/ou condições suficientes de receber, acompanhar, digerir e usufruir de tudo o que ela trouxe e traz consigo a cada dia.

Como o foco deste trabalho era investigar a relação dos idosos com as tecnologias e os possíveis impactos da inclusão digital em suas vidas, as colocações dos participantes do grupo focal trouxeram à tona pressupostos (impactantes) que permitem nortear investigações com a finalidade de lapidar o processo desde o seu início. Entende-se que, para que haja bons resultados, é necessário que se atente para a trajetória como um todo. Por isso, foram feitas algumas reflexões a partir dos pontos levantados no início da trajetória de Inclusão Digital dos alunos da FAMIC com o acréscimo de algumas falas dos idosos colhidas durante as treze aulas assistidas durante o desenrolar da pesquisa. Houve, inclusive, alunos que se integraram à turma posteriormente.

8.3.1 “[...] se você não sabe Informática hoje, não ‘tá’ com nada”.

A colocação de Bené sobre a necessidade de aprender a utilizar os recursos do computador indica algo que vai de encontro aos estigmas tão comentados neste trabalho; a afirmação contraria o que é admitido pelo senso comum: o idoso não só tem noção do que acontece a sua volta, como deseja acompanhar as mudanças, viver as transições, participar dos processos e aprender. Aprender a lidar com o novo, entender como as coisas funcionam e saber utilizar os instrumentos, recursos e máquinas que invadiram seu cotidiano. Eles não são passivos e nem querem ser coadjuvantes. Como bem salientou Maria: “[...] *eu não sei mexer. Eu vim aqui pra aprender, pra me informar [...] eu acho que nós, todos nós, temos o direito e o dever de aprender*”. Janaína corroborou: “*A minha vontade é entrar no mundo virtual e fazer tudo o que eu tenho direito. Só isso... e mais alguma coisa!*”.

A turma que frequenta as aulas de Informática da FAMIC é uma pequena amostra de pessoas de terceira idade, mas indica as potencialidades latentes que existem nesses indivíduos. Na questão do querer aprender e da busca pela aprendizagem, dois pontos

³⁷ A pesquisa feita a partir das histórias de vida dos indivíduos (ou de seus depoimentos) tem sentido amplo, pois envolve relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. “Colhida por meio de entrevistas de variadas formas, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade” (QUEIROZ em SIMSON, 1988, p. 19).

importantes se mostram essenciais para que o desejo dos longevos possa vir a se tornar realidade e impactar positivamente suas vidas: o incentivo e a existência de oportunidades adequadas.

Não seria correto apoiar-se em utopias, acreditando que basta oferecer um computador a um velho que tudo se resolverá. Soluções paliativas ou apelativas constituem um placebo que cura apenas quem quer fingir solucionar o problema, porque aos principais interessados não traz mudança alguma. Carmem, sobre isso, em uma das aulas contou: “[...] *eu comprei um computador pra mim duas vezes e dei pros outros porque eu achei que ia conseguir aprender sozinha. Aí o meu filho comprou um [...] e disse: ‘Você tem que aprender porque é necessário’. E eu entrei em um curso lá no centro [da cidade] que só tinha jovem e o professor não me deu a mínima atenção*” (3ª aula). Não se pode tirar o mérito das boas intenções, mas é fundamental ir além delas.

A falta de incentivo e colaboração, que em muitos aspectos nos faz lembrar Piaget e seus conceitos de cooperação e coação³⁸, mostram outro lado, ou, quem sabe, a verdadeira face dos (des)incentivos familiares. Neste ponto podemos notar:

- a completa intolerância ou indiferença, percebidos no tom baixo com que Bené respondeu: “*Eles não têm paciência*” – quando perguntado se ele já havia pedido ajuda aos filhos para usar o computador de sua casa;
- a falta de tempo – justificativa comum para que os jovens não ajudem os idosos a aprender. “*Com os meus filhos eu não posso contar, porque eles não têm tempo*” (Carminha); “*Eu pedi ao meu [filho] e ele tinha paciência, mas na hora que ele tinha paciência eu tava ocupada...*” (Eva);
- e os muitas vezes inconscientes “estereótipos paternalistas” com os quais os jovens “superfuncionam” pelos idosos, pensando que cuidar bem significa fazer por eles (NERI, 2007) – o que é confirmado por Mel falando da ajuda de seu sobrinho: “*Ah, é assim tia, tá tá tá’. Aí eu digo ‘Tá’, você fez, e agora?’*. E eu falei ‘*Você fez tudo o que eu tinha que fazer’... Então, pra mim, é a mesma coisa que não tivesse me ensinado a fazer*”.

³⁸ Para Piaget, a coação se refere a toda relação em que há uma intervenção de um elemento de autoridade ou prestígio. Nesse contato, “o indivíduo coagido tem pouca participação racional na produção e conservação das idéias” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 19). Há um baixo nível de socialização e um empobrecimento das relações sociais. Na cooperação, no entanto, não há simetria, imposição, repetição, mas, troca, discussão de pontos de vista e de argumentos. A cooperação representa o mais alto nível de socialização, o qual promove o desenvolvimento, constituindo-se em um sistema de equilíbrio móvel.

Com a frequente falta de auxílio em suas casas, os idosos (que têm computador) geralmente têm duas posturas: ou desistem – por medo³⁹ ou insegurança de tentar sozinhos, ou buscam cursos de Informática – pois acreditam encontrar neles a possibilidade de se inserir no mundo do computador. Encontra-se aí outro ponto que precisa ser investigado com vistas à melhoria no planejamento e estruturação de tais cursos, tendo em vista uma das missões primordiais da Educação que é atender a todos de forma igualitária e, ao mesmo tempo, diferenciada. Com diz Santos (2003, p. 56): "Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza".

8.3.2 Relações intra e intergeracionais e os cursos de introdução à Informática

Existe grande número de locais que oferecem cursos de Informática básica e avançada em nosso país. O número de pessoas que buscam tais cursos para se inserir ou se aprimorar no universo digital também é grande. Idosos e adultos maduros fazem parte dessa demanda. O problema, porém, parece se encontrar na falta de métodos adequados para atender os longevos em suas dificuldades e no preparo dos profissionais para perceber e lidar com suas peculiaridades.

Ensinar, dar aulas, alfabetizar adultos com idade mais avançada consiste em um processo diferente daquele que se utiliza para alfabetizar crianças/adolescentes, ainda mais em se tratando de Informática, um recurso tão novo e estranho para esses sujeitos. As escolas que oferecem tais cursos precisam atentar para esse público e o que ele requer para atingir um desenvolvimento satisfatório.

Pozo (1998) traz, sob a visão vygotskyana, que é fundamental para a aquisição de conhecimentos o entendimento de que sua gênese está no intercâmbio social ou interpessoal, para, em seguida, serem interiorizados ou tornarem-se intrapessoais. Quando não há entrosamento – inserção ou inclusão do idoso no grupo constituído de outras faixas etárias – a aprendizagem torna-se mais difícil. Bené confirma isso com sua fala: “*Eu tive que fazer [curso] no Sesc... [...] Mas tinha que ficar junto com o pessoal jovem. Faziam muita bagunça. Eu não me integrava ao grupo... muito infantil*”. Cristina, em uma das aulas, também falou sobre isso: “*Para nós tem que ser assim, como aqui. Nos outros lugares tem velho, novo, não dá certo*” (12ª aula).

³⁹ O medo é fator de resistência/impedimento dos idosos em utilizar as tecnologias, como já salientado no capítulo 6 deste trabalho.

Fleury (2006, p. 513) salienta a necessidade de se reconhecer o outro como produtor de significados de forma a acolhê-lo mediante variadas formas de linguagem e estratégias relacionais, “[...] deixar-se interpelar por eles, responder-lhes de modo respeitoso e criativo, estabelecer laços de comunicação e de reciprocidade que vivificam as tramas complexas de significados constitutivas dos contextos socioculturais”. Lamentavelmente, muitos jovens não valorizam a presença e o muito que os idosos têm a contribuir, tratando-os, assim, com indiferença.

A interação entre os pares é destacada por vários autores como elemento essencial que ajuda nos momentos de dificuldade. A teoria sócio-histórica de Vygotsky tem seu centro na relação entre o ambiente social e a aprendizagem, considerando o relacionamento entre os sujeitos algo determinante para o desenvolvimento do ser humano. De acordo com esse estudioso a colaboração durante a aprendizagem contribui para “o desenvolvimento de estratégias e habilidades gerais de solução de problemas, através da internalização do processo cognitivo implícito na interação e na comunicação” (COELHO; CRUZ, 2008).

Pacheco (SIMSON; NERI; CACHIONI, 2008, p. 230-231) também fala sobre isso:

Para que a interação entre as pessoas de idades diferentes tenha a dimensão relevante na caminhada ontocriativa do ser humano – isto é, no uso pleno de sua capacidade de transformar enquanto se transforma na relação com o outro (Kosik, 1976) –, são necessários muitos outros fatores. Esses fatores devem garantir que a interação entre pessoas se processe através de: uma duração suficiente para sua consolidação, uma igualdade nos direitos do desempenho das atividades interativas, uma intimidade desejada entre aqueles que interagem entre si, uma complexidade desafiadora e uma cooperação cúmplice no desempenho das atividades conjuntas (Uhlenberg, 2000).

Vale observar que por parte dos idosos também há olhares preconceituosos em relação aos mais jovens. A colocação de Bené sobre a infantilidade do grupo do qual participava indica isso. As relações intergeracionais, assim, apresentam-se como simples ou altamente complexas, dependendo da forma como esse processo se dá. O ideal é que essa relação gere modificações no entendimento estereotipado que as pessoas de determinado segmento etário têm dos outros, uma vez que esse entendimento não passa de leituras equivocadas advindas de teorias que ajudaram a construir uma sociedade excludente (PACHECO em SIMSON; NERI; CACHIONI, 2008, p. 231).

Considera-se relevante, ainda, falar sobre a colaboração dos idosos entre si. Durante o acompanhamento das aulas de Inclusão Digital foram presenciados vários momentos de ajuda. Eles, frequentemente, levantam para ir até o computador dos colegas ou se esticam para alcançá-los e conseguir explicar as dúvidas, apontando no teclado ou no monitor do vizinho. Até quando estão com dificuldade, se surpreendem ao conseguir passar o conhecimento que têm aos colegas. Bené, por exemplo, disse em uma aula: “*Eu não sei nada*” (12ª aula), mas

logo em seguida ajudou Cristina a abrir o *Word*, explicando: “*Duas vezes*”, sobre o clique no *mouse*. Outro exemplo foi o de Bela, que, ajudando Carminha a fazer um quadrado no *Paint*⁴⁰, explicou: “*Clica aqui, segura e puxa*” (9ª aula).

Tais situações parecem influenciar positivamente a jornada e permanência dos idosos nas aulas de Inclusão Digital. Oliveira (1992), ao explicar sobre a visão de Vygotsky em relação à origem do pensamento, fala que este tem sua gênese na “esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e atenção” (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 76). Aprender e ensinar se apresentam como fatores de êxito e motivação para os idosos. Como já citado neste trabalho, o “palco de negociações” que, segundo Vygotsky, dinamiza a transmissão da cultura, faz com que o indivíduo, ao tomar posse do conhecimento, o recrie, o reinterprete e o retransmita com a formação de seus próprios conceitos e significados.

Porém, não só o grupo e suas interações, mas também a postura do professor pode ser fator determinante, tanto em cursos de Informática que envolvem faixas etárias variadas, como nos específicos para os longevos. Carminha ratifica isso em seu desabafo: “[...] *fui para um curso lá na rua [centro da cidade] que só tinha jovem e eu era a única que tinha mais idade e o professor não me dava a mínima*”. Tato, atenção, paciência e cordialidade são essenciais em qualquer processo educativo, mas nota-se na fala de Carminha um ponto a mais na negatividade de sua experiência – o preconceito por ser “a única que tinha mais idade”. Tal situação chama a atenção para outra questão que parece ser essencial para um processo de inclusão satisfatório – o papel do professor.

8.3.3 O professor mediador

Dentro do cenário da educação para jovens e adultos, a qual inclui os idosos, a preparação e atuação de professores que trabalham (ou vão trabalhar) com esse público têm sido colocadas cada vez mais em voga. Na perspectiva de reconfiguração do conceito de EJA, não só se pergunta sobre quem são esses sujeitos (ARROYO, 2006), mas também quem são seus professores e como estão sendo preparados. Ou seja, o questionamento envolve o conjunto que abrange ensino e aprendizagem em sua totalidade (MACHADO em BRASIL, 2009b).

⁴⁰ Ferramenta de desenho do sistema operacional *Windows*.

Pensar nos indivíduos que, após interromperem seu ciclo estudantil, retornam às escolas, implica preocupar-se, também, com as especificidades de seus educadores. O documento preparatório para a VI CONFINTEA traz:

Há uma docência que se constitui conjuntamente a um estatuto próprio da EJA, na produção e acúmulo de saberes teórico-metodológicos, o que leva à defesa de uma sólida formação de nível superior para a docência na EJA (BRASIL, 2009a, p. 32).

O boletim da série “Salto para o futuro” (BRASIL, 2009b), cujo tema de 2009 foi “Educação ao Longo da Vida”, também aborda esse assunto observando que as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem uma formação qualificada e contínua para o docente com o intuito de superar a prática leiga e voluntária na educação de jovens e adultos. Há a proposta de uma formação geral que englobe todo e qualquer professor e uma formação específica “direcionada à complexidade e às características da educação de jovens e adultos, além do aperfeiçoamento profissional continuado”. As diretrizes indicam, ainda, “a formação docente associada à pesquisa, ressaltando a importância da universidade como locus de formação” (BRASIL, 2009b, p. 11).

Além disso, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 também é categórico ao dizer que

o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000a, p. 56).

Salienta-se, ainda, que o acompanhamento do trabalho dos docentes também é primordial para o bom andamento de sua atuação em sala de aula. Coelho e Cruz (2008) afirmam que a implantação de atividades de formação de professores envolve o acompanhamento e assessoramento destes profissionais para que se possa entender o que eles fazem para, assim, haver possibilidade de auxiliá-los ou provocá-los na atribuição de significados ao que estão realizando.

A preparação, formação e aperfeiçoamento das práticas do professor (e aqui pensa-se não só nos de EJA/Informática, mas em todos os docentes/áreas) encontram ainda mais sentido quando pensadas sob a perspectiva de Vygotsky sobre mediação. Para ele, a relação do homem com o mundo é sempre feita a partir da intermediação de outro elemento, o que torna essa relação mais complexa. A mediação caracteriza a relação indireta entre o homem e o mundo que o cerca e é feita por meio de sua interação com outras pessoas e/ou do uso de instrumentos e sistemas simbólicos culturalmente instituídos. A partir de tais elementos, o ser

humano vai se relacionando com o outro físico/social, sendo que o papel desempenhado por eles permite entendimento, tradução e compreensão, indispensáveis para o desenvolvimento.

Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 24).

Souza (2008) levanta uma questão importante e interessante sobre a essencial mediação do professor como elemento de intermediação da aprendizagem. Segundo a autora, seria lícito afirmar que os postulados de Vygotsky colocam em xeque a concepção que rotula os computadores ou as redes como instrumentos autosuficientes, capazes de revolucionar a educação apenas em função da linguagem digital como "causa" de novas modalidades de pensamento.

No caso peculiar da escola, merece especial destaque a questão da mediação humana, focalizando-se especificamente a atuação dos professores e sua própria formação para o uso das tecnologias digitais no processo educativo. Desse modo, antes de quaisquer conclusões precipitadas é necessário retomar insistentemente a perspectiva dialética da teoria histórico-cultural, uma vez que os instrumentos só podem ser compreendidos a partir dos contextos de sua utilização (SOUZA, 2008).

Tendo em vista que as tecnologias não são autônomas, as práticas sociais que envolvem sua utilização possuem papel fundamental. Assim, percebemos a forte importância do papel do professor. Neste trabalho, salientamos aqueles que abarcam duas particularidades novas e que demandam pesquisa e estudo: o professor da área de Informática e o professor que leciona para idosos.

Os estudos de Vygotsky estabelecem, também, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que indica a distância entre o desenvolvimento real (determinado pela capacidade de solução independente de problemas pelo sujeito) e o desenvolvimento potencial (quando a solução dos problemas ainda ocorre sob orientação ou colaboração de pessoas mais capazes).

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver (VYGOTSKY, 1994, p. 98).

Assim, ratificamos que a mediação é extremamente importante, tendo em vista que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1994, p. 98). Considerando os adultos-idosos em

formação, aprimoramento, crescimento e aprendizagem, neste estudo, entende-se que o termo “criança” possa ser substituído por “ser em formação ou em desenvolvimento”.

8.3.3.1 O professor de Inclusão Digital da FAMIC

O professor que ministra aulas para o grupo de adultos maduros e idosos da FAMIC é jovem e é aluno do Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Colatina. Segundo informado por ele, em sua trajetória profissional ou acadêmica nunca havia trabalhado, estudado ou pesquisado sobre a faixa etária idosa. Ele é funcionário do setor de Informática da FUNCAB – instituição à qual está vinculada a FAMIC – e foi convidado a assumir a turma depois que o antigo professor foi desvinculado da referida instituição.

Como explicado inicialmente, o assunto sobre a atuação do docente e suas possíveis implicações não estava em pauta quando foi planejado o debate com o grupo focal. Como os alunos ainda estavam em início de trajetória, tendo havido apenas duas aulas no semestre, acreditou-se que ainda não seria o momento de questioná-los sobre isso. Obviamente, no decorrer do estudo, o assunto seria abordado por estar intimamente vinculado ao processo de ensino-aprendizagem e ser forte colaborador nos resultados finais. Porém, como o grupo focal ocorreu justamente no dia em que o novo professor iniciou o seu trabalho e os idosos desejaram falar sobre a situação, o assunto foi abordado – o que acabou por colaborar para reflexões sobre a importância do professor como elemento de mediação no processo educacional.

Convém explicar que os alunos demonstravam ser muito apegados ao ex-professor e sua saída causou certo receio quanto ao desenvolvimento da pesquisa. O pensamento inicial, inclusive da coordenação do programa, era de que os alunos desanimariam de participar devido à ausência do professor, que lhes era tão querido. No entanto, a receptividade após a primeira aula do novo professor provocou surpresa, certo alívio, bem como trouxe à tona questões que, talvez, há muito já estavam sendo avaliadas pelos próprios alunos.

No primeiro dia de aula do novo professor, o coordenador da FAMIC foi ao laboratório para apresentá-lo. Mesmo com as falas do coordenador, salientando as qualidades do rapaz – como boa vontade e paciência –, os olhares eram de tristeza e desconfiança. Porém, assim que o coordenador terminou sua fala, expressões de receptividade começaram a acontecer. Carminha foi a primeira a dar boas-vindas: *“Você pode ter certeza de uma coisa, nós estamos aqui com vontade de aprender, com vontade de se dar bem com você. A gente, às*

vezes, é meio chata mesmo. Pede, pergunta [...] eu tenho certeza que você vai se dar bem com a gente e que nós vamos gostar de você. A gente vai olhar pra você como se estivesse olhando para um filho nosso”.

O professor, então, se sentiu mais a vontade, se apresentou e quis conhecer os alunos. Perguntou seus nomes, se já tinham tido contato com o computador, se sabiam manuseá-lo, o que tinham mais interesse em aprender e se tinham alguma resistência ou medo. Assim, a conversa fluiu.

