

IDADISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES DE UMA (TRANS)FORMAÇÃO DIALÓGICA

Ageism and Education: Reflections on a Dialogic (Trans)Formation

DOI: 10.14393/LL63-v41-2025-4

Larissa Picinato Mazuchelli*

Ítalo Oliveira Chaves**

Marcus Vinicius Borges Oliveira***

RESUMO: Estudos sobre envelhecimento geralmente recaem no binarismo que ora o reduzem a aspectos biológicos, ora a elementos puramente sociais ou psicológicos. Para enfrentar tal raciocínio, este artigo busca saídas teóricas e metodológicas que possibilitem vislumbrar a inerente intra-ação de assemblagens simbólica e materialmente inscritas na experiência humana (perejivanie). Fundamentando-se em perspectivas histórico-culturais e teorias relacionais, são analisados dois recortes dialógicos por meio dos quais enredamos as vozes de um grupo de mulheres negras idosas, que enxergam na alfabetização um caminho para uma maior independência; a experiência de (trans)formação de um professor-pesquisador em seu trabalho de mestrado sobre envelhecimento e idadismo em uma universidade pública da Bahia; e as reflexões dos demais autores nessa assemblagem. Ao dar visibilidade a como tais relações intra-agem em diferentes escalas genéticas, este artigo discute a complexidade do envelhecimento no contexto educacional, buscando inspirar a construção de uma práxis educacional engajada que enfrente o preconceito etário, sobretudo aquele destinado a pessoas idosas, e promova uma educação ética e intergeracionalmente solidária.

PALAVRAS-CHAVE: Envelhecimento. Intergeracionalidade. Perejivanie. Práxis Engajada. Formação Docente Ético-Responsável.

ABSTRACT: Studies on ag(e)ing generally fall into a binary framework that either reduce it to biological aspects or to purely social or psychological elements. To challenge this reasoning, this article engages with theoretical and methodological approaches that allow us to observe the inherent intra-action of symbolically and materially inscribed assemblages in human experience (perezhivanie). Based on historical-cultural perspectives and relational theories, two dialogical episodes are analyzed by intertwining the voices of a group of ag(e)ing Black women who see literacy as a path to greater independence, the experience of (trans)formation of a teacher-researcher in his master's work about ag(e)ing and ageism developed at a public university in Bahia, and the reflections of the other authors in this assemblage. By highlighting how such relationships intra-act on different genetic scales, this article reflects on the complexity of ag(e)ing in education, seeking to inspire the construction of engaged educational praxis that confronts ageism, especially that directed at older people, and promote ethical and intergenerationally supportive education.

KEYWORDS: Ag(e)ing. Intergenerationality. Perezhivanie. Engaged Praxis. Ethic-Responsible Teacher Education.

* Doutora em Linguística. Professora do Instituto de Letras e Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). ORCID: 0000-0002-5253-7593. E-mail: larissa.mazuchelli(AT)ufu.br.

** Doutorando em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). ORCID: 0000-0001-7441-3308. E-mail: it.ochavesic(AT)gmail.com.

*** Doutor em Linguística. Professor do Departamento de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). ORCID: 0000-0001-7120-4527. E-mail: mvboliveira(AT)ufba.br.

A idade, para mim, não tem esse “peso da idade”, né? Eu não sinto assim, “Meu Deus, 74 anos, 75”. Mas que bom, porque senão, eu não estaria aqui. Eu quero mais é, lá vou eu, entendeu? Eu quero estar legal, de bem comigo, de bem com o que eu tenho. O interior harmoniza com o exterior. Porque eu acho a *transformação* de uma pessoa muito legal, bem bonito. Você vê ali o tempo. Existe esse caminho, né? Como tudo na vida, entendeu? O sol vem, quando chega uma hora, meio-dia, ele está a pino. Às três horas ele vai, ele vai, aí vem a lua. Mas tenho pelanca? Tenho. Como é que eu não teria pelancas aos 74 anos? É bonito. Então, não adianta, se você não se aceita. Ah, explora isso! Não para!

Simone Bittencourt de Oliveira

1 Introdução

Frequentemente, ao nos depararmos com estudos sobre envelhecimento, encontramos a descrição de que se trata de um “processo biopsicossocial”. A definição, sabemos, busca superar tendências e abordagens binárias segundo as quais o envelhecimento seria ora reduzido a seus aspectos biológicos, ora a elementos sociais ou psicológicos. Embora esteja na direção certa, sabemos que *denominações* não são suficientes para superar as ideologias que, de fato, busca-se enfrentar, como a longa prática de “construção de novos saberes sobre as populações, [de] registros e estatísticas referentes à proporção de nascimentos e mortes, às taxas de reprodução de fecundidade, de longevidade” (Caponi, 2016, p. 100). Orientado à criação de estratégias de intervenção, esse processo biopolítico objetiva “instalar para cada risco ou perigo (...) mecanismos de segurança que têm certas semelhanças e certas diferenças com os mecanismos disciplinares” (Caponi, 2016, p. 101), reproduzindo lógicas que a um só tempo individualizam e massificam as experiências de vida.

Disso decorre a necessidade de construirmos saídas teóricas e metodológicas que superem as denominações-como-resposta e que sejam capazes de visibilizarem a inerente intra-ação (Barad, 2007) de diferentes elementos que constituem a experiência humana.² Mais do que assumir um eventual posicionamento “biopsicossocial”, na esperança de não reproduzir

² Prior (2008) faz uma defesa contundente a favor da complexificação dos estudos histórico-culturais. Segundo o autor, a atividade humana organiza-se como uma assemblagem (agrupamento, conjunto cf. Latour, 2005) laminada (*flat*; em oposição à hierarquização) de pessoas, artefatos, práticas e ambientes que formam complexas trajetórias de vir-a-ser e que produzem aquilo que González Rey (2011) nomeia como “sentido subjetivo” que emerge dos “efeitos colaterais de viver a experiência humana de forma contínua” (p. 49). Nessa crítica também se encontra a compreensão de que a história não é “concebida como uma reunião numa frente coerente desenhando a famosa ‘linha do tempo’, mas como uma *dispersão* em todas as direções que recupera e repara o que o antigo sentido da história tentara simplificar demais” (Latour; Schultz, 2023, p. 60).

discursos e práticas normatizadoras binárias, é preciso estabelecer caminhos para destacar o entrelaçamento de matéria e significado nos/dos processos do envelhecer.

É a partir dessa busca que nos debruçamos sobre os caminhos de (trans)formação de um professor-pesquisador em seu trabalho sobre envelhecimento e idadismo com um grupo de pessoas idosas, composto, em sua maioria, por mulheres negras em processo de alfabetização participantes do *Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Extensão em Cuidados à Saúde da Família em Convivibilidade com Doenças Crônicas* (Niefam), localizado em Jequié (BA), e de sua pesquisa de mestrado.

Nos interessa, portanto, dar visibilidade à intra-ação entre as vozes (Bakhtin, 2016) dessas mulheres, que enxergam na alfabetização uma ferramenta para o alcance de uma maior independência, a experiência de trabalho, de natureza freiriana, do professor-pesquisador, e os processos histórico-culturais (de natureza material e simbólica) que, emaranhados, dão contornos espaço-temporais ao processo de (trans)formação do professor-pesquisador, tanto em sua práxis, quanto em sua relação com o envelhecimento e o idadismo.

