

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NARRADAS POR IDOSOS: LEITURAS LEMBRADAS, LEITURAS CULTIVADAS

PRACTICES OF LETTERING NARRATED BY ELDERLY PEOPLE; REMEMBERED READING, CULTIVATED READING

Rômulo Tonyathy da Silva MANGUEIRA¹

Zélia Maria de Arruda SANTIAGO²

RESUMO: A sociedade brasileira enfrenta mudanças socioculturais desencadeadas pela crescente realidade longeva, por isso o compromisso de relevar políticas públicas de valorização das pessoas idosas, a fim de continuarem sujeitos ensinantes e aprendentes na vida pessoal, familiar e social. Mas, o que a sociedade lhes proporciona para dinamizarem a vida cotidiana; doutro modo, o que buscam realizar para manterem-se ativos na sociedade? A aprendizagem continuada surge como forma de ampliarem e cultivarem práticas de letramentos convencionais e digitais para sentirem-se incluídos na sociedade. O *corpus* de análise refere-se às suas práticas de leituras realizadas no tempo escolar e ampliadas atualmente; tais informações foram obtidas através de uma sondagem pedagógica, para fins de planejamento didático da disciplina Leitura e Produção Textual ministrada na Universidade Aberta a Maturidade (UAMA). Conforme a análise, observa-se que as práticas de letramentos (temporalidade escolar e atual) não apenas foram ampliadas, mas diversificadas em letramentos convencionais e digitais, considerando-se que estas informações orientam a elaboração de propostas didático-pedagógicas para a educação com idosos em espaço formal e informal.

PALAVRAS-CHAVE: Leituras. Letramentos. Idosos.

INTRODUÇÃO

O aumento da população idosa nos países desenvolvidos e em desenvolvimento impulsiona estudos e pesquisas acerca da velhice e do envelhecimento humano nos campos das ciências humano-sociais, pois emerge uma realidade proveniente do avanço das ciências médicas associadas ao avanço tecnológico focadas nos cuidados da

¹ Doutorando em Ciência, Tecnologia e Educação (PPCTE) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro/Campus Maracanã (CEFET/RJ). E-mail: tonyathy@hotmail.com.br  0000-0001-9330-6719.

² Doutorado em Educação (UEPB) e docente no Departamento de Educação (UEPB). E-mail: zeliasantiago@yahoo.com.br  0000-0001-9311-6990.

<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22n02.05.p67>

saúde e participação mais ativa dos idosos na sociedade (MASCARO, 2004). A longevidade (BRANDÃO&MERCADANTE, 2009) insere-se num processo sociohistórico, significando ganhos culturais e afetivo-emocionais às gerações seguintes, mas desafiante por solicitar a implantação de políticas sociais face às demandas socioculturais deste segmento etário.

A sociedade brasileira enfrenta mudanças sociais desencadeadas pela crescente realidade do longeviver, por isso a Lei nº 10.741/2003, (BRASIL, 2003) pautou-se no propósito de ampliar, difundir e aplicar políticas públicas de atenção, valorização e compromisso com as pessoas idosas, a fim de continuarem gestando a vida pessoal na convivência familiar e participação social. Estar longo neste contexto social, nem sempre significa usufruir direitos previstos no Art. 3º do Estatuto do Idoso que determina como “obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público” assegurar aos idosos seus direitos “com absoluta prioridade” a “efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania”, fundados nos valores da “liberdade, dignidade e respeito”. Os princípios sustentadores da “convivência familiar e comunitária” destacados no trecho do Capítulo VII priorizam o “estabelecimento de mecanismos favoráveis à divulgação de informações de caráter educativo sobre os aspectos biopsicossociais de envelhecimento” proporcionados pelos suportes da família, comunidade, sociedade e o Poder Público.

Os direitos sociais dos idosos garantidos com “absoluta prioridade” constituem-se dos cuidados com a vida, saúde, alimentação, educação, cultura, esporte e lazer; no entanto, estes direitos no contexto brasileiro expressam tímidas conquistas frente às suas demandas socioculturais e as ações governamentais tornam-se inadequadas quanto à funcionalidade de propostas educacionais para idosos em espaços sociais formais e informais. Estas, nem sempre consideram as diferentes realidades regionais brasileiras, determinantes das diversas “maneiras de envelhecer” (DEBERT, 2004), igualmente, norteadoras das expectativas de suas “aprendizagens” (KACHAR, 2001). Por enfrentarem realidades socioculturais diferenciadas, os idosos vivenciam limitações relacionados aos direitos sociais, notadamente os educacionais, que os privam de usufruir a liberdade cidadã nas interações interlocucionais no “convívio familiar e comunitário” (MARANGONI, 2011).

As limitações socioculturais a eles impostas implicam em uma vida isolada e desmotivada quanto à realização de tarefas cotidianas em diversos lugares públicos, como o deslocamento para agências bancárias para efetuar saques, depósitos, pagamentos ou transferências, abertura de contas poupança ou corrente; a busca de serviços nos espaços comerciais em supermercados, lojas, feiras, *shopping*, farmácia, assim como, serviços médicos em clínicas, hospitais, consultórios, laboratórios, cujas tarefas, muitas vezes, são atribuídos a familiares, amigos ou vizinhos pelo fato de sentirem-se inseguros para realizá-las sozinhos. Estas limitações socioculturais minimizam a participação dos idosos nos espaços de lazer (viagem, igreja, parque, estética, amigos etc.) e, evidentemente, enfraquecem a funcionalidade psicomotora ligada às perdas naturais do envelhecimento que, por sua vez, reforçam estigmas do idoso como “frágil sem vigor e agilidade” (COSTA, 2001).

Os preconceitos etários, físicos, cognitivos, emocionais, profissionais e educacionais em relação ao idoso, socialmente construídos na convivência familiar e comunitária são cristalizados no curso da “história social e geracional” (BOSI, 2003) da sociedade. Mas, a sociedade que constrói preconceitos contra a pessoa idosa pode desconstruí-los ao priorizar estudos, pesquisas e políticas públicas direcionadas à sua inclusão social não apenas restritas às discussões teórico-conceituais, mas pautadas no protagonismo de suas experiências em espaços educacionais formais e informais na sociedade. Neste cenário de limites dos direitos sociais básicos, como entender os direitos dos idosos “com absoluta prioridade” no contexto brasileiro, frente à realidade educacional e aos desafios do longeviver? Muitos idosos aposentados ou não, residentes em asilos, na companhia de filhos, netos ou tutores, alfabetizados ou não, doentes ou saudáveis, deficientes ou não, presidiários ou livres, com ou sem cuidadores, o que fazem para enfrentar os limites ou a ausência educacional na longevidade? O que a sociedade lhes proporciona para dinamizarem o seu dia a dia? O que buscam realizar para manterem-se ativos na família e na sociedade?