Como a pesquisa abrangeu duas aulas do antigo professor e onze sob a condução do novo, foi percebido, e também expressado por alguns alunos no grupo focal, diferenças entre as didáticas de ambos. De fato o antigo era muito simpático, amigável e paciente. O clima das aulas era ótimo e os alunos se sentiam muito à vontade com ele, no entanto, apresentava alguns pontos a melhorar, sobretudo no que tange ao planejamento das aulas – o qual deve abranger cuidados referentes ao ensino para pessoas da terceira idade. Um exemplo era a falta de sequência, repetição e revisão dos conteúdos. Em se tratando de um processo de alfabetização, era preciso que houvesse ganchos entre os pontos ensinados e a prática, para que os alunos conseguissem memorizar, além de revisão para que o que foi ensinado não fosse esquecido⁴¹.

A diferença da metodologia foi sentida logo no primeiro momento, tanto que os alunos já abordaram isso após a primeira aula. Como os participantes decidiram não ter a turma separada em duas (de novatos e experientes), o professor decidiu começar por abordar como se liga o computador – o que foi de grande valia porque, como foi salientado pelos alunos, essa ação não fora aprendida de forma satisfatória anteriormente.

Foi percebido que adotava um ritmo mais lento e que se baseava na repetição do que fora ensinado, sobretudo no que diz respeito às atividades práticas. Por exemplo: ensinou-lhes a abrir e fechar janelas e os fez repetir várias vezes essa ação, para aprenderem. Seu método foi tão bem aceito que Bené quis salientar isso no grupo focal, mostrando-se muito satisfeito por ter aprendido.

Além disso, no decorrer das demais aulas, outros pontos positivos foram notados:

- a revisão contínua, tanto das aulas anteriores, quanto dos ensinamentos de cada encontro, instigando os alunos a retomarem os conteúdos através de perguntas que variavam o foco sobre o mesmo assunto – às vezes perguntava: “*O que é um ícone?*”, em outras mostrava o ícone e perguntava: “*O que é isso?*”;

⁴¹ Essa situação vai ao encontro do citado no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000). Boa-vontade, simpatia e paciência são essenciais, mas não suficientes.

- a preocupação com o passo-a-passo, inicialmente escrevendo e desenhando no quadro e, posteriormente, acompanhando-os, na prática, em seus computadores;
- o cuidado em formatar as máquinas e criar um perfil chamado FAMIC, com fontes maiores e menos ícones na área de trabalho – uma vez que o laboratório também é utilizado pelos alunos dos ensinos fundamental e médio e pelos dos cursos superiores que estudam na FUNCAB;
- a paciência em ensinar diversas vezes o mesmo conteúdo;
- a preocupação com exemplos práticos – para explicar sobre as pastas no computador, por exemplo, levou uma pasta de arquivo para o laboratório, com vários papéis dentro e, com esse material, esclareceu como isso acontece dentro da máquina;
- a busca constante por seriedade e atenção durante as aulas;
- a atenção para perceber quais alunos estão “perdidos” durante a explicação, indo até eles e parando a aula, se necessário, para melhor situá-los;
- a atenção para dificuldades motoras, como para utilizar o *mouse*, ajudando os alunos a se sentarem com uma postura melhor e a segurarem o dispositivo de maneira a conseguirem manuseá-lo de forma mais eficaz;
- a busca por instrumentos de trabalho que facilitavam o entendimento dos idosos – como a visualização advinda do *datashow*, em muitos momentos, não era satisfatória para os alunos (sobretudo para os que se sentam em computadores afastados do quadro), o professor lançou mão de um programa chamado *Net Support School*, que pode ser baixado da Internet, com o qual ele consegue acessar a máquina dos alunos e executar as ações, simultaneamente, em todos os computadores. Assim, os alunos podem acompanhar o passo-a-passo ensinado pelo professor nas próprias máquinas que estão utilizando;
- o uso, sempre que possível, de analogias – quando fez o perfil FAMIC, por exemplo, disse aos alunos que seria como um quarto, só deles, que seria encontrado do jeito que eles deixaram toda vez que o acessassem;
- o encorajamento aos adultos-idosos para executarem as ações e para não terem medo, adotando a postura de não sanar suas dúvidas fazendo por eles, mas insistindo para que façam sozinhos; e
- o incentivo a não decorar os passos, mas entender as ações que estão sendo executadas.

Quanto a pontos a melhorar, pode-se salientar que o professor, apesar de ter informado aos alunos que a aprendizagem sobre as funcionalidades do *Windows* era pré-requisito para a utilização de outros recursos e aplicativos – inclusive a Internet, principal interesse dos alunos – isso não ficou muito claro para os adultos-idosos da turma, os quais, em alguns momentos, pensavam que ações como copiar e colar, salvar arquivos e administrar janelas serviriam apenas para pessoas que iriam “trabalhar” com o computador e, por não vincularem o que estavam aprendendo a futuras ações, se perguntavam o porquê de estarem aprendendo aquilo. Isto fica claro no depoimento de Eva (cuja versão completa está no próximo capítulo): “[...] pra mim esse início que ele deu não teve muito valor porque [...] eu não vou empregar, acho que nunca mais... [...] Não sei... a vida muda ‘né’? Mas eu acho que nunca mais eu vou precisar de um emprego, de trabalhar com o computador”. Carminha também fala sobre essa inicial falta de entendimento: “Eu achei que ele tava querendo nos ensinar a conhecer a máquina como um todo, como se nós fôssemos trabalhar com a máquina e aquele monte de minúcias, aquelas coisas... E eu ficava pensando: ‘Meu Deus, pra quê que eu quero saber isso’”.

Com o início do segundo semestre e as aulas sobre Internet, os alunos conseguiram entender, de forma prática, que o que haviam aprendido no primeiro semestre os ajudaria a utilizar os recursos da rede mundial de computadores e isso os deixou muito satisfeitos. Porém, até isso acontecer, houve momentos de desmotivação e dúvida quanto ao conteúdo até então aprendido, ficando clara a necessidade de lançar mão de métodos que introduzam os temas abordados a partir de problemas imediatos que interessam aos idosos, afinal todos chegam ao curso com interesses definidos. Autores como Pozo (2001), por exemplo, ressaltam a necessidade de abordar o ensino como atividade de solução de problemas que interessem aos alunos, motivando-os, assim, desde o início da atividade – é o que considera Albernaz et al (2007, p. 07) ao analisar um curso de *Linux*⁴² oferecido aos membros de sua própria equipe de pesquisa.

O curso foi dado a partir de problemas que os membros sentiam ao: produzir um texto, construir uma pasta pessoal, gravar um disquete, localizar um arquivo no computador, acessar a Internet, etc. Os conhecimentos prévios sobre o Sistema Windows determinaram as opções didáticas.

As questões operacionais sobre o funcionamento do computador poderiam se estruturar, portanto, a partir de demandas como, por exemplo, selecionar, copiar, colar e

⁴² Sistema operacional.

salvar arquivos para poder recuperar informações, escrever e endereçar *e-mails*, anexar arquivos aos *e-mails*, fazer pesquisa na Internet, etc.

Como se vê, foram notados muito mais pontos positivos do que pontos a melhorar e, assim, foi possível perceber que o professor de Inclusão Digital da FAMIC, como intermediador do conhecimento, tem atuado de forma a colaborar com a aprendizagem dos idosos. Foi possível notar, também, que ele não se colocava distante dos alunos, como detentor único do conhecimento, mas incentivava sua participação e valorizava seus saberes. Acredita-se que este seja o bom e ideal caminho, afinal, como diz Guimarães Rosa: “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende”. E o jovem professor demonstra saber que está diante de uma turma cheia de experiências para compartilhar e enriquecer quem a circunda.

Algumas falas dos alunos no fim dos encontros ratificam sua satisfação quanto às aulas e à atuação do professor: Eva: “*Parabéns! Adorei a aula hoje!*” (4ª aula); Bruna: “*Gostei muito do seu jeito de ensinar*” (7ª aula); Dida: “*Gostei, amei [a aula]*” (8ª aula); Ângela: “*É... acho que a gente ‘tá’ aprendendo. Ele vai devagar. Começou do início. O outro [...] ensinava o mais avançado. Era muito corrido. Eu falava com ele: ‘[Ex-professor], nós velhas só aprendemos se ensinar três, quatro vezes, senão, a gente não recorda’*” (9ª aula).

8.3.4 Dificuldades, entusiasmos e memória

Durante o acompanhamento das aulas, fatores que indicaram dificuldades e geraram alegrias e motivações foram percebidos. Será feita uma breve explanação sobre eles, sem a intenção de aprofundamento. O desejo é trazer à lume alguns dos obstáculos e sucessos que estiveram presentes durante as aulas – inclusive, os já apontados pelo grupo focal.

8.3.4.1 Alguns obstáculos/desafios observados

Os alunos das aulas de Inclusão Digital da FAMIC, como amostragem de um universo amplo, demonstraram prestar atenção de forma muito subjetiva e singular, não somente como constituintes de uma faixa etária específica, mas como sujeitos individuais. São muitas as situações que tiram a atenção do idoso da explicação do professor. Seja por tentar fazer sozinho, por tentar ajudar um colega, por não conseguir acompanhar a velocidade (mesmo que baixa) das explicações ou por querer anotar as falas do docente para consulta posterior. Kachar (2003, p. 40) explica:

De acordo com o contexto, no qual há mais de um estímulo, a pessoa com mais idade tem dificuldade em dividir a atenção: seletiva, alternada ou dividida. A atenção *seletiva* refere-se ao grande número de informações que são disponibilizadas na tela do computador e o ato de selecionar a informação, como um recurso do programa de computador. A atenção *alternada* refere-se à dificuldade de ouvir e anotar a informação que está sendo fornecida. A atenção *dividida* exige que o ouvinte preste atenção, simultaneamente, enquanto anota, não havendo interrupção na execução de ambos os atos [grifos da autora].

Simson, Neri e Cachioni (2006) observam, ainda, que o envelhecimento provoca um decréscimo na habilidade para inibir informações irrelevantes. Com isso, os estímulos ambientais passam a causar mais impacto e, assim, há a tendência à lentidão em assimilar novas informações e recuperar as antigas.

Portanto, além de mudanças em órgãos dos sentidos periféricos (déficit auditivo e visual⁴³), há também alterações em funções de percepção envolvendo o sistema nervoso central. Kachar (2003) coloca que a cognição ou a interpretação de informações recebidas podem sofrer comprometimento, apesar de ainda não haver estudos definitivos sobre o efeito do envelhecimento em tais aspectos.

Dificuldades motoras também foram percebidas, sobretudo as referentes à utilização do *mouse*. Eva confirma a situação com suas falas: “*Esse mouse é teimoso, quando eu quero que ele vá para um lado, ele vai para o outro*” e “*Quando essa seta não vai onde eu quero que ela vá, o que eu faço?*” (2ª aula).

As diferenças entre a tecnologia de hoje e a de antigamente também assustaram um pouco. Janaína exclamou, na 2ª aula: “*É muito diferente da máquina de escrever. [...] A máquina de escrever era só isso aqui* [indicando com as mãos um pedaço do teclado]. *Eu datilografava tudo, rápido, com uma mão só*”.

Enfim, foram vários os sinais de dificuldades – visuais, motoras, de atenção – mas, ratifica-se que o professor não se mostrava indiferente a eles, tentando sanar os problemas com novas estratégias e ações. Kachar (2003, p. 39) fala sobre a importância disso:

Um contexto ambiental e um interlocutor podem compensar o declínio visual e auditivo [e demais dificuldades]. Gestos, expressões faciais, entonação, falas pausadas e o contexto das circunstâncias podem fornecer indicativos que supram o déficit sensorial da pessoa na terceira idade.

Schaie (1979) confirma, indo além da sala de aula: “a participação em ambientes estimulantes e a presença de oportunidades são fundamentais para um melhor desempenho intelectual ao longo do curso da vida” (LEMPKE, 2009, p. 20).

⁴³ Para exemplificar sobre o déficit visual: Nira levantou-se, na 6ª aula, para ver o que o professor havia escrito no quadro e Bené me perguntou, na 12ª aula: “*O que ‘tá’ escrito lá?*”.

8.3.4.2 A memória

Apesar dos pontos citados, o fator memória foi o mais mencionado pelos participantes da turma com um elemento de dificuldade em sua trajetória de alfabetização digital. Foi observado em muitos momentos de revisão, por exemplo, que o professor tinha que explicar o conteúdo como se fosse a primeira vez que estivesse sendo apresentado. Além disso, eram corriqueiras as falas indicando a angústia do possível esquecimento dos pontos estudados na aula anterior. Eva, por exemplo, foi uma das que mais reclamou sobre sua dificuldade de lembrar o aprendido: “*Terça-feira eu não garanto nada hein*” (3ª aula); “*Aqui eu ‘tô’ bem porque alguém me explica. Chegando em casa eu esqueço tudo*” (5ª aula) e “*Professor! Aqui eu fico muito sabida, mas lá em casa...*” (8ª aula). Bruna também fez suas colocações: “[...] *quando passa o tempo você esquece tudo*” (9ª aula) e “*Ah, a gente ‘tá’ velha [para lembrar]*” (12ª aula).

Idosos, como dizem Simson, Neri e Cachioni (2006), comumente relatam problemas de memória que, em grande parte, são confirmados por investigações. Porém, esses estudos mostram como esta é uma questão complexa por demais para que todas as situações relativas à memória sejam atribuídas somente à idade. A complexidade do funcionamento da memória gera grande interesse e também demanda muito estudo.

Não é foco deste trabalho o aprofundamento das questões genéticas e biológicas que permeiam a comum dificuldade dos idosos em se lembrarem de fatos e aprendizagens, sobretudo os mais recentes. No entanto, foi encontrado nos estudos de Yassuda (2006) um conceito que pode ser relacionado ao vínculo entre memória e a forma dos idosos de encarar as dificuldades de sua trajetória de inclusão digital.

O conceito abordado pela autora refere-se à metamemória, ou seja, o que pensamos ou sentimos a respeito de nossa capacidade de memorizar pode influenciar a motivação, o grau de esforço despendido, o uso de estratégias e a perseverança na tarefa (SIMSON; NERI; CACHIONI, 2006). Originalmente, o termo referia-se a um amplo conhecimento sobre o funcionamento da memória, porém, atualmente, inclui crenças sobre como a autoeficácia, previsões de desempenho e afetos podem influenciar sobre a memória.

Idosos tendem a desacreditar e a ter afetos mais negativos sobre a memória, geralmente a encaram como uma habilidade instável, menos suscetível ao controle pessoal e que se deteriorará com o passar dos anos. Assim, a metamemória parece influenciar a capacidade de memorização. Como diz Bosi (1994, p. 47), “a memória seria o lado subjetivo

de nosso conhecimento das coisas”. Em primeiro momento, então, é preciso que a forma dos idosos de enxergarem sua própria capacidade seja revista.

Simson, Neri e Cachioni (2006, p. 172) trazem, via Izquierdo (2000), que a lembrança está associada a fatores como o interesse, a emoção do momento, a importância da informação e a quantidade de vezes em que o fato foi exposto a ela. Tais fatores podem ser, de alguma maneira, estimulados, para que se contribua com uma melhor eficácia no momento da recordação. Bosi (1994, p. 66) confirma: “sempre ‘fica’ o que significa” (BARTLETT, 1932), logo, um bom caminho seria reforçar os significados – tanto das situações como da capacidade de recordá-las.

Kachar (2003, p. 43) fala: “Somos o que somos pela memória. Vivo, porque me lembro quem sou”. Então, diante disso, como disse Jenifer na 12ª aula – “*Tem que colocar a cabeça pra funcionar*”.

8.3.4.3 Alguns sucessos/alegrias/entusiasmos observados

As considerações sobre as conquistas dos alunos foram deixadas propositalmente como parte conclusiva deste capítulo, pois podem ser vistas como um “final feliz” de uma das etapas de um longo, contínuo e permanente processo. A desmistificação do computador (vencendo-se o medo), as interações sociais, o reconhecimento de poder e de conseguir, a elevação da autoestima, entre outros fatores, geraram muita alegria e momentos de entusiasmo, não só para os idosos, mas também para o professor e para a pesquisadora.

O sentir-se incluído digitalmente provocou segurança, confiança, sensação de saber e poder e certa completude como cidadãos. A situação de exclusão em duas vias – ser velho e ser analfabeto digital – parece converter-se não só na condição de idosos incluídos digitalmente, mas, sobretudo, na de incluídos na sociedade como um todo. Coelho e Cruz (2008) falam sobre isso:

O uso do computador pelos alunos da EJA mostrou-se um elemento de enorme poder de mobilização do desejo dos alunos, despertando seu interesse de forma surpreendente. Além disso, a mística em torno da tecnologia e em especial, do computador, cujo acesso lhes é negado, promove um sentimento de exclusão muito concreto, que pode ser revertido nas aulas que acontecem em ambientes informatizados. A inclusão digital é também inclusão social (REBÊLO, 2005), cidadã e, no caso dos adultos, nos parece que a escola tem um papel mais decisivo que no caso das gerações mais jovens, que já possuem, em sua cultura, hábitos como o uso dos jogos eletrônicos acoplados a aparelhos de televisão e a frequência a lan houses (COELHO; CRUZ, 2008).

Foi possível constatar a motivação, o desejo e a alegria por aprender em frases escritas no *Word*, em atividades solicitadas pelo professor. Algumas delas foram: “*Obrigada Senhor*

por mais uma aula de inclusão digital. Obrigada por estar viva” (Nira, 2ª aula); “Fico feliz quando venho estudar computação. Estou aprendendo devagar, mas chego lá!” (Eva, 2ª aula); “Minha aula está um barato” (Bela, 6ª aula); e “Fico feliz quando venho a aula de informática” (Bela, 10ª aula).

Outras exclamações foram feitas verbalmente, como Janaína, na 5ª aula, que ficou eufórica ao conseguir mover uma janela: “Eu ‘tô’ me achando com isso pra lá e pra cá. O negócio aqui ‘tá’ rodando do jeito que eu quero”. Eva também ficou muito feliz quando conseguiu ter mais destreza ao usar o mouse: “Estou me achando tão chique por estar mexendo com o mouse. Eu não conseguia” (12ª aula).

A proximidade com as funções do computador parece ter provocado, também, um melhor entendimento em relação a outras tecnologias. Dida, por exemplo, ao aprender a utilizar a calculadora no computador, disse, na 8ª aula: “Esse negócio da calculadora foi ótimo, sabe por quê? Nossa... Achei no meu celular... [ela estava se referindo aos símbolos de divisão e multiplicação que eles aprenderam na aula anterior]”. Vieira e Santarosa (2009) falam sobre essa relação do computador com outras tecnologias:

O computador é uma tecnologia análoga a diversos outros recursos tecnológicos com os quais nos defrontamos em nosso dia-a-dia. Estudo de Kelley et al (1999) demonstra que a utilização do computador auxilia na utilização de outras tecnologias e, com isso, a aprendizagem sobre o computador pode contribuir para maior autonomia das pessoas idosas no cotidiano imbuído cada vez mais de tecnologias: caixas eletrônicos de bancos, eletrodomésticos, entre outros recursos que muitas vezes são encarados com medo pelas pessoas de mais idade, cujo maior período da vida transcorreu em uma sociedade menos tecnológica.