Partimos, assim, da premissa de que

Ser emaranhado não é simplesmente ser entrelaçado com outra pessoa, como na união de entidades separadas, mas carecer de uma existência independente e autocontida. A existência não é um assunto individual. Os indivíduos não preexistem às suas interações; em vez disso, emergem através e como parte de seu intra-relacionamento emaranhado. O que não quer dizer que a emergência aconteça de uma vez por todas, como em um evento ou em um processo que ocorre de acordo com alguma medida externa de espaço e de tempo, mas que o tempo e o espaço, como a matéria e o significado, passam a existir, são reconfigurados interativamente através de cada intra-ação, tornando assim impossível de diferenciar em qualquer sentido absoluto entre criação e renovação, começo e retorno, continuidade e descontinuidade, aqui e ali, passado e futuro. (Barad, 2007, p. ix, tradução dos autores)

Iniciamos, assim, com uma discussão teórico-metodológica segundo a qual os momentos, as vidas e os mundos são “assemblagens rizomáticas, intra-ativas e dialógicas” (Prior *et al.*, 2024, p. 07, tradução dos autores). Para tanto, partimos do conceito de *perejivanie*³, termo russo que remonta à vivência e ao sentido na teoria de Vygotsky (1987, 1994) e que indexicaliza um foco expansivo de mudança, seus efeitos e suas consequências. Tal

³ Cabe notar que o termo é uma tradução da palavra alemã *Erlebnis*, que pode significar “vivência” ou “experiência”.

discussão é essencial para resistir a análises, compreensões e práticas de/sobre ensino-aprendizagem tomadas como “transmissão intencional de pedaços estreitos em determinados espaços” (Prior *et al.*, 2024, p. 07, tradução dos autores) e para combater compreensões de envelhecimento binárias e normatizadoras que sustentam o idadismo. Dessa maneira, como nos lembra Simone na epígrafe que abre nossa discussão, buscamos sublinhar que a substancialidade do envelhecimento se atrela, irrevogavelmente, aos processos dinâmicos de transformações dos emaranhados materiais e de significado da vida.

2 Emaranhados teórico-metodológicos para superar binarismos nas pesquisas em envelhecimento

Nesta seção, apresentamos uma discussão teórica e metodológica acerca de alguns pontos necessários para o enfrentamento do pensamento binário, que se estrutura na dicotomia entre processos biomédicos e as experiências de aprendizagem e de envelhecimento enquanto socialmente construídas.

2.1 Envelhecimento e idadismo: desafios na educação

Não é incomum ouvir entre educadores e estudantes, seja em conversas informais ou reuniões de planejamento, mitos e estereótipos sobre envelhecimento – “papagaio velho não aprende truque novo”, “idosos voltam a ser crianças”, “idosos não aprendem porque são muito teimosos”, “pessoas idosas vivem no passado e não entendem o presente”, “envelhecer significa perder capacidade física e intelectual” – que estruturam, em grande medida, as experiências de envelhecimento e o idadismo; ou seja, as práticas discriminatórias interpessoais, autodirigidas e institucionais que levam à marginalização e à exclusão (ou a sua acentuação) e que se entrelaçam a outros marcadores sociais (Butler, 1969; Lorde, 1984; Collins; Bilge, 2021). Emaranha-se a isso, no contexto educacional, o fato de serem a infância e a juventude instâncias centrais que funcionam como uma bússola orientadora das possibilidades, qualidades e demandas dos idosos (Hockey e James, 1993)⁴.

⁴ Em termos sociais, basta lembrarmos das discussões sobre o retorno às atividades escolares presenciais, durante a pandemia, que não incluíram os efeitos, sobre a população idosa, da reabertura das escolas. Em termos teóricos, marcamos, aqui, a prevalência de teorias cognitivistas que, no campo da educação, ainda sustentam a crença em limites etários para “uma aprendizagem adequada”.

Não surpreendem, assim, os inúmeros casos de preconceito etário em instituições de ensino, sejam eles oriundos de docentes que olham para estudantes mais velhos sob o prisma da deficiência e incapacidade (e se maravilham ao perceber que seus alunos aprendem!), sejam de estudantes que defendem a saída de seus professores devido à idade avançada (“já passou da hora desse professor se aposentar”), ou de choques geracionais entre discentes (alunos mais velhos se ressentem de estudantes mais jovens “indisciplinados”, que “só querem bagunça”, “não respeitam o professor”, enquanto alunos mais jovens contra atacam dizendo que seus colegas mais velhos “só querem chamar atenção”, “são muito devagar, atrapalham a disciplina”) e no próprio corpo docente, cujo exercício de poder, entrelaçado a outros marcadores sociais de diferença (gênero, raça, sexualidade), também opera por meio da idade (Butler, 1969; Lorde, 1984; Collins; Bilge, 2021). Assim é reproduzida a violência que ora subalterniza professores mais jovens ora alimenta a complexa rede de silenciamento de docentes mais velhos cujos posicionamentos, análises e opiniões vão sendo sorrateiramente silenciados – quando não abertamente ignorados, descontinuados, distorcidos e alocados em discursos como ‘já não é mais assim’.

Durante a pandemia de Covid-19, por exemplo, professores mais jovens foram acionados, por suas instituições de ensino, a orientar os docentes mais velhos sobre o uso de tecnologias necessárias ao ensino emergencial remoto, mesmo quando havia professores mais velhos habilitados a exercer tal função (Silva, 2023). Essa prática, que não se restringe ao contexto pandêmico, é efeito da associação entre *inovação* e juventude e *conservadorismo* e velhice (Mazuchelli, 2023).

Um caso que ganhou repercussão e evidencia a complexidade desse tema, bem como a urgência no enfrentamento do idadismo em espaços de aprendizagem, ocorreu em 2023, em uma universidade particular no interior de São Paulo. Três estudantes recém-ingressas no curso de biomedicina hostilizaram, por meio de suas redes sociais, a estudante de 45 anos e também ingressante Patrícia Linares. No vídeo compartilhado, as jovens dizem que com essa idade, “era pra estar aposentada” e perguntam como fazer para “desmatricular um colega”.

Apesar da violência (de cunho idadista) exposta no vídeo, o episódio contribuiu para uma maior circulação, nas mídias sociais e veículos de informação, de questões relacionadas ao envelhecimento e ao preconceito etário, como relatos de pessoas que se formaram “fora

da idade certa” e o direito de permanência de pessoas de faixas etárias distintas em instituições de ensino superior. Além disso, embora não se enquadre como violação dos direitos da pessoa idosa, o caso revela a necessidade de se pensar o envelhecimento, como defendemos, para além dos marcadores etários – ainda há tendência a se falar sobre envelhecimento somente a partir dos 60 anos (marco legal no Brasil) e, mais recentemente, entre mulheres, a partir da perimenopausa (fenômeno recente de antecipação de marcadores biomédicos do envelhecimento).

Há, ainda, outro aspecto importante sobre esse caso. Embora a estudante hostilizada não tenha abandonado o curso, que, segundo ela, era “um sonho de adolescência que nunca pude realizar porque tive várias interrupções de estudo. Agora também não vou desistir, o sonho não morreu dentro de mim” (Silva; Campezzi, 2023), desde o ocorrido, não encontramos indícios de ações realizadas pela universidade para combater o preconceito etário e suscitar uma convivência mais significativa entre diferentes grupos geracionais. O balanço social publicado pela instituição, referente ao ano de 2023, por exemplo, não apresenta qualquer ação direcionada ao enfrentamento do idadismo, ainda que a entidade desenvolva projetos de extensão direcionados à população idosa⁵.

