

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**PARTICIPAÇÃO DE IDOSOS NAS AULAS DE ALFABETIZAÇÃO E
RESIGNIFICAÇÃO DA FALA NOS ESPAÇOS PÚBLICOS DA
SOCIEDADE**

ZELIA MARIA DE ARRUDA SANTIAGO

JOÃO PESSOA-PB/JULHO/2010

ZELIA MARIA DE ARRUDA SANTIAGO

**PARTICIPAÇÃO DOS IDOSOS NAS AULAS DE ALFABETIZAÇÃO E
RESIGNIFICAÇÃO DA FALA NOS ESPAÇOS PÚBLICOS
SOCIEDADE**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação do Centro de Educação da
Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) na
linha de pesquisa de Educação de Jovens e Adultos
(EJA), como exigência institucional para a obtenção
do grau de Doutora em Educação.**

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. EMÍLIA M^a DA TRINDADE PRESTES

JOÃO PESSOA- PB, Julho de 2010

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S235p

Santiago, Zelia Maria de Arruda

Participação de idosos nas aulas de alfabetização e resignificação da fala nos espaços públicos da sociedade / Zelia Maria de Arruda Santiago. — João Pessoa, 2010.

175 f.: il. color

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação.

Referências.

Orientadora: Profa. Dra. Emília Maria da Trindade Prestes.

1. Alfabetização 2. Idosos(as) 3. Resignificação I. Título.

CDU 374.7(043)

ZELIA MARIA DE ARRUDA SANTIAGO

**PARTICIPAÇÃO DE IDOSOS NAS AULAS DE ALFABETIZAÇÃO E
RESIGNIFICAÇÃO DA FALA NOS ESPAÇOS PÚBLICOS SOCIEDADE**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Emília M^a da Trindade Prestes (PPGE/UFPB)
Orientadora

Prof^o Dr^o Edmilson Luiz Rafael (PPGL/UFCG)
Co-orientador

Prof^o Dr^o Afonso Celso Caldeira Scocuglia (PPGE/UFPB)
Examinador

Prof^a Dr^a Keila Queiroz e Silva (PPGHG/UFCG)
Examinadora

Prof^o Dr^o Erenildo João Carlos (PPGE/UFPB)
Examinador

EPÍGRAFE

VELHAS ÁRVORES

*Olha estas velhas árvores, mais belas
Do que as árvores novas, mais amigas:
Tanto mais belas quanto mais antigas,
Vencedoras da idade e das procelas...*

*O homem, a fera, e o inseto, à sombra delas
Vivem, livres de fomes e fadigas;
E em seus galhos abrigam-se as cantigas
E os amores das aves tagarelas.*

*Não choremos, amigo, a mocidade!
Envelheçamos rindo! envelheçamos
Como as árvores fortes envelhecem:*

*Na glória da alegria e da bondade,
Agasalhando os pássaros nos ramos,
Dando sombra e consolo aos que padecem!*

OLAVO BILAC

DEDICATÓRIA

Aos velhos saberes, saberes sábios, sustentáveis à continuidade da vida, gerações,
intergeracionalidade.

“/.../ o homem tem que ser sonhador /.../ quando o homem deixa de sonhar/quando ele deixar de sonhar... morreu as idéias... não tem mais.... ninguém é sábio que saiba de tudo... e não é tão rude que não sabe de nada... no mundo é um ensinando aos outros... você aprende comigo... eu aprendo com você...”

(Abel)

“... tem que saber plantar... tem a metragem... preparar a terra... tem que ter os passos certo da gente plantar... /.../ pra gente plantar o feijão... não pode ser perto... se não ele só dá a folha... /.../ o meu feijão /.../ eu media na minha passada que era o tamanho certo... eu media a passada... essa medida é do feijão... já do milho é mais longe... se plantar perto demais... não dá milho... o milho é mais de um metro de um pé para o outro... /.../

(Sâmara)

AGRADECIMENTOS

Particularmente, ao grande Eu Sou, que é o mesmo ontem, hoje e eternamente, onisciente, onipresente e onipotente. Que me sonda e me conhece /.../ a palavra ainda não chegou a minha língua, mas já a conhece /.../ me teceu no seio da minha mãe /.../ os meus ossos não lhe foram encobertos /.../ os seus olhos me viram ainda informe. No seu livro foram escritos e determinados todos os meus dias, quando nenhum deles ainda havia” (Salmo: 139, Vs 1-16). Agradeço-lhe e engrandeço-lhe.

A minha avó, em sua longevidade (97 anos), que plantou um legado de sabedoria de vida na geração dos filhos(as) e, na intergeracionalidade com netos(as), bisnetos(as) e taranetos(as).

Ao meu pai (*in memorian*), ainda que ausente, mas colhe os frutos que plantou na vida, a minha mãe, primeira alfabetizadora que me ensinou as formas dos números e das letras e, o que estes juntos, podem somar, multiplicar e significar à minha vida que ainda está sendo vivida;

Aos meus irmãos(ãs), que éramos onze, mas repentinamente, a certeza mais certa da vida apareceu ao caçula José de Jesus Cavalcanti de Arruda Neto, ceifando-o precocemente (33 anos), marcando-nos com a sua ausência e saudades eternas.

Ao meu esposo, pelo estímulo e incentivo constante, às minhas filhas, herança do grande Eu Sou que estão presentes em minha vida, continuidade de vida, eternidade em eternidades;

Ao PIATI, onde germinou e floresceu o desejo de melhor compreender a vida cotidiana das pessoas idosas e poder resignificar minhas atitudes em relação ao ser que envelhece e chega à velhice;

A todos os bolsistas, monitores e professores do PIATI, as suas coordenadoras Prof^a CarménVerônica Nóbrega, Prof^a Keila Queiroz e Silva, Silvana Eloísa da Silva Ribeiro, pelo compromisso e sensibilidade junto a proposta interdisciplinar e intergeracional de apóio à terceira idade, realizada na pesquisa e na extensão universitária;

Às pessoas idosas, que me emprestaram a sua voz para dá vez a esse trabalho e, compreender que na sua velhice, ainda dão frutos cheios de seiva e de verdor às novas gerações;

A UEPB,

berço da minha vida acadêmica que ainda continua fazendo parte das histórias e experiências de minha vida docente e discente, aos colegas e professores(as), o apóio irrestrito das Prof^a Cleonice Agra do Ô e Valnise Carneiro, confiança e sensibilidade acadêmica;

A minha orientadora,

Prof^a Dr^a Emilia M^a da Trindade Prestes, pelas devidas orientações para entender a pessoa idosa como um aprendiz que reconstrói suas experiências e histórias de vida;

Ao meu co-orientador,

Prof^o Dr^o Edmilson Luíz Rafael, pelas orientações cabíveis co-discutidas e co-participativas para entender as múltiplicidades da linguagem verbal/não-verbal;

Aos teóricos da Linguagem Falada,

especialmente aos Professores Antônio Luiz Marcuschi (UFPe) e Dino Fioravanti Preti (USP/SP) pelas contribuições teóricas que deram suporte a realização dessa pesquisa;

Aos funcionários do PPGE,

Rosilene, Glória, Samuel e Graça, pela dedicação para me recepcionar e me orientar nas questões administrativo-burocráticas que foram permeadas de competência e paciência;

Aos professores(ras) do PPGE,

que reconstruíram comigo um outro jeito de traçar as pegadas do caminhar acadêmico em termos da educação popular, confesso que essa visão em mim foi resignificada;

Aos colegas da turma 26,

pelas palavras de ânimo atravessadas nas conversas informais à caminho do lanche na barraca de Dona Francisca (Chica), nas decisões confabuladas nos corredores e em sala de aula;

Às colegas,

Maria das Graças dos Santos Diniz e Elizabelly Cristiane Silva de Carvalho que contribuíram na digitação minuciosa das aulas/entrevistas transcritas e na configuração desse trabalho com paciência e dedicação, testadas e aprovadas;

À secretária do lar,

Josilda Trajano Alves, que a postos assumiu as atividades domésticas, contribuindo para que eu pudesse produzir esse trabalho;

A todos(os),

que participaram de forma direta ou indireta ao longo dessa pesquisa.

RESUMO

O objetivo desse trabalho foi investigar a participação verbal/não-verbal de pessoas idosas analfabetas ou, pouco escolarizadas em aulas de alfabetização, verificando como eles reelaboraram suas habilidades linguístico-discursivas, de forma a resignificarem suas práticas sócio-comunicacionais realizadas por meio da fala nas interações interlocucionais nos espaços públicos da sociedade. Optou-se pela metodologia qualitativa de cunho etnográfico-interpretativista com desdobramento longitudinal para o desenvolvimento dessa pesquisa, cujos dados foram coletados durante a realização das aulas de alfabetização e através de entrevistas semi-estruturadas. Para tanto, perfilharam-se as teorias das aprendizagens biográficas ao longo da vida (ALHEIT&DAUSIEN, 2007; LONGWOTH, 2005), da linguagem falada (PRETI, 1991; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), da sociolinguística-interacional (GOFFMAN, 2002) e das relações dialógicas em sala de aula (FREIRE,1996). O *corpus* constitui-se de seis aulas gravadas/transcritas/digitadas e de entrevistas realizadas com seis falantes idosos durante e depois da sua participação no curso de alfabetização. As atividades didático-pedagógicas desenvolvidas nesse curso pautaram-se na pedagogia dialógica freireana e na concepção de língua como ação intersubjetiva (BAKTHIN,1995), vivenciadas pelos falantes idosos nas interações verbais/não-verbais por meio dos gêneros textuais orais/escritos. Tais atividades contribuíram para que eles reelaborassem sua fala interacional com outros interlocutores em sala de aula, permitindo-lhes que resignificassem suas experiências interacionais e, ao mesmo tempo, ampliassem oportunidades de vivenciá-las em outros espaços públicos da sociedade para resolverem seus problemas cotidianos com mais desenvoltura nas suas práticas sócio-comunicacionais.

Palavras-chave: Alfabetização. Idosos(as). Resignificação.

RÉSUMÉ

Le but de ce travail fût enquêter la participation verbale/non verbale de personnes âgées analphabètes, ou peu scolarisées dans des classes d'alphabétisation tout en vérifiant comment ils re-élaborent leurs habilités linguistique-discursives de façon à re-signifier leurs pratiques socio-communicatives réalisées à travers la parole dans des interactions interlocutionnelles dans les espaces publics de la société. Nous avons choisi la méthodologie qualitative d'ordre ethnographique-interpretative avec dédoublement longitudinal pour le développement de cette recherche. Les données ont été recueillies pendant la réalisation des cours d'alphabétisation et par des interviews semi-structurés. Pour cela, nous avons travaillé les théories des apprentissages biographiques tout au long de la vie (ALHEIT&DAUSIEN, 2007; LONGWORTH, 2005), du langage parlé (PRETI, 1991; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), de la sociolinguistique-interactionnelle (GOFFMAN, 2002) et des relations dialogiques en salle de classe (FREIRE, 2001). Le corpus s'est constitué de six cours enregistrés/transcrits/tapés et d'interviews réalisés avec six parlants âgés pendant et après leur participation au cours d'alphabétisation. Les activités didactique/pédagogiques développées dans ce cours sont basées sur la pédagogie dialogique de Freire et dans la conception de langue comme action intersubjective (BAKTHIN, 1995), vécues par les parlants âgés dans les interactions verbales/non verbales par des genres textuelles oraux/écrits. Telles activités ont contribué à la re-élaboration de leur parole interactionnelle avec d'autres interlocuteurs en classe, en permettant la re-signification de leurs expériences interactionnelles et, en même temps, étendre l'occasion de les réaliser dans d'autres espaces publics de la société pour résoudre leur problèmes quotidiens plus aisément dans leur pratiques socio-communicationnelles.

Mots-Clé: Alphabétisation. Âgés (és). Re-signification.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
------------------	----

CAPÍTULO I

1.CONSTRUINDO O CAMINHO DA PESQUISA.....	24
1.1.O Tipo da pesquisa e instrumentos	24
1.2.O ambiente e os sujeitos da pesquisa	27
1.3.Caracterização geral das aulas observadas	34
1.4.Formação da turma de alfabetização	39
1.5.Dinâmica das aulas	41
1.6.Procedimento da coleta dos dados	46
1.7.Seleção do <i>corpus</i> para análise	48

CAPÍTULO II

2.EDUCAÇÃO E LONGEVIDADE: Reflexões Contemporâneas.....	50
2.1.Idoso e sociedade: Retrospectiva histórica.....	50
2.2.Estudos sobre o envelhecimento e a velhice.....	55
2.3.Idoso na educação: Possibilidades ampliadas.....	60
2.4.Aprendizagem ao longo da vida: O idoso aprendiz.....	70

CAPÍTULO III

3.BIOGRAFICIDADES E ALFABETIZAÇÃO DE IDOSOS:Linguagem nas interações sócio-comunicacionais.....	77
3.1.Características linguístico-discursivas da linguagem dos idosos.....	80
3.2.Linguagem falada dos idosos:Reelaboração nas interações.....	84
3.3.O texto oral em sala de aula.....	89
3.4.Falantes idosos nas sequências interacionais	91
3.5.Participação dos idosos nas aulas de alfabetização:Biograficidades da fala interacional	114

CAPÍTULO IV

4. RESIGNIFICAÇÃO DA FALA DOS IDOSOS NOS ESPAÇOS PÚBLICOS.....	122
4.1.A fala na comunicação sócio-interacional.....	126
4.2.Falantes idosos: Interfaces das vozes silenciada, falada e ouvida.....	130
4.3.Falas resignificadas, lugares revisitados e ampliados.....	160

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
-------------------------------	-----

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	168
------------------------------------	-----

CONVENÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES DESSE TRABALHO

**Fonte:Castilho(2004);Preti(1991);Sacks&Schegloff&Jefferson(1997);Marcuschi(1986);
Kleiman (2001).**

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão, dúvidas de escuta de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou meio preocupado com o gravador)
Truncamentos	/	e comé/e reinicia
Entoação enfática	MAIÚSCULAS	porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento vocálico, silábico ou de consoante (r, h)	: : ou podendo aumentar:: para:: ou mais...	ao emprestarem os... éh::: o dinheiro::
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	o Banco Central... certo?
Micropausa	...	são três motivos... três razões...
Macropausa	(+)	e entendeu que (+)
Comentários descritivos	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários do locutor que quebram a seqüência temática; desvio temático	- -	a demanda da moeda – vamos dar essa notação – demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	[Ligando linhas	ah:: na casa da sua irmã? [sexta-feira?
Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos	“ “	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “o cinema falando em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...
Engatamento entre turnos	(=)	nenhum intervalo entre as falas anterior e seguinte
Pausa não cronometrada	__ Travessão	eu tô com a minha coisa... na minha::__
Aspiração explosiva	(h) risos, falta de ar,etc	eu ia ter caído na gargalhada se o porra do (ca-s(h) e as(h)be hen...
Hesitação, lapsos	hein::... hmm::... é::... ah::... unh::...	... dava::... ah::ah::... dava uma matéria...
Supressão ou corte de falas	/.../	tantas horas /.../ dava uma....
Silabação	- - - na fala, leitura compassada	dig-ni-da-de...

CONVENÇÕES DO TRABALHO

AF	-Alfabetizador
AFNs	-Alfabetizandos(as)
As	-Falas de alunos
EPIs	-Educação com pessoas idosas
FIs	-Falante(s) Idoso(s)
M	-Monitores do projeto de alfabetização em sala de aula
P	-Pesquisadora
T	-Turma
TFEC	-Turnos de fala com endereçamento coletivo
TFES	-Turnos de fala com endereçamento selecionado
TFR	-Turnos de fala ratificados
TFAS	-Turnos de fala auto-selecionados
TFCS	-Turnos de fala co-selecionados
TC	-Turnos curtos
TL	-Turnos longos

INTRODUÇÃO

Quem não ouviu afirmações do tipo “papagaio velho não aprende a falar”, ou do contrário, “só se pára de aprender quando morre”, ou ainda, “é vivendo que se aprende”. Essas afirmações podem incentivar ou restringir a perspectiva dos idosos adquirirem “*outras aprendizagens ao longo da vida*”, quer sejam na educação “*formal*”, quer sejam na educação “*não-formal ou informal*”¹ vivenciadas em seus diferentes contextos sociais e idades da vida (LONGWORTH, 2005). Quando se trata das pessoas idosas analfabetas ou, pouco escolarizadas, o sentido da primeira afirmação torna-se mais agravante, pois estas ainda não dominam os usos efetivos da língua oral/escrita (escuta, fala, leitura, escrita) na realização de suas práticas comunicacionais em contextos sociais mais amplos.

A primeira afirmação sugere pressupostos teórico-metodológicos em estreita relação com o desenvolvimento biológico do ser humano e a sua capacidade de continuar aprendendo ao “*longo da vida*” (LONGWORTH, op cit). Em contraponto as últimas afirmações parecem ignorar as limitações biológicas e preferem defender que o ser humano aprende durante o curso da vida, especialmente as pessoas idosas que continuam “*reelaborando aprendizagens adquiridas ao longo da vida*” (ALHEIT, 2007). Tal perspectiva sugere uma educação permanente que se compreende acontecer em todas as fases e idades da vida, a qual vem se configurando desde os anos 60 do século XX, nas políticas públicas educacionais nacionais e internacionais (Constituição Federal/1988; LDB nº 9.424/96; UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA, 2000; VI CONFINTEA/2009).

No Brasil a educação ao longo da vida é prescrita no Estatuto do Idoso que defende “*os direitos fundamentais inerentes à pessoa idosa*”², a exemplo do “*usufruto da faculdade de ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários*”, utilizando-se de suas capacidades de “*opinião e de expressão*”. No referido texto prescreve-se o seu direito de sentir-se um sujeito interagente continuamente nas esferas sócio-familiares e intergeracionais (Lei nº 10.741, Art.10).

¹A educação formal, segundo Alheit (2007), é aquela institucionalizada numa determinada sociedade, a não-formal é oferecida por instituições sociais não vinculadas àquela (ONGs, SENAC, SESC, etc) e, a educação informal, acontece nas interações cotidianas.

²Termo respaldado no Estatuto do Idoso e assim utilizado neste trabalho, divulgado nos estudos do envelhecimento e da velhice nas áreas da Geriatria, Gerontologia Educacional, Antropologia, Sociologia e, outros, apontados nesse trabalho.

Longworth (2005); Alheit&Dausien (2007); Aubert et al (2004) e outros, preocupam-se com os processos permanentes de formação e das aprendizagens educacionais resultantes da articulação entre os saberes sociais construídos individual e, coletivamente, para que estes enfrentem a nova ordem sócio-cultural da modernidade (ALHEIT&DAUSIEN, op cit. p. 61). As pessoas jovens, adultas e idosas que ainda não desenvolveram a capacidade de ler/escrever o código da língua materna, ou mesmo aquelas que já desenvolveram e, não a utilizam na sua vida cotidiana, enfrentam constantes desafios comunicacionais na atual sociedade. Esta exige que seus usos sejam aperfeiçoados e ampliados para que os indivíduos possam melhor interagir na sociedade, pois nesta, as práticas simultâneas de usos da leitura/escrita são recorrentes e, em muitos casos, uma pode prevalecer sobre a outra.

Nesse sentido, as pessoas que não dominam a leitura/escrita, muitas vezes, terão que utilizar habilidades exclusivas da linguagem falada, pois terão que interagir com vários interlocutores em diversos espaços públicos da sociedade (banco, hospital, clínica médica, lojas comerciais, farmácia, e outros), para resolverem problema do cotidiano. Em tais situações essas pessoas podem não obter o devido sucesso comunicacional, pois em muitos casos, elas tornam-se-lhes inacessíveis e, provalmente desistirão de enfrentá-las ou, então, dependerão de alguém para realizá-las. Na comunicação sócio-interacional os interlocutores terão que objetivar as intenções comunicacionais e planejá-las à medida que fala *com o seus interlocutores* (KOCH, 2001), para alcançarem *acordos comunicacionais gerados mutuamente* (HABERMAS, 2003).

Assim, um dos objetivos dessa pesquisa é que os idosos tornem-se mais independentes ao se engajarem nessas atividades comunicacionais realizadas pela fala. Acredita-se que elas podem, através de um estímulo educacional (alfabetização), ampliarem suas oportunidades de vivenciarem práticas sócio-comunicacionais geradas nas interações interlocucionais e, superarem o seu “*desengajamento sócio-cultural*” vivenciado em seus relacionamentos sócio-familiares e intergeracionais (BOSI, 1986). Portanto, parte-se do pressuposto de que os idosos ao participarem de um processo de alfabetização aprendem, não apenas a leitura e a escrita da língua materna, mas se apropriam de outras formas de usarem a linguagem falada e, por meio dela, resignificarem suas práticas sócio-

comunicacionais adquiridas anteriormente, a fim de melhor interagirem com diferentes interlocutores ao frequentarem diversos espaços públicos da sociedade.

Muitos idosos alfabetizados ou não, vivenciam um afastamento sócio-cultural devido suas perdas bio-psíquicas inerentes ao desenvolvimento humano, especialmente aqueles desfavorecidos economicamente e, em consequência disso, muitos vivem uma vida “*isolada, silenciosa e introspectiva*” (PRETI, 1991, p. 11-21). Conforme esse autor tal comportamento está associado, muitas vezes, ao seu estilo comunicacional caracterizado como uma conversa “*arcaica, alongada, comprida, lenta, repetitiva, cheia de histórias nostálgicas e de saudosas lembranças*”. Essas marcas nem sempre se enquadram às regras dos usos sociais da linguagem na sociedade moderna, sobretudo aquela utilizada pelas gerações mais jovens e pessoas mais escolarizadas. Ainda de acordo com Preti (op cit), os idosos vivenciam a “*suave violência do silêncio*” em âmbito sócio-familiar e, isto, desencadeia sua exclusão sociolinguística e o apagamento da sua fala.

Esse afastamento sócio-linguístico-cultural acontece não apenas pelas perdas da sua capacidade psicofisiológica, mas devido às precárias condições sócio-culturais (educação, saúde, moradia, lazer, trabalho etc) a que estão submetidos ao longo de suas vidas. Superar essa exclusão sociolinguística por meio da fala pressupõe, em termos educacionais, a ampliação da capacidade de inter-agir nas “*interações intersubjetivas como sujeitos capazes de fala*” (HABERMAS, 2003). Assim, essa pesquisa busca relevar a função social da língua oral³ realizada na fala de alfabetizando(as) idosos(as), tendo em vista não apenas proporcionar-lhes um melhor desempenho como usuários da linguagem falada⁴ em situações sócio-interacionais mais amplas, mas também que sintam-se produtivos, respeitados e assistidos em seus direitos sócio-culturais (NERI&CACHIONI, 2002) e, usufruirmos de uma “*uma velhice bem-sucedida*”⁵.

Desta forma, selecionou-se como objeto de estudo empírico as trocas verbais/não-verbais entre os falantes idosos (doravante FIs) em aulas de alfabetização, tomando como referência a reelaboração das habilidades linguístico-discursivas

³Este termo fundamenta-se nos estudos da Análise da Conversação e da Linguística da Língua Falada que defendem os usos da língua oral/escrita na dinâmica das práticas sócio-comunicacionais numa sociedade letrada (MARCUSCHI, 2001a; 2001b; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006; PRETI, 2000, 2004; CASTILHO, 2004).

⁴Capacidade articulatória específica da espécie humana de se comunicar por meio dos signos do sistema da língua (DUBOIS et al. 1973, p. 387).

⁵A pessoa idosa que se mantém ativa e integrada socialmente (NERI, 2002).

evidenciadas nos “*turnos de fala*” - *a vez de quem fala e como fala nas interações verbais*⁶ e *não-verbais*⁷ - e mediadas no *diálogo*⁸ interacional entre educador-educandos(as). Entende-se que o diálogo interacional acontece na dinâmica organizacional por meio da distribuição e da elaboração dos turnos de fala endereçados entre vários interlocutores de forma *coletiva* ou *selecionados* por parte do educador(a), como também *ratificados, auto ou co-selecionados* por parte dos educandos⁹.

Nessa dinâmica interacional considera-se, para efeito dessa pesquisa, a participação progressiva entre os FIs à medida que eles passam a (re)construir turnos *curtos* (respostas curtas) e *longos* (respostas longas) nas trocas interacionais (RICARDO-BORTONI, 1996) e o gerenciamento das intervenções de fala entre os demais falantes em sala de aula. Entende-se que nessa dinâmica interacional entre educador-educandos(as) acontece o diálogo problematizador em sala de aula (FREIRE, 1987), através do qual as experiências e as histórias de vida cotidiana dos idosos são reelaboradas e (re)construídas junto com outros falantes.

Em termos empíricos o interesse por estudar os usos da linguagem falada com os idosos em um curso de alfabetização surgiu das experiências vivenciadas em um projeto de extensão universitária da Universidade Federal de Campina Grande-Pb(UFCG). Esse projeto, desde 1999, trabalha com alfabetização de pessoas adultas e idosas e atende pessoas residentes nos bairros mais próximos dessa instituição. Tal projeto integra-se ao Programa Interdisciplinar de Apoio à Terceira Idade-PIATI, que engloba outros projetos voltados à Educação Multicultural, a Inclusão Digital, a Sociabilidade e a Saúde dos idosos. A perspectiva didático-pedagógica do projeto de alfabetização com pessoas adultas e idosas fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia freireana, da Educação Gerontológica e Gerontagógica, bem como da concepção de língua oral/escrita como ação intersubjetiva.

Nessas experiências como alfabetizadora observou-se que os alfabetizados(as), aos poucos iam se beneficiando não apenas com a aprendizagem da leitura/escrita, mas também alcançavam um maior desempenho nos usos da fala no seu cotidiano, tanto em

⁶Concepção baseada nos pioneiros linguistas Conversacionalistas das Universidades da Califórnia em Irvine (SACKS, 1999), Los Angeles (SCHEGLOFF, 1999) e da Pensilvânia (JEFFERSON, 1999).

⁷Goffman (2002); Kerbrat-Orecchioni (2006).

⁸Vygotsky (1993); Freire (1987).

⁹Sacks&Schegloff&Jefferson (1999); Marcuschi (1986); Kerbrat-Orecchioni (2006).

seus relacionamentos familiar e intergeracional como em outros contextos sociais mais amplos, tais como trabalho (ascensão funcional, relacionamento empregado/empregador), banco (transação com cheques) e atividade de vendas (Avon, Campina da sorte, Mercearias). Esses dados despertaram o interesse por investigar que benefícios os usos da linguagem falada poderiam acrescentar à vida cotidiana dos alfabetizando idosos e poder contribuir com as discussões sobre as possibilidades destes idosos vivenciarem uma maior integração na sociedade por meio da sua *fala-em-interação social* (GARCEZ, 2008).

Portanto, buscou-se participar das aulas no referido projeto durante o ano de 2007, para a coleta de dados empíricos sobre os usos da fala entre os idosos em sala de aula, a fim de verificar o seu desempenho nas interações sócio-interlocucionais. Essa questão da fala foi muito pontuada entre os idosos em seus depoimentos registrados pela pesquisadora em caderneta de campo em conversas informais, bem como em sala de aula, cuja questão foi um dos motivos pelos quais os idosos desejaram frequentar o curso de alfabetização, o que também motivou a pretensão de estudo dessa pesquisa.

Em seus depoimentos eles revelaram que gostariam de, não apenas aprenderem a ler/ escrever, mas também “*melhorar a fala*”, *melhorar nas conversa*”, “*aprender a falar com as pessoas*”; “*melhorar nas conversa em casa, na rua*”; “*saber chegar nos canto e saber falar com as pessoa e elas escutar... não ter vergonha*”; “*saber falar com as pessoas*”; “*falar direitinho e saber que as pessoa escuta a gente (sic)*”¹⁰ e, dessa forma, alargar e manter seus relacionamentos interacionais nas esferas sócio-familiar e intergeracionais.

Teoricamente esse interesse se fortaleceu diante do fato de que os estudos sobre a língua materna sempre enfocaram a sua modalidade escrita, além de que a capacidade para adquiri-la sempre esteve direcionada ao público infanto-junvenil, conforme pesquisas consolidadas nas áreas da pedagogia, da psicologia, da psicolingüística, desconsiderando, muitas vezes, os interesses e as expectativas das demais faixas etárias. Essa perspectiva com relação aos idosos não tem despertado tanto interesse nas ciências humano-sociais e isto retrata a atenção que a sociedade tem dispensado a esse segmento populacional, cuja distanciamento reforça a imagem de que os idosos são incapazes e inúteis à sociedade, à família e entre as gerações. Talvez esta lacuna esteja relacionada a um investimento social

¹⁰ Dados coletados com os idosos no início do curso de alfabetização/2007.

sem retorno para uma sociedade baseada nos princípios da produtividade jovialidade, pois que benefícios os idosos poderiam trazer para tal sociedade, uma vez que possuem tantas experiências de vida, inclusive da língua falada, visto que já dominam habilidades comunicacionais cotidianas?

Com tal apreciação não se pretende afirmar que suas experiências com a língua oral/escrita adquiridas antes de frequentarem o curso de alfabetização, jamais atenderam as suas necessidades sociais cotidianas, mas entende-se que as demandas do mundo técnico-comunicacional disseminadas na sociedade contemporânea, transcendem situações-limites da sua comunicação oral cotidiana. Apesar de serem falantes nativos, acredita-se que há outras formas de aprendizagens de usos da língua oral/escrita que poderão ser vivenciadas em um processo de alfabetização, através do qual os idosos possam desenvolver suas capacidades comunicacionais e ampliarem suas oportunidades de participarem numa sociedade que requer práticas comunicacionais inovadoras e renovadas por parte dos usuários da língua oral/escrita, independente da sua idade ou faixa etária.

Entende-se que o interesse de os idosos desejarem ampliar sua participação nas práticas comunicacionais oral/escrita na sociedade contemporânea, dá-se pelo fato de que muitos são provedores(as) do orçamento familiar-intergeracional, além disso muitas avós são cuidadoras de netos/as, quer seja porque assumem a guarda dos netos(as), quer seja porque os assistem enquanto seus filhos(as) trabalham (SIMÕES, 2004; RAMOS, 2008).

Para entender essa busca por parte dos idosos no curso de alfabetização, elaboraram-se algumas questões norteadoras desta pesquisa: a) os idosos¹¹, ao participarem das trocas interacionais verbais/não-verbais em sala de aula, reelaboram habilidades linguístico-discursivas que lhes possibilitem uma maior interação com diversos interlocutores nos espaços públicos da sociedade? b) de que forma essas habilidades são manifestadas na fala interativa entre os falantes idosos em sala de aula? c) como se verifica que suas práticas sócio-comunicacionais interacionais foram resignificadas antes e, depois, da sua participação no curso de alfabetização?