Estas questões não dialogam apenas com propostas político-educacionais nacionais, mas comungam com metas político-sociais internacionais provenientes do Plano Internacional de Ação sobre o Envelhecimento³ (Madrid, 2003), ao tratar da

³ Plano de ação internacional sobre o envelhecimento, 2002/Organização das P712a Nações Unidas; tradução de Arlene Santos, revisão de português de Alkmin Cunha. Revisão técnica de Jurilza M.B. de Mendonça e Vitória <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22n02.05.p67>

atenção continuada à pessoa idosa frente ao acelerado processo de envelhecimento global (MASCARO, 2004). Metas que, traduzidas no contexto brasileiro, reiteram o compromisso social de assistência continuada aos longevos, enfatizando sua valorização e respeito na continuidade da vida quanto à “inclusão e participação nas sociedades, permitindo que contribuam mais eficazmente nas suas comunidades e no desenvolvimento de suas sociedades” (p. 20, Art. 6º). Evidentemente, uma das metas que pressupõe o investimento educacional com idosos, afirmando-se como um compromisso social e intergeracional numa sociedade para todas as idades. Nestes termos, tem-se o marco político nacional e internacional baseado nas projeções do envelhecimento humano na metade do século XX em muitas sociedades, igualmente em relação às demandas socioculturais interpretadas como primordiais à sustentabilidade social entre gerações (BOSI, 2003).

Tais metas projetadas no contexto brasileiro exigem participação conjunta da sociedade e de organizações institucionais (indústrias, empresas, hospitais, escolas, universidades, igrejas, mídias, sociedades de bairros etc.) em torno da formação de profissionais para atenderem idosos em espaços formais e informais da sociedade. Neste sentido, a longevidade exige da sociedade brasileira revisões conceituais e procedimentais acerca da velhice e do processo de envelhecimento, no sentido de proporcionar aos idosos saberes e fazeres para enfrentarem a longevidade nas diferenciadas velhices. Realidade da qual surge o compromisso social com a educação continuada focada nas múltiplas aprendizagens interessadas aos idosos, para além dos limites etários e séries escolares a funcionar em diversas instâncias da sociedade. Se a sociedade, constituída por todas as temporalidades etárias, demarca idades adequadas para o acesso escolar, entende-se que a própria constrói preconceitos quanto às capacidades da aprendizagem escolarizada, decerto, ignorando outras aprendizagens entre as demais faixas etárias.

A sociedade multietária demanda uma concepção educacional continuada fundante da elaboração de propostas educacionais direcionadas a todas as idades, reconhecendo as capacidades de aprendizagem e coeducação dos idosos entre gerações (MARAGONI, 2011). A sociedade (inter)geracional considera os idosos como

Gois. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. Disponível em: http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/_manual/5.pdf. Acesso: 08. fev. 2019.

educadores socioculturais que marcam gerações através de histórias narradas nas versões orais e escritas, consideradas como um acervo de experiências pessoal, familiar e social ensináveis intergeracionalmente (KACHAR, 2001). Ainda que o contexto educacional brasileiro desconsidere os idosos como sujeitos aprendentes e protagonistas na educação intergeracional, muitos deles inserem-se na dinâmica das práticas inclusivas de aprendizagens, a exemplo da leitura para gestarem a vida cotidiana na família e na comunidade. Diante destas colocações, indaga-se que práticas de leitura os idosos(as) priorizam para gestarem a vida em longevidade? De que forma estas práticas auxiliam na gestão de suas atividades cotidianas? Estas considerações indagativas norteiam esta discussão baseada nas práticas de letramentos cultivadas pelos idosos(as) como forma de adquirir outras aprendizagens e de melhor gestar os afazeres cotidianos.

METODOLOGIA

Para entender a maneira pela qual os idosos participantes desta pesquisa buscam manter-se aprendentes na vida cotidiana por meio da leitura, este trabalho apresenta informações sobre esta prática por eles realizada em diferentes épocas, notadamente, leituras escolares e atuais. Os informantes totalizam 55 idosos(as) com idade entre 60-80 anos, estudantes da Universidade Aberta à Maturidade (UAMA-UEPB)⁴ ano 2017, concluintes dos antigos cursos primário e ginásial (nomenclaturas extintas na reforma do ensino com a Lei nº 56.92/1971)⁵, dentre os quais 30% possuem formação superior. As informações, como referência de análise, resultam de uma sondagem prévia sobre leituras por eles realizadas no cotidiano, visando o planejamento didático (objetivos, conteúdos, metodologia) da disciplina Leitura e Produção Textual (LPT), a fim de conhecer interesses e expectativas de aprendizagens dos educandos idosos(as) em torno dos usos da leitura e da escrita.

⁴ Curso Educação para o Envelhecimento Humano oferecido pela UAMA, Universidade Estadual da Paraíba - Brasil (UEPB-BR).

⁵Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 14. mai. 2020.

<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22n02.05.p67>

O *corpus* refere-se às práticas de leituras dos tempos escolares e atuais por eles lembradas e cultivadas atualmente, as quais descritas e sequenciadas depois de mapeadas por esses educandos, a partir de uma sondagem pedagógica fundada na proposta metodológica educacional freireana (FREIRE, 1995), pois esta considera suas experiências sociais como temas geradores no processo ensino-aprendizagem, quando tematizados e problematizados na relação dialógica educador-educandos. Esta sondagem revelou suas práticas leitoras remetentes a diferentes temporalidades escolares e práticas atuais elencadas neste trabalho mais a frente, seguindo sua análise interpretativo-qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008). A sondagem baseou-se nas seguintes perguntas: (i) Que leituras realizavam no tempo escolar? (ii) Quais leituras realizam atualmente? (iii) Aponte temáticas que gostariam de discuti-las na disciplina “Leitura e Produção de Textos”.