O desfecho do caso, nos parece, se reduziu ao boletim de ocorrência por injúria e difamação, realizado pela estudante hostilizada, à abertura de um processo disciplinar, e ao abandono do curso pelas estudantes mais jovens após relatos de perseguição nas redes sociais e ameaças de linchamento. A falta de ações, por parte da instituição, mostra despreparo institucional no enfrentamento ao idadismo e dificulta a compreensão dos processos complexos que o sustentam. O relato de uma das estudantes envolvidas, que alega não ter tido “intenção de dizer que pessoas de mais idade não podem adquirir uma graduação” (Silva;

⁵ Dentre as ações ofertadas, possibilitadas pelo programa de extensão Universidade Aberta à Terceira Idade, encontramos: Informática Básica para a Terceira Idade; Iniciação ao Italiano; Língua Italiana I; Oficina de Dança Circular; Oficina de Artesanato; Oficina de Espiritualidade; Oficina de Memória; Oficina de História da Música e da Arte; Oficina de Raciocínio Lógico; Oficina Trilhando a Leveza; Oficina Trilhando Caminhos – Oficina do SER; Encontro de Vida. O balanço social referente a 2024 não foi divulgado pela instituição quando submetemos este artigo para avaliação. Disponível em: https://unisagrado.edu.br/uploads/2008/institucional/divulgacao/balanco_social_2023_compressed.pdf. Acesso em: 11 dez. 2025.

Campezzi, 2023), é revelador desse obstáculo. Afinal, elas “podem” estudar, mas o desconforto de sua presença não passa despercebido.

Esse processo, segregador, é bastante frequente e observável em outras instâncias nas quais há uma prevalência de agrupamento baseado em uma característica centralizadora de identidade, como divisões estritamente etárias em cursos instrucionais. No caso do preconceito etário, nos lembra como “o idadismo reflete uma inquietação profunda por parte dos jovens e de pessoas de meia-idade – uma repulsa pessoal e uma aversão ao envelhecimento, à doença, à deficiência; e medo da impotência, da “inutilidade” e da morte” (Butler, 1969, p. 243, tradução dos autores).

Há, contudo, movimentações na esfera educacional que indicam mudanças na aridez geracional das universidades públicas. A Universidade de Brasília, por exemplo, lançou, em 2023, um processo seletivo de ingresso específico à população com mais de 60 anos, aprovando, em seu primeiro ano, 135 estudantes. Segundo Elen Geraldine, presidente da Comissão de Implementação da Política e professora da Faculdade de Comunicação, a política configura-se como “um compromisso da UnB em tornar-se cada vez mais aberta, mais acolhedora às pessoas de 60 anos ou mais. Essa é uma idade para ter sonhos, ter projetos de vida nova, de profissão e de estudar. Vai ser uma oportunidade de unir jovens e pessoas idosas para gerar um novo aprendizado”.⁶ Outras universidades seguem o exemplo: as Universidades Federais de Uberlândia e de Viçosa fizeram ofertas específicas de ingresso aos cursos de graduação a essa população em 2024 e a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri abriu processo seletivo no início de 2025.

O tema do idadismo na educação, brevemente explorado nesta seção a partir de exemplos contemporâneos, nos serve para retratar, ainda que parcialmente, a profunda complexidade desta questão, especialmente considerando a necessidade de se pensar sobre envelhecimento sem encerrá-lo em marcadores biológicos, cronológicos e sociais, que apagam as contradições do envelhecimento humano, como debatem Novaes-Pinto e Oliveira (2016, p. 309):

A idade (...) não é um presente dado por natureza, nem um princípio que constitua um grupo social. Isso não explica o comportamento humano. Esta

⁶ Reportagem disponível em: <https://noticias.unb.br/ensino/7215-unb-recebe-calouras-e-calouros-do-processo-seletivo-60mais>. Acesso em: 11 dez. 2025.

ideia exige uma ruptura com a psicologia do desenvolvimento, que concebe o curso da vida como uma única sequência linear de estágios evolutivos, pelos quais todos os indivíduos teriam que passar, apesar de suas características sociais e culturais, de caráter universal. Debert (2008) afirma que pesquisas antropológicas descobriram que os estágios de vida, como a infância, a adolescência e o envelhecimento, não estão diretamente relacionados às idades cronológicas. Os processos biológicos são construídos simbolicamente, com rituais que definem as fronteiras entre etapas que não são necessariamente as mesmas em todas as sociedades. Na verdade, as idades cronológicas não estão presentes em muitas sociedades não-ocidentais. Não apenas o desenvolvimento biológico, mas também, principalmente, os ciclos de vida individuais e a maturidade são levados em consideração para analisar a capacidade de um sujeito para realizar atividades. Referindo-se à pesquisa realizada por Fortes (1984), Debert menciona que em sociedades organizadas nesta base, o envelhecimento pode ser uma experiência bastante distinta daquela que temos nas sociedades ocidentais. (Tradução dos autores)

2.2 *Perejivanie: o caráter dialógico de toda experiência*

Como procuramos mostrar nas seções anteriores, é premente a necessidade de tratarmos a complexidade das experiências vivenciadas, estejam elas no campo da educação, do envelhecimento ou em suas fronteiras para, assim, “resistirmos a considerar o pensamento, a ação e os seres humanos em termos de governantes idealizados, unificados, de cima para baixo” (Smith; Prior, 2020, p. 02, tradução dos autores). Em seu lugar, buscamos “atender ao caráter emergente e ricamente constituído da ação concreta das pessoas no mundo” (Smith; Prior, 2020).

É no conceito de *perejivanie* que nos amparamos, neste momento, para tanto. Vygotsky (1987, 1994) propõe que, ao tratarmos dos processos de vir-a-ser⁷, nos voltemos para a *perejivanie*, termo russo que remonta à vivência e ao sentido e que indexicaliza um foco expansivo de mudança, seus efeitos e suas consequências. Como argumentam Prior *et al.* (2024), o conceito não se restringe ao indivíduo, mas se relaciona (inter-intra) às pessoas e seus ambientes históricos e materiais, podendo emergir tanto em momentos tranquilos e rotineiros quanto naqueles dramáticos ou mesmo traumáticos. Deve, assim, ser tomado em um diálogo com o todo da vida, não restrito a um “momento experiencial”. Nas palavras dos autores, “não

⁷ Preferimos nos relacionar com o conceito de vir-a-ser (*becoming*) para enfrentar os efeitos de linearização e cronologização decorrentes de usos do termo “desenvolvimento”. Segundo Prior *et al.* (2024), o conceito destaca o processo contínuo de transformação biológica, ideológica, social e psicológica humana.

é como um tipo especial de experiência, mas uma indexação fundamental do caráter dialógico de toda experiência” (Prior *et al.*, 2024, p. 09, tradução dos autores), sendo essa indexação possível de ser observada em momentos de ‘intensidade’ com ‘consequencialidade ontológica’.

O termo, portanto, questiona compreensões sobre experiências que tendem a focar em sistemas psicológicos específicos (como memória ou resolução de problemas) ou em práticas sociais isoladas (como alfabetização ou raciocínio matemático). González Rey (2017, 2019), referenciado na discussão dos autores, também critica tal visão compartimentalizadora e estanque, argumentando que ela não capta a complexidade da subjetividade humana, que inclui tanto processos emocionais quanto simbólicos. O autor sugere que a subjetividade deve ser vista como uma formação dinâmica, que emerge de interações caóticas e contínuas, resultando em "sentidos subjetivos" que são iterativamente reconfigurados ao longo do tempo.

O conceito de *perejivanie*, portanto, enfatiza a interdependência e a constante reconfiguração dos sistemas sociais e materiais. Nessa esteira de reflexão, as experiências idadistas ganham um contorno especialmente consequencial, não apenas para os indivíduos diretamente envolvidos, dado que sujeitos e ambiente (a situacionalidade imediata da relação, bem como a história e a cultura) estão emaranhados e intra-agindo mutuamente, “fazendo junto” a realidade (Barad, 2007; Haraway, 2016) na qual os sujeitos servem-se de signos e artefatos culturais que carregam em si histórias e futuridades (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017). De maneira semelhante, o aprendizado não deve ser visto como simples transmissão de conhecimento “de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição”, como critica Freire (1979, p. 72), em espaços segmentados, mas como um processo ininterrupto, rizomático, dialógico, que envolve a intra-ação constante de diferentes assemblagens em escalas genéticas (filo-, socio-, onto-, micro-, meso-) distintas: organismos, sujeitos, contextos, artefatos culturais, discursos.

