



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

AMANDA MARANHÃO DE SOUZA

**“AINDA HÁ COR”: UMA PROPOSTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA
PARA A EMANCIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE
MULHERES IDOSAS**

JOÃO PESSOA
2024

AMANDA MARANHÃO DE SOUZA

**“AINDA HÁ COR”: UMA PROPOSTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA PARA A
EMANCIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE MULHERES IDOSAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Coordenação do Curso de Letras, do Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito para obtenção da Licenciatura
plena em Letras - Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dra. Luciana Eleonora de Freitas
Calado Deplagne

JOÃO PESSOA
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S719a Souza, Amanda Maranhao de.

 ?Ainda há cor?: uma proposta artístico-pedagógica
para a emancipação e construção identitária de mulheres
idosas / Amanda Maranhao de Souza. - João Pessoa, 2024.
60 f. : il.

 Orientador: Luciana Eleonora de F. Calado Deplagne.
TCC (Graduação) - Universidade Federal da
Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
2024.

 1. Educação para idosas. 2. Literatura. 3. Pedagogia
decolonial. 4. Material didático. 5. Metodologias. I.
Deplagne, Luciana Eleonora de Freitas Calado. II.
Título.

UFPB/CCHLA

CDU 374.7

AMANDA MARANHÃO DE SOUZA

“AINDA HÁ COR”: UMA PROPOSTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA PARA A EMANCIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE MULHERES IDOSAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, da Universidade Federal da Paraíba - como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras - Língua Português.

Aprovado em: ___/___/___

Prof^ª. Dra. Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplagne
(UFPB-DLCV)
(Orientadora)

Prof^º. Dra. Alyere Silva Farias (UFPB-DLCV)
(Examinador/a)

Prof^º. Dr. Hermano de França Rodrigues (UFPB-DLCV)
(Examinador/a)

Prof^ª. Dra. Ana Cristina Marinho (UFPB-DLCV)
(Suplente)

AGRADECIMENTOS

Amanda Maranhão, é a você que eu agradeço por isto.

Agradeço à força que dentro de mim manteve-se durante todo o processo de ser eu: adolescente, confusa, pressionada, angustiada, ferida (física e mentalmente); universitária, forte, inspirada, apaixonada, esperançosa, encontrada; universitária, confusa, pressionada, angustiada, ferida (física e mentalmente); mulher, acadêmica, filha, irmã, noiva, neta, amiga, perfeita, imperfeita, forte, fraca, focada, confusa, livre, pressionada, completa, angustiada, encontrada, perdida, curada, ferida (física e mentalmente), mas viva.

Agradeço à força que, fora de mim, manteve-se ao meu lado:

Diana, que me viu chorar pela primeira vez e me abraçou, que aprendeu a chorar comigo e se tornou, aos meus olhos, o ser mais lindo que o universo poderia ter trazido até a minha vida. A senhora me viu chorar muitas mais vezes, mar tortuoso e intenso que sou, mas, como naquela primeira vez, o abraço, o afeto, o *estar juntas* sempre foi o teu caminho para ser mãe, amiga e Diana, a mais perfeita e delicada versão de mulher, de uma natureza tão forte e radiosa, que magnetiza. Magnetiza o amor. E, como Amanda, aprendi a ser amada assim, e fui amada assim, e sendo amada assim eu cheguei até aqui. Que orgulho te orgulhar, mãe. Que orgulho ser o motivo de teu choro de felicidade, após tantos de dor. Que orgulho de gritar pro mundo que essa mulher, Diana, é o motivo pra eu estar pisando nesse lugar, ocupando esse espaço que também é nosso. Mãe, esse lugar é nosso!

Luciano, Ana Luíza e Luana, nascentes das mesmas raízes, somos galhos que se interligam e não se desprendem. Obrigada por não me deixarem só, por tirarem de mim os melhores e insistentes sorrisos nos momentos de maior dor; por serem esse lar para onde eu posso voltar sempre que o mundo não parece querer-me. Eu amo vocês, eu amo a nossa família, eu amo as nossas sextas, sábados, domingos com som alto, fofoca e aleatoriedades unicamente nossas, foi isso que me salvou e vocês nem sabem, sem vocês eu não estaria aqui.

Rita, Luzinete, Lourdes e todas as mulheres que antecederam a minha existência, obrigada por viverem e sobreviverem, por terem resistido, lutado e trabalhado para que eu pudesse ser o que sou e estar onde estou. Tão belas e tão fortes, sinto tudo que vocês são e foram reverberar dentro de mim, mas, com mais potência, sinto tudo que vocês não puderam ser transformar-se em natureza por todo o meu corpo e existência, cada semente que as senhoras plantaram germinam, crescem e frutificam-se através de mim, de Luíza, Luana, Diana, Brenda, Stella, Joana, Beatriz, Luciana, Dheborá, Maria Luisa, Edissa, Marcela, Pietra,

Ana Laura, Rebeka, Alana, Moama, Alyere, Taylane, Cleice, Bruna, Vânia, Jessica, Caroline, Fabiana, Aylanne, Fernanda, Grazielly, Gabriela, Cleonides, Mônica, Franciane, Mariana, Carolina e tantas outras que, de alguma forma, conectam-se em força, dores, cor e potência.

Luzinete, ou melhor, Mãe, novamente e mais intimamente, obrigada por ser tão linda, por ser essa luz na minha vida, na minha trajetória, nos meus caminhos. Eu te amo, um amor que não encontro em nenhum outro lugar, um amor que é tão insubstituível que doi, mas que também alegra, porque não há privilégio maior do que senti-lo. Você é o meu arco-íris.

Minhas alunas, obrigada por humanizarem a minha pesquisa, por trazerem afeto, sensibilidade e muita força para tudo que eu escrevi. Vocês são as minhas musas, tudo isso é sobre vocês, suas belezas, suas fraquezas, suas alegrias, suas particulares que fazem de vocês a coisa mais bela que me aconteceu profissional e pessoalmente. Não há como eu pôr em palavras a maneira como vocês mudaram a minha vida por completo, encontro-me e reencontro-me a cada aula. Obrigada por terem me aceitado, confiado em mim e por me apresentarem um amor e uma paixão tão únicos que eu duvido encontrar em outro lugar. Nunca deixarei vocês, eu prometo.

Luciano, pergunto-me como eu conseguiria sonhar com esta pesquisa sem você, pois foi no turvar das ideias, na descrença de mim mesma e no meu murchar que você, com seu jeito doce e suas palavras de afeto, regou os meus olhos com amor e me fez olhar para mim e para as minhas potencialidades com mais carinho, mais leveza e mais justiça. Obrigada por ter estado comigo e acreditado em mim, nossa conexão é a maior preciosidade que me ocorreu na universidade e na vida.

Nathan, foi em você que eu encontrei forças para lutar por cada sonho que a Amanda de 15 anos não tinha a ousadia de sonhar, uma chama que você acendeu e nunca mais apagou, porque é pra você que eu sempre volto quando sinto que não vou conseguir e é você que me reascende com teu afeto, teu amor, teus beijinhos. Com você eu sinto que sou tudo, porque é nos teus braços que eu encontro a paz de ser eu, ser fraca ou forte, ser grande ou pequena, não importa, no teu abraço eu posso tudo, inclusive nada. Porque no nosso mundinho eu não penso em nada. Obrigada por ser o meu lar.

Stella, Joana e o “Grupão”, agradeço por, desde as telinhas do Meet, estarem comigo e terem preenchido essa trajetória, às vezes preta e branca, de cor e luz. Em cada momento tortuoso e confuso nas “decisões decisivas” da universidade, vocês estavam lá, na mesinha de Dona Help, prontos para sorrir ou chorar comigo. Obrigada a cada uma e a cada um por tudo.

Tiago de Aguiar, agradeço por ter sido o primeiro a acreditar em mim dentro do meio acadêmico, oportunizando vivências que eu nunca vou esquecer. Hoje, nos encontramos em

áreas distintas, mas você foi o meu orientador desde o primeiro semestre, desde as aulas online até as monitorias, onde fui, pela primeira vez, professora, tendo as suas práticas como inspiração. Você me fez enxergar a educação de uma outra forma, me fez querer ser uma professora igual a você e me levou a ser mais que isso, pois hoje, além de professora, sou pesquisadora, e agradeço a você por ter confiado em mim e ter trazido a universidade e a pesquisa até Bayeux, até o meu bairro, pois foi assim que eu encontrei o meu lugar. Naquele dia, quando conhecemos aquelas mulheres idosas e pensamos em possibilidades, você nem imaginava que estava me levando até o encontro com a literatura, até nisso você me guiou. Obrigada, de verdade, Tiago, o flamengo sempre será melhor que o vasco, mas nunca será melhor que você.

Hermano de França, obrigada por ter lembrado das mulheres idosas quando ninguém mais lembrou e tê-las apresentado para mim, aquela disciplina mudou a minha vida, foram tantas ideias, emoções, dúvidas, histeria e afeto que eu só pude me entregar àquilo que o universo estava oferecendo. Agradeço por cada palavra de incentivo e amor e por ter acreditado tanto em mim. Este trabalho tem muito de você e dos aprendizados que comigo compartilhou, espero que entenda a sua essencialidade nisso tudo.

Luciana Deplagne, minha orientadora, por fim, agradeço-te por tudo isso. Por ter sido o meu caminho até aqui e ter aceitado participar dessa pesquisa que é tão importante para mim, os seus direcionamentos foram essenciais para que eu pudesse encontrar-me em meio às tantas possibilidades existentes. Obrigada por me apresentar a literatura feminina de todas as épocas e ter me ensinado a apreciar cada uma delas.

Verbetes

Infância. — A vida em technicolor.

Velhice. — A vida em preto e branco.

RESUMO

A educação literária é basilar quando disserta-se sobre o ensino de língua, sendo essencial para a inserção dos educandos em práticas de letramento e formação de leitores-fruidores, que, como consta na *Base Comum Curricular* (BNCC), é aquele que analisa e interpreta integralmente as mais diversas manifestações artísticas e culturais. Porém, muito do que se discute com relação ao ensino literário volta-se para o público infantil, juvenil e, em menor quantidade, adulto, não compreendendo aportes teóricos, manuais pedagógicos ou bases curriculares direcionados para o público idoso. Apesar da *Política Nacional do Idoso* trazer como competência dos órgãos e entidades públicas adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados às pessoas idosas (BRASIL, 1994) e o *Estatuto do Idoso* mencionar, acerca da educação, que os cursos gerais e acadêmicos deverão ofertar conteúdos relativos às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna (BRASIL, 2003), são escassos os materiais que apresentem metodologias voltadas para o ensino de literatura e à inserção desses indivíduos em práticas letradas. Pensando nisso, este trabalho tem o objetivo de apresentar um livro artístico-pedagógico, escrito e produzido por mim, com minicontos voltados para a temática da velhice, e defender o seu uso em uma proposta educacional, sendo ele direcionado para ambientes destinados a idosos — sejam Centros de Vivências, Instituições de Longa Permanência, projetos comunitários e sociais, turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Universidades abertas à terceira idade — e para o público feminino, por ser maior número nesses espaços e, com base em Carmen Delia Sánchez (2002), por a velhice ter se feminilizado. A partir das ideias de Martins e Soares (2021), em seu texto *Por um ensino decolonial de literatura*, e de Ochy Curiel (2020), em *Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial*, pensar-se-á numa prática de ensino que inclui e democratiza a cultura, apresentando a literatura como fio-condutor para emancipação, compreensão subjetiva de si e formação identitária de mulheres idosas, abarcando as suas subjetividades e vivências enquanto seres sociais. Por fim, tendo como base Meire Cachioni (2015), em seu estudo *Metodologias e Estratégias Pedagógicas utilizadas por Educadores de uma Universidade Aberta à Terceira Idade*, essas propostas de ensino de literatura serão postas e moldadas para as especificidades do público idoso, tendo o material artístico-pedagógico produzido como basilar para a sua efetivação, por ser pensado para trabalhar temáticas que abarcam a subjetividade dessas mulheres/leitoras, gerando identificação pela diversidade e representatividade, tendo por objetivo dar a essas mulheres idosas acesso a uma literatura libertadora, emancipadora e diversa.

Palavras-chave: Educação para idosas, Literatura, Pedagogia Decolonial, Material Didático, Metodologias.

ABSTRACT

Literary education is fundamental when it comes to language teaching, being essential for the insertion of students in literacy practices and the formation of readers-enjoyers, which, as stated in the Common Curricular Base (BNCC), it is the one that analyzes and interprets integrally the most diverse artistic and cultural manifestations. However, much of what is discussed in relation to literary education is aimed at children, young people and, to a lesser extent, adults, not including theoretical contributions, pedagogical manuals or curricular bases aimed at the elderly public. Although the National Policy for the Elderly provides that public bodies and entities are responsible for adapting curricula, methodologies and didactic material to educational programs for the elderly (BRASIL, 1994) and the Statute of the Elderly mentions, regarding education, that general and academic courses should offer content related to communication techniques, computing and other technological advances, for their integration into modern life (BRASIL, 2003), there are few materials that present methodologies aimed at the teaching of literature and the insertion of these individuals in literate practices. With this in mind, this work aims to present an artistic-pedagogical book, written and produced by me, with short stories focused on the theme of old age, and defend its use in an educational proposal, being directed to environments intended for the elderly — whether they are Experience Centers, Long-Term Care Institutions, community and social projects, Youth and Adult Education (EJA) classes and Universities open to the elderly — and for the female public, because they are greater in these spaces and, based on Carmen Delia Sánchez (2002), because old age has become feminized. Based on the ideas of Martins and Soares (2021), in their text *For a decolonial teaching of literature*, and Ochy Curiel (2020), in *Building feminist methodologies from decolonial feminism*, we will think about a teaching practice that includes and democratizes culture, presenting literature as a guiding thread for emancipation, subjective understanding of the self and identity formation of elderly women, encompassing their subjectivities and experiences as social beings. Finally, based on Meire Cachioni (2015), in her study *Pedagogical Methodologies and Strategies used by Educators at an Open University for the Third Age*, these proposals for teaching literature will be put in place and molded to the specificities of the elderly public, with the artistic-pedagogical material produced as the basis for its implementation, as it is designed to work on themes that encompass the subjectivity of these women/readers, generating identification through diversity and representativeness, with the aim of giving these elderly women access to liberating, emancipating and diverse literature.

Keywords: Education for the elderly, Literature, Decolonial pedagogy, Teaching materials, Methodologies.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
1. A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO DE TODAS AS PESSOAS IDOSAS.....	14
1.1. Uma educação pensada para a subjetividade das pessoas idosas.....	18
1.2. A relevância de uma pedagogia decolonial para o ensino de literatura para pessoas idosas.....	23
2. A VELHICE SE FEMINILIZOU.....	29
2.1. Minha proposta artístico-pedagógica.....	34
2.2. Como e por que utilizá-la em práticas educacionais.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	48
ANEXOS.....	53

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

bell hooks¹ (2013) afirma que “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (p. 25), Rosa María Torres (2014), em consonância, vai apresentar o conceito de *Aprendizagem ao longo da vida* (ALV), que compreende argumentações comprovantes da capacidade que todo e qualquer sujeito, independente de sua faixa etária, tem de adquirir novos aprendizados e conhecimentos. Eu, enquanto pesquisadora, professora e neta, além do *estudar* e do *ler*, encontrei no *ouvir* e no *observar* a constatação da potencialidade que há nas vivências das mulheres idosas que estão ao nosso redor.

E foi a partir disso que este trabalho nasceu, num abrir de olhos para as belezas, profundidades e questões que permeiam o desejo que mulheres idosas têm de percorrer novas possibilidades, obter novos conhecimentos e manter-se viva e ativa num mundo que, por vezes, desacredita de suas capacidades. Essas mulheres, que são maior número em todas as instituições que desenvolvem atividades para pessoas idosas (Centros de Convivências, turmas de Educação para jovens e adultos, Universidades abertas à terceira idade), são a nítida ilustração de que o processo de aprendizagem independe do ciclo etário no qual encontram-se os sujeitos.

Porém, seria errôneo igualar a educação para pessoas idosas com as direcionadas para crianças ou jovens, pois há nesses sujeitos particularidades que precisam ser abarcadas ao se pensar em metodologias e práticas pedagógicas. Por isso, neste trabalho, primeiramente, irei dissertar acerca do lugar da educação para os idosos nos dispositivos de lei *Política Nacional do Idoso* (BRASIL, 1994), *Estatuto do Idoso* (BRASIL, 2003) e a *Lei nº 13.535*, compreendendo aspectos basilares que devem ser abarcados ao se pensar nessas práticas educativas específicas.