Com esses questionamentos foi possível entender como os idosos, enquanto falantes nativos, reelaboraram suas habilidades linguístico-discursivas nas interações em sala de aula, à medida que participavam e interagiam com diversos interlocutores nas

¹¹Conforme o Estatuto do Idoso adotado no Brasil (Lei nº 10.741/2003) uma pessoa que possui idade igual ou superior a 60 anos.

diversas discussões referentes as unidades/sub-unidades temáticas do curso de alfabetização. Daí surgir a hipótese de que a resignificação da fala em interação social vivenciada por falantes idosos nas trocas interlocucionais em busca do entendimento mútuo, está relacionada com a reelaboração de suas habilidades lingüístico-discursivas expressadas na fala ao participarem das trocas interacionais verbais/não-verbais em aulas de alfabetização. Como objetivo geral buscou-se refletir sobre a reelaboração das habilidades lingüístico-discursivas dos FIs nas interações em sala de aula e a sua resignificação nas interações interlocucionais em vários espaços públicos da sociedade antes, e depois, de participarem das aulas de alfabetização.

A partir do objetivo geral traçou-se os seguintes objetivos específicos: 1) investigar a reelaboração de habilidades lingüístico-discursivas dos FIs através das trocas interacionais verbais/não-verbais em sala de aula; 2) identificar as habilidades reelaboradas por FIs nas trocas interacionais de sala de aula; 3) verificar mudanças ocorridas na realização de suas práticas sócio-comunicacionais realizadas por meio da fala nas interações interlocucionais antes, e depois, de participarem das aulas de alfabetização. Com esses objetivos compreende-se que as experiências sócio-comunicacionais dos FIs são *resignificadas* nos seus atos de fala¹² (re)construídos nas suas interações interlocucionais em diversos espaços públicos da sociedade.

Assim defende-se a tese de que a “*resignificação*” da fala vivenciada por FIs nas interações interlocucionais ao frequentarem espaços públicos da sociedade para resolverem problemas cotidianos, está relacionada com a “*reelaboração*” de suas habilidades lingüístico-discursivas vivenciadas nas interações verbais/não-verbais¹³ no contexto formal de sala de aula, onde a língua manifesta-se em suas heterogeneidades textuais orais/escritos, sendo a mesma utilizada por diversos interlocutores e em diferentes momentos enunciativos (LODER&JUNG, 2008; ALHEIT, 2007; BAKTHIN, 1995)

A concepção de interação verbal/não-verbal em sala de aula adotada neste trabalho apóia-se nos estudos da linguagem como ação sócio-intersubjetiva, pautada nas contribuições da Teoria da Enunciação que trata o “*sentido da língua acontecendo nas*

¹²O que se pode dizer/fazer por meio da linguagem nas interações interlocutivas nas trocas conversacionais (CHARAUDEAU&MAINGUENEAU, 2004).

¹³No sentido de uma lingüística sócio-interativa significa a troca verbal entre um falante- locutor - que produz um enunciado destinado a outro falante - o interlocutor - de quem solicita a escuta e/ou uma resposta explícita ou implícita num determinado contexto comunicacional (DUBOIS, op cit, p. 129).

interações verbais” entre interlocutores sociais (BAKTHIN, 1995) e, nos estudos da Sociolinguística Interacionista que estuda os “*eventos da comunicação cotidiana realizados por meio dos atos de fala*”¹⁴ na interação interlocutiva de forma verbal e não-verbal” (GOFFMAN, 2002). Esta discussão também se inspira nas contribuições dos estudos linguísticos da didática da língua oral que defendem o seu ensino-aprendizagem da língua oral e seus usos na sociedade por meio dos seus usuários¹⁵.

As habilidades linguístico-discursivas orais consideradas nesse trabalho fundam-se em Goh (2008, p. 8-10), que aponta quatro áreas para o seu desenvolvimento em sala de aula: fonológicas; função da fala nos diálogos sociais e transacionais do dia-a-dia (cumprimentar, concordar, reclamar, justificar, esclarecer, explicar, solicitar, agradecer, etc); gerenciamento das interações dialógicas (iniciar, manter, finalizar) e organização (coerência/coesão) dos discursos ampliados necessários à realização de uma comunicação eficaz. A comunicação verbal na interação não se realiza apenas com as habilidades linguísticas (forma) e discursivas (uso), mas por meio das habilidades não-verbais (extra-linguístico) ligadas à prosódica, ao cinestésico, ao espaço físico-temporal (lugar enunciativo), além dos aspectos sócio-culturais (gênero, etnia, etariedade, escolarização, profissão, crenças, situação econômico-financeira, papéis sociais), que envolvem os interlocutores num dado evento de fala sócio-interacional¹⁶.

A “*reelaboração*” (ALHEIT, 2007) das habilidades de fala relaciona-se com as experiências da linguagem falada das pessoas idosas, uma vez que já são falantes nativos, no sentido de que os mesmos quando inseridos num contexto formal de usos da língua oral/escrita tornam-se capazes de “*resignificarem*” (ALHEIT, op cit) sua fala-em-interação social (LODER&JUNG, 2008). A resignificação está relacionada com a capacidade de os FIs gerarem o entendimento mútuo construído em sua comunicação sócio-interacional expressada por meio da fala. Em termos do uso da língua materna os FIs possuem uma gramática implícita dominante (habilidades) em seus relacionamentos conversacionais cotidianos, entretanto eles podem resignificá-la para melhor monitorarem seus atos de fala (pedido, solicitação, informação, agradecimento, pergunta, resposta, etc), gerados na

¹⁴A teoria dos Atos de Fala foi preconizada por Austin (1911-1960), seguida por Searle (1932-) e, outros como, Kerbrat-Orecchioni (2006); Marcuschi (1986).

¹⁵Schneuwly & Dolz (1998) e Schneuwly & Dolz et al (2004); Moita-Lopes (1996) e outros.

¹⁶Perspectiva teórica compartilhada por Linguistas da Língua Falada, da Sociolinguística Interacional, da Análise do Discurso, da Análise da Conversação, da Linguística Aplicada, entre outras (HYMES, 1995; WIDDOWSON, 1991; GUMPERZ, 1998, GOFFMAN, 2002; MOITA-LOPES, 1996).

oposição concordância/discordância, consenso/dissenso, crédito/descrédito, pedido/agradecimento, acordo/desacordo, etc (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

Essas negociações se dão numa “*arena*” sócio-discursivo-interacional (BAKTHIN, 1995) que significa o espaço de fala ocupado pelos FIs na construção do entendimento comunicacional que, neste trabalho, significa os espaços públicos onde eles vivenciam suas práticas comunicacionais realizadas na sua fala-em-interação social¹⁷. Nesses termos, o espaço público corresponde ao lugar enunciativo de onde os idosos falam, com quem falam, como falam e porque falam, no qual suas intenções de fala são reconstruídas para obterem o entendimento pretendido. Nessa arena interacional sua fala está “*em articulação com os outros na sociedade*” e, ao resignificá-la, os FIs “*atribuem um novo sentido às suas histórias e propósitos de vida*” (ALHEIT&DAUSIEN, 2007). Nesse sentido a resignificação da fala-em-interação social compreende o entendimento mútuo (*Verständigung*)¹⁸ gerado entre os interlocutores nos momentos de “*abertura, manutenção e finalização*” de um evento comunicacional (TRAVERSO, 1999), onde os FIs reconstróem *cenários de fala* anteriormente já vivenciados por ele (GOFFMAN, 2002).

Essa tese compreende quatro capítulos. No primeiro, traça-se o percurso teórico-metodológico do objeto de estudo desse trabalho voltado à alfabetização com idosos em termos do estímulo e da observação sobre o desempenho dos usos da linguagem falada no decorrer da sua participação interacional verbal/não-verbal em aulas de alfabetização. No segundo capítulo, apresenta-se uma breve retrospectiva histórica da percepção do idoso no contexto sócio-político-econômico das sociedades antigas, retratado como uma pessoa isolada, desengajada precocemente das suas atividades sociais e dos seus relacionamentos sócio-familiares e intergeracionais.

Uma concepção que não se sustenta na conjuntura sócio-político-cultural de muitas sociedades atuais frente ao crescimento mundial da população idosa, incluindo o Brasil, que impõe uma resignificação do seu conceito e estimula o avanço de vários estudos sobre o envelhecimento e a velhice. Atualmente, tais estudos, percebem o idoso como uma pessoa ativa, participativa e produtiva socialmente, sobretudo no seu entorno familiar e

¹⁷Goffman (2002); Silveira&Magalhães (2008).

¹⁸Habermas (1987; 2003).

intergeracional. Além disso, favorecem a elaboração e a implantação de políticas públicas em prol de uma maior atenção e assistência aos idosos, sobretudo em termos educacionais.

Portanto, para melhor entender a educação com os idosos estabelece-se um diálogo que perpassa as raízes históricas da educação popular e da educação de jovens e adultos (EJA), a fim de compreendê-la na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida que acontece continuamente em todas as idades e fases da vida, sobretudo na atual sociedade do conhecimento, da comunicação midiática e informatizada. Nesses termos indaga-se que tipos de aprendizagens tornam-se úteis e praticáveis à vida cotidiana dos idosos que, mesmo sendo analfabetos ou pouco escolarizados, já possuem tantas aprendizagens e experiências de vida que lhes ensinaram e, ainda, ensinam a viver.

No terceiro capítulo, discute-se a reelaboração de suas experiências e histórias de vida para melhor interagirem com as mudanças sócio-econômicas e técnico-comunicacionais exigidas na atual sociedade que refletem na sua vida cotidiana. Assim, muitos idosos, necessitam de se engajarem em diversas práticas de letramentos orais/escritas para resolverem seus problemas com mais autonomia à medida que frequentam diversos lugares na sociedade e enfrentam diferentes situações comunicacionais nas interações interlocucionais. Embora os idosos sejam falantes nativos considera-se a relevância da linguagem verbal/não-verbal como um meio que facilita ou dificulta a sua interação social, entendendo-se que suas experiências de fala vivenciadas na comunicação sócio-interacional podem ser reelaboradas em aulas de alfabetização e resignificadas no seu cotidiano social.

Assim, verifica-se como FIs foram capazes de reelaborarem suas experiências de fala interacional ao participarem das aulas de alfabetização, à medida que se expunham aos diferentes gêneros textuais orais/escritos e usavam os recursos verbais/não-verbais da linguagem falada para interagirem com diversos interlocutores. Assim deu-se a reelaboração das suas habilidades lingüístico-discursivas que iam sendo confirmadas com sua participação ratificada, auto e co-selecionada por meio da elaboração crescente de turnos de fala longos que, também formavam longas sequências interacionais de fala. Nas sequências interacionais verifica-se que os FIs extrapolam sua fala individual e gerenciam a fala coletiva nas interações interlocucionais com o alfabetizador e os demais alfabetizandos(as).

No quarto capítulo, verifica-se o desempenho da fala interacional vivenciadas pelos FIs extrapola o espaço de sala de aula e, por meio dos seus depoimentos, observa-se que eles vivenciaram uma ampliação progressiva nos usos da fala ao enfrentarem diversas situações interacionais noutros espaços da sociedade, muitas vezes, abandonadas ou não valorizadas, ou até mesmo, não vivenciadas por eles. Em seus depoimentos, verifica-se que muitas das situações da fala interacional já vivenciadas por eles foram resignificadas, pois tiveram outras oportunidades de reelaborá-las com outros interlocutores, tanto em sala de aula, como fora dela. Ao frequentarem o curso de alfabetização, os FIs não apenas desenvolveram a capacidade de usarem a leitura/escrita no seu cotidiano, mas reelaboraram outras “*leituras do mundo*” em termos de (re)viverem outras situações interacionais de fala (FREIRE, 2006).

Por fim, as considerações finais onde se procura responder as questões postas inicialmente no que concerne a reelaboração das habilidades linguístico-discursivas pelos FIs nas trocas interacionais verbais/não-verbais em sala de aula, identificando-as na sua participação interativa ao em sala de aula. Verifica-se também as mudanças ocorridas em suas práticas sócio-comunicacionais realizadas nas suas interações interlocucionais antes, e depois, de participarem das aulas de alfabetização.

CAPÍTULO I

1.CONSTRUINDO O CAMINHO DA PESQUISA

Neste capítulo descreve-se o percurso metodológico que orientou esta pesquisa e como foi gerado o seu objeto de estudo, envolvendo os seguintes pontos: 1.1. Tipo de pesquisa e instrumentos; 1.2. Ambiente da pesquisa e seleção dos sujeitos; 1.3. Caracterização geral das aulas observadas; 1.4. Formação da turma de alfabetização; 1.5. Dinâmica das aulas; 1.6. Procedimento da coleta dos dados; 1.7. Seleção do *corpus* para análise.

1.1. TIPO DA PESQUISA E INSTRUMENTOS

O argumento desenvolvido nesta tese de que as pessoas idosas analfabetas ou, pouco escolarizadas, ao frequentarem um curso de alfabetização ampliam suas oportunidades de melhor interagirem na sociedade com diferentes interlocutores em diversos espaços públicos da sociedade, à medida que “*reelaboram*”(ALHEIT, 2007) suas experiências de fala cotidiana nas interações verbais/não-verbais no contexto formal de sala de aula, sedimenta-se na abordagem qualitativa de base etnográfica interpretativista (GEERTZ, 1989), com desdobramento longitudinal (TERZI, 1992; TRAVERSO, 1999; BECK&JUEL; BURGES, et al)¹⁹. Originalmente a pesquisa etnográfica foi utilizada por antropólogos, sociólogos e, hoje tem migrado para outras áreas de estudos, como educação (ANDRÉ, 1995), lingüística e suas ramificações (CANÇADO, 1994; MOITA-LOPES, 1996; 2004).

Uma das características do procedimento etnográfico é a ênfase no “*processo*” da pesquisa e não no seu “*produto*” e, isto favoreceu a observação participante desenvolvida em aulas de alfabetização, uma vez que os usos da língua oral/escrita acontece de forma contínua em situações de comunicação formal e informal. Esta abordagem metodológica permitiu um processo interacional entre alfabetizador-alfabetizandos(as), pressupondo uma concepção sócio-intersubjetiva de língua, através da qual os FIs foram compreendendo e construindo outros sentidos de usos da linguagem

¹⁹Acessado em www.reading.org/publicacions/journals/rrq/v3f/i4/abstracts, 26.10.2008.

falada como sujeitos (co)autores na sua comunicação interacional (MOITA-LOPES, 1996, p. 86).

Por meio da pesquisa longitudinal se acompanhou o processo de reelaboração das habilidades da linguagem falada em termos lingüístico (*funcionamento da fala*) e, discursivo (*gerenciamento das interações verbais e não-verbais*), que se deu por meio da distribuição dos turnos de fala entre AF/AFNs no decorrer das discussões e da compreensão oral dos textos orais/escritos trabalhados em sala de aula (GOH, 2008). Nesse processo, cada FI planejou suas idéias, segmentando-as em turnos curtos (respostas rápidas) e longos (respostas ampliadas), como defende Ricardo-Bortoni (2006), os quais foram endereçados de forma coletiva ou, selecionado pelo alfabetizador e, respondidos com intervenções ratificadas, auto e co-selecionadas por parte dos FIs.

A perspectiva etnográfica interpretativista orientou a análise dos depoimentos coletados em entrevistas semi-dirigidas, no sentido de se verificar o desempenho da fala-em-interação social dos FIs no momento de realizarem suas práticas comunicacionais com diversos interlocutores em espaços públicos sociedade (MOITA-LOPES, 1994). Esta abordagem considera os estudos da “*linguagem do ponto de vista processual*” acontecendo nas “*interações verbais e não-verbais com os outros*”, em agrupamentos de duas ou mais pessoas ou diretamente com um interlocutor “*face-a-face*” (GOFFMAN, 2002). A análise esteve voltada à resignificação dos usos da fala dos FIs, quando estes gerenciaram os momentos (abertura, manutenção, finalização) constituintes do processo interacional.

Buscou-se verificar a resignificação dada pelos FIs às suas experiências de fala durante a sua *negociação interacional* (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), em que foram capazes de (re)construírem “*reparos conversacionais*” (GARCEZ, 2008), para se ajustarem ao “*que está se passando aqui agora*” num dado cenário de fala (GOFFMAN, 2002). Os reparos se concretizaram por meio de alinhamentos (*footings*) construídos nas interlocuções verbais/não-verbais que, para Goffman “*representam a postura, a posição do ‘eu’ do participante na relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção*”, tendo em vista a negociação do entendimento mútuo.

A comunicação sócio-interacional é um *sistema organizado socialmente* fundado em “*regras que sustentam o funcionamento das trocas comunicacionais e*

orientam o comportamento daqueles que se encontram engajados nessa complexa atividade polifônica que é a condução de uma conversação” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 15). Esta concepção metodológica permitiu entender o significado que os FIs atribuíram às suas experiências interacionais no momento de “*produzirem e compreenderem o texto falado*” em ambientes “*extra-escolares de âmbito social, como empresa, consultório médico, etc*” (MOITA LOPES, 1996).

Os dados da pesquisa compõem-se de seis aulas, doze entrevistas, além de depoimentos coletados em caderneta de campo que foram gravados e transcritos segundo as regras de transcrição textual propostas pela Análise da Conversação e pela Linguística da Língua Falada²⁰. Durante o curso de alfabetização foram observadas e gravadas quatorze aulas, dentre estas, foram escolhidas seis aulas tendo em vista a análise progressiva da participação dos seis FIs no decorrer do curso de alfabetização. Quanto as entrevistas foram registradas doze entrevistas, coletadas em dois momentos, com cada um dos sujeitos da pesquisa (1 homem e 5 mulheres) presentes no referido curso, as quais foram realizadas em encontros “*face-a-face*” nas dependências do PIATI/UFCG/CH, sem a cronometragem do tempo para que os(as) idosos(as) pudessem permanecer com o turno (vez de falar) na *fala interacional* (GOFFMAN, 2002).

A 1ª entrevista foi coletada em agosto/2007, período correspondente a seis meses de aulas de alfabetização de cada alfabetizando entrevistado e a 2ª realizada um ano após o término do curso de alfabetização. Nas entrevistas identifica-se mudanças ocorridas em várias práticas comunicacionais realizadas pelos FIs em diversos espaços públicos da sociedade e vivenciadas na interação com diferentes interlocutores, no sentido de (re)construírem práticas por eles já vivenciadas ou não, ampliando, então, os seus relacionamentos pessoais e interpessoais no seu entorno sócio-familiar e intergeracional. Nos depoimentos também se verifica que os FIs ampliaram suas oportunidades de usarem a língua oral/escrita de diferentes maneiras em diversos lugares da sociedade e, assim, interagirem com diversos interlocutores ao (re) ocuparem seus espaços de fala.

²⁰Preti (1998, 1999, 2000, 2002, 2003); Castilho (2004); Marcuschi (op cit); Kerbrat-Orecchioni (2006).

1.2. AMBIENTE DA PESQUISA E SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Essa pesquisa realizou-se em uma turma de alfabetização com pessoas adultas e idosas durante o ano de 2007, em um projeto de extensão de Alfabetização de Adultos e Idosos ligado ao Programa Interdisciplinar de Apóio à Terceira Idade-PIATI, na Universidade Federal de Campina Grande, no Centro de Humanidades-UFCG/CH. A sala de aula alfabetização dispunha de quadro branco, aparelhos de som, gravador, TV, DVD e ventilador. As aulas de informática eram realizadas no espaço interno do PIATI, que dispunha de uma bancada com seis computadores para a realização das aulas de informática com os(as) alfabetizando(as) e, dispunha também, de data show, câmara fotográfica digital, gravador manual, MP3, filmadora, além de um acervo bibliográfico.

No projeto as aulas eram ministradas por monitores (as) dos cursos de Letras e Pedagogia, mas também havia a participação dos monitores dos cursos de História, Ciências Sociais, Medicina, Enfermagem, Psicologia e Farmácia, quando da necessidade da realização de palestras interconectadas com as Unidades Temáticas trabalhadas no curso de alfabetização, uma vez que tais monitores estavam ligados aos demais projetos ligados ao Programa Interdisciplinar de Apoio à Terceira Idade-PIATI.

As aulas do referido curso eram noturnas conforme a disponibilidade dos(as) alfabetizando(as) e na turma continha 18 alfabetizando(as), 12 mulheres e 6 homens e, suas aulas eram realizadas em três dias semanais (segunda, terça e quartas-feiras) com início às 19h00 e término às 21h00, computando uma carga horária de 180 horas/anual, distribuída em 2h/a. Os dias e os horários das aulas foram sugestões dos alfabetizando(as) e acatadas pela equipe do projeto. Apesar do foco da pesquisa centrar-se na pessoa idosa, a turma contava com jovens e adultos, por isso sua participação está registrada nas aulas transcritas.

Como já foi revelado, ao longo dessa experiência, atentou-se para os interesses dos idosos buscarem o curso de alfabetização: aprenderem ler/escrever, se comunicarem melhor cotidianamente com as pessoas em seu entorno sócio-familiar e intergeracional, freqüentarem sozinhos alguns lugares da sociedade para resolverem seus problemas cotidianos. É importante frisar um desejo comum entre as idosas revelados em seus

depoimentos coletados em caderneta de campo, como o de aprenderem a ler/escrever para ajudarem nas “*tarefa da escola*” (sic) dos seus netos para eles não “*desistir dos estudo*” (sic)²¹ como havia acontecido com elas. Por isso surgiu uma inquietação de averiguar a possibilidade de um curso de alfabetização proporcionar estas “*aprendizagens*”²² às pessoas idosas.

No depoimento de uma pessoa idosa (70 anos) percebe-se com clareza o interesse de sua volta às aulas, “*eu quero aprender ler... escrever... e outras coisa mais... para encorajar os nosso jovem... hoje os jovem é muito desanimado... o idoso tem que encorajar os jovem*” (sic), incluindo nessas “*outras coisas mais*” a elaboração de um projeto de ação cultural para apresentar aos vereadores da Câmara Municipal da Cidade de Assunção-PB, e defendê-lo em sessão especial naquele espaço público. Um interesse muito pontuado entre os idosos foi o de poderem usar o cartão bancário, pois muitos dependiam de alguém para acompanhá-los até ao banco e efetuarem o saque da sua aposentadoria, a exemplo de uma idosa que afirmou que gostaria de “*ir sozinha no banco e tirar o meu dinheirinho*” (sic), além de outros.

Dentre os(as) alfabetizando(s) a maioria migrou da zona rural e hoje residem em bairros próximos à Universidade (Bodocongó, Pedregal e Bela Vista). Este aspecto facilitou o deslocamento dos alunos até a Universidade que o faziam sem despesas com transportes urbanos. Eles chegavam em grupos à Universidade, pois afirmavam que tinham “*medo de assalto*”, além de enfatizarem que, estando em grupos, também defendiam-se das “*piadinha que ouvia dos vizinho*”, de amigos e familiares que diziam que eles já eram “*velho... mãe e pai de família... já com neto*” e não precisavam mais de “*estudar na vida... que isso era uma amostração*” (sic).

A fim de se ter uma visão geral de todos os alfabetizando(s) jovens, adultos e idosos freqüentadores do curso de alfabetização, traçou-se o perfil etário, sócio-econômico e educacional de cada um deles exposto nos quadros I e II, cujos dados foram coletados na ficha de matrícula, nas conversas informais em sala de aula e nas entrevistas. O quadro I expõe os dados das alfabetizandas adultas/idosas, enquanto que o quadro II, exposto à

²¹Dados foram coletados em conversas informais que aconteceram ao longo do ano letivo/2007, registrados em caderneta de campo.

²²Alheit (2007), defende que o indivíduo adquire e, continua adquirindo diversas aprendizagens em todo tempo, aprendendo de diferentes maneiras e com objetivos diferenciados ao longo da sua vida.

frente, reserva-se aos alfabetizandos adultos/idosos, lembrando que em tais exposições não há pretensões de se polemizar sobre questões de gêneros.

Na referida exposição observa-se os dados dos sujeitos selecionados para análise dessa pesquisa, a saber: um idoso e cinco idosas, conforme prescrito no estatuto do idoso, já referendado no presente texto.

PERFIL ETÁRIO, SÓCIO-ECONÔMICO-EDUCACIONAL DAS AFNs

QUADRO I

<u>Nomes*</u>	<u>Idade</u>	<u>Est.Civil</u>	<u>Aposentada</u>	<u>Vínculo Empregatício</u>	<u>Escolarização</u>
1-Ana	29	Casada	Não	Emp.doméstica	Alfabetização
2-Edna	33	Casada	Não	Emp.doméstica	Alfabetização
3-Rosinete	36	Solteira	Não	Emp.doméstica	Alfabetização
4-Lúcia	38	Casada	Não	Emp.doméstica	Alfabetização
5-Dâmaris	40	Casada	Não	Costureira	Alfabetização
6-Neuma	55	Casada	Sim	Emp.doméstica	Alfabetização
7-Letícia	57	Casada	Sim	Vendedora	1º ano antigo primário
8-Lourdes	64	Viúva	Sim	Não	4º ano antigo primário
9-Maíra	61	Casada	São	Vendedora	Alfabetização
10-Sâmara	61	Casada	Sim	Não	2º ano antigo primário
11-Fernanda	63	Casada	Sim	Emp.doméstica	Alfabetização
12-Ivone	65	Viúva	Sim	Vendedora	2º ano antigo primário

*Fictícios.

Numa visão geral percebe-se que no Quadro I, a maioria das mulheres (adultas/idosas) trabalha ou exerce atividades rentáveis ao orçamento familiar, até mesmo àquelas que estão aposentadas ou, prestes a se aposentarem, a exemplo de Maíra. Fato que não ocorreu devido a alteração da sua data de nascimento no Registro Geral, mas

confessou que após frequentar o curso de alfabetização está resolvendo este problema junto ao órgão da justiça federal na cidade de Tairé-PE (Ent.13/10/2008). Dentre as adultas, apenas uma encontra-se solteira e, as casadas, na maioria dos casos, possuem maridos sem uma estabilidade financeira, por isso elas trabalham esporadicamente. Uma das alfabetizadas adultas aposentada (Letícia) confecciona peças artesanais com papéis recicláveis - atividade aprendida em um curso de reciclagem oferecido pelo projeto de alfabetização no PIATI - mantendo suas vendas entre vizinhos, amigos e nos eventos acadêmicos promovidos pela Universidade. Letícia afirmou que o curso de alfabetização “*abriu as portas pra ela*”, dizendo que “*só a pensão do marido não dá*”, também enfatizou que já estava “*ensinando essas peças a minha filha mais velha*” (sic).

Quanto às idosas três estão casadas e duas viúvas e, dentre elas, três buscam complemento financeiro em trabalho fora do lar, como empregada doméstica e como vendedoras. Máira uma das vendedoras idosa, antes de frequentar o curso de alfabetização já fabricava e vendia doces caseiros, entretanto confessou que tal prática “*teve uma melhora*” (sic) depois que começou a participar do referido curso, pois antes ela fazia os doces segundo a tradição oral recebida da “*minha avó e da minha mãe*” (sic). Confessa que tal prática foi aperfeiçoada à medida que cultivava as atividades de “*leitura e da escrita mais direitinho e frequentar as aulas de computação*” (sic), pois ao “*puxar*” novas receitas de doces na *internet* com ajuda do filho, houve uma melhora no seu sabor e suas vendas aumentaram.

Máira revelou que começou a frequentar as dependências da Universidade e outros lugares, anteriormente não frequentados para a divulgação e vendas dos doces, pois afirmou que sentia “*muita vergonha e acanhamento de falar pra oferecer os doces as pessoas*”, além disso pensava “*que só quem entrava na universidade era os estudantes... ela não podia entrar*” (sic)²³. Ivone outra idosa vendedora (aposentada) relatou que borda peças de renascença desde “*moça*”(sic) que aprendeu com a sua mãe, mas afirmou que através do curso de alfabetização “*conheceu outras pessoas na classe*” (sic) e, na Universidade, onde teve maiores oportunidades para divulgar e vender suas peças. As

²³Depoimentos coletados em sala de aula/2007, e em entrevistas realizadas nas dependências do Programa Interdisciplinar de Apoio à Terceira Idade -PIATI, 2007/2008.

demais idosas aposentadas não buscam complemento de renda familiar, pois precisam de “*cuidar dos netos pra ajudar as filha que trabalha*” (sic).

Quanto às experiências educacionais todas passaram pela escola, mas nenhuma conseguiu ultrapassar o antigo 4º ano primário. Conforme exposto no quadro I, algumas não ultrapassaram o nível da alfabetização porque seus genitores as proibiam de estudar, pois afirmavam que iam “*aprender a fazer bilhete para o namorado*”(sic). Outras afirmaram que abandonaram a escola pela necessidade de trabalharem e sustentarem seus pais, devido à viuvez de um dos cônjuges ou enfermidades crônicas. Para algumas, a necessidade do trabalho precoce relacionava-se ao fato de terem sido abandonadas pelo pai quando ainda bebês; por isso logo assumiam a responsabilidade financeira do lar.

Algumas confessaram que gostariam de “*conhecer... abraçar*” seus pais e chamá-los de “*pai e pedir a benção*”, pois revelaram que “*sentem muita falta do seu carinho e companhia*” (sic), mas outras afirmaram que não desejariam conhecê-los, pois se “*ele deixou a casa é porque não ama e nem quer bem*” (sic). Muitas que migraram da zona rural, a exemplo de Dona Sâmara, relata que estudar na “*roça naquele tempo*” era muito difícil, pois trabalhavam na agricultura “*limpando mato... plantando milho... feijão pra comer... e quando chegava em casa... não tinha mais coragem de ir pra a escola*”, além de que não tinham “*tempo pra fazer o dever da escola*”(sic).

Elas afirmaram que hoje há mais facilidade para se estudar, pois “*naquele tempo não tinha merenda... o governo não dava livro... não tinha farda... transporte...*”, deixando transparecer que atualmente “*tem muita facilidade... só não estuda quem não quer*”(sic). Saudosamente uma idosa, migrante e residente no bairro de Bodocongó, lamentou que sonhava em vestir “*aquelas saia bem plissadi::nha... quando eu via aquelas moça passan::do... vestida com elas... in::do pra o colégio... eu ti::nha MUI::ta inveja...*”. Essa idosa lembrou que se tivesse continuado seus estudos teria “*estudado um curso pra trabalhar na agricultura... eu a::mo agricultura*” e, atualmente ainda convive com esta paixão, pois confessou que não deixa de participar de eventos locais e regionais relacionados a agricultura, deixando claro que “*ainda continua aprendendo como se planta... sobre a qualidade das semente*” (sic).