Nessa questão de relação de um instrumento com outro, podemos lembrar Vygotsky, que propôs uma psicologia fundamentada na atividade, na qual o homem não se restringe a responder a estímulos externos, mas atua sobre eles, tomando-os como seus e transformando-os. Assim, os mediadores são instrumentos de transformação da realidade (POZO, 1998).

Diante, então, do exposto sobre a trajetória repleta de impactos que foi acompanhada durante os cinco meses de aulas de inclusão digital da FAMIC, bem como considerando os desafios e os sucessos dos participantes deste estudo, finalizamos este capítulo com Jenifer e o que disse no término do 9º encontro: “[...] nós ainda estamos com os lábios que nós mamamos, então, podemos aprender muito ainda”.

9 OS IMPACTOS DA TRAJETÓRA

A arte da narração não está confinada nos livros, seu veio épico é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam (BOSI, 1994, p. 85).

Após o acompanhamento de treze encontros de Inclusão Digital da Faculdade da Melhor Idade de Colatina, cinco idosos foram selecionados para que fossem colhidos seus depoimentos com o objetivo de descobrir, de forma mais aprofundada, fatos relevantes sobre seu relacionamento com as tecnologias e como sua aproximação com o computador impactou suas vidas como seres individuais e coletivos.

Os critérios de escolha já foram descritos anteriormente. As pessoas tinham histórias de vida diferentes no que se refere à escolarização, renda, atuação profissional e dificuldades no processo de alfabetização digital. Aumentou-se, assim, o leque de informações e as formas diferenciadas de abordar um mesmo tema.

Como o depoimento de um indivíduo trata de algo que “efetivamente presenciou, experimentou, ou de alguma forma conheceu, podendo assim certificar” (QUEIROZ em SIMSON, 1988, p. 21), os relatos que se seguem podem ser considerados possíveis fontes sobre o fenômeno cujo estudo permeia este trabalho; afinal, “a narrativa oral, uma vez transcrita, se transforma num documento semelhante a qualquer outro texto escrito, diante do qual se encontra um estudioso” (Ibid., p. 18). As falas dos idosos confirmaram pontos já abordados neste estudo e levantaram outros tantos para reflexão.

Vale ressaltar também que, como coloca Queiroz, em Simson (1988, p. 35):

Vive-se um momento privilegiado para se captar, por meio de história oral, e mais particularmente por intermédio de histórias de vida ou de depoimentos pessoais, a maneira pela qual diferentes camadas sociais, diferentes grupos, homens e mulheres, várias faixas de idade estão experimentando as mudanças que ocorrem, segundo que valores as estão encarando, quais as normas que aceitam para seus comportamentos e quais as que rejeitam.

Assim, não se delongará mais nas fontes bibliográficas, as falas dos idosos responderão por si e explicarão como se sentem em relação às tecnologias e o que o seu uso provocou/provoca em suas vidas. Suas narrações vão desde um passado longínquo, passando por sua experiência no dia-a-dia e chegam a pinceladas sobre o que almejam no futuro. Nelas pode-se captar, em muitos momentos, a coletividade a partir de sua condição individual.

Salienta-se que não foram conversas engessadas⁴⁴, mas passeios em suas vidas, através

⁴⁴ Para colher os depoimentos foram utilizados alguns tópicos a fim de direcionar as conversas, mas nada que enrijecesse as falas dos entrevistados. Os temas foram: escolaridade, utilização/afinidade com o computador, vontade de aprender, medo, escolha das aulas de Inclusão Digital da FAMIC, situações de desconforto em relação às tecnologias (cujo exemplo dado para todos os participantes foi o uso dos caixas eletrônicos dos

de suas opiniões, anseios e vivências. Como coloca Maturana (1997, p. 167): “A palavra conversar vem da união de duas raízes latinas: *cum*, que quer dizer ‘com’, e *versare* que quer dizer ‘dar voltas com’ o outro”. Dando breves voltas em suas trajetórias, obtiveram-se algumas respostas, muitas perguntas e a motivação para novas investigações, afinal, o aprofundamento neste universo de pesquisa deve instigar a todos que vivem nesta sociedade tecnológica e já que estão ou pretendem chegar à velhice.

Boa passeio!

9.1 JENIFER

Minha conversa com Jenifer aconteceu de maneira informal, natural e quase por acaso. Acredito, na verdade, que a forma como ocorreu foi exatamente na medida em que deveria acontecer – simples e suave, como ela sempre aparentou ser para mim.

Jenifer é uma mulher morena, que fala baixo e demonstra humildade em seus gestos e olhares. Eu a escolhi, dentre os vinte e dois alunos, primeiramente pela sua escolaridade, ou melhor, pela falta dela. Com 73 anos, viúva (mas se casou novamente) e três filhos, Jenifer foi doméstica, é pensionista e ganha cerca de um salário mínimo. Sua grande dificuldade ao escrever – quando o professor pedia que modificassem o nome de um arquivo ou escrevessem algo no *Word*, por exemplo – me fez dar mais atenção a suas ações/falas. Sua escrita, no questionário entregue aos alunos para o reconhecimento do perfil da turma, ratificou minhas suspeitas de que Jenifer sabia, de forma bem precária, apenas ler e escrever.

Diante, então, de sua condição de semi-analfabeta no sentido do letramento, que está em busca de alfabetização digital, decidi me aprofundar em seu universo particular e ouvir de sua voz e de seu entendimento o que o semestre de aulas de inclusão digital tinha provocado em sua vida.

A primeira aula de Informática após as férias não teve a presença de muitos alunos. Acredita-se que isso se deu devido ao fato de o encontro ter sido marcado para dois dias antes do início da abertura oficial do semestre. Assim, a maioria deixou para iniciar, efetivamente as atividades, na semana seguinte. Porém, naquele dia, cinco alunos estavam presentes, dentre eles, Jenifer.

Para não dispensar os alunos, o professor os levou ao laboratório de Informática, dizendo que poderiam utilizar os computadores e aproveitar o momento para tirar dúvidas.

Assim o fizeram. Sentei, então, ao lado de Jenifer e comecei a conversar com ela, informalmente. Perguntei: “*Você estudou até que série?*”. E ela começou: “*“Hum”! Minha educação foi à base da enxada*”. Pedi, então, que ela esperasse. Peguei o gravador e perguntei novamente.

A resposta de Jenifer começou a desvelar a história de vida de uma mulher da roça, que foi e é pobre, que teve a vida cheia de dificuldades, mas que, em meio a tantos desafios, sempre buscou aprendizagens e educação, fossem elas formais ou informais.

“Eu fui até o segundo só [segundo ano primário]. [...] Lá era roça. Pra ir pra escola a gente andava duas horas a pé, passando pela estrada de ferro, pela linha de ferro que passava dentro de Colatina e [...] ia pra São Gabriel de Baunilha, pra escola, a pé. Saia de casa bem cedinho, enfrentando aqueles ‘boi brabo’ na estrada [...] e daí, depois, voltar novamente, chegar em casa, almoçar e ir, minha filha, botar a enxada nas costas e ir ‘panhar’ café, capinar cana, plantar milho”.

Diante dessa realidade vivida, perguntei, então, se sabia apenas ler e escrever e ela confirmou: “*Só, só, mais nada...*” e me surpreendeu com a continuidade da resposta: “*E depois, agora, depois de velha, com 64 anos [hoje ela tem 73], eu morava lá no [bairro] Moacir Brotas, lá no Vista da Serra. Aí eu fui pra aula. Mas aí logo a minha mãe ficou doente...*”. Quis saber um pouco mais sobre isso e perguntei se eram aulas para adultos e ela respondeu que sim, que eram à noite, e completou: “*Ah, eu gostava, nossa... eu fazia muita coisa. Depois minha mãe ficou muito ruim e eu, como eu era sozinha, meus filhos estavam em São Paulo, eu era viúva, então fui tomar conta da minha mãe [...]. Saí da escola de novo e nunca mais voltei”.*

O fato de sua trajetória escolar ter sido interrompida duas vezes, em fases tão distintas da vida, não evitou que Jenifer buscasse novos ensinamentos e uma evolução dentro da modernidade que a circundava. Resolvi, então, entrar no assunto sobre computadores e sua relação com eles. Salienta-se que ela não possui computador em sua residência. “*[...] a primeira vez que eu peguei foi aqui. Meus filhos têm. Mas você chega lá na casa deles, os filhos deles só não estão ali na hora que estão pra escola, chegou da escola, todo mundo tem seu horário de sentar ali e ficar ali. Então, você não tem o direito de botar a mão”.*

Perguntei se ela estava gostando de poder usar o computador nas aulas de Inclusão Digital e ela respondeu algo recorrente entre os idosos: “*Ah, eu ‘tô’ gostando, só que na minha mente não fica gravado nada...*”. Mais adiante, até confessou: “*Já fui no médico [...] e pedi pra ele, assim, me passar um remédio pra memória. Ele me passou um remédio lá, mas eu não sei se aquilo...*”.

Questionei o que ela mais tinha vontade de aprender e ela respondeu: “*Olha, eu gostaria, assim, de aprender alguma coisa... Pra eu ‘se comunicar’... No dia que eu tivesse um computador, eu comunicar com os meus filhos, ver fotos deles, das crianças, dos meus netos... Eu gostaria, assim, de ter uma coisa pra mim, ‘né’... ver eles ali... pudesse comunicar com eles...*”. E completou dizendo que o filho prometeu comprar um computador para ela, mas terminou a frase evasiva: “*Ele falou que vai me dar. Ele disse...*”.

Com o intuito de reconhecer os impactos da Inclusão Digital na vida de Jenifer, voltei à questão das aulas e a questionei se achava que elas a ajudaram a se familiarizar com a máquina. Ela disse: “*Olha, me ajudou, porque mesmo eu não mexendo muito bem, certinho, mas aí alguma coisa...*”. Acrescentei à conversa a questão do medo, muito presente entre os que não sabem usar o computador. Ela, sobre isso, disse: “*Nossa, eu não botava nem a mão... Eu chegava na casa dos meus filhos... na casa da minha filha tem... na dos dois filhos tem, inclusive tem aqueles que é igual a uma malinha que abre [notebook], ‘né’? Ele deixa sempre em cima da cama dele, mas eu não mexia não porque eu não sabia nem como pegar...*”. Questionei como é a situação hoje, se o medo permanece, e ela respondeu, confiante: “*Ah eu não tenho... Hoje eu não tenho medo de pegar e mexer... Às vezes não sai nada, assim, perfeito como tem que ser, mas eu já não tenho medo de mexer...*”.

Se ela se mostrava assim, satisfeita e confiante, mesmo estando no início de sua caminhada relativa à utilização do computador, perguntei como era antes, se ela tinha vontade de aprender e como ela se sentia não sabendo. “*Ah eu tinha [vontade de aprender], porque eu sempre via os outros... a Gegê [irmã] comprou o dela. Todo mundo tem e eu falei ‘mas será possível...’. E depois, assim, eu via os meninos mexendo, meu netinho, com cinco anos, o danadinho mexe naquilo... ‘eles mexe’ com brincadeira, com uma porção de coisa... Minha nora, minha irmã lá na Serra tem também...*”.

Diante de tamanha vontade, perguntei o porquê de ela não ter buscado cursos em outro lugar. Ela disse não ter conhecimento sobre cursos daquele tipo que fossem gratuitos. Questionei se ela não poderia pagar e ela respondeu: “*Ah, pago eu não tenho condições... Nós ‘vive’ aí... [...] só tem pensão, eu não sou aposentada, meu marido ‘tá’ aposentado... mas... [...] fazer curso particular, pra gente, não dá não*”. Jenifer salientava, assim, a importância de iniciativas de inclusão digital gratuitas. Cursos existem, e muitos, mas não são para todos.

Como sabia de sua dificuldade com a leitura e a escrita, perguntei se ela acreditava que o computador iria ajudá-la nesse aspecto⁴⁵. Ela falou: “*Olha, ele ajudar, vai depender muito*

⁴⁵ Uma vantagem do computador na alfabetização de adultos é que o ato de digitar é uma atividade que exige do alfabetizando menor coordenação motora fina. No uso de lápis e papel, o sujeito se concentra, muitas vezes, mais

de mim 'né'? [...] Se eu me interessar, pôr as coisas em prática, conseguir ler as coisas... [...] Se ficasse sempre gravado na minha memória, seria melhor pra mim...".

Sobre os impactos em sua vida como sujeito-social, questionei se a falta de afinidade com as tecnologias já tinha provocado alguma situação difícil ou desconfortante. Como ela ficou em dúvida, dei o exemplo dos caixas eletrônicos dos bancos e ela se indignou: *"Eu não mexo não! [...] Eu não consigo! Eu não sei como é que é aquilo lá. Tem que depender de alguém pra explicar. Eu vou mexer e depois eu bagunço tudo lá..."*. Questionei se as aulas de Inclusão Digital tinham feito com que ela ficasse um pouco mais segura: *"É, fiquei, é lógico... fiquei com menos medo de mexer, mas eu gostaria, assim [...], igual quando eu vou receber, eu gostaria de chegar lá a qualquer hora e eu mesma... Eu posso ir lá, eu mesma, mas aí eu fico assim..."*.

Já que o mundo tem se tornado cada vez mais informatizado, quis saber de Jenifer se ela acreditava que a tecnologização era uma coisa boa ou ruim, sendo ela parte integrante desse mundo. Ela respondeu: *"Olha... pra quem sabe, vai ser bem melhor, agora, pra quem não sabe... vai ser um pouco difícil"*. Dirigi a pergunta a ela e ela falou: *"Pra mim vai ser... [pausa]. Pode ser difícil, vai ser difícil porque eu não sei mexer em nada ainda, direito. Assim... falar 'eu já sei'"*. Perguntei: *"Você vai conseguir?"* e ela: *"Só se Deus me ajudar muito. [...] Enquanto a gente tiver vida e boa vontade, a gente tem que tentar, a gente tem que fazer as coisas"*.

Em sua condição de aluna, perguntei à Jenifer sobre o professor e sua metodologia. Suas respostas ratificaram a importância da mediação e o impacto que ela tem sobre os impactos consequentes: *"É boa. Ele ensina, chega aí, explica tudo direitinho. Agora, tem vez que não fica gravado na minha mente. Não fica. [...] Ele escreve, passa tudo ali [no quadro], com todo amor e todo carinho, igual se estivesse ensinando um monte de criança... Eu acho legal. Eu acho que ele tem muita paciência. Eu gosto... [...] É importante a paciência que ele tem [...]. Eu gosto muito. [a tonalidade da voz ficou bem alegre]. E por isso que eu 'tô' aqui 'né'? Se tivesse um lugar assim, que fosse... que não tivesse uma explicação, não tivesse uma ajuda de ninguém, aí não dá pra você nem vim..."*.

Para saber sobre as relações intergeracionais, perguntei se a presença de jovens na turma seria fator colaborador ou não. Jenifer respondeu de forma pensativa: *"Às vezes se tivesse mais jovens, seria melhor pra gente que eles também... igual você ajuda... Eles*

na tarefa de desenhar a letra do que no conteúdo do texto em si. O editor de texto colabora, ainda, para que o aluno repense sobre o quê e como escreveu, com a única preocupação em expressar suas ideias, sem focar na legibilidade da letra ou se está acompanhando ou não a linha do caderno (COELHO; CRUZ, 2008).

aprenderiam mais rápido, mas poderia atrapalhar a gente... Assim... eu digo assim... porque tem jovem que conversa muito, então poderia atrapalhar por esse motivo. Não por eles aprenderem, por eles, assim... ter outro pensamento... outra ideia, outra decisão...”.

Finalizando nosso bate-papo, perguntei a ela qual foi a mudança principal em sua vida depois que começou a usar o computador. Sua resposta foi voltada ao seu sentimento de desenvolvimento: *“Olha, eu vou ser sincera pra você, parece que... [...] a minha mente... parece que ela se desenvolveu mais... parece que eu me desenvolvi, assim... Porque era só em casa, cozinha, roupa e lavar, passar, arrumar. E não tinha uma coisa... parece que aqui a minha cabeça parece que ficou, assim, aberta, sabe? Parece não, que ficou. É um lugar, aqui, que sua mente muda mexendo com isso... pra gente que já ‘tá’ de idade, a gente tem que ter umas coisas assim, porque aí, a mente da gente se desenvolve”.*

Questionei se ela sentia que tinha crescido, evoluído e ela disse: *“Sim, sim, eu fiquei muito feliz. Eu sou feliz por estar aqui, eu achei que eu me desenvolvi mais, tanto na mente... uma coisa que ocupa a mente da gente, sem ser outras coisas. Eu gostei, gostei mesmo”.*

Falei que eu também percebi sua evolução e lembrei, sorrindo, que no início ela não sabia nem segurar o *mouse*, e ela exclamou: *“Não! Nem nunca tinha posto a mão nisso aqui menina! Nunca!”.* Nós duas rimos e eu disse que ia deixá-la mexer no computador, como o professor havia sugerido no início da aula. Mas ela me segurou: *“Já escrevi meu nome. Oh! Tem cinco ‘nome’ meu nessa tela, por aqui afora...”.* Ela estava se referindo a arquivos e pastas criados durante as aulas. Então, abriu um arquivo e falou: *“Eu tenho que ficar caçando as letras... J...E...N... cadê o I? ... I... F... E...R”.* E eu exclamei *“Muito bem!”.*

Sorrimos uma para a outra, ela feliz e eu ainda mais. Deixei, então, ela se deleitar no que havia aprendido e que fez questão de mostrar que sabia.

9.2 EVA

Eva foi eleita entre os colegas de sua turma para ser um dos casos aprofundados por motivos diferentes dos de Jenifer. Ao contrário da colega, ela é uma mulher falante, extrovertida e muito participativa. Sua assiduidade e atuação intensas chamaram minha atenção por entendê-la como alguém que busca com energia o aprendizado e que, com alegria, encara a vida e também sua grande dificuldade de lembrar o ensinado. Suas questões com a memória, inclusive, também foram determinantes para a sua escolha.

O dia para colher o depoimento de Eva foi marcado via telefone. Assim que terminei de explicar a proposta da atividade, ela perguntou: *“A mim? Tem certeza?”.* E eu disse que

sim. Expliquei que sua assiduidade e participação nas aulas poderiam trazer muitos pontos interessantes para a minha pesquisa. Desconfiada, ela aceitou. Marcamos para a semana seguinte.

No dia combinado, ela me ligou logo pela manhã. A primeira coisa que disse foi: “*Você tem certeza que quer entrevistar a mim?*”. Eu ri, confirmei e perguntei o porquê desse questionamento. Ela disse: “*Mas eu não sei nada... fiquei pensando esses dias nessa entrevista... e se eu não souber responder?*”. Eva achava que seria algo como uma arguição sobre o que aprendeu nas aulas e, por isso, estava muito ansiosa. Expliquei novamente a proposta da atividade e ela, com isso, se tranquilizou e respondeu: “*Então ‘tá’... até a tarde!*”.

O encontro foi marcado para o dia 16/08, antes da aula de Inclusão Digital daquela terça-feira. No horário combinado, ela chegou munida de um depoimento surpreendente, que revelou a Eva que existe por traz da que nos é exposta no dia-a-dia.

Ela é uma mulher de 70 anos, baixa e de cabelos completamente brancos (o que ela lamenta, pois não pode pintá-los por problemas de saúde). É casada, tem quatro filhos (também casados), mora com o marido, é aposentada e tem uma renda mensal entre dois e cinco salários mínimos. Fez o “Curso Normal” e lecionou para crianças, em Minas Gerais, durante dezenove anos. Por motivos de trabalho do marido, mudou-se para Colatina com a família, onde parou de trabalhar por decisão do companheiro.