Ademais, nesse primeiro momento, a partir das ideias de Meire Cachioni (2015), Paulo Freire (1967), bell hooks (2013), Sônia Giubilei (1993), Simone de Beauvoir (1970), Geovana Samuel Oliveira (2021), Ecléa Bosi (1994), Gilda Alves (1997) e Mariele Rodrigues Correa (2009), o trabalho será direcionado para o entendimento da essencialidade da educação para pessoas da terceira idade, discutindo sua legitimidade e, em subsequência,

¹ Para a autora, títulos, nomes, nada disso têm mais valia que as ideias, e, de seus livros, nas palavras da autora, “o mais importante [...] é a substância e não quem sou eu” (hooks, 2009), o que justifica o porquê de seu nome ser grafado assim, em letras minúsculas, opção da própria autora.

compreendendo que, para uma prática efetivamente produtiva, é necessário repensá-la e adequá-la aos objetivos e necessidades que as pessoas idosas têm, a fim estabelecer condições — materiais, afetivas, dialógicas — para uma ação educativa substancial e emancipadora.

Como professora de uma turma de Educação para jovens e adultos (EJA) majoritariamente idosa e feminina, compreendi que o objetivo desta pesquisa não poderia reduzir-se ao apontamento de argumentações que comprovem a essencialidade da educação na constituição social de mulheres idosas, por isso, tornou-se cerne a apresentação de um *fazer educacional* que compreenda as particularidades dessas práticas. Portanto, a *pedagogia decolonial*, a partir das ideias de Rodrigo Machado e Ivanete Soares (2021), Luciana Ballestrin (2013), Walter Mignolo (2008), Chandra Mohanty (1990), Carlos Porto-Gonçalves (2005) e Catherine Walsh (2009), surge neste trabalho como uma proposição basilar para a concepção de materiais, práticas e metodologias direcionadas para os objetivos contidos numa educação para idosas: construção identitária, emancipação, ampliação de perspectivas, inclusão em práticas sociais etc.

O intuito, portanto, é refletir e propor uma prática que acolha e protagonize as mulheres e suas subjetividades que, por boa parte da história, foram subalternizadas, silenciadas e excluídas, incluindo-as “não apenas através de documentos oficiais que mascaram todos esses preconceitos, invisibilizando parte da população do seu país, e sim através de práticas pedagógicas transgressoras, para lembrar bell hooks, ou libertadoras, para lembrar Paulo Freire” (Machado; Soares, 2021, p. 983). Para esses fins, a minha proposição é o ensino de literatura como elementar e promissor mecanismo de ação, partindo das pesquisas de Antonio Candido (1995), Eliana Kefalás Oliveira (2011), Enid Yatsuda Frederico e Haqira Osakabe (2004), este trabalho apresentará a literatura como instrumento para práticas pedagógicas que visam o desenvolver crítico dos sujeitos, a partir da leitura e imersão nas mais variadas representações de culturas e vivências, almejando um processo de identificação/representatividade e conexão entre o texto e as leitoras.

A partir disso, é essencial pontuar que o direcionamento desta pesquisa para o ensino de mulheres fora propiciado pelo meu contato direto com o *Centro de Convivências para 3ª idade: Irmãs de Caridade*, localizado no município de Bayeux, sendo esse, inclusive, um dos principais exemplos (mas não único) de espaço para terceira idade em que práticas educacionais são efetuadas e adequadas para as subjetividades de mulheres e homens idosos. Nesse local ocorrem atividades físico-culturais direcionadas às necessidades e intuídos das mulheres idosas, isso, por elas serem maior número percentual desde a fundação do centro e por haver o entendimento de que há particularidades no feminino que necessitam de um

manejo e atenção específicos. Essa escolha justifica-se pelas pesquisas de Carmen Delia Sánchez (2002), José Eustáquio Diniz Alves (2022), Marília Anselma Berzins (2003), Martin Pinquart e Silvia Sorensen (2001), Alzira Tereza Garcia Lobato e Carla Virginia Urich Lobato (2018), Sandra Harding (1992), Ochy Curiel (2020) e Guacira Lopes Louro (1995).

Em um construto social em que se reverencia o jovem e o homem, a mulher idosa é posta como coadjuvante na história e construção política, ou seja, “os(as) formuladores(as) de políticas públicas e os investigadores(as) sociais são predominantemente homens, que têm passado por cima das considerações específicas da mulher idosa” (Sánchez, 2002, p. 11). À vista disso, este trabalho objetiva repensar os moldes sociais pré-determinados, a cultura e ideias vigentes e compreender de que modo isso influi nas vivências dessas mulheres, por meio da educação e imersão literária em narrativas que abarquem algumas dessas inquições.

Pensando nisso que, por fim, ao deparar-me com esse campo de pesquisa (educação para idosos), que não destaca-se pela vultosa abrangência e variedade de percepções, e objetivando efetivar o que assinala *A Política Nacional do Idoso* — que é competência das entidades públicas a adequação dos currículos, materiais didáticos e metodologias para o uso em programas educacionais destinado aos idosos (Brasil, 1994) —, este trabalho apresenta, em seu capítulo final, uma proposição de material artístico-pedagógico, isto é, um livro de minicontos, idealizado e escrito por mim, que tem como base funcional a apresentação de narrativas protagonizadas por mulheres idosas que vivenciam na cotidianidade as dores, felicidades e inquições que permeiam a velhice. Além disso, pensar-se-á em como e porque utilizá-lo em espaços destinados à pessoas idosas, a relevância de suas temáticas, de que maneira ele está consonante com as necessidades e objetivos desses sujeitos e porque ele é ferramenta pedagógica profícua ao se pensar numa pedagogia decolonial/feminista para mulheres da terceira idade. A base dessa proposição encontra-se nas ideias de Ana Holanda (2018), Regina Zilberman (2006), Caroline Dias Oliveira (2021), María Lugones (2008), Grada Kilomba (2019), Júlio César de Carvalho Santos (2016) e Ingrid Martorell (2009).

1. A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO DE TODAS AS PESSOAS IDOSAS

A educação é um direito fundamental de todas(os) as(os) cidadãs(ãos) brasileiras(os), sendo basilar na formação constitutiva do ser e na sua integralização em práticas sociais, como consta no *Artigo 205* da Constituição Federal de 1988, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Com o vultoso aumento do número de pessoas com 65 anos ou mais no país — segundo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022², chegando a uma marca de 10,9% da população, 57,4% frente aos números em 2010, que chegavam a 7,4% do populacional — há implicações significativas nos mais variados setores da sociedade, incluindo e destacando a educação, pois, se ela é um direito constitucional, deve abarcar todas as camadas coletivas e suas necessidades, visto que, como está apresentado no capítulo VII da Constituição Federal, “a família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida”.

O direito à educação para as pessoas idosas é constitucional, estando assegurada por dispositivos de lei como *A Política Nacional do Idoso* (1994), que assinala como competência das entidades públicas a adequação dos currículos, materiais didáticos e metodologias para o uso em programas educacionais destinado às pessoas idosas (Brasil, 1994); o *Estatuto do Idoso* (2003), que pontua que cursos e espaços educacionais para a terceira idade devem ofertar conteúdos acerca dos avanços tecnológicos, técnicas de comunicação e computação, objetivando o letramento digital³ e inclusão dos idosos à vida moderna, além disso, sinaliza que as instituições públicas de ensino superior devem ofertar projetos de extensão e programas de educação formal e não formal (presenciais ou no modelo online) com atividades diversas que, também, ocorram em decorrência de objetivos de integralização desses sujeitos; e leis como a *Lei nº 13.535*, de 15 de dezembro de 2017, estabelecendo “que o poder público

² Disponível em:

<https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/censo-2022-numero-de-idosos-na-populacao-do-pais-cresceu-57-4-em-12-anos>.

³ O letramento digital implica em saber acessar as informações, coletá-las em um ambiente virtual ou digital; gerenciar informações para utilizá-las no futuro; avaliar, integrar e interpretar informações; comunicar e transmitir informações através de meios apropriados (Oliveira, G. S., 2021, p. 161)

apoiará a criação de universidades abertas para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual” (BRASIL, 2017, *apud.* Oliveira, G. S., 2021).

Partindo de um ponto histórico, no Brasil, uma das primeiras experiências institucionalizadas de educação voltada para a terceira idade foi implementada pelo Serviço Social do Comércio (SESC) de São Paulo, quando essa entidade fundou os primeiros Grupos de Convivência (GCs)⁴ e, por volta da década de 1970, as pioneiras Escolas Abertas para a Terceira Idade. Segundo a pesquisadora Meire Cachioni (2015), em seu estudo *Metodologias e Estratégias Pedagógicas utilizadas por Educadores de uma Universidade Aberta à Terceira Idade*, esses espaços

Ofereciam informações sobre o envelhecimento, programas de preparação para aposentadoria, atualização cultural e atividades físicas, de expressão e de lazer. Sustentados numa proposta de educação permanente, buscavam o desenvolvimento de potencialidades, de novos projetos de vida e estimulavam a participação ativa do idoso na família e na comunidade. (p. 82)

A partir dessas institucionalizações, mais estudos acerca da educação para a terceira idade foram sendo desenvolvidos e conceitos como *Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)* — outra nomenclatura para o que, no excerto acima, a autora chamou de *Educação Permanente* — foi proposto

[...] como um novo paradigma e um princípio organizador para os sistemas de educação e aprendizagem [...] e à construção da sociedade do conhecimento, em um contexto no qual o conhecimento se expande de maneira acelerada (facilitado, entre outros, pelas novas tecnologias) e no qual a expectativa de vida da população se amplia consideravelmente em todo o mundo. (Cachioni, 2019, p. 19)

Esse conceito, apresentado por Rosa María Torres (2014) em seu texto *O desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida*, presente no livro *Contribuições*

⁴ São espaços de sociabilidade para pessoas com mais de 60 anos, destinado para a integralização desses sujeitos em espaços e eventos sociais, acesso à ocupações dinâmicas e de lazer, práticas educacionais e oficinas que envolvem uma variada gama de atividades motoras e intelectuais (arte, pintura, yoga, artesanato, costura, carpintaria, leitura, escrita etc.). Segundo a pesquisadora Ferrari (2002), esses GCs proporcionam auxílios para a aprendizagem de novas habilidades psico-artístico-motoras, facilitam as relações interpessoais, auxiliando, consequentemente, em questões voltadas para os sofrimentos e felicidades desses sujeitos que, muitas vezes, não tem amparo familiar — em muitos desses espaços há psicólogos.

conceituais da educação de pessoas jovens e adultos: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade, organizado por Raúl Valdés e traduzido para o português por Daniele Martins e Zenaide Romanovsky, é a tradução de *lifelong learning*, traduzido como educação ao longo da vida ou educação permanente até antes da *Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos* (CONFINTEA VI)⁵, que aconteceu no Brasil em 2009, mas que nasceu na União Europeia em 1996, declarado ano europeu da ALV, apesar da ideia ser perpetuada nos Estados Unidos desde o início da década.

Torres (2014) vai apresentar o conceito de Aprendizagem ao longo da vida como uma junção de dois elementos: aprendizagem e vida, referindo-se às aprendizagens formais, não formais e informais ocorrentes desde o nascimento até a morte, seja em qual for a idade, afirmando que o corpo e mente humanos estão sempre propícios a novos ensinamentos, seja em seu cotidiano, com a família e amigos, ou em ambientes destinados ao ensino (p. 38). Nas palavras da autora:

A ALV reconhece que a aprendizagem acontece: a) ao longo da vida (não em um período determinado, tipicamente a infância) e b) em todos os âmbitos da vida (não unicamente no sistema escolar): aprendemos na família, na comunidade, na natureza, no grupo de amigos, no jogo, no trabalho, através dos meios de comunicação, da arte, na participação social e política, observando, lendo e escrevendo, etc. (p. 39)

Essas ideias partem do pressuposto de que, se um sujeito almeja a aprendizagem, ele tem condições de obtê-la, não sendo obstáculo o lugar ou a forma que isso ocorrerá, pois, como nos ilustra a pesquisadora Cachioni (2019), em sua pesquisa *Aprendizagem ao longo de toda a vida e letramento digital de idosos: um modelo multidisciplinar de intervenção com o apoio de um aplicativo*, escrita em conjunto com outros nove pesquisadores⁶, três fatores são necessários para essa efetivação: “1. que o indivíduo tenha a predisposição de aprendizagem; 2. que existam ambientes de aprendizagens (centros, escolas, empresas, etc.) adequadamente organizados; 3. que hajam pessoas que possam auxiliar o aprendiz no processo de aprender (agentes de aprendizagem)” (p.19).

⁵ Para saber mais:

<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14239-confitea>.

⁶ Isabela Zaine; Samila Sathler Tavares Batistoni; Tássia Monique Chiarelli; Lilian Ourém Batista Vieira Cliquet; Kamila Rios da Hora Rodrigues; Bruna Carolina Rodrigues da Cunha; Leonardo Fernandes Scalco; Brunela Della Maggiori Orlandi e Maria da Graça C. Pimentel.

Portanto, a *aprendizagem ao longo da vida* (lifelong) apresenta essa possibilidade de apreensão em qualquer período de tempo e faixa etária, apontado o ensino-aprendizagem como processo contínuo e sequente, e, em consonância, a *aprendizagem em todos os domínios da vida* (lifewide)⁷ afirma a amplitude dessas aprendizagens, podendo elas ocorrerem em vastos ambientes e em qualquer dimensão ou fase (Cachioni, 2019, p. 19).

Similarmente a essa ideia, Paulo Freire (1967) afirma a “educação como prática de liberdade”. Indo além dos pressupostos tecnicistas do século XX, o educador aponta as práticas educacionais como um campo de possibilidades, onde todos podem aprender e têm, naquele espaço (seja ele qual for), alternativas de superação e libertação, sendo os conhecimentos viabilizados para todos, sem distinção, pois a realidade de cada sujeito-protagonista compõe o processo educacional. Além dele, mas com base em seus ensinamentos⁸, bell hooks (2013) vai afirmar que

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (p. 25)

Sendo reconhecida como cerne da Educação de Jovens e Adultos (EJA) — espaço educacional que comporta muitos educandos com mais de 60 anos —, a pedagogia de Freire abarca as concepções da ALV por, também, desacreditar numa educação que dependa de faixa etária ou espaço, concebendo, por outro lado, práticas que adaptam-se e tomam por base esses fatores externos, pois cada pessoa é uma possibilidade e qualquer espaço é lugar de aprendizagens.

Além disso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desde a sua fundação, apresenta-se como pioneira na intercessão da educação para adultos, reiterando sua valia no desenvolvimento social e na ampliação de

⁷ “A dimensão ‘em todos os domínios da vida’ coloca em evidência a complementaridade da educação formal e continuada, a aprendizagem não formal e a gama de processos de aprendizagem informais e incidentais disponíveis numa sociedade de aprendizagem multicultural, onde as abordagens baseadas na teoria e na prática são reconhecidas” (VALDÉS et al, 2014, *apud*. Cachioni, 2019).

⁸ “Desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamava de ‘conscientização’ em sala de aula” (hooks, 2013, p. 26).

abordagens que evidenciam a natureza copiosa das aprendizagens possíveis nos mais variados âmbitos e públicos (UNESCO, 2010), o que demonstra uma insistência da temática e sua relevância. Apesar de não serem volumosas, há pesquisas, organizações e estudiosos, como os citados acima, que demonstram a presença e pertinência dessas discussões e a busca por meios para efetivá-las.

Tendo isso em vista, nota-se que, para a efetivação do direito à educação por parte do público idoso, que cresce rapidamente no Brasil, é preciso uma sensibilização do olhar para a necessidade de contínua instrução e que demandas ela exige, pois a educação opera e exerce variadas funções e objetivos a depender das especificidades de cada idade, ou seja, não é somente necessário a inclusão de espaços e acesso à educação para adultos e idosos, mas um aprimoramento do olhar para que as práticas educacionais adequem-se às demandas psico-físico-sociais dos sujeitos.

1.1. UMA EDUCAÇÃO PENSADA PARA A SUBJETIVIDADE DAS PESSOAS IDOSAS

Tornou-se um novo paradigma e um desafio para os estudos da educação compreender a aprendizagem enquanto processo contínuo durante todo o ciclo vital (Oliveira, G. S., 2021, p.150), exigindo um conhecimento mais polido das especificidades de cada idade e reformulações em torno das metodologias utilizadas, o que, na prática, pressupõe uma disposição à pesquisa das necessidades que permeiam as fases da vida, pensando na formação de seres sociais que possam integralizar os espaços e manter sua autonomia e atividade em comunidade.