Dona Ivone revelou que se tivesse estudado seria “*uma jornalista*” porque gosta muito de ouvir “*repórter*” na televisão e “*contar as amigas*”(sic), além de gostar de escrever cartas a políticos em favor de amigas, a exemplo de uma carta dirigida ao presidente da república Sr. Luiz Inácio da Silva, reivindicando o direito da aposentadoria (Entrevista/2008). Fato que relata com muita satisfação, pois além de receber a resposta do presidente, o seu pedido foi atendido em prol de sua amiga, além de enviar cartas ao ex-governador Cássio Cunha Lima.

Esses relatos revelam os objetivos e as aspirações dos alfabetizandos(as) no curso não estiveram apenas voltados à leitura e à escrita para que eles deixassem de ‘assinar’ o nome com o ‘dedo’ ou, mesmo, terem que escrever pequenos bilhetes em determinadas situações sócio-comunicacionais. Sabe-se que tais procedimentos foram suficientes em um determinado tempo histórico não correspondentes aos atuais, por isso estes idosos buscaram extrapolar esses limites comunicacionais. Num sentido metafórico utilizar o ‘dedo’ para ‘escrever’ na sociedade atual tornou-se uma atividade complexa, pois muitos ainda vivenciam a exclusão digital disseminada no mundo da informática, onde um dos princípios da sua inclusão é a habilidade de se usar os dedos para ‘escrever’ no teclado do computador, para muitos, a antiga máquina de datilografia.

Ainda com relação às experiências educacionais das mulheres, há registros de tentaram frequentar cursos de alfabetização oferecidos pelos programas governamentais, a exemplo do antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL e, mais recentemente, o Brasil Alfabetizado implantado nas Escolas Estadual e Municipal da Rede Pública do Ensino Fundamental I e II. Outras confessaram que tentaram continuar, mas não conseguiram pela necessidade de trabalhar e de cuidar dos filhos. O Quadro II expõe o perfil etário, sócio-econômico e educacional dos alfabetizandos adultos/idosos que frequentaram o curso de alfabetização/2007.

PERFIL ETÁRIO, SÓCIO-ECONÔMICO-EDUCACIONAL DOS AFNs

QUADRO II

<u>Nomes*</u>	<u>Idade</u>	<u>Est.Civil</u>	<u>Aposentado</u>	<u>Vínculo Empregatício</u>	<u>Exp. Escolar</u>
1-Josué	32	Casado	Sim	Ex-pedreiro	Não
2-Sebastião	34	Casado	Não	Pedreiro	Não
3-Fidelis	36	Desquitado	Não	Mecânico	Alfabetização
4-Evandro	38	Casado	Não	Cozinheiro	Alfabetização
5-Ivo	65	Casado	Sim	Não	Alfabetização
6-Afonso	70	Casado	Sim	Não	Alfabetização

*Fictícios.

Quanto aos aspectos sócio-econômicos entre os homens adultos/idosos, o Quadro II revela que apenas dois idosos estão aposentados e, um adulto, aposentado por invalidez²⁴. Os demais adultos trabalham como pedreiro, mecânico e cozinheiro, este último mantendo vínculo empregatício na Indústria de Alpargatas em Campina Grande-PB. Diferentemente de algumas idosas aposentadas ativas, os idosos aposentados não buscam complemento de renda familiar. Em termos educacionais, todos afirmaram que tiveram oportunidades de serem alfabetizados quando crianças e adolescentes. Alguns frequentaram as séries iniciais do antigo primário na zona rural e outros não conseguiram ultrapassar a alfabetização, pela necessidade de trabalharem e arcarem com a responsabilidade matrimonial. Nesse quadro percebe-se que dois adultos não frequentaram a alfabetização.

Assim como as mulheres, os homens migraram para a zona urbana na cidade de Campina Grande-PB, a fim de trabalharem e tentarem estudar nas escolas públicas, mas não conseguiram. Dentre os idosos apenas um, não reside em Campina Grande e, para assistir as aulas, viajava no ônibus dos estudantes que faz o trajeto Assunção-Campina

²⁴Josué (32 anos) adquiriu problema na coluna cervical quando trabalhava como pedreiro, mas hoje após um tratamento, consegue trabalhar como garçom numa lanchonete próxima à sua casa (depoimento sala de aula).

Grande. A desistência entre os homens não se deu apenas pelo trabalho, mas pela “*autoridade da professora*” primária (zona rural) que usava a palmatória como recurso para “*tomar a lição de cada aluno na banquinha da professora*”, além de colocá-los de “*castigo cheirando a parede atrás da lousa*” ou, então de “*joelho sobre caroço de milho na frente dos colega*”, caso o aluno recusasse a ler ou, se a leitura, fosse malsucedida. Essas punições sempre estavam relacionadas aos momentos da leitura na “*carta de ABC*” ou de “*dizer a tabuada*” (sic) junto à professora que, mantinha ao seu lado, a palmatória. Um idoso revelou que “*levava muito cocorote na cabeça... e muita palmatória nas mão... ficava queiman::do e doendo mui::to depois*”, após o momento em que a professora ia “*tomar a lição*” (sic), enfatizando que era o pior “*momento da aula*”(sic).

Com esta breve caracterização do perfil etário sócio-econômico-educacional dos alfabetizando(as), verifica-se que a maioria teve oportunidade de alfabetizar-se e continuar os estudos, mas esses planos foram sendo abortados mediante dificuldades econômico-financeiras. Entretanto, esses sonhos não foram totalmente soterrados e, hoje começaram a ser regados, não se sabe se na ‘flor da idade’, mas que estão sendo desejados na ‘melhor idade’ de suas vidas, pois eles reconhecem que podem recuperá-los com outras finalidades na sua vida pessoal, social e intergeracional.

No próximo ponto apresenta-se o Quadro Geral III, que contém a distribuição das aulas realizadas no curso de alfabetização com os(as) alfabetizando(as) adultos e idosos/PIATI/CH/UFCG/2007, no Projeto de Alfabetização (1.3), em seguida a descrição de como foi formada a sua turma (1.4), e como ocorreu a dinâmica de suas aulas (1.5).

1.3. CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS AULAS OBSERVADAS

Para se ter uma visão geral das aulas coletadas nessa pesquisa, o Quadro III (Distribuição das aulas realizadas no curso de alfabetização com os(as) alfabetizando(as) adultos e idosos/PIATI/CH/UFCG/2007), expõe a sequenciação (data/mês) dos seus registros e a duração de cada hora/aula gravada. Nele observa-se a distribuição das unidades temáticas e sub-temáticas trabalhadas no curso de alfabetização durante o

ano/2007, os tipos de gêneros textuais orais/escritos trabalhados nessas aulas e o seu procedimento metodológico.

Muitos textos discutidos em sala de aula foram sugeridos, fornecidos e produzidos pelos próprios alfabetizandos(as) em atividades individuais e coletivas. Por meio desse procedimento foi possível perceber que os alfabetizandos(as), não apenas sentiam-se estimulados à participarem das atividades desenvolvidas em sala de aula (leitura, escrita, produção textual, discussão oral), mas tendo suas experiências e histórias de vida valorizadas e reconhecidas pela proposta didático-pedagógica, pois eles tiveram oportunidades de construí-la junto aos monitores e coordenadores. Veja então, a seguir, o Quadro Geral III.

**DISTRIBUIÇÃO DAS AULAS REALIZADAS NO CURSO DE ALFABETIZAÇÃO COM OS
ALFABETIZANDOS ADULTOS E IDOSOS/PIATI/CH/UFCG/2007.**

QUADRO GERAL III

Aulas gravadas	Duração/Gravação	Data/Meses	Unidades Temáticas	Sub-temáticas	Gêneros Textuais Orais/Escritos (GTO/GTE)	Procedimento/Recursos
1ª	30min de gravação	10/04	Afetividade	Família	GTE:Parábola* Título:O filho pródigo Fonte: Bíblia	Leitura, compreensão oral, construção sílabas/palavras c/orientação individual.
2ª	40min de gravação	10/05	Afetividade	Mulher	GTE:Instrucional* Título: Mulheres Idosas Fonte: Bíblia	Leitura, compreensão oral, const. de sílabas/palavras com orientação individual.
3ª	35min de gravação	04/06	Cultura Popular	Linguagem	GTE:Piada* Título: Piada do Joãozinho Fonte: Revista AFN	Escuta, leitura, recontagem, construção de palavras com orientação individual.
4ª	2h de gravação	14/06	Cidadania e Documentos	Trabalho	GTE:Currículo Título: Importância do currículo Fonte: Livro didático	Discussão oral, leitura textual, const. de palavras com orientação individual.
5ª	1h30min de gravação	18/06	Cidadania e Documentos	Trabalho	GTE:Currículo*** Título: Currículo "Informal" Fonte: AFNs	Leitura e compreensão oral, escrita com orientação individual no quadro branco.
6ª	2h de Gravação	20/06	Cidadania e Documentos	Trabalho	GTE/O:Entrevista Título: Entrevista Fonte: Livro Didático	Leitura, compreensão oral, elaboração entrevista em dupla.
7ª	1h30min de gravação	13/08	Atenção a Saúde	Envelhecimento	1º) GTE:Informativo Título: "Respeito aos velhos, doentes e pobres"*	Leitura, discussão, compreensão oral, escuta de histórias de

					Fonte: Revista 2º)GTE: Instrucional* Título: Envelhecer com sabedoria: Cuidados com a pele no verão Fonte: Revista AFN	vida, leitura interativa, produção textual em grupo.
8ª	1h de gravação	20/08	Atenção a Saúde	Cuidados com a saúde	GTE:Receita médica* Fonte: Exemplos autênticos fornecidos pelos AFNs	Discussão, leitura/compreensão oral, produção textual coletiva/individual no quadro branco.
9ª	1h de gravação	27/08	Atenção a Saúde	Cuidados com a medicação	GTE:Bulas* (novalgina e tylenol) Fonte: Exemplos autênticos fornecidos pelos AFNs	Leitura/discussão em grupos/compreensão oral, produção textual em grupo.
10ª	1h20min de gravação	03/09	Direitos Humanos	Habitação	GTE:Epístola* Título: Uma morada para todos Fonte: Bíblia	Leitura/compreensão oral, escrita c/orientação individual.
11ª	1h40min de gravação	13/09	Direitos Humanos	Respeito ao Idoso	GTE:Poema Título: As estações da vida Fonte: COIMBRA, 2006 Apresentação oral (Power Point) Fonte: Livro Didático	Leitura coletiva e discussão/compreensão oral, produção textual c/orientação individual
12ª	1h40min de gravação	20/09	Meio Ambiente	Lixo no planeta	GTE/GTO: Quadrinhos* Título: O lixo no mundo Apresentação oral Power Point/música Fonte:Rev.do Sezinho	Escuta, leitura/discussão compreensão oral, produção textual com orientação individual
13ª	1h40min de gravação	15/10	Meio Ambiente	Consumismo	GTE/GTO:Encarte* Assunto:Consumismo Fonte: Exemplos fornecidos pelos AFNs	Leitura verbal/não-verbal e discussão/compreensão oral, escrita em dupla.
14ª	1h30min de gravação	12/11	Retomada dos Direitos Humanos	Liberdade de Expressão	GTE:Carta*** Assunto: Educação continuada Remetente: Alfabetizandos Destinatário: Reitor/UFCEG	Discussão, produção coletiva em quadro branco, depois digitado pelos alunos.

LEGENDA: *Textos sugeridos com exemplares fornecidos pelos AFNs, sobretudo idosos. Exemplares utilizados pelos monitores dos cursos de Medicina/Farmácia. ***Textos produzidos pelos alfabetizandos(as) em sala de aula.

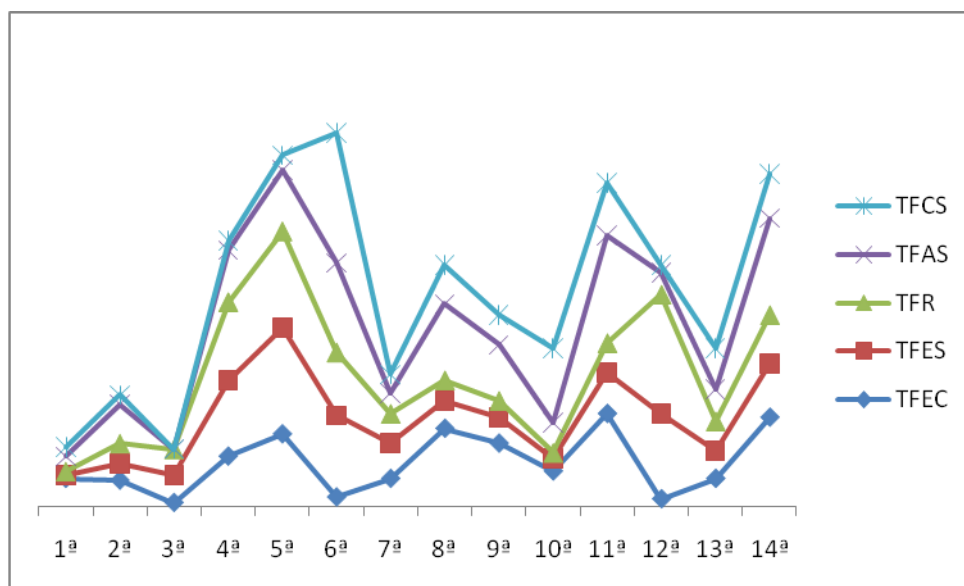
No Quadro Geral III, observa-se que o curso de alfabetização pautou-se na discussão de cinco unidades temáticas que foram divididas em sub-temáticas relacionadas entre si, as quais direcionaram a escolha dos textos orais/escritos, na maioria dos casos, sugeridos e produzidos pelos alfabetizandos(as). O procedimento didático das aulas

ênfatiou a leitura e a compreensão oral de textos orais/escritos fundamentado na discussão prévia do conteúdo a ser ministrado em sala de aula entre AF/AFNs, a fim de estimular maior participação nas interações verbais/não-verbais. Esse procedimento oral era realizado no primeiro momento de cada aula e, em seguida, quer dizer, no segundo momento das aulas, dava-se continuidade as atividades de escrita, a exemplo do reconhecimento das letras, sílabas, palavras e produção textual individual e coletiva com os AFNs, sempre enfatizando o atendimento individual.

Tomou-se como base para a caracterização e a análise das aulas as contribuições da linguística da língua falada que trata do processo de produção e da organização do texto falado construído nas interações verbais/não-verbais em sala de aula, cujo corpus de análise constitui-se de seis aulas gravadas/transcritas (três em cada semestre/07). Nesse sentido para se ter uma visão geral de como ocorreu   dinâmica interacional em sala de aula em conformidade com a proposta didático-pedagógica aplicada nesse curso de alfabetização, apresenta-se, no Gráfico Geral I, o endereçamento dos turnos de fala elaborados por todos os alfabetizandos(as) ao participarem do diálogo interacional durante o curso de alfabetização.

ENDEREÇAMENTO DOS TURNOS DE FALA ENTRE AF/AFNs.

GRÁFICO GERAL I



No Gráfico Geral I, observa-se como se deu a dinâmica dos usos da linguagem falada nas aulas de alfabetização, no qual verifica-se a distribuição dos turnos de fala com endereçamento coletivo (TFEC) e os turnos de fala com endereçamento selecionado (TFES) proferidos e elaborados pelo AF. Da parte dos AFNs, observa-se a participação por meio dos turnos de fala ratificados (TFR), à medida que estes são selecionados pelo AF, a participação entre os AFNs por meio dos turnos de fala auto-selecionados (TFAS), quando os AFNs se auto-escolhem, assim como a participação com turnos de fala co-selecionados (TFCS), quando os AFNs se escolhem mutuamente e interagem entre si.

Com essa demonstração verifica-se que há um desempenho progressivo na participação dos(as) alfabetizandos(as) no diálogo interacional mediado pelo alfabetizador ao longo do curso de alfabetização, cujo desempenho é marcado pelo endereçamento dos turnos de fala auto-selecionados e co-selecionados entre os AFNs, os quais vão se tornando mais frequentes e intensos nas trocas interacionais. Observa-se que nas primeiras aulas a participação dos alfabetizandos apresenta-se mais limitada, apesar de haver uma preocupação por parte do AF em promover o diálogo interacional fundado nos temas geradores voltados às expectativas e a realidade sócio-cultural dos(as) alfabetizandos (as) conforme proposto no procedimento metodológico e dos recursos utilizados nas aulas de alfabetização.

Entretanto com o avançar das aulas a maioria dos alfabetizandos adquire auto-confiança e, assim, sentem-se motivados ao usarem a fala nas interações com diferentes falantes, enfrentando e superando barreiras comunicacionais (silenciamento, timidez, distanciamento, ansiedade, etc), inerentes às situações formais, pois a participação auto e co-selecionada entre os AFNs torna-se mais evidente, crescente e variada. A participação construída no diálogo interacional entre AF/AFNs, demonstra que os(as) alfabetizandos(as) tornam-se *falantes potenciais* (GOFFMAN, 2002) à medida que são estimulados a usarem suas habilidades linguístico-discursivas interacionalmente. Percebe-se também que a participação crescente entre os AFNs torna-se um indicador que maximiza os usos das habilidades verbais (expor, explicar, narrar, argumentar, opinar, concordar, etc.) no “*tempo real da fala*” (GOH, 2008).

A participação interacional que flui entre os AFNs não apenas proporciona-lhes a aquisição de outros saberes linguístico-discursivos da língua em si, mas desenvolve uma

maior conscientização dos usos da língua falada quando da necessidade de reivindicar e conquistar seus direitos de cidadania frente as constantes demandas sócio-culturais exigidas na atual sociedade. Por outro lado, verifica-se que a intensificação da “*vez da fala*” (SACKS&SCHEGLOFF&JEFFERSON,1999), por meio dos turnos co-selecionados (TFCS) e auto-selecionados (TFAS) respondem as intenções didático-pedagógicas implementadas durante o planejamento do curso de alfabetização e da realização de suas aulas, destacando-se dentre elas, o diálogo interacional proporcionador de uma emancipação continuada entre os AFNs, com possibilidades de os mesmos vivenciarem uma cidadania ativa e participativa com os(as) outros(as) na sociedade (FREIRE, 1987; HABERMAS, 2003).

Com esses dados verificou-se uma visão geral de como ocorreu a dinâmica interna em termos da realização das aulas do curso de alfabetização, bem como se deu a participação dos(as) alfabetizandos(as) em sala de aula. No capítulo III, apresenta-se o *corpus* referente aos sujeitos dessa pesquisa, os falantes idosos, o qual segue a seguinte ordem de análise: i) a participação dos FIs em cada aula selecionada para análise; ii) a elaboração progressiva dos turnos curtos/longos por parte dos FIs nas trocas interacionais; iv) as sequências interacionais de fala compostas pela maioria dos FIs nas aulas selecionadas para a análise; v) a identificação das habilidades linguísticas utilizadas pelos FIs ao participarem das discussões temáticas em sala de aula; vi) e, as habilidades discursivas construídas entre os FIs para gerenciarem suas interações interlocucionais em sala de aula.

1.4. FORMAÇÃO DA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO

A turma do curso de alfabetização foi formada a partir das visitas dos monitores do projeto na casa dos alfabetizandos residentes nos bairros próximos à Universidade, durante um período de quinze dias que antecedeu o início das aulas. Os monitores os convidavam a frequentarem o curso de alfabetização oferecido pela Universidade, aqueles que aceitavam preenchiam uma ficha com os dados pessoais, além de revelarem os motivos, evidenciados anteriormente, pelos quais desejavam retornar as aulas de alfabetização.

Durante as visitas, havia pessoas que desconsideravam o apelo dos monitores, outras os recepcionavam, mas logo rejeitavam a proposta do curso divulgado. Alguns afirmavam que já “*estava velho*” e não adiantava mais estudar e, que isso era para os “*jovens que tinha uma longa vida pela frente*”(sic). Havia pessoas que aceitavam, deixando transparecer a felicidade de retornarem aos estudos numa “*oportunidade dessa*” (sic). A turma foi formada com 22 alunos, em sua maioria com adultos e idosos. As aulas tiveram início no mês de abril e terminaram na primeira quinzena de dezembro/2007, durante suas aulas, houve o registro de quatro desistências.

Com essa realidade etária surgiu uma necessidade de se elaborar uma proposta didático-pedagógica de alfabetização voltada à esta faixa etária, quer dizer, adultos maduros e idosos jovens (CACHIONI, 2003; PRETI, 1991), na qual convergiu os conhecimentos das áreas da educação (pedagogia freireana), da lingüística (concepção de língua) e da gerontologia e gerontagogia (educação com adultos maduros e idosos). Tal proposta foi elaborada a partir de algumas sondagens no início e durante as aulas do curso, para verificação das suas expectativas quanto ao que gostariam de aprender, cujos resultados orientaram as discussões teórico-metodológicas do grupo de planejamento (monitores e coordenadores) e a sua aplicação no decorrer do curso.

Em termos educacionais a proposta sedimentou-se na concepção da educação libertária freireana que aponta o diálogo problematizador como um dos princípios da efetiva interação comunicacional entre os homens no mundo com os outros(as). Do ponto de vista lingüístico, tal proposta inspirou-se nos estudos da língua oral²⁵ que concebe a língua como uma ação sócio-intersubjetiva gerada nas enunciações interlocutivas por meio dos gêneros textuais orais/escritos (BAKTHIN, 1993). Ambas aproximam-se à medida que os temas geradores do conteúdo educacional estão relacionados com as experiências de falas cotidianas dos interlocutores no diálogo interacional em sala de aula.

As concepções de língua e de educação estiveram imbricadas no sentido de atenderem as expectativas dos alfabetizando(as) quanto a “*reelaboração*” das aprendizagens interrompidas ou, muitas vezes, abandonadas *ao longo da vida*, em que tiveram oportunidades de ampliarem suas capacidades de tornarem-se falantes/escritores efetivos nas práticas de letramentos orais/escritos circulantes na sociedade atual. Por sua

²⁵Castilho (2000, 2002); Koch (1997, 2001); Marcuschi (2001, 2007); Preti (1998, 1999, 2000, 2002, 2003); Schnewly&Dolz (1998, 2004).

vez, as expectativas de aprendizagens dos adultos maduros, sobretudo dos idosos, fundam-se nos pressupostos teóricos da educação gerontológica e gerontagógica que cuidam das questões teórico-práticas da educação continuada no processo do envelhecimento e da velhice.

A partir desse suporte teórico-metodológico deu-se ênfase ao planejamento e a realização das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, as quais objetivaram estimular o diálogo problematizador concretizado nos usos da fala entre os FIs, a partir das heterogeneidades dos textos oral/escrito e dos diferentes modos de fala entre os interlocutores. O *corpus* desta pesquisa resultou de um acompanhamento longitudinal de seis falantes idosos (1 homem e 5 mulheres) figurados anteriormente nos quadros I e II. Lamentavelmente um dos idosos teve seus registros interrompidos devido a um Acidente Vascular Cerebral (AVC) que sofreu aos 65 anos, no segundo semestre/2007.

1.5. DINÂMICA DAS AULAS

A realização das aulas baseou-se nas seguintes Unidades Temáticas: afetividade, cultura popular, cidadania e documentos, atenção a saúde do idoso, direitos humanos e meio ambiente, exploradas durante o curso de alfabetização. As três primeiras unidades foram trabalhadas no 1º semestre/2007 (abril até meados de junho/07), as três últimas unidades foram desenvolvidas no segundo semestre desse mesmo ano (agosto e início de dezembro). A seguir descreve-se, sucintamente, como foi trabalhada cada Unidade Temática no curso de alfabetização:

Unidade Temática I-Afetividade. Nessa unidade trabalhou-se a importância de estar juntos e de aprenderem uns com o(s) outro(s) nos relacionamentos sócio-familiar-intergeracionais, uma perspectiva que permeou todas as atividades didático-pedagógicas no decorrer do curso. A base da discussão temática foi o valor da família através de seus membros (pai, mãe, filhos, avô, avó e netos, etc.), extensivo ao viver em sociedade (amigos, vizinhos, trabalho, escola, banco, etc.). Trabalhou-se com dinâmicas de grupo, recortes de figuras de revistas para montagem de textos verbal/não-verbal acompanhados da sua discussão e compreensão tópica. Alfabeto móvel para o (re)conhecimento de letras,

construção de sílabas, incluindo também o jogo de forca, palavras cruzadas, ditados e cópias.

Unidade Temática II-Cultura Popular. Nessa temática atentou-se para o reconhecimento das diversidades culturais retratadas nas músicas regionais, danças, comidas típicas, costumes, crenças e diversos falares. Foi proporcionado aos AFNs a participação em eventos culturais de dança e de música promovidos pela Universidade, escuta de diversas músicas regionais/nacionais, poemas em sala de aula, narrativas de histórias de vida, piadas, construção de adivinhas, pesquisa e elaboração de receitas de comidas típicas pelos AFNs. Realização de atividades de leitura verbal/não-verbal coletiva/individual em folders, folhetos, revistas, textos impressos xerografados, atividades de escrita em equipes com acompanhamento individual.

Unidade Temática III - Cidadania e Documentos. Nessa unidade atentou-se para a importância do exercício da cidadania através do conteúdo didático em relação às experiências dos AFNs, com usos de documentos pessoais e outros necessários à vida social cotidiana. Utilizou-se como material didático documentos básicos (título de eleitor, registro de nascimento, CPF, carteira de trabalho e identidade, procuração, auxílio doença, seguro desemprego, contratos de trabalho e de aluguel, recibos, promissórias, cheques, cartão bancário, extrato de conta bancária, currículo, entrevista e tipos de profissão).

Esses conceitos foram trabalhados através da escuta de músicas, poemas, participação em eventos na Unidade Acadêmica de Artes e Mídia (UAAM/CH/UFCG), escuta de narrativas de vida, jornais e propagandas veiculados na TV em sala de aula. Realização de leitura verbal/não-verbal sobre estas temáticas em folhetos, folders, charges, além da construção de poesias sobre o tema “trabalho” pelos idosos e a produção de um poema por AF, envolvendo as histórias de vidas dos(as) AFNs.

Unidade Temática IV-Atenção à Saúde do Idoso. Tratou-se de levar uma orientação a respeito da manutenção de uma vida físico-mental e social saudável no cotidiano dos(as) AFNs independente da sua faixa etária, fundamentado na ideia de ‘cuidar-se de si, para cuidar do outro’. Esta unidade foi dinamizada com palestras ministradas pelos monitores do curso de medicina direcionadas a homens/mulheres (análise anamnésico dos(as) AFNs, osteoporose, menopausa, hipertensão arterial e nutrição, diabetes, câncer do colo do útero e da próstata e, outros); bem como dos cursos de farmácia (uso correto dos

medicamentos e ervas medicinais), educação física (exercícios físicos, caminhadas) e psicologia (auto-estima, relacionamento intergeracional).

Utilizou-se leitura de bulas de remédios e receitas médicas, textos verbal/não-verbal sobre como cuidar da saúde através dos alimentos, cuidados com a pele, alongamentos e exercícios físicos corretos e apropriados à idade, viver bem consigo e com os outros, cuidados com a leitura de receitas médicas e com a compra de medicamentos. Nessa unidade foram introduzidas aulas de informática com atividades de leitura e escrita digital no Word, consulta à *internet* (sites) com envio/recebimento de *e-mails*, *orkut* e MSN, além da escuta de vários programas musicais no *youtube*. Atividades de escrita manual com atendimento individual e produção coletiva de textos no quadro, copiados nos cadernos pelos AFNs.

Unidade Temática V-Direitos Humanos. Buscou-se discutir os direitos das pessoas (crianças, jovens, adultos e idosos) a partir da leitura do Estatuto da Criança, do Adolescente e do Idoso (educação, saúde, transporte, habitação, lazer, cultura, alimentação, liberdade de expressão, cuidados com a saúde, convívio com outras gerações, segurança, trabalho, etc). Essa temática foi enriquecida com leitura/discussão de textos de jornais; folders e revistas (fornecidos pelos alunos), textos impressos xerografados retirados do Livro Didático e da Bíblia (solicitado pelos idosos), escuta de músicas, de narrativas de histórias e experiências de vida, participação nas discussões geradas nesse módulo temático. Leitura e produção textual individual/coletiva, confecção de cartazes, cartões com acompanhamento individual.

Unidade Temática VI- Meio Ambiente. Tratou-se de sensibilizar os alunos para a preservação do meio ambiente e o cuidado com o planeta terra a partir de pequenas práticas cotidianas como, evitar o desperdício no consumo da água, energia, alimento. Essa unidade foi enriquecida com outras discussões sobre a poluição, gastos pessoais desnecessários, aquecimento global, desmatamento e o lixo mental (idéia dos(as) alfabetizando(as): inveja, competição, traição, mentira, inimizade, fofoca, etc), familiar (coleta apropriada) e urbano (jogue lixo no lixo).

Foram utilizados gêneros textuais orais/escritos diversificados, a saber: músicas, poemas, folders, revistas em quadrinhos e jornais, este contendo doze princípios do consumo consciente(planejar, avaliar, consumir menos e melhor, consertar, reciclar,

responsabilidade no crediário, cobrar das indústrias, desconsiderar produtos piratas, denunciar a má qualidade dos produtos, divulgar o consumo consciente, exigir ações governamentais, refletir sobre hábitos de consumo pessoal, para sedimentar as discussões e a compreensão oral da referida temática). Realização de leitura/escrita e pesquisa de temas livres em diversas revistas relacionados a vida cotidiana (celular, cartão de crédito, computador, ar condicionado, greve, reforma das leis trabalhistas, banco do Brasil, TV, acidente aéreo). Houve discussões, leitura e produção textual coletiva no quadro e copiado no caderno pelos AFNs.

As aulas foram desenvolvidas em dois momentos 1º) ênfase na fala, escuta, leitura, discussão prévia dos tópicos referentes as unidades temáticas a serem exploradas entre AF/AFNs no decorrer do curso; leitura de textos verbais/não-verbais realizadas por AF e pelos AFNs; compreensão oral dessas leituras construídas nas trocas ineracionais entre AF/AFNs; 2º) realização de atividades direcionadas à escrita (letras, sílabas, palavras, frases, produção textual) individual/coletiva e em pequenos grupos, cujas atividades por não serem objeto de estudo desta pesquisa não foram registradas.