Várias temáticas foram por eles mapeadas como sugestões ao conteúdo temático na elaboração das atividades disciplinares, como por exemplo: “Temas atuais; Histórias de vida; Textos sobre idosos; Casamento e filhos; Livros de auto-ajuda; Tempos de criança; Memória e convivência; Textos diversos; Atividades físicas; Nutrição; Como lidar com os adolescentes de hoje; Direitos dos idosos e da criança; Humor; Envelhecer; Leituras sobre o idoso; Violência contra o idoso; Família; Desigualdades e Histórias em quadrinhos (HQs)”. Temáticas, sugeridas por eles, tratadas à base dos diversos gêneros textuais disseminados em revistas, jornais, livros, *internet*, panfletos etc., em formas de textos poéticos, informativos, instrutivos, científicos. Além disso, considerou-se na dinâmica discursiva desta disciplina materiais escolares trazidos pelos educandos da UAMA, a exemplo de objetos manipuláveis remetentes aos tempos escolares (livro didático, caderno de anotações, tabuada, palmatória), enriquecendo as discussões em sala de aula, sobretudo, em torno da produção do gênero textual memorial escrito, os quais não configurados no *corpus* desta análise.

As temáticas detectadas na sondagem interconectam-se à realidade social dos idosos(as), pois evidenciam expectativas de aprendizagens deste segmento etário, consideradas fontes informacionais à elaboração de propostas pedagógicas à educação com idosos(as), enquanto “temas geradores” (inter)relacionados às suas histórias de vida, porque transformadas em práticas cotidianas. As temáticas mapeadas pelos participantes revelam leituras motivadas pelo entretenimento e obtenção de conhecimentos sobre velhice, através das quais se afirmam nas práticas de letramentos

individual e social transformadas em aprendizagem continuada (TFOUNI, 2005). Esta discussão funda-se na concepção da aprendizagem ao longo da vida (LONGWORTH, 2005) interconectada às práticas dos multiletramentos circulantes na sociedade, nelas coexistentes as heterogeneidades dos textos convencionais e digitais (ROJO&MOURA, 2012).

Os diversos textos demandam habilidades leitores situadas em diferentes contextos sociais, temporalidades históricas, idades etárias e intenções interlocucionais, perpassadas por diversas leituras do/de mundo (FREIRE, 1989) e respectivos códigos sociais (TFOUNI, 2005). Os idosos(as) inseridos em diferentes contextos sociais realizam leituras variadas, desenvolvendo capacidades interlocucionais enquanto falantes/leitores/escritores em diferentes espaços da sociedade ao responderem demandas inclusivas por meio de textos sociais (CARVALHO, 2004). As práticas sociais embasadas nos usos da língua oral/escrita em suas heterogeneidades textuais, situacionais, contextuais e interlocucionais exigem letramentos orais e escritos diferenciados da parte dos diversos sujeitos etários (MARCUSCHI, 1991).

IDOSO NA SOCIEDADE; EDUCAÇÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM CONTINUADA

O sistema público educacional brasileiro assegura a educação escolar à população adulta por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), igualmente, ao público infanto-juvenil, a mesma não extensiva ao segmento idoso, ainda que muitos, para ela retornem, a fim de recuperarem a formação escolar e, avançarem na busca do ensino superior (TODARO, 2009). A realidade do retorno reconfigura o público estudantil da EJA por nela conter turmas com educandos idosos(as), observando-se que, se jovens e adultos retornam a escola, a fim de concluírem a formação escolar, notadamente, muitos idosos, também, a buscam para concluir séries abandonadas ou, mesmo, iniciá-las por meio da alfabetização, tendo-se, cada vez mais, turmas multietárias no ensino da EJA.

Nesta conjuntura socioeducacional percebe-se as limitações das políticas públicas educacionais quanto à formação escolar inicial e continuada para idosos, uma vez negada na LDB (1996), segue emergente no Estatuto do Idoso (Lei nº 10741/2003), texto mais recente que trata da atenção inclusiva da pessoa idosa no

contexto social brasileiro. Se a lei educacional desconsidera a formação escolar básica e continuada para idosos, quais alternativas educacionais são instituídas pela sociedade para os idosos continuarem aprendendo na vida? O silenciamento das políticas educacionais se agrava devido à ausência de programas com propostas de aprendizagem continuada direcionada a expectativas dos idosos, embora muitos busquem outras formas de aprender ao manterem-se ativos na sociedade (KACHAR, 2001). Por enfrentarem as limitações educacionais muitos buscam alternativas para continuarem aprendentes na sociedade, buscando atividades funcionais ao realizarem atividades físicas (caminhadas, academias), além de outras como conversas amigas nas praças, participação em eventos sociais sobre saúde e estética, associação de grupos de convivência, encontros com familiares, amigos e vizinhos, cursos artesanais, viagens, leituras, escritas, conversas em redes sociais, etc., a fim de compartilharem saberes e desenvolverem capacidades sociocognitivas.

Estas alternativas como perspectiva educacional reforça o silenciamento do sistema educacional brasileiro quanto à educação para idosos, sobretudo, por desconsiderar propostas socioeducativas respaldadas no estatuto do idoso (2003), as quais relevam o diálogo entre idoso-escola-comunidade. Se o sistema de ensino silencia a educação escolar para idosos, por que não inserir conteúdos que tratem da velhice, envelhecimento, longevidade, intergeracionalidade, respeito e valorização do idoso na sociedade e na escola? A conquista da longevidade na sociedade brasileira demanda discussões sistemáticas em todas as séries e níveis escolares, necessárias ao desenvolvimento humano e a sustentabilidade social, fundadas nos pressupostos da Educação Gerontológica (CACHIONI, 2003) geradores de construtos conceituais e procedimentais de uma pedagogia intergeracional (MARANGONI, 2011).

A discussão sobre envelhecimento e longevidade intensificou-se no limiar do século XXI, priorizando agendas sociopolíticas nos países desenvolvidos, em desenvolvimento ou emergenciais, reconhecendo o idoso em seu desenvolvimento multidimensional não restrito aos limites biológicos, mas, ampliando-se nos aspectos psicossociais (BRANDÃO&MERCADANTE, 2009) por abranger diferentes realidades econômicas, sociais, culturais, étnicas, ambientais e pessoais (CAMPOS, BERLIZI, CORREA, 2014). O Brasil inserido nesta realidade desenvolve estudos acadêmico-científicos inspirados na concepção da educação continuada e aprendizagem ao longo da vida, junto a diversas áreas do saber e, respectivos,

especialistas, tornando-os acessíveis às instâncias governamentais e não governamentais da sociedade. Esta realidade potencializa o compromisso da escola como educadora pedagógica, social e geracional, instituída como agência capacitada ao ensino do saber científico, mormente, empenhada na formação do ser humano inserida, potencialmente, num processo de mudança sociohistórica, multicultural, coletiva e individual (VYGOTSKY, 1991).