O que ocorre, muitas vezes, segundo Sônia Giubilei (1993), é uma tentativa de transpor os métodos, conhecimentos e pesquisas que há acerca do ensino infantil e juvenil para o ensino de adultos e idosos, ou para a compreensão de sua subjetividade, o que gera, amiúde, desconfortos mútuos: o aluno se sente deslocado, incompreendido e subestimado, enquanto o educador não alcança os seus objetivos pedagógicos. Ou seja, é essencial compreender que há uma discrepância notável entre os objetivos de alunos idosos e outros existentes, pois o que os move são, em grande parte, as vontades e metas adiadas, o gosto e o desejo pela aprendizagem específica de aspectos aos quais não tiveram acesso, a necessidade de manter-se em atividade, vivo, atualizando-se ao mundo no qual eles estão inseridos etc.

Segundo Cachioni (2015),

Educar o idoso para conhecer e acreditar em suas reais capacidades, desenvolver seus talentos, ensiná-lo a colocar o conhecimento a serviço de sua construção como sujeito, criar oportunidades para que aprenda a enfrentar obstáculos e preconceitos sociais, são ações que significam contribuir para promover a sua qualidade de vida e para o aprimoramento de sua cidadania. (p. 93)

Isto é, vê-lo enquanto sujeito de possibilidades, não como algo que se findou. O processo de aprendizagem é inerente à necessidade de mudança e desenvolvimento, o que não é uma prerrogativa ou expectativa somente dos jovens, mas que, a valer, obtém novos significados quando observa-se as potencialidades, como as experiências vividas e o maior acúmulo de conhecimentos, e os impasses que compreendem os sujeitos idosos.

Todavia, o que é possível observar na realidade educacional brasileira é que o uso de métodos da educação bancária⁹ — que para Paulo Freire (1968), em seu livro *Pedagogia do oprimido*, é a prática em que o aluno é o depósito dos conhecimentos que o depositante, o professor, determina serem necessários para a sua formação — para o ensino de idosos não é atrativo e produtivo para os objetivos almejados. A fim de exemplificar, a pesquisadora Gilda Alves, em sua dissertação *Universidade da Terceira Idade como Alternativa de Resgate da Cidadania Idosa: análise do caso da UNIMEP*, feita em 1997, fez um levantamento para detectar os prováveis motivos para a evasão dos alunos idosos na Universidade Metodista de Piracicaba, em que 16,5% dos alunos apontaram como motivação as aulas monótonas ou exaustivas e a inadequação do material didático utilizado, tendo, inclusive, um grupo de alunas ressaltado que a problemática central é “[...] a falta de preparo por parte de alguns docentes em atuar com a terceira idade, pois desenvolvem uma metodologia própria para os alunos da graduação, não tendo uma metodologia específica para alunos idosos” (Alves, 1997, p. 80).

Partindo disto que Cachioni (2015) vai afirmar que

Os programas educacionais para a terceira idade devem ter como ponto de partida conhecimentos específicos sobre as características dessa clientela, que possui peculiaridades garantidas pelo seu próprio desenvolvimento e experiências acumuladas, que lhes confere autonomia para decidir quando, como e o que desejam aprender. (p. 84)

⁹ Uma outra possível conceituação é a apresentada por hooks (2013), que a afirma como uma “abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la” (p. 26).

Ou seja, as pessoas idosas devem ser vistas enquanto produtoras, também, daquele conhecimento desenvolvido, sendo investigadoras e questionadoras da sua própria realidade, a fim de explicá-la, descrevê-la e compreendê-la, refletindo sobre os conhecimentos e atuando sobre eles, como sujeitos ativos e sociais que são. E, para isso, os conteúdos propostos devem ter relevância e sentido para o público idoso, sendo dever do professor apresentá-los em concomitância às vivências e subjetividades destes, demonstrando a relevância que nelas há, e não somente no conteúdo programático; que eles, enquanto seres culturais e sociais, integram e contribuem para a formulação e entendimento dos mais variados aspectos da conjuntura social. Em suma, segundo Cachioni (2015), “durante o processo educacional, deve-se encorajar uma apropriação ativa e crítica, em vez do acúmulo estático de conhecimento por parte das pessoas idosas” (p. 81), ou seja, a qualidade e validação desse trabalho com idosos não se dá pelo número de conhecimentos apreendidos, mas sim pelo seu potencial de propiciar condições para os sujeitos pensarem, questionarem e agirem dentro do mundo, a fim de enriquecer seus saberes já existentes.

Segundo hooks (2013) — em seu livro *Ensinando a transgredir*, onde ela une seus conhecimentos teóricos e sua prática como educadora —, foi necessário, enquanto sujeito que ensina, “[...] vencer anos e anos de socialização que haviam [...] levado [ela] a acreditar que a sala de aula perde importância quando os alunos e professores encaram uns aos outros como seres humanos ‘integrais’”, além de compreender que naquele espaço os educandos também buscavam “conhecimento acerca de como viver no mundo”, e “não somente o conhecimento que está nos livros” (p. 26). A autora afirma que, em sua experiência, pôde perceber que os alunos

Querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida. (p. 33)

Partindo desse entendimento, Geovana Samuel Oliveira (2021), juntamente com os pesquisadores Guilherme Henrique Koerich, Maria Fernanda Baeta e Michele Medeiros, apresenta “uma revisão da literatura acerca de metodologias de aprendizagem e identifica quatro metodologias adequadas ao público idoso” (p. 164): Aprendizagem Baseada em Problemas (González; Gómez-Millán; Rubio, 2017), Aprendizagem Baseada em Investigação – IBL (Martorell et al., 2009), Aprendizagem por Pares (Sales, 2007) e o aplicativo *Experience Sampling and Programmed Intervention Method* (Cachioni et al., 2019), em que

se pode observar a presença frequente da relação entre metodologias voltadas para idosos e o ensino e prática de letramento digital. Em suas palavras,

Entre os quatro estudos selecionados, três têm sua abordagem educacional voltada ao ensino de habilidades e interações com a tecnologia e o mundo digital (González; Gómez-Millán; Rubio, 2017; Sales, 2007; Cachioni et al., 2019). O quarto estudo, de Martorell et al. (2009), segue este pressuposto, apontando que o ensino de habilidades digitais são uma temática recorrente na aprendizagem de idosos. (p. 157)

De acordo com a Comissão das Comunidades Europeias, com a propagação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) entre a população da terceira idade, há cada vez mais uma dependência do letramento digital para viver ativamente em sociedade (UE, 2007), já que bancos, comércios e até espaços educacionais vêm utilizando de artifícios tecnológicos para expandir seus serviços. Portanto, torna-se necessidade social a implementação dessas metodologias voltadas para o ensino de práticas digitais com os idosos, “visto que auxiliam os idosos na melhoria da qualidade de vida e manutenção da autonomia, além de permitir que estes se mantenham ativos na comunidade e participantes na sociedade da informação e do conhecimento” (Oliveira, G. S., 2021).

Entretanto, não são somente as práticas digitais que irão propiciar a integração desses sujeitos nas demandas sociais, havendo a necessidade de essas metodologias compreenderem o ensino das mais variadas ciências. Pensando nisso que as Universidades abertas à terceira idade (UnATIs) surgem como um ambiente abrangente que apresenta as ciências e conhecimentos das mais variadas áreas, por exemplo, a Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH USP) coeriu em sua unidade uma UnATI, onde mulheres e homens idosos têm acesso à atividades diversas “através de 1. disciplinas regulares – vagas nos cursos de graduação da EACH USP (alguns docentes estabelecem como pré-requisito para a matrícula o ensino médio completo); 2. atividades didático-culturais e 3. atividades físico-esportivas”, abrangendo cursos, oficinas e palestras de áreas como “Psicologia e Relações Sociais, Saúde e Qualidade de vida, Educação e Cidadania, Física e Corporal, Cultura, Atualidades e novas Tecnologias” (Cachioni, 2015, p. 86).

Porém, além desse exemplo, observando os avanços dos estudos e pesquisas sobre a educação para pessoas idosas, pouco abrange-se ainda sobre a educação literária e sua

essencialidade dentro desses currículos e práticas, não sendo posto a literatura enquanto elemento também propiciador da integração desses sujeitos em práticas socioculturais.

A educação literária é basilar, sendo essencial para a inserção dos educandos em práticas de letramento e formação de leitores-fruidores, que, como consta na *Base Comum Curricular* (BNCC), é aquele que analisa e interpreta integralmente as mais diversas manifestações artísticas e culturais. Entretanto, apesar de haver uma alta gama de propostas metodológicas para o ensino literário com crianças e jovens, em decorrência de sua nítida importância para formação crítico-social desses sujeitos, apontada em diversos manuais e bases curriculares, como a BNCC, são poucos os registros de escritos (pesquisas, estudos, manuais, bases curriculares) que discutem a essencialidade de práticas literárias em espaços destinados à idosos, além de não apresentarem metodologias que possam ser utilizadas nesse ensino.

Segundo Antonio Candido (1995), em seu livro *O direito à literatura*, a literatura e, conseqüentemente, o seu ensino são essenciais pois

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Ou seja, a imersão literária não apenas opera como um meio para práticas de ensino de língua, mas é um lugar de conhecimento do social e da cultura, de formação de indivíduos críticos que, a partir da leitura da palavra, conseguem ir além em sua leitura de mundo¹⁰. Para isso, primeiramente, é vital apontar que não há simplicidade em práticas literárias, o educador necessita de uma base metodológica clara e reflexão acerca dos objetivos (próprios e dos educandos), intuindo uma congruência entre prática, teoria e público, essencialmente ao pensar no ensino literário de idosos.

Posto que o ensino de literatura deve ter como cerne o seu alunado, é fundamental compreender esses sujeitos dentro de uma lógica social, ou seja, entender como ele é visto e como age no mundo, para assim determinar que base metodológica coaduna com as subjetividades abarcadas.

¹⁰ Paulo Freire (1982), em seu livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, afirma que “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”, utilizo desses termos e de sua ideia para formular meu argumento.

1.2. A RELEVÂNCIA DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL PARA O ENSINO DE LITERATURA PARA PESSOAS IDOSAS

Portanto, pensando numa pedagogia que ampare a complexidade do ensino de literatura e, mais especificamente, o letramento literário de pessoas idosas, a *pedagogia decolonial* surge como uma possível base para findar uma prática coesa, rendosa e que seja “lugar de transformação e de desestruturação do sujeito” (Oliveira, 2011, p. 277).

Partindo de um eixo histórico, desde o estabelecimento da Constituição Federal de 1988 que a educação brasileira pauta-se na ideia de “educação para todos”, porém, na prática,

[...] de nada adianta incluir fisicamente os sujeitos à margem do sistema escolar e esperar que eles sejam proficientes nas mais variadas disciplinas se o próprio sistema escolar não for repensado, indisciplinado, reconstruído a partir dos sujeitos a quem ele deve acolher, aqueles que o sistema escolar contribui, muitas vezes, para marginalizar: sujeitos negros, das comunidades indígenas, LGBTQIs, mulheres, trabalhadores, entre outros. (Machado; Soares, 2021)

Nesse “entre outros” inclui-se as pessoas idosas, que dentro da lógica colonial¹¹ são silenciados e sofrem do descaso frente às políticas públicas ou ao julgamento social, podendo isto ocorrer pela valoração do ofício numa sociedade capitalista, estando os idosos postos num lugar de “invalidez” por, muitas vezes, não trabalharem ou não terem condições para tal, sendo, portanto, excluídos das outras atividades sociais. Ecléa Bosi (1994), em seu livro *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, apresenta essa relação entre o capitalismo e a velhice, apontando como o ofício que se presta durante a vida determina as lembranças que terá na velhice, e questiona: “Como deveria ser uma sociedade para que na velhice um homem permaneça um homem?”, respondendo logo em seguida que “seria preciso que ele sempre tivesse sido tratado como um homem”, criticando a lógica capitalista e apontando a ausência de bonança para aqueles que são mão de obra.

Simone de Beauvoir, em 1970, lança o seu livro *A velhice* — que até hoje é uma das maiores referências nos estudos sobre a velhice — e denuncia a situação de abandono e silenciamento da população idosa pela sociedade, intuindo, justamente, “[...] quebrar esse silêncio: peço aos meus leitores que me ajudem a fazê-lo” (1990, p.14). Em consonância com

¹¹ “A colonialidade, então, se refere à ideia de que, mesmo com o fim do colonialismo, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os Estados-Nação, entre os diferentes grupos humanos e assim por diante. Se o colonialismo termina, a colonialidade se propaga de diferentes formas ao longo do tempo” (Tonial, 2017).

essas ideias, Mariele Rodrigues Correa (2009), em seu livro *Cartografias do envelhecimento na contemporaneidade : velhice e terceira idade*, afirma que

O silêncio social em torno da velhice expresso no abandono e no descaso dessa população apontava o modo pelo qual a sociedade tratava seus velhos: como um refugio. Essa era uma das faces da velhice, estigmatizada e indesejável, objeto de obras de caridade, confinada em asilos ou na solidão do desamparo familiar e social e preterida no âmbito das políticas públicas. (p. 27)

Isto posto, dentro da lógica da colonialidade e do capitalismo, pode-se observar a subalternização¹² dos indivíduos idosos, o que justifica a necessidade de uma pedagogia decolonial para a efetivação de uma prática coesa de letramento literário. Essa opção e defesa da “opção decolonial” — epistêmica, teórica e política — decorre da necessidade de “compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (Ballestrin, 2013, p. 89), a fim de “propor um ensino em que os sujeitos subalternizados sejam protagonistas, no qual se sejam incluídos não apenas através de documentos oficiais que mascaram todos esses preconceitos” (Machado; Soares, 2021, p. 983).

Conforme Luciana Ballestrin (2013), em seu texto *América Latina e o giro decolonial*, a noção de *decolonialidade* na América Latina inicia sua formulação pelos intelectuais latino-americanos que formavam o grupo *Modernidade/Colonialidade* (M/C) no fim da década de 1990, que nasce após o fim do chamado grupo dos *Estudos Subalternos Latino-americanos*¹³. O grupo M/C se estruturou a partir de seminários, publicações e diálogos ocorrentes no fim dessa década, como em 1998 que ocorre o inédito encontro entre Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Anibal Quijano e Fernando Coronil, apoiado pelo Conselho Latino-americano de Ciências Sociais e empreendido na *Universidad Central de Venezuela*, de onde advém um dos principais escritos da M/C: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, publicado dois anos depois.

¹² Gayatri Spivak (2010), em seu texto *Pode o subalterno falar?*, aponta como ser subalternizado aquele que não tem voz política ou aquele que, mesmo tendo, não está sendo ouvido.

¹³ Nasce inspirado no grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos, objetivando apresentar uma resposta latina ao colonialismo, pois “o grupo latino não deveria se espelhar na resposta indiana ao colonialismo, pois a trajetória de dominação e resistência da América Latina estava oculta no debate sendo que, para o desenvolvimento do capitalismo mundial, a história do continente foi peculiar, sofrendo primeiro a violência do esquema colonial/imperial moderno” (Machado; Soares, 2021, *apud*. Dignolo, 2008).

A decolonialidade surge como um terceiro elemento da modernidade/colonialidade, segundo Walter Dignolo (2008, p. 249), “a conceitualização mesma da colonialidade como constitutiva da modernidade é já o pensamento de-colonial em marcha”, e o “Giro decolonial”¹⁴ ocorrente é, basicamente, a demarcação desse movimento epistemológico e político de resistência às noções pré-determinadas pela colonialidade. Também, segundo o autor, fora uma proposta de Catherine Walsh a supressão da letra “s” do termo “descolonização”, que “marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria” (Ballestrin, 2013, p. 108).

Isto posto, a decolonialidade surge como um modo de pensar e questionar as noções eurocêntricas de ser e agir no social, compreendendo, assim, as imposições dentro das estruturas de poder que constituem o modelo vigente num país colonizado. “A decolonialidade configura-se, pois, enquanto potência para se refletir e modificar estruturas fixas no que diz respeito ao ensino de literaturas, atuando, portanto, na perspectiva crítica da educação” (Machado; Soares, 2021, p. 983), pois, sendo cerne da construção identitária e cultural dos seres, a educação é o principal campo social a ser visualizado e reconfigurado a partir de uma perspectiva crítica decolonial.