Após ouvir um pouco sobre a decisão de mudar de cidade e como foi deixar os familiares para iniciar uma outra rotina, perguntei sobre o seu contato com as tecnologias. Ela, de pronto, respondeu: “*Eu tenho computador em casa. O primeiro computador que teve lá em casa era do meu filho. Eu pedia pra ele me dar algumas orientações, mas ele dizia que naquele eu não poderia mexer, porque tinha muitos registros dele*”. E continuou: “*Aí eu não mexia, aí minha filha comprou um [computador] melhor para o filho dela e passou o outro pra mim. Foi aí que eu me interessei e falei: ‘Então eu vou entrar’ [nas aulas de Inclusão Digital da FAMIC]. Eu entrei logo que abriu aqui. [...] Foi em 2009, já no segundo semestre*”.

Perguntei o porquê de ela não tentar usar o computador sozinha e ela me disse: “*Eu podia mexer sozinha, o computador era meu, mas o fator medo me impedia*”. Questionei, então, porque ela não procurou outro local para aprender, se algo não permitia. Ela disse: “*Comodismo... nunca me interessei. Nada, absolutamente nada [impedia]. Eu não fui... eu não senti vontade mesmo... E quando eu já tinha o computador, aí eu disse: ‘Bom, agora é hora de eu aprender’, apesar de eu não ser fã dessas tecnologias. Tenho pavor de celular, aqueles DVDs e aqueles negócios...*”.

Diante dessa revelação, que vai de encontro ao interesse que ela demonstra nas aulas, perguntei o porquê de ela querer aprender a usar o computador. Como muitos, ela apresentou o motivo principal: *“Pra bater papo, conversar fiado com minhas amigas, é... como é que chama isso? É... eu nem sei... sala de bate papo? E eu ouvia o pessoal aqui comentando... a sua mãe, as outras que entendem ‘né’... ‘Ah! Vão entrar sim!’.* Então eu entrei. Aquele resto de ano inteiro eu vim com o [ex-professor], depois, o outro ano eu comecei inteiro, outra vez, em 2010. Aí, do meio do ano [de 2010] pra cá, eu parei. Eu comecei com uns problemas de saúde, que eu tenho vários, infelizmente. Aí não vim mais” – Eva quis dizer que não frequentou o segundo semestre de 2010, pois no primeiro de 2011 ela foi muito assídua.

Perguntei se antes de ela começar a frequentar as aulas de Inclusão Digital, tinha passado por alguma situação desconfortante por não saber mexer em determinado tipo de tecnologia. Para seu melhor entendimento, usei o exemplo dos caixas eletrônicos. Ela, como Jenifer, foi categórica: *“Não vou. Banco, eu vou na fila, não vou naqueles negócios porque [...] já levei escrito o botão que eu vou apertar. Chego lá, eu fico nervosa, aperto tudo errado... Eu prefiro ir pra fila, porque ali eu converso, eu me entendo com o caixa e o caixa me entende”.*

Quis, então, saber se depois que ela começou a se familiarizar com o computador, ela passou a se sentir mais à vontade nessas situações. Ela falou: *“Aí eu comecei a mexer com o meu e eu até tava me dando bem, tava entrando, tava sabendo ligar – que eu não sabia. Tinha hora que o [meu filho] colocava lá umas fotos, umas coisas e eu via... Mas esse negócio, assim, de email... Eu cheguei até a fazer senha pra mim aqui com o [ex-professor]. Fez email pra mim... ‘eva@’... Até esqueci! O [ex-professor] anotou tudo, mas eu acho que depois foi tudo apagado. E depois [...] eu não vim mais. [...] Eu já tinha meus problemas de saúde, mas tava tudo calmo. Depois que começou a agitar tudo, então, eu nem vinha aqui mais na aula de computação. Larguei a hidroginástica, larguei computação...”.*

Como ela era uma aluna que demonstrava muita amizade com o ex-professor, perguntei sobre a chegada do novo docente. Ela confirmou o que havia dito no grupo focal, no início do semestre: *“Como eu te falei, eu convivi com o [ex-professor] praticamente um ano. Meio ano de 2009 e meio ano de 2010. Eu aprendi... na hora que eu tava ali, perto do [ex-professor] eu era uma exímia... [...] eu mexia no computador. Sabia tudo, mas chegava em casa... a cabeça já não está ajudando mais. Eu sou enfartada, diabética, muito remédio, isso tudo me deixa... meio desligada”.* Questionei se ela treinava no computador de sua casa e ela respondeu que sim, mas que foi perdendo o interesse.

Diante do desânimo de sua fala, perguntei o porquê desse sentimento e ela respondeu: *“É porque ele enguiçou e o [meu filho] arruma hoje, arruma amanhã, arruma depois... Todo mundo falava: ‘Você vai aprender num instantinho que o [seu filho] te ensina muito’. É um filho maravilhoso e tudo, mas não tinha tempo. Só entrava em casa correndo [...] e eu preferia não perturbá-lo [...]”*.

Resolvi instigá-la e perguntar o porquê de ela, mesmo com tantos obstáculos (problemas com a memória, de saúde, falta de tempo do filho, computador enguiçado), continuar participando das aulas de Informática. Ela falou: *“[...] achei que eu não podia deixar a peteca cair. Eu tinha que vir porque [...] se eu não fizer força pra sair de casa, eu não tenho a mínima vontade. Eu vou pro sofá, deito no sofá. Nem dentro de casa eu tenho vontade de fazer nada”*. Eva começava a desvelar alguém diferente da mulher animada e questionadora durante as aulas.

Perguntei se os encontros de Informática são uma espécie de motivação para ela, e ela confirmou: *“É. Mais é pra eu sair de casa. Pra eu não ficar só ali deitada, curtindo... Tem muita coisa pra eu fazer lá dentro de casa. De serviço não. Que apesar da minha situação, meu marido paga empregada e ela faz tudo. Eu não faço nada. Eu faço o que eu quero, a hora que eu quero, do jeito que eu quero. Eu sou muito cheia de vontade. A hora que me dá aquelas vontade doida... nossa! Meu serviço, minhas coisas rendem... Então, eu peguei a computação aqui numa fase que eu tava louca pra aprender e aprendi. Mas a hora que a vontade passa...”*

Abordei a questão de o mundo estar cheio de tecnologias e elas estarem envolvendo, cada vez mais, nosso dia-a-dia. Indaguei se ela considerava isso bom. Ela disse: *“Eu acho meio a meio, na minha opinião. Parece até que eu sou ignorante que não quero que as coisas melhorem ‘né’? Mas não é isso. As partes boas que a gente pode aproveitar das informações, eu acho maravilhoso. O outro meio, essa parte eu vejo assim, pelo celular, computador, essas coisas, eles usam isso muito pra praticar muita coisa ruim. Então, eu não sou a favor desse lado, mas eu não posso fazer nada contra... quem sou eu ‘né’?”*

Perguntei, em seguida, se para os idosos a tecnologização do mundo é boa. Ela respondeu: *“Eu acho difícil. Pra mim, eu acho difícil. Porque eu não assimilo muita coisa que vem não. Gosto de ver as notícias e tudo. Mas é aquilo que eu ‘tô’ te falando, por causa dos meus problemas, eu sou muito emocional, não me faz bem ver determinadas coisas. Tenho mais desligado a televisão. Computador, então, eu nem mexo, porque [...] não aprendi a entrar naqueles sites de não sei o que... Então, agora, tem não sei quanto tempo que ele [o computador] ‘tá’ estragado lá. [Meu filho] [...] já levou pra consertar, não consertou, eu*

também parei... Mas eu parei de vir aqui [...] esses dias porque eu tive motivos certos pra não vir”.

Questionei se ela gosta das aulas e do método do professor. Ela falou: *“Eu gosto. Eu já falei, logo quando o [novo professor] veio, o [ex-professor] – maravilhoso, maravilhoso, mas eu não sei... o [ex-professor], assim, por ser mais amigo da turma, a gente... não é que a gente seja criança, que vai aproveitar da situação. A gente tinha mais liberdade [...]. Não só eu, todas as outras da turma, tudo tinha mais liberdade pra conversar e conversava [...]”.* E continuou: *“O método dele [do novo professor] é... como se diz... prende mais a gente. O [ex-professor], maravilhoso, mas isso eu falava com ele mesmo e vou te falar. Eu errava um negócio lá e eu falava ‘[...] isso aqui que eu fiz, eu vi que deu errado, você faz o favor de vir aqui olhar pra mim o que é que é?’. Ele chegava lá, [...] enfiava a mão e consertava [...] e saía. Eu falava: ‘Faz favor, volta aqui. Você tampou as mãos em cima das teclas, eu não vi o que você fez. Então você não está me ensinando. Eu não sei o que você fez pra corrigir. Então eu continuava persistindo no erro, porque eu não sei o que você fez aqui. Faz pra eu ver, me explica onde foi que eu errei’. Mas, ele ficava apavorado, já tinha não sei quantas chamando. Ele me explicava... eu tenho dificuldade pra guardar as coisas...”.*

Como ela falava muito do ex-professor, perguntei o que ela achava do professor atual. Ela disse: *“O [novo professor] repete. Desde o princípio eu achei [...] assim, mais calminho, mais centrado naquilo que ele tava falando, sabe... como se diz: ele começou do começo – que é o certo”.* Perguntei se ela achava que a metodologia atual facilitou a aprendizagem e ela disse: *“[...] pra mim esse início que ele deu⁴⁶ não teve muito valor porque eu não vou utilizar computador, eu não vou empregar, acho que nunca mais... [...] Não sei... a vida muda ‘né’? Mas eu acho que nunca mais eu vou precisar de um emprego, de trabalhar com o computador. Pra quem mexe com esses movimentos... Aquela colega minha que eu chamei, a Olívia, ela não quer perder a aula de computação. Ela falou que ‘tá’ sendo muito útil, porque ela mexe com tudo dentro da casa dela. Agora eu, toda vida, fui muito comodista. Minhas três filhas, tudo dentro de banco e eu nunca mexi com banco. Vou te falar a verdade, eu não sei nem preencher um cheque. Não sei preencher, assim, porque eu também não me esforço e também não tenho necessidade porque eu também não mexo.*

⁴⁶ No primeiro semestre de 2011, o professor ensinou as funcionalidades do *Windows* – como abrir e fechar janelas, abrir ícones, salvar documentos, etc. Eva, como ainda não tinha participado de nenhuma aula do segundo semestre, ainda não tinha relacionado tais ensinamentos ao uso da Internet e demais recursos que, efetivamente, lhe interessavam. Apesar de o professor ter informado, no início do semestre, sobre a existência de pré-requisitos para ações posteriores, isso não ficou tão claro, sendo apontado (no capítulo 8) como um ponto importante no planejamento do docente para evitar que esse tipo de entendimento haja com desmotivador da aprendizagem.

Diante de suas falas, perguntei se as aulas de Informática são, para ela, mais um momento de distração do que efetivamente de busca pela Inclusão Digital e ela confirmou: *“Uma distração. Eu queria entrar nessa parte de distração, entrar em jogos. Como teve um dia aqui que ele [o professor] deu, mais ou menos. E ele falou: ‘Isso é só por alto, mas nós ainda vamos entrar’. Eu falei: ‘Mas é isso que eu quero!’. Entrar... aprender a entrar em sala de bate papo... [Minha colega] disse que me passava email e eu nunca recebi. Mas também eu nunca fui no computador olhar [...]”*.

Questionei se ela estava mais interessada, então, em assistir às aulas do segundo semestre, por serem sobre o uso da Internet. Ela concordou: *“A Internet eu acho que vai ser melhor que aquelas instruções primárias, que são necessárias pra quem mexe com o computador mesmo, [...] que trabalha em cima disso, foi muito útil. Agora pra mim... eu não interessei, porque eu acho que eu nunca vou mexer, porque eu não mexo com nada. Eu não mexo com nada lá em casa de pagamento, de mexer com isso... Eu vou lá, recebo minha aposentadoriazinha... quando eu faço compra é nas lojas que me entregam um boletozinho, que eu vou lá pagar na própria loja [...] ...”*.

Iniciei, então, o assunto das relações intergeracionais, perguntando se ela achava que seria bom se houvesse jovens estudando Informática com eles. Ela respondeu, firme: *“Eu acho que ia atrapalhar. Porque a mente do jovem é uma ‘né’... a da gente... apesar da gente ser meio metido a ser jovem, mas... não compara não. A gente já ‘tá’ cansado. Ainda mais eu, que tenho problema seríssimo dentro de casa ‘né’? Não com meus filhos, graças a Deus”*.

Perguntei em que ela achava que os jovens poderiam atrapalhar, se seria na questão da rapidez em aprender. E ela disse: *“Muito mais rápido do que eu ‘né’? E eu não ia conseguir acompanhar. Eu não sirvo... entrar numa turma de jovens, não. É tanto que na porta da minha casa tem uma aula de computação. O meu marido entrou, mas, coitado, ele já chegava em casa trançando as pernas, não sabe nem o que ia fazer. Foi pra lá, ficou um mês. Pagou. Era sessenta reais. ‘Ah, eu não quero isso não, você fica lá na minha vaga’. Depois eu olhei, era tudo muito jovem”*. Questionei se ela chegou a frequentar alguma aula e ela respondeu: *“Não cheguei a ir não. Ele deu meu nome pra eu ficar no lugar dele. E ‘tá’ ali. É só eu sair de dentro de casa, fazer assim [fez o gesto de uma curva] e entrar. A moça toda hora me chamando: ‘Vem, a senhora escolhe o horário melhor pra senhora’. E eu ali [...], ficava olhando... Eu falei: ‘Eu não vou me adaptar, que a nossa linguagem não é a mesma’. Então, eu preferi não ir lá”*.

Como as falas de Eva foram, em vários momentos, com tons desanimados, às vezes ásperos, e, portanto, bem diferentes de sua postura nos encontros, expliquei a ela que a

escolhi, sobretudo, por ser uma mulher que chama a atenção por não ser apática, por demonstrar muita vontade de aprender. Porém, aquele depoimento estava dando uma impressão diferente disso. Com a provocação, ela respondeu: *“Eu quero muito [aprender]! Mas, eu só gravo ali na hora. Apesar de estar escrito, que eu gosto de anotar tudo, bem bonitinho, bem direitinho. Hoje, eu nem sabia onde tava o meu caderninho de computação. Eu gosto de anotar, mas eu saí daqui, eu chego em casa, não tenho interesse de ler o que eu escrevi, não tenho interesse de ir para o computador conferir o que eu aprendi aqui, que seria o certo. Ali, naquela hora, eu ‘tô’ interessada...”*.

O desvelamento de Eva continuou a acontecer revelando, por trás da aluna alegre e questionadora, uma mulher que vive uma vida muito difícil e que encontra na FAMIC, e em suas atividades, motivos para sair de casa, motivar-se e viver.

Diante da abertura que ela apresentou sobre sua vida, perguntei se ela acreditava que os possíveis problemas que vivenciava em sua casa seriam o real motivo (e não somente as dificuldades de memória) da desmotivação para treinar os ensinamentos aprendidos nas aulas de Inclusão Digital. Eva, então, desabafou: *“Completamente. [...] Não tenho [ânimo], assim, nada. Ainda mais agora que [o último filho casou]. Quer dizer, [...] ele chega lá: ‘Mãe, a senhora ‘tá’ precisando de alguma coisa?’. ‘Não meu filho, obrigada, ‘tô’ saindo’. [...] Eu não quero atrapalhar a vida de nenhum dos quatro, absolutamente. Eles têm que viver a vida deles. Eu tenho que conformar com a minha. A minha, agora, é essa. Fui eu que escolhi aquele marido, casei contra a vontade da minha família, fui feliz uns tempos, sou feliz porque eu tenho quatro filhos maravilhosos”*.

A partir daí Eva começou a relatar algumas situações muito difíceis que passa com seu marido alcoólatra, e chorou. Assim que fez uma pausa, perguntei se ela achava que o computador poderia ser uma boa companhia dentro desse contexto em que vive. Ela respondeu: *“Pois é, mas, ultimamente, eu tava tendo interesse, mas ele ‘tá’ estragado [...] já tem tempo...”*.

Ao perceber que ela tinha se acalmado em relação às emoções que, espontaneamente, acabou exprimindo, voltei ao assunto sobre as aulas de Informática. Disse a ela que outro ponto que me chamou a atenção em sua história é que ela disse ter feito um ano de aulas de Inclusão Digital, mas que, em muitos pontos, agia como se não tivesse aprendido praticamente nada. Sobre isso, ela falou: *“Engraçado, eu não ‘tô’ te falando que eu tinha até email. ‘Tá’ tudo anotado lá, mas aqui dentro [apontando para a cabeça] não. [...] Eu aprendo ali na hora. Mas aí, eu saí dali, apaga. Parece que desligou o computador, desligou a minha memória também. Eu tenho vontade sim. Você não pensa que eu não tenho vontade de passar*

uns emails pra sua mãe [e para a outra colega] que fica: ‘Bate, é tão gostoso que não sei o que...’.

Provoquei, então: “*Você acha que vai aprender?*”. Ela respondeu, com um semblante um pouco cabisbaixo: “*Eu tenho esperança que sim. Esses dias eu ‘tô’ assim... Infelizmente, voltando àquelas complicações [de saúde] [...] me tira o estímulo pra tudo. Mas eu também não saio, não vou a lugar nenhum. Nem à missa eu não gosto de ir, porque eu chego lá e vejo os casais, me dá...*” [e seus olhos se encheram de lágrimas].

Eva desabafou por mais um tempo explicando que seus problemas de saúde (diabetes, o infarto, entre outros) têm forte cunho emocional, devido aos problemas com o marido. Porém, infelizmente, em dado momento precisei interromper seu relato emocionado⁴⁷ por causa do tempo, que estava acabando, tendo em vista a proximidade do horário da aula de Inclusão Digital. Ela mesma continuou: “*Mas a Informática... então, eu vou te falar, daqui uns dias eu ‘vô tá’ passando email pra você, contando assim: ‘Monica, ‘tô’ muito feliz, aprendi...’. Eu vou aprender, eu sou nova ainda, só ‘tô’ com setenta, eu ainda vou aprender. O cabelo branco é alergia, mas ‘tá’ na moda...*”.

Para finalizar, perguntei se, diante de tudo o que ela me contou, as aulas de Inclusão Digital tinham modificado algo em sua vida. Ela respondeu: “*Evolui. Eu não tenho mais medo. Eu não sinto medo, eu sinto dificuldade [...]. E outra coisa que me influencia muito nesse negócio é que eu morro de medo de estragar o aparelho, sabe? Esse negócio de máquina fotográfica, essas coisas... eu acho que se eu apertar um ‘trem’ errado, se acontecer qualquer coisa, eu acho que vai ser o fim do mundo... morro de medo de quebrar [...]*”. E continuou: “*Mas eu me senti mais atualizada com as coisas que estão correndo no mundo. Eu não ‘tô’ aquela atrasadona, porque eu não sei muito, mas eu tenho noção. Eu tenho noção do que é. Eu só... assim, fico desencorajada quando acontece mais umas coisas... [...] que bota eu bem pra baixo, aí eu fico pior, aí não consegue entrar nada na minha cabeça*”.