Sabe-se que o processo de alfabetização prioriza o ensino da leitura/escrita do código lingüístico e esse aspecto não ocorreu de maneira estanque, separado das discussões orais geradas em sala de aula, pois nelas sempre surgiam dúvidas relacionadas à escrita de determinadas palavras. Mas nessa experiência de alfabetização buscou-se relevar atividades que enfatizassem a participação oral expressada na fala dos interlocutores (alfabetizando(as)) nas interações verbais/não-verbais em sala de aula. Esta observação é ratificada na 6ª aula (Anexo I) em que há momentos de escrita acontecendo no diálogo coletivo gerado entre AF/AFNs. Isto também ocorre na 14ª aula onde ocorre a produção de uma carta endereçada ao Reitor/UFCG gerada nas discussões entre AF/AFNs, reivindicando a continuidade dos estudos nas séries iniciais na creche dessa instituição.

Tal idéia surgiu a partir do depoimento de uma das alfabetizadas idosas que afirmou: *“se para as crianças existe a creche, então por que não ter salas de aulas para os adultos e idosos continuarem os estudos”* (sic)²⁶. É importante frisar que a modalidade da língua oral (verbal/não-verbal) esteve presente em sala de aula à medida que os alfabetizando(as) se expunham à escuta e às discussões de várias palestras proferidas pelos

²⁶Depoimento de uma idosa (Fernanda) coletado em entrevista/2007, que gerou a atividade da aula 14ª sobre a produção de uma carta endereçada ao Reitor, cuja idéia foi socializada na turma.

monitores de outras áreas de estudo (História, Farmácia, Medicina, Educação Física e Psicologia), através das quais os FIs participavam com seus conhecimentos prévios, relatos de experiências cotidianas e histórias de vida.

As aulas eram enriquecidas com eventos culturais oferecidos pela Universidade, onde os FIs ouviam palestras sobre a saúde, políticas de assistência ao idoso, solos musicais e cânticos em corais protagonizados pelos idosos. Aos AFNs eram proporcionados à escuta de diversos gêneros textuais orais veiculados na TV (jornalísticos), documentários e músicas apresentadas em DVD, CD em sala de aula, sendo as músicas cantadas e discutidas entre os AFNs, além de escutarem/discutirem poesias (cordel) e recitarem saudosas poesias que marcaram suas vidas no tempo infanto-juvenil.

Evidentemente havia, por parte dos monitores o estímulo à conversação em sala de aula, mas quando solicitados à expressarem alguma opinião ou compartilharem alguma idéia diziam que não “*sabia falar*” (sic), somente a professora era quem ‘*sabia*’ que “*estava ali para aprender... não tinham o que dizer*”, apenas “*queriam escutar*”, além de outros afirmarem que o “*que velho diz ninguém escuta*” (sic)²⁷. Nos dois primeiros meses, as interações prosódicas foram mais acentuadas, marcadas intensamente por risos, hesitações, pausas longas, meneios de cabeça, gestos, mímicas e silêncio.

Contudo, à medida que os FIs conquistavam seus espaços de fala interacional em sala de aula suas intervenções tornavam-se mais freqüentes e recorrentes no ‘jogo’ interacional e, assim, sua participação foi sendo intensificada ao longo do curso, sobretudo no segundo semestre/2007. As aulas eram planejadas a partir de sugestões dos AFNs e materiais por eles fornecidos (folders de propagandas comerciais, orientação à saúde pessoal e epidemiológica, encartes de supermercados, revistas, receitas culinárias e médicas, bulas de remédio, narrativas de histórias).

Os gêneros textuais escritos eram impressos xerografados, outros produzidos em sala de aula pelos AFNs (convites, bilhetes, cartas, textos, cartão de aniversário, receitas culinárias) ou, pesquisados nas revistas. Outras fontes eram fornecidas pelos monitores (livro didático, poemas, adivinhas, Estatuto da Criança, do Adolescente e do Idoso, formulários de FGTs, CPF, PIS, RG, promissória, recibo, cheque, extrato de conta bancária, formulário de currículo, contrato de aluguel, procuração).

²⁷Dados registrados em caderneta de campo no dia-a-dia da aulas.

Nas aulas de informática, os AFNs tiveram contato com a língua oral em suas diferentes manifestações em programas como o *youtube*, através do qual eles puderam ouvir e rememorar músicas de sua época interpretadas por cantores e bandas musicais atuais, além da escutarem textos informativos e instrutivos sobre assuntos cotidianos, cuidados básicos com a saúde e curiosidades científicas. Essas aulas foram realizadas no 2º semestre/07, pois os AFNs afirmaram que já estariam “*experientes*” (sic) com a leitura/escrita. Aqueles que desejavam avançar nessas aulas recebiam aulas diurnas de acordo com sua disponibilidade. Apenas uma idosa não se interessou por tais aulas, afirmando que “*não ia precisar daquilo (computador) e era muito difícil*” (sic), mas percebeu que o mesmo “*parecia com aquela máquina do banco*” (sic).

No final das aulas, a maioria já estava usando a *internet* para pesquisarem assuntos de interesse pessoal e utilizarem *e-mail* para se comunicarem com familiares, filhos e netos residentes noutras estados da federação (Rio de Janeiro e São Paulo). Quanto à frequência dos AFNs idosos se registrou algumas faltas ao longo do curso e, quando indagados(as) sobre os motivos dessas ausências afirmaram que muitas vezes, estavam doentes. Algumas idosas afirmaram que, as vezes ficavam em casa “*cuidando do netos*”, para as filhas trabalharem ou em companhia do esposo, “*que andava adoentado e não queria ficar só em casa*” (sic), além de alguns apontarem dificuldades para deslocarem-se até a Universidade (local das aulas) no período chuvoso.

1.6. PROCEDIMENTO DA COLETA DOS DADOS

O curso de alfabetização não limitou-se apenas aos objetivos do ensino da leitura/escrita da língua materna, mas focalizou a compreensão oral dos conteúdos através de discussões nas interações verbal/não-verbal, como um meio de os(as) alfabetizandos(as) usarem a língua falada e, desenvolverem a sua *competência interacional na comunicação com o(s) outro(s)* (ERICKSON&SHULTZ, 2002). A coleta dos dados empíricos envolveu as seguintes etapas:

1ª) Etapa: acompanhamento e registro das aulas para verificação da reelaboração de habilidades lingüístico-discursivas construídas nas interacionais verbal/não-verbais por FIs. Foram gravadas quatorze aulas em áudio transcritas/digitadas (duração máxima 2h/a),

expostas no Quadro Geral III (Cap. I). Nessa etapa buscou-se identificar a distribuição dos turnos de fala entre AF/AFNs em termos do seu endereçamento coletivo e selecionado, na maioria das vezes, por parte do falante potencial (alfabetizador), bem como os turnos ratificados, auto-selecionados ou co-selecionados entre os falantes primários (alfabetizandos).

Com relação a este aspecto ainda se considerou o tamanho dos turnos de fala *curtos*²⁸ - estes contendo itens lingüísticos pré-lexicalizados ou formados com uma ou duas palavras e, os turnos *longos*, marcados com segmentos lingüísticos maiores, contendo mais de três palavras. Em termos discursivos, verificou-se o gerenciamento da fala em interação entre os interlocutores, quando explicavam, concordavam narravam, defendiam suas idéias no diálogo interacional. Cada FI gerava diferentes estratégias interacionais quando elaboravam e direcionavam perguntas/respostas, emitiam opiniões e acatavam sugestões ou, quando organizavam seus argumentos de concordância/discordância frente ao assunto tratado em sala de aula.

2ª)Etapa: realização da 1ª entrevista com os FIs no início do segundo semestre/2007 (agosto), a fim de verificar se a reelaboração da sua linguagem falada em sala de aula, proporcionou-lhes mudanças na realização de suas práticas sócio-comunicacionais realizadas nas interações interlocucionais, ao freqüentarem alguns espaços públicos da sociedade (bancos, farmácias, consultórios médicos, lojas comerciais, igrejas, câmara de vereadores), para resolverem problemas cotidianos.

3ª)Etapa: realização da 2ª entrevista com os FIs, após um ano do término do curso de alfabetização (agosto/2008), para averiguar se a *resignificação* dos usos da linguagem falada estava sendo ampliada continuamente, de modo a tornarem-se uma prática efetiva em suas vidas ao frequentarem outros espaços públicos e enfrentarem novas situações de interação de fala. Nesses dados se verificou como as práticas sócio-comunicacionais vivenciadas pelos FIs foram sendo ampliadas, à medida que eles usavam a sua fala para melhor interagirem na sociedade. Como critério de análise considerou-se a capacidade de os FIs construírem alinhamentos no entendimento interacional evidentes em seus atos de fala, para manterem e sinalizarem suas negociações interlocucionais num dado cenário de fala.

²⁸Ricardo-Bortoni (1996).

1.7. SELEÇÃO DO CORPUS PARA ANÁLISE

Na seleção dos registros empíricos referentes às quatorze aulas observadas/gravadas/transcritas/digitadas consideraram-se os seguintes aspectos: i) escolha de seis aulas (três em cada semestre/07), contendo a presença da maioria dos FIs, expostas na íntegra no anexo I; ii) endereçamento coletivo e selecionado dos turnos de fala elaborados pelo educador, bem como os turnos auto e co-selecionados nas trocas interacionais elaborados entre os FIs em sala de aula; iii) elaboração de turnos curtos/longos por parte dos FIs; iv) identificação de sequências interacionais de fala compostas pela maioria dos FIs por meio da sua participação verbal e não-verbal; v) verificação de habilidades linguísticas reelaboradas pelos FIs (explicar, expor, narrar, relatar, concordar, discordar, afirmar, negar, confirmar) e, discursivas (iniciar, manter, retomar, ampliar, concluir), construídas entre os FIs para gerenciarem as diversas discussões tópicas mediadas nas trocas interacionais em sala de aula.

Quanto à seleção dos dados referentes a 2ª etapa da pesquisa (1ª entrevista/07) com os FIs, buscou-se o seguinte: i) verificação de mudanças sócio-comunicacionais vivenciadas por FIs nas interações interlocucionais anteriormente realizadas em companhia ou com a ajuda de outros; ii) identificação de alinhamentos interacionais expressos nos atos de fala construídos pelos FIs nas suas interações interlocucionais, proporcionadores dessas mudanças sócio-comunicacionais. A resignificação da fala interacional dos FIs estiveram relacionadas à sua capacidade de gerenciarem as negociações interlocucionais, cuja resignificação foi marcada à medida que eles puderam (re)construir alinhamentos (*footings*)²⁹ verbais/não-verbais para alcançarem seu entendimento comunicacional.

Os alinhamentos foram expressos nos atos de fala (perguntar/responder, informar/solicitar, confirmar/rejeitar, desculpar/sugerir, desejar/agradecer, concordar/discordar, duvidar/esclarecer, compreender/interpretar, explicar/justificar), construídos pelos FIs para iniciarem, manterem e alcançarem suas pretensões sócio-comunicacionais, muitas vezes, não vivenciadas antes de participarem das trocas interacionais em aulas de alfabetização. Quanto aos dados referentes à 3ª etapa da pesquisa

²⁹Goffman (2002).

(2ª Ent/08), verificou-se o seguinte: i) ampliação das práticas sócio-comunicacionais vivenciadas na interação com diversos interlocutores em outros espaços públicos da sociedade; ii) realização continuada dessas práticas em diversos espaços públicos com diferentes interlocutores e outros fins comunicacionais.

CAPÍTULO II

2. EDUCAÇÃO E LONGEVIDADE: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

2.1. IDOSO E SOCIEDADE: RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Nesse capítulo traça-se uma retrospectiva histórica de como a pessoa idosa era vista nas antigas sociedades e como ela é percebida na sociedade contemporânea, a fim de melhor se compreender as questões que a envolvem frente aos condicionantes sócio-político-culturais, mais especificamente dos condicionantes educacionais. Primeiramente, expõem-se alguns dados demográficos confirmadores da realidade do envelhecimento mundial desse segmento populacional que justifica o interesse por seus estudos e o empenho da implantação de decisões político-sociais diante de tal questão que emerge globalmente.

Conforme dados divulgados pelo Departamento do Censo dos EUA³⁰, enquanto a população mundial cresce anualmente a uma taxa de 1,7%, a população dos idosos acima de 65 anos, aumenta a uma taxa de 2,5% a cada ano. Segundo essa fonte estima-se que em 2025 o mundo terá um contingente de 1,2 bilhões de pessoas com mais de 60 anos, com projeções desse número crescer para 1,3 bilhões em 2040, quer dizer 14% da população global estará envelhecida. Esses números em meados de 2008, correspondiam a 506 milhões de pessoas com essa idade no mundo. Minayo (2006, p. 48) revela que há um crescimento contínuo da população idosa nos países desenvolvidos e, em desenvolvimento, a exemplo do Brasil. No contexto brasileiro, a autora citando fonte da Organização Mundial de Saúde (OMS), afirma que este será o 6º país com o maior número de idosos acima de 60 anos e, tal previsão vem se afirmando desde as décadas de 70 e 90 do século passado. Entre essas décadas este segmento cresceu numa taxa de 4,95% para 8,47%, correspondendo a 7,3% do crescimento da sua população geral.

Estima-se que esse crescimento atinja a taxa de 9,20% neste ano de 2010, em que se projeta uma população de mais de 17 milhões com mais de 60 anos no Brasil, sendo que para 2025, há uma projeção de 32 milhões de brasileiros acima desse teto etário. Segundo a referida autora, no início do século XX, o brasileiro nascia com a expectativa de vida de 33

³⁰Fontes: <http://gl.globo.com/Noticias/mundo/0,MUL1236329-5602,00.html>, acessado em 22/01/2010.
http://www2.oul.com.br/aprendiz/guiadeempregos/especial/artigos_170502.htm, acessado em 22/01/2010.

anos e 7 meses, enquanto que na década de 90 ele passou a viver em média 68,5 anos. A perspectiva para este século é superar os 80 anos, como informam dados censitários de 2000, que já apresentou o registro de 24.576 brasileiros com idade de 100 anos³¹. Esta realidade demográfica global é sentida no Estado da Paraíba que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³² existe, cerca de 402.143 mil idosos que representam um índice de 11% da sua população. Ainda conforme Minayo, a Organização das Nações Unidas (ONU), considera o período de 1975 a 2025 como a Era do Envelhecimento.

A questão do envelhecer preocupa as pessoas desde a antiguidade, tendo sido discutida por filósofos e recitada por poetas, ora como um tema nostálgico ou venerado, ora contundente ou *silenciado* (BEAUVOIR, 2001). Atualmente, esta questão ganha espaço nas pesquisas científicas que buscam melhor compreender e explicar o processo do *envelhecimento* e da *velhice* no desenvolvimento bio-psico-social do ser humano. Quanto à compreensão dos termos grifados, estudos nas áreas da *Geriatria* e da *Gerontologia*³³ reconhecem que a velhice é a última fase do ciclo de vida humana, enquanto que o envelhecimento significa o processo entre a concepção humana e a sua morte, o mesmo sendo marcado por mudanças biopsicossociais (PAPALÉO NETTO, 2002, pg.10).

Estudos recentes apontados pela Biologia, Psicologia, Sociologia e Antropologia defendem que este processo compreende várias e diferentes fases do desenvolvimento e do envelhecimento humano ao longo de toda a vida,³⁴ o qual marca uma experiência individualizada e heterogênea em diferentes culturas, épocas e tempos históricos. Por muito tempo a velhice esteve associada a doença e a incapacidade das pessoas continuarem ativas socialmente, mas o aumento da expectativa de vida provocou muitas transformações na atual sociedade e no comportamento das pessoas longevas, acarretando outras maneiras de se perceber as pessoas que envelhecem ou que já estão na fase da velhice.

³¹Fontes: <http://www.serasa.com.br/guiaidoso/18.htm>, acessado em 22/01.2010;
http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/idoso/idoso/idoso_no_mundo.html, acessado em 22.01.2010.

³²Fonte: Jornal da Paraíba, 13.07.2008.

³³Consideradas as ciências do envelhecimento e da velhice e, ramificações (Gerontologia Social e Gerontologia Biomédica) em seus aspectos patológicos e do bem-estar físico, psíquico e social do ser humano (PAPALÉO-NETTO, 2002).

³⁴Jeckel-Neto&Cunha (2002); Siqueira (2002); Neri (2002); Moraes&Barros (2003); Debert (2004); Palma&Cachioni (2002).

Assim, a expressão ‘velho’ associada a decadência/incapacidade físico-mental foi sendo substituída por expressões como “*idoso*”, “*terceira idade*”³⁵, “*maturidade*” ou ainda “*melhor idade*”³⁶, cujos termos permitem se reconhecer que a pessoa idosa, mesmo que esteja na fase da velhice biofisiológica, ainda se conserva capaz e produtiva sócio-cognitivamente. Embora muitos estudos sobre o desenvolvimento humano percebam que tais capacidades estejam demarcadas entre as fases da infância, juventude, adultez e velhice (MASCARO, 2004, p.69). Segundo essa autora, a concepção da velhice depende dos condicionantes biopsicossociais aos quais as pessoas estão submetidas, portanto alguém pode sentir-se velho aos 70, aos 60 ou, até mesmo, aos 40 anos.

Neri (2002) considera que a idade da velhice não tem o mesmo significado para todas as pessoas e, isto difere muito se o idoso é *rico* ou *pobre*, se é *saudável* ou *doente*, se é *dependente* ou *independente*, se é *homem* ou *mulher*, se *trabalha* ou se é *aposentado*, se *mora em sua casa* ou *em asilo*, tendo-se, portanto, um contraste de situações sócio-econômicas que determinam diversas maneiras de alguém sentir a velhice e de como a percebe em seu processo de envelhecimento. Sabe-se que esta tendência se contrapõe a concepção de que o processo do envelhecimento e a velhice fundam-se estritamente nas perdas biofisiológicas bem presente nas sociedades antigas, orientando suas decisões sócio-político-econômicas.

Mascaro (2004) menciona que a fase da velhice na sociedade Greco-romana era alcançada precocemente devido ao excesso de energias físicas desprendidas no trabalho agrícola, sobretudo nas pessoas de baixo poder aquisitivo. Nessa época havia uma baixa expectativa de vida (30 anos), sendo a longevidade alcançada aos 50 anos, geralmente por pessoas socialmente privilegiadas ou por aquelas que dominavam a leitura e a escrita (RAMOS, 2002). Nessa época, o trabalhador nunca atingia o limite de idade para deixar de trabalhar e o seu afastamento social dava-se por doenças, invalidez ou morte, já que nessa época ainda não havia políticas *institucionalizadas a respeito da aposentadoria para os trabalhadores* (MASCARO, 2004; PAPALÉO-NETTO, 2002).³⁷

³⁵O termo *terceira idade* foi empregado pela primeira vez por Huet (1956), em Dijon (França), para designar o desengajamento social do idoso por meio da aposentadoria, por vezes percebido como um tratamento de respeito pela sua experiência e sabedoria, também de paternalismo ou caritativo, ou mesmo de preconceito com as pessoas idosas (PALMA&CACHIONI, 2002).

³⁶Lahud (2004); Lasch (1991).

³⁷Esses direitos apenas seriam reconhecidos mais tarde nas primeiras legislações trabalhistas elaboradas na Alemanha e na Inglaterra no século XIX, nas quais se estabeleceriam a proteção e o respeito ao ser humano que seriam ampliados no século XX e, reconhecidos universalmente (SIMSON, et al 2003; DEBERT, 2004, op cit; RODRIGUES&RAUTN,2002; SIMÕES,1999).

Na Idade Média a velhice era alcançada aos 50 anos, por pessoas privilegiadas economicamente e, especialmente quando sabiam ler/escrever. Mesmo que não soubessem ler eram respeitadas nas instâncias sócio-familiares, além de serem solicitadas por membros da sociedade para transmitirem, oralmente os saberes sócio-culturais da sociedade e narrarem histórias das famílias conterrâneas (PAPALÉO-NETTO, 2002). O autor enfatiza que os fatores determinantes da longevidade continuavam sendo a decadência biofisiológica, cuja percepção perpassava os séculos XVII e XVIII, a qual determinava o tempo da pessoa se afastar das atividades sociais e, muitas vezes, do clã familiar. Entretanto, para os velhos ricos, havia um valor social em função do seu poder econômico e de bens patrimoniais, mas nunca por ser uma pessoa longeva. Assim, muitos velhos pobres por não se enquadrarem nesse perfil econômico eram excluídos do convívio social e, abandonados pelas famílias em mosteiros, hospitais e asilos, construídos naquela época em muitos países europeus, sobretudo na Inglaterra (MASCARO, 2004, p. 24-35).

Ainda no século XVIII, o contexto europeu enfrenta as transformações sócio-econômicas provocadas pelas revoluções francesa³⁸ e industrial³⁹, que influenciaram o desenvolvimento urbano e a *implantação de práticas higiênicas de saúde pública*, contribuindo para o aumento da expectativa de vida e, conseqüentemente, para o crescimento mundial da população idosa (DORNELLES, 2006). Esse fenômeno estimulou a relevância dos estudos e o avanço de muitas pesquisas para melhor se compreender o processo do envelhecimento e, conseqüentemente, a velhice, tendo em vista se construir na atual sociedade outra maneira de se perceber a pessoa idosa. Portanto, no início do século XX, surgem nas ciências médicas (Medicina, Biologia, Geriatria e Gerontologia)⁴⁰ e sociais (Psicologia, Sociologia, Antropologia, Política, Educacional, Comunicacional, *Linguística* (grifo nosso)), um maior interesse por essa temática⁴¹.

A diversidade de abordagem para esse tema justifica-se pela diminuição e o aumento das taxas de natalidade e mortalidade que seguem no século XXI, corroborado pelo

³⁸Revolução antifeudal (1789/1794), que teve repercussão na Europa e nas Américas. Liquidou o feudalismo na França, instituiu um novo ordenamento econômico-social com a burguesia como classe dominante, desobstruiu o caminho para o desenvolvimento do capitalismo e difundiu os ideais democrático-burgueses numa dimensão global (BARSA, 2002).

³⁹Processo de transição de uma sociedade que passou de base econômica agrícola-artesanal para outra predominantemente urbana-industrial, cujo protótipo é o desenvolvimento ocorrido na Grã-Bretanha (Inglaterra/1750 a 1830).

⁴⁰A Geriatria estuda a prevenção e o tratamento das patologias do envelhecimento e da velhice e, a Gerontologia, estuda o processo do envelhecimento e a velhice em seus aspectos bio-psico-sócio-culturais (PAPALÉO-NETTO, 2002).

⁴¹Mascaro(2004);Papaléo-Netto (2002); Neri (2002); Bebert (op cit); Beauvoir (1990); Freitas et al (2002); Neri&Bebert(1999); Neri et al (2002); Bosi (1979; 2003); Cachioni (2003); Schirmacher (2005); Peixoto(2004); Miranda et al (2006); Von Simson et al (2003); Frutuoso (1999); Lahud (2004); Lasch (1991); Habermas (2003); Preti (1990).

surgimento de novas especialidades nas ciências médicas com objetivos de explicar o envelhecimento e a velhice (Neurogeriatria, Psicogeriatria, Cardiogeriatria, Neuropsicogeriatria). A estas acrescentam-se outras especialidades, como a Nutrição, Enfermagem, Fisioterapia, Terapia Ocupacional Fonoaudiologia, Odontologia, Assistência Social, Gerontologia Social, a Biogerontologia, a Gerontologia Educacional (teoria) e a Gerontagogia Educacional (prática). Esses cuidam dos aspectos internos (orgânicos) e externos (não-orgânicos) do desenvolvimento humano, relacionado aos condicionantes biopsicológicos e sócio-culturais que interferem no processo de envelhecimento e na qualidade de vida da pessoa idosa (NERI&DEBERT, 1999).

A partir desses informes históricos verifica-se que nas antigas sociedades o processo do envelhecimento e a fase da velhice estavam relacionados à decadência biofisiológica do ser humano e, assim, logo cedo, a maioria dos idosos enfrentava o desengajamento das suas atividades sócio-culturais e, muitas vezes, do convívio familiar. Mas ao se constatar o crescimento significativo da população idosa e suas demandas sócio-econômico-culturais no cenário mundial, verifica-se que tal perspectiva não sustenta-se em muitas sociedades contemporâneas. Nesse sentido novos estudos buscam “*resignificar*” (ALHEIT, 2007) o processo do envelhecimento e a fase da velhice na contemporaneidade de forma a perceberem o idoso inserido sob diferentes condições bio-psico-sócio-culturais, sendo estes compreendidos como pessoas “*ativas, produtivas e participativas na sociedade*” ao longo da sua vida, sobretudo enquanto vivem à fase da velhice (BOTH, 2002).

Diante dessa perspectiva, entende-se que o processo do envelhecimento e a fase da velhice vão sendo “*resignificados*” ao longo dos tempos e em diferentes realidades sócio-econômico-culturais, cuja perspectiva não limita-se apenas em explicar a referida questão pelos parâmetros do desenvolvimento biofisiológico determinado, muitas vezes, pela cronologia etária e pelas fases da vida (PALMA&CACHIONI, 2002). Portanto, no próximo tópico busca-se verificar como os estudos sobre o envelhecimento e a fase da velhice estão se ampliado nos diversos campos do saber, tendo em vista despertar a sociedade e seus segmentos para uma melhor compreensão sobre as questões do idoso na atual sociedade, sobretudo em termos educacionais. Dentre tais estudos destacam-se as teorias sociológicas que explicam o desenvolvimento humano a partir dos condicionantes sócio-culturais voltados aos fatores da comunicação sócio-interacional.

2.2. ESTUDOS SOBRE O ENVELHECIMENTO E A VELHICE

Os estudos do envelhecimento e da velhice se alargaram com grande impulso no transcurso do século XX e no limiar do século XXI, sendo tratados à luz de diferentes posições teórico-metodológicas e, não apenas do ponto de vista biológico (JECKEL-NETO&CUNHA, 2002). Mas fundamentados noutros enfoques advindos de várias áreas, como a psicologia (NERI, 1995; 2002 et al), a sociologia (BOSI, 1979; SIQUEIRA, 2002), a economia (HADDAD, 1993), a antropologia (MINAYO, 2006), a política (SIMÕES, 1999; FERNANDES, 2002), a ética (BOFF, 1999) e a educação (CACHIONI, 2003).

Os primeiros estudos sobre o envelhecimento e a velhice se fundamentaram na área biológica com base na teoria de Darwin (1801-1881), realizados primordialmente nos Estados Unidos, depois na Inglaterra por volta de 1903, onde foi lançado os fundamentos da Geriatria e da Gerontologia⁴² e fundando em 1912, a Sociedade de Geriatria e Gerontologia na cidade de NovaYork. Desse estudos, surgiram as primeiras pesquisas longitudinais sobre o desenvolvimento humano, tanto na fase adulta como na velhice, sendo realizados entre os anos 50 e 70, em diversas regiões dos Estados Unidos (Bonn, Kansas City, Pensilvânia, Virgínia).

Tais pesquisas lançaram as bases do paradigma do *desenvolvimento ao longo da vida (life-span)*, gerando pesquisas no campo da psicologia que reconhecem o desenvolvimento humano como um processo *contínuo, multidimensional e multidirecional*, influenciado por mudanças genético-biológicas (orgânicas) e pelos condicionantes sócio-culturais (inogânicos), conforme Baltes&Smith (1976), citados por gerontólogos e psicólogos (NERI&CACHIONI, 1999; NERI, 2002; OKUMA, 2002, apud FREITAS, 2002).

O paradigma *life-span* influenciou as teorias biológicas sobre o envelhecimento/velhice humana, cujas teorias abrangem dois grupos teóricos: as teorias evolutivas (biológicas) e as não-evolutivas (bio-fisiológico-ambientais), segundo Finch (1990, apud JECKEL-NETO&CUNHA, 2002, p.14). As pesquisas sobre o envelhecimento/velhice de cunho biológico se internacionalizaram através da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização Mundial da Saúde (OMS), influenciando

⁴²Estudos interdisciplinares do envelhecimento e da velhice (PAPALÉO-NETTO, 2002, In FREITAG, et al 2002).

novas pesquisas nas áreas da Geriatria e Gerontologia em diversos países, inclusive no Brasil, que fundou a sua 1ª sociedade de Geriatria em 1961, chamada de Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia-SBGG-SP⁴³. Logo na década de 70, essa questão recebe um tratamento mais acadêmico com estudos e pesquisas voltados à longevidade e a melhoria das condições de vida dos idosos, divulgados por profissionais de várias áreas em congressos, fóruns, eventos e seminários acadêmicos (NERI, 2002).

Segundo Stucchi (apud DEBERT, 2004), o IX Congresso Brasileiro de Geriatria e Gerontologia promovido em São Paulo em 1991, divulgaram 169 trabalhos distribuídos entre diversas áreas do conhecimento (Medicina e Psicologia Geriátricas, Psiquiatria, Fisioterapia, Enfermagem Geriátrica, Odontologia Geriátrica, Serviço Social, Demógrafos, Saúde Pública, Políticas Sociais, Educação, Nutrição), representando um interesse crescente por esse campo de estudo. Uma pesquisa documental realizada em 1999, por Neri (2000, apud DEBERT, 2004), nos acervos das Universidades Paulista/USP, UNICAMP, PUC/SP, registra uma produção crescente sobre os estudos da velhice, em que foi localizada 52 teses e dissertações defendidas entre o período de 1975 a 1996, nas áreas da Psicologia, Ciências Sociais, Linguística Aplicada e Educação Física. Dentre esses trabalhos o maior número figurou na área da Psicologia, tendo sido registrado apenas um trabalho nas áreas da Linguística Aplicada e da Educação.