O controle dos saberes, da ciência, da educação é uma das táticas do eurocentrismo para homogeneizar os modos de ser e viver das populações, além de reduzir as potencialidades que determinadas ações educacionais têm de propiciar o senso crítico dos sujeitos. Isso é o que ocorre, amiúde, no ensino de literatura, que constantemente recai em práticas que aprisionam os educandos e reforçam pressupostos da colonialidade: redução do ensino literário à categorização, com base temporal e histórica, dos movimentos e períodos literários do cânone brasileiro/estrangeiro, optar pela “tendência ‘tarefeira’ de manuseio do texto literário, [que] em vez de convocar o leitor ao diálogo com o texto, encerra-o em um cativeiro” (Oliveira, 2011, p. 280), restringir as escolhas dos textos ao cânone, não explorando textos contemporâneos que trabalham pautas atuais e que enriqueceriam o pensamento crítico dos educandos etc. Em suma, o processo de transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos dentro de moldes também pré-estabelecidos, engessa o ensino de literatura e impossibilita a ampliação das possibilidades dentro de sala de aula.

Chandra Mohanty (1990), no ensaio *Sobre raça e voz: desafios para a educação liberal na década de 1990*, vai dissertar acerca da impossibilidade de não haver interação com os discursos e representações dominantes, porém, a autora afirma que é a partir de ações

¹⁴ Termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres, em 2005.

questionadoras que se viabiliza um olhar social mais analítico e consciente, podendo ser intensificado pela sua pedagogização. Ou seja, nas palavras da autora, “uma resistência aleatória e isolada não é tão eficaz quanto aquela mobilizada por meio da prática politizada e sistêmica de ensinar e aprender” (Mohanty, 1990, *apud.* hooks, 2013, p. 36). Em complemento, direcionando a discussão para o papel daqueles que ensinam, hooks (2013) afirma que

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. (p. 36)

Práticas que, direta ou indiretamente, reforçam os sistemas de dominação emergem de uma geopolítica do conhecimento, criada dentro dos ideais da colonialidade, o que, conforme apresenta Carlos Porto-Gonçalves (2005) em seu texto *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*, salienta a ciência enquanto invenção moderna dos homens europeus, o que gera uma anulação e desconsideração dos conhecimentos desenvolvidos por grupos subalternizados, sua literatura, filosofias, ideologias, artes, agricultura etc.

Pensando na educação brasileira, se a constitucionalização da educação enquanto um direito de todos é algo recente, a reformulação das práticas e modelos educacionais para estabelecer e reconhecer a necessidade de um ensino multicultural é ainda mais. Somente a partir de 1996, em detrimento da implementação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), são legitimadas as diferenças culturais e apresentadas enquanto possibilidade dentro de ambientes educacionais, determinando, por exemplo, que o “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Art. 26, § 4º, p. 19). Outro exemplo para demonstrar a contemporaneidade desses aparatos legislativos para o ensino multicultural é a Lei 10.639, sancionada no dia 09 de janeiro de 2003, que estabelece, no ensino fundamental e médio, a obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira (Art. 26-A).

Catherine Walsh (2009), no entanto, irá apontar esses movimentos e políticas multiculturais como estratégias de administração de possíveis rebelias sociais, ou seja, uma apropriação das culturas subalternizadas pelo neoliberalismo não objetivando a inclusão, mas

o controle do “perigo de radicalização de imaginários e agenciamentos” (p. 8). Para Machado e Soares (2021),

[...] mesmo quando está presente no discurso, o dito reconhecimento e respeito à diversidade cultural, sexual, linguística passa a ser uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém a diferença colonial. O discurso “inclusivo” do multiculturalismo e da interculturalidade se vende como uma ferramenta a serviço de sociedades mais equitativas e igualitárias quando, na verdade, há o desejo de controlar o conflito étnico e manter a estabilidade social para impulsionar os imperativos econômicos do neoliberalismo, da acumulação capitalista. (p. 994)

Walsh vai pontuar a *interculturalidade crítica* como uma possibilidade mais substancial, pois é um modelo ético e teórico que tem a reflexão e a análise crítico-questionadora dos modos de ser, pensar e agir no mundo como cerne, a fim de reconstituir a história contada a partir da visão, também, daqueles que foram subalternizados e silenciados. Seria, pois,

[...] um processo de reexistência, para um outro imaginário, outra maneira de conviver, de viver em sociedade. Os sujeitos que foram subalternizados, que sofrem com racismo, preconceitos de ordem diversa, apagamento de suas culturas e identidades precisam de espaços de resistência para que existam plenamente. (Machado; Soares, 2021, p. 995)

Por isso que o ensino decolonial de literatura é posto aqui como eficiente e coeso ao pensar no letramento literário de pessoas idosas, pois, objetivando o pleno desenvolvimento e a construção identitária desses sujeitos, é fundamentado numa “atitude decolonial” que eles irão emergir enquanto pensadores, ativistas e criadores de sua própria história (Machado; Soares, 2021, p. 995). A partir disso que se compreende a essencialidade da literatura para a emancipação e empoderamento desses sujeitos, sendo ela um lugar de reconhecimento justamente por ser um lugar de representatividade, tendo a leitura como ferramenta de democratização cultural e integração de sujeitos e narrativas antes silenciadas.

O processo de inclusão de uma perspectiva decolonial para o ensino literário de idosos vem da necessidade de, primeiramente, fazê-los se entenderem enquanto seres ativos e participantes do desenvolvimento social, e não como sujeitos findados, para, secundamente, propiciar a consciência crítica de seus papéis sociais e questioná-los, isto, por meio da leitura

e análise de escritos que ilustram as camadas constituintes do social (cultura, educação, arte, política) e ressignificando-as por meio da palavra.

Para a pesquisadora Eliana Kefalás Oliveira (2011),

Dar acesso ao texto literário, permitir que o livro seja explorado na sala de aula é uma forma de não sujeitar o ensino da literatura a essa lógica tecnicista, uma vez que o letramento literário, para além da automatização, leva o sujeito a descobertas, ao inusitado, não se reduzindo ao preparo de uma mão de obra minimamente qualificada. (p. 284)

Isto sendo ato afetivo, almejando a construção de um ambiente, também, afetivo dentro dos espaços destinados aos idosos, a fim de criar relações interpessoais, seja entre professor-aluno, aluno-texto, professor-aluno-texto, que pressupõe um olhar atento às experiências pretéritas que são elementares e devem ser evidenciadas durante todo o processo ensino-aprendizagem, sendo isso característica basilar de uma metodologia especificamente voltada para o público idoso, pois “[...] as relações sociais tornam-se mais positivas quando o idoso passa a compreender a importância de sua experiência, vivendo plenamente as tarefas próprias de sua etapa vital” (Cachioni, 2015, p. 98).

Ademais, além de metodologias que se adequem às pessoas idosas, suas necessidades e objetivos específicos, tendo suas experiências e subjetividades como parte integrante das aprendizagens propostas, é essencial que os materiais utilizados nessas práticas interliguem-se e façam sentido para elas, além de ser potencialmente geradores de possibilidades dentro da experiência educativa, sejam elas representações, acolhimento, questionamentos, sentimentos etc.

2. A VELHICE SE FEMINILIZOU

Partindo dos apontamentos e discussões inicializados anteriormente, ressalto que este trabalho tem por objetivo central, além de dissertar acerca dessas questões permeantes da educação para idosos, como a inadequação de currículos, materiais e metodologias¹⁵, propor um material artístico-pedagógico direcionado e consonante às subjetividades e objetivos desse público, objetivando, também, apresentar como e porque utilizá-lo em espaços destinados para a terceira idade.

Porém, antes de partir diretamente para isso, é importante traçar o caminho que me trouxe, enquanto acadêmica, até esta pesquisa: inicia-se no *Centro de Convivências para 3ª idade: Irmãs de Caridade*, que, como consta no site *Sisters Of Charity*, está vinculado à congregação internacional *Irmãs de Caridade da Nossa Senhora, Mãe de Misericórdia* (SCMM)¹⁶, que foi fundada pelo vigário Joannes Zwijssen no dia 23 de novembro de 1832 e opera, nos dias de hoje, em diversos países, como no Brasil, nos municípios de Bayeux, Santa Rita e Cabedelo. Essa unidade em específico localiza-se em Bayeux, no bairro Mário Andreazza, e é parte integrante de um

[...] trabalho social, o Centro Dom Hélder Câmara, que atua diariamente com crianças, adolescentes e Idosos através dos quatro polos, que são: Escola Mãe de Misericórdia (Unidade Escolar de Educação Infantil); Centro Educacional Madre Michele (Ensino Fundamental I); a Casa Dom Joannes Zwijssen (que desenvolve oficinas desportivas e culturais (dança, banda marcial, judô, esportes, informática, biblioteca, reforço escolar, música, atendendo crianças e adolescente) e o Centro de Convivência da Terceira Idade, que desenvolve um trabalho parecido a casa Dom Joannes Zwijssen, porém com os idosos (artesanato, ginástica, dança, jogos e...)¹⁷

Nesse local eu tive o meu primeiro contato com a educação para idosos, pois, além das atividades apontadas acima, eles oferecem aulas de português, matemática ou informática semanalmente para os participantes interessados — o que, em minha visita ao local, notei serem, quase que exclusivamente, mulheres. Portanto, foi a união dessa experiência com os meus estudos sobre a velhice na disciplina *Literatura VII - Memória e Subjetividade*,

¹⁵ O que, como já fora posto anteriormente, a Política Nacional do Idoso (1994) apresenta como competência dos órgãos e entidades públicas.

¹⁶ Para saber mais: <https://sistersofcharity.nl/pt-br/brasil>.

¹⁷ Descrição retirada do site mencionado.

ministrada pelo professor Hermano França Rodrigues e integrante do currículo de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba, onde conheci nomes como Ecléa Bosi e Mirian Goldenberg, que despertou em mim a ânsia de estudar mais sobre os idosos e suas subjetividades enquanto sujeitos sociais; porém, só quando fui, um ano depois, escalada para ser professora de uma turma de Educação para Jovens e Adultos (EJA), também no município de Bayeux, onde o meu alunado tinha 50 anos ou mais e era integralmente feminino, que realmente compreendi que o meu objeto seria, especificamente, as práticas educacionais voltadas para as mulheres idosas.

Isso justifica-se a partir, primeiramente, da pesquisa *Mulher idosa: a feminização da velhice*, de Carmen Delia Sánchez (2002), em que ela afirma que a velhice se feminilizou, ou seja, há um número consideravelmente maior de mulheres idosas e elas são as mais atingidas pelos preconceitos e mazelas sociais relacionados à velhice. Apesar de sua pesquisa ter, em parte, como base de dados alguns números do contexto estadunidense, o demógrafo José Eustáquio Diniz Alves (2022), em seu livro *Demografia nos 200 Anos da Independência do Brasil e cenários para o século 21*, vai apresentar dados que comprovam que essa afirmação também aplica-se ao Brasil.

Alves afirma, em entrevista para o *BBC News Brasil*, que “o Brasil teve mais homens em boa parte da sua história, até cerca de 1940. Hoje, porém, temos cerca de 5 ou 6 milhões de mulheres a mais” (2022)¹⁸, o que seria causado, em grande parte, pelo maior número de mortalidade entre os homens, já que, segundo o autor, eles são mais displicentes quanto às questões de saúde e são, em maior proporção, vítimas de violência urbana e homicídios. Portanto, além de um aumento no percentual de idosos na população brasileira, a maioria numérica é de mulheres, tendência que só aumentará, pois, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e das projeções populacionais da ONU, até o fim do século XXI o número de idosos no país poderá chegar à margem de 40% da população, sendo maioria feminina, pois, como consta no *World population 2022, UN population division*, em 2052, o Brasil deve ter cerca de 7 milhões de mulheres idosas a mais que homens.

A pesquisadora Marília Anselma Berzins (2003), em seu texto *Envelhecimento populacional: uma conquista para ser celebrada*, vai apresentar alguns fatores que podem contribuir para essa maior longevidade das mulheres em detrimento dos homens: estrogênio

¹⁸ Para saber mais:

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62632851#:~:text=Dentro%20desse%20contingente%20de%20pessoas,renda%20mediana%2C%20antecipa%20o%20dem%C3%B3grafo.>

como uma proteção hormonal, menor consumo de tabaco e álcool, postura mais aberta com relação às doenças e aos serviços de saúde, assume funções diferentes no mercado de trabalho (Berzins, 2003, p. 28).

Segundamente, a opção de ter por objeto, em específico, as mulheres idosas, justifica-se pela constatação dos desafios e preconceitos que as atingem e que advêm, primeiramente, da misoginia estrutural, sendo elevada ao unir-se à gerofobia¹⁹. Segundo Sánchez, “a mulher idosa é universalmente maltratada e vista como uma carga. É parte de uma maioria invisível cujas necessidades emocionais, econômicas e físicas permanecem, em sua maioria, ignoradas” (2002, p. 9), isto, por uma tendência social que, insistentemente, relaciona a validade feminina à produtividade sexual e reprodutiva, ou seja, o valor de uma mulher é nulo quando ela não tem a capacidade geracional de filhos ou seu físico não é mais fruto de desejo sexual, “portanto, não é errado assinalar que essa discriminação para com a mulher idosa está intimamente ligada ao sexismo e é a extensão lógica da insistência de que as mulheres valem na medida em que são atrativas e úteis ao homem” (Sánchez, p. 12). Por fim, em seu texto *Femenización de la vejez en Puerto Rico*, Sánchez (1999) vai trabalhar a ideia da socialização da mulher para temer a velhice e as penalidades impostas pela idade, pois, segundo ela, sabe-se que é melhor ser homem do que ser mulher e ser jovem do que ser velha, ou seja, ser mulher e velha é ser amplamente desvalorizada.

Sobre isso, Pinguart e Sorensen (2001), em uma pesquisa que objetivou compreender as divergências de percepções sobre si mesmos, auto-estima, autoconceito e bem estar psicológico de mulheres e homens idosos norte-americanos, concluíram que as mulheres apresentam muito mais questões subjetivas sobre si mesmas e apontam cinco razões para tal: alta taxa de morbidade, maior chance de enviuvar, escassez de recursos materiais, presença maior de sentimentos negativos sobre si e desvalorização de sua beleza física. O pesquisador e a pesquisadora afirmam que os homens tendem a receber mais prestígio com o avanço da idade, sendo colocado num lugar de detentor de conhecimentos devido às experiências vividas, o que gera mais auto-estima. Porém, o mesmo não ocorre com as mulheres, segundo Sánchez

As mulheres idosas enfrentam uma problemática muito particular na sociedade atual, o que as coloca, em uma posição de fragilidade e de vulnerabilidade. Diferem de outros grupos de idade quanto ao nível de educação formal (escolaridade), tendo

¹⁹ Segundo Robert Butler, Myrna Lewis e Trey Sunderland (1991), em seu texto *Aging and Mental Health: positive psychosocial and biomedical approaches*, é um termo utilizado para descrever ações e ideais preconceituosos e estereótipos referentes às pessoas idosas, baseando-se unicamente em sua idade.

normalmente menos anos completos de escola do que outros grupos. Geralmente possuem menor qualificação profissional para conseguir emprego do que os grupos mais jovens e do que os grupos de homens idosos. (2002, p. 9)

Portanto, em consonância, Berzins aponta a essencialidade de se fazer um recorte de gênero para o entendimento dos impactos da velhice e como eles se processam de maneiras específicas nas vivências de mulheres e homens, seja em aspectos sociais, econômicos, familiares, subjetivos, de saúde etc. Guacira Lopes Louro (1995), em seu texto *Educação e relações de gênero*, vai afirmar que ter essa compreensão das questões de gênero é essencial pois, além das questões meramente biológicas, o gênero é determinante para o enquadramento dos sujeitos em determinadas funções sociais, orienta as relações, interfere em oportunidades e espaços que podem ou não ser ocupados.