Perguntei se, para fechar seu depoimento, ela teria algo a dizer para quem passa por problemas como os dela e se ela considera que a busca da aprendizagem colabora para vivenciar e vencer os desafios. Ela, então, respondeu: “*Bola pra frente! Deve procurar, não deve ficar parado no tempo. Deve procurar todas as inovações, que isso só serve para*

⁴⁷ Algo fundamental para colher depoimentos é a distinção entre narrador e pesquisador. O pesquisador é guiado por seu próprio interesse, pois pretende conhecer ou esclarecer algo; o narrador, por sua vez, quer transmitir sua experiência, que considera digna de ser conservada e, ao fazê-lo, tende à sua própria valorização, independentemente de qualquer desejo de auxiliar o pesquisador. “Procurará por todos os meios relatar, com detalhes e da forma que lhe parece mais satisfatória, os fatos que respondem aos seus próprios intentos, e tudo isso pode convir ou não ao pesquisador, o qual tentará então trazer o narrador ao “bom caminho”, isto é, ao assunto que estuda” (QUEIROZ em SIMSON, 1988, p. 17-18).

engrandecimento da gente. E, se a gente souber mais, a mente tem mais o que trabalhar, para não parar no tempo”.

Agradei, então, sua confiança e me comprometi a não divulgar os detalhes confidenciais. Detalhes de uma mulher que sugeriu de maneira despretensiosa seu pseudônimo, mas que, de certa forma, como a histórica Eva, carregava a culpa por sua escolha na vida.

Saí daquela sala pensando em quantas pessoas, tanto crianças, como jovens, adultos e idosos, vivenciam situações semelhantes àquela – enfrentam circunstâncias das mais desafiadoras e, mesmo assim, buscam (e acham) forças para crescer, atualizar-se, aprender e evoluir.

9.3 CARMINHA

Quando escolhi meu lócus de pesquisa e a iniciei de fato participando das aulas de Inclusão Digital da FAMIC, tive a feliz surpresa de reencontrar uma de minhas ex-professoras. Carminha foi a única professora de Geografia que tive em toda a minha vida. Ela lecionou a disciplina para mim da 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Lembro-me bem de suas aulas e de Catarina, uma espécie de varinha que ela carregava sempre com seu material e com a qual apontava nos mapas. Porém, sua escolha para ser um dos sujeitos entrevistados não se deu somente por causa de sua participação em minha vida acadêmica, mas, sobretudo, pelo seu perfil, também diferente dos demais entrevistados.

Carminha é uma mulher muito vaidosa, daquele tipo que sempre tem uma bolsa da cor da roupa que usa no dia. Está sempre arrumada, com colares coloridos e seus cabelos vermelhos vibrantes bem penteados. É quieta, mas alegre e amistosa. Lecionou por trinta e sete anos, aposentou-se e continuou a dar aulas. Parou, há sete anos, “*por bobeira*”, e se arrepende muito por causa disso. É viúva, tem 62 anos, mora sozinha, ganha entre seis e dez salários mínimos, tem dois filhos e presta serviços voluntários em uma escola da cidade, auxiliando alunos com dificuldade de aprendizagem, a partir da produção de textos.

Na primeira vez que marcamos o encontro, Carminha não compareceu por problemas de saúde. Combinamos, então, que nossa conversa se daria na quinta-feira do dia 18/08, dia em que haveria atividades na FAMIC. Ela havia me dito que não fazia as aulas de Pilates; então, foi nesse momento que conversamos.

Expliquei a proposta da atividade e pedi que ela me falasse um pouco de sua vida, ocasião em que explanou os dados supracitados e contou de sua escolaridade, dizendo que é

professora de Geografia e História, *“Formada em curso superior e com pós-graduação também”*. Explicou, ainda, sobre seu trabalho voluntário: *“[...] eu ‘tô’ até atuando em uma área que não é minha. Eu trabalho com eles em produção de textos. A professora lá tem um problema grave, porque são meninos carentes e tem criança lá de 3ª série que não é alfabetizada. Então, enquanto eu trabalho produção de texto com os que já sabem, ela vai alfabetizar os outros. Então isso me ocupa o tempo, isso me faz bem”*.

Perguntei à Carminha se antes de ela entrar nas aulas de Inclusão Digital da FAMIC, ela já tinha tido algum contato com o computador, se tinha um, se sabia utilizá-lo. Ela, então, falou mais detalhadamente de algo que já havia contado em uma das aulas de Informática: *“É até uma coisa interessante. Eu comprei dois computadores. Comprei um, levei pra casa. Eu achava que eu ia chegar em casa e eu ia saber usar, que ia ter um manual de instruções, que eu ia ler e ‘PT saudações’. Cheguei lá em casa, apanhei mais do que tudo”*. Questionei se ela tentou usar a máquina e ela confirmou: *“Tentei usar, não consegui. Mas também eu não pedi socorro, não pedi auxílio a ninguém. Aí enjoiei e falei: ‘Quer saber de uma coisa, eu não quero mais saber desse computador não!’*. Dei o computador para uma afilhada minha. Daí, mais uns tempos, me deu uma doida outra vez... comprei outro. Aconteceu a mesma coisa. Dei pra uma sobrinha minha e falei: *‘Não vou mais mexer com isso não. Eu não nasci na era da máquina’*. Um dia, eu tava lá em casa e, de repente, tocaram a campainha. Eu fui atender, era um rapaz da loja pra entregar um computador. Eu falei: *‘Mas eu não comprei um computador’*. Ele falou: *‘Mas compraram esse computador e mandaram entregar à senhora. ‘Tá’ aqui o nome da senhora, o endereço, tudo direitinho’*. Aí, mandei entrar *‘né’*, fazer o quê... Entrou, instalou e tal. Me deu as explicações e aí eu fui ver que quem tinha comprado era meu filho. Aí eu achei muito interessante, que depois que o rapaz saiu, ele [o filho] foi lá em casa. Aí ele falou comigo assim: *‘Mãe, eu comprei esse computador porque você ‘tá’ muito fora da realidade do mundo de hoje e você vai procurar aprender’*. E eu até achei engraçado a colocação que ele fez: *‘Porque se você não procurar aprender eu vou pedir licença ao padre, ao bispo e até ao Papa e vou te dar uma surra com a varinha de goiaba [nesse momento, gargalhou]. Porque hoje em dia ninguém vive sem computador’”*.

Diante de suas duas tentativas frustradas e o posterior incentivo do filho, perguntei, para confirmar, se ela tinha vontade de aprender. Ela disse: *“Eu tinha, mas...”* e completou: *“É... eu querendo aprender sozinha...”*.

Perguntei, então, o que a motivava a querer aprender a usar o computador. Ela confirmou a resposta mais recorrente: *“A Internet. O que me chamava a atenção era a Internet”* e acrescentou contando, como fez no grupo focal, a experiência que teve ao se

matricular em um curso de Informática que atendia faixas etárias diferentes: “*Aí, pra satisfazer meu filho, eu me matriculei num curso de computação lá no centro [da cidade]. Só que na turma que eu fiquei só tinha jovem, crianças e adolescentes e o professor não me deu a mínima [atenção]. Era como se eu não existisse*”. Quis saber se ela solicitava ajuda e ela, enfática, respondeu: “*Mesmo quando eu solicitava. Ele dava atenção pras crianças, pros jovens. Pra mim não. Eu acho que ele pensou assim: ‘o que essa coroca ‘tá’ querendo fazer aqui?’*”. Indaguei se, quando ela foi fazer a matrícula, havia alguma especificação quanto à idade. Ela disse indignada: “*Não! Eu podia entrar na turma que eu quisesse, no horário que eu quisesse. Aí eu fui até à secretaria. Eu frequentei um mês. Aí falei com a moça que eu ia sair porque eu não estava sendo valorizada, não estava tendo a mínima atenção. Quando eu chamava, o professor se recusava a me atender. Aí ela quis botar panos quentes, quis me mudar de turma. Mas aí eu já tinha encontrado com a Bela [colega de turma] e [ela] tinha me falado na Inclusão Digital daqui. Aí eu resolvi vir pra cá. Aqui eu comecei a aprender*”.

Conversando, então, sobre sua jornada nas aulas de Informática da FAMIC, perguntei há quanto tempo ela frequentava os encontros. Ela falou: “*Eu comecei em agosto do ano passado [2010]. E eu comecei a aprender... [...] nesse ínterim eu aprendi a passar email, receber email. A Internet ainda não. Agora que eu estou me iniciando na Internet. Mas eu aprendi uma porção de coisas e isso me chamou a atenção – eu poder me comunicar com as pessoas*”. Carminha não vinculava o correio eletrônico à Internet, considerando que só agora que o professor iniciou o assunto é que, finalmente, usará a rede mundial de computadores.

Perguntei se ela utiliza o computador de sua casa e ela respondeu: “*Aprendia aqui e usava em casa. E eu fiz amizade com [o filho de um conhecido] [...] e ele ia muito lá em casa. Ele gosta muito de computador, então, muita dica, muita coisa, ele foi me ensinando. Mas eu, agora, nos últimos tempos, com essa história, com essa depressão, esse mal estar que eu andei sentindo... [...]. Eu abandonei um pouco. Agora não [...]. Eu tava até aborrecida esses dias porque o meu computador deu um pequeno defeito e o técnico que cuida do meu computador é o mesmo que cuida dos computadores lá da clínica do meu filho. Então eu não queria chamar um terceiro porque senão tava passando por cima do [meu filho], que ele que me deu o computador, ele que gosta de estar ali olhando e tal, ‘né’? Até na terça-feira, eu falei com o [professor]: ‘[...], eu não ‘tô’ treinando em casa porque o meu computador ‘tá’ com problema e o técnico não foi ver’. E ele até se prontificou a ir lá em casa. Achei bonita a atitude dele. Ele falou: ‘Se a senhora quiser (nisso me deu o telefone), eu vou lá!’. Mas, por coincidência, naquele dia, a firma, ao invés de mandar o técnico que estava acostumado a ir,*

mandou outro. Aí ele foi lá, ajeitou. Então, o que o [professor] ensinou, eu já treinei à beça em casa”.

Questionei se ela tinha medo e ela, de pronto, negou: “*Não, eu não tenho medo. [...] Pois é, tentei sozinha... Eu tenho vontade, eu quero aprender, usar o MSN⁴⁸, pra fazer essas coisas todas que vocês fazem por aí, que eu acho o maior barato”.*

Pedi à Carminha que me contasse se, quando ainda não tinha afinidade com os recursos tecnológicos, havia passado por alguma situação de desconforto por conta disso. Como fiz com os demais entrevistados, exemplifiquei com os serviços bancários. Ela contou: “*Já passei. Logo no início, quando começaram a usar os caixas eletrônicos, eu andei ‘barbeirando’ à beça. Mas eu sou cara de pau, eu peço socorro. Vejo alguém, algum funcionário, alguma coisa... eu não vou pedir socorro a qualquer pessoa ‘né’? Mas eu tenho... ‘cê’ sabe uma coisa que eu tenho mais dificuldade pra usar? O celular. Eu só leio a mensagem no meu celular se eu receber na hora. Aí eu vejo, tal. Depois eu não sei achar a mensagem”.* Me prontifiquei a ensiná-la após acabarmos a atividade. Ela continuou: “*Lá na minha casa não tem ninguém. Às vezes, na hora que eu preciso, é exatamente a hora que eu ‘tô’ sozinha”.*

Fiquei curiosa para saber se ela aprendeu a usar os serviços do caixa eletrônico e ela respondeu segura: “*No banco, hoje, eu aprendi. Vou sozinha”.* Instiguei-a perguntando se ela mexe na máquina sem a ajuda de ninguém e ela, orgulhosa, disse: “*Mexo! Inclusive, muitas vezes, eu vou no dia que [meu afilhado] recebe, nos primeiros dias do mês. Aí eu vou com ele, porque ele não sabe usar a senha, porque ele não lê, ele não entende nada⁴⁹, ‘né’? Então eu vou. Então, muitos daqueles que estão lá na fila esperando... ‘Tadinhos’, às vezes as pessoas do interior me pedem, eu ajudo, eu faço com a maior tranquilidade, entendeu?”*

Continuando nossa conversa e como sabia que Carminha gostava muito do ex-professor, sendo uma das que mais lamentou sua saída, questionei o que ela achava da metodologia do professor atual. Ela respondeu algo que Eva ainda não tinha compreendido: “*No princípio eu senti diferença. Eu achei que ele tava querendo nos ensinar a conhecer a máquina como um todo, como se nós fôssemos trabalhar com a máquina e aquele monte de minúcias, aquelas coisas... E eu ficava pensando: ‘Meu Deus, pra quê que eu quero saber isso?’.* O dia que ele foi introduzir a Internet, que ele nos mostrou a importância da gente saber aquilo que ele havia ensinado pra usar a Internet, é que eu fui ver como ele foi bacana.

⁴⁸ Programa de bate-papo.

⁴⁹ Carminha adotou como afilhado um morador de rua que tem um certo grau de deficiência mental. Ela lhe deu abrigo, buscou e conseguiu todos os trâmites de sua aposentadoria e o ajuda como pode.

Que eu tava na hora de desistir, achando que ele tava indo pro caminho que não era o que eu queria. Aí, no dia que eu vi que eu estava errada, eu fiquei feliz, porque eu descobri que ele tava procurando um caminho pra nos direcionar da melhor maneira possível”.

Como ela havia contado sobre sua experiência no curso de Informática que fez anteriormente, perguntei se ela achava que seria bom ou ruim se houvesse jovens na turma de Inclusão Digital da FAMIC. Ela surpreendeu: *“Seria bom. [...] Eu acho que num grupo grande, como nós somos aqui, se tivesse dez, doze jovens, não iria atrapalhar. Com certeza eles iriam nos ajudar. Com certeza eles iriam nos apoiar”.* Com isso, salientou que o problema de sua primeira experiência é que ela era a única idosa naquela turma e que, em uma sala mesclada, a convivência intergeracional poderia ser proveitosa para o grupo, sobretudo para os idosos.

Em relação à tecnologização do mundo, perguntei à Carminha se ela considerava isso bom. Ela respondeu levantando pontos importantes: *“Olha, de certa forma, sim. De certa forma, não. Porque eu acho que bitola muito o jovem. O jovem, ele se prende muito à máquina e deixa de lado a leitura, ele deixa de lado outras coisas que ele poderia também estar fazendo. E uma coisa que me preocupa é o mau uso da máquina. Porque muita coisa você não pode falar, usar na Internet, porque aí tornou uma coisa pública, não é verdade? Então, isso aí eu acho um tanto quanto perigoso. Mas eu acho que a evolução foi muito grande”.* E divagou com um sorriso no rosto: *“Eu fico às vezes imaginando Monica, nas aulas de Geografia, ‘cê’ já pensou se fosse hoje? Lógico que se eu estivesse lecionando, eu teria buscado aprender [há] muito mais tempo. Já pensou eu dando uma aula de Geografia usando o mapa no computador, ou [...] mostrando as cidades e as coisas? Como seria interessante!”* [falou com entusiasmo]. Perguntei se ela utilizaria as tecnologias em suas aulas e ela logo disse: *“Eu usaria. Com certeza que eu usaria!”.*

Como ela respondeu à pergunta anterior falando da relação do jovem com a tecnologia, eu perguntei a ela sobre os serviços, cada vez mais informatizados. Sobre isso, ela disse: *“Eu acho que facilita”.* Completei a pergunta direcionando para os idosos, se para essa faixa etária a informatização é boa. Ela disse algo também frequente nas respostas dos longevos: *“Olha, aí é uma faca de dois gumes. Porque pra nós, que buscamos, se tornou vantajoso. Mas praqueles [...] idosos, coitados, que não têm instrução, que não têm como aprender... Então, pra eles, isso é uma dificuldade. Você precisa ver no dia do pagamento de aposentado no banco. A fila que se forma praqueles estagiários da Caixa [Econômica] atenderem... Porque eles não sabem. Pra eles, é um bicho papão. [...] Pra eles não facilitou, pelo contrário, foi um dificultador”.*

Para finalizar, pedi à Carminha que me dissesse quais impactos a inclusão digital havia provocado em sua vida. Ela falou: *“Por exemplo, eu às vezes ficava toda chateada quando eu ia em algum lugar que pedia dados. Ai falava: ‘endereço, telefone... o email da senhora?’ ‘Não tenho’ [com voz mais baixa, demonstrando que ficava acanhada]. Eu ficava toda encabulada. Todo mundo tinha e eu não tinha. Então eu acho que você usando, você, em algumas coisas, você ganha tempo, você facilita”*. E continuou: *“Eu saí ganhando com isso. Eu fiz amizades, eu adquiri amizades novas através dos emails...”*.

Perguntei se podemos dizer que ela é uma pessoa incluída na era digital e ela, de forma segura, respondeu: *“Com certeza. Hoje sou”*.

Perguntei, então, como ela gostaria de fechar seu depoimento e ela disse: *“Eu aconselharia aos idosos a procurarem também a aprender Informática. Porque tem muitos que sabem ler, escrever e tem uma instrução até superior e que não se interessaram. Eu tenho uma amiga que ela é formada em odontologia. Ela não tem... ‘Deus me livre, eu não quero’. ‘Por quê?’. ‘Porque só vai me dar aborrecimento’. Eu falei: ‘Não vai te dar aborrecimento, pelo contrário. Se você receber um email que você não gosta, você deleta, você não precisa ficar, ‘né’... não precisa sofrer por causa disso’. Que bobeira, às vezes, a gente recebe mesmo, isso faz parte”*.

Finalizei perguntando se ela concluiria com o conselho da busca da aprendizagem e ela confirmou: *“Que procure aprender porque vai ajudar muito no desenvolvimento da pessoa”*.

Agradei e ela disse: *“De nada, foi um prazer!”*. Mal sabia Carminha que o prazer tinha sido todo meu por ter ouvido aquela mulher com uma trajetória de 62 anos de vida que, mesmo tendo ensinado/aprendido por trinta e sete anos, não parou de buscar mais aprendizagens. Ela é um grande exemplo de que a idade não é limite para nada. A tecnologia chegou, pegou Carminha no meio do caminho e ela não recuou, mergulhou nela. E, pelo jeito, pretende ir cada vez mais fundo, sem medo e sem pressa.

9.4 BENÉ

Logo no primeiro momento Bené me chamou a atenção – era o único homem da turma de Inclusão Digital e, segundo relatado pelas alunas, foi o único homem da FAMIC durante todo o ano de 2010 (hoje eles são três).

Bené é um senhor amistoso, solícito e encara de forma alegre o fato de ser o único homem entre tantas colegas. Acompanhando sua trajetória nas aulas de Informática, percebi

seu interesse pelo computador, não apenas no que diz respeito à máquina em si; mas, sobretudo em relação à representação que o avanço tecnológico e a necessidade de acompanhá-lo têm na sociedade moderna. Tais fatores justificam minha escolha.

Ele tem um linguajar educado, mais rebuscado que os demais, que notei desde o grupo focal, no qual Bené foi bastante participativo.

Marcamos nosso encontro para uma terça-feira, após a aula de Informática, mas Bené disse não estar se sentindo bem e, por isso, deixamos para a quinta-feira próxima (25/08), durante uma das atividades da FAMIC.