A escola como educadora social deve inserir questões relacionadas ao idoso e suas demandas socioculturais nas propostas curriculares sem restrições de “negligência ou omissão” educativa (Art. 4º, Lei nº 10.741/2003), garantindo-lhe exercício da “faculdade de ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários” (Art. 10, parágrafo § 1º), sendo capaz de “expressar” opiniões ao compartilhar experiências de vida, ao mesmo tempo, adquirir outras aprendizagens no ambiente escolar. Explicitamente, o Art. 21 enfatiza que o “poder público criará oportunidades de o idoso acessar a educação”, adequando “metodologias e material didático” e “programas educacionais”, pressupondo-se o compromisso sociedade-escola. O poder público se responsabiliza por institucionalizar propostas educacionais destinadas aos educandos de todas as idades (sociedade multietária), focadas nas demandas de estudos intergeracionais, velhice e envelhecimento, visando alcance da formação inicial e continuada de profissionais no trato com idosos em diversos espaços da sociedade (CACHIONI, 2003).

As temáticas do “respeito e à valorização do idoso” devendo compor propostas escolares como forma de eliminar preconceitos e, produzir conhecimentos relacionados às demandas da continuidade da vida nos níveis do ensino da educação escolar (Art. 22). Os pressupostos teórico-metodológicos (CARVALHO, 2004) e legais da educação inclusiva não se restringem a pessoas com deficiências físico-mentais, mas a idosos excluídos do convívio social marcados pela ausência de “participação das comemorações de caráter cívico ou cultural” em ambientes sociais, sobretudo escolar “para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais” (Lei. 10.741, Art. 22, § 2.º). Por meio deste texto entende-se que o atendimento inclusivo ao idoso impõe a articulação entre instituições sociais não governamentais (Art. 46), mobilizando a “opinião pública” através de atividades “educacionais, esportivas, culturais e lazer” (Art. 50),

<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22n02.05.p67>

tendo em vista à “preservação dos vínculos familiares” construídos na interlocução idoso-escola-sociedade.

As propostas da educação continuada para idosos, além da escola, se ampliam com a reescrita do Art. 25, Estatuto do Idoso (2003) expressa no Projeto de Lei (6350/2013), ao tratar da “criação da universidade aberta às pessoas idosas, com incentivos 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”. O referido artigo enfatiza que as instituições do ensino educação superior ofertarão cursos e programas de extensão presenciais ou à distância as pessoas idosas, fundamentados na concepção da educação continuada no ambiente universitário e fora dele, proporcionando aos idosos(as) diferentes oportunidades de aprendizagem. Nesta discussão permanece o silenciamento do atendimento ao idoso no sistema escolar básico, pois muitos idosos sequer possuem a formação escolar fundamental, sobressaindo-se neste texto a aprendizagem continuada em ambientes universitários, ainda que relevem cursos de extensão e programas dentro e fora da universidade.

Propostas de universidade aberta reelaboradas conforme avanços de estudos e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento humano e, adaptadas para este público etário em diferentes contextos e épocas sociais, a exemplo de suas primeiras instalações nos Estados Unidos e Europa (CACHIONI, 2003), no entanto, pouco disseminadas no contexto brasileiro. As oportunidades educacionais para idosos continuam limitadas expressados pela falta de espaços sociais estruturados ao atendimento desta faixa etária, mais agravante pela carência de profissionais ou educadores para lidarem com este público etário. Neste *corpus* contém indicativos de sugestões mapeadas por idosos desejosos de oportunidades de aprendizagem continuada adequadas as suas expectativas enquanto sujeitos falantes/leitores/escritores inseridos num processo de formação inacabada (FREIRE, 1983). Os saberes adquiridos nesta formação inconclusa são reelaborados nas múltiplas práticas de letramentos orais e escritos, cultivadas por eles em fontes impressas ou digitais.

IDOSOS/AS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: LEITURAS E LEITORES

As práticas de letramentos recorrentes na atual sociedade diferem de épocas passadas, pois marcadas por diversos gêneros textuais orais e escritos, vivenciadas por diferentes protagonistas, intensamente, ampliadas no início do século XXI devido às crescentes mudanças sociais resultantes do desenvolvimento científico-tecnológico. As experiências de leituras vivenciadas pelos participantes desta pesquisa remetem a década de 50 (Século XX) e perpassam décadas iniciantes do século XXI, tendo-se diferentes interlocutores frente às novas demandas de uso da leitura e da escrita acessadas em diversas fontes informacionais convencionais e digitais. Atualmente, os idosos se deparam com diferentes textos verbais e não verbais veiculados em vários meios da comunicação social, jamais existentes na sua época, a exemplo da TV, CD, DVD, telefonia fixa e móvel, *internet* e, suas redes, os quais disponibilizam diversos gêneros textuais aos sujeitos leitores e escritores.

Inseridos em uma sociedade que prioriza a comunicação tecnológica os idosos se distanciam das práticas de letramentos convencionais por eles vivenciadas no seu tempo etário e social, comumente veiculadas na mídia da época (rede radiofônica, difusoras locais, cartas, bilhetes, folhetos, livros, revistas, jornais, etc), cujas práticas contribuíram para o desenvolvimento das habilidades de escuta, fala, leitura e escrita sustentadoras da interação comunicacional. Práticas de leitura e escrita circulantes num dado contexto histórico que foram se renovando e se ampliando, substituídas por outras nos limiares do letramento digital oral e escrito, à medida que acessavam diversos textos na *internet* conectada aos celulares ou as redes de wifi, tendo-se idosos revelando potencialidades de aprendizagem ao ocuparem o ciberespaço virtual da comunicação social interconectados a outros interlocutores (KACHAR, 2003). Envolvidos nestas práticas muitos leem textos orais/escritos materializados em diferentes aplicativos móveis (*whatsapp*, áudio, *youtube*, *e-mail*, *twitter*, *facebook*, *instagram*, *sites*, etc), através dos quais ampliam o exercício da leitura e da escrita ao receberem e (re)enviarem mensagens digitais, ao mesmo tempo, ao gravarem textos orais e digitalizarem textos escritos enviados a diversos internautas em redes sociais (KACHAR, 2003).