Em consulta as fontes do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, dentre os quais, o Centro Nacional de Pesquisa (CNPq), Neri (op cit) mostra o crescimento dos trabalhos apresentados e publicados em periódicos nacionais e internacionais nas áreas das Ciências do Envelhecimento no período de 1990 a 1999. Entre os anos 90 a 2000, começaram a ser gerados cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Gerontologia (Mestrado e Doutorado) na UNICAMP, de Gerontologia Social na PUC-SP (Mestrado) e de Gerontologia Biomédica na PUC-RS (Mestrado e Doutorado). Atualmente cursos de pós-graduação são disseminados nas Universidades da Terceira Idade no Brasil, como na UNATI do Rio de Janeiro, que tematizam o envelhecimento/velhice numa perspectiva bio-psico-sócio-cultural

Neste sentido, as teorias psicológicas divulgam seus estudos sobre o desenvolvimento humano como sendo decorrentes das constantes mudanças bio-psico-

⁴³Fonte: <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol.14n1>, consultado em 29.01.09.

fisiológicas ocorridas nas relações interacionais ao longo de toda a vida, relacionadas ao processo de socialização em que o indivíduo está inserido. Segundo Neri (2002, p. 33) os estudos sobre o desenvolvimento humano sempre estiveram pautados em estágios, fases ou estações da vida⁴⁴ que relacionam as mudanças biológicas com a cronologia das idades etárias vigente em muitas sociedades. Entretanto, pesquisas sobre o comportamento do adulto maduro e da pessoa idosa divulgam novas concepções sobre o seu desenvolvimento, o qual é compreendido na interação constante e cumulativa das experiências genético-biológicas, psicossociais e culturais dos indivíduos contruídas sócio-historicamente, defendidas por teóricos desde Hegel, aos teóricos mais atuais, como Vygotsky, Luria, Leontiev, Baltes e, outros.

Os estudos sócio-interacionistas⁴⁵, tendo como o seu representante principal Vygotsky, desconideram a concepção de que o desenvolvimento humano se dá de forma ordenada dissociado do processo sócio-histórico, pondo em questão pressupostos que concebem a vida adulta como uma fase da “*estabilidade*” e, a velhice, como uma fase de “*declínio*” (NERI, op cit 2002; DEBERT, 2004). Mas percebem-no processando-se em ritmos de vida interdependentes, em diferentes momentos da vida e tempos históricos, dando ao envelhecimento um significado de experiências heterogêneas em termos bio-psico-sociais vivenciadas individualmente e em diversos contextos sócio-culturais.

As discussões de base sócio-interacionais põem em questão a “*descronologização*”⁴⁶ das idades etárias e enfocam a sua “*desconstrução no curso da vida*”⁴⁷, pois a cronologização etária determina a “*institucionalização das idades da vida*”⁴⁸. Tal concepção põe em questão as transições etárias delimitadas pelas fases do desenvolvimento humano (infância, juventude, adultez e velhice), ritualizadas pelas idades etárias que, muitas vezes, determinam o tempo de maturidade biológica, bem como a capacidade cognitiva do indivíduo aprender, sobretudo quando se trata da sua educação formal (infantil, fundamental, médio, superior, etc).

⁴⁴Piaget(1925); Freud (1905); Bülher (1935, 1964); Jung (1933); Erikson (1950); Levinson (1978).

⁴⁵Teoria psicológica preconizada por Vygotsky que compreende o desenvolvimento das funções psíquicas do ser humano construídas sócio-historicamente, envolvendo, concomitantemente seus processos historiogenético, filogenético e ontogenético (VYGOTSKY, 1988; 1993).

⁴⁶Mascaro (2004); Neri (2002).

⁴⁷Debert (2004).

⁴⁸Habermas (2003).

Sobre as teorias sociológicas que, segundo Hendricks & Achenbaun (1999, apud SIQUEIRA, 2002) foram sistematizadas na década de 60 e, receberam influência da Gerontologia Social⁴⁹, elas percebem o envelhecimento e a velhice na relação do indivíduo e os condicionantes sociais e, não apenas como um fenômeno de decadência natural. Defendem que o idoso tem oportunidades na vida de (re)construir “*alternativas de socialização intra-familiar e extra-familiar*”, percebendo que o avançar da idade não significa, necessariamente o seu declínio físico-mental, tampouco da sua inatividade e isolamento social (MOTTA, 2004; LAHUD, 2004). Esta concepção põe em questão uma das primeiras teorias sociológicas que percebe o envelhecimento/velhice como um “*desengajamento social*”⁵⁰, que defende a relação velhice-sociedade acontecendo naturalmente conforme as mudanças bio-psico-sociais, dando margem para se perceber que há um desenvolvimento homogêneo entre as idades etárias e biológicas.

Esse enfoque abre espaço para se conceber o idoso como uma pessoa ativa em seu entorno sócio-familiar fundado na “*teoria da atividade*”, formulada por Havighurst (1968, apud SIQUEIRA, 2002). Tal teoria considera a substituição de antigos por novos papéis que vão sendo adquiridos ao longo do envelhecimento, através de oportunidades educacionais promovedoras de uma velhice “*bem-sucedida*”, ou seja, uma velhice *ativa e participativa socialmente*, conforme defendem Siqueira (op cit) e Cachioni (2003). Neste sentido, a velhice bem-sucedida significa que as pessoas idosas são atores sociais ativos nas relações interacionais com os outros, apesar dos limites bio-psico-sociológicos provenientes das diferenças subjetivas (eu), inter-subjetivas (outro) e objetivas(social). Nesses termos, os significados que as pessoas idosas atribuem a sua própria idade e ao seu processo de envelhecimento são marcados por experiências vivenciadas num dado tempo de sua vida em interação com os outros na sociedade e, assim, o idoso transforma-se a si, aos outros e, sendo também, transformados por eles (CACHIONI, op cit).

Outras teorias sociológicas surgem com o mesmo propósito, como o Construcionismo Social⁵¹, a Teoria do Curso da Vida⁵², a Teoria Feminista do

⁴⁹Gerontologia social, um dos ramos da Gerontologia, além da Geriatria e Biogerontologia, preocupa-se com a influência dos aspectos não-orgânicos no processo do envelhecimento e a velhice em seus aspectos antropológicos, psicológicos, legais, sociais, ambientais, econômicos, éticos, políticos e saúde (PAPALÉO-NETTO, 2002).

⁵⁰Formulada por Cumming&Henry (1961), postula que a sociedade se afasta das pessoas idosas na mesma proporção em que essas pessoas se afastam da sociedade (apud, DEBERT, 2004), encontrado também em Siqueira (2002).

⁵¹Gubrium&Holstein (1999, apud SIQUEIRA, 2002).

⁵²Dannefer&Uhlenberg (1999, apud SIQUEIRA, op cit).

Envelhecimento⁵³ e a Teoria Crítica⁵⁴ (SIQUEIRA, 2002). Nesta última há uma preocupação com os estudos da subjetividade e intersubjetividade na interpretação do processo do envelhecimento e a velhice; de estudos que enfoquem o envelhecimento como um processo de aprendizagem emancipatória, tendo neste a linguagem intersubjetiva como um fator de gestão da longevidade. Na perspectiva desse trabalho a aprendizagem emancipatória é construída por meio da reelaboração das habilidades lingüístico-discursivos expressadas na linguagem falada de falantes idosos nas trocas interacionais verbais/não-verbais em aulas de alfabetização, tendo em vista a resignificação da sua fala intersubjetiva utilizada em espaços públicos da sociedade (GOFFMAN, 2002; GARCEZ, 2008).

As teorias sociológicas consideram que os indicadores sócio-interacionais são influenciadores na construção do envelhecimento/velhice e manifestam-se na vida social cotidiana (classes sociais, eventos históricos, valores culturais, gêneros e etnias, trajetórias de vida, transição etária e experiências acumuladas, demandas psicológicas, espaços geográficos, temporalidade histórica, subjetividades e inter-subjetividades, oportunidades educacionais, família e relações multi e intergeracionais, trabalho e profissão, formação de cuidadores de idosos, diálogo, comunicação, multiculturalismo, etnia) e, outros. Conforme Debert (2004) e Siqueira (2002), esses fatores sócio-culturais contribuem para a “*reinvenção da velhice*” em muitas sociedades contemporâneas, nas quais as pessoas idosas permanecem ativas e produtivas na sua *vida pessoal, interpessoal e social* (BOTH, 2002), como já citado anteriormente.

Entre tais estudos, há um reconhecimento de que não existe um tempo biológico ou cronológico pré-determinados para se aprender, uma vez que o homem é um projeto “*inacabado*” (FREIRE, 1987), sobretudo frente às constantes mudanças sócio-econômicas presentes na sociedade contemporânea, por isso defendem que o indivíduo aprende continuamente ao longo da vida em todas as suas etapas e idades. Foi visto que essa perspectiva despontou de estudos introdutórios nas áreas da Gerontologia e Gerontagogia que voltam-se à educação com pessoas maduras e idosas e, defendem a

⁵³Bengston&Burgess&Parrot (1997, apud SIQUEIRA op cit).

⁵⁴Representada pela Escola de Frankfurt-Alemanha e por pensadores como Adorno (1903-1969), Horkheimer (1895-1973), Schultz (1922-2000), Habermas (1929-).

educação continuada para potencializar suas capacidades de socialização e participação interacional no seu entorno sócio-familiar-intergeracional (PALMA&CACHIONI, 2002).

No próximo tópico pretende-se situar a educação com pessoas idosas (doravante EPIs) na sociedade contemporânea, especialmente na brasileira, observando suas tendências mais recentes na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, tendo como pano de fundo histórico a influência dos ideais da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), entrelaçando-os, sempre que possível, com suas políticas públicas educacionais.

2.3. IDOSO NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES AMPLIADAS

A origem da palavra educar em Latim significa “*fazer sair de dentro*” ou “*levar para fora*” (FARIA, 1991, p. 189), pressupondo uma ação inacabada entre a existência humana e a sua necessidade de educar-se e educar alguém. Daí o sentido de uma educação continuada durante o seu desenvolvimento que lhe permite a apropriação de múltiplas aprendizagens em toda a sua vida. Embora, historicamente a palavra educação tenha suscitado diversos enfoques teórico-metodológicos, tanto em seus aspectos *formal, quanto não-formal e informal*⁵⁵, toma-se o seu sentido como um “*tesouro a descobrir*” através do qual fundam-se os princípios educacionais para o século XXI, como *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a aprender a ser*”, a serem desenvolvidas no homem desde a infância até a velhice, defendidos por Delors (1999).

Estes princípios revelam a capacidade humana de estar adquirindo outros conhecimentos necessários ao discernimento das mudanças bio-psico-sócio-culturais ocorridas consigo, com o(s) outro(s) e na sociedade, por isso uma educação que não pára. A idéia de educação continuada, apesar de aparecer frequentemente no atual cenário sócio-econômico mundial e, ventilada sob várias *interpretações político-ideológicas*, remonta as décadas de 70/80 do século XX, denominada de *educação permanente*⁵⁶ (GADOTTI,1981).

⁵⁵Conforme Alheit (2007); Longworth (2005) e, outros, a educação formal (institucionalizada), educação não-formal (não-institucionalizada) e a educação informal (espontânea).

⁵⁶“*Uma expressão recente que remonta uma preocupação antiga*” desde os seiscentos anos a.C, onde em Lao-Tsé se encontra a noção de *permanência* na história da educação “... *porque todo estudo é interminável*” (GADOTTI, 1981). Discutida como educação internacional em 1899, em Bruxelas por Adolphe Ferrière, aflorando na 2ª guerra mundial, proclamada no Ano Internacional da Educação (1970), divulgada nas propostas educacionais da UNESCO, no Conselho da Europa e na OCDE, retomada na Conferência de Nairóbi/1976 (África). No século XX, no Brasil, reconhecida na

Especificamente nessas décadas, seus objetivos voltavam-se à *capacitação profissional* frente as inovações tecnológicas implantadas no mercado de trabalho, desencadeando o *desemprego* e estimulando a *competitividade* do acesso entre muitos jovens, bem como a instabilidade entre muitos adultos e, sob um olhar mais atual, o retorno de muitos idosos ao mercado de trabalho (KUENZER, 1992).

Na década de 90 do século XX e, no limiar do século XXI, esta perspectiva educacional se redefine à medida que as inovações da tecnologia comunicacional e da informação (TCIs) se complexificam numa sociedade chamada do *conhecimento*⁵⁷ (PALUDO, 2005). Dessa forma, surge a prioridade da renovação dos saberes profissionalizantes para o desenvolvimento de outras competências necessárias às demandas de uma economia fortalecida globalmente⁵⁸, além da aquisição de saberes “*pós-materiais*” de ordem eco-sócio-culturais interconectados com a educação em suas diferentes concepções teórico-metodológicas, a exemplo da educação *libertária*⁵⁹. Essa corrente educacional reconhece a luta social dos grupos desfavorecidos por melhores condições de vida, a solidarização dos seus interesses e necessidades construídos sócio-historicamente e manifestados nos *diversos movimentos sociais* (GOHN, 1994).

São diversas reivindicações educacionais presentes na sociedade do conhecimento, desencadeadas no cenário mundial na metade do século XX, como a educação ambiental, educação para a cidadania, educação para a paz, educação (inter)multicultural, educação popular, educação das minorias, educação sexual, educação contra a discriminação, educação para deficientes, educação para jovens e adultos (EJA),

constituição brasileira(1988, Art. 60). Uma perspectiva em evolução, segundo Pierre Furter (1974, apud GADOTTI, 1981) em suas fases *conceitual, operacional e de educação geral*, segundo Gadotti (op cit), em suas fases de aplicada à educação de adultos (formação continuada), a utópica (transformação do sistema educativo) e, mais recente, como um sistema educacional globalizado (GADOTTI, 1981). Reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (Nº 1996, At. 40) como educação continuada (GADOTTI, 1994; CURY, 2000).

⁵⁷Uma das proposições que explica a nova ordem social na configuração mundial, em que o poder de produtividade não reside mais no conflito capital-trabalho, mas em outras questões manifestadas nos diversos grupos sociais, sobretudo os de origem populares (gênero, idade, etnia, orientação sexual, religião, ecologia etc) que se organizam conforme interesses e necessidades *pós-materiais* que se articulam com as mudanças sócio-econômicas (PALUDO, 2005).

⁵⁸Termo usado para caracterizar o aumento da interdependência sócio-político-econômico-cultural entre diferentes povos, regiões e países do mundo, à medida que as relações sociais e econômicas passam a abranger o mundo inteiro em dimensão local e global (GIDDENS, 2005).

⁵⁹Concepção educacional freireana que propõe a superação da contradição opressores-oprimidos num processo de libertação fundado na práxis educativa (ação-reflexão-ação), tendo como um dos meios para realizá-la o dialogismo pedagógico na relação educador-educando (FREIRE, 1987).

educação para os idosos, etc., as quais não foram previstas no sistema educacional de muitas sociedades, inclusive a brasileira (PAIVA, 2002; GOHN, 1994; PALUDO, 2005).

A educação continuada como uma demanda da sociedade do conhecimento redefine a formação do indivíduo, mesmo que este já possua um histórico educacional em níveis básico, médio e superior, ou então aquele que tem pouca ou nenhuma experiência escolar, reconhecendo que o indivíduo deve continuar aprendendo em toda a sua vida. No contexto brasileiro, a educação continuada pode significar uma lacuna de muitos que, no passado não tiveram acesso ao saber escolar e hoje desejam recuperá-lo ou aperfeiçoá-lo, a fim de melhor interagirem numa sociedade cada vez mais letrada⁶⁰ e informatizada.

Atualmente muitos jovens, adultos e idosos que vivem nos setores empobrecidos da sociedade lutam por melhores condições sociais que incluem o seu direito à saúde, educação, moradia, terra, transporte, lazer, trabalho, profissão, comunicação, etc. Em termos educacionais a alfabetização torna-se, para muitos, uma dessas prioridades básicas, sobretudo nas sociedades que ainda convivem com o *analfabetismo absoluto*⁶¹ e, ainda assim, devem preocupar-se com o *analfabetismo funcional*⁶² (SOARES, 2006). Em muitos países onde o analfabetismo absoluto foi superado, espera-se que a escola, uma das *agências autorizadas de acesso ao letramento*⁶³, desenvolva *processos de letramentos* (KLEIMAN, 1995) que capacitem o indivíduo à usarem a língua oral/escrita não apenas no âmbito *escolar*, mas no mundo *profissional*, *cultural* sendo motivados por diferentes propósitos de vida e aplicados em diversos fazeres cotidianos (CARVALHO, 2005).

⁶⁰Uma sociedade que tem como base para o seu desenvolvimento sócio-político-econômico os usos das práticas de letramentos oral/escrito (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009; BARTON&HAMILTON, 2001; STREET&STREET, 1991) e, outros.

⁶¹Pessoas (criança, jovem, adulto, idoso) que ainda não desenvolveram a capacidade de ler/escrever os códigos alfabético/numérico (SOARES, 2006).

⁶²Pessoas que não apenas sabem ler e escrever, mas que respondem adequadamente às demandas sociais dos usos da leitura/escrita (SOARES, 2006).

⁶³Os estudos do letramento tiveram início nos Estados Unidos e no Canadá pouco depois da segunda guerra mundial, estendendo-se em países europeus (França, Bélgica, Inglaterra), pois perceberam que, muitos jovens e adultos embora alfabetizados, não conseguiam lidar satisfatoriamente com as demandas sociais de leitura/escrita no dia-a-dia ou em seus ambientes de trabalho (DESCARDECI/UNICAMP, s/d). Nos anos 60, no Brasil, embora Freire não tenha utilizado literalmente a palavra letramento, ele já defendia o sentido político-ideológico da alfabetização. Mais especificamente seus estudos pioneiros deram-se nos anos 80, na psicológica (KATO, 1987), os quais difundem-se noutras áreas (educação, história, sociologia, antropologia, etnografia, lingüística, etc). Atualmente, o letramento é discutido sobre vários enfoques: cognição e linguagem, continuum fala/escrita, processos sócio-histórico-culturais, políticas de letramento na escola, letramentos e diferentes estilos de vida, letramento e experiências de vida, letramentos pluralizados, letramento simbólico; cinematográfico; sonoro; visual; midiático; auditivo; espacial; corporal; musical; etc; letramentos dominante e invisível; (LURIA, 1976; MARCUSCHI, 2001; VYGOTSKY, 1993; STREET, 1993; FREIRE, 1970; BARTON&HAMILTON, 2000; TUSTING, 2000; DIONÍSIO, 2004; ROJO, 1995).

Nesse sentido há múltiplos interesses para que os indivíduos se apropriem dos letramentos pluralizados (DIONÍSIO, 2004), que atendam diferentes objetivos e necessidades da sua idade e faixa etária, em conformidade com suas histórias e experiências de vida de forma que, não apenas orientem suas atividades cotidianas, mas que percebam a sociedade está em constante transformação e, que possam, efetivamente dela participar. Nesses termos, os letramentos tornam-se um ato que envolve um *movimento dialético que vai da ação à reflexão e da reflexão sobre a ação* (FREIRE, 1988).

O letramento visto nessa perspectiva pressupõe um novo tempo sócio-histórico em que as competências de apenas ler/escrever os códigos alfabético e numérico ou, praticá-los precariamente, não são suficientes para que os indivíduos correspondam as demandas comunicacionais da sociedade do conhecimento e da informação. Razão pela qual deve-se incorporar aos cursos de alfabetização e, outros, práticas de letramentos oral/escrita que se adequem as suas exigências comunicacionais e sejam úteis àqueles que irão utilizá-las cotidianamente. Esses conceitos denunciam o insucesso de muitas campanhas de alfabetização realizadas de forma aligeirada nas diferentes realidades sócio-econômicas brasileira, a fim de conter o avanço do analfabetismo entre jovens e adultos.

Tal insucesso, segundo Paiva (2006), esteve relacionado as propostas de alfabetização desprovidas de sentido à vida cotidiana de muitos jovens e adultos, distantes das suas necessidades pessoais e expectativas sociais cotidianas (PAIVA, 2006). Ao rememorar historicamente as campanhas de alfabetização com alguns autores brasileiros⁶⁴ que surgiram no interior das propostas da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, percebe-se que elas sempre estiveram voltadas a jovens e adultos, pois nesse contexto social sempre se registrou altas taxas de analfabetismo absoluto na sua população. Isto é verificado na seguinte tabela na qual se observa que, ao longo do tempo, houve uma progressiva e, acentuada queda das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos, sobretudo a partir dos anos 60, o que não deixou de significar um avanço na história da educação brasileira, mas ainda apontando taxas elevadas (LOPES, 1985; RIBEIRO,1999).

⁶⁴Lopes (1985); Costa et al (1988); Paiva (2003); Paludo (2005); Melo Neto(2004); Costa et al (1988); Scocuglia&Pinheiro et al (2003); Paiva et al (1986) e outros.

TAXAS DE ANALFABETISMO NO BRASIL (1890-2000)

ANOS	TAXAS
1890*	85%
1920**	65%
1940	56%
1960	40%
1980	26%
2000	14%

Fontes: *Lopes (1985). **IBGE(1920-2000, apud RIBEIRO, 1999).

Com essa exposição não se pretende aprofundar uma discussão sobre as intenções político-educacionais no contexto sócio-histórico brasileiro, mas reconhecer que, ao longo do tempo, as demandas dos grupos sociais populares em termos educacionais, na maioria das vezes, estiveram ou, ainda estão, em níveis de alfabetização. Na literatura mencionada verifica-se que as primeiras ações de alfabetização surgiram fora da escola, no interior das organizações trabalhistas, dos movimentos eclesiais, de bairros, estudantis, etc, em que as mesmas se fortaleceram e se difundiram.

Daí o sentido de uma educação popular que consolida seus objetivos educacionais e firma-se como uma área de referência à elaboração e realização de propostas educacionais direcionadas às necessidades pessoais e expectativas sociais de muitos jovens/adultos, assumindo um compromisso político-social-profissional junto aos segmentos populares socialmente desfavorecidos. Ao privilegiar a educação de adultos através das práticas de alfabetização, a Educação Popular ganha sentido a partir dos anos 60, fundada nos pressupostos teórico-metodológicos da *educação libertadora*, introduzida pelo educador Paulo Freire. Esta perspectiva teórica fundamenta suas bases e amplia outras práticas alternativas de educação difundidas através da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Desde então, a EJA no Brasil se define e ocupa um espaço próprio nos textos legais (LDB nº 5692/71; LDB nº 9.394/96), que prescreve suas funções no ensino de pessoas jovens e adultas (RAMA, 1987; SOARES, 2002). Também sendo reconhecida nos textos legais internacionais, a exemplo das Conferências Internacionais da Educação de

Adultos, desde a I e a VI CONFITEA⁶⁵, coordenadas pela UNESCO, além de ser discutida nos fóruns estaduais, regionais, nacionais e internacionais⁶⁶. Essas discussões objetivam avançar com a implementação de políticas de educação e aprendizagem de jovens e adultos, lançando diretrizes de base para o fortalecimento da EJA, também traçando estratégias educacionais de alcance para 2020, face a realidade do analfabetismo absoluto em muitos países da Ásia, África e América Latina e Regiões do Caribe, incluindo o Brasil⁶⁷.

Esses encontros reafirmam o direito de se aprender ao longo da vida, cuja perspectiva ocupa um lugar específico na literatura publicada por órgãos nacionais (MEC, INAF) e internacionais (UNESCO, CEAAL, CREFAL, INEA), empenhados em divulgar a educação como um direito de todos e difundir pesquisas e estudos que defendem essa educação acontecendo ao longo do desenvolvimento humano. Mais recentemente em Belém (Brasil/2009), também foi reiterado o direito educacional à todos e o potencial de aprendizagem das pessoas adultas, assegurando-lhes metas e prioridades para potencializarem sua capacidade de aprender ao longo de toda a vida, fundamentadas nos valores de *participação, inclusão e igualdade social*⁶⁸. Essa perspectiva de aprendizagem envolve todas as etapas e idades da vida, daí o sentido de uma educação continuada voltada às pessoas adultas e idosas que, muitas vezes, possuem uma vida marcada pelo analfabetismo absoluto ou funcional. Mas como entender uma educação voltada soa idosos analfabetos, sem rememorar o seu silenciamento em muitas sociedades contemporâneas, especialmente a brasileira?

Há uma necessidade de se quebrar o ‘silêncio’ sobre o *desengajamento social das pessoas idosas* por meio das oportunidades educacionais, um tema já sintonizado por Bouvoir (1990), discutido e planejado em muitos países euro-americanos, mas que eclode na sociedade brasileira e desafia a sua realidade sócio-econômica. Em termos educacionais

⁶⁵I CONFITEA (Elsimore, Dinamarca/1949), e demais edições nas II CONFITEA (Montreal, Canadá/1949), III CONFITEA (Tóquio, Japão/ 1972), IV CONFITEA (Frana, Paris/1985), V CONFITEA (Hamburgo, Alemanha/1997) e a VI CONFITEA (Brasil, Belém/2009).

⁶⁶Disponível em www.forumeja.org.br, acessado em 13 de março de 2010; www.UNESCO.org/UII/en/.../CONFITEA.close/BelemFramework_Final_es.pdf, acessado em 13 de março de 2010.

⁶⁷UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA.La educación de personas jóvenes y adultas em América Latina y el Caribe: Prioridades de acción en el siglo XXI (SANTIAGO, 2000);UNESCO. Educação Popular na América Latina: desafios e perspectivas - Brasília(2005); UNESCO. La educación de jóvenes y adultos em América Latina y el Caribe:Informe Regional de América Latina y el Caribe para a conferencia de seguimiento a CONFITEA V, Bangkok, (2003).

⁶⁸www.UNESCO.org/UII/en/.../CONFITEA.close/BelemFramework_Final_es.pdf, acessado em 13 de março de 2010.

é na França nos anos 60, que surgem às primeiras Universidades da Terceira Idade (UNATIs), geralmente voltadas para o tempo livre com objetivos de desenvolver atividades ocupacionais e lúdicas com adultos maduros e pessoas recém-aposentadas, proporcionando-lhes maior sociabilidade, além de oferecer-lhes educação para a saúde, alfabetização e preparação para o trabalho. Os programas das UNATIs se expandem no contexto europeu figurando em países, como Inglaterra, Bélgica, Suíça, Polônia, Itália e Espanha.

Esse movimento também difundiu-se na Califórnia (Estados Unidos) e no Quebec (Canadá) nos anos 80, onde já havia 170 instituições com mais de 1.730 programas educacionais direcionados as diferentes necessidades dos idosos aprendizes, face às mudanças sócio-econômico-culturais ocorridas naquele contexto sócio-histórico. Nos Estados Unidos, tais programas remontam ao século XVIII e, eram direcionados ao desenvolvimento da capacidade de leitura/escrita em adultos, para que estes pudessem integrar às decisões político-religiosas baseadas na leitura e no entendimento bíblico. Além disso, adotavam atividades lúdicas (música, teatro) que, mais tarde, se propagaram na América Latina, sendo amplicados ao re-treinamento profissional dos trabalhadores adultos e idosos (NERI&DEBERT, 1999).

As demandas educacionais para as pessoas idosas crescem e influenciam as políticas públicas até que, na Conferência dos Direitos Humanos realizada em Teerã/1968, admite-se o grande contingente desse segmento populacional e a sua vulnerabilidade face ao desenvolvimento técnico-científico na sociedade contemporânea. Mais tarde, na realização da 1ª Assembléia Mundial em Viena/1982, seus membros discutem a assistência dada as pessoas idosas no mundo europeu, daí se considerar sete áreas referenciais em atenção ao idoso: saúde, proteção, moradia, família, previdência, trabalho e educação. Época em que também se reconheceu, no I Fórum Global Intergovernamental realizado no contexto europeu pelos órgãos internacionais (OIT, OMS, UNESCO) ⁶⁹, a contribuição sócio-econômica que a pessoa idosa já proporcionava à sua família (CAMARANO&PASINATO, 2002; FONTE, 2002).⁷⁰

No Brasil suas propostas educacionais direcionadas às pessoas idosas tiveram início através do SESC (Serviço Social do Comércio) no estado de São Paulo nos anos 60,

⁶⁹Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização da Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

⁷⁰Fontes: <http://www.ipea.gov.br> e <http://www.abep.unicamp.br>, acessado em 12 de fevereiro de 2009.

quando foram implantados os primeiros programas educacionais inspirados na experiência francesa e nas contribuições dos estudos Gerontológicos. O SESC/SP ofereceu cursos preparatórios à aposentadoria e diversas formas de lazer que influenciaram a formação dos Centros de Convivência na divulgação de programas educativos para idosos via TV. Nos anos 70, este órgão implantou as primeiras Escolas Abertas à Terceira Idade em várias regiões brasileiras. A criação das UNATIs no Brasil se expande na década de 80, em vários estados da federação (Santa Catarina, Fortaleza, Rio de Janeiro, Campinas, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraná, Bahia, Maranhão).

Essa realidade também é vivenciada na América Latina, sendo instalada no Uruguai a 1ª Universidade para os idosos, que também foi difundida em outros países (Paraguai, Argentina, Chile, Panamá, Venezuela, México e Brasil), preocupados com a formação escolar dos idosos em termos de alfabetização, preparação para o trabalho e outras atividades. Nos anos 90, membros da ONU reconhecem que várias questões sociais interferiam para retardar ou antecipar o processo do envelhecimento e na velhice (etnia, etariedade, gênero, meio ambiente, sexualidade, analfabetismo, profissão, religião, lazer, educação, moradia, família, geração, trabalho, violência, segurança, etc).

Dessas discussões surgem alguns princípios norteadores para o trato com as PIs (independência, participação, cuidados, auto-realização, dignidade familiar e social), que estão além de uma vida longa à base de cuidados médico-farmacológicos, de cujos princípios surge uma necessidade de a sociedade perceber o envelhecimento e a velhice como um desenvolvimento individual que acontece continuamente nas relações sociais, multi e intergeracionais. Essa temática difunde-se entre instituições governamentais e não-governamentais (ONGs) e, marcam o seu fortalecimento nas Políticas Públicas, junto às demandas da Sociedade Civil⁷¹, sendo agendadas e discutidas na 2ª Assembléia Mundial (Madrid/2002). Nesses textos legais já se reconhece o idoso ativo e participativo no desenvolvimento sócio-econômico da sociedade, sobretudo como um recurso humano sustentável à integridade familiar e intergeracional na sociedade contemporânea.

Mais especificamente na conjuntura histórico-social brasileira surge a Política Nacional do Idoso prevista na Lei nº 8.842/1994, que implanta Fóruns Estaduais e Regionais do Idoso com vistas ao aprofundamento e a divulgação de estudos acadêmicos

⁷¹Sociedade civil é o conjunto de organizações diversas que se mantém independente do Estado e não fazem parte dele (Grupos, Classes ou Setores sociais, ONGs, Igrejas, etc., SALOMÓN, 2005, apud UNESCO, MEC, CEALL).

junto à população, a exemplo dos fóruns de Fortaleza (1997), Porto Alegre (1989) e Olinda-PE (2000). Década em que também foi declarado o ano Internacional do Idoso (1999). Percebe-se que no contexto brasileiro há um reconhecimento social da pessoa idosa e, tal perspectiva, se firma com o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003), fruto de lutas e mobilizações de muitos aposentados, pensionistas vinculados à Confederação Brasileira dos Aposentados e Pensionistas (COBAP). A prescrição desses direitos ampliam outras possibilidades de os idosos usufruírem uma velhice bem sucedida em termos de uma “*vida ativa e mais engajada socialmente*”, sobretudo a partir de oportunidades educacionais, sejam estas formais, informais ou não-formais (NERI&CACHIONI 1999).