Começamos nossa conversa com minha explicação em relação aquele bate-papo. Após tudo esclarecido, pedi que ele se apresentasse: *“Eu tenho 76 anos, casado pela segunda vez, tenho três filhos do primeiro casamento, dois filhos do segundo casamento. Sou natural de Barra do Triunfo – Espírito Santo e vivi até os quinze anos no Espírito Santo, depois fui para o Rio de Janeiro, vivi trinta e seis anos no Rio de Janeiro e retornei pra cá em 1987. Estou aqui há vinte e quatro anos, novamente”*.

Sobre sua escolaridade, Bené disse: *“Colegial”* e me informou não ter feito curso superior. Perguntei o porquê e ele respondeu: *“Eu não fiz porque ao tempo que eu teria oportunidade de fazer, era muito difícil. A minha função ocupava muito tempo, não dava praticamente pra fazer curso superior”*. Questionei, então, em quê ele trabalhava e ele falou: *“Eu comecei a trabalhar muito precocemente. [...] Eu comecei em farmácia com treze anos. Com catorze anos eu fazia quase que qualquer tipo de remédio. Era pomada, cápsula, xarope, aquelas poções de antigamente”*. Indaguei se por causa dessa ocupação é que ele tinha parado de estudar e ele falou: *“Não, não. Eu parei de estudar no primário. Aí, aos quinze anos, eu vim pro Rio de Janeiro, aos dezesseis retornei no curso ginásial, ginásial de outrora”*.

Bené havia me dito que era aposentado pela *“Indústria farmacêutica”* [e hoje recebe de seis a dez salários mínimos]. Contou-me que, inicialmente, trabalhava em uma farmácia e lá manipulava os medicamentos, depois, foi para a indústria, onde sua função era fazer propaganda médica através de um cargo que ele denomina de propagandista. Perguntei se ele vendia remédios e ele disse: *“Propaganda e venda, depois propaganda só”*.

Como no grupo focal ele havia feito uma explanação sobre o uso de um aparelho eletrônico em sua profissão, iniciei o assunto sobre o contato com a tecnologia. Ele começou, então, a explicar: *“Eu tive contato com computadores onde eu só usava os dígitos do remédio [...] passava via telefone os pedidos do dia. À noite, eu conectava esse material eletrônico no telefone e passava os pedidos e entrava direto no faturamento, no computador da*

companhia”. Perguntei se era um pequeno computador ou um telefone e ele respondeu firme: “*Era um pequeno computador, meio diferenciado porque você [...] só digitava números. Só trabalhava com números*”.

Questionei, então, se antes de entrar para as aulas de Inclusão Digital da FAMIC, ele tinha tido contato com algum dos computadores modernos. Ele falou: “*Eu tenho computador em casa já há algum tempo, mas não mexia [...]*”. Perguntei de quem é o computador de sua casa e ele respondeu: “*É meu*”. Indaguei, então, o porquê de ele não usar. Bené respondeu algo interessante e que deve ser justificativa de muitas outras pessoas que trabalharam com a tecnologia de outrora: “*Não usava por... desconhecimento do computador, por ter um pouco de aversão ao computador. Ao tempo que eu passava os pedidos, via telefone, através de códigos que eram os números – número do cliente, meu código, código do cliente... – aquilo perturbava muito, dava muito problema. Havia um desligamento constante e a gente tinha que refazer aquilo e, às vezes, não dava certo e eu passava duas horas pra passar dez pedidos que, comumente, demoravam poucos minutos. Aquilo me deixava irritado. Daí eu ter uma certa aversão ao computador*”.

Tendo em vista o sentimento de Bené, perguntei por que ele, então, comprou um computador para a sua residência. Ele explicou: “*Eu comprei para uso em casa. Meus filhos usam sem nunca ter entrado em escola nenhuma, eles manuseiam aquilo tudo*”. Bené, como outros, também mostrou admiração pelo fato de os mais jovens aprenderem a utilizar o computador de forma tão natural.

Como ele havia contado, de forma cabisbaixa, que os filhos não tinham paciência de ensiná-lo a usar o computador de sua casa, quis ratificar a situação e perguntei como eles se comportam em relação aos seus possíveis pedidos de ajuda. Ele respondeu algo diferente da atividade do início do semestre: “*Não, eu nunca pedi, nunca tive interesse. Eu estou vindo ‘praqui’ fazer esse curso da melhor idade e mesmo assim não tenho muito interesse. Não ‘tô’ muito ligado, não ‘tô’ muito focado*”. Bené me surpreendeu com sua ponta de desânimo, que só fui entender nos momentos finais de nossa conversa. Diante disso, de sua aversão e falta de ânimo, perguntei a razão de ele frequentar às aulas de Inclusão Digital. Ele mostrou, com sua resposta, o entendimento em relação à importância das tecnologias na sociedade moderna e de saber utilizá-las: “*Venho porque a computação hoje é uma arma de primeira grandeza. É o tipo da tecnologia mais avançada que existe no mundo, é o computador [...] [Mesmo] não fazendo muito uso do computador, eu tenho que ficar inteirado do que seja o computador*”.

Resolvi, então, instigá-lo quanto aos seus filhos e seu relato sobre a impaciência deles. Ele baixou o tom de voz e respondeu: “*É, eles são um pouco impacientes. Eles gostam muito*

de usar o computador...”. Questionei se pelo fato de eles gostarem tanto, acabam ficando muito tempo na máquina e, por isso, não deixam que ele tente usar. Ele falou rapidamente: “Não, não. Eu não tenho tentado. Eu vou dizer pra você que eu não tenho pedido nada a eles nesse sentido”.

Parti, então, para o próximo item de meu interesse e questionei se ele tem ou já teve medo de usar o computador. Ele negou prontamente. Segui a conversa e perguntei por que ele escolheu fazer as aulas de Informática da FAMIC e não buscou outro local para aprender. Ele justificou: *“Eu não fiz porque não fui cobrado. Eu tive aulas ao tempo que eu usava esse microcomputador, só através de código, através de números. Eu tive dois dias de aula...[...] Eram treinamentos. Dois dias de treinamento. [...] O dia todo, era o horário completo do dia...”.* Direcionei a pergunta para os dias atuais e ele falou: *“Eu não fui porque... sinceramente? Acomodação. Eu aposentei, fiquei meio acomodado. ‘Tô’ muito parado [...] Parei no tempo e no espaço. Como aqui tem computador e vi outras pessoas interessadas, o interesse das criaturas da minha idade fez com que eu me interessasse também com essa nova tecnologia”.*

Indaguei se Bené já tinha passado por alguma situação de desconforto por não ter tanta afinidade com as tecnologias modernas. Como para os demais, dei o exemplo da informatização dos bancos. Ele falou, mostrando segurança: *“Não, não, não, não. [...] Com relação a banco, isso eu nunca tive problema porque a tecnologia de banco é números. Eu trabalhei com essa tecnologia, nesse microcomputador que eu mencionei anteriormente, entendeu? Chega lá [no banco], você tem a sua senha, digitou senha é... tem lá as situações que você quer trabalhar – depósito, saque, extrato de conta...”.*

Iniciei o tópico sobre as aulas de Informática e perguntei se ele gosta delas. Ele respondeu: *“Eu gosto desse menino que ‘tá’ dando... esse professor último. É muito bacaninha ele, muito solícito, muito explícito, explica bem, tem uma capacidade de se comunicar muito boa”.* Perguntei se as aulas o deixam mais seguro para utilizar o computador de sua casa e ele voltou a afirmar: *“Olha, infelizmente, eu não tenho me interessado em fazer nada em casa. Eu só tenho vindo à aula e não tenho mexido com o computador em casa”.* Perguntei se isso se dá por causa da aversão que mencionou anteriormente. Ele confirmou, mas surpreendeu dizendo que, mesmo com esse sentimento, ele precisa aprender: *“É um pouco de aversão, eu não sou muito chegado ao computador entendeu? Mas eu vou ter que me esforçar no sentido de me adaptar a essa nova tecnologia”.*

Questionei se ele considerava a informatização do mundo como algo bom e ele respondeu entusiasmado: *“É um espetáculo. Você tem hoje o mundo na palma da mão. Todos*

os assuntos importantes do mundo, o computador menciona, inclusive determinadas filosofias de vida que se julgava que eram um segredo, hoje você tem no computador". Em sua fala, afirmou, ainda, que acha que a informatização dos serviços também é algo muito benéfico, pois: *"Traz facilidade, praticidade... [...] Você consegue as coisas com muito pouco tempo"*. Direcionei, então, a pergunta para os idosos e ele respondeu algo muito importante: *"É bom. O idoso, ele tem que fazer exercício mental. Ele tem necessidade de exercício mental e o computador é exercício mental violento. Desde que o sujeito tenha paciência e chegue a praticar, chegue a conquistar a dinâmica do computador"*.

Como Bené abordou esses fatores, questionei o que ele achava da metodologia do professor e ele disse: *"Eu acho que é bom. Ele é paciente, calmo, entendeu? Ele explica, re-explica..."*. Como ele havia falado, tanto no grupo focal, como durante as aulas, da necessidade de utilizarem uma apostila, questionei se o uso dela colaborou para a aprendizagem. Ele, sobre isso, colocou: *"A apostila ajuda desde que você manuseie. Eu não tenho manuseado adequadamente. A apostila é uma ferramenta de grande utilidade"*.

Continuando nossa conversa, perguntei a ele se, caso houvesse jovens em sua turma, isso seria fator favorável ou não ao bom andamento das aulas. Ele, então, lembrou de algo que havia contado na atividade do início do semestre: *"Eu creio que o jovem... eu já estudei com jovem. Desculpe, eu esqueci de mencionar. Eu fui fazer um curso do Sesc, mas deixei porque o pessoal era muito mais avançado do que eu"*. Perguntei em quem eram mais avançados e ele continuou: *"Em conhecimento. E tinha muito jovem. Eles faziam muita bagunça. Era uma turma de oito, onde só tinha eu de idoso. Tinha uns três adultos e uns quatro ou cinco jovens. E os jovens perturbavam muito a aula. Eles têm facilidade de absorver o que está sendo ministrado em aula mais rapidamente que qualquer idoso e faziam muita balbúrdia em sala"*. Bené ratificava a dificuldade das relações intergeracionais em processos de aprendizagem – um caso que deve ser refletido e investigado.

Perguntei se o professor do curso referido lhe dava atenção. Ele respondeu com um entendimento diferente do de Carminha: *"Não, não, ele... o problema todo é tempo. O fator tempo é importante na conjuntura da vida. Ele tinha um programa a ministrar e não podia ficar perdendo muito tempo. Eu teria que tomar tempo em função de não conseguir acompanhar a dinâmica dos demais colegas e porque os garotos perturbavam. Quando eu tava tomando informação, ficava o murmurinho, atrapalhando. Ele chamava atenção, mas..."*. Confirmei se ele considerava que a dinâmica de uma turma só de idosos era melhor, e ele ratificou: *"É melhor porque o comportamento é diferenciado, todo mundo é bico fechado, calado. Não existe tumulto [...] Porque o jovem ia modificar a dinâmica de atuação. Ia*

começar com muito ‘teretetê’, interromper aula, entendeu? E eles têm uma capacidade melhor de absorver a programação com mais facilidade”. Indaguei se ele desistiu do curso por causa disso e ele disse: *“Desisti porque eu não acompanhava. Até telefonaram pra mim, se interessando que eu voltasse, que eu seria compensado das outras aulas. Porque é um curso profissionalizante e eles têm interesse de que o elemento se forme adequadamente”.* Mas, segundo Bené, ele não voltou mais.

Para finalizar nossa conversa, perguntei a ele quais os impactos que a inclusão digital havia provocado em sua vida. Ele falou: *“O computador me impressionou desde os tempos idos, quando eu comecei a manusear aquele apêndice do computador, onde só se trabalhava com números [...] Hoje, o pessoal usa notebook, que tudo é feito através de computador – visita, a hora que foi feita, etc. – é tudo trabalhado na hora”.*

Refiz a pergunta direcionando-a para a sua vida como um todo e perguntando se algo mudou nela após a maior afinidade com o computador. Bené respondeu explicando a razão de seu desânimo: *“Por enquanto não teve impacto acentuado porque eu não estou bem familiarizado com o computador. Eu não mexo muito, eu não manuseio ele. Eu só manuseio aqui. Isso é uma mea culpa de eu não estar melhor aprimorado porque eu não tenho manuseado o computador. Eu ‘tô’ passando uma fase meio ansiosa porque eu aposentei bem e, infelizmente, a previdência social acaba com a vida do cidadão no Brasil e isso ‘tá’ me deixando meio no fundo do poço... ‘tá’ me desestimulando a fazer as coisas”.* Bené confirmava como fatores pessoais influenciam na motivação e, por consequência, na aprendizagem.

Questionei se, ao menos, ele percebia alguma evolução e ele disse, um pouco desanimado: *“Olha, provocou... provocou uma certa evolução”.*

Perguntei como ele gostaria de finalizar seu depoimento dentro da temática que envolve idosos e o uso das tecnologias. Ele respondeu: *“Eu acho interessante que o idoso participe, compartilhe o momento atual, que ele vivencie e viva toda a tecnologia existente, em todos os sentidos de vida. O idoso deve ser um cidadão participativo. Ele não pode ser abandonado, ele tem que viver intensamente e pra viver intensamente ele tem que, hoje, ter conhecimento de computação, ser um elemento que leia jornal, que participe do dia-a-dia”.* Questionei se ele fechava sua fala afirmando isso, que o idoso deve ser informado, ativo e participativo. Ele confirmou: *“Ser ativo, ser informado – imprensa escrita, falada, informação computadorizada é de uma importância capital, entendeu? Porque hoje, através de computador, você comunica com o mundo em segundos ‘né’?”.*

Instiguei perguntando se ele vai se comunicar e ele respondeu seguro: “*Eu vou. E devia estar me comunicando já [...]. Eu tenho uma filha na Espanha, ela mora em Barcelona. Filha, genro e neto. [...] Eu tenho que chegar lá*”. Provoquei: “*E vai?*” e ele respondeu algo que me deixou muito feliz e que não poderia me dar mais satisfação para o final de nosso bate-papo: “*Vou. Inclusive essa entrevista fez com que eu despertasse o interesse em me aprofundar na computação. O interesse seu em me entrevistar despertou interesse em me aprofundar na computação*”.

Agradei e disse que sua fala havia me deixado bastante alegre e que eu fazia votos que ele continuasse se aprimorando e aprendendo para que, brevemente, trocássemos *emails*. Com um “*Se Deus quiser!*” Bené terminou nossa conversa, juntamente com um alegre: “*Viu? Nem gaguejei!*”. Sorrimos e fomos embora.

9.5 MARIA DA PENHA POR MARIA DA PENHA

Como a mola propulsora deste estudo foi o processo de inclusão digital de minha mãe, bem como a percepção e vivência dos impactos que a aproximação do computador causou em sua vida, considereei essencial que o último depoimento fosse o dela. O primeiro capítulo deste trabalho contém sua história contada a partir de minha voz, meu entendimento, minha forma de enxergá-la. Agora, é a vez de ela dizer como se deu seu processo de alfabetização digital, o que sentia antes de vivê-lo e o que sente hoje, sendo uma idosa que vive em um mundo altamente tecnológico e que ressignificou sua vida a partir da inserção no mundo virtual.

Informo que, para evitar qualquer tipo de influência minha, como filha, na narração de seu depoimento, decidiu-se que a melhor forma seria a escrita. Falei sobre os pontos que abordei com seus colegas, para que pudesse contemplá-los em sua história, mas deixei-a livre para escrever o que quisesse, da forma que achasse mais conveniente. E assim ela o fez. Escreveu, ou melhor, digitou no *Word*, salvou o documento e o enviou para mim via *email*.

Com a palavra, então, Maria da Penha.

“Eu sou Maria da Penha, tenho 61 anos, sou viúva e tenho dois filhos, uma moça e um rapaz. Fiz o ‘Curso Normal’ e fui professora durante quatro anos. Eu alfabetizava. Parei de trabalhar depois que esperei meu primeiro filho, quando tinha 24 anos. Não fiz faculdade, porque não pude, por condições financeiras. Sou a mais velha de uma família de 6 irmãos, meus pais não tinham condição, então, tínhamos que trabalhar para podermos ter as coisas.”

Fiquei viúva com 31 anos, sozinha com um menino de 7 anos e uma menina de 6 meses. Como foi difícil criá-los! Mas consegui. Vivi durante toda a minha vida em função deles. Hoje, crescidos, busco maneiras de ocupar meu tempo.

A primeira vez que vi um computador foi numa exposição no colégio Marista de Colatina, onde meu filho participava com os colegas de classe. Um deles, hoje na Suíça, trabalhando com Tecnologia da Informática, escreveu no computador, em letras grandes (hoje sei que era no Paint), Eduardo e Mônica – uma música que estava no auge na época. Ele fez em homenagem à minha filha, que se chama Monica, e eu achei divino. Achei tão chique que eu pensei que nunca ia saber fazer aquilo.

Hoje, com 61 anos, filhos criados, frequentando a Faculdade da Melhor Idade de Colatina, participo das aulas de Informática, onde já sei quase tudo. Vou às aulas toda terça-feira e presto muita atenção. O professor é muito atencioso, sempre quer tirar nossas dúvidas e insiste, fazendo reforço, pra gente aprender mesmo.

Mas antes disso tudo acontecer, Monica comprou um computador há mais ou menos 6 anos, e na época fiquei muito curiosa, mas não tinha coragem nem de encostar, porque eu achava que podia apagar tudo. Nem limpar, eu limpava, pedia para ela, de tanto medo.

Ela insistia para me ensinar, mas eu tinha muito medo. A modernidade, pra mim, até hoje, me assusta, mas procuro acompanhar para não ficar para atrás. Aí, depois, fui me acostumando com a ideia de aprender e ela me deu as primeiras noções. Desenhava no papel e deixava as instruções para eu treinar enquanto ela ia trabalhar. Eu me senti ‘a própria’ quando consegui fazer alguma coisa. Escrever um texto, usar o mouse direito, ligar o computador, etc. Depois ela me ensinou a usar a internet. Aquilo era uma coisa que eu achava que nunca iria saber.

Eu não tinha procurado um curso de Informática porque eu sempre tive medo do professor me ensinar e eu não aprender, porque eu achava muito difícil. Eu achei que eu nunca ia aprender. Então, até minha filha comprar um computador, eu nunca tinha tido contato com algum, apesar da Informática estar presente em todas as coisas, o que é ótimo porque a gente tem informação de minuto a minuto. Por isso, todo mundo tem que ter uma noção agora, pra não ficar fora do mundo. Todo mundo sabe, até as crianças.

Então, depois que eu aprendi a usar a Internet, futucando o portal da Faculdade Castelo Branco, achei informações sobre a FAMIC. Vi fotos, inclusive, das aulas de Informática, que aconteciam em uma salinha bem pequena. Mal dava para o professor passar no meio das alunas. Mas antes de me matricular tive um pouco de preconceitos, porque achava que só tinha velhos e eu não me sentia assim. Mas, me aventurei.

Me matriculei em 2009. No primeiro dia de aula, a professora disse ‘Temos aulas de Informática às terças-feiras, quem quiser se matricular...’ e tinha uma moça lá para anotar os nomes dos interessados. Eu dei o meu. Comecei a frequentar logo na outra semana. O professor era muito legal, paciente, simpático, mas, todos sentiam um pouco de dificuldade, pois a maioria não sabia nem pegar no mouse direito, quanto mais digitar um texto. Ele pedia ‘coloquem tal palavra em negrito’ e nós precisávamos quebrar a cabeça para descobrir o que era. Como eu já sabia um pouco, pude ajudar minhas colegas em suas dificuldades.