Certamente, os idosos(as) cultivam práticas de leitura e escrita recorrentes nas redes digitais, muitas vezes, sem perceber que nelas contém estruturas linguísticas semelhantes aos textos predominantes na sua época. Isto se concretizando ao enviarem ou receberem *e-mails*, cartas, vídeos, também, ao produzirem textos digitalizados e gravados em áudios, destinados a vários interlocutores, sinalizados com as expressões remetente/destinatário com data, lugar e intenções comunicativas (ZANOTTO, 2005). As práticas de letramentos convencionais de épocas passadas dialogam com práticas atuais de forma reelaboradas, nelas havendo estruturas linguístico-discursivas estáveis sustentadoras da materialidade do conteúdo textual remetente ao destinatário. Nesta interação dialógica as capacidades cognitivas dos interlocutores são ampliadas ao produzirem diferentes textos e interpretarem suas intenções comunicativas, neles encontrando outras formas de aprendizagem inclusiva adequadas às demandas cotidianas da convivência familiar e participação social.

Nestes aspectos as práticas de letramentos antigas e atuais (re)definem intenções da aprendizagem continuada na longevidade (BRANDÃO&MERCADANTE, 2009) face às mudanças sociais refletidas na vida cotidiana dos idosos(as), pois cultivadas com objetivos diferenciados em função do envelhecimento multifacetado e multidimensional (CAMPOS, BERLIZI, CORREA, 2014). Entende-se que as práticas de letramentos respondem a necessidades pessoais e demandas sociais, às vezes, encaradas pelos idosos como lazer ou passatempo, no entanto, por mais vezes, planejadas conforme exigências institucionais da sociedade e suas demandas socioculturais situadas em diferentes épocas. Neste corpus tem-se um perfil de idosos(as) praticantes da leitura e da escrita situados em diferentes décadas dos séculos XX e XXI, remetentes ao período de escolarização básica (antigos cursos primário e ginásial) e da formação continuada (cursos médio e superior) que ainda buscam outras aprendizagens, por isso, estudantes desejosos da educação continuada na Universidade Aberta à Maturidade (UAMA).

Estes educandos(as) ao serem submetidos a uma sondagem mapearam suas práticas de letramentos escolares e atuais ao responderem as seguintes perguntas: (i) Você cultiva a leitura no dia a dia?; (ii) Que leituras realizavam na escola?; (iii) Que leituras gostam de realizar atualmente? Sobre a primeira e terceira perguntas a maioria respondeu afirmativamente, verificando-se os tipos de textos por eles acessados e

leituras que estes leitores se identificavam quando jovens na época da sua formação escolar, expostos no Quadro I, a seguir:

Quadro I - Leituras e atividades realizadas na escola

- Cartilhas da escola, livros didáticos
- Lia livros infantis ilustrados na escola com poesias, poemas, contos
- Livros religiosos
- Na escola gostava mais de escrever
- No colégio lia José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Monteiro Lobato, Filosofia e Atualidades
- Leitura em voz alta na escola
- Lia muito romance da escola
- Leitura da vida nos relacionamentos com familiares, convivência em diferentes grupos
- Livros infantis, filmes de Tarzan e Faroeste, músicas no coral e jogral da igreja, grupos religiosos para ler e refletir textos bíblicos
- Tinha muito medo de ler na escola
- Leitura e composição (redação) com figuras
- Leitura para os netos dormirem
- Gibis, Bíblia
- Leitura em família
- Lia no livro didático meu cajueiro

Fonte: Sondagem pedagógica (2017)

No Quadro I verificam-se os tipos de leituras realizadas pelos alunos-leitores na escola e fora dela com diferentes finalidades, mas, estas, sempre direcionadas às atividades pedagógicas e a aprendizagem do conteúdo escolar. Em termos das leituras relacionadas às atividades didáticas em sala de aula constatam-se aquelas realizadas em “cartilhas da escola, livros didáticos” - existentes naquele tempo - “leitura em voz alta na escola” - procedimento metodológico muito comum no ensino tradicional escolar (SAVIANI *et all*, 2004) - “no livro didático meu cajueiro” (poesia), além de romances lidos no colégio nas obras de “José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Monteiro Lobato”. Além destas obras clássicas, havia leitores de “livros infantis ilustrados na escola com poesias, poemas, contos”, embora existindo aqueles não simpatizantes com a leitura escolar, afirmando que “tinha muito medo de ler na escola”, talvez uma reação avessa as práticas pedagógicas mais rígidas e corretivas em relação à leitura na relação professor-aluno predominantes na época (SAVIANI *et all*, 2004).

Na referida sondagem percebe-se que a leitura dos gêneros textuais da literatura clássica prevalecia nas propostas escolares, certamente, acessada no livro didático ou na

biblioteca, as quais se diversificavam nas séries do colegial (nível médio) ao lerem textos referentes à “filosofia” e da “atualidade”. Notadamente, eles cultivavam práticas de letramentos escolares e sociais ao lerem textos didáticos, literários, filosóficos informacionais, estes últimos circulantes na mídia social por divulgarem assuntos sociopolíticos e culturais da época, caracterizando-se leitores com objetivos diferenciados (KLEIMAN, 2005). Nas informações mapeadas percebe-se que a leitura na escola aparece como uma prática mais cultivada em relação à escrita, aspecto pontuado entre alguns idosos(as) ao evidenciarem que “na escola gostava mais de escrever”. Talvez pelo fato de esta prática exigir um planejamento individual produzido entre autor-texto, nela não havendo a escuta da turma e observação do professor, a exemplo da “composição com figuras”. Procedimento metodológico através do qual o aluno produzia o texto redacional (a composição) mediante verificação de objetos veiculados nos escassos livros didáticos da época (figuras, paisagens, fotografias) ou recursos didáticos disponíveis na sala de aula (retrato, cartaz, mapa, bandeira etc.) remetentes ao contexto ambiental campesino ou citadino.