Porém, elevando a discussão sobre gênero, Ochy Curiel (2020), no capítulo *Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial*, vai apresentar as discussões que permeiam o *feminismo decolonial*²⁰, conceito proposto pela estudiosa argentina María Lugones²¹, que vai “recuperar várias questões importantes do projeto decolonial” (p. 131), que fora trabalhado no capítulo anterior deste trabalho, mas, agora, abrangendo e focalizando em questões pontuais que envolvem as pautas feministas. Curiel, ao descrever essa nova perspectiva, afirma que

Uma posição decolonial feminista significa entender que tanto a raça quanto o gênero, a classe, a heterossexualidade etc. são constitutivos da episteme moderna colonial; elas não são simples eixos de diferenças, são diferenciações produzidas pelas opressões, de maneira imbricada, que produzem o sistema colonial moderno. (p. 137)

Ou seja, além de compreender a essencialidade de um recorte de gênero, outros aspectos também serão determinantes, pois a velhice pode ter diversas implicações a depender da raça, sexualidade ou classe social dos sujeitos. E, direcionando integralmente esta pesquisa para a educação para mulheres idosas, esses aspectos devem, também, ser base para se pensar

²⁰ “A partir dessas contribuições [do feminismo decolonial], categorias-chave do feminismo foram problematizadas por partirem de uma universalização e da subordinação das mulheres ao considerarem apenas os problemas de gênero (em uma visão binária e heterocêntrica). Elas foram problematizadas pela generalização existente em conceitos como patriarcado, mulheres e divisão sexual do trabalho, que desconsideram experiências de mulheres afetadas pelo racismo, o classismo, a heterossexualidade e a geopolítica” (Curiel, p. 134, grifo meu).

²¹ LUGONES, María. “Colonialidad y Género: Hacia un feminismo descolonial”, in W. Mignolo (comp.), *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires: Del signo, 2008.

em metodologias feminista-decoloniais que abarquem as subjetividades dessas mulheres e seja ação construtiva de identidade e emancipação, objetivando expandir os conhecimentos, construir senso crítico e fomentar a ideia de um mundo e uma vida de possibilidades, onde elas são protagonistas de sua própria história.

Nesse sentido, Sandra Harding (1992) vai apontar como cerne dessas metodologias o questionamento da ciência, já que ela, ao longo da história, fora majoritariamente dominada e manejada pelos homens, incitando a retomada desse lugar de produtoras de conhecimentos. Pois, de acordo com o conceito de *Colonialidade do saber* (Quijano, 2005),

A modernidade ocidental eurocêntrica também produziu [...] um tipo de racionalidade técnico-científica, epistemológica, que se coloca como o modelo válido de produção do conhecimento [...] O conhecimento, nessa visão, deve ser neutro, objetivo, universal e positivo. (Curiel, p. 132)

A partir disso, nasce-se a lógica de que todo o conhecimento válido advém dos Estados Unidos ou da Europa, em específico da ciência escrita e fomentado pelos homens brancos, que parte de seu ponto de vista para a construção de todo um imaginário social. Portanto, sendo a cultura desse povo base para o conhecimento científico, os grupos subalternizados e suas culturas são postos num lugar de redução ou exclusão, e, por isso, é essencial a construção de novos conhecimentos e questionamento dos anteriores, pois “a reflexividade da visão decolonial não é apenas sobre nos autodefinir na produção de conhecimento, mas também sobre produzir um conhecimento que leve em conta a geopolítica, a ‘raça’, a classe, a sexualidade, o capital social e outros posicionamentos” (Curiel, p. 135).

Terceiramente, a minha escolha pelo público idoso feminino justifica-se pela pesquisa *O protagonismo das mulheres idosas nos programas de universidades de terceira idade*, feita pelas estudiosas Alzira Tereza Garcia Lobato e Carla Virginia Urich Lobato, que “apresentará os resultados de pesquisa realizada com mulheres idosas de um programa de universidade de terceira idade, refletindo as questões de gênero e geração que se apresentam no perfil dessas idosas” (p. 1). Pois, segundo as autoras, “84% dos alunos eram mulheres idosas que buscavam o programa para o desenvolvimento da sociabilidade e novos aprendizados” (p. 6), além disso, todas as mulheres que foram entrevistadas nasceram na primeira metade do século XX, ou seja, tinham entre 60 e 80 anos e, em sua maioria, eram viúvas, apontando esse fator como determinante para poderem estar naquele espaço, pois havia um impedimento “de realizarem suas vontades pois viviam em função das necessidades

da família, como cuidadoras dos filhos e do lar” (p. 7). Sánchez, em consonância, vai afirmar que

Muitas mulheres entre os 55 e 65 anos realizam avaliações de suas vidas e decidem utilizar seu tempo e habilidades de novas formas. Essa onda de energia pode surgir ao desobrigar-se de quase duas décadas de “criação de filhos ou filhas” e ao usar o tempo liberado para uma mudança de perspectiva. (2002, p.16)

Ou seja, o vultoso número de mulheres e sua notável disposição, na velhice, para encontrar ou reencontrar seus sonhos e objetivos, buscar novos aprendizados e experiências, vivenciar o âmbito educacional como um ambiente de libertação e empoderamento, é minha motivação para criar e direcionar um material artístico-pedagógico que possa ser o apoio e o propiciador das mais amplas possibilidades dentro dos espaços destinados para a educação e aprendizagem dessas mulheres idosas.

O que encaminha a discussão para a base deste trabalho: educação ou, mais especificamente, educação literária de mulheres idosas, pois a minha meta é assumir a “compreensão da leitura como ferramenta para a plena democratização cultural, possibilitando a distribuição equitativa dos bens simbólicos” (Machado; Soares, p. 996), além do entendimento de que “a leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes — compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural” (Soares, 2008, p. 31, *apud* Machado; Soares, p. 996).

2.1. MINHA PROPOSTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA

A partir do reconhecimento da literatura e do seu ensino como campos que posicionam grupos, práticas e pensamentos de maneira hierárquica, dentro de uma lógica moderna/colonial, racial, de gênero e de classe, é necessário enfrentar e transformar as estruturas das quais, de uma forma ou de outra, também participamos. Precisamos propor novas ferramentas pedagógicas, capazes de não apenas fazer concessões aos sujeitos subalternizados (como acontece sistematicamente na história brasileira), mas de incluí-los, visibilizá-los e das quais participem ativamente na construção. (Machado; Soares, p. 1002)

Portanto, a ferramenta pedagógica que eu proponho é literária, pois, dentro do que é posto nas políticas públicas e nas políticas educacionais brasileiras voltadas para o ensino de idosos, pouco há sobre a literatura e sua essencialidade enquanto aparato pedagógico para práticas educacionais. O texto literário, aqui, é entendido como base para desestruturação dos sujeitos, levando-os à transgressão a partir das esferas imprevisíveis de significação (Frederico; Osakabe, 2004) e dos encontros, com si e com o outro, possibilitados dentro do texto, além da libertação por meio do diálogo com as diversidades culturais, históricas e subjetivas, expandindo suas acepções sobre o mundo e sobre si mesmos, compreendendo-se enquanto sujeitos de possibilidades, mesmo na velhice.

O meu material artístico-pedagógico, como o nomeei, é um livro escrito por mim e composto por sete narrativas que podem enquadrar-se na definição de miniconto proposta por Júlio César de Carvalho Santos (2016): um gênero que provém do *conto*, mas que se difere deste pelas temáticas e objetivos, isto é, enquanto o conto tem como proposição narrativas mais curtas e sintéticas que um romance, mas que pode abarcar uma gama diversa de temáticas, o miniconto

[...] não se reduz apenas a contar uma história de maneira mais enxuta, e sim, busca despertar a atenção do leitor com outros objetivos: compor uma crítica social, despertar para uma reflexão a respeito de um determinado assunto ou até mesmo para aguçar a capacidade intelectual do leitor. (p. 6)

Sendo esse o meu objetivo: apresentar narrativas que estimulem a reflexão crítica e a discussão acerca de questões subjetivas específicas da vivência de mulheres idosas, pois, como pontua Sônia Giubilei (1993), “a qualidade de um trabalho com adultos não deve ser medida pela quantidade de conhecimentos que adquire o aluno, mas deve-se colocar, antes de tudo, o êxito do trabalho na sua capacidade de proporcionar ao aluno condições para pensar e julgar” (p. 13).

Além de sua característica reflexiva, o material deve estar em consonância com as subjetividades das educandas, portanto, para que ele faça sentido e conecte-se com quem ler, busquei no diálogo com mulheres idosas do meu derredor (minhas avós, minhas alunas e as mulheres que conheci nesse caminho até aqui) as narrativas que o compõem, pois, segundo Machado e Soares (2021), “pode se configurar como um início revolucionário o próprio ato de ouvir os sujeitos subalternizados que foram por séculos desautorizados [...]” (p. 996).

Partindo do que fala Ana Holanda (2018), em seu livro *Como se encontrar na escrita: o caminho para despertar a escrita afetiva em você*, “através do meu texto, eu deixo de olhar de cima para baixo e passo a olhar nos olhos, na mesma altura que o outro”, entendendo que “para ser lido é preciso, antes, ver” (p. 51), conectando-me a essas mulheres, dando ouvidos a suas histórias que, por tanto tempo, foram silenciadas ou menosprezadas. Eu, enquanto neta, professora e amiga das mulheres que inspiraram essas narrativas, mas também enquanto mulher, ponho-me como porta-voz de suas histórias (e de todas as outras que aqui se encontrarem), tecendo em cada linha e parágrafo um pouco das dores, felicidades e inquietações que permeiam a velhice feminina, dando poeticidade ao mais cotidiano agir, pois é preciso enxergar que as melhores histórias e mais intensas narrativas pulam em nossa frente todos os dias, o tempo todo (Holanda, p. 50).

A partir desses diálogos — principalmente sendo professora da EJA e compreendendo a maneira específica que essas mulheres encontram e manejam o material físico da literatura —, compreendi, também, que, ao virar livro físico, esse material deverá adequar-se a algumas necessidades e dificuldades muitas vezes apresentadas pelas idosas: primeiramente, pensando em formatação, apesar do livro ter poucas narrativas, terá que ter uma dimensão vertical e horizontal que comporte letras grandes, ao menos maiores do que as encontradas em edições tradicionais de romances, talvez assemelhando-se às formatações dos livros infantis, “com o tipo fontes fáceis de ler, [...] de tamanho grande, em ordem para minimizar as dificuldades visuais frequentemente encontradas pelos idosos (Martorell et al., 2009); além disso, os usos linguísticos e escolhas lexicais foram pensados para gerar uma leitura sem grandes dificuldades ou distanciamentos (trabalharei isso mais a frente), transmitindo a mensagem de maneiras facilmente compreendidas; por fim, o meu editor e ilustrador Luciano Galdino da Silva Junior irá ampliar as narrativas em cores, desenhos e formas que representarão as personagens e as vivências ali narradas, a fim de gerar mais conexões entre as alunas e a narrativa e mobilizar outros sentidos e, conseqüentemente, outras leituras (esboço inicial no Anexo 1).

Foi também nesses diálogos e pesquisas que eu encontrei a epígrafe deste trabalho, que se encontra no livro de poesias *A vaca e o hipógrifo*, de Mario Quintana:

Verbetes

Infância. — A vida em technicolor.

Velhice. — A vida em preto e branco.

(1977, p. 129)

Sendo o meu livro um refute a sua afirmação: são sete narrativas, cada uma representando uma cor do arco-íris (vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta), e o título é *Ainda há cor*, a fim de reafirmar a beleza, esperança e vivacidade que há, como na juventude, em cada vivência da velhice, mesmo nas mais dolorosas, pois é na certeza de que se pode e se quer viver que os sujeitos encontram as suas possibilidades. Nesse sentido, Anne Karpf (2015), em seu texto *Como envelhecer*, afirma que “o envelhecer é um processo que começa no nascimento, nunca cessa e sempre tem o potencial de enriquecer nossa vida”, ou seja, há potencialidades e cor em todos os momentos da existência humana.

Partindo dessa acepção que o arco-íris foi escolhido como símbolo central do livro, baseado no significado dado pela mitologia do povo Iorubá (videntes em grande parte do sudoeste da Nigéria) que apresenta *Oxumaré*, segundo filho de Nanã²². Em sua história, ele usa uma roupa com todas as cores para realçar a sua beleza potente e, como símbolo de sua força, num momento em que as chuvas devastavam o mundo, decide fazer um corte em arco no céu com seu punhal de bronze, ferindo a chuva e cessando-a. Desde então, sempre que chove em excesso, Oxumaré retorna e corta o céu, pelo vão pode-se ver suas cores, reafirmando que, não importa o quanto chova, a cor e o sol sempre voltam a brilhar.

Porém, isso não significa que o livro parte de uma perspectiva negacionista da realidade e das inquietações que permeiam a velhice feminina, pelo contrário, nos diálogos com as mulheres que o inspiraram, percebi que é na inquietude que elas encontram força e querença de partilha dos mais minuciosos frenesis com o mundo ao seu redor. O que pode ser ilustrado no que transpõe Grada Kilomba (2019) em seu livro *Memórias de plantação: episódios do racismo cotidiano*: sujeitos que tiveram suas vozes silenciadas dentro de “[...] uma história de vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos e dos muitos lugares que não podemos entrar, tampouco permanecer para falar com nossas vozes”, imersos nos processos opressores do colonialismo, do racismo, do machismo que subalternizaram os sujeitos e excluíram suas histórias. Mas, também, Kilomba vai apontar e ressaltar a essencialidade de escrever novas e reescrever antigas narrativas, contar suas histórias, partilhar suas culturas e falar em primeira pessoa “[...] sobre resistência, sobre uma fome coletiva de ganhar a voz, escrever e recuperar nossa história escondida”.

Partindo disso, os minicontos que compõem o meu material têm por título, respectivamente, *Rosa*, *Severina*, *Socorro*, *Francisca*, *Salete*, *Rita* e *Luzinete e Lourdes*, e

²² Para aprofundamento, recomendo o livro *Oxumaré* de Edsoleda Santos.

todos são narrados em primeira pessoa (eu), numa ação de retomada de espaços e protagonismos

[...] que alumiam a presença de sujeitos mulheres de voz e conhecimento, dotadas de subjetividades múltiplas, que não partem da noção ocidental universalizante, mas de uma perspectiva de retomada de territórios de memória e de produção de modos de fazer-saber-viver, pois falam por si mesmas, baseadas em suas experiências vividas. (Oliveira, C. D., 2021, p. 16)

2.2. COMO E POR QUE UTILIZÁ-LO EM PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Como afirma Sánchez (2002), “tendo em vista que a velhice é um assunto de mulheres, deve-se, portanto, trabalhar-se no presente para o futuro” (p. 17), logo, o uso desse material em espaços educacionais, formais ou não formais, e a reflexão de suas temáticas constituintes é ação mobilizadora e emancipatória, que busca no diálogo e imersão literária a construção identitária e crítica de mulheres da terceira idade.

Rosa (Anexo 2) e *Luzinete e Lourdes* (Anexo 3), por exemplo, têm personagens que direcionam as suas narrativas para o “ser avó”, porém, sob perspectivas divergentes, enquanto no primeiro há menção a essa função com uma tonalidade de crítica e revolta ao processo de redução e apagamento que passam as mulheres mais velhas, o segundo vai rememorar as lembranças de uma avó que ama exercer essa função. Ou seja, há modos de ver e vivenciar uma mesma questão, e o material tem por objetivo apresentar essas possíveis visualizações e propiciar nos leitores uma ampliação de suas perspectivas sobre aquilo, sendo aparato auxiliar para as práticas de educadoras e educadores que buscam gerar reflexões. Sobre o tema, ele é substancial pois,

Devido às mudanças sociais ocorridas em nossa sociedade, o papel de auxílio exercido pela avó vem adquirindo maior notoriedade e importância, além de uma contínua ascensão. As avós exercem uma função importante dentro do sistema familiar amplo, provendo uma gama de apoio tanto aos filhos(as) quanto aos netos(as). Esta função de avó serve de meio para a expansão da identidade social e pessoal. Tem-se verificado que ser avó satisfaz plenamente a uma necessidade para a criatividade, realização e competência e dá estrutura e estabilidade à vida de muitas mulheres (Hodgson, 1992; Cox, 2000, *apud* Sánchez, 2002, p. 15)

Porém, generalizar ou impor às mulheres idosas funções sociais que elas devem exercer em detrimento do período em que se encontram em seu ciclo de vida é o mesmo que limitar suas possibilidades, e, por isso, a leitura e discussão dessas narrativas torna-se essencial nesse possível processo de emancipação, pois, partindo de uma metodologia decolonial, o objetivo é, justamente, “refletir e modificar estruturas fixas” (Machado; Soares, p. 991), repensar modelos homogeneizantes advindos do processo de colonização e propiciar novas maneira de ver e ser (ou não ser) mulher e avó, por exemplo.