É justamente a partir desses arranjos, povoados ideologicamente, posto que adquirem “significação que ultrapassa os limites de sua existência particular” (Volóchinov, 2017, p. 93), no “terreno interindividual das ideias” de palavras já ditas e a dizer, que se pode falar de uma (trans)formação alteritária, não autoritária, que buscamos como horizonte de ação na educação e no combate ao idadismo. São nesses emaranhados que, pela diferença e consequencialidade ontológica, conseguimos movimentar fios ideológicos. Nesse sentido,

defendemos, aqui, a importância de um trabalho formativo que se dá *com* e *na* linguagem, a partir de vivências intergeracionais compartilhadas (Mazuchelli; Oliveira, 2023) que possibilitam contrapor discursos, criar consonâncias e discordâncias, dialogicamente buscar sínteses (acabamentos temporários, em termos bakhtinianos) e sustentar dissensos que propiciem processos de vir-a-ser éticos e responsáveis.

2.3 Ressoando vozes: reflexões coletivas no Grupo Focal

Como exposto anteriormente, parte da reflexão apresentada neste trabalho advém de uma pesquisa de mestrado, que, fundamentada em uma abordagem qualitativa, buscou compreender a percepção de pessoas idosas, inseridas em grupos de convivência voltados a essa população, sobre o idadismo experienciado em seu cotidiano. Para seu desenvolvimento, optou-se pelo trabalho com grupos focais, procedimento metodológico que constitui um tipo de entrevista que possibilita aos participantes dialogarem entre si sobre suas emoções, sensações e percepções diante dos fatos e situações apresentadas/vivenciadas pelos sujeitos envolvidos (Duarte, 2002), valorizando a interação e os diversos pontos axiológicos que podem surgir sobre um determinado tema (Kitzinger, 2009).

O trabalho foi realizado no *Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Extensão em Cuidados à Saúde da Família em Convivibilidade com Doenças Crônicas* (Niefam), que desenvolve ações extensionistas com vistas à promoção de saúde, em especial de pessoas com doenças crônicas. Localizado nas dependências da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), o núcleo realiza atividades como oficinas de arteterapia (pintura em tecido, crochê, vagonite, dança circular e teatro), hidroterapia, educação física, atendimento psicológico, eletroterapia e oficinas de alfabetização. A escolha desse espaço como lócus de pesquisa deve-se à trajetória de envolvimento do professor-pesquisador (Ítalo) com o projeto, iniciado em 2015, quando tomou conhecimento das atividades por meio de sua avó, então participante do grupo. Durante a graduação, ingressou como bolsista de extensão e pesquisa no Niefam, experiência que consolidou sua atuação como alfabetizador e orientou tanto seu trabalho de conclusão de curso quanto a investigação posterior no mestrado em Educação.

Além das aulas de alfabetização ministradas pelo professor-pesquisador, que ocorriam semanalmente às quartas e sextas-feiras, foram realizados, ao longo de 2023, cinco encontros

focais (com os temas: histórias da infância e o processo de envelhecimento; a saúde do idoso e sociedade; a saúde do idoso e educação; educação e envelhecimento; direitos da população idosa), dos quais participaram sete mulheres e um homem⁸, subsidiados por gravações de voz e vídeo, anotações em diários de campo e fotografias. Os encontros do grupo focal ocorriam em dias acordados entre os participantes, normalmente nas segundas-feiras, por não haver outras atividades do núcleo.

Do *corpus* de análise constituído para a pesquisa de mestrado, selecionamos dois episódios dialógicos cuja singularidade reverberou em nós, nos fazendo pensar sobre essa experiência não apenas como uma *análise* de dados que visa *provar* um ponto, mas enquanto catalisador de uma experiência (*perejivanie*), com consequências ontológicas. Além desse processo, que incluiu a transcrição dos episódios e a análise das vídeo-gravações, articulamos nossa reflexão às anotações feitas em campo pelo professor-pesquisador, suas lembranças daquilo que foi vivido nos grupos focais, bem como diálogos e reflexões entre os três autores ao longo do processo de escrita deste texto.

3 Emaranhados vivenciais: a discussão como processo de (trans)formação

Selecionamos dois episódios para discutirmos a relevância dos emaranhados materiais e simbólicos para a compreensão das experiências (*perejivanie*) de envelhecimento e de aprendizagem. Nas duas cenas, encontramos três participantes: o professor-pesquisador, referido com a letra inicial I sigla I., e duas mulheres idosas que participaram dos grupos focais, referidas como M. e J.

Dada a natureza deste artigo, não nos deteremos à descrição minuciosa das trajetórias das participantes dos episódios dialógicos selecionados, mas sinalizamos, de forma resumida e a partir do olhar do professor-pesquisador, que mais conviveu com elas, que M. é uma mulher negra de 60 anos, mãe de quatro filhos, viúva, aposentada e avó de três crianças, amigável e afetuosa com os demais participantes dos encontros. M. passou por diversos desafios e percalços, como tantas mulheres negras de sua geração, trabalhando como empregada

⁸ Todos os participantes da pesquisa estavam cientes da temática que seria trabalhada, bem como dos potenciais riscos que a pesquisa poderia trazer. Para tanto, foram apresentados e assinados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos, conforme a Resolução n. 466/2012 (BRASIL, 2012). Número do processo CAAE: 68507223.2.0000.5531

doméstica. Casou-se cedo e conta, com orgulho, sobre seu desejo de *garantir* que seus quatro filhos fossem para a escola, tivessem acesso a uma educação pública e de qualidade, para não precisarem trabalhar nas “casas de família”, como ela. J. também é uma mulher negra de 74 anos, mãe e amiga das pessoas que a cercam, se orgulha de não ter inimigos e ser bastante querida em sua comunidade; tem o sorriso mais contagiante do grupo e é a pessoa mais falante entre todos os participantes da pesquisa, sempre disposta a opinar e compartilhar sua experiência. Assim como M., também enfrentou diversos desafios que aprendeu a superar ao longo da vida, como o casamento precoce, a lida com a roça e o machismo de seu pai e de seu marido.

No primeiro recorte, retirado da videogravação do terceiro encontro do grupo focal, realizado em 21 de agosto de 2023 com o tema “Educação e Envelhecimento”, I. pede para o grupo falar sobre a maior dificuldade que enfrentam para estudar, ao que M. relata ser a dificuldade com a escrita.

Episódio 1 – *Mas se a gente não sabe, filha!*⁹

| Participante | Enunciados |
|--------------|--|
| I. | (...) pensando nessa volta à sala de aula de vocês, qual é a maior dificuldade que vocês encontram hoje pra se manter estudando? Pra continuar vindo, pra não desistir, qual a maior dificuldade que vocês têm? |
| M. | Eu mesmo, eu tenho assim... porque o modo de eu escrever, não é aqui, é lá na escola ¹⁰ , que é no quadro, coloca tudo lá no quadro, aí eu fico lá olhando e me batendo pra fazer e num sei quê, eu não gosto de ficar em cadeira e cadeira (olha de um lado para o outro, movendo o corpo) pedindo aos outros pra me ensinar, eu fico com vergonha. (...) aí eu fico assim na dificuldade, aí a pobre da professora fica assim “Posso apagar o quadro?”, aí os demais “Pode!”, aí ela vai lá e apaga e eu não termino o meu. |
| J. | Mas não é pra pedir para ninguém pra ensinar mesmo não, é ir pra escola pra aprender. |
| M. | Mas se a gente não sabe, filha! (responde de forma incisiva) |
| I. | Mas aí pode sim pedir pra alguém ajudar! |
| M. | Falo assim, com uma amiga: “O que é isso aqui?”. Ô fulano deixa eu fazer isso aqui pelo teu, não custa nada né, mas eu tenho vergonha... |
| J. | Lá, avisa logo, ninguém ensina ninguém e pronto. |

Fonte: elaborado pelos autores.