Tal procedimento muito utilizado no ensino da redação no antigo curso primário referenciado em propostas curriculares divulgadas na literatura da história educacional brasileira (SAVIANI *et all*, 2004), igualmente, adotada na prática docente de muitos professores atuantes neste recorte temporal (SANTIAGO&GUIMARÃES, 2017). Nos informes dos idosos(as) verifica-se que, apesar de a escrita exigir os saberes sistemáticos e técnicos da língua ainda que em níveis elementares (ensino primário), ela aparece como uma das atividades mais desejadas por alguns alunos como forma de não enfrentar a realização da leitura “em voz alta”. Neste sentido, entende-se que as condições da produção textual em situação de autoria própria fundada nas normas gramaticais básicas (palavra, ortografia, acentuação, pontuação, registro, encadeamento de palavras e frases, etc.), influenciaram os alunos nesta escolha, entendendo-se que a leitura “em voz alta” exige não apenas saberes linguísticos da língua, mas estéticos e éticos determinantes na sua realização verbalizada frente a professor e alunos (MARCUSCHI, 2001).

Este fragmento discursivo respalda o conceito de leitura prevalecente no início da segunda metade do século passado (ROJO, 2004) subjacente ao ensino da leitura ao realizar-se de forma simplista com fins de alfabetização. Procedimento de leitura no qual prevalece à associação de decodificação de grafemas (letras, símbolos, sinais, escrita de palavras) em fonemas (fala) da parte do leitor, estritamente, atrelado à decodificação de sílabas, palavras e frases no intuito de significar o código linguístico. Porém, suas práticas de leitura quando estudantes não se limitavam ao ambiente escolar, mas se diversificavam com temáticas de orientação nos “*relacionamentos com familiares*”,

estendendo-se a “*convivência em diferentes grupos*” e a “*leitura para os netos dormirem*”. Tais práticas eram ampliadas com a leitura de livros “*religiosos*”, “*infantis*”, “*filmes de Tarzan e Faroeste (cinema da época)*”, “*músicas no coral e jogral da igreja*” e “*grupos religiosos*” com objetivos de “*refletir textos bíblicos*” em versões do texto falado e escrito.

Elas retratam os tipos de textos divulgados num dado contexto sociohistórico pressupondo-se um perfil de leitores com intenções leitoras referenciadas nas temporalidades etárias, escolares e sociais, tendo-se letramentos escolares e letramentos sociais por eles vivenciados na família, igreja, cinema e grupos de amigos provenientes dos textos que buscavam ler. Os idosos(as) cultivavam a leitura enquanto atividades socioculturais significando letramentos vivenciados no *continuum* do desenvolvimento infantil, juvenil e adulto, decerto, acompanhando sua ampliação e diversificação atrelados as demandas socioculturais, porque inseridos no cenário atual em que ouvintes, falantes, leitores e escritores convivem com múltiplos letramentos (ROJO&MOURA, 2012) emergentes na mídia virtual (ZANOTTO, 2005).

Nesta perspectiva verificam-se práticas de letramentos individual e social ampliadas pelos idosos(as) nos limiares do século XXI, enquanto sujeitos aprendizes verificadas no Quadro II, a seguir.

Quadro II - Leituras atuais cotidianas realizadas por idosos(as)

<p>Leitura de textos falado/escrito em fontes eletrônicas</p>	<p>Gosto mais de ler o jornal falado da TV Faço leitura na escuta do rádio e programas com notícias da cidade Leitura na literatura da bíblia escrita e falada Minha leitura de mensagens em vídeos no celular do WhatsApp Textos diversos escritos na internet, principalmente jornais Leitura e escrita quando uso o Facebook para postar e ler mensagens</p>
<p>Leitura de textos escritos em fontes impressas</p>	<p>Leitura de livros (auto-ajuda) e outras leituras em revista Leitura da literatura de cordel e clássica Leitura de jornal folha de São Paulo, panfletos de propagandas e receitas caseiras, sobre o comportamento infantil Leitura quando faço palavras cruzadas</p>

Fonte: Sondagem pedagógica (2017)

Este levantamento expõe as práticas de leituras realizadas pelos educandos idosos(os) da UAMA nos limiares do século XXI apresentadas de forma mais variadas, constituídas de textos falados/escritos acessadas em fontes eletrônicas, igualmente, leituras de textos escritos buscadas em fontes impressas, tendo-se leitores capazes de assimilarem os gêneros textuais emergenciais na mídia eletrônica, mas sem abandonar leituras de textos impressos. Percebem-se leitores ativos que acompanham o movimento de (re)criação dos diversos gêneros textuais que “surgem, desaparecem, reaparecem transformam-se, adaptam-se para satisfazer necessidade de determinada comunidade discursiva” (ZANOTTO, 2005), constatando-se que os textos dialogam com mudanças etárias e sociais destes leitores em suas singularidades longevas (BRANDÃO&MERCADANTE, 2009). Os gêneros textuais circulantes nas temporalidades societárias dos idosos(as) retroalimentam suas práticas de letramentos constituídas da escuta ao compreenderem textos midiáticos falados conforme seus depoimentos: “*gosto mais de ler o jornal falado da TV*”, “*faço leitura na escuta do rádio e programas com notícias da cidade*”, “*minha leitura de mensagens em vídeos no celular do WhatsApp*” e “*leitura na literatura da biblia falada*”.

Estes informes enfatizam práticas de letramento oral quanto a escuta e compreensão de textos falados, interconectados as demandas sociais dos usos dos textos não verbais ascendentes na atual sociedade, a exemplo de textos com mensagens eletrônicas ou veiculados na mídia móvel (celular), além de outros. Realidade social que demanda a superação dicotômica destacada nos estudos de Saussure⁶ quanto à funcionalidade contrastiva entre *langue* e *parole*, atualmente, tendo-se estudos e pesquisas que demonstram as heterogeneidades do texto falado como meio de manifestação social da língua, produzido por falantes e compreendido entre interlocutores (BAKHTIN, 1995). Igualmente como os textos escritos agem sobre as práticas socioculturais os gêneros textuais falados se estruturam e se organizam para transmitirem informações aos interlocutores conforme mudanças na sociedade, proporcionando-lhes inclusão social e a aprendizagem continuada. Nestas experiências verifica-se que estes leitores interagem com textos falados divulgados em jornais de TV, programas radiofônicos, vídeos no celular, além de textos bíblicos falados divulgados em áudios, vídeos ou *Youtubers* nas redes sociais.

⁶ Curso de linguística geral de Ferdinand Saussure na Europa em 1916 fundado na linguística estrutural.