Um trecho que explicita o desejo de Rosa, na narrativa, de subverter as imposições que permeiam suas vivências é:

Não, eu não quero ser avó de ninguém, não é porque eu envelheci que eu preciso arranjar mais família pra cuidar. Eu tô cansada, Ritinha, minha menina nasceu quando eu tinha dezessete anos, minha mãe morreu só faz dois, passei mais de vinte cuidando dela sozinha, eu não tenho forças pra cuidar nem de mim. (Rosa)

Um outro aspecto relevante do texto *Rosa* é a estrutura e tipologia textual, estando ele num formato que sugere uma troca de mensagens numa rede social, semelhante a *Severina* (Anexo 4), que seria uma transcrição de um áudio, já que a personagem não sabe escrever. Essa inserção de modelos e práticas digitais são prerrogativas do Estatuto do Idoso, como fora apontado anteriormente, devido à necessidade de inserção dos sujeitos idosos nessas práticas que se tornaram essenciais para o convívio social, ou seja,

O avanço das novas tecnologias e das redes sociais tem marcado o desenvolvimento das últimas décadas de maneira que, qualquer aspecto mundial e global é acessível. A internet e o uso das redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp, etc.) se converteram em uma peça chave para a vida social, abrindo um campo amplo de possibilidades. (Oliveira, G. S., 2021, p. 162)

O texto *Severina*, também, vai trabalhar aspectos da oralidade, por apresentar variações linguísticas e desvios da norma padrão que são comuns na fala cotidiana, como no trecho: “A moça do banco pediu *preu* assinar meu nome, acabei *esquecenu umas letra*, eu tava nervosa e acabei *fazenu* tudo errado”. Isso pode ser base de discussões acerca das convenções linguísticas e suas reverberações, como o cânone literário. Porém, dentro de uma perspectiva decolonial, “não se trata de propor a renúncia ao cânone estabelecido, em nome das literaturas consideradas periféricas, mas de reivindicar a convivência, em particular no

espaço escolar, das múltiplas manifestações culturais representativas da sociedade” (Machado; Soares, p. 996).

Além disso, Regina Zilberman (2006), em seu texto *Memória entre oralidade e escrita*, vai apresentar a oralidade enquanto “modo mais notório da relação entre o nome e a coisa”, pontuando que a escrita, por outro lado, “não tem como objetivo romper essa unidade”, para ela “a oralidade é igualmente expressão mais credenciada da memória, conforme o estudo sobre o narrador, aproximando não apenas as palavras e os seres, mas também as pessoas, falantes e ouvintes” (p. 121). Eu, por outro lado, objetivo ir além dessa proposição, trazendo na escrita as potencialidades de memória que há, também, na oralidade, a fim de tocar o leitor e conectá-lo à narrativa, pois a maneira que a personagem conta sua história também conta uma história.

Sobre as escolhas linguísticas, ademais, Cachioni (2015), ao propor uma pesquisa em Universidades para a Terceira Idade acerca das “categorias e emissões sobre o que facilita a aprendizagem da pessoa idosa” (p. 91), aponta que 15,85% dos alunos entrevistados afirmaram que um “vocabulário claro”, um “tom de voz constante e alto” e a “clareza e objetividade” (p. 91) do discurso são essenciais para a produtividade de uma aula; e foi a partir disso que optei por, em todas as narrativas, utilizar uma linguagem fluida e de fácil entendimento, a fim de abraçar e acolher os meus leitores, pois “a escrita que [...] encontra uma quantidade maior de pessoas não é aquela cheia de palavras inatingíveis, mas a que todos têm a capacidade de compreender” (Holanda, p. 87).

Outros aspectos que tiveram destaque na pesquisa de Cachioni foram a necessidade de “empatia/vínculo afetivo/atenção/paciência” e “partir da experiência/interesse/demandas individuais dos alunos”, sendo eles apontados como essenciais por, respectivamente, 31,7% e 29,3% dos entrevistados. Pensando nisso, os textos *Severina* e *Rita* (Anexo 5) devem ser operados mediante esses aspectos, pois a temática da morte é abordada neles sob duas perspectivas distintas: a morte propiciada e a morte inevitável. Apesar da delicadeza que permeia o conteúdo, apresentá-lo enquanto fator natural é uma ação mais disruptiva do que manter o seu alunado na inércia da negação, pois, nas palavras de Holanda,

Falamos de envelhecimento muito pelo olhar da liberdade de poder usar esta ou aquela roupa; de manter a beleza com 60, 70, 80 anos; de poder ostentar nossos fios brancos. Mas isso ainda é superficial. Não falamos sobre o envelhecer do ponto de vista de quem se despede da vida. E, em geral, não fazemos isso porque falar ou escrever sobre isso doi — no outro e na gente. (p. 99)

Mas escrever também é “lidar com as emoções que vêm junto” (Holanda, p. 99), e a morte é temática presente quando disserta-se sobre a velhice. O que pode ser significativo, no entanto, é a maneira como ela é manejada dentro desses espaços de discussão, pois a literatura é justamente esse lugar de “resignificação do mundo em palavras” (Oliveira, 2011, p. 282), utilizando-se delas para poetizar, também, as dores e, conseqüentemente, gerar reflexões, acolhimento, identificação e esperança. Pois, é na leitura da palavra e na leitura do mundo que “é permitido ao leitor, mais do que o encontrar-se, o perder-se, o devanear, sair do sério, sair de si, não ter tantas certezas, ficar em dúvida, jogar. A experimentação literária é uma oportunidade dada aos alunos e professores de exercitar a liberdade, uma liberdade criadora” (Oliveira, p. 283), mas que não necessariamente é confortável, como pode-se visualizar nos trechos, respectivamente, de *Rita* e *Severina*:

[...] o seu “tchau”, quando ela foi embora, foi um “adeus”, ela sabia disso, ela sabe que é na minha casa e na minha cama que eu vou morrer, venho há muitos anos percorrendo o caminho que me leva até o descanso, não é agora que irei perturbar o meu fim. A minha casa, o meu corpo, esse é o meu caixão. Aqui ou ali, a morte vai chegar até mim, e Amanda me deixou ir. Sorrio pra ela e ela se vai. Eu também.
(Rita)

Pensei que ia passar a dor, mas *num passô* até agora. Parece que eu *num sô* mais ser humano, *sô veia* demais pra sentir e pra ser qualquer coisa... nem mãe eu *sô* mais, você e o seu irmão *forum* embora, *num* precisam mais de mim. Eu juro que fiquei feliz o tempo que deu, mas agora eu só quero descansar. *Num* brigue com o seu irmão, fiquem juntos, vocês só têm um ao outro. Desculpa por *num* deixar nada, eu *num* tenho nada, eu fiz o que deu pra ser uma mãe decente pra vocês, e fui feliz quando era, agora eu *num* sou mais, desculpa a mãe... (Severina)

Além disso, *Severina* terá como impacto final a constatação dolorosa da personagem de que “não é mais nada” depois dos filhos terem construído suas vidas, ilustrando as conseqüências de um sistema social que reduz a mulher à maternidade. Essa é uma realidade recorrente, onde mulheres não têm objetivos pós-filhos, doando-se integralmente e excluindo as suas subjetividades, como se “ser mãe” fosse a sua única possibilidade no mundo. O objetivo dessa leitura, portanto, é redirecionar o olhar das educandas (ou leitoras) e propiciar criticidade com relação aos fatores sociais que geram essas limitações às mulheres idosas. Pois, dentro de uma lógica social eurocentrada, a binaridade do gênero e a determinação de

funções sociais relativas e intrínsecas a cada um é uma maneira de manutenção de uma lógica que oprime e reduz as mulheres (Lugones, 2020). A literatura, partindo dessa constatação, surge como um meio para observar e analisar esse “normal” de um outro lugar, de maneira ampla, como quem vê de fora, intuindo a reflexão daquilo que sempre fora predeterminado.

O texto *Socorro* (Anexo 6), por conseguinte, apresentará o ato de sonhar como possibilidade, também, da pessoa que envelhece, contrapondo o imaginário social que pressupõe ser específico da juventude o desejo de mudar, conquistar ou recomeçar. Essa temática, assim como as outras, demanda da educadora e do educador uma pedagogia afetiva e libertadora, pois a narrativa encaminha-se para uma multiplicidade de reverberações, e é papel desses sujeitos de ensino tornar o ambiente educacional propício para tal. Pensando na educação específica para as mulheres idosas, que pode ocorrer nos mais distintos espaços (formais, informais e não formais), é basilar para concretizar objetivos e práticas emancipadoras “que o mediador de leitura estabeleça condições – materiais, afetivas e dialógicas – para uma interação crítica e autêntica com o texto literário e com a versão de mundo que ele propõe” (Machado; Soares, p. 1000).

A literatura demanda práticas de ensino e leitura que respeitem e protejam as subjetividades de quem aprende e lê, por ser espaço fértil para as aprendizagens que vão além do conteúdo ou da estrutura, atinando dimensões íntimas, ou seja, há de ser libertadora, desde que almeje a projeção de conhecimentos significativos (hooks, 2013) e a ampliação dos sentidos interpretativos dos educandos, essencialmente na educação para idosos, pois, como afirma Cachioni (2015), mulheres e homens idosos motivam-se ao compreenderem o sentido e a relevância do que se aprende, e na aceção da conexão que deve haver entre os conteúdos e as vivências. E, partindo dessas aceções, torna-se essencial e indispensável “que o professor de literatura assuma uma postura ética e política, a fim de desenvolver uma mediação de leitura que considere as realidades locais, as subjetividades dos leitores em formação e os sistemas de referência simbólica que os contorna” (Machado; Soares, p. 998).

Por fim, *Francisca* (Anexo 7) e *Salete* (Anexo 8) são narrativas que irão, simultaneamente, ocupar-se de aspectos relativos ao feminino: a primeira apresentando uma personagem que almeja o reencontro com sua sensualidade e com seu casamento, porém encontra em seu cônjuge o desdém e a ausência de desejo, o que encadeia o seu encontro com as dores e inseguranças relativas a sua aparência e sua, portanto, “desqualificação” enquanto objeto de excitação e desejo; a segunda, por sua vez, permeia a vivência libertária de uma mulher de 82 anos que, em sua casa e em seu corpo (seus recantos), desfruta de sua sensualidade consigo mesma e experimenta-a com paixões momentâneas que surgem e

ressurgem pelo passar da vida. As dualidades de percepções de um mesmo tema são propositais, não são à toa as minúcias significativas e conexões que coexistem entre as narrativas, funcionam em prol de meu objetivo primário: exteriorizar uma gama diversa, ampla e abrangente de sensações e percepções, facultando novos meios de ver, viver e estar no mundo social enquanto uma mulher idosa; empoderá-las a partir de novas leituras de suas subjetividades e suas vivências; propiciar a emancipação dos moldes hegemônicos nos quais elas estejam submersas ou afogadas.

A narrativa de Francisca pode ser elementar para a construção de discussões acerca dos padrões relacionais que existem, em grande parte, na heterossexualidade, onde a mulher submete-se a relações penosas, muitas vezes, por temerem a solidão ou o desamparo. A partir do texto e do amadurecimento da postura leitora das mulheres, por meio de metodologias ativas e direcionadas, pode-se incitar uma reafirmação de subjetividades antes reprimidas, além uma retomada de lugares e espaços que foram desviabilizados e um entendimento das outras possibilidades ainda existentes dentro dos contextos e vivências. A leitura reflexiva dessa narrativa, em consonância com práticas educacionais decoloniais e feministas, pode levar essas mulheres à

[...] negação do lugar passivo de desumanização/coisificação que permite o assédio, a inferiorização, por meio da ocupação do lugar do afrente, ou seja, posicionando-se como sujeitas autônomas que se contrapõem, questionam e dizem não à lógica cis-heteropatriarcal colonial que vê esses corpos como públicos, disponíveis, como objetos do desejo alheio. (Oliveira, C. D., 2021, p. 16)

Pois, “a partir de uma leitura decolonializada, o sujeito leitor se realinha diante do texto literário, conquistando o direito de desempenhar outros papéis diante dele” (Machado; Soares, p. 999) e da sociedade.

Esse material fora escrito, e suas narrativas escolhidas, a partir de minha integração, enquanto ouvinte e mulher-pesquisadora, nas vivências e subjetividades de reais mulheres que vivenciam diariamente os reveses da velhice. Seu objetivo é ser aparato pedagógico de educadoras e educadores que buscam propiciar ampliações de subjetividades, principalmente de grupos subalternizados dentro de uma lógica capitalista e hegemônica. A pedagogia decolonial e feminista, nesse sentido, é posta como basilar para a efetivação dos objetivos que permeiam cada narrativa, pois as práticas advindas concretizam-se a partir do diálogo, e

É na participação que se encontram a ocasião e a motivação para o desenvolvimento das potencialidades que convergem em uma dimensão socializadora, já que as possibilidades mais profundas do homem se inscrevem na realização de sua convivência com os demais. Por isso, graças à participação, observa-se – e se ouvem depoimentos a esse respeito – que o idoso recupera ou reafirma sua confiança em si mesmo e nos outros. Isso contribui para a sua qualidade de vida, pois, à medida que participa, encontra-se singularmente consigo mesmo e com os demais, revertendo esse fato em bem-estar. (CACHIONI, 2015, p. 97)

A utilização de técnicas de discussão, nas práticas educativas em geral, permite uma maior abrangência de possibilidades interpretativas, gera *insights*²³, maior compreensão de informações e aspectos discutíveis, socialização de vivências, intercâmbio de ideias etc. Entretanto, além disso, na educação para idosos, o uso dessas técnicas tem implicações que permeiam a constituição e integração do ser em práticas sociais e afetivas, mobilizando e impelindo suas experiências passadas no processo de leitura e interpretação do texto, fazendo-os verem a si próprios enquanto sujeitos contribuintes, valorosos e “protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem” (Giubilei, p. 13). As mulheres idosas, nesse sentido, abarcam implicações ainda mais profundas, pois é na partilha que elas podem compreender-se enquanto seres que vão além de suas funções conjugais ou maternais, entendendo o seu valor social, abraçando as experiências que advém de sua idade e o valor que elas têm. O diálogo com e entre o texto e as integrantes, professoras(es) e alunas, amplia as possibilidades que eu, enquanto escritora do meu material, por exemplo, nem almejei ou imaginei serem possíveis, num processo de empoderar-se, onde elas se expõem ao imprevisível e às possibilidades não intuídas até aquele instante, encontrando as potencialidades que podem emergir em qualquer momento de seu ciclo vital.

As mulheres idosas são, muitas vezes, reduzidas aos papéis que elas podem e não podem mais efetuar, por isso, o uso do material não deve reduzir-se a leitura e interpretação textual, aprisionando as alunas em uma prática tarefaira (Oliveira, 2011), o objetivo é que elas possam, juntamente à professora ou professor, guiar o seu processo de aprendizagem, sentir o texto e compreender que minúcias significativas ele tem e provoca particularmente. Pois, como afirma Giubilei (1993), “o método na educação de adultos deverá ser aquele em que o sujeito dessa educação se sinta protagonista de seu próprio processo de aprendizagem” (p.

²³ Segundo José Roberto Marques, “*insight* significa literalmente visão interna e intuição. Nesse sentido, a visão ganha uma dimensão muito importante para esse conceito, pois assim como nossos olhos nos mostram a imagem do mundo, o *insight* nos dá uma visão de algo que estava incompreendido”. Para saber mais: <https://jrmcoaching.com.br/blog/de-onde-vem-o-insight/>.

13), e uma forma disso ocorrer é elevando o próprio texto literário, o que para Pinheiro (2006) “significa experienciá-lo, abri-lo para o diálogo, lê-lo em voz alta” (Pinheiro, 2006 *apud*. Oliveira, 2011, p. 284).

Essas metodologias e possíveis mediações para o uso do material não têm um direcionamento específico para espaços por haver uma enorme gama de possibilidades, durante esta pesquisa pôde-se perceber que o público idoso que almeja a continuidade de aprendizados busca-os em Centros de Convivências, Universidades para a terceira idade, projetos sociais, turmas de EJA etc. Ou seja, a depender do espaço e do público (que pode não ser majoritariamente feminino em turmas de EJA, por exemplo, diferentemente dos Centro de Convivências que, em sua maioria, oferecem atividades específicas para as mulheres e outras para os homens), as práticas de mediação do material irão diversificar-se, adaptar-se. O que esta pesquisa buscou, portanto, foi apresentar a base do pensamento crítico que deve permear as práticas educativas para idosas, denotando a pedagogia decolonial e feminista, além da pedagogia freireana e hookiana, como mediadora e basilar para pensá-las.