⁹ Em parênteses, comentários sobre o contexto de produção dos enunciados.

¹⁰ Além das aulas no Niefam que aconteciam duas vezes na semana, tanto M. quanto J. frequentam outros espaços de alfabetização. M. é aluna de uma escola municipal em sua cidade e J. frequenta aulas de alfabetização ofertadas para a comunidade por meio de ações sociais de um instituto filantrópico próximo a seu bairro.

Em uma primeira interpretação desse episódio, notamos, por meio da pergunta que inicia o recorte, o reconhecimento das dificuldades enfrentadas por essas mulheres e por tantas gerações de mulheres negras na busca pelo direito à educação. Há, também, possivelmente, uma antecipação de uma provável desistência, motivada, em certa medida, pelo alto número de evasão de alunos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA)¹¹ (INEP, 2022) e pela inquietação do professor-pesquisador em melhor compreender os desafios enfrentados por seus alunos, uma vez que o tema já havia surgido em encontros passados.

A resposta de M. é tranquila, sendo acompanhada de gestos e movimentos que ora apontam para uma construção e indexação espacial (“que é no quadro, coloca tudo lá no quadro, aí eu fico lá olhando”) ora encenam ações (“eu não gosto de ficar em cadeira e cadeira pedindo aos outros pra me ensinar”), enquanto olha para seus interlocutores que a ouvem e compartilham de seu relato, oferecendo acabamentos por meio de sorrisos, acenos e gestos de confirmação, como vemos na sequência na próxima página.

Interpretamos essa primeira resposta de M. como uma explicação-desabafo que nos remeteu a diferentes espaços-tempo. Inicialmente, nos tocou pelos valores culturais que compartilhamos sobre pensar a respeito do tempo de cada um e a necessidade de saber esperar pelo outro, de não soltar sua mão no enfrentamento de um obstáculo. Recordamos (Larissa e Ítalo), por exemplo, de nossas chegadas à universidade, do receio de pedir ajuda aos colegas de graduação e aos professores; da apreensão em nos sentirmos julgados e do dever de “correr” para seguir o ritmo dos docentes, de acompanhar as leituras e as discussões em sala.

Ao aproximar nossas lembranças da explicação-desabafo de M., vivências etárias distintas, buscamos dar visibilidade à maneira como dinâmicas educacionais, histórica e culturalmente, reverberam práticas que levam ao sofrimento. Apesar das diferenças espaço-temporais, a dificuldade de integrar o tempo das singularidades das trajetórias de aprendizagem à temporalidade institucional aproximam, nesse contexto, os enfrentamentos de pessoas jovens e idosas. Um caminho significativo para a criação de laços e solidariedade intergeracional (Lorde, 1984; Collins; Bilge, 2021).

¹¹ A EJA surge como uma tentativa de inclusão das pessoas idosas no centro dos debates educacionais da educação de jovens e adultos. O termo vem sendo trabalhado por teóricos como Moraes, Santos e Lago (2021), Santos, Weschenfelder e Pereira (2021), Nunes, Santos e Eugênio (2016), entre outros.

Sequência Episódio 1 – Mas se a gente não sabe, filha!¹²



Legenda: Na primeira imagem, M. gestualiza enquanto diz: “coloca tudo lá no quadro” (minuto 14:23 da gravação). Na seguinte, M. olha para I. enquanto diz: “aí ela vai lá e apaga e eu não termino o meu” (minuto 14:44 da gravação). Na última imagem, M. encena a busca de ajuda a uma colega enquanto diz, “eu falo assim, com uma amiga: “O que é isso aqui?” (minuto 14:56 da gravação). Fonte: elaborada pelos autores. Cores, saturação e luminosidade ajustadas por meio do Canva.

A primeira autora também recordou das inúmeras ocasiões, quando já lecionava, preocupada com o andar da disciplina, com o conteúdo, com as demandas dos estudantes e da instituição, querendo que os alunos “andassem logo” e do esforço, ao longo de sua trajetória, para superar esse automatismo e exercício de poder e controle. Disse, então, em reunião realizada para discutir a elaboração deste texto, enquanto líamos e discutíamos sobre

¹² Em parênteses, comentários sobre o contexto de produção dos enunciados.

esse recorte, que esse diálogo ressoava com nossa reflexão porque a cena, enquanto situada em um grupo de mulheres idosas em busca de alfabetização, após terem trabalhado uma vida inteira para garantir seu próprio sustento e o de sua família, nos remete a milhares de cenas e trajetórias semelhantes no processo de ensino-aprendizagem, muitas interrompidas, outras ressignificadas.

Atravessa, assim, espaços e tempos, revelando, em nosso encontro e diálogo de pesquisa, aspectos do emaranhado de nossas trajetórias no “grande tempo¹³” da educação: práticas normativas e hierárquicas de subalternização de estudantes; a centralidade física e simbólica do professor que *tem* a palavra e, portanto, pergunta, enquanto os alunos devem, sempre, responder; que *coordena* a aula, o quadro (é o responsável por preenchê-lo e limpá-lo), a disposição das cadeiras e dos materiais; que autoriza quem entra e sai, quem “passa de ano ou não”.

Chama-nos atenção, ainda, a configuração discursiva de um espaço físico de imobilidade e limitações presente no relato de M.: “eu fico assim *na* dificuldade”. Ficamos nós, ela e sua professora, temporariamente encerrados, tomados pela tensão de fios ideológicos entranhados em práticas educacionais: o automatismo conteudista; o uso histórico, político e cultural do quadro para “cópia”; os efeitos materiais e simbólicos de um processo pedagógico que não considera a experiência vivida do sujeito, exigindo “muita paciência”, como argumenta Freire (1967, p. 104):

somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA – “Pedro viu a Asa” – “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação.

É importante destacar que a cópia, enquanto exercício de alfabetização, tem valor estruturante: auxilia na compreensão da orientação gráfica da escrita, no espaçamento entre palavras e no reconhecimento das formas das letras. No entanto, o relato de M. nos leva a

¹³ Esse “espaço semiótico da cultura em que a simultaneidade histórica de sentidos e o diálogo entre eles é possibilitado” (Bubnova, 2015, p. 11).

questionar em que medida essa prática é contextualizada, ou seja, se a repetição se articula com seu universo simbólico ou se opera como imposição de um fazer pedagógico pouco refletido e que, desacompanhado de diálogo, pode reforçar a exclusão dos ritmos e necessidades discentes.

Não à toa, muitos estudantes enfrentam grandes resistências para se conectarem com suas trajetórias e processos de aprendizagem. Contraditoriamente, esta parece estar, ao fim e ao cabo, sob responsabilidade individual dos alunos, história que observamos ecoar na voz de J. em resposta à explicação-desabafo de M: “Mas não é pra pedir para ninguém pra ensinar mesmo não, é ir pra escola pra aprender”. Ressoa a norma e a autoridade de práticas escolares muito pouco afeitas à colaboração, além da separação ilusória de elementos emaranhados.

A experiência com essa cena, entrelaçada a nossas lembranças e trajetórias, às vivências de M., de J., às nossas leituras e desejos por uma educação criadora, nos alude ainda à defesa freiriana de que a educação seja “em si um ato de criação”. Nos convida, assim, a lutar e a sustentar a alfabetização enquanto movimento dinâmico que envolve um processo rizomático e contínuo de inventar e reinventar os saberes. Uma alfabetização que seja “mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler” (Freire, 2002), mas um trabalho que pressupõe o intra-relacionamento de sujeitos, histórias, matérias e mundos.