Com essa exposição verifica-se que a educação realizada em nível de alfabetização no Brasil sempre voltou-se às pessoas adultas, sendo silenciada em relação as pessoas idosas. Noutro sentido viu-se que a educação com esse segmento etário teve seu berço no mundo europeu, sobretudo na França, nas Universidades da terceira idade. Uma realidade que difere das necessidades educacionais na sociedade brasileira e de muitos países da América Latina, que ainda lutam contra o analfabetismo absoluto entre muitos jovens, adultos e idosos. Entretanto, foi visto que a perspectiva da educação continuada se alarga em termos da educação e aprendizagem ao longo da vida na nova ordem educacional para o século XXI (LONGWORTH, 2005).

A educação continuada sendo reconhecida nas políticas públicas nacionais/internacionais⁷² e, em muitos estudos científicos (ALHEIT, 2007), como sendo um *continuum* entre as aprendizagens *formal, não-formal e informal* adquiridas em todas as etapas da vida ou nas *diferentes idades bio-psico-sócio-culturais* (CACHIONI, 2003). Ao se considerar o *continuum* dessas aprendizagens retomam-se os pilares educacionais colocados por Delors, para se entender que os idosos são capazes de *continuarem aprendendo* ao longo da vida, a fim de melhor *conviverem* consigo, com outros e com a sociedade, sem que a sua idade e fases da vida sejam fatores bloqueadores de suas aprendizagens na vida. Diante dessas colocações entende-se que os idosos, apesar de posuírem tantas experiências na vida, podem continuar aprendendo numa sociedade que delimita os padrões etários para as pessoas aprenderem e manterem-se ativas socialmente.

⁷²VI CONFINTEA-Belém/Br/2009.

Nessa perspectiva torna-se viável as inquietações de Palma&Cachioni (2002) quando tratam do avanço das propostas da educação gerontológica direcionadas à adultos maduros e idosos, deixando transparecer tanto a sua pertinência frente as demandas da atual sociedade, mas também pontuando seus desafios em muitas sociedades contemporâneas, inclusive a brasileira. Nesse sentido, ao compartilhar com suas colocações entende-se que uma proposta educacional gerontológica e gerontagógica apresenta-se desafiadora, pois envolve múltiplos saberes a respeito do idoso, o envelhecimento e a velhice, os objetivos e as expectativas de vida nessa faixa etária, o porque do idoso aprender e como ele aprende ou, mesmo, qual o significado dessas aprendizagens para às suas vidas, em razão dos seus diferentes interesses pessoais e outras variáveis do contexto social, históricos, cultural, étnico, linguístico, geográfico, econômico e intergeracional.

Por outro lado, os desafios são extensivos à formação de professores para atuarem nessa faixa etária, bem como os pressupostos teórico-metodológicos que orientam tal formação, ou mesmo que orientação educacional pode melhorar a qualidade de suas vidas no momento em que começam a perceber suas perdas e limitações? Outros desafios poderiam ser levantados e necessários à educação com os idosos, ou então, para se pensar *a educação ao longo de toda a vida* que concebe as pessoas *aprendentes* em todas as suas etapas e idades etárias, sobretudo o idoso que ainda busca aprender para manter-se ativo e participativo em seu entorno sócio-familiar e intergeracional (ALHEIT&DAUSIEN, 2007).

Essa exposição teve a pretensão de, por um lado, relevar a importância da implantação de propostas educacionais voltadas as pessoas idosas e, por outro, retratar a sua lacuna na história da educação no contexto sócio-cultural brasileiro, tendo como suporte os ideais e objetivos da Educação Popular e da EJA, os quais têm se voltados aos grupos populares desfavorecidos sócio-economicamente, onde muitos idosos pobres e, muitas vezes analfabetos, estão inseridos. Em tal exposição verifica-se que a educação dos idosos no Brasil, especialmente em nível de alfabetização, foi um tema silenciado. Ao passo que no contexto euro-americano, ela esteve presente nas universidades da terceira idade, uma realidade bem diferente da sociedade brasileira.

Dessa exposição surge uma necessidade de se refletir sobre a educação continuada para as pessoas idosas, frente à sociedade do conhecimento, da comunicação e da informação, mais especificamente uma educação ao longo da vida, uma proposta já

reconhecida nacional e internacionalmente. A educação continuada considera a aprendizagem ao longo da vida em que não há limites de idade nem faixas etárias apropriadas para as pessoas continuarem aprendendo na vida, pois se o ser humano é um projeto inacabado, entende-se que ‘só se pára de aprender quando morre’. Nesse sentido há possibilidades de se perceber o idoso aprendiz transformando-se a si e, aos outros mutuamente, numa aprendizagem libertadora (FREIRE, 1987).

2.4. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: O IDOSO APRENDIZ

As contribuições da aprendizagem ao longo da vida e da Educação Gerontológica e Gerontagógica⁷³ cruzam-se para melhor se compreender o idoso que aprende a melhor conviver consigo, com outros e com a sociedade. Nesse sentido, considera-se que a educação com as pessoas idosas envolve: a) suas diferentes experiências adquiridas na vida e em diversos ambientes de aprendizagens; b) seus saberes aprendidos de múltiplas formas e em diferentes idades e fases da vida; c) seus saberes praticáveis cotidianamente que são *reelaborados* entre si, para resignificarem seus objetivos de vida (ALHEIT&DAUSIN, 2007; LONGWORTH, 2005).

Conforme Alheit&Dausien (op cit), a educação ao longo da vida significa uma *sinergia* entre as aprendizagens adquiridas nas instituições educativas oficiais; os processos de aprendizagens desenvolvidos fora dos estabelecimentos institucionais (trabalho, organismos, associações, atividades sociais, etc.), bem como as aprendizagens adquiridas no cotidiano. Ao considerar o estatuto do aprendiz, Longworth (2005) enfatiza *que todos os cidadãos têm o direito de aprender e desenvolver seu próprio potencial de aprendizagem ao longo da vida*, estimulando-o e ativando-o em todas as suas idades e fases etárias, a fim de gerar um *equilíbrio físico, mental, emocional e espiritual no seu biosistema humano*. Assim, com os estudos da Educação Gerontológica e Gerontagógica (CACHIONI, 2003), compreende-se que os indicadores educacionais proporcionam uma melhor qualidade de vida aos idosos, especialmente àqueles desfavorecidos economicamente e que, muitas vezes,

⁷³O termo Gerontologia Educacional foi usado em 1970, por David-Universidade de Michigan-EUA (CACHIONI, 2003).

possuem baixos níveis de escolarização ou que são analfabetos⁷⁴. Segundo essa autora, tais indicadores contribuem para que os falantes idosos possam superar os preconceitos que a sociedade constrói a seu respeito em termos físico, etário, cognitivo e sociolinguístico.

A sociedade do conhecimento e da informação ganha sentido com a educação ao longo da vida que pode ser compreendida em termos político-pedagógicos. Quanto ao político, ela inscreve-se no quadro político-econômico da nova ordem mundial educacional que objetiva a competitividade, a empregabilidade e a adaptabilidade no mercado de trabalho, devendo a educação adaptar-se às transformações pelas quais a sociedade passa e as pessoas vivenciam atualmente. Quanto ao pedagógico, essa perspectiva educacional complementa-se com a aprendizagem centrada no indivíduo em termos do desenvolvimento contínuo da sua *aprendizagem biográfica*. Esta sendo a capacidade de o indivíduo “*reelaborar suas experiências e trajetórias de vida*” em reciprocidade com os outros nas práticas sociais coletivas, que são reconstruídas e resignificadas cotidianamente no seu convívio social cotidiano (ALHEIT&DAUSIEN, 2007).

Sob o olhar gerontológico, tal perspectiva educacional, busca potencializar o crescimento pessoal, interpessoal e social das pessoas idosas em termos da *reelaboração* dos seus saberes e experiências de vida, os quais são *resignificados* em seus fazeres cotidianos em termos da sua *promoção, integração e participação social* (PALMA&CACHIONI, 2002; NERI&DEBERT, 1999). Com essas colocações faz sentido relembra os depoimentos dos idosos, sujeitos dessa pesquisa, sobre o desejo de continuarem aprendendo a se relacionar com o(s) outro(s), ainda que enfrentem o preconceito etário numa sociedade que delimita as idades para os indivíduos aprenderem e manterem-se ativos socialmente. Conforme as contribuições de Palma&Cachioni (2002) e Neri&Debert (1999), entende-se que os idosos são capazes de aprenderem diversos saberes praticáveis à sua vida cotidiana, cuja capacidade de aprendizagem pressupõe uma relação que vai além da mera relação entre o desenvolvimento cognitivo (mental) e biológico (físico).

⁷⁴Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada(IPEA), informam que o analfabetismo no Brasil esteve concentrado nas camadas mais pobres (idosos, negros e pardos na zona rural). No segmento idoso os dados revelam que 49% da sua população são analfabetos funcionais, dentre os quais 23% , não sabem ler e escrever, 4% apenas escreve e ler o nome e, 22% têm dificuldade com a leitura e a escrita. Na Paraíba existe 402.143 mil idosos, 50,3% deles, não têm nenhum tipo de instrução e, não possuem sequer, um ano de escolarização. Desses, 180 mil, não desenvolvem nenhuma ocupação rentável. Fontes: <http://noticias.terra.com.br/educação>, 23/01/2009; <http://oglobo.globo.com/pais/mat/>, acessado em 23 de janeiro de 2009; <http://cafenapolitica.blog/index.php>, acessado em 23 de janeiro de 2009; Jornal da Paraíba, 13/07/2008.

O desenvolvimento das capacidades de aprendizagens (do latim, apoderar-se, apossar-se) centrado, sobremaneira, no foco correlato das idades biológicas e cronológicas, transmite a idéia de que apenas o público infanto-juvenil são delas possuidora, uma vez que tal desenvolvimento se dá com mais intensidade nessas etapas (NERI, 2002; NETTO, 2002; MASCARO, 2004). Essa concepção funda-se em estudos que percebem o desenvolvimento cognitivo dando-se em “fases” (ROUSSEAU, 1995; FREUD, 1973, apud BARROS, 1990), “períodos” (PIAGET & INHLEDER, 1975; FREINET, apud CAMBI, 1999), “idades do homem” (ERICSON, 1902, apud BARROS, 1990) e, outros. Assim, percebe-se que o desenvolvimento cognitivo funda-se numa relação entre as idades cronológicas e a “*evolução biológica marcada pelas mudanças biofisiológicas inerentes ao ser humano ocorridas do nascimento até a morte*” (NERI, 2001a, 2002).

Sob esse enfoque pode-se pensar que na fase da velhice não há mais o que se aprender, pois se verdadeiro, que saberes são úteis a uma capacidade cognitiva que parece não mais desenvolver-se? Entretanto, rememora-se algumas concepções que percebem a capacidade de aprender em todas as idades ao longo da vida, uma delas preconizada por Comenius (2002, p.79), séc. VXIII, que afirma que o homem tem “*infinitas coisas para conhecer, experimentar e fazer*” e, esse processo inicia-se “*muito cedo, desde o nascimento até a morte*”, pois o homem ao viver, não apenas “*aprende, mas age*”. Outra concepção que põe em questão a essência dos fundamentos biológicos para o desenvolvimento da cognição humana, se inscreve nos pressupostos sócio-interacionistas defendidos por Vygotsky (1993). Esse autor correlaciona a capacidade humana de aprender com os aspectos sócio-históricos e, também, nas relações interpessoais (interpsicológico) num plano mediado e de ação intrapessoal (intrapsicológico), cuja capacidade é desenvolvida na linguagem interativa.

Ao aproximar as colocações de Comenius e Vygotsky percebe-se que há uma sintonia quanto a educação com pessoas idosas, que se aproximam da compreensão de que esta capacidade dar-se de forma continuada em todas as idades e fases da vida. Com Freire (1995, p.56) percebe-se que não há limites para se desenvolver a capacidade de aprendizagem e, esta capacidade não está concentrada em determinantes etários, pois em seus posicionamentos “*os critérios da avaliação da idade, da juventude ou da velhice não pode ser os do uso do calendário. Somos moços ou velhos muito mais em função da vivacidade, da*

esperança com que estamos sempre prontos a começar tudo de novo e se o que fizermos continuar a encarnar sonho nosso, sonho eticamente válido e politicamente necessários”.

Teóricos da educação com pessoas idosas (gerontologia) defendem que a capacidade de aprendizagem continuada está presente em todas as “*idades da vida*” (ARIÉS, 1981), em “*todas diferentes idades da vida e da velhice*” (BOTH, 2002, apud FREITAS, 2002; LAHUD, 2004), bem como nas “*fases do ciclo vital*” (SCHAINED, 1978, apud NERI, 2002). Pelo visto, percebe-se que as pessoas idosas aprendem de diversas maneiras e com diferentes propósitos em suas diferentes idades da vida e da velhice. Compreende-se que a aprendizagem na vida das pessoas idosas pode se dar em suas diferentes idades bio-psico-sócio-culturais defendidas por psicólogos sociais⁷⁵, sociólogos⁷⁶, antropólogos⁷⁷, educadores⁷⁸, dentre outros.

Essas considerações em torno do idoso na sociedade contemporânea ligam-se ao pensamento de Bebert (2004) quando trata sobre a “*reinvenção da velhice*” e, nesta direção, percebe que as idades etárias podem ser redefinidas em termos das possibilidades de o idoso aprender, por isso, se pensar uma educação que supere os limites do “*idadismo*” (AUBERT, et al 2004), como fatores determinantes da capacidade cognitiva das pessoas idosas. Pondo em questão a periodização etária, mas considerando à capacidade dos idosos aprenderem em qualquer fase ou idade da vida, Neri(2002) propõe três princípios norteadores que podem despertar o interesse de os idosos aprenderem: atividade, autonomia e participação que vão além da cronologia etária. O primeiro refere-se a capacidade das pessoas idosas manterem-se ativas individualmente e na sociedade, o segundo, relaciona-se com suas capacidades de enfrentarem diferentes relacionamentos no seu entorno sócio-familiar e intergeracional e, finalmente, o reconhecimento dessas pessoas enquanto um ser social com direitos a interagirem e serem respeitados na sociedade.

Nesse sentido, Cachioni (2003) enfatiza outros princípios que podem despertar o interesse de aprendizagem nas pessoas idosas: a)crescimento pessoal (desenvolver novas habilidades); b)auto-aceitação (reconhecer experiências passadas); c)propósitos de vida (redirecionar as histórias de vida); d) domínio ambiental (frequentar lugares adequados as

⁷⁵Neri&Debert (1999); Bosi (2001a; 2002); Beauvoir (1990).

⁷⁶Siqueira (2002); Longworth (2005); Alheit (2007).

⁷⁷Lahud(2004); Mascaro (2004); Minayo (2006); Miranda (2006).

⁷⁸Freire(1995; 2006); Simson (2002); Neri (2002); Cachioni (2003); Palma&Cachioni (2002); Okuma (2002); Frutuoso (1999).

suas necessidades individuais e sociais); e) manutenção das relações interacionais (gerir relacionamentos intergeracionais, familiares e sociais). Há uma relação de proximidade entre esses princípios e as necessidades objetiva (sociais), subjetiva (pessoal) e intersubjetiva (outro(s)) das pessoas idosas e, a partir destes, pode-se compreendê-las como pessoas “*aprendentes ao longo da vida*” em suas diferentes idades e experiências da vida, não sendo pertinentes para isso, as periodizações etárias e a temporalidade de uma formação educacional institucionalizada na sociedade (ALHEIT, 2007).

As pessoas idosas podem retomar suas experiências de vida e reconstruí-las no tempo presente, as quais mesclam-se e alternam-se entre si, para dar-lhes um novo rumo às suas histórias de vida que podem ser construídas em reciprocidade com os outros. As *aprendizagens biográficas* (experiências de vida reelaboradas) ganham sentido na interação dialógica em situações de comunicação formal ou espontânea, pelas quais os idosos são sujeitos aprendizes e compartilham de múltiplos saberes com diversos interlocutores (ALHEIT, op cit) e, esta possibilidade pode ser vivenciada através das oportunidades educacionais.

Com base nas tendências da Educação Gerontológica e Gerontagógica, bem como da Aprendizagem ao longo da vida acredita-se que as pessoas idosas analfabetas ou pouco escolarizadas, ao participarem de um curso de alfabetização podem reelaborar sua capacidade de interagir na sociedade, sobretudo nas interações por meio da linguagem falada. As oportunidades educacionais em nível de alfabetização podem ampliar suas oportunidades de resignificarem experiências sócio-comunicacionais da sua fala interativa, muitas vezes, não vivenciada antes de freqüentarem o curso de alfabetização, sendo possível reconstruí-las quando da suas necessidades de revivê-las e, assim superarem cotidianamente, determinadas situações-limites da sua comunicação sócio-interacional (GOFFMAN, 2002). Mas que saberes sobre a linguagem falada as pessoas idosas reelaboram em um curso de alfabetização, que podem proporcionar-lhes maior participação na sociedade?. De que maneira pode acontecer essa participação?

A partir desses questionamentos busca-se entender como as pessoas idosas podem interagir na sociedade por meio das biograficidades da linguagem falada, ao participarem das interações verbais/não-verbais em aulas de alfabetização que será introduzida no terceiro capítulo. Na exposição do segundo capítulo, verificou-se que a

peessoa idosa era desengajada precocemente das suas atividades sócio-familiares nas sociedades antigas. Uma visão que não procede nas sociedades contemporâneas, diante da realidade do aumento da expectativa de vida e, o conseqüente crescimento desse segmento populacional no mundo e no Brasil, que exigiu uma maior atenção por parte da sociedade. Dessa realidade, surge o interesse pelos estudos sobre o envelhecimento e a velhice nas ciências humano-sociais, estendendo-se as políticas públicas da saúde e da educação, tendo em vista proporcionar-lhes maior assistência e atenção no mundo contemporâneo.

Um dos estudos mais comprometidos com a atenção às pessoas idosas encontra-se na Educação Gerontológica e Gerontagógica, que compreendem o desenvolvimento cognitivo da pessoa idosa relacionado, não apenas com suas idades cronológica e biológica, mas com as suas diferentes idades psico-sócio-culturais adquiridas ao longo da vida. Uma perspectiva que não perpassa o diálogo com as origens da Educação Popular e da EJA na realidade educacional brasileira com as pessoas idosas analfabetas, uma vez que suas propostas de alfabetização sempre estiveram voltadas aos jovens e aos adultos. Então de um lado, constata-se que há uma lacuna em termos da educação com as pessoas idosas, mas de outro, registra-se um avanço nos estudos da Educação Gerontológica e Gerontagógica que pode contribuir para se refletir sobre uma educação voltada às pessoas idosas, cujos estudos consideram suas experiências e histórias de vida inscritas nas suas diferentes idades e fases etárias.

Uma idéia já defendida por Freire (1995), referenda anteriormene, ao questionar que *“os critérios da avaliação da idade, da juventude ou da velhice não pode ser os do uso do calendário”* como se as diferentes idades estivessem relacionadas as motivações (*“esperança”*) de as pessoas estarem sempre dispostas a *“começarem tudo de novo”* no sentido de *“encarnarem um sonho eticamente válido e politicamente necessário”*. Nesses termos, percebe-se uma necessidade de se difundir uma educação voltada aos idosos, seja esta realizada nas UNATIs, ou em níveis de alfabetização, em conformidade com os objetivos e as expectativas de vida das pessoas idosas ou que envelhecem.

Mas verifica-se que não basta o reconhecimento teórico-metodológico quando se trata da educação com pessoas idosas, mas também um reconhecimento nos textos legais nacionais e internacionais em termos da implantação de propostas e da sua operacionalização no sistema educacional brasileiro. Afinal essas propostas se alinham nos

estudos da educação e das aprendizagens ao longo da vida que reconhecem o potencial das pessoas idosas de continuarem aprendendo em suas diferentes etapas e idades da vida. Essas considerações circunscrevem os textos legais mais recentes, VI CONFINTEA/2009 e do CONAE/2010 - Conferência Nacional da Educação-Brasília/2010, nos quais se reconhecem uma maior atenção educacional às pessoas, não apenas em nível de alfabetização, mas da sua educação continuada na sociedade técnico-comunicacional que exige os usos efetivos das práticas de letramentos oral, escrito e digital.

Embora se verifique o silenciamento da educação com as pessoas idosas na realidade educacional brasileira, entende-se que a sua compreensão mais atual foi uma construção ao longo do tempo sócio-histórico, especificamente a partir das contribuições da Educação Gerontológica e Gerontagógica tão próximas aos postulados freireanos e a concepção das aprendizagens ao longo da vida, sobretudo a perspectiva da ação sócio-comunicativa inscrita na teoria crítica que defende a linguagem intersubjetiva como um dos elementos proporcionadores da emancipação comunicacional do indivíduo na interação social (HABERMAS, 2003). Por considerar a relevância da linguagem como um fator básico na mediação interacional dos sujeitos falantes na sua ação sócio-comunicacional mais ampla busca-se, no terceiro capítulo, entendê-la como um instrumento que facilita ou dificulta essa emancipação interativa.

Esse olhar direciona-se aos idosos que buscam desenvolver sua capacidade de interagir com o(s) outro(s) numa sociedade, onde a sua comunicação não se dar apenas por meios dos recursos linguístico-discursivos da língua padrão, mas por normas interacionais pré-estabelecidas socialmente e vivenciadas por diversos usuários da língua oral/escrita (GOFFMAN, 2002; HABERMAS, 2003). No entanto, ao direcionar esse foco para as pessoas idosas surge uma necessidade de se conhecer um pouco sobre as características da sua linguagem, para melhor entender o porquê de muitos voltarem a participar de aulas de alfabetização e, tentarem alcançar uma maior participação social por meio da sua comunicação sócio-interacional com diversos interlocutores.

CAPÍTULO III

3. BIOGRAFICIDADES E ALFABETIZAÇÃO DE IDOSOS: LINGUAGEM NAS INTERAÇÕES SÓCIO-COMUNICACIONAIS

A linguagem verbal/não-verbal é um meio para se obter o entendimento sócio-comunicacional em situações interacionais espontânea e formal que envolve interlocutores do *mundo da vida* (cotidiano) e *do instrumental* (burocrático), vivenciadas nas relações *simétricas* e *assimétricas* (HABERMAS, 2003; MARCUSCHI, 1986). No entanto seus usos efetivos na comunicação sócio-interacional pressupõem a capacidade de os interlocutores gerenciarem suas intenções de fala construídas no próprio ‘jogo’ interacional, à medida que eles ocupam diferentes cenários de fala em diversos espaços públicos da sociedade. Mas como entender que falantes idosos analfabetos ou, pouco escolarizados, constroem o entendimento sócio-comunicacional sem que suas intenções de fala sejam mal-entendidas nas interações interlocucionais?

Para tanto busca-se compreender o desenvolvimento da capacidade interacional do falante idoso a partir dos estudos da língua oral e da aprendizagem ao longo da vida que consideram as “*biograficidades*” da sua fala cotidiana para enfrentarem os desafios comunicacionais provocados, muitas vezes, pela sua exclusão linguística e o afastamento dos seus relacionamentos sócio-familiares (ALHEIT, 2007; GOFFMAN, 1989). Portanto, defende-se o argumento de que as experiências da fala interacional dos FIs, são reelaboradas nas interações verbais/não-verbais em aulas de alfabetização e, *resignificadas* em situações de interações vivenciadas com diversos interlocutores em diferentes espaços públicos da sociedade (ALHEIT, 2007).

Um curso de alfabetização não limita-se apenas ao ensino da leitura e da escrita, mas proporciona aos alfabetizando(as) idosos(as) outras maneiras de usarem a linguagem verbal/não-verbal na sociedade⁷⁹, a exemplo da reelaboração de suas habilidades linguístico-discursivas já vivenciadas nas suas práticas comunicacionais por meio da fala. A sociedade atual exige falantes/escritores competentes no sentido de usarem a língua em suas diferentes formas de realização, não apenas em suas respectivas habilidades de escuta, fala, leitura e escrita, mas também nas *habilidades interacionais* (GOFFMAN, 2002;

⁷⁹Bortoni-Ricardo (2004); Reyzábal (1999); Lomas (2003); Olson&Torrance (1995); Goffman et al (2002); Bachmann&Lindenfeld&Somnin (1991); Moita-Lopes (2004); Hymes (et al 1995); Widdowson (1991).

HYMES, 1995). Esta realidade é desafiadora para muitos que pouco dominam os saberes da língua oral/escrita, os quais tornam-se cada vez mais complexos nas sociedades letradas, sobretudo naquelas que tem como fundamento para o seu desenvolvimento sócio-econômico os usos simultâneos da língua oral/escrita, conforme estudos do letramento⁸⁰.

Nesse contexto há uma necessidade de as pessoas analfabetas, alfabetizadas ou que domine diversas práticas de letramentos oral/escrita alcançarem e permanecerem aperfeiçoando os usos simultâneos de tais práticas, embora muitas dessas sejam realizadas apenas por meio da linguagem falada. A linguagem capaz de promover a interação social é construída “*com pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que se envolvem (entablan) numa relação interpessoal*” (HABERMAS, 1997), através da qual os interlocutores refletem e agem interacionalmente por meio da fala. Em situações interacionais os interlocutores enfrentam confrontos amistosos (consensos) ou conflitantes (dissensos), uma vez que na comunicação no mundo instrumental o “*diálogo é excluído*”, pois as normas da língua padrão é “*a única forma de decodificação das relações sociais*” e, esta realidade distancia as relações intersubjetivas “eu-tu” e “ele” (FREITAG, 1986).

Há uma disjunção entre o paradigma da subjetividade centrado no “eu” e o da intersubjetividade, centrado na interação “eu-tu” e, com os outros no contexto macrossocial, pois o *verdadeiro sentido da língua* se dá nas enunciações interativas (BAKTHIN, 1995). Habermas (2003) percebe que a linguagem tanto pode ser utilizada para separar o diálogo consensual entre interlocutores, quanto pode aproximá-lo. Portanto, o autor questiona que nem sempre o “*saber sobre algo*” (língua) corresponde ao “*modo como se usa este algo*” (fala) e, este distanciamento, é que gera os des-acordos entre interlocutores. O autor propõe uma relação de reflexão e ação entre o seu “*saber*” e o seu uso “*racional*”, significando que o saber sobre a língua orienta os seus usos nas interações sócio-intersubjetivas para a obtenção do entendimento mútuo. A língua que serve as normas do mundo instrumental demarca relações conflitantes, como consenso/dissenso, acordo/desacordo, entendimento/desentendimento, que reflete o distanciamento de muitos falantes/escritores da *linguagem culta ou coloquial* (PRETI, 1991).

A linguagem capaz de proporcionar o entendimento sócio-interacional tem a ver com os “*sujeitos capazes de linguagem e de ação*” ao gerenciarem suas “*manifestações*

⁸⁰Kleiman (1995); Soares (2006); Ribeiro (1999); Tfouni (2005), Descardec (UNICAMP); Halliday (1999) Barton&Mary(2000); e, outros.

lingüísticas” na argumentatividade intersubjetiva (HABERMAS, 2003). As manifestações linguísticas ocorrem nas trocas interacionais verbais/não-verbais num evento conversacional (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), que se ligam a proposições verdadeiras ou falsas, podendo ser recusáveis ou aceitáveis, válidas ou inválidas entre os interlocutores. A comunicação sócio-interacional torna-se válida e consolidada quando os falantes lhes conferem um entendimento (*Verständigrng*) lingüístico-discursivo construído reciprocamente, quer dizer, à medida que são capazes de “*servirem-se da linguagem de maneira criativa para que o seu mundo se lhes abra de modo inovador*” (HABERMAS, op cit).

Assim, a linguagem *criativa* permite aos falantes a re-criação de outros recursos lingüístico-dicursivos que resignifiquem estratégias interacionais de re-interpretação das intenções sócio-comunicacionais geradas mutuamente. O entendimento mútuo manifesta-se nos *atos de fala*, definidos por teóricos Conversacionalistas como a “*ação de dizer e fazer*”, ou seja, dizer o que se propõe e, agir conforme o que foi dito. Com os atos de fala⁸¹, Habermas busca compreender uma ação comunicacional social válida, realizada pelos atos ilocutórios (dizer algo), ilocucionários (objetivar algo) e perlocucionários (alcançar algo), que são re-negociados nas interações interlocucionais. A validade interacional dar-se à medida que os falantes *planejam e coordenam* suas intenções lingüístico-discursivas em conformidade com seus interesses e expectativas comunicacionais (MARCUSCHI, 2001). Até aqui, conforme essa discussão entende-se que os falantes de uma língua, sobretudo os idosos, podem alcançar o entendimento sócio-comunicacional sem que suas intenções de fala sejam mal-entendidas nas interações interlocucionais.

Essa perspectiva está em consonância com as discussões mais recentes da Análise da Conversação (MARCUSCHI, 1986; PRETI, 2000; CASTILHO, 1990) e outros, que estudam como ocorre a organização conversacional entre iterlocutores em situações de usos formal (padrão) e informal (coloquial) da linguagem falada, a exemplo dos “*turnos de fala*” (a vez de cada locutor falar) e, o seu endereçamento, através dos quais os interlocutores compreendem e interpretam os atos de fala construídos interacionalmente.

⁸¹Uma contribuição da filosofia analítica através de Austin (1911-1960) e Searle (1932-), seguido por (TRAVERSO, 1999, SACKS&SCHEGLOFF&JEFFERSON, 2003; MARCUSCHI, 1986; SCHINFFRIN, 1994; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006) e, outros.

Atualmente os estudos da linguagem falada têm avançado em relação a tradicional visão dicotômica da língua (*langue/parole*), preconizada por Saussure (1975) que desconsiderava seus estudos sistemáticos, por concebê-la essencialmente uma atividade de criação individual. No entanto, diante das demandas das práticas de letramentos orais/escritos disseminadas em muitas sociedades letradas, a posição saussureana de isolar a fala dos estudos lingüísticos, não se sustenta diante de suas múltiplas manifestações sócio-discursivo-interacionais em situações reais de acontecimento.