Entretanto, para fins de exemplificação, pensando em espaços informais, como os Centros de Convivências e projetos sociais em geral, o uso do material proposto pode ser base de oficinas, por serem mais “flexíveis e dinâmicas e facilmente adaptáveis para atender as necessidades reais do público-alvo” — ou seja, a informalidade, nesse sentido, “favorece a interação e a colaboração entre aprendizes, multiplicadores e coordenador” (Oliveira, G. S., 2021, p. 164) —, onde os agentes de aprendizagem poderão dividir a prática em sete momentos, cada um direcionado para a leitura de um miniconto. Essa ação, primeiramente, irá incluir mulheres idosas em práticas literárias, num processo de formação de leitores fruidores, que, como consta na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), é aquele que analisa e interpreta integralmente as mais diversas manifestações artísticas e culturais. Ademais, essa prática contínua e ampla será base para a interação e socialização de experiências e percepções entre as educandas, podendo gerar implicações que irão além da leitura e interpretação dos textos, envolvendo, conectando e transmutando os contextos, vivências e afetos dessas mulheres. Portanto, partindo das subjetividades de cada turma, de seus objetivos e motivações, é papel da mediadora ou do mediador utilizar das possibilidades que as narrativas propiciam para construir a sua prática, que deve objetivar a libertação, construção identitária e emancipação das mulheres idosas por meio da literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação, uma pedagogia e um material pensado para mulheres idosas deve contribuir para a sua ininterrupta formação social e pessoal, a fim de promover a sua qualidade de vida e o aprimoramento de sua cidadania. A base de construção desse material artístico-pedagógico e as proposições argumentativas presentes neste trabalho tem por justificativa e objetivo educar as mulheres idosas para conhecer e explorar suas subjetividades, anseios e possibilidades, desenvolver seus talentos, ensiná-las a manejar os conhecimentos, utilizarem deles para fins próprios e sociais, a serviço de sua construção pessoal e social, além de guiá-las ao pensamento crítico acerca dos preconceitos e inquirições que demarcam, muitas vezes, sua existência e seu papel no mundo.

Compreendendo as ausências existentes nos estudos e pesquisas voltados para o ensino de pessoas idosas, não abrangendo diligências postas pela *Política Nacional do Idoso* e o *Estatuto do Idoso*, fora necessário abarcar os princípios constitucionais e discutir o que ocorre quando se pensa em uma educação voltada para adultos e idosos. Neste trabalho foram mobilizados diversos aspectos para compreender criticamente o que envolve um *fazer educacional* específico para esse público, e foi encontrado na *pedagogia decolonial* uma maneira de compreender as nuances socioculturais que devem constituir práticas que ancoram-se em objetivos emancipadores e disruptivos.

Ademais, a literatura foi apresentada como uma ferramenta basilar nesse processo, propondo-a enquanto aparato pedagógico para a criação de possibilidades mais abrangentes e que expanda as potencialidades que existem em que cada sujeito de aprendizagem e em suas vivências cotidianas e sociais, objetivando levá-lo a um lugar de criticidade e possibilitar outros olhares para aspectos e bases sociais considerados inquestionáveis. Ou seja, a proposição de um ensino literário decolonial e feminista em espaços destinados a inserção sociocultural de mulheres idosas pode ser elementar para a construção identitária dessas e a sua emancipação dentro dos enquadramentos sociais.

O meu objetivo foi sugerir e apresentar caminhos de possibilidades para que educadoras e educadores construam suas práticas e efetivem seus objetivos, a fim de ampliar a educação para idosos e manejar possibilidades que não eram antes cogitadas. Isso, para mim, é a potência existente na educação literária, ser um campo amplo e repleto de eventualidades inesperadas, que pode alcançar e mobilizar uns e outros não, gerar as mais vigorosas ações e pensamentos revolucionários ou ser descartada como hermética ou entediada. Por isso, a educação para idosos deve abarcar práticas literárias, pois é no entregar-se ao texto e a sua

imprevisibilidade que o sujeito torna-se sensível e suscetível às possibilidades que há na experiência literária e humana, vendo-se enquanto sujeito ainda ativo e presente nas práticas e vivências que permeiam e constituem o social.

Enquanto professora de mulheres idosas, encontrei-me muitas vezes no lugar de dúvida e decepção quanto a minha prática docente, mas foi enxergando além dos livros paradidáticos e das determinações curriculares e ampliando a minha visão para além do que é posto para a educação de um modo geral (normalmente direcionada para crianças e jovens), afunilando meus estudos, pesquisas e reflexões para o que se tem e o que se pode ter enquanto ensino específico de pessoas idosas, que pude constatar a necessidade de olhar e ouvir um pouco mais as mulheres que, junto a mim, estavam naquele espaço educacional, afinal, quais eram os seus objetivos e metas ao adentrar naquela sala de aula?

Porém, mesmo após essas reflexões críticas, encontrei-me com outro empecilho: a ausência de materiais direcionados e abrangentes do que exige um ensino para mulheres idosas. Daí veio a necessidade de reflexão acerca do que, a partir das minhas pesquisas, carecia ter um material específico para as minhas práticas, o que me direcionou para a literatura, por ser um campo abrangente e propiciador. “Ainda há cor” nasceu para as minhas ações educativas específicas, mas, ao perceber tudo que ele gerou em minha sala de aula, decidi partilhá-lo e destrinchar as minúcias que o levam a ser produtivo em práticas educacionais que objetivam a ampliação das potencialidades de mulheres idosas.

Este trabalho e esse material, portanto, são frutos da realidade, e é a partir dela que nós, educadoras e educadores, devemos pensar em nossas práticas educativas, pois os sujeitos de aprendizagem adentram espaços educativos com motivações, sonhos e objetivos específicos, e muitos, como algumas mulheres idosas, vêm vazias disso, e é nosso dever propiciar novas perspectivas, possibilidades e visões acerca daquilo que existe no mundo, inclusive, e principalmente, sobre elas mesmas. Acreditar nelas é o primeiro passo, dar ouvidos, possibilitar a leitura da palavra e das vivências que podem representá-las, gerar discussões acerca de suas sensibilidades, afetos, crenças, dores e felicidades, possibilitar a escrita e reescrita das histórias que foram, por tanto tempo, subalternizadas e excluídas é o segundo passo para o empreendimento de uma ação emancipadora e que tem a potência de possibilitar a construção identitária dessas mulheres idosas.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Eustáquio Diniz. Nos 200 anos da Independência do Brasil e cenários para o século XXI. Rio de Janeiro: ENS, 2022.

ALVES, Gilda. Universidade da Terceira Idade como Alternativa de Resgate da Cidadania Idosa: análise do caso da UNIMEP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 1997.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2024. DOI: 10.1590/S0103-33522013000200004

BEAUVOIR, Simone de. A velhice. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BERZINS, Marília Anselma. Envelhecimento populacional: uma conquista para ser celebrada. Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, ano 24, n.75, p. 19 - 33, 2003.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: GEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 de abril. 2023.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República (2016).

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República (2016). Cap. VII: Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso (Redação da EC 65/2010). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 30 jul. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 8842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.535, de 15 de dezembro de 2017. Altera o Estatuto do Idoso para garantir a oferta de cursos e programas de extensão pelas instituições de educação superior. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113535.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BUTLER, Robert; LEWIS, Myrna; SUNDERLAND, Trey. Aging and Mental Health: positive psychosocial and biomedical approaches. New York: Macmillan, 1991.

CACHIONI, Meire et al. Aprendizagem ao longo de toda a vida e letramento digital de idosos: um modelo multidisciplinar de intervenção com o apoio de um aplicativo. Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, v. 16, n. 1, p. 18-24, 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/9751>. <http://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/9751>. Acesso em: 23 jul. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.5335/rbceh.v16i1.9751>.

CACHIONI, Meire et al. Metodologias e Estratégias Pedagógicas utilizadas por Educadores de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. Educação & Realidade, Porto Alegre: v. 40, n. 1, p. 81-103, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rnkWvrrHNGM5j6sMc3sHLzm/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2024.

COLONESE, Paulo Henrique; LIMA, Mariana de Souza. Arco-íris, chuvas e enchentes na mitologia Yorubá (África). Espaço Ciência Viva. Disponível em: <https://cienciaviva.org.br/arco-iris-na-mitologia-yoruba-africa/>. Acesso em: 24 set. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 171-193.

FERRARI, Maria Auxiliadora Cursino. Lazer e ocupação do tempo livre na terceira idade. In: NETTO, Matheus Papaléo (Org.). Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada. São Paulo: Atheneu, 2022, p. 98-105.

CORREA, Mariele Rodrigues. Cartografias do envelhecimento na contemporaneidade: velhice e terceira idade. São Paulo : Cultura Acadêmica, 2009.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 124-145.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haquira. PCNEM – literatura. Análise crítica. In: Brasil. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Departamento de Políticas de Ensino Médio. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC, SEB, 2004.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIUBILEI, Sônia. Uma Pedagogia para o Idoso. A Terceira Idade, Ano V, n. 7, p. 7-14, jun. 1993.

HARDING, Sandra. *Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking from Women's Lives*. Nova York: Cornell University Press, 1992.

HOLANDA, Ana. *Como se encontrar na escrita: o caminho para despertar a escrita afetuosa em você*. São Paulo: Bicicleta amarela, 2018.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IDOETA, Paula Adamo; COSTA, Camilla. Por que população brasileira fica mais feminina e idosa — e como isso molda futuro do país. *BBC News Brasil*, 4 set. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62632851#:~:text=Dentro%20desse%20contingente%20de%20pessoas,renda%20mediana%2C%20antecipa%20o%20dem%C3%B3grafo>. Acesso em: 21 set. 2024.

Irmãs de Caridade da Nossa Senhora, Mãe de Misericórdia (SCMM). *Sisters of Charity*. Disponível em: <https://sistersofcharity.nl/pt-br>. Acesso em: 16 set. 2024.

KARPF, Anne. *Como envelhecer*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

LESNOFF-CARAVAGLIA, Gari. *The World of the Older Woman*. New York: Human Sciences, 1984.

LOBATO, Alzira; LOBATO, Carla. O protagonismo das mulheres idosas nos programas de universidade de terceira idade. *Espírito Santo, Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22350/14852>. Acesso em: 22 set. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e relações de gênero. *Revista Em Pauta*. Rio de Janeiro: UERJ / FSS, nº5, Junho de 1995, p. 5-15.

LUGONES, María. Colonialidad y Género: Hacia un feminismo descolonial. In: W. Mignolo (comp.). *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires: Del signo, 2008.

MACHADO, Rodrigo; SOARES, Ivanete. Por um ensino decolonial de literatura. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/items/e92dd478-757a-44a7-ba15-e9e24e80eaae>. Acesso em: 23 jul. 2024.

MARTORELL, Ingrid et al. Inquiry-Based Learning for Older People at a University in Spain. *Educational Gerontology*. Inglaterra, v. 35, n. 8, p. 712-731, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03601270802708434>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MIGNOLO, Walter (2008). “La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso”. *Tabula Rasa*, n.8, p. 243-282, 2008.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

OLIVEIRA, Caroline Dias. Narrativa em Primeira Pessoa na Prática Performativa de Mulheres Marginalizadas e Produção de Conhecimento Decolonial. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266094925>. Acesso em: 24 set. 2024.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. *Signótica*, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277-307, 2011. DOI: 10.5216/sig.v22i2.13609. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/13609>. Acesso em: 30 jul. 2024.

OLIVEIRA, Geovana Samuel et al. Metodologias de aprendizagem direcionadas às pessoas idosas: uma revisão sistemática da literatura. *Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento*. Porto Alegre: v. 26, n. 2, p. 149-166, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/RevEnvelhecer/article/view/110296>. Acesso em: 22 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 2010, p. 156.

PINQUART, Martin; SORENSEN, Silvia. Gender Differences in Self-Concept and Psychologic Well-Being in Old Age: a meta-analysis. *Journal of Gerontology Psychological Sciences*, Waltham, v. 56B, n. 4, p. 195-213, 2001.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 3-5.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios do racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. Cobogó, 2019.

QUINTANA, Mario. *A vaca e o hipogrifo*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2012.

SÁNCHEZ, Carmen Delia. Femenización de la vejez en Puerto Rico. *Puerto Rico Health and Sciences Journal*, San Juan, v. 17, n. 1, p. 49-53, 1999.

SÁNCHEZ, Carmen Delia. Mulher idosa: a feminização da velhice. *Estud. interdiscip. envelhec.*, Porto Alegre, v. 4, p. 7-19, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/RevEnvelhecer/article/view/4716>. Acesso em: 15 set. 2024.

SANTOS, Júlio César de Carvalho. *O gênero miniconto por uma perspectiva bakhtiniana*. Rio de Janeiro: Pesquisas em Discurso Pedagógico, Maxwell, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/28277/28277.PDF>. Acesso em: 24 set. 2024.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; GARCIA, Carlos Alberto Severo. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. São Paulo, Rev. Psicol. UNESP, vol.16, nº 1, jan./jun. 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-90442017000100002#:~:text=A%20colonialidade%2C%20ent%C3%A3o%2C%20se%20refere,humanos%20e%20assim%20por%20diante. Acesso em: 26 ago. 2024.

TORRES, Rosa María. In: VALDÉS, Raúl et al (org.). Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade. Organização de Estados Ibero-Americanos e UNESCO. Trad. Daniele Martins e Zenaide Romanovsky. Goiânia: Ed. UFG, 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224714_por. Acesso em: 23 jul. 2024.

UE (Comissão das Comunidades Europeias). Envelhecer bem na sociedade da informação – uma iniciativa i2010, Plano de Acção no domínio. Bruxelas. 2007. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0332&from=pt>. Acesso em: 25 ago. 2024.

ZILBERMAN, Regina. Memória entre oralidade e escrita. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 117-132, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/621>. Acesso em: 25 set. 2024.

ANEXOS

Anexo 1 - Esboço inicial de algumas ilustrações



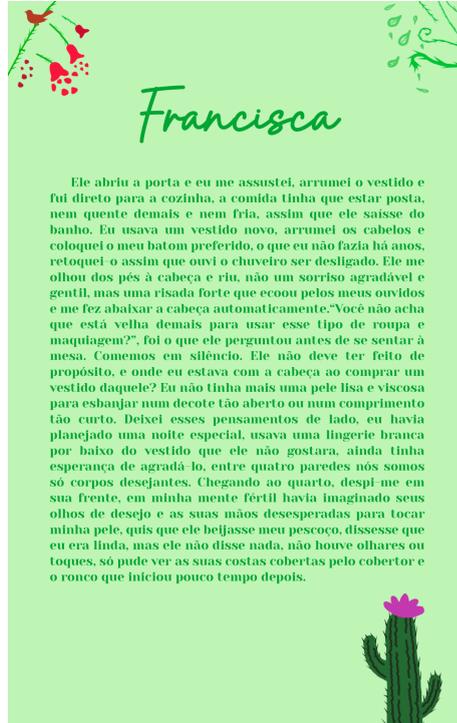
Severina

15:01 ✓✓

"A moça do banco pediu pra assinar meu nome, acabou esqueceu umas letra, eu tava nervosa e acabou fezenu tudo errado. Ela me corrigiu e eu ri daquele jeito que voce já conhece, num consigo rir de outro jeito, eu já tentei... num consigo controlar quando ele vem chegando, é mais forte que eu, quando eu vejo já tô rindo... mas é só um riso, eu juro, quando eu sinto, eu rio, num entendo o mal que o povo vê. Só sei que ela num gostô, num sei porque, mas mandô chamar os segurança tudo pra me tirar de lá. Disse que eu era autista, credita? Sendo que eu nem só criança! Pera um pouco, fia... Oi, Zé!"

"O Zé apareceu pra dar um 'oi', fico feliz demais que vi ele uma última vez. Não sentir saudade, eu acho, se eu sentir alguma coisa. Mas, voltanu, eu fui jogada pra fora do banco igual saco de lixo, quando eu cai, no mermo instante veio aquele sentimento ruim que já tava no meu peito desde aquele dia que a gente conversô. Fico maior demais, fia, eu chorei ali na frente mermo, no chão mermo. Pensei que ia passar a dor, mas num passo até agora. Parece que eu num só mais ser humano, só veia demais pra sentir e pra ser qualquer coisa... nem mãe eu só mais, voce e o seu irmão foram embora, num precisam mais de mim. Eu juro que fiquei feliz o tempo que deu, mas agora eu só quero descansar. Num brigue com o seu irmão, fiquem juntos.

euam voce
15:20 ✓✓



Francisca

Ele abriu a porta e eu me assustei, arrumei o vestido e fui direto para a cozinha, a comida tinha que estar posta, nem quente demais e nem fria, assim que ele saísse do banho. Eu usava um vestido novo, arrumei os cabelos e coloquei o meu batom preferido, o que eu não fazia há anos, retoquei o assim que ouvi o chuveiro ser desligado. Ele me olhou dos pés à cabeça e riu, não um sorriso agradável e gentil, mas uma risada forte que ecoou pelos meus ouvidos e me fez abaixar a cabeça automaticamente. "Você não acha que está velha demais para usar esse tipo de roupa e maquiagem?", foi o que ele perguntou antes de se sentar à mesa. Comemos em silêncio. Ele não deve ter feito de propósito, e onde eu estava com a cabeça ao comprar um vestido daquele? Eu não tinha mais uma pele lisa e viscosa para esbanjar num decote tão aberto ou num comprimento tão curto. Deixei esses pensamentos de lado, eu havia planejado uma noite especial, usava uma lingerie branca por baixo do vestido que ele não gostara, ainda tinha esperança de agradá-lo, entre quatro paredes nós somos só corpos desejantes. Chegando ao quarto, despi-me em sua frente, em minha mente fértil havia imaginado seus olhos de desejo e as suas mãos desesperadas para tocar minha pele, quis que ele beijassem meu pescoço, dissesse que eu era linda, mas ele não disse nada, não houve olhares ou toques, só pude ver as suas costas cobertas pelo cobertor e o ronco que iniciou pouco tempo depois.