Essas questões nos remetem ao ponto central que defendemos nesta reflexão. Para a prática de uma alfabetização que não seja “mera codificação de símbolos”, é preciso compreender que não há separação absoluta entre os espaços-tempo de aprendizagem, como aquela que desassocia aquilo que estaria “fora” e “dentro” da sala de aula. As trajetórias de vida daqueles que participam da escola *estão sempre em relação*. Reverberam sempre passados e futuros.

É, portanto, também nesse esforço de compreensão que passa a ser possível observar os fios das experiências de envelhecimento e de idadismo que incidem sobre os processos de aprendizagem. Como abordado na seção anterior, a presença de pessoas mais velhas em espaços de aprendizagem ainda causa estranhamento e desconforto, podendo levar a práticas e violências discriminatórias. Buscar, assim, a alfabetização é um importante marcador de enfrentamento de discursos idadistas sobre a capacidade de aprendizagem dessa população,

assim como o é a criação de um grupo focal disposto a enfrentar questões fundamentais sobre envelhecimento.

O desabafo de M. pode revelar também, portanto, a necessidade de uma resposta condizente com sua história: as lutas vivenciadas em diferentes escalas genéticas demandam o reconhecimento de seu tempo. Por isso, o desconforto de M. ao solicitar ajuda se relaciona à resposta de J., “Mas não é pra pedir ajuda a ninguém mesmo não”, que recebe duas contrapartidas incisivas: “Mas se a gente não sabe, filha!”, de M., e “Mas aí pode sim pedir pra alguém ajudar!”, de I., que, enquanto professor-pesquisador, assume um papel fundamental ao reforçar a importância do pedido de ajuda e da escola enquanto espaço possível de aprendizagem. Cabe destacar que, ao contrário de um processo de homogeneização, em que as vozes são silenciadas em nome de uma pretensa harmonia, o dissenso no processo pedagógico deve ser entendido como uma forma de enriquecer a prática educativa.

No entanto, aprender com quem? Nos é desolador encontrar os discursos que ecoam na voz de J. ao deixar claro que “ninguém ensina ninguém”¹⁴. Mais uma vez, encontramos reverberações, por exemplo, de um modelo em que somente o professor pode ensinar algo, no qual não se valorizam os conhecimentos dos participantes do processo. É o contrário do que prega Paulo Freire sobre a necessidade de um diálogo não verticalizado e de reconhecimento do saber de cada um, como na citação acima, e revela uma história de apagamento da coletividade e intra-atividade da existência, como argumenta Barad (2007).

Finalmente, cabe notarmos que se olharmos para esse recorte e encerramos o sentido da indignação de M. ao fato de ser uma mulher idosa, destacando *apenas* o sofrimento de uma mulher que está enfrentando dificuldades para aprender a ler e escrever decorrentes “de sua idade avançada”, perdemos tanto a compreensão da complexidade da experiência (*perejivanie*) quanto a do envelhecimento, além daquela referente ao próprio processo educacional. Isso pode nos levar a explicações e saídas binárias e normatizadoras. Nessa experiência de contato com esse breve episódio dialógico, reconfiguram-se sentidos (tanto dos participantes quanto dos autores deste trabalho), já que o processo de significação extrapola a situação imediata e

¹⁴ Como dito anteriormente (cf. nota 11), J. se refere a um espaço de educação não formal sobre a qual não temos muitas informações. Destacamos, contudo, a experiência de uma prática escolar autoritária, observada no discurso de J., que deve ser enfrentada, como defende Freire (1967).

se entrelaça às nossas vivências enquanto pesquisadores do/sobre envelhecimento e profissionais da educação, com futuras consequencialidades ontológicas em nossas práticas.

No segundo recorte que analisamos, também retirado da vídeo-gravação do terceiro encontro do grupo focal, realizado em 21 de agosto de 2023 com o tema “Educação e Envelhecimento”, I. indaga sobre a necessidade de se estudar na velhice. A questão, provocadora, decorre do conflito vivido e compartilhado no grupo sobre um sistema que, embora garanta acesso à educação, nem sempre oferece condições de permanência, se considerarmos, por exemplo, as taxas de evasão escolar em EJA/EJAI (INEP, 2022).

Episódio 2 – Eu comecei a estudar por causa disso, pra aprender mais!¹⁵

| Participante | Recorte enunciativo-discursivo |
|--------------|---|
| I. | Vocês acham que é necessário estudar na velhice mesmo? |
| J. | É, é necessário! |
| I. | E por que? |
| J. | Porque distrai a mente, você aprende se não souber alguma coisa. Se não aprender tudo, aprende alguma coisa, a meta é seguir em frente. Além de escrever o nome, que é a coisa melhor do mundo, você chegar em um lugar e fazer o seu nome, sem botar o dedo, ó meu Pai do céu!!! |
| M. | é! (sinal de concordância). Quando fui fazer minha identidade foi assim, viu? Eu morrendo com o papel aí ele (funcionário do SAC) falou assim: “Se você errar mais outra vez, você não vai fazer” (fala em tom de deboche), aí, eu fui, assim, ó (ato de escrever), devagarzinho, e fiz, aí, ele ficou calado! |
| I. | É bom! |
| M. | Aí eu comecei a estudar por causa disso, pra aprender mais, fazer meu nome direitinho. Eu fazia o “s”, o meu “s” não era assim ó (cursiva), porque faz o “s” assim (ato de escrever na mesa) não é? Eu fazia assim, ó, por isso que eu errava toda hora, porque na hora que eu ia fazer o disgramado do “s”, o “s” só saia assim. |

Fonte: elaborado pelos autores.

Neste segundo episódio, observamos o encantamento que o processo de aprender a escrever o próprio nome trouxe às participantes idosas do grupo focal. J., por exemplo, se refere à escrita como “a coisa melhor do mundo” e revela sua felicidade em não precisar “botar o dedo” para assinar, se referindo às vezes em que, na impossibilidade de escrever seu nome, usou sua digital como assinatura. Já M., além de concordar com a alegria de J., nos conta que, ao fazer seu documento de identidade, precisou lidar com um funcionário do Serviço de

¹⁵ Em parênteses, comentários sobre o contexto de produção dos enunciados.

Atendimento ao Consumidor, que a constrangeu, “Se você errar mais outra vez, você não vai fazer”. Isso a levou a estudar, a “aprender mais, fazer meu nome direitinho”.

Essa lembrança de M. revela uma experiência (*perejivanie*) que condensa e indexicaliza a complexidade de seu percurso de vida. Tornamos visível, por exemplo, agrupamentos em distintas escalas genéticas (filo-, socio-, onto-, micro-, meso-) em constante relação (intra-ção): o uso da escrita e seu aprendizado; o idadismo do funcionário do SAC na impaciência com pessoas idosas; o preconceito destinado aos que não são alfabetizados; as práticas de registro civil no país; o analfabetismo no Brasil, que segue em queda, mas mantém uma característica estrutural: “quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Isso indica que as gerações mais novas estão tendo maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda crianças, enquanto permanece um contingente de analfabetos, formado principalmente por pessoas idosas que não acessaram a alfabetização na infância/juventude”, como afirma Adriana Beringuy, coordenadora de Pesquisas por Amostra de Domicílios do IBGE (Gomes; Ferreira, 2023).

Por fim, cabe destacar, o enfrentamento de M., que insistiu até conseguir escrever, “calando” o funcionário, além de seus movimentos corporais ao narrar sua lembrança na sala de aula, como vemos na sequência disposta na próxima página.