Os estudos da fala nas interações verbais/não-verbais se alargam com base, não na concepção da língua como representação do pensamento ou, como instrumento da comunicação, mas em seus usos orais em situações reais de fala interativa em diversos *espaços públicos* da sociedade (GOFFMAN, 2002). Assim, os estudos da língua em acontecimento e, suas aprendizagens biográficas nas trocas interacionais, contribuem para se compreender como as pessoas idosas podem ampliar sua capacidade de fala e, usá-la com mais autonomia para resolverem problemas cotidianos de ordem pessoal que estão atrelados ao mundo da língua padrão. Mas como entender a interação sócio-comunicacional de FIs que, muitas vezes, sentem-se isolados no seu entorno sócio-familiar e intergeracional? Assim, para melhor entender a fala vivenciada pelos FIs nas suas interações interlocucionais além do espaço de sala de aula, discute-se no próximo tópico, as características lingüístico-discursivas da sua linguagem.

3.1. CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS DA LINGUAGEM DOS IDOSOS

Os trabalhos com a linguagem dos idosos ainda são escassos, há estudos embrionários produzidos na Psicologia Social e na Educação Gerontológica voltados às suas perdas psicofisiológicas ou, mesmo as patologias genéticas ou adquiridas (NERI&DEBERT, 1999; NERI, 2002; CACHIONI, 2003). Na área específica da lingüística destaca-se o trabalho pioneiro de Preti (1991) que trata a linguagem dos idosos como um fator de discriminação social, a exemplo dos preconceitos sociolingüísticos por eles enfrentados em seus relacionamentos conversacionais cotidianos (PRETI, 1991). O

autor faz uma análise detalhada da sua linguagem nos aspectos fonético, sintático, lexical, semântico e discursivo para melhor compreendê-la em seu funcionamento sócio-interacional. Essa discussão desperta a sociedade e estimula estudos acadêmicos à valorização das pessoas idosas, em termos da sua linguagem, pois esta, na maioria das vezes, provoca o afastamento social e, por isso, muitos idosos vivem num mundo de solidão, contemplação, isolamento, introspecção, etc, percebendo-se como um falante sem ‘vez’ e, sem ‘voz’, na sociedade.

Preti (1991) discute o estilo lingüístico em conversas de idosos velhos (acima de 80 anos), deixando transparecer suas marcas lingüístico-discursivas utilizadas para sinalizarem a sua conversa interacional, a exemplo das hesitações, pausas, alongamentos, digressões, repetições, truncamentos ou abandonos de palavras e segmentos lingüísticos e, outros. São marcas que, na maioria das vezes, apresenta problemas de coesão e coerência em termos da sua compreensão tópica e no seu monitoramento conversacional, causando desentendimentos, silenciamentos e distanciamento em seus relacionamentos sócio-comunicacionais, sobretudo entre as gerações mais jovens (PRETI, 2004).

Conforme o referencial teórico da linguagem falada, estes e outros recursos são característicos da modalidade da língua oral, comuníssimos na fala de nativos em qualquer faixa etária. No entanto, o que torna indicativo para os seus estudos são suas diferentes manifestações por meio de diversos falantes, quanto ao seu planejamento, elaboração, exposição e monitoramento interacional. Nesse sentido, a comunicação interacional envolve, ‘quem fala’, ‘o que fala’, ‘onde fala’, ‘como fala’, ‘com quem fala’, ‘para quem fala’. Os usuários da linguagem falada utilizam recursos da língua oral para manifestarem suas intenções comunicacionais em contextos formais ou informais, monitoradas nas relações simétricas ou assimétricas, por falantes que dominam ou não, seus usos contínuos na sociedade.

Daí o sentido de se valorizar os usos da linguagem falada na sociedade pelos indivíduos, mais especialmente pelos falantes idosos. Mas os estudos sobre a língua materna sempre enfatizaram a modalidade escrita, além de que estes sempre estiveram voltados ao público infantil⁸². Em termos da modalidade oral, destacam-se as contribuições dos linguistas Schnewly&Dolz (1998; 2004), que defendem seu espaço nas relações

⁸²Ferreiro&Teberosky (1979); Ferreiro (1987); Franchi (1977); Abaurre&Fiad&Mayrink-Sabinson (1997); Passarelli (2004) e, outros.

interacionais em sala de aula por meio das “*heterogeneidades dos gêneros textuais orais e escritos*”. Destaca-se, também o trabalho na área da Educação Linguística inscrito no paradigma comunicacional defendido pelo espanhol Lomas e seus colaboradores (2003), que enfoca os usos sociais da linguagem falada e o seu ensino em sala de aula no decorrer da formação escolar, graduação e pós-graduação, além de outros na linguística que também relevam sua importância em sala de aula (MILANEZ, 1993; RAYZÁBEL, 1999).

Noutro sentido, há trabalhos que concebem as modalidades da língua oral/escrita de forma interdependentes, jamais polarizadas⁸³ e, apesar do seu avanço, a maioria das pesquisas ainda concentra-se na língua escrita, que vem mantendo uma produção significativa e, muito bem aceita, nos programas educacionais direcionados ao público infantil nas escolas. Numa perspectiva contrária, este estudo centra-se na sua modalidade oral, em termos do desempenho da fala de “*idosos jovens*” (60 anos) analfabetos e pouco escolarizados (PRETI, 1991) em aulas de alfabetização, que vivem o estigma social de que não ‘têm mais o que se aprender nesta fase da vida’ e, por isso, enfrentam estereótipos quanto a capacidade de aprender, nas expressões do tipo ‘papagaio velho não aprende mais a falar’.

A pretensão dessa discussão avança no sentido de que suas *experiências* cotidianas da linguagem falada são *reelaboradas* em sala de aula por meio dos gêneros textuais orais/escritos, as quais são *resignificadas* em suas falas interacionais em contextos sociais mais amplos vivenciadas pelos FIs além do contexto de sala de aula. Isto significa dizer que a sua aquisição não se restringe apenas ao seu planejamento lingüístico (verbal) e paralingüístico (não-verbal), mas também no seu aspecto interativo-discursivo que, muitas vezes, transcende o ‘óbvio’ do dito na superfície da materialidade lingüística (MOITA-LOPES, 2004; FAIRCLOUGH, 2001).

Assim, compreende-se que os FIs podem “*re-construir*” projetos de aprendizagens abandonados a partir da “*re-leitura*” de outras aprendizagens já experimentadas no curso da sua vida, não apenas para “*re-vivê-las*”, mas para “*re-fazê-las*” nas interações sócio-comunicacionais verbais/não-verbais (BOSI, 1994; BAKTHIN, 1995). O re-fazer refere-se as suas biograficidades de fala interacional que são “*reelaboradas*” na sua atual fase da vida (LONGWORTH, 2005), pois estas aprendizagens jamais estiveram

⁸³Bortoni-Ricardo (2004); Olson&Torrance (1995); Bachmann&Lindenfeld&Somnin (1991).

justapostas com o passar das idades, mas interagentes entre si em todas as etapas etárias, uma não superando ou, ‘descartando’ as outras, já existentes às suas trajetórias de vida (ALHEIT, 2007).

Em Alheit (2007) estas aprendizagens podem expressar-se em diversos níveis tais como, o macroestrutural (sociedade) que está em relação com uma nova formação sócio-política para redefinir programas que promovem a educação. O mesoestrutural (instituições) que leva em consideração uma nova “*reflexividad*” das organizações formadoras nas diversas instituições sociais e, em nível microestrutural que está centrado no indivíduo enquanto sujeito protagonista frente às mudanças dentro de si e, na interação social com os outros. Essa concepção orienta como se entender melhor a superação dos preconceitos sociolingüísticos interacionais vivenciados por muitos falantes idosos na sociedade, os quais tendem a limitar sua capacidade de interação sócio-comunicacional (BAGNO, 1999; GALVÃO&DI PIERRO, 2007).

O espaço da sala de aula é considerado um universo sócio-lingüístico onde perpassam as variedades lingüísticas dos diversos textos falados/escritos, sobretudo o falado que acontece *in locus* na relação entre educador-educandos(as) e educandos(as)-educandos(as). Muitos estudos na área educacional mostram que a relação educador(a)-educando(as) é assimétrica, mas outros estudos defendem que o “*diálogo*” em sala de aula proporciona uma relação simétrica, através da qual muitos educandos(as) podem “*adquirir e usar novos conhecimentos da língua padrão*” e, desenvolver suas capacidades de usos efetivos da língua falada/escrita, em contextos sociais além da sala de aula (FREIRE, 2006; BORTONI-RICARDO, 1995).

Admite-se que o aprendiz da língua materna seja qual for a sua idade e faixa etária, já possui domínios de usos da linguagem falada adquiridos no contexto familiar, na vizinhança, em grupos de amigos, na vida cotidiana, etc. No entanto, Bortoni-Ricardo (1995) e, outros, enfatizam que é na sala de aula onde muitos se expõem às formas da língua padrão oral/escrita, ressaltando que, se tal exposição não significar um fator decisivo nas mudanças sócio-lingüístico-discursivas e interacionais entre os educandos, a mesma pode desempenhar um papel relevante na reelaboração de outros registros mais formais de usos da língua oral/escrita.

Com essa discussão percebe-se que a linguagem dos idosos é pouco estudada e, seu estudo pioneiro revela que o mesmo enfrenta preconceitos sociais (*intergeracional*, grifo nosso) devido as suas características lingüístico-discursivo-interacionais que, muitas vezes, não se adéquam a linguagem corrente na sociedade, especialmente entre as gerações mais jovens. Em conformidade com a discussão sobre as aprendizagens ao longo da vida acredita-se que os falantes idosos podem superar preconceitos enfrentados na sua comunicação sócio-interacional realizada na fala quando inseridos em oportunidades educacionais, tomando-se como referencial sua inserção nas interações verbais/não-verbais vivenciadas em sala de aula com outros interlocutores.

3.2.LINGUAGEM FALADA DOS IDOSOS:REELABORAÇÃO NAS INTERAÇÕES

Considerando o que foi discutido no capítulo II do presente texto, primeiramente sobre uma nova maneira de se perceber o idoso nas sociedades antepassadas em confronto com muitas sociedades contemporâneas, como uma pessoa “*ativa, produtiva e participativa na sociedade*” (BOTH, 2002), a partir da concepção de que o “*homem é um projeto inacabado*” (FREIRE, 1987), entende-se que há uma necessidade de percebê-lo como um aprendiz em todas as suas fases e idades da vida. Compreendendo também que essa perspectiva inscreve-se na concepção da aprendizagem ao longo da vida (LONGWORTH, 2005), respaldada nos textos legais nacionais e internacionais frente aos desafios sócio-econômicos globalizante e influenciadores dos fins educacionais, sobretudo na realidade brasileira, ao mesmo tempo em que, tal perspectiva é disseminada como uma ação contínua na sociedade do conhecimento, da comunicação e da informação, entende-se que os idosos continuam aprendendo outros saberes para melhor interagir no seu entorno sócio-familiar e intergeracional, sobretudo aqueles voltados à linguagem falada, a fim de “*melhorar a fala... nas conversa em casa... na rua*”, ou melhor, “*falar direitinho e saber que as pessoa escuta a gente*” (sic)⁸⁴.

Ao considerar a linguagem como um meio de mediação entre os indivíduos e a sociedade, sobretudo no falante idoso, compreende-se que o mesmo deve adquirir

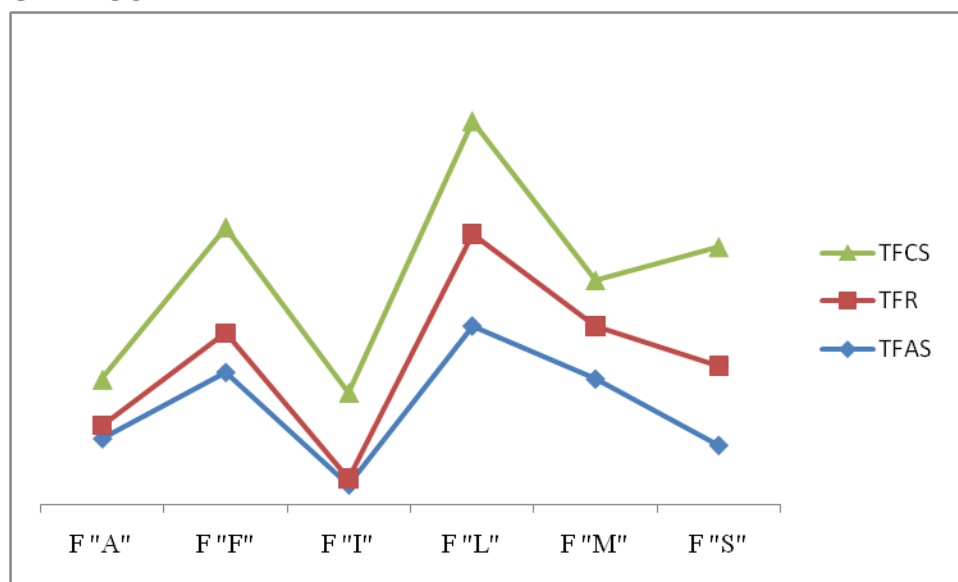
⁸⁴ Depoimentos referendados anteriormente.

continuamente, não apenas outros saberes da língua oral/escrita, mas desenvolver habilidades para a realização efetiva de suas práticas sócio-comunicacionais como “*sujeitos capazes de fala*” nas interações interlocucionais (HABERMAS, 2003). Tal perspectiva pode ser vivenciada por idosos analfabetos ou, pouco escolarizados, apesar de já possuírem tantas aprendizagens e experiências na vida, mas que estas podem ser reelaboradas e resignificadas ao participarem de oportunidades educacionais, a exemplo da alfabetização.

Portanto, nesse tópico busca-se esclarecer as duas primeiras questões norteadoras dessa pesquisa, a de compreender como os FIs reelaboraram suas habilidades linguístico-discursivas nas interações em aulas de alfabetização e, de que forma elas se manifestaram durante a sua participação verbal/não-verbal junto aos interlocutores em sala de aula. Primeiramente, para se ter uma visão de como ocorreu a participação interacional entre os FIs em sala de aulas verifica-se, no Gráfico II, que a mesma foi construída de forma auto-selecionada, ratificada e co-selecionada, sendo evidenciada por meio dos turnos de fala auto-selecionados (TFAS), significando a participação espontânea de cada FI; dos turnos de fala ratificados (TFR), quando selecionados pelo AF e, finalmente, dos turnos de fala co-selecionados (TFCS), estes últimos voltados à participação com escolhas mútuas entre os FIs, a seguir.

3.2.1. TIPOS DE PARTICIPAÇÃO ENTRE OS FALANTES IDOSOS

GRÁFICO II



No gráfico II, visualiza-se uma participação verbal ascendente entre os FIs ao longo do curso de alfabetização, a qual se concretiza com a elaboração dos turnos co-selecionados, endereçados espontaneamente entre tais falantes, considerados indicadores de uma crescente abertura nas trocas interacionais nas quais os idosos tiveram oportunidades de exporem e compartilharem suas ideias sob diferentes enfoques a partir das temáticas discutidas em sala de aula.

A participação ratificada não significou meras intervenções dos FIs previamente demarcadas pelo AF, como se fosse um “*bate-papo desobrigado*” fundado nos fins da “*educação bancária*” (FREIRE, 1987) centralizada no “*falante potencial*” (GOFFMAN, 2002) que apenas age como um transmissor de conteúdos, ou mesmo, uma participação desobrigada da escuta e da compreensão do pensamento dos(as) outros(as), mas uma construção dialógica sedimentada numa relação problematizadora na qual houve uma reflexão entre o tópico discutido e os saberes dos FIs e, assim, eles puderam reelaborarem seus saberes na interação face-a-face com AF e com os demais falantes em sala de aula.

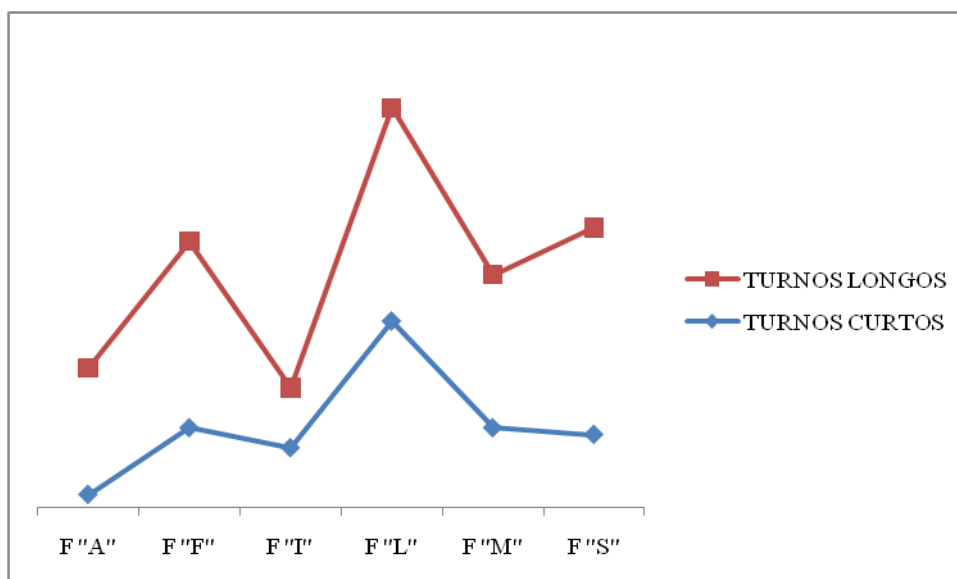
Nesse sentido a participação ratificada, mais evidentes que a auto-selecionada, demonstrou que os FIs tiveram oportunidades de permanecerem por mais tempo com a fala para iniciarem, manterem e finalizarem confrontos comunicacionais no diálogo interacional com AF, através dos quais foram estimulados a enfrentarem situações formais de usos da língua falada vivenciando oportunidades de superarem situações limites da sua comunicação verbal/não-verbal, além de maximizarem sua capacidade de argumentação linguístico-discursiva. Na participação ratificada os FIs sentiram-se falantes potenciais e processaram uma (re)leitura das suas experiências comunicacionais, pois enquanto falantes foram escutados, compreendidos e adquiriram confiança ao terem vez e voz num confronto comunicacional.

A fala ratificada se intensifica à medida que os FIs elaboram turnos de fala longos (TFL) na interação com o AF, expostos mais à frente no Gráfico III, em que se observa que há uma elaboração progressiva entre os turnos longos por parte dos FIs, os quais aparecem com mais frequência em relação a elaboração dos turnos de fala curtos (TFC). Por

elaborarem turnos de fala mais longos os FIs tomavam a “vez da fala”⁸⁵, não apenas para comunicarem ou narrarem suas experiências e histórias de vida, mas refletir sobre elas no processo discursivo-interacional gerado com diversos interlocutores, as quais são reelaboradas e endereçadas à realização de práticas sócio-comunicacionais transformadoras com fins de melhor “*explicá-las, compreendê-las*” e vivenciá-las no agir sócio-comunicacional como “*sujeitos capazes de fala*” nas interações interlocucionais (FREIRE, 1987; HABERMAS, 2003). Veja a seguir o quadro III que expõe a confirmação progressiva dos “turnos de fala curtos e longos” elaborados pelos FIs no diálogo interacional em sala de aula (RICARDO-BORTONI, 2006).

3.2.2. ELABORAÇÃO DOS TURNOS DE FALA CURTOS E LONGOS PELOS FALANTES IDOSOS

GRÁFICO III



Verifica-se, no quadro III, que a participação interativa entre os FIs, marcada com a elaboração dos turnos de fala longos (TFL), foi crescente e mais frequente em relação aos turnos de fala curtos (TFC). Nesse sentido, constata-se que a sala de aula tornou-se um espaço de fala interacional em que as relações dialógicas estiveram além da

⁸⁵Sacks&Schegloff&Jefferson (1999).

relação “*eu-tu*” (FREIRE, 1987), em termos de os interlocutores estabelecerem uma dialogicidade entre os saberes do mundo da vida e os saberes do mundo instrumental. Noutro sentido, ela tornou-se uma “*arena discursiva*” (BAKHTIN, 1995), em que os FIs não apenas (re)ativaram e (re)organizaram conhecimentos linguístico-discursivos referentes as práticas sócio-comunicacionais vivenciadas cotidianamente, mas reelaboram uma compreensão mais crítica do mundo, sobretudo em termos das diversas temáticas relacionadas as necessidades e expectativas sócio-culturais e educacionais da população idosa na atual sociedade, as quase fazem parte do seu dia-a-dia.

Na participação dos FIs em sala de aula o que torna-se significativo, não é apenas o acompanhamento longitudinal do diálogo-interacional vivenciado entre os diversos interlocutores, mas a capacidade de cada falante enfrentar e interagir com diferentes discussões capazes de proporcionar-lhes uma leitura transformadora nos relacionamentos com os(as) outros(as) na sociedade, uma vez que muitos idosos vivenciam a “*suave violência do silêncio*” no mundo da comunicação e da informação (PRETI, 1991).

A seguir trata-se, mais especificamente, dos dados referentes a participação verbal/não-verbal dos FIs no texto oral em sala de aula, evidenciada nas aulas gravadas e transcritas para análise, considerando-se a seleção de seis sequências interacionais de fala formadas com a maioria dos FIs em que se verificam as habilidades linguístico-discursivas construídas durante a participação de cada um deles nas aulas, expostas no próximo ponto 3.4. Durante a observação participante foi possível registrar quatorze aulas, dentre as quais selecionou-se seis aulas para se ter uma amostra de análise progressiva, fundada no acompanhamento longitudinal, em termos da reelaboração das habilidades linguístico-discursivas entre os FIs nas trocas interacionais. Nas aulas selecionadas foram identificadas outras sequências interacionais, como as de leitura individual e coletiva, escrita individual e coletiva no quadro, leitura e escrita em dupla, elaboração de entrevistas em dupla, correção individual e coletiva de exercícios escritos.

Entretanto, as sequências interacionais selecionadas para a análise estiveram voltadas à discussão tópica e à compreensão textual, àquelas relacionadas à discussão prévia das temáticas a serem discutidas em sala de aula e, estas, referentes à compreensão oral da leitura de textos orais/escritos realizadas por AF e pelos AFNs, em sala de aula. Outro critério de escolha dessas sequências foi o fato de nelas haver um maior número de

participantes idosos e, assim, caracterizar o foco em discussão da presente pesquisa. Mas antes de expô-las apresenta-se algumas considerações sobre o texto oral (verbal/na-verbal) construído na interação educador-educandos em sala de aula como um recurso didático inerente ao “*fazer pedagógico do educador*” (MARCUSCHI, 2001), deixando transparecer a sua importância na dinamização do diálogo interacional em sala de aula.

3.3. O TEXTO ORAL NA SALA DE AULA

Diante do que foi exposto há um reconhecimento de que a linguagem exerce um papel importante nas práticas sócio-comunicacionais orais/escritas e, em conformidade com a Linguística da Língua Falada, entende-se que, especificamente a fala, enquanto uma produção textual-discursivo-interacional não é um texto que “*aglomera um amontoado de palavras caóticas e não-planejadas*”, nem tão pouco um texto marcado por idéias “*fragmentadas ou descontextualizadas*” (KOCH, 2001). Com Marcuschi (2001) entende-se que os textos orais/escritos procedem de um mesmo *sistema lingüístico* e, operam num *continuum* de realizações segundo seus usuários com planejamento e monitoração interacional⁸⁶ e, seus condicionantes sócio-histórico-culturais em termos dos gêneros *textuais primários e secundários* (BAKTHIN, 1995).

Ochs (1979, apud KOCH, 1997) aponta diferentes níveis de planejamentos dos textos orais/escritos, como os textos falados não planejados/planejados e os escritos não planejados/planejados⁸⁷. Quanto ao planejamento do texto falado em sala de aula, considerou-se, para fins desse trabalho, a sua organização local em termos da elaboração e do endereçamento dos turnos de fala a respeito dos tópicos discutidos em sala de aula e, a sua organização global, significando o gerenciamento das interações interlocucionais em termos da reelaboração de habilidades lingüístico-discursivas por FIs na construção de sequências interacionais de fala em sala de aula.

⁸⁶Koch (1992, 1997); Kleiman (1996); Marcuschi (2001); Preti (2002); Signorini (2001).

⁸⁷O texto escrito não-planejado (anotações, bilhetes, recados,etc) e o planejado (textos científicos, filosóficos, impressos,etc) ligados a um processo ensino-aprendizagem, mediante atividades de “*refacção*” (Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa/1989) ou de “*retextualização*”(TRAVAGLIA,1993; MARCUSCHI, 2001).

A respeito dos turnos de fala na interação educador-educando essa discussão apóia-se nas regras interacionais do “*falar um de cada vez*”⁸⁸ que são construídos em tamanhos “*curtos ou longos*” (BORTONI-RICARDO, 1996), ou mesmo “*simples e compostos*” (CASTILHO, 2004). Bortoni-Ricardo enfatiza que os turnos curtos compõem-se de unidades pré-lexicalizadas (hum, ah, ué, etc) e, os turnos longos, são formados vários segmentos lingüísticos (palavras, frases, período). No contexto de sala de aula os turnos de fala servem à organização na discussão central do conteúdo didático (supertópico) e as discussões que perpassam entre falantes (subtópicos) no decorrer da sua compreensão (entendimento), além de monitorar suas intervenções em sala de aula⁸⁹. Isto significando a coesividade e a coerência interacional⁹⁰ enquanto estratégias de gerenciamento na compreensão textual construída *in locus* (KOC, 1997; FÁVERO, 1996b).

O texto falado em sala de aula implica na elaboração de estratégias de *co-produção* discursiva visto que os interlocutores, não apenas interagem uns com os outros, mas *co-negociam* e *co-argumentam* de maneira colaborativa (MARCUSCHI, 1986). Estes aspectos contribuem para a *reelaboração* das habilidades lingüístico-discursivas nas interacionais entre FIs ao participarem da construção interativa do texto falado em sala de aula. Nesse sentido, considera-se o espaço de sala de aula como um universo sociolingüístico em que os idosos aprendizes podem “*adquirir* (reelaborar, grifo nosso) *novos conhecimentos da língua padrão*” e desenvolver suas “*capacidades de usos da língua oral/escrita em contextos sociais mais amplos*” (BORTONI-RICARDO, 1995), sobretudo quando esses usos se realizam nas interações interlocucionais formais.

Assim, entende-se que as capacidades dos usos da linguagem verbal/não-verbal acontecem por meio de sequencias interacionais de fala em que os falantes nelas estão envolvidos sendo capazes de sustentarem e monitorarem suas intenções comunicacionais nas interações.

⁸⁸Sacks&Schegloff&Jefferson (1997).

⁸⁹Castilho (2004); Preti (1991; 2004); Kerbrat-Orecchioni (2006).

⁹⁰Os elementos de coesividade e coerência interacional no texto falado são amplamente discutidos nos estudos da Língua Oral, desenvolvidos nos trabalhos de análise da língua falada quanto a sua organização textual-dicursivo-interacional, no projeto da “Gramática do Português Falado” (UNICAMP), dirigidos por Castilho et al (1990, 1993; ILARI, 1992; CASTILHO&BASÍLIO, 1996; KOCH, 1996; KATO, 1996; NEVES, 1999; PRETI, 1991; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; GALEMBECK, 1990; RISSO, 1995; 1996; JUBRAN, 1996; FÁVERO, 1985; 1996b; 1988; 1999; ROSA, 1992).

3.4. FALANTES IDOSOS NAS SEQUÊNCIAS INTERACIONAIS

Com base nos teóricos que estudam a fala se realizando nas interações verbais/não-verbais toma-se as “*sequências interacionais de fala*” para se entender como acontece a reelaboração das habilidades lingüístico-dicursivas entre FIs em sala de aula, as quais são formadas “*por um ou mais participantes*” enquanto sujeitos falantes que gerenciam a fala interacional com outros interlocutores⁹¹. Nesse trabalho, buscou-se identificar as sequencias formadas com a maioria dos FIs em sala de aula⁹², construídas com a sua participação ratificada, quando selecionados por AF, ou com sua participação auto e co-selecionada junto aos demais FIs, por meio da elaboração de turnos curtos e longos. Entende-se por participação as intervenções verbais/não-verbais que “*configuram uma ação conjunta*” entre interlocutores envolvidos num encontro interacional em que os interlocutores utilizam recursos lingüístico-discursivos e interacionais da linguagem falada para comunicarem-se entre si e gerenciarem suas intenções de fala (GOFFMAN, 2002).

Nesse tópico, apresentam-se seis sequências interacionais de fala referentes ao acompanhamento longitudinal realizado por meio da observação participante da pesquisadora em sala de aula, no decorrer do curso de alfabetização com pessoas adultas e idosas, sendo os sujeitos dessa pesquisa seis pessoas idosas. As sequências são do tipo: Compreensão textual e Discussão tópica, cuja pretensão tipológica inspira-se nos trabalhos da língua falada na interação aluno(a)-professor(a)(BORTONI-RICARDO,1994; GARCEZ, 2006; 2007), os quais estudam a organização da fala-em-interação na sala de aula. Assim como também nas contribuições da Analise da Conversação nas interações em sala de aula (GOH, 2008; RICHARDS, 2006) e, nas contribuições da sociolinguística interacional que estuda a fala-em-interação na, e fora da sala de aula (GOFFMAN, 2002).

As sequências interacionais de fala estão sinalizadas com a participação da pesquisadora (P), os turnos de fala do alfabetizador (AF), os turnos longos (TL) e curtos (TC) elaborados pelos FIs, sinalizados por linhas após as letras iniciais do seu nome, por vezes aparecendo a participação da turma (T) e de alunos quando falam de uma só vez (As). Os nomes dos alfabetizados (AFNs) são fictícios (Afonso, Fernanda, Ivone,

⁹¹Katherini-Orecchioni (2006); Marcuschi (1987);Goffman (2002); Bortoni-Ricardo (1995); Traverso (1999), Goh (2008).

⁹²As sequências interacionais de fala, conforme a realidade desse trabalho, são formadas no mínimo com três FIs,além do AF.

Lourdes, Maíra e Sâmara), muitas vezes, assim representados (F”A”, F”I”, F”Lo”, F”M” e F”S”), lendo-se da seguinte forma: o/a Falante “A”, Falante “I” e, assim, sucessivamente.