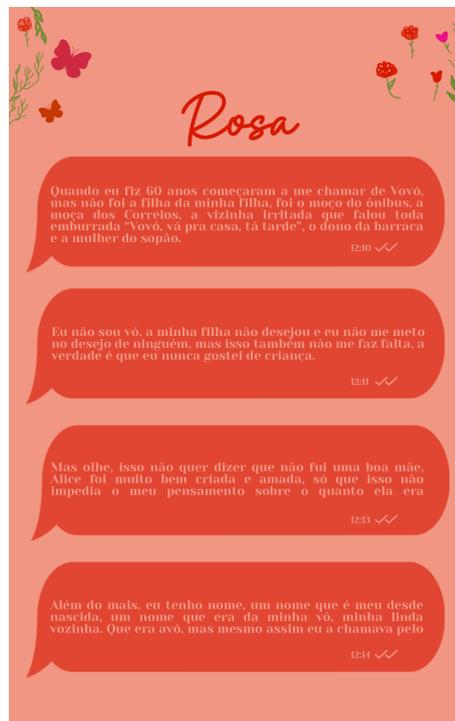
Socorro

No papel tinham várias perguntas, uma delas era "Qual o seu maior sonho?" e eu perguntei à professora o que ela queria como resposta, ela pareceu confusa.

- Qual o seu maior sonho, dona Socorro?
- Professora, eu tenho 65 anos.

Pensei na minha versão com 20, 30 ou até com 40 anos, aquela mulher sim tinha vários sonhos. Mas hoje eles só são uma lembrança de tudo que eu não consegui conquistar. O meu pai tinha como filosofia "A ensada antes do lápis", e por isso nunca estudei, não sei ler e nem escrever tão bem. A minha mãe mandou eu casar logo cedo com o filho do vizinho, aos 21 anos eu já tinha dois filhos. Mas nunca deixei de sonhar, quando eu dirigia o caminhão, o trator, o carro ou pilotava a moto, eu pensava na mulher

- Então por que você está aqui, dona Socorro?
- Eu quero aprender a ler e a escrever.
- Por quê?
- Pra tirar a minha carteira de motorista.



Rosa

Quando eu fiz 60 anos começaram a me chamar de Vovó, mas não foi a filha da minha filha, foi o moco do ônibus, a moça dos Correios, a vizinha irritada que falou toda emburrada "Vovó, vá pra casa, tá tarde", o dono da barraca e a mulher do sapão.

12:10 ✓✓

Eu não sou vó, a minha filha não desejou e eu não me meto no desejo de ninguém, mas isso também não me faz falta, a verdade é que eu nunca gostei de criança.

12:11 ✓✓

Mas olhe, isso não quer dizer que não fui uma boa mãe, Alice foi muito bem criada e amada, só que isso não impedia o meu pensamento sobre o quanto ela era

12:13 ✓✓

Além do mais, eu tenho nome, um nome que é meu desde nascida, um nome que era da minha vó, minha linda vizinha. Que era avó, mas mesmo assim eu a chamava pelo

12:14 ✓✓

Anexo 2 - Rosa

Quando eu fiz 60 anos começaram a me chamar de Vovó, mas não foi a filha da minha filha, foi o moço do ônibus, a moça dos Correios, a vizinha irritada que falou toda emburrada “Vovó, vá pra casa, tá tarde”, o dono da barraca e a mulher do sopão.

Eu não sou vó, a minha filha não desejou e eu não me meto no desejo de ninguém, mas isso também não me faz falta, a verdade é que eu nunca gostei de criança.

Mas olhe, isso não quer dizer que não fui uma boa mãe, Alice foi muito bem criada e amada, só que isso não impedia o meu pensamento sobre o quanto ela era barulhenta e irritante.

Além do mais, eu tenho nome, um nome que é meu desde nascida, um nome que era da minha vó, minha linda vozinha. Que era avó, mas mesmo assim eu a chamava pelo nome, por achar tão lindo, igual ao meu.

Minha falecida mãe que um dia disse que eu precisava ser mãe pra ser mulher de verdade, fico feliz que ela não tenha falado nada sobre ser avó, porque eu não aguento mais.

De verdade, Ritinha, eu só quero arranjar uns cinco vasos novos pras mudinhas que você me deu e esfregar na cara daquela vizinha. Ela vai ver o que a “Vovó” faz!!

Não, eu não quero ser avó de ninguém, não é porque eu envelheci que eu preciso arranjar mais família pra cuidar. Eu tô cansada, Ritinha, minha menina nasceu quando eu tinha dezessete anos, minha mãe morreu só faz dois, passei mais de vinte cuidando dela sozinha, eu não tenho forças pra cuidar nem de mim.

Não quero neto, não quero marido, não quero ninguém. Por que esse povo chato acha que sou triste por não querer isso?

Ritinha: Vai querer uma muda de Comigo-ninguém-pode também?

Ritinha: Mariinha arranjou duas!

Anexo 3 - Luzinete e Lourdes

— Mexe essa panela direito, Luzinete!

— Valha minha nossa senhora, tô mexendo!

As crianças riram do nosso jeito de falar, estavam todos por perto esperando ansiosamente o munguzá ficar pronto, sentadas no chão quadriculado da cozinha de Lourdes.

— Vão tudinho pro terraço agora, bora bora!

Lourdes, sempre impaciente, mandou eles embora, mas depois sorriu olhando pra mim, eu sabia que era só um disfarce. Estávamos todos juntos pela primeira vez e ninguém disfarçava a felicidade, os pais das crianças foram viajar e decidimos fazer disso uma missão de avós, as crianças adoraram a ideia.

— O que será que vão transformar o terraço hoje? Escola, avião, ônibus?

— Não sei, mas deve ser algo grande, porque o barulho já começou.

Eu fiz pão com salame e levei pra eles, estavam todos sentados nas cadeiras de madeira enfileiradas, Luciano era o piloto daquele enorme avião que o terraço havia se tornado. Gritaram alto quando eu cheguei com a comida, bagunçando mais ainda as almofadas ao saírem apressados das cadeiras.

— A senhora só faz pão com salame — falou Luíza com a boca cheia.

— Corre, porque se tua vó Lourdes vê essas almofadas no chão vai todo mundo perder o voo!

— eles gritaram, sorriram e correram desesperados pegando as almofadas floridas e colocando de volta nas cadeiras.

Lourdes já estava pondo o munguzá nas travessas quando voltei pra cozinha. Contei que o terraço era uma avião e ela sorriu como se lembrasse das outras vezes e dos outros voos.

— O que seríamos sem eles?

— O mesmo que eles seriam sem nós duas...

— Vovó, quando o munguzá vai ficar pronto? — falou Luíza ainda com a boca cheia.

Anexo 4 - Severina

Áudio: “A moça do banco pediu preu assinar meu nome, acabei esquecenu umas letra, eu tava nervosa e acabei fazenu tudo errado. Ela me corrigiu e eu ri daquele jeito que você já conhece, num consigo rir de outro jeito, eu já tentei... num consigo controlar quando ele vem cheganu, é mais forte que eu, quando eu vejo já tô rinu... mas é só um riso, eu juro, quando eu sinto, eu riu, num entendo o mal que o povo vê. Só sei que ela num gostô, num sei porque, mas mandô chamar os segurança tudo pra me tirar de lá. Disse que eu era autista, credita? Sendo que eu nem sô criança! Pera um pouco, fia... Oi, Zé!”

Áudio: “O Zé apareceu pra dar um ‘oi’, fico feliz demais que vi ele uma última vez. Vô sentir saudade, eu acho, se eu sentir alguma coisa. Mas, voltanu, eu fui jogada pra fora do banco igual saco de lixo, quando eu caí, no mermo instante veio aquele sentimento ruim que já tava no meu peito desde aquele dia que a gente conversô. Ficou maior demais, fia, eu chorei ali na frente mermo, no chão mermo. Pensei que ia passar a dor, mas num passô até agora. Parece que eu num sô mais ser humano, sô veia demais pra sentir e pra ser qualquer coisa... nem mãe eu sô mais, você e o seu irmão forum embora, num precisam mais de mim. Eu juro que fiquei feliz o tempo que deu, mas agora eu só quero descansar. Num brigue com o seu irmão, fiquem juntos, vocês só têm um ao outro. Desculpa por num deixar nada, eu num tenho nada, eu fiz o que deu pra ser uma mãe decente pra vocês, e fui feliz quando era, agora eu num sou mais, desculpa a mãe...”

Mensagem: euam vocse

Anexo 5 - Rita

Eu estava deitada na cama há muitos dias, meu corpo doi. Minha filha aparece de vez em quando e limpa a casa e a mim, tenta diminuir o cheiro que está por todo lugar, mas seus esforços são em vão, porque, sem sentir, eu faço o cheiro surgir novamente. Ela tenta conversar comigo, briga quando a dor é grande demais, mas eu não consigo ouvir nada, só olho para o seu rosto e penso no quanto ela é linda, a minha filha, parecida comigo dos cabelos crespos aos pés inchados.

— Bença, vó? — diz uma menina escorada na porta do meu quarto. Não lembro seu nome, mas ela é filha de Diana, que é filha de Luzinete, que é a minha filha. Ela é minha bisneta. Eu tenho muitos bisnetos, não me lembro os nomes deles, mas eu sei que tenho vários. Se eu não me engano, a Diana é a mãe de vários deles.

— É a minha menina mais velha, vó, Amanda, não lembra? — fala Diana ao seu lado, e eu me pergunto se já fomos ao banco esse mês, preciso comprar o milho para fazer mungunzá.

Olho para Amanda e ela me parece pensativa, olha para mim como quem pede ajuda, carinho, mas eu não consigo me levantar para dar. A chegada da morte é mais dolorida do que eu pensava, ela tira muito da gente. Principalmente a força para amar.

Luzinete e Diana, ao contrário, me olham com certo desespero, querem me levar ao hospital, e sei que é por isso que estão aqui, mas eu não vou, todas as minhas forças finais são para dizer “não, não e não”.

Mas Amanda parece entender, o seu “tchau”, quando ela foi embora, foi um “adeus”, ela sabia disso, ela sabe que é na minha casa e na minha cama que eu vou morrer, venho há muitos anos percorrendo o caminho que me leva até o descanso, não é agora que irei perturbar o meu fim. A minha casa, o meu corpo, esse é o meu caixão. Aqui ou ali, a morte vai chegar até mim, e Amanda me deixou ir. Sorrio pra ela e ela se vai. Eu também.

Anexo 6 - Socorro

No papel tinham várias perguntas, uma delas era “Qual o seu maior sonho?” e eu perguntei à professora o que ela queria como resposta, ela pareceu confusa.

— Qual o seu maior sonho, dona Socorro?

— Professora, eu tenho 65 anos.

Pensei na minha versão com 20, 30 ou até com 40 anos, aquela mulher sim tinha vários sonhos. Mas hoje eles só são uma lembrança de tudo que eu não consegui conquistar. O meu pai tinha como filosofia “A enxada antes do lápis”, e por isso nunca estudei, não sei ler e nem escrever tão bem. A minha mãe mandou eu casar logo cedo com o filho do vizinho, aos 21 anos eu já tinha dois filhos. Mas nunca deixei de sonhar, quando eu dirigia o caminhão, o trator, o carro ou pilotava a moto, eu pensava na mulher que eu poderia ser, talvez piloto de corrida, aquelas engenheiras que constroem os carros, até entregadora de comida eu aceitaria ser, só para passar as noites andando de moto. Mas o sonho acabou quando um dia eu tive coragem de ir numa autoescola, em 5 minutos eu já estava dando meia volta e saindo, a moça da recepção deixou bem claro que “Só tira carteira de motorista quem sabe ler e escrever”. Eu tentei dizer que eu dirigia até caminhão, que bem novinha eu já levava minha mãe para o centro da cidade de carro, que eu limpava o pasto com o trator, mas ela não quis me ouvir, só repetiu que “Só tira carteira de motorista quem sabe ler e escrever”. Naquele dia eu parei de sonhar.

— Então por que você está aqui, dona Socorro?

— Eu quero aprender a ler e a escrever.

— Por quê?

— Pra tirar a minha carteira de motorista.

Anexo 7 - Francisca

Ele abriu a porta e eu me assustei, arrumei o vestido e fui direto para a cozinha, a comida tinha que estar posta, nem quente demais e nem fria, assim que ele saísse do banho. Eu usava um vestido novo, arrumei os cabelos e coloquei o meu batom preferido, o que eu não fazia há anos, retoquei-o assim que ouvi o chuveiro ser desligado. Ele me olhou dos pés à cabeça e riu, não um sorriso agradável e gentil, mas uma risada forte que ecoou pelos meus ouvidos e me fez abaixar a cabeça automaticamente. “Você não acha que está velha demais para usar esse tipo de roupa e maquiagem?”, foi o que ele perguntou antes de se sentar à mesa. Comemos em silêncio. Ele não deve ter feito de propósito, e onde eu estava com a cabeça ao comprar um vestido daquele? Eu não tinha mais uma pele lisa e viscosa para esbanjar num decote tão aberto ou num comprimento tão curto. Deixei esses pensamentos de lado, eu havia planejado uma noite especial, usava uma lingerie branca por baixo do vestido que ele não gostara, ainda tinha esperança de agradá-lo, entre quatro paredes nós somos só corpos desejanter. Chegando ao quarto, despi-me em sua frente, em minha mente fértil havia imaginado seus olhos de desejo e as suas mãos desesperadas para tocar minha pele, quis que ele beijasse meu pescoço, dissesse que eu era linda, mas ele não disse nada, não houve olhares ou toques, só pude ver as suas costas cobertas pelo cobertor e o ronco que iniciou pouco tempo depois.

Anexo 8 - Salete

Quando ele me ligou, eu estava deitada com Sérgio e me assustei automaticamente. Inventei uma desculpa, mandei Sérgio embora e retornei a ligação. Conversamos por horas enquanto eu desfilava sem roupa de um lado para o outro entre as paredes verdes de minha casa, é o meu momento de liberdade e a melhor parte de ser sozinha. Com a chegada da noite, disse que ia dormir e desliguei a ligação, vesti o meu mais belo e preferido vestido verde e desci quando Souza avisou que havia chegado. Jantamos no meu restaurante preferido e ele me acompanhou até a cama. Não durou muito, mandei ele embora insatisfeita, meu corpo não se agrada do que não é doce e sensível. Desfilei pela casa verde sem roupa, liguei para ele de novo, disse que havia acordado repentinamente, pedi uma foto da sua sensibilidade e desfilei com as mãos. Mostrei a ele que quando eu me agrado é transparente. Desliguei o telefone e deitei. Acordei com um grito assustado e a voz do meu bisneto indignado com minha nudez. Falei mais alto e perguntei o porquê de ter entrado sem bater na minha casa. Ele disse que ligou e eu não atendi, que eu podia estar morta. Eu disse que não estava. Ele foi embora e minutos depois o meu filho me ligou, disse que eu tinha que manejar nas minhas aventuras, que eu não tinha mais idade para isso, que eu deveria ter vergonha. Perguntei de qual das aventuras ele estava falando e ele somente mencionou a nudez. Perguntei do que eu deveria ter vergonha e ele repetiu. Falei que eles deveriam bater antes de entrar pois eu poderia estar fazendo coisa pior na próxima vez. Desliguei o telefone e ele me ligou. Atendi e contei o acontecido. Ele pediu pra ver como eu estava quando o meu bisneto chegou.