Nos dois dados, a variável *tempo* merece destaque. O que M. parece exigir é tempo para escrever o que está no quadro e para registrar seu nome sem que seja constrangida por suas tentativas e ritmo. Esse *direito ao tempo* nos remete às nossas experiências de trabalho e de pesquisa com sujeitos que convivem com patologias que impactam a linguagem (afasias e síndromes demenciais, entre outras), os quais, além de lidarem com os efeitos dessas condições, também precisam enfrentar uma certa urgência. É recorrente, por exemplo, a queixa de que seus interlocutores os atropelam, falam e fazem por eles, não esperando, portanto, que concluam suas ideias e ações. Também faz recordar, no mundo apressado em que vivemos, o tempo (não) destinado aos idosos, observado nas queixas de que demoram a subir no ônibus; de que, por não saberem lidar com caixas eletrônicos, atrasam atendimentos bancários; de que sua suposta demora para se locomover e votar foi responsável (e não a ineficiência logística) pelas longas filas de votação, em muitas regiões do país, nas últimas

eleições presidenciais. No dado em análise, nos chama atenção a força de M., cuja conquista se deu “devagarzinho”, em contraposição a essa opressiva urgência e aceleração do mundo.

Sequência 2 – Eu comecei a estudar por causa disso, pra aprender mais!¹⁶



Legenda: Na primeira imagem, no topo à esquerda, M. encara o vazio do quadro branco enquanto diz: “Quando fui fazer minha identidade foi assim, viu?” (minuto 04:53). Na imagem à direita, M. encara I. enquanto reproduz em tom de deboche a fala do funcionário do SAC: “Se você errar mais outra vez, você não vai fazer” (minuto 05:02). Na terceira imagem, abaixo à esquerda, M. mostra como escreveu seu nome, de maneira lenta e cuidadosa (minuto 05:12). Na última imagem, M. levanta seu olhar em direção a I. e encerra seu relato dizendo: “Aí eu comecei a estudar por causa disso, pra aprender mais, fazer meu nome direitinho.” (minuto 05:22). Fonte: elaborada pelos autores. Cores, saturação e luminosidade ajustadas por meio do Canva.

Destacar a relação intra-ativa desses aspectos simbólica e materialmente inscritos na experiência (*perejivanie*) de M. confere maior visibilidade à coletividade histórica e cultural das transformações humanas, além de nos ajudar a ressaltar os fios histórico-culturais de processos idadistas.

Cabe ainda salientar a relevância da escuta ativo-responsiva do professor-pesquisador, que confere significação ao dizer de suas interlocutoras: “É bom”, ele comemora, com o desfecho da lembrança de M. “aí, eu fui, assim, ó, devagarzinho, e fiz, aí, ele ficou calado!”. Para Bakhtin (2016), não há enunciação que possa ser explicada unicamente pela condição dos falantes, em que se pode prescindir do ouvinte, daquele que, no encontro, produz sentidos *com* o outro. Esse movimento pelo direito de M. contar sua história é, para nós, uma iniciativa

¹⁶ Em parênteses, comentários sobre o contexto de produção dos enunciados.

profundamente significativa, já que contar sua história não se limita ao ato individual de narrar, mas se consolida na resposta engajada do ouvinte-pesquisador, que a transforma em um ato coletivo de conhecimento. Esse movimento, em que sua fala é legitimada e celebrada, exemplifica o que defendemos como uma prática educacional verdadeiramente dialógica, uma que não apenas "ouve", mas responde e, ao responder, reconhece o outro como coautor do processo educativo, como propõe Freire:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo (Freire, 1967, p. 107).

Nessa relação dialógica, M. pode expor suas dificuldades na elaboração de hipóteses sobre sua grafia e seu processo de aprendizagem de escrita, anunciando sua (trans)formação para si e para os outros.

Finalmente, destacamos a complexa tarefa desse processo de (trans)formação do educador/educando, em especial quando fazemos um recorte específico como o da EJA sob o viés crítico do idadismo. O professor-pesquisador, retomando sua trajetória e seu trabalho com o grupo focal, reconhece que, ao adentrar uma sala de alfabetização de idosos pela primeira vez, tentava colocar em prática, naquele espaço, aquilo que havia aprendido tendo como público-alvo a educação infantil, assim reproduzindo uma prática que, por vezes infantilizada, não enaltecia a comunhão de saberes compartilhados com as pessoas idosas e suas vivências. Refletindo sobre sua formação inicial, aponta que não houve, em seu percurso institucional, preocupação com a educação de pessoas idosas, uma problemática que assola boa parte dos cursos das licenciaturas (Marques; Pachane, 2010).

Essa lacuna não é incidental, uma vez que espelha um projeto político que invisibiliza a velhice como etapa de aprendizagem. A ausência da EJA nos currículos das licenciaturas reflete uma lógica economicista, com a educação de pessoas jovens, adultas e idosas sendo historicamente tratadas como "política assistencial" (Freire, 2000) ou como "educação compensatória" (Garcia; Goulart, 2015); não como direito. Reflete, também, uma visão capitalista da valorização do tempo "produtivo" do jovem/adulto e que atualiza "o mito da inutilidade da pessoa idosa", deslegitimando investimentos na "educação tardia" (Debert, 2012). É fundamental, portanto, que os currículos das licenciaturas contemplem uma

formação para o envelhecimento. Afinal, como lembra Krenak (2020), "envelhecer é um ato de rebeldia" num sistema que nos ensina a temer o tempo. O silenciamento e o apagamento de idosos na educação não é um apenas um erro incidental, é o sintoma de uma violência epistêmica que precisamos combater.

Contudo, como o processo de (trans)formação não é encapsulado a um espaço-tempo, mas se constitui, momento a momento, em relações intra-ativas semelhantes às discutidas aqui, foi sendo possível refletir e criar práticas educacionais que valorizam as vivências e as falas dos participantes, práticas que compreendemos não serem apenas intergeracionais, mas anti-idadistas e socialmente referenciadas.

4 Considerações finais

Ao longo deste trabalho, argumentamos que o processo de aprendizagem e (trans)formação é contínuo, inacabado, em que os emaranhados de vivências, matéria, conhecimentos e subjetividades se tensionam e se afrouxam em diferentes espaços-tempo. Esse processo, dinâmico, rizomático e instaurado no vir-a-ser, encontra no diálogo uma chave fundamental, uma práxis significativamente enriquecedora para todos. Argumentamos, também, sobre a importância de se combater o binarismo que ainda permeia as noções sociais de velhice e envelhecimento, desafiando concepções limitantes sobre o que é ser velho ou o que significa envelhecer no contexto educacional. Esse binarismo, ao simplificar o envelhecimento, seja por um determinismo biológico, seja por um determinismo social e psicológico, oculta as complexidades das diversas vivências da velhice, desconsiderando, por exemplo, suas contradições, das mais corriqueiras – em relações familiares em que a pessoa idosa se vê “obrigada” a gostar de ficar e cuidar de seus netos – às mais complexas, como a visão de uma disputa existente entre “o velho e novo”.

Nesse emaranhado semiótico e material, na defesa da educação da pessoa idosa, a (trans)formação ético-responsável do professor é atravessada por erros e acertos que se intra-relacionam e a partir dos quais novas configurações de ser e ensinar surgem – muitas das quais temporárias, outras ontologicamente consequenciais. É nesse sentido que podemos falar de uma formação permanente, como propõe Freire (1993), em que os participantes desse

processo se reconheçam como seres inconclusos, condição que impulsiona o ser humano a, curiosamente, se aventurar na busca pelo (re)conhecimento de si e do mundo.

A educação é permanente não porque 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. 22-23).