A sinalização das sequências interacionais de fala funda-se nos trabalhos da linguagem falada e suas técnicas de transcrição textual anteriormente mencionadas e expostas nesse trabalho, sendo assim consideradas para o tratamento do dados em termos da sua transcrição, análise e interpretação. A transcrição relacionada aos turnos do AF nas sequências interacionais de fala selecionadas aparecem com frequentes cortes, devido ao foco de análise centrar-se nas intervenções do FIs. Portanto, inicialmente apresenta-se a sequência interacional de fala referente ao Ex: 01 (aula 1), retirada da primeira aula gravada⁹³, construída com a participação da maioria dos FIs (três) no decorrer da compreensão oral do texto: “O filho pródigo”⁹⁴ lido pelo AF, que em seguida solicita aos FIs a sua interpretação, portanto uma sequência de compreensão textual.

Ex: 01 (sequência interacional/Aula 1)

- AF 64-/.../ quem gostaria de acrescentar mais alguma coisa?
I 65-deu anel (+) sandalho (+) vestido (+) beijou (+) abraçou (+) e fez/e fez uma *linda* festa pra ele...
P 66-((a turma vibra com Ivone que teve uma fala lenta e compassada))
AF 67-/.../ vocês conseguem perceber esta relação que o texto fala em muitas famílias...
P 71-((turma escuta... silêncio....))
AF 72-/.../ não/não podemos dá festa todo dia...
Lo 75-((risos))
P 76- ((a turma escuta...))
AF 77-/.../ tem outros que tudo está bom... não é assim?
M 82-não é *gastador*... ((risos))

(1ª aula: 10/04/2007)

⁹³**Contextualização:** 1ª aula gravada-10/04/2007, com a presença de cinco FIs. Unidade Temática I: Afetividade. Subtemática: Família. Gravação-30min. Procedimento: Leitura do Gênero Textual: Parábola: “O filho pródigo, realizada pelo AF, seguida da sua compreensão oral entre os AFNs. A aula prosseguiu com atividades de leitura/escrita em pequenos grupos e acompanhamento individualizado.

⁹⁴**Texto: A parábola do filho pródigo**

Um homem tinha dois filhos, o mais moço deles disse: pai dá-me a parte dos meus bens e o pai repartiu com eles a fazenda. Poucos dias depois o filho mais novo, juntando tudo, partiu para uma terra bem longe e desperdiçou toda a sua fortuna. Depois de gastar tudo, houve naquela terra uma grande fome e ele começou a passar necessidades. Ele procurou um dos cidadãos daquela terra em busca de trabalho, este lhe mandou apascentar porcos no campo. Com fome desejava comer a comida dos porcos e ninguém lhe dava nada. E disse consigo: quantos empregados do meu pai tem comida e eu aqui estou passando fome.

Então arrependido voltou à casa do pai e disse: pai desobedeci a ti e contra o céu, não sou digno de ser chamado de teu filho, mas quero ser como um dos teus criados. O pai abraçou-o e beijou-o, pediu que lhe dessem a melhor roupa, colocassem um anel na sua mão e alpercatas em seus pés, ordenou que trouxessem um bezerro cevado e disse: comamos e alegremo-nos porque este filho estava morto e perdido, mas reviveu e foi encontrado.

⁹⁵ Ivone, Lourdes e Maríra, nomes fictícios.

Ao analisar a construção da sequência interacional de fala em sala de aula (Ex:01, aula 1) percebe-se que as falantes “I” e “M”⁹⁵ tiveram participação verbal auto-selecionada frente ao endereçamento coletivo dos turnos proferidos por AF, com a elaboração de turnos longo (linha:65) e curto (linha:82), ocorrendo também a participação não-verbal ((risos)) da F”Lo” (linha:82). A F”I” utiliza frequentemente os recursos da linguagem falada, como longas pausas (+) e a repetição “...e fez/e fez...” (linha:65), para sinalizar a elaboração do seu turno longo e a F”M” finaliza o seu turno curto prosodicamente com risos (linha:82).

Em termos linguísticos percebe-se que no turno longo elaborado pela F”I” (linha:65), ela utiliza palavras do seu repertório *vocabular* adquiridos na sua vida (“...sandalho (+) vestido...” e “...linda...”), bem como palavras do texto lido por AF (“...deu anel (+) beijou (+) abraçou...”; “...festa...”), para *interpretar* sua temática em discussão. Mas, essa sequenciação vocabular não ocorre no turno elaborado pela F”M”, que utiliza a palavra “...gastador...” (linha:82) referente ao seu conhecimento prévio. Observa-se que, enquanto a F”I” busca *interpretar* o texto baseada na informação textual e nos seus conhecimentos prévios (linha:65), a F”M” fundamenta a sua *interpretação* nos seus conhecimentos prévios (linha:82). Como essa sequência refere-se à compreensão textual basicamente elas utilizam as habilidades linguísticas para *interpretar e* entender o texto lido pelo AF, participando interacionalmente com os demais interlocutores. Além disso, elas conseguem *ampliar* a informação textual dada por meio do vocabulário inscrito no seu conhecimento prévio relacionados as vivências da vida.

Observa-se uma maior participação verbal por parte da F”I” (linha:65) em relação à F”M” (linha:82), que se sustenta mediante o fato de, nessa aula, não mais ocorrer intervenções verbais da sua parte. Isto não significa dizer que a F”M” não demonstrou um desempenho linguístico no diálogo interacional em sala de aula, pois noutras aulas há evidências da sua participação com AF e com os demais AFNs (sequências retiradas da aula 4). A mesma observação procede em relação a F”Lo”, pois esta idosa teve uma participação prosódica com risos (linha:75), mas noutra sequência dessa aula ela interage verbalmente com AF. Em termos discursivos, percebe-se que as falantes idosas (F”I” e F”M”) gerenciaram sua interação no momento em que elaboraram seus turnos para

iniciarem, manterem e finalizarem sua intervenção verbal, mesmo que uma delas tenha participado com um turno curto.

Mas essa participação verbal vai se alargando à medida que os FIs ocupam seu espaço de fala nas interações em relação aos interlocutores noutras aulas que seguem no referido curso, elaborando turnos longos mais freqüentes, a exemplo da próxima sequência interacional de fala no Ex: 02, retirado da quarta aula gravada⁹⁶, tendo a participação de quatro FIs (Maíra/Lourdes/Sâmara/Afonso), na qual se tem uma discussão tópica sobre a sub-temática currículo.⁹⁷

Ex: 02 (Sequência interacional/Aula 4)

- AF 03-/.../ algum voluntário gostaria de dizer o que é currículo?
M 04-é o grau que a gente estudou né? o que ela ((pessoa)) sabe fazer né?
05-essas coisas assim... bota o currículo nas empresas... as empresas pega né?
06-pra poder arrumar um trabalho né? emprego né? eu tenho uma filha que tá
07-preparando um currículo... apesar de que ainda não arrumou... mas vai arrumar...
AF 08-/.../ vocês concordam com /.../ Maíra /.../
T 10-CONCOR::DO...
AF 11-Lourdes concorda...
Lo 12-concordo...
AF 13-diga por que dona Lourdes...
Lo 14-eu concordo que é um documento pra gente arrumar emprego né?
15-botar o que sabe e o que não sabe né?
AF 16-/.../ essas informações da vida profissional... pode ser de forma escrita... e também oral...
P 17-((alguém na turma confirma o oral... mas AF não escuta))
AF 18-uma pessoa vai trabalhar na minha casa... /.../ eu procuro saber::

⁹⁶**Contextualização:** 4ª aula gravada-14/06/2007- Nessa aula teve a participação de seis FIs. Unidade Temática III: Cidadania e Documentos. Sub-temática: Documentos. Gravação-2h00. Gênero textual: informativo sobre currículo. Procedimento: AF introduz uma discussão informal sobre as experiências da vida profissional dos AFNs, após essa discussão, realiza a leitura de dois textos 1º) “A importância do currículo” e 2º) “A entrevista” e, em seguida, media a sua compreensão oral entre os AFNs. Aula segue com atividades de leitura/escrita, aplicação de exercício com correção coletiva e realização de entrevista em dupla.

⁹⁷**1º Texto: A importância do currículo**

A palavra currículo vem do *latim curriculum vitae*, que significa carreira da vida. O currículo é importante para você conseguir um emprego. Ele serve para selecionar as pessoas que desejam trabalhar numa firma e pode despertar o interesse e a curiosidade do empregador em conhecer pessoalmente o candidato à vaga do emprego.

O currículo é um documento que contém informações sobre a sua vida pessoal, à sua experiência profissional, ou seja, o que você realmente sabe fazer. Ele diz se você tem condições para ocupar um determinado cargo na empresa. Por isso, é importante que você aprenda a organizá-lo de maneira clara e correta.

2º Texto: A entrevista

Quando você pergunta a um amigo como vai? ou quais as novidades, você está fazendo inconscientemente uma entrevista levado pela curiosidade de saber como ele está passando. Quando o médico faz um exame anamnético, o policial interroga ou o vendedor da feira pergunta o que desejamos, eles também estão entrevistando.

Entrevista é um encontro com alguma pessoa com a finalidade de interrogá-la sobre seus atos e idéias. Existem vários tipos de entrevistas, entre elas: a entrevista de seleção que é uma etapa do processo seletivo que tem como objetivo levantar informações a respeito do candidato à vaga de emprego.

É também a oportunidade para conferir a maneira como o profissional leva sua vida pessoal e a sua carreira, quais os valores que possui e se estará apropriado para desempenhar o cargo oferecido por uma empresa.

- 19- informação sobre sua vida profissional... /.../ que tipo de currículo é esse?
- P 20-((a turma em silêncio... acompanha o raciocínio de AF))
- A 21-cuRRÍ::culo informal...
- AF 22-/.../ muito bem... uma forma também de CURRÍ::CULO? diga aí...
- A 23-o currículo (+) informal...
- AF 24-SIM::... /.../ temos o currículo escrito /.../ formal... e aquele que acontece através de uma
- 25-informação... /.../ o currículo informal... /.../ com /.../ escrita apresentamos aonde?
- S 26-nas empresas... nas indústrias... nas firmas e pode ser também pra residência... né?
- AF 27-/.../sim:: po::de/pode... em muitas residências é preciso um currículo escrito... /.../
- M 28-eu apresentei um currículo meu... quando fui procurar trabalho de cozinha...
- 29-o rapaz disse pra trazer seu currículo... aí eu peguei fiz e levei...
- 30-quer dizer... o que eu sabia fazer como cozinha... de cozinhar... tudo no currículo...
- AF 31-e aí Sâmara... é isso mesmo currículo?
- S 32-É::...
- AF 37-você tem alguma experiência com currículo... já fez algum currículo?
- S 38-fiz não... mas já deram informação de mim pra outras pessoas né? a fala de um amigo... né?
- 39-é::... é melhor amigo na praça do que dinheiro na caixa... né? (4ª aula:14/06/2007)

Ao analisar a sequência interacional do Ex 02 (aula 4), percebe-se que esta é mais extensa em relação a do Ex 01 (aula1), também se observa que a participação dos FIs torna-se mais intensa visto que suas falas vão fluindo na elaboração de turnos maiores, contra a elaboração de apenas dois turnos curtos (linhas:12 e 32), em sua maioria auto-selecionados. Os turnos ratificados (linhas:11-15; 22-23 e 31-39) não significam uma mera seleção por parte de AF enquanto *falante potencial* (GOFFMAN, 2002), pois os FIs neles envolvidos sentem-se motivados à participarem à medida que a discussão tópica aproxima-se de suas histórias de vida e experiências cotidianas e, assim sentem-se confiantes ao falarem de suas próprias experiências.

Entre as sequências apresentadas, a 1ª referindo-se a compreensão textual (leitura/interpretação) e, a segunda, sobre discussão tópica (discussão prévia de conteúdo didático), observa-se que na segunda há uma maior participação dos FIs, pois essa temática perpassa suas histórias de vidas pessoais e familiares (filhos/as, nora). Esse fato torna-se enfático na participação auto-selecionada da F”M” quando relata que “*eu apresentei um currículo meu... quando fui procurar trabalho de cozinha... o rapaz disse pra trazer seu currículo... aí eu peguei fiz e levei... quer dizer... o que eu sabia fazer como cozinha... de cozinhar... tudo no currículo...*” (linhas:28-30), significando que há uma preocupação por parte do AF em aproximar o tópico discutido nessa aula (currículo no trabalho) com as experiências dos(as) alfabetizando(as), especialmente em interação com a F”M”.

Outras sequências interacionais foram construídas, nessa aula, em torno da leituras dos textos: “A importância do currículo” e “A entrevista” realizadas na mediação AF/AFNs, direcionadas as vivências dos(as) alfabetizando(as) nas quais os idosos participaram individualmente e *co-participaram* coletivamente das discussões, sempre relacionando-as com as suas histórias e experiências de vida pessoal e geracional. Isso confirma-se quando a F”M” auto-seleciona-se e narra experiências de ‘entrevistas’ vivenciadas nos seus relacionamentos cotidianos, deixando transparecer uma participação verbal mais intensa e crescente nas interações entre AF/AFNs.

Em outros momentos da aula essa idosa (F”M”) pontua que algumas barreiras da sua comunicação realizada na fala foram superadas nos seus relacionamentos sociais mais amplos, a exemplo de *“entrar numa loja comercial e perguntar o preço de um móvel... antes sempre eu levava minha menina.... agora não... eu vou sozinha e resolvo... me sinto mais gente... né?”*⁹⁸. Essa falante confessa que superou, não apenas situações-limites em relação a sua comunicação em situações interacionais formais vivenciando uma maior capacidade argumentativa (*entrar numa loja... perguntar o preço... e resolvo...*), mas sentiu-se valorizada em realizá-la *“sozinha”* pelo fato de que *“antes”* solicitava a filha para ajudar-lhe nessas situações de fala interacional.

A F”M” confessa na sua participação ratificada com o AF em sala de aula que superou outras situações comunicacionais quando afirma ter ido ao *“INSS... quando eu cheguei lá... fui falar com as meninas.... e me senti bem conversando mais ela...”*, além de superar *“o medo de ir no elevador de primeiro andar e do segundo andar... agora eu já ando de elevador... já sei ir... não fico mais encabulada... né? (sic)”*⁹⁹. Percebe-se que a F”M” protagonizou diferentes situações conversacionais com mais autonomia ao expor, negociar e obter diversos acordos comunicacionais, demonstrando uma capacidade de transitar em diversos *“logradouros públicos”* como defende o estatuto do idoso e, usar a fala, com diferentes interlocutores.

De forma similar a F”F”, noutros momentos da aula 4, auto-seleciona-se narrando histórias de vida em que vivencia mudanças ocorridas nos seus relacionamentos sócio-comunicacionais mais amplos, assim confessando que *“hoje eu já tô mais desenvolvida quando eu vou resolver um documento meu.... não fico tão embarçada não:... essas aula*

⁹⁸ Trechos de fala retirados da aula 4.

⁹⁹ Idem (aula 4).

ajuda muito... tô mais desenrolada na vida” (sic). Ao conseguir superar barreiras sócio-comunicacionais a F”F” enfatiza que tais mudanças foram estimuladas e proporcionadas nas aulas de alfabetização.

Em termos das habilidades linguísticas verifica-se, na sequência interacional do Ex: 02 (aula 4), uma maior interação entre os FIs com o AF, iniciando-se com a F”M” que já utiliza outras habilidades linguísticas, em relação a aula anterior, para *ampliar* e *sinalizar* a sua intervenção verbal ao introduzir uma *definição* (linhas:04-07) sobre currículo, sendo *exemplificada* com suas narrativas referendas nas linhas (28-30). Em termos discursivos essa falante, não apenas introduz o tópico em discussão ao seu turno, mas o *mantém* ao retomá-lo noutra situação de interação. Por sua vez, a F”Lo” utiliza as habilidades de *concordância* e *justificativa* frente ao posicionamento da F”M” (linhas: 12, 14-15), com as quais mantém a sua coerência tópica ainda que a sua participação tenha sido selecionada¹⁰⁰ pelo AF.

Entre as habilidades linguísticas dos FIs há uma *definição* auto-selecionada sobre currículo, seguida da sua *confirmação* ratificada pelo F”A” (linhas: 21 e 23) em relação a pergunta do AF (linha:22), cuja participação acrescenta uma nova informação a discussão tópica. A sequência segue com a participação auto-selecionada da F”S” (linha:26) que *explica* onde um currículo escrito pode ser apresentado, utilizando palavras do seu conhecimento prévio distribuídas numa crescente cadeia vocabular (nas *empresas... nas indústrias... nas firmas e pode ser também pra residência...né?*). Na mesma sequência, essa idosa retoma a discussão tópica com uma *confirmação* ratificada, acrescida de uma *justificativa* baseada em suas experiências de vida e, *expressões formulaicas* (linha:39), uma marca característica da *linguagem do idoso* (PRETI, 1991).

Nessa aula percebe-se que os FIs ampliam sua capacidade de elaborar turnos mais longos, à medida que também intensificam suas diferentes formas de interagir com o AF e demais falantes, por meio da construção de diferentes habilidades lingüístico-discursivas nas trocas interacionais. Veja a sequência interacional de fala do Ex: 03, referente a sexta aula gravada¹⁰¹ (aula 6), formada por três FIs (Lourdes/Fernanda/Máira) referindo-se a compreensão textual do texto lido: “A entrevista”.

¹⁰⁰Essa observação significa dizer que as interações se ampliam entre os FIs.

¹⁰¹**Contextualização:** 6ª aula gravada-20/06/2007. Cinco FIs estiveram presentes nessa aula. Unidade Temática III:Cidadania e Documentos. Sub-temática: Trabalho. 2h00 de gravação. Gênero textual informático sobre

Ex: 03 (Sequência interacional/aula 6)

- AF 76-.../ qual o objetivo... /.../ ((da entrevista em sala de aula)) /.../
77-estimular a memória ... será que essa entrevista aqui... /.../ serve pra isso?
Lo 78-com certeza...
AF 79-estimular pra a gente falar mais:: organizar o pensamen::to...
Lo 80-tá certo mesmo... desenvolver mais o raciocínio...
AF 81-.../ mas esse tipo de entrevista aqui na sala de aula que a gente começa a conversar...
82-ler um texto... /.../ pra gente /.../ exercitar:: o nosso raciocínio... a nossa memória... /.../
83-aumentando a conversa... /.../
F 84-quebrando o gelo...
AF 85-“quebran::do o gelo...” vai aumentando as conversas... dona Fernanda fa::la... dona Neuma fa::la...
86-Dâmaris fala... Máira fala... cada um fala /.../ sua maneira de dizer o que pensa e como pensa...
87- ntão o objetivo dessa entrevista em sala de aula é o de /.../ organizar o nosso pensamento... /.../
88-não é assim dona Neuma? /.../ essa é uma
89-oportunidade da gente desenvolver mais o pensamento... /.../ “quebrando o gelo”
90-como dona Fernanda está dizendo... /.../
M 91-é::
AF 92-vocês lembram /.../ antes de vocês virem para o curso de alfabetização... a gente chegou na casa de
93-vocês... vocês consideram aquilo um tipo de entrevista?
M 94-com certeza é::
AF 95-o que foi que a gente fez quando chegou lá... ((residência)) perguntou o que?
F 96-eu não sei porque fui eu que vim pra cá...
AF 97-no caso daqueles que a gente foi... a gente perguntou o que? quem lembra o que a gente perguntou...
Lo 98-na minha casa quem recebeu foi minha filha... não sei quem foi.... (6ª aula: 20/06/2007)

entrevista.Procedimento:AF retoma a leitura sobre o texto: “A entrevista” com os AFNs, seguida da sua compreensão oral. Depois segue aplicação de exercício escrito e elaboração de uma entrevista oral em dupla.

102Texto: A Entrevista*

Quando você pergunta a um amigo como vai? Ou quais as novidades, você está fazendo inconscientemente uma entrevista levado pela curiosidade de saber como ele está passando. Quando o médico faz um exame anamnésico, o policial interroga ou o vendedor da feira pergunta o que desejamos, eles também estão entrevistando.

Entrevista é um encontro com alguma pessoa com a finalidade de interrogá-la sobre seus atos e idéias. Existem vários tipos de entrevistas, entre elas: a entrevista de seleção que é uma etapa do processo seletivo que tem como objetivo levantar informações a respeito do candidato à vaga de emprego.

É também a oportunidade para conferir a maneira como o profissional leva sua vida pessoal e a sua carreira, quais os valores que possui e se estará apropriado para desempenhar o cargo oferecido por uma empresa. (*Texto adaptado do livro didático da EJA pelos monitores do projeto).

103Texto: Currículo informal

Seu Afonso na aula passada falou que nós temos um currículo “*formal e um currículo informal*”, o primeiro nós apresentamos na sociedade para arrumar um emprego na empresa, na indústria, na escola, no restaurante ou em qualquer outra instituição da sociedade. O segundo representa a “*fala de um amigo*”, conforme afirma Dona Sâmara, que é alguém que fala por você quando se procura um emprego e, isto ela confirma quando diz que é “*melhor amigo na praça do que dinheiro na caixa*” e a turma concordou com a sua posição. É muito bom quando um amigo nos indica para um emprego porque ele conhece o nosso currículo, desempenho numa determinada profissão. Dona Máira passou pela experiência de elaborar um currículo formal escrito quando precisou arrumar o seu emprego, assim como para a sua filha.

Muito do nosso currículo informal construímos na escola familiar junto com os nossos pais e mães. Aprendemos muitas coisas com os nossos pais para sabermos enfrentar à vida quando jovem, adultos e, esse ensino, também servirá para orientar os dias da nossa velhice, pois vamos ensinar aos nossos filhos, netos, bisnetos, de geração a geração. Portanto, nós temos o ensino familiar e escolar que são bons para a nossa vida em sociedade.

A leitura e a discussão do texto entrevista¹⁰² foi uma retomada da aula anterior (4ª aula), pelo fato do AF ter produzido um texto com as contribuições dos FIs, a exemplo do título “*currículo informal*”¹⁰³, inspirado nas colocações do F”A” (Ex: 02, aula 4, linhas: 21 e 23) e das falantes “M” e S” (Ex: 02, linhas: 07 e 28-30; 38-30). Esse texto foi lido por AF junto aos alfabetizandos que enfatizou a importância do registro das ideias dos FIs no referido texto o que significou que o material didático circulante em sala de aula foi inspirado na fala dos(as) alfabetizandos(as) e, em outros momentos, construídos por eles de forma individual e coletiva. A sequência enunciada (Ex 03, aula 6) trata da sub-temática entrevista e sua discussão focaliza a questão do trabalho, nela verifica-se que o AF estimula a compreensão textual após realização da leitura com os AFNs, mas eles têm uma participação inicial com turnos muito curtos (linhas:78,84,91,94), demonstrando pouco entusiasmo no tratamento temático.

Percebe-se uma distância de fala interacional entre os FIs de maneira que a sequência discorre com endereçamentos de turnos ratificados por parte do AF e, nesse momento da aula, a participação auto e co-selecionada torna-se mais difícil de fluir. Isso verifica-se nos turnos longos elaborados por AF, apesar dos frequentes cortes, mas à medida que a discussão avança em outros momentos da aula, os FIs vão relacionando a temática em discussão (entrevista) com suas experiências de vida pessoal, familiar e intergeracional, a exemplo da F”Lo” auto-seleciona-se e revela que “*eu converso muito com minhas filhas... com meus genros...*”, noutra situação a F”M” retoma sua participação co-selecionada e relata exemplos de entrevista realizada no cotidiano familiar com sua filha, afirmando que “*eu pergunto a minha filha quando é que ela vai terminar o curso que ela tá fazendo... se vai trabalhar... se vai estagiar... quando é que vai terminar... /.../ a gente fica conversando eu e ela... já é uma entrevista...*”(sic).¹⁰⁴

A participação co-selecionada vai se alargando entre os demais FIs, quando a F”F” também relata vários exemplos de entrevistas que realiza com o seu filho quando o

¹⁰⁴Trechos de fala retirados da aula 6.

mesmo chega de viagem do quartel, afirmando que *“eu pergunto como foi... se comeu direitinho... /.../ comeu tal hora... trabalhou muito... e é uma entrevista... não é ?... quando ele viaja gosta de me contar as aventuras... aí eu fico perguntando/fico perguntando mesmo... aí ele vai me contando...”*(sic). Percebe-se que os FIs vão fundamentado a compreensão do conteúdo (entrevista) debatido em sala de aula com suas experiências cotidianas, as quais não limitam-se apenas em âmbito individual, mas nas relações geracionais com os filhos(as) e intergeracionais com os netos(as).

Ao longo dessa aula a F”F” insiste em falar com o AF (*“oh:: professora”*) para dizer-lhe que *“eu também faço com meu neto quando ele quando ele/ele chega em casa... eu digo como foi a aula? como foi o dia? brincou com os seus coleguinhas... brincou com seus coleguinha... /.../ estudou fez o dever direitinho? a professora botou você de castigo...?”.* Observa-se que os FIs vão adquirindo auto-confiança em usar a vez da fala para relatarem suas experiências e, assim, acontece porque o AF procura estimulá-los, valorizando-os naquele espaço comunicacional.

Mas os FIs revelam uma capacidade significar entrevista numa perspectiva problematizadora em termos de um saber mais elaborado com fins práticos, pois a F”S” expõe sua opinião afirmando que a *“entrevista serve pra conhecer o comportamento das pessoas... porque eu já fui trabalhar numa mulher.../.../ aí ela me deu informação... né? ela perguntou se eu lavava mal... /.../ que ela tinha que conhecer com quem tá lutando... se a senhora quiser mais informação... tenho mais pra lhe dar... isso foi uma entrevista...”*. Nesses termos a F”F” após relacionar essa temática com seus conhecimentos prévios ela afirma que *“a entrevista tanto serve para::... emprego... como também um desabafo de alguém que está desesperado...”*(sic) e, assim, a participação entre os FIs se amplia nas trocas conversacionais de forma que as experiências de vida fuem e motivam a expressividade verbal.

A participação co-selecionada torna-se mais fluente quando os AFNs, sobretudo os FIs, realizam uma entrevista em dupla na qual fundem-se os conhecimentos práticos de cada falante e os saberes teóricos discutidos em sala de aula ao mesmo tempo em que reelaboram práticas da comunicação interacional com o interlocutor. Em se tratando das trocas interacionais entre a maioria dos FIs, a sequência focalizada (Ex: 03, aula 6), observa-se que o AF tenta relacionar a temática em discussão com as experiências

cotidianas dos AFNs, a fim de estimular a sua participação verbal. Embora elaborando turnos muitos curtos, eles tiveram participação auto-selecionada frente ao endereçamento coletivo do AF e isto demonstra uma maior abertura na interação.

Nessa sequência as habilidades linguísticas mais freqüentes foram de *concordância* da parte da F”Lo”(linha:78) em relação a explicação do AF (linhas: 76-77). Esta idosa noutra situação de fala retoma a sua posição de *concordância*, reforçando-a com uma *explicação* (linha:80) e, finalizando a sua participação nessa sequência, ela emite uma *justificativa* acrescida de uma *negação* diante da pergunta de AF (linha:98). Apesar da F “Lo” ter tido nessa sequência uma participação restrita percebe-se que ela *retoma e mantém* suas intervenções nas relações interacionais.

Ainda nessa sequência, a F”F” (linha:84) auto-seleciona-se e *complementa* a explicação do AF *mantendo* a coerência temática do tópico que está sendo discutido e, mais precisamente ela participa com uma *negação* acrescida de uma *justificativa* diante da pergunta do AF (linha: 96). A F”M” nas suas intervenções verbais basicamente participa, nessa sequência, com uma *confirmação* auto-selecionada diante da explicação do AF (linhas: 91, 94). No entanto, observa-se que, noutros momentos discursivos dessa aula, a F”M” interage com o AF elaborando turnos bem maiores, utilizando-se de outras habilidades lingüístico-discursivas interacionais.

Até aqui foram vistas três sequências interacionais de fala formadas com a maioria da participação dos FIs, referentes a três aulas realizadas no primeiro semestre/2007, a seguir apresenta-se mais três sequências referentes a três aulas realizadas no segundo semestre/07, com o intuito de se observar a evolução progressiva da reelaboração das habilidades lingüístico-discursivas dos FIs ao longo do curso de alfabetização. Portanto, veja a sequência inscrita na sétima aula¹⁰⁵ gravada, construída com cinco FIs (Ivo¹⁰⁶/Sâmara/Fernanda/Ivone/Lourdes), fundada na compreensão textual, excetuando-se a fala de Seu Ivo. As próximas sequências são mais extensas em relação as

¹⁰⁵**Contextualização:** 7ª aula gravada- 13/08/2007-Nessa aula esteve presente cinco idosos. Unidade Temática IV: Atenção a Saúde. Sub-temática: Envelhecer com sabedoria. 1h30min de gravação. Gêneros textuais: informativo e instrucional. Procedimento:AF realiza leitura de dois pequenos textos: “Respeito aos velhos, doentes e pobres” e “Envelhecendo com sabedoria: cuidados com a pele no verão”, em seguida AF media sua compreensão oral com os(as) alfabetizandos(as).

¹⁰⁶Lamentavelmente o idoso “Ivo” não participou até o final da pesquisa, pois foi acometido de um Acidente Vascular Cerebral (AVC).

as anteriores e, dessa forma, se percebe com evidência a progressividade da participação dos FIs.

Ex: 04 (Sequência interacional/aula 7)

AF 72-então gente... os filhos apóiam o que vocês fazem? pra estudar... sair de casa... ver outras pessoas...

Iv 73-/.../

S 79-minha filha também concorda... ela não dá muito pitaco não... minha filha graças

80-a Deus eu não tenho do que me queixar dela não... até aqui eu tô muito satisfeita ((satisfeita))

81-com ela... uma filha que graças a Deus não me preocupa... eu não tenho preocupação com ela...

83-quando eu tenho qualquer coisinha... que eu tenho problema de labirinto... aí um dia eu fiquei com

84-problema de labirinto não posso esconder né? aí a minha menina disse... não mande dizer pra Socorro

85-não... pois ela telefonou pra mim... quando deu fé... chegou a menina com meu mundo de remédio...

86-ela se preocupa muito comigo.... não tenho que me queixar dela não... eles são muito...

AF 87-e respeitam também...

S 88-respeitam graças a Deus... tô satisfeita... tenho duas... mas graças a Deus... eu não tenho que me

89-queixar delas não...

AF 90-dona Fernanda....

F 91-eu também... eu só tenho um filho que criei... ele já está casado... tenho um neto... mas até aqui eu

92-também não tenho o que dizer dele não... ele com quatorze anos me deu um trabalhinho... mas agora

93-está sossegado já casou... tem dezenove anos e tem um filhinho... tá no quartel só esse ano... mas ele

94-é tranquilo... me trata muito bem...

AF 95-/.../ vocês são bem tratados pelos