Nestes informes constata-se a escrita como prática continuada conforme destacam ao ler a “*literatura da bíblia escrita*”, “*textos diversos escritos na internet, principalmente jornais*”, “*leitura e escrita quando uso o Facebook para postar e ler mensagens*”, “*leitura de textos escritos em fontes impressas em livros de autoajuda e outras leituras em revista*”, “*leitura da literatura de cordel e clássica*”, “*leitura de jornal folha de São Paulo, panfletos de propagandas e receitas caseiras, também, sobre o comportamento humano e infantil*” e “*leitura quando faço palavras cruzadas*”. Estas práticas de letramentos são marcadas pelas heterogeneidades textuais, nelas percebendo-se que, tanto as práticas de leituras de textos falados quanto às dos textos escritos, retratam interesses e expectativas de aprendizagem dos leitores demarcadas com intenções variadas, como manterem-se informados, alargarem conhecimentos, retroalimentarem experiências, interagirem no ciberespaço, aprenderem a forma da língua, perceberam a multidimensionalidade dos usos da língua.

Estes leitores dinamizam atividades cotidianas por meio dos diferentes usos das linguagens divulgados nos múltiplos textos, entendendo que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a linguagem” (BAKHTIN, 1995) manifestadas nas relações comunicacionais nas modalidades oral e escrita conforme contexto etário, social, situações de linguagem e realizações interlocucionais. Estes leitores servem-se das múltiplas linguagens textuais para gestarem sua vida, ampliarem capacidades da comunicação pessoal e social, potencializar desempenho nas atividades cotidianas e continuarem aprendendo. Ao longo das décadas dos séculos (XX e XXI) percebe-se que suas práticas de letramentos tornaram-se mais amplas e diversificadas, nelas pressupondo-se saberes (re)elaborados em relação aos usos dos gêneros textuais primários e secundários utilizados nas práticas sociais cotidianas, a exemplo da literatura clássica, poema de cordel, comportamento humano, entretenimento, jornal, textos científicos, cujos textos dialogam com leituras escolares. Para estes idosos(as) não bastam leituras ampliadas e diversificadas em diferentes épocas, mas expressarem expectativas de acessarem outros textos por desejarem aprenderem cada vez mais nos tempos longevos, por meio de atividades de leitura realizadas na disciplina “Leitura e Produção Textual (LPT)” ao revelarem inquietações de aprendizagem continuada (Quadro III). Neste sentido os idosos(as) se afirmam contra o calendário, estritamente, bioetário como idades determinantes da

aprendizagem continuada, pois “os critérios da avaliação da idade, da juventude ou da velhice não pode ser os do uso do calendário. Somos moços ou velhos muito mais em função da vivacidade, da esperança com que estamos sempre prontos a começar tudo de novo” (FREIRE, 1995), não, necessariamente, conforme a cronologia da vida.

Quatro III - Expectativas de atividades na disciplina LPT (A)

Ler e compreender outros tipos de comunicação Interagir melhor com o outro e entender a sua linguagem Comunicar-se com as pessoas Entender a língua, modos de comunicar e planejar a conversa Ouvir diferentes opiniões, no meu tempo ninguém dialogava Falar bem e entender o que o povo fala Produzir textos e trocar ideias com pessoas
Expectativas de leituras na disciplina LPT (B)
Histórias de vida Textos sobre idosos, casamento e filhos Livros de autoajuda Tempos de criança, memória e convivência Textos sobre atividade física e nutrição Como lidar com o adolescente hoje Direitos dos idosos e crianças Humor, envelhecer sem ficar velho Leituras sobre idoso, violência, família, desigualdade

Fonte: Sondagem pedagógica (2017)

Neste sentido de autoavaliação etária eles revelam interesses ampliados de letramentos quando expõem expectativas de aprendizagem na disciplina LPT em termos dos textos falados prevaletentes, muitas vezes, em aos textos escritos perceptíveis no desejo de “*ler e compreender outros tipos de comunicação*”, “*interagir melhor com o outro e entender a sua linguagem*”, “*comunicar-se com as pessoas*”, “*entender a língua, modos de comunicar e planejar a conversa*”, “*ouvir diferentes opiniões, no meu tempo ninguém dialogava*”, “*falar bem e entender o que o povo fala*” e “*produzir textos e trocar ideias com pessoas*”. Constata-se que estes leitores idosos(as) buscam outros modos de se comunicarem com o outro ao acessarem gêneros textuais falados, desta forma, desenvolvendo não apenas competências interacionais, mas organizacionais quanto a produção e planejamento das informações textuais, norteadoras das intenções dialógicas conversacionais na compreensão do texto do outro. Neste sentido se engajam nas diferentes maneiras de se comunicarem, superando limites conversacionais ao “*ouvir diferentes opiniões*” e confrontarem situações de práticas de

letramentos diferenciadas de sua época, pois “*no meu tempo ninguém dialogava*”, leitores capazes de entender que o uso da língua, atualmente, se dá através de textos, sejam eles falados ou escritos” (MARCUSCHI, 1992) circulantes nas interações interlocucionais nos espaços sociais e virtuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, os idosos(as) enfrentam letramentos complexificados gerados nas diversidades dos gêneros textuais, sustentadores do funcionamento e organização da sociedade em desenvolvimento técnico-científico que demandam inclusão social dos atores sociais. Entende-se que há uma necessidade de os idosos(as) se atualizarem na dinâmica desta realidade ao buscarem leituras relacionadas a velhice, envelhecimento e qualidade de vida, a exemplo de temáticas como “*histórias de vida*”, “*textos sobre idosos, casamento e filhos*”, “*livros de auto-ajuda*”, “*tempos de criança, memória e convivência*”, “*textos sobre atividade física e nutrição*”, “*como lidar com o adolescente hoje*”, “*direitos dos idosos e crianças*”, “*humor, envelhecer sem ficar velho*”, “*leituras sobre idoso, violência, família, desigualdade*” atreladas a contextualização das mudanças sociais e comportamentais das pessoas.