Durante todo o ano de 2009 ficamos em uma sala pequena e no outro ano (2010) fizeram um laboratório para que tivéssemos aula. O espaço ficou bem melhor. No início deste ano entrou um novo professor. Logo que o outro saiu, eu achei que ia ser pior, que eu não ia aprender mais. Eu gostava e gosto muito dele. O novo professor, no início, pareceu muito metódico, bem diferente do outro.

Ele começou do zero, ensinando a ligar, levantava o teclado e mostrava ‘este é o teclado’, mas eu, que já sabia, ficava meio ‘assim’... mas as outras gostavam. No começo eu não gostava muito não, mas hoje eu vejo que tudo o que ele ensinou era pra chegar no ponto que nós chegamos.

Eu gosto das aulas. Ele é bastante exigente, cobra, passa exercícios e vai de computador em computador pra ver se estamos fazendo certo. Mas, não tem má vontade de ensinar quantas vezes precisar, até desenha no quadro. Ele é muito paciente e dedicado.

Com as aulas eu sinto que posso falar ‘eu sei’, sou mais segura para usar as tecnologias. Por exemplo, no banco, quando me pedem ajuda, eu ‘me acho’.

Com o uso do computador, eu acho que me socializei mais, eu consigo interagir com as pessoas no orkut, no MSN, no facebook⁵⁰ e eu nem preciso sair de casa para saber das fofocas. Tenho uma amiga que tem tanta vontade coitada... tenho até vontade de ensinar a ela, mas ela mora longe...

Antes, quando eu não sabia, eu ficava em casa assistindo televisão ou fazendo palavras cruzadas. Depois que a gente cria os filhos, a gente meio que espera a morte chegar. Eu me sentia assim, vivendo um dia após o outro. Hoje eu tenho mais expectativa e sei que mesmo quando eu ficar coroca estarei informada, usando o computador. Se eu não puder andar, sei que o que eu precisar saber o Google⁵¹ ‘me fala’, não preciso perguntar a ninguém, sou independente.

⁵⁰ Orkut e Facebook – sites de relacionamento.

⁵¹ Site de pesquisa

Termino meu texto dizendo que eu incentivo todos e todas que eu encontro para aprender Informática, porque é muito bom. A Informática não deixa as pessoas solitárias, é como se tivesse uma pessoa junto. A gente se conecta com o mundo todo.

Hoje, minha vida está bem mudada. Até para fazer parte do Conselho do Idoso eu fui convidada. Tenho vários compromissos e responsabilidades, além de estar com uma viagem marcada com as colegas da FAMIC para o sul, Argentina e Paraguai. Já olhei sobre todos os locais na Internet.

Antes de usar o computador e conhecer a FAMIC eu estava sem motivação, hoje, tenho até de sobra e estou muito feliz e me sinto muito especial por ter sido escolhida como tema de um curso tão importante que é o mestrado. Ser inspiração para minha filha me dá muito orgulho e satisfação porque eu lutei muito para ela chegar até aqui e graças a Deus, ela chegou.

Hoje me sinto uma vitoriosa e estou feliz por compartilhar isso com todos vocês!

Um abraço,

Penha”

10 CONCLUSÃO

“Eu não sabia”, diz uma criança a um escultor, “que dentro daquele bloco de pedra estava esse cavalo que você tirou” (BOSI, 1994, p. 90).

Inicialmente, foi estranho achar que uma experiência vivida em minha própria casa seria algo relevante a ser pesquisado; afinal, temos a comum ideia de que as investigações devem ser feitas sobre situações grandiosas, que têm influência no mundo, que causam certo alarde ou que chamam a atenção de grande parte da população. O fato de minha mãe aprender a usar o computador não seria algo dessa natureza. Ou seria? Assim que olhei para a situação de outro prisma, percebi que estava errada.

Os fenômenos abordados nesta pesquisa são novos, atuais e seu entrelaçamento ainda pouco investigado (principalmente quando comparados a outros temas, como os relativos a crianças e adolescentes).

Há uma tendência a não se pensar na velhice. Seja por não se dar importância a esta fase da vida, por considerar idosos como pessoas que não têm mais nada a contribuir com a sociedade, por acreditar que outras áreas mereçam mais importância ou, ainda, por pura defesa, porque não pensar na velhice e nos velhos, de certa maneira, implica em não pensar no próprio envelhecimento.

A negação do estado de envelhecer pode estar vinculada ao fato de não encontramos um “lugar de ser” que delimite um território a ser conquistado ou almejado. “Há uma desorganização interna sobre os novos papéis que serão vividos e, algumas vezes, o encontro é com o vazio e a angústia da falta de sentido para a vida” (KACHAR, 2003, p. 44).

Por tais fatores, como coloca Beauvoir (1970), há a recusa de nos reconhecermos no velho que seremos e, assim, destinamos ao idoso o “estado da velhice” – o que é um lapso muito grande, pois o estamos fazendo com o nosso próprio envelhecimento.

Envelhecer parece ser uma das etapas mais complexas da vida porque ainda não somos capazes de ir além do que fisicamente se apresenta. Não estamos aptos, como diz Guimarães (2007), a reconhecer, por trás da aparência, as experiências vividas, que são frutos de desafios, crescimento e realizações que aí deixaram suas marcas.

Após a pesquisa desenvolvida, pretensiosamente indica-se um caminho, uma forma de vencer esse olhar estereotipado e, com isso, melhor pensar no envelhecimento – que é deles e também nosso. O conselho é se aproximar, vencer a distância, dar alguns passos (ou muitos) e ouvir, beber da fonte de vida (vivida e a viver) que os idosos têm a oferecer. Ir além do que as rugas assustam e as limitações amedrontam. Reconhecer o universo de possibilidades e

potencialidades que há nesses sujeitos e, assim, espelhá-las em novas condutas para com eles – que um dia serão direcionadas a nós, jovens.

Obviamente seria utópico dizer que não há problemas a serem sanados, situações a serem investigadas e uma série de medidas que devam ser tomadas – que vão além de boas e válidas intenções – para que o envelhecimento não só seja visto, mas vivido de forma mais digna e com qualidade. Tais fatores vão desde valores como respeito, atenção e cuidado até a políticas que garantam efetivamente seus direitos e possibilitem sua participação na sociedade. Acredito, no entanto, que tudo começa com a forma de olhar. Olhar sem preconceito, olhar para além das limitações, olhar para a potência que ainda há naquelas vidas e para o que é distribuído diante do todo que foi vivido por elas. Se a sociedade olhar para os idosos de forma diferente, as possibilidades surgirão naturalmente.

Pode parecer uma visão romântica, mas se pensarmos bem, tudo começa com uma crença de que algo é possível. Se não fosse assim, se não houvesse quem acreditasse, nada seria realizado porque não se daria crédito às tentativas. Se não fosse assim, não teria achado possível que Maria da Penha pudesse aprender a usar o computador e, se assim fosse, o estudo não teria acontecido. Mudar a forma de olhar para ela e acreditar em seu potencial gerou mudança, evolução, interesse, estudo, aprendizagem e esta dissertação.

Porém, a mudança na forma de enxergar os idosos não basta. É necessário que haja mudança, também, na forma dos próprios idosos se enxergarem. Os alunos da turma de Inclusão Digital da FAMIC fizeram esta experiência. Ao perceberem que o mundo está muito diferente daquele no qual haviam sido criados, não fugiram dele, mas correram atrás de maneiras para dele fazerem parte completamente. Uns mais aptos que outros, uns com mais facilidades que outros, mas todos em processo de aprendizagem. Pensar nisso implica em mais um ponto – o de promover oportunidades para que eles possam se inserir no mundo tecnológico de forma a promover a ponte entre inclusão digital e inclusão social.

A temática da inclusão está em voga e em um mundo com tantos tipos de exclusão é descabido que aceitemos mais uma em nosso grande rol de falhas. Há dificuldades, mas há maneiras de saná-las. Os cursos de Inclusão Digital, quando bem planejados conforme os públicos que abrangem, são prova disso.

O mundo hoje é altamente tecnológico – fato irreversível e avassalador. Todos envelhecem – crianças, jovens, adultos e idosos – outro fato incontestável. Se o mundo não pára e nossas idades também não, não há outro caminho senão a busca pelo viver bem na sociedade em que estamos e nos envolvermos com suas mudanças, já que delas fazemos parte. Envolvermo-nos, porém, significa colaborar para a promoção de iniciativas, buscando

sempre aprimorá-las, para que a revolução tecnológica seja fator de qualidade de vida para todos; afinal, “uma sociedade boa para os idosos não é aquela construída sob medida só para eles, [...] uma sociedade boa para os idosos é a boa para todas as idades” (NERI em SIMSON; NERI; CACHIONI, 2006, p. 40).

Este trabalho ajuda a quebrar a conspiração do silêncio tão alertada por Beauvoir. Ouvir os idosos faz parte desse processo e dar vida às suas falas, procurando entendê-las, suscitou outras iniciativas. Assim, mesmo sem veredictos fechados, tem-se a certeza de que não houve silêncio. Talvez, de algumas vozes, em alguns momentos; mas os gestos, sorrisos e olhares de aflição disseram muito para os que se voltaram para eles. Tais ações e emoções foram grande fonte de informação e esclarecimento sobre o que se buscava estudar e, em muitos momentos, as reflexões se bastaram na transcrição das falas das fontes vivas de saber com as quais convivi. Por muito tempo desmereceu-se a técnica de histórias de vida e suas ramificações, porém, como já dito em outro momento, a narrativa oral, uma vez transcrita, se transforma em um documento como qualquer outro (QUEIROZ em SIMSON, 1988); e as palavras são apenas rótulos colocados sobre uma ação ou emoção.

Dessa forma, no decorrer da trajetória, alguns pontos vieram a ratificar que a tecnologia não passa impune na vida dos idosos. Cada um dos participantes da pesquisa, ao seu modo, foi revelando os efeitos causados pela afinidade com o computador, bem como dando pistas sobre fatores essenciais para que os impactos sejam positivos e provocadores de mudanças – as quais podem desembocar na melhoria da qualidade de vida das pessoas. O preparo do professor mediador para dar suas aulas; a atenção e tolerância dos mais jovens; os estímulos para um melhor desempenho da memória; a motivação para a superação do medo e das resistências; o respeito e cuidado no trato com as limitações cognitivas e perceptomotoras; entre outros, foram alguns dos aspectos fundamentais que emergiram do percurso da investigação.

Ressaltam-se, aqui, os aspectos observados no que concerne à aprendizagem, um dos eixos deste trabalho, uma vez que o relacionamento com as tecnologias se inicia nela ou na falta dela. A educação de idosos é um fator pouco estudado e difundido. Desde a busca por bibliografias até as dificuldades sentidas na turma pesquisada – a partir da própria postura do professor, sem formação específica – mostram como a sociedade ainda é carente de pesquisas, estudos e formação sobre como melhor receber, atender e ensinar essa faixa etária da população.

As teorias de desenvolvimento e sua evolução, de alguma forma, sempre respingaram em pontos que tangenciam o envelhecimento, porém, de forma não expressiva, já que sempre

se focou na educação de crianças e adolescentes. Procurando contornar essas deficiências, conferências, fóruns, reuniões e discussões de âmbito nacional e internacional têm acontecido para que a educação de jovens e adultos seja fortalecida, melhor entendida e valorizada. E, como foi abordado por Arroyo (2006), conhecer os sujeitos é parte essencial da caminhada. No que diz respeito aos idosos, isso se faz ainda mais importante, porque, como traz Kachar (2003), o delineamento de estratégias de ensino que considerem as características, o ritmo e as limitações físicas e cognitivas dos adultos-idosos é de suma importância para que haja êxito na trajetória educacional.

Outros aspectos vieram à tona no caminhar deste estudo e podem ser apontados como influenciadores na educação dos longevos. Ratificando o entendimento de Pozo (2001), por exemplo, analisado por Albernaz et al (2007), a condução do processo de ensino focado na solução de problemas poderia contribuir positivamente também para o processo de ensino-aprendizagem de idosos. Estes têm uma grande bagagem de vivências e conhecimentos que pode e deve ser usada a favor do ensino, o qual tomaria como ponto de partida suas questões, dúvidas e curiosidades a respeito do uso do computador, gerando estímulo e motivação. Algumas técnicas do professor, como a de discutir a utilidade de se ter pastas de arquivos antes de abordar a atividade em questão, não foram objeto dos famosos questionamentos sobre o porquê de estar estudando aquele assunto, o que ocorreu em outros momentos. Kachar (2003), por sua vez, ratifica a importância do dimensionamento de estratégias metodológicas que considerem que a forma dos adultos-idosos aprenderem e apreenderem o mundo não ocorre de maneira igual a dos mais jovens, sobretudo no que diz respeito às tecnologias.

O fator resistência e a nossa tendência a “superfuncionar” pelos longevos (NERI, 2007) também se apresentam como fatores dificultadores do processo de aprendizagem e não podem ser ignorados. A resistência vem do medo de não saber e de não conseguir e o fazer por eles se une a isso para tentar sanar as dificuldades. Permitir e incentivar suas tentativas de acertar, aprendendo com os erros, bem como aceitar suas falhas, faz parte e favorece o aprendizado.

Enfim, a faixa etária idosa corresponde a uma etapa da vida que possui suas próprias questões, as quais devem ser valorizadas e respeitadas. Seu processo educacional, então, deve levar em conta tais aspectos.

Na especificidade deste estudo – a educação relacionada à área tecnológica – podem ser destacadas certas reflexões referentes aos efeitos da alfabetização digital na vida dos idosos. Dentre os impactos mais marcantes, destacam-se: a desmistificação do computador; os sentimentos de segurança e de independência, advindos da diminuição do medo de lidar com

a máquina, antes tão distante de sua realidade; a sensação de estar em situação de desenvolvimento e evolução a partir do reconhecimento de que ainda têm capacidade e potencialidade para aprender; a elevação da autoestima e a melhoria do autoconceito; e, sobretudo, o sentimento de completude como cidadãos, uma vez que a inclusão digital traz consigo a sensação de inclusão na sociedade como um todo.

Foi interessante observar, também, semelhanças nas aspirações de pessoas vindas de ambientes sociais distintos – idosos que haviam tido dificuldades enormes para estudar e outros com curso superior. A vontade de se inserir e desvendar o mundo do computador os uniu – lembrando que isso só foi possível porque uma oportunidade, sem restrições, lhes foi dada. Jenifer, Eva, Carminha, Bené e Maria da Penha permitiram olhares diferentes a partir de suas realidades, permeadas por certos aspectos comuns.

As possibilidades de Eva – de 70 anos, casada, com quatro filhos e netos – por exemplo, não são sinônimos de êxito ou satisfação plena, já que, apesar de ter completado o “Curso Normal”, ter lecionado durante dezenove anos e possuir um computador em casa, sua complexa relação com o marido e seus problemas de saúde atrapalham sua aprendizagem, conforme relatou.

Isso contrasta com o que ocorre com Jenifer, de 73 anos e três filhos. Esta, mesmo tendo enfrentado muitas dificuldades – que a impediram de concluir o Ensino Fundamental em tempo regular –, além da viuvez – seguida de novo casamento já em idade avançada –, bem como o fato de ter uma baixa renda mensal e de não possuir um computador em casa, apesar disso, sempre esteve em busca e cheia de esperança e gosto por aprender.

A boa condição financeira de Bené – de 76 anos, dois casamentos e cinco filhos – e sua experiência com as tecnologias de outrora, por sua vez, têm como obstáculo ao uso do seu computador pessoal a desmotivação devido a problemas de outra ordem, que ele disse estar disposto a superar, como a falta de auxílio dos filhos, e, aparentemente, o desconforto decorrente de uma relação mal resolvida com a aposentadoria, inferida a partir de seu comentário: *“Eu ‘tô’ passando uma fase meio ansiosa porque eu aposentei bem e, infelizmente, a previdência social acaba com a vida do cidadão no Brasil e isso ‘tá’ me deixando meio no fundo do poço... ‘tá’ me desestimulando a fazer as coisas”*.

Carminha – de 62 anos, viúva, com dois filhos – em contrapartida, a partir do estímulo do filho, fez de seu maior problema – a solidão – a mola propulsora para fazer do computador uma grande companhia através do recurso do *e-mail*. Ela completou o curso superior, lecionou durante anos Geografia e História, fez pós-graduação e, hoje, mora sozinha e presta serviços, voluntariamente, ajudando crianças carentes de uma escola em suas dificuldades

com produção de texto. Quer aprender, agora, a usar a Internet para intensificar seu contato com o mundo.

E quanto à Maria da Penha, esta se apresenta neste trabalho como a grande prova de que a inclusão digital, efetivamente, contribui para a inclusão social. Seu depoimento escrito ratifica minhas próprias impressões. Depois de superar a falta de expectativas na vida e vencer uma grande resistência ao uso do computador, aprendeu a navegar na Internet, aumentou sua comunicação com o mundo e graças a isso encontrou a FAMIC – Faculdade da Melhor Idade de Colatina. Precisou vencer novas resistências até ingressar na instituição em 2009. Por ter um conhecimento prévio, passou a colaborar com o professor de Informática, auxiliando os colegas em dificuldades com o computador. E foi além, disseminando o conhecimento aprendido e intensificando sua vida social. Para os filhos, isso representou uma aprendizagem em lidar com adultos maduros e idosos e me conduziu a investigar mais de perto o fenômeno – Educação, Velhice e Tecnologia.

Não se tem a pretensão de finalizar esse trabalho com considerações definitivas, pois a temática ainda é muito jovem para isso. Além de respostas, chegou-se também a outras perguntas, como, por exemplo, as referentes às relações intergeracionais – como conduzi-las para que os pontos positivos sejam mais bem aproveitados; quais seriam as maneiras mais eficazes de trabalhar os chamados pré-requisitos – como usar botões e ações tipo copiar/colar – de forma a estimular os alunos e torná-los mais aptos a usar a Internet, o principal interesse dos longevos observados; como conduzir o primeiro contato com o *hardware* (sobretudo *mouse* e teclado), pois a falta de habilidade é o grande desafio para o uso dos demais recursos; quais são as estratégias mais eficazes para minimizar os obstáculos trazidos pela memória; e, voltando-se para a FAMIC, quais são os impedimentos que fazem com que apenas vinte e dois, dos cento e trinta idosos matriculados, frequentem as aulas de Informática.

Enfim, mesmo com tantas dúvidas e desafios que poderiam ser estudados em outros trabalhos, o impulso de partir de algo em que se acreditou e se viveu valeu para provocar a reflexão de muitas situações que influenciam, impactam ou impedem o relacionamento dos idosos com as tecnologias. Em vários momentos, houve receio de criar determinantes sobre um aspecto ou outro ou, ainda, gerar mais dúvidas que certezas, porém, com Tedesco (2006, p. 02) corroboro e com ele termino minhas considerações:

O temor de equivocar-me está em tensão com a necessidade e o dever de participar da construção de sentido para o comportamento dos atores sociais. [...] Estou ciente do caráter fragmentário e parcial das análises. Porém mais arriscado é o silêncio e a ausência de debate.

11 REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Jussara M. (Org.). **Tecnologias computacionais e práticas educativas inclusivas**: perspectivas de trabalho em escolas e instituições acadêmicas. Livro no prelo. Paraná: Editora CRV, 2011.