Procuramos, a partir de um processo que busca perceber mundos (*art of noticing*, segundo Tsing, 2015) em relação, construir uma práxis comprometida (Freire, 1967; Hooks, 2013) a enfrentar o idadismo e pensamentos binários que o sustentam. Apesar das limitações inerentes a pesquisas e reflexões dessa natureza, esperamos, ainda, que nossa discussão (inacabada) possa inspirar diálogos e (trans)formações mais profundas acerca de uma educação anti-idadista.

Agradecimentos

Agradecemos à equipe do Niefam (UESB) por toda colaboração e dedicação empreendidos para a realização das aulas de alfabetização e encontros dos grupos focais, fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Também agradecemos os comentários dos pareceristas que nos ajudaram a refletir e avançar em nossa discussão.

Nosso maior agradecimento vai para os participantes dos grupos focais. Como nos ensina Paulo Freire, nossa relação é de eterno aprendizado, e, enquanto professor-pesquisador (Ítalo), tive o privilégio de aprender continuamente com cada um de vocês, nas trocas e encontros que aconteceram ao longo do processo. A cada diálogo, me vi enriquecido, e é com um coração pleno de aprendizado que celebro a imensa contribuição que todos deixaram.

Também agradecemos o apoio financeiro recebido do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do projeto intitulado “Processos de ensino-aprendizagem intergeracional: saberes e experiências para uma formação anti-idadista”.

Referências

- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-1924].
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1929].
- BARAD, K. **Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning**. Durham: Duke University Press, 2007. <https://doi.org/10.1215/9780822388128>
- BUBNOVA, T. O que poderia significar o “Grande Tempo”? **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 10, n. 2, p. 5-16, 2015. Tradução de Bruna Lopes-Dugnani. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/23260>. Acesso em: 01 fev. 2025.
- BUTLER, R. N. Age-ism: Another Form of Bigotry. **The Gerontologist**, v. 9, n. 4, p. 243-246, 1969. https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243
- CAPONI, S. Classificar e medicar: a gestão biopolítica dos sofrimentos psíquicos. In: CAPONI, S.; VALENCIA, M. F. V.; VERDI, M.; ASSMANN, S. J. (org.). **A medicalização da vida como estratégia biopolítica**. São Paulo: Editora LiberArs, 2006. p. 97-114.
- COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.
- DEBERT, G. G. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, M. M. L. B. (ed.). **Velhice ou terceira idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: FGV, 2008. p. 49-68.
- DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice**. São Paulo: EDUSP, 2012.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. v. 1, n. 115, p. 139-154, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>
- FORTES, M. Age, generation, and social structure. In: KERTZER, D.; KEITH, J. (ed.). **Age and Anthropological Theory**. Ithaca: Cornell University Press, 1984. p. 99-122.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Villa das Letras Editora, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 26. ed. RJ: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, I. H. M.; GOULART, C. M. A. A escrita no cotidiano de trabalhadoras e trabalhadores rurais de Açu/RN. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 1, p. 111-131, 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/41>. Acesso em: 15 abr. 2025.

GOMES, I.; FERREIRA, I. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. **Agência IBGE Notícias**, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 10 fev. 2025.

GONZÁLEZ REY, F. Advances in Subjectivity from a Cultural-Historical Perspective: Unfoldings and Consequences for cultural Studies Today. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. (ed.). **Perezhivanie, Emotions, and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy**. Singapore: Springer Nature, 2017. p. 173-193. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9>

GONZÁLEZ REY, F. Subjectivity as a New Theoretical, Epistemological and Methodological Pathway within Cultural-Historical Psychology. In: GONZÁLEZ REY, F.; MARTINEZ, A.; GOULART, D. (ed.). **Subjectivity within Cultural-Historical Approach: Theory, Methodology, and Research**. Singapore: Springer Nature, 2019. p. 21-36. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-3155-8>

HARAWAY, D. **Staying with the Trouble: Making kin in the Chthulucene**. Duke: Duke University Press, 2016. <https://doi.org/10.1215/9780822373780>

HOCKEY, J.; JAMES, A. **Growing Up and Growing Old: Age and Dependency in the Life Course**. London: SAGE, 1993.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INEP. **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2022**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 08 abr. 2025.

KITZINGER, J. Grupos focais. In: POPE, C.; MAYS, N. (org.). **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. Tradução de Ananyr Porto Fajardo. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 33-44.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LATOUR, B. **Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LATOUR, B.; SCHULTZ, N. **Memorando sobre a nova classe ecológica**: como fazer emergir uma classe ecológica, consciente e segura de si. Tradução de Monica Stahel. Petrópolis: Vozes, 2023.

LORDE, A. Age, Race, Class and Sex: Women Redefining Difference. *In*: LORDE, A. **Sister Outsider**: Essays and Speeches. Freedom, California: Crossing Press, 1984. p. 114-123.

MARQUES, D. T.; PACHANE, G. G. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 475-490, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200004>

MAZUCHELLI, L. P. Envelhecimento e alteridade: caminhos para um diálogo amoroso entre gerações. **Da indiferença à não indiferença: como viver a amorosidade?** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 461-468.

MAZUCHELLI, L. P.; OLIVEIRA, M. V. B. A extensão universitária como espaço de formação em linguagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 18, n. esp. 1, p. 1-19, 2023. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.18480>

MORAIS, P. V. B.; SANTOS, J. J. R.; LAGO, D.C. Direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas em interface com a educação especial. **Interfaces Científicas**. v. 10, n. 3, p. 332-341, 2021. <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8482>

NOVAES-PINTO, R. C.; OLIVEIRA, M. V. B. Uncovering Hidden Meanings in Legal Discourse on the Elderly: A Semioethical Perspective. **Semiotica**, v. 2016, n. 209, p. 301-321, 2016. <https://doi.org/10.1515/sem-2016-0018>

NUNES, C. S.; SANTOS, J. J. R.; EUGÊNIO, B.; Práticas curriculares de docentes da educação de pessoas jovens, adultas e idosas. **Humanidades & Inovação**. v. 7, n. 7, p. 492-501, 2016. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2319>. Acesso em: 05 fev. 2025.

PRIOR, P.; HENGST, J.; KOVANEN, B.; MAZUCHELLI, L.; TURNIPSEED, N.; WARE, R. Rearticulating Theory and Methodology for Perezhivanie and Becoming. **Critical Social Studies**, v. 24, n. 1, p. 4-44, 2024. <https://doi.org/10.7146/ocps.v24i1.135502>

SANTOS, J. J. R.; WESCHENFELDER, L. M.; PEREIRA, S. M. C. **Educação de pessoas jovens, adultas e idosas**: travessias e memórias no campo da política, da gestão e da pesquisa. Salvador: EDUFBA, 2021.

SILVA, J. V. S. **Estereótipos etários do uso da tecnologia em aulas de língua inglesa na educação básica**. 2023. 25f. Dissertação (Mestrado em Letras Português – Inglês) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

SILVA, L. R.; CAMPEZZI, H. Estudantes que hostilizaram universitária por ter mais de 40 anos desistem da graduação. **G1**, Bauru e Marília, 16 mar. 2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2023/03/16/estudantes-que-hostilizaram-universitaria-por-ter-mais-de-40-anos-desistem-da-graduacao.ghtml>. Acesso em: 30 jan. 2025.

TSING, A. **Mushroom at the End of the World**: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins. Princeton University Press, 2015.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VYGOTSKY, L. **Problems of General Psychology**: The Collected Works of L. S. Vygotsky: Volume 1. Edição de R. Rieber e A. CARTON. Tradução de Norris Minick. Nova Iorque: Plenum, 1987.

VYGOTSKY, L. The Problem of the Environment. *In*: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (ed.). **The Vygotsky Reader**. Oxford: Blackwell, 1994. p. 338-354.

Recebido em: 14.09.2024

Aprovado em: 28.01.2025