Estas temáticas retratam as intenções de aprendizagem dos leitores idosos(as) enquanto sujeitos ativos “responsivos” (BAKHTIN, 1995) ao participarem das leituras do mundo e de mundo (FREIRE, 2006) em diferentes épocas. Tem-se práticas de letramentos realizadas através de gêneros textuais primários referentes a uma dada realidade social e tempos etários, (re)elaboradas em práticas de letramentos com gêneros textuais secundários no processo de reaprendizagem das pessoas idosos(as). Estes leitores inseridos em um cenário de inclusão social (CARVALHO, 2004) continuada na sociedade da informação e do conhecimento ao demandar práticas comunicacionais de fala, leitura e escrita nas diferentes maneiras de envelhecer. Verifica-se que os idosos(as) fora da formação escolar e continuada no sistema educacional brasileiro, buscam outras formas de aprender em diferentes espaços formal e informal, ressignificando sua vida pessoal, familiar e social que inspira uma educação continuada na interlocução universidade-escolar-comunidade.

Quanto à educação continuada com pessoas idosas como meta social emergencial espera-se que, assim como os diversos textos retratam mudanças sociais na vida das pessoas idosas, igualmente, espera-se que as propostas educacionais para este

público etário reconheçam suas diferentes maneiras intergeracionais de aprender ao envelhecer. Em uma sociedade intergeracional os idosos(as) não envelhecem sozinhos, também, não aprendem sozinhos, por isso, os diversos contextos educacionais necessitam assumir um papel afirmativo na co-construção de significados e sentidos acerca do desenvolvimento humano, entreabrir espaços para o diálogo interacional nas relações intergeracionais voltados à crianças, jovens adultos e idosos, a fim de reverem concepções estereotipadas demarcados, socialmente, entre os segmentos etários (MARANGONI, 2011). As práticas de letramentos interconectadas aos gêneros textuais pressupõem a aprendizagem inclusiva de idosos, elas envolvem práticas linguístico-discursivas que orientem questionamentos de vida, a exemplo da desconstrução de preconceitos sociais contra idosos(as) saber elaborar e interpretar diversos textos oral/escrito na sociedade midiática. Esta aprendizagem continuada não se restringe apenas aos tipos primários e secundários dos gêneros textuais, mas, constitui-se como direito de o cidadão acessar saberes produzidos cientificamente na sociedade.

MANGUEIRA, R. T. S.; SANTIAGO, Z. M. A. Practices of lettering narrated by elderly people: remembered reading, cultivated reading. *Educação em Revista*, Marília, v. 22, n. 1, p. 67-88, 2021.

ABSTRACT: Brazilian society faces sociocultural changes triggered by the growing long-standing reality, therefore, the commitment to highlight public policies that value the elderly, to remain teaching and learning subjects in personal, family, and social life. But what does society provide them to boost daily life, otherwise, what do they seek to accomplish to remain active in society? Continuous learning emerges to expand and cultivate conventional and digital literacy practices to feel included in society. The corpus of analysis refers to its reading practices carried out during school time and currently expanded, such information obtained through a pedagogical survey, for the purpose of didactic planning of the discipline Reading and Textual Production taught at the Open University at Maturity (UAMA). According to the analysis, it was observed that literacy practices (school and current temporality) were not only expanded, but diversified into conventional and digital literacies, considering that this information guides the elaboration of didactic-pedagogical proposals for education with elderly people in space formal and informal.

KEYWORDS: Readings. Literacies. Seniors.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCC, 1995.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRANDÃO, Vera Maria Antonieta T. MERCADANTE, Elizabeth Frohlich. *Envelhecimento ou Longevidade? Questões fundamentais do ser humano*. São Paulo: Paidós, 2009.
- BRASIL. *Plano de ação internacional sobre o envelhecimento, 2002*/Organização das Nações Unidas; tradução de Arlene Santos, revisão de português de Alkmin Cunha; revisão técnica de Jurilza M. B. de Mendonça e Vitória Gois. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.
- BRASIL. *Estatuto Idoso*. Lei Nº 10.741/2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso: 10/fev./2019.
- CACHIONI, Meire. *Quem educado os idosos? um estudo sobre professores de universidades da terceira idade*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2003.
- CAMPOS, Ana Cristina Viana; BERLIZI, Evelise Moraes; CORREA, Antonio Henrique da Mata. *Envelhecimento: um processo multidimensional*. Injuí, RS: Editora Injuí, 2014.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: como os pingos nos "is"*. Porto Alegre. Mediação, 2004.
- COSTA, Geni de Araújo. Corporeidade, atividade física e envelhecimento: desvelamentos, possibilidades e aprendizagens significativas. In: KACHAR, Vitória (org.). *Longevidade: um novo desafio para a educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- DEBERT, Grin Guita. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: EDUSP, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2006.
- KACHAR, Vitória. *Terceira idade e informática: aprender revelando potencialidades*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KACHAR, Vitória (org.). *Longevidade: um novo desafio a educação*. SP: Cortez, 2001.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2000.
- KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2005.
- LONGWORTH, N. *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica: transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona: PAIDÓS, 2005.
- LIMA, Mariúza Peloso. *Gerontologia Educacional: uma pedagogia específica para o idoso, uma nova concepção de velhice*. São Paulo: LTr, 2000.
- MARANGONI, Jacqueline Ferraz da Costa. *Meu tempo, seu tempo: possibilidades de coeducação no relacionamento entre avós e netos*. Curitiba, PR: CRV, 2011.

- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais e ensino*. DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *O tratamento da oralidade no ensino de língua*. São Paulo: ABRALIN, 1992.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais e ensino*. DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MASCARO, S. A. *O que é velhice?* São Paulo: Brasiliense, 2004.
- MÔNICA, Todaro de Ávila. *Vovô vai à escola: a velhice como tema transversal no ensino fundamental*. Campinas, SP: Papyrus, 2009.
- VERAS, Renato. Envelhecimento populacional contemporâneo: demandas, desafios e inovações. *Revista Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, 2009, p. 548-54.
- PRETI, Dino. *A linguagem dos idosos*. São Paulo: Contexto, 1991.
- ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SANTIAGO, Zélia M. de Arruda. GUIMARÃES, Zuleide M. de Arruda Santiago (orgs.). *Narrativas de Professoras do Campo: saberes ditos, experiências lidas e cunhadas em letras*. Curitiba: CRV, 2017.
- SAVIANI, Demerval et al. *O legado Educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2005.
- VERAS, Renato. Envelhecimento populacional contemporâneo: demandas, desafios e inovações, *Revista Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, 2009, p. 548-554.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZANOTTO, Normélio. *E-mail e carta comercial: estudo contrastivo de gênero textual*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

Recebido em: 25/06/2020.

Aprovado em: 07/11/2020.