_____. **Mundo visual, desenvolvimento e aprendizagem**: mudanças conceituais e novas abordagens teóricas. Vitória: EDUFES, 2010.

_____. ROCHA, S. M. A.; LOURENCO, E. M. S. M.; CURTO, G. A.; DELLAQUA, L. Softwares educativos, ambiente livre e crianças de séries iniciais: projeto PASEL. In: **Anais do VIII Encontro de pesquisa em educação da Região Sudeste**. Vitória: Edufórum, 2007, v. 1. Sessão de comunicação 7 . p. 1-15 (meio digital).

_____. **Categorização das Formas geométricas: do protótipo ao conceito**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia – USP, São Paulo, 1998.

ALVES, Rubem. **Sobre o tempo e a eterna-idade**. 5 ed. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ASCHIDAMINI, Ioni M.; SAUPE, Rosita. **Grupo Focal** – Estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/cogitare/article/view/1700/1408>>. Acesso em: out. 2010.

BELISÁRIO, Aloísio. Ciência, Tecnologia e Inclusão Social. **Revista Carta Capital**. São Paulo 24 nov. 2010. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/ciencia-tecnologia-e-inclusao-social>>. Acesso em: nov. 2010.

BARROS, Maria Elizabeth B. de. Procurando outros paradigmas para a educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 72, ago. 2000. Disponível em: <<http://teoriasdaaprendizagemvilabol.uol.com.br/paradigmas.htm>>. Acesso em: jul. 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Tradução Maria Helena F. Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **O que é educação**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos** (VI CONFINTEA). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009a.

_____. Secretaria de Educação a Distância. Educação ao Longo da Vida. Boletim da série: **Salto para o futuro**. Brasília, 2009b. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165745Edulongovida.pdf>>. Acesso em jul. 2011

_____. **Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o estatuto do idoso. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2003/L10.741.htm>>. Acesso em: maio 2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.retsus.fiocruz.br/upload/documentos/parecer_cne_11_2000_proeja.pdf>. Acesso em: jul. 2011.

_____. **Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8842.htm>. Acesso em: maio 2011.

CACHIONI, Meire. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de Universidades da Terceira Idade. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

CAMARANO, Ana Amélia; PAZINATO, Maria Tereza. O envelhecimento populacional na agenda das políticas públicas. In: CAMARANO, Ana Amélia. **Os novos idosos brasileiros muito além dos 60?** Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

COELHO, Suzana L. B.; CRUZ; Regina M. R. **Limites e possibilidades das tecnologias digitais na educação de jovens e adultos**. Trabalho apresentado à 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu (MG), 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-5049--Int.pdf>>. Acesso em: jul. 2011.

COLATINA (cidade). Prefeitura Municipal – **Legislação Online**. Disponível em: <<http://www.legislacaoonline.com.br/colatina/>>. Acesso em: jun. 2011.

COUTO, Maria Clara P.; NOVO, Rosa; SOARES, Pedro S. **Avaliação de Discriminação contra Idosos em Contexto Brasileiro – Ageismo**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722009000400006&script=sci_arttext>. Acesso em: ago. 2010.

CURY, Carlos Roberto J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (REPAE)**. Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, set/dez .2007..

DEBERT, Guita G. A Vida Adulta e a Velhice no Cinema. In: **Cinema, velhice e cultura**. São Paulo: Editora Alínea, 2005.

_____. **A invenção da Terceira Idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas.** Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_34/rbcs34_03.htm>. Acesso em: ago. 2010.

_____. (Org). **Textos Didáticos:** antropologia e velhice. Campinas: IFCH/Unicamp, 1994.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas.** Tradução Sérgio Miola. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos, seguido de, Envelhecer e morrer.** Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Gerência de Atos Legislativos. **Legislação Estadual.** Disponível em: <<http://governoservico.es.gov.br/scripts/portal180.asp?pagAtual=1>>. Acesso em: jun. 2011.

FALCÃO, Deusivânia V. S. **A família e o idoso:** desafios da contemporaneidade. Campinas: Papyrus, 2010.

FARIAS, Sidney F.; MIRANDA, Letícia de. **As contribuições da internet para o idoso:** uma revisão de literatura. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso: em ago. 2011.

FONSECA, Antônio M. **Promoção do desenvolvimento psicológico no envelhecimento.** Contextos Clínicos, vol. 3, n. 2, jul./dez., 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **A sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'água, 1995.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982

GUIMARÃES, Elzimar C. **Reflexão sobre a velhice.** Disponível em: <http://web2.cesjf.br/sites/cesjf/revistas/cesrevista/edicoes/2007/reflexao_sobre_a_velhice.pdf>. Acesso em: jun. 2011.

HALL, Calvin S.; GARDNER, Lindzey. A psicologia existencial. In: HALL, Calvin S.; GARDNER, Lindzey. **Teorias da personalidade.** São Paulo: EPU, 1984.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Primeiros resultados definitivos do Censo 2010**: população do Brasil é de 190.755.799 pessoas. Comunicação Social, abr. 2011a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1866&_pagina=1>. Acesso em: maio 2011.

_____. **Sinopse dos resultados do Censo 2010**. Rio de Janeiro, 2011b. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse.pdf>>. Acesso em: maio 2011.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio – Síntese dos Indicadores 2009**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf>. Acesso em: jul. 2011.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira 2009**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2009/indic_sociais2009.pdf>. Acesso em: jul. 2010.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira 2004**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2004/notatecnica.pdf>>. Acesso em: jul. 2010.

KACHAR, Vitória. **Terceira idade e informática: aprender revelando potencialidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEMPKE, Natália N. S. **Alfabetização digital: aprendizagem e utilização do computador na velhice**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

LIMA, Maria Auxiliadora V. P. **Corporeidade e envelhecimento – as diversas faces do corpo quando envelhece**. Disponível em: <http://www.univag.com.br/adm_univag/Modulos/Connectionline/Downloads/art046.pdf>. Acesso em: jun. 2011

MOREIRA, D. A. **O método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneiras Thomson, 2002.

NERI, Anita Liberalesso. **Palavras-chave em gerontologia**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

_____. (Org.). **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abrão, Edições SESC SP, 2007.

_____. O legado de Paul B. Baltes à Psicologia do Desenvolvimento e do Envelhecimento. **Temas em Psicologia**, vol. 14, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.sbponline.org.br/revista2/vol14n1/pdf/v14n01a05.pdf>>. Acesso em: jul. 2011.

_____. Paradigmas contemporâneos sobre o desenvolvimento humano em psicologia e sociologia. In: NERI, Anita L. (Org.). **Desenvolvimento e Envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas**. Campinas: Papyrus Editora, 2001.

_____. (Org.). **Qualidade de vida e idade madura**. Campinas: Papyrus, 1993.

NOTARI, Maria Helena; FRAGASO, Maria Helena J. M.. **A inserção do Brasil na política internacional de direitos humanos da pessoa idosa**. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/17206/a-insercao-do-brasil-na-politica-internacional-de-direitos-humanos-da-pessoa-idosa/2>>. Acesso em: maio 2011.

ONU. **Plano de Ação Internacional de Viena sobre o Envelhecimento – 1982**. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/e-psico/publicas/>>. Acesso em: maio 2011.

_____. **Princípios das Nações Unidas em favor das pessoas de idade – 1991**. Disponível em: <<http://www.mp.ma.gov.br/site/centrosapoio/DirHumanos/princPessoasIdade.htm>>. Acesso em: maio 2011.

ONU-BR – Nações Unidas no Brasil. **A ONU e as pessoas idosas**. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br>>. Acesso em: maio 2011.

PAPERT, Seymour. **LOGO: Computadores e Educação**. Tradução José Armando Valente. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PEIXOTO, Clarisse. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade. In: BARROS, Myriam M. L. (Org.). **Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PINEL, Hiran. **A teoria dos “modos de ser sendo si mesmo [com o outro] no cotidiano do mundo”**: um discurso fenomenológico existencial. Vitória: UFES/CE/PPGE, 2005.

POZO, J. I. **Teorias Cognitivas da aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRETTO, Nelson de L. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Campinas: Papyrus, 1996.

ROSA, João Guimarães. Pensamento disponível em <http://pensador.uol.com.br/autor/joao_guimaraes_rosa/>. Acesso em: ago. 2011.

SANTOS, Boaventura S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SICURO, Neli de O. M.; BREYER, Edith V. **O Precioso Tempo da Velhice**. 1 ed. Porto União: Uniporto, 1990.

SIMSON, Olga de M. (Org.). **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

_____; NERI, Anita L.; CACHIONI, Meire. (Orgs.). **As múltiplas faces da velhice no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

SIQUEIRA, Renata L.; BOTELHO, Maria Izabel V.; COELHO, France M. G. A velhice: algumas considerações teóricas e conceituais. **Ciência e saúde coletiva**, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v7n4/14613.pdf>>. Acesso em: jun. 2011.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE GERIATRIA E GERONTOLOGIA. Disponível em: <www.sbgg.org.br>. Acesso em maio 2011.

SOUZA, Débora C. D. P. N. **Alfabetismo digital e desenvolvimento das afirmações às interrogações**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TAJFEL, H. Grupos humanos e categorias sociais: estudos em psicologia social. In: FLEURY, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago., 2006.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educar na sociedade do conhecimento**. Tradução Elaine C. Rinaldi, Jaqueline E. Christesen e Maria Alice M. Silva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

VIEIRA, Maristela C.; SANTAROSA, Lucila M. C. **O uso do computador e da Internet e a participação em cursos de informática por idosos: meios digitais, finalidades sociais**. Trabalho apresentado ao XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2009. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/viewFile/1145/1048>>. Acesso em: jul. 2011.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ANEXO A – Fotos das aulas de Inclusão Digital da FAMIC



Aula de Inclusão Digital da FAMIC



Aula de Inclusão Digital da FAMIC



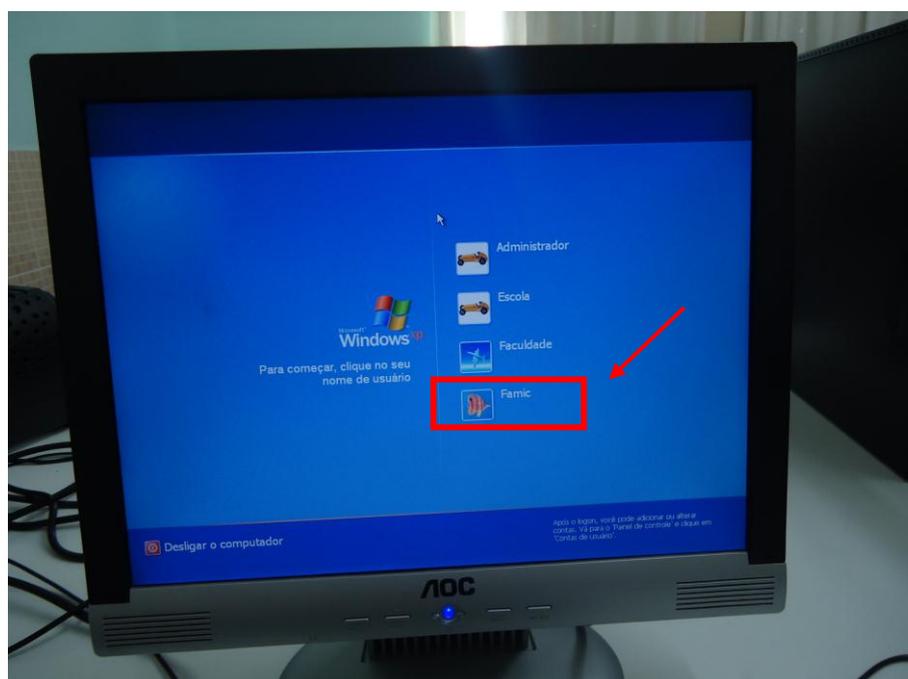
Aula de Inclusão Digital da FAMIC



Idosos fazendo anotações durante as aulas



Desenhos no quadro do laboratório feitos pelo professor para auxiliar no entendimento dos conteúdos



Perfil FAMILIC feito para a turma de Inclusão Digital



Alguns dos participantes do grupo focal



Aluna acompanhando o conteúdo na apostila



Alunas auxiliando as colegas em uma tarefa



Aluna realizando atividade proposta pelo professor



Maria da Penha



Maria da Penha usando o *Paint*, atividade que achou que nunca conseguiria aprender.

ANEXO B – Questionário aplicado para levantamento do perfil da turma de Inclusão Digital da Faculdade da Melhor Idade de Colatina

(Fonte reduzida)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado em Educação

Pesquisadora Monica Costa Arrevabeni Profª Orientadora: Jussara Martins Albernaz

Prezado(a) senhor(a),
Sou aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O foco da minha pesquisa é o impacto da inclusão digital na vida de adultos-idosos. Este questionário é um dos instrumentos que utilizarei para desenvolver meus estudos. Seu objetivo é conhecer o perfil dos alunos matriculados nas aulas de inclusão digital da Faculdade da Melhor Idade de Colatina – FAMIC.
Gostaria que preenchesse os dados solicitados com muita atenção, inclusive a identificação, pois, possivelmente, algumas pessoas poderão serão convidadas a participar de outras técnicas de coleta de registros.

Identificação:

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () feminino () masculino

Cidade onde mora: _____

Se mora em Colatina, em que bairro: _____

Estado Civil: () solteiro(a) () casado(a) () viúvo(a) () divorciado(a) () outro: _____

Filhos: () não () sim Quantos? _____

Com quem você mora?

() sozinho(a) () esposo(a) () filhos () netos () pais () outros: _____

Renda familiar:

() até 1 salário mínimo (R\$ 545,00)

() de 2 a 5 salários mínimos (R\$ 1.090,00 a R\$ 2.725,00)

() de 6 a 10 salários mínimos (R\$ 3.270,00 a R\$ 5.450,00)

() mais de 10 salários mínimos (mais de R\$ 5.450)

Escolaridade:

() Alfabetização (apenas sabe ler e escrever)

() Ensino médio incompleto

() Ensino fundamental completo (1ª a 8ª série)

() Curso Superior (indique o curso: _____)

() Ensino fundamental incompleto

() Outros: _____

() Ensino médio completo (1º ao 3º ano)

Caso você **não** tenha concluído a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), indique os principais motivos que o levaram a desistir do curso:

- () Condição financeira (para ajudar no sustento da família).
 () Exigência familiar (pais, esposo(a) ou filhos exigiram ou precisaram de sua dedicação exclusiva).
 () Dificuldade de locomoção (escola longe de casa, falta de transporte).
 () Dificuldade de aprendizagem.
 () Outros: _____

Dados profissionais:

Profissão: _____

Aposentado(a): () sim () não Você trabalha atualmente? () sim () não

Caso trabalhe, responda:

Onde? _____ Há quanto tempo? _____

O que você faz? _____

Você contribui para o sustento da família? () sim () não () às vezes

Considera agradável o ambiente de seu trabalho? () não () sim () nem sempre

Explique: _____

Sobre sua relação com a FAMIC:

Há quanto tempo você frequenta a FAMIC?

Há quanto tempo você esteve afastado dos estudos (escola, cursos profissionalizantes) antes de frequentar a FAMIC?

Das atividades ofertadas pela FAMIC, com qual você mais se identifica?

Justifique:

Você recebe algum incentivo familiar para frequentar as atividades?

- () sim, minha família me incentiva muito.
 () não, são indiferentes a essa escolha.
 () não, são contra minha opção.
 () outros: _____

Assinale as principais razões que o motivaram a frequentar a FAMIC:

- | | |
|---|---|
| () Aumentar meu ciclo de amizades. | () Estar junto a pessoas da “melhor idade”. |
| () Retornar aos estudos. | () Trabalhos manuais. |
| () Aulas de informática. | () Intenção profissional (manter-se ou retornar ao mundo do trabalho). |
| () Atividade física. | () Outros: _____ |
| () Atividades diversificadas como viagens. | |
| () Socialização (conhecer pessoas). | |

O que mudou em sua vida após o retorno aos estudos?

Sobre as aulas de Inclusão Digital:

Por que você se matriculou nas aulas de inclusão digital?

Você foi incentivado(a) por alguém a se matricular nas aulas de inclusão digital?

Sim Não

Se sim, por quem?

esposo(a) filho(a) colegas da FAMIC outro _____

Por que você só se matriculou nas aulas de inclusão digital em 2011, se as aulas são ofertadas há mais tempo?

Antes das aulas de inclusão de digital você já tinha tido algum contato com o computador, sabia utilizar algum recurso?

Sim Não

Se sua resposta anterior foi SIM, quem te ajudou a utilizar o computador?

esposo(a) filho(a) amigo(a)
 aprendi sozinho(a) fiz aulas de Informática em outro local

Você tem computador em casa? Sim Não

Se você possui o computador em casa, a quem ele pertence?

é meu do(s) meu(s) filho(s) do meu esposo(a) Outro: _____

Você se sente a vontade para utilizar o computador da sua casa?

Sim Não

Se NÃO se sente, explique o porquê: _____

O que você espera das aulas de inclusão digital? Qual é o seu principal interesse?

Obrigada pela participação!

ANEXO C – Roteiro do grupo focal realizado com os alunos da FAMIC

- Local: Laboratório de Informática da Fundação Educacional Presidente Castelo Branco.
- Data: 12/04/2011.
- Moderadora: pesquisadora Monica Costa Arrevabeni
- Participantes: Os sujeitos da pesquisa são 11 alunos matriculados nas aulas de Inclusão Digital ofertadas pela Faculdade Aberta da Melhor Idade de Colatina.
- Objetivos:
 - ❖ Descobrir a visão, a vivência, o relacionamento e as resistências daqueles sujeitos em relação à tecnologia, os anseios quanto às aulas de Informática e o que será aprendido e o que esperam de seu processo de alfabetização/aprimoramento digital.
- Materiais utilizados: carteiras, gravador de áudio, câmera digital e bloco de anotação.
- Roteiro da atividade:
 - ❖ Esclarecer o objetivo da atividade e incentivar à participação de todos os presentes.
 - ❖ Informar sobre o sigilo das identidades e solicitar a utilização das gravações de áudio, bem como das fotos, mediante a assinatura do documento de autorização.
 - ❖ Explicar sobre a importância de se evitar conversas paralelas e esclarecer que opiniões divergentes são bem vindas.
- Questionamentos para condução das discussões do grupo:
 1. Todos vocês possuem duas características em comum – são pessoas com mais de cinquenta anos e que se matricularam nas aulas de Inclusão Digital da FAMIC. Portanto, gostaria de saber:
 - ❖ Por que vocês se matricularam nas aulas de Inclusão Digital da FAMIC?
 - ❖ O que estão buscando, o que mais os interessa aprender?
 - ❖ Por que não buscaram antes meios de aprender a utilizar o computador?
 2. O mundo mudou com o avanço tecnológico.
 - ❖ Quando vocês eram mais jovens quais recursos tecnológicos existiam, vocês faziam uso deles?
 - ❖ Como vocês se sentem hoje, sendo adultos maduros e idosos na era digital? Sentem dificuldades, preconceitos ou medo no que envolve a sua idade e as tecnologias, principalmente pelo fato de ainda não saberem utilizar os recursos do computador?
 - ❖ Vocês acham que a tecnologia trouxe melhorias para pessoas da sua faixa etária?
 3. Quais são seus maiores desejos ao aprender a utilizar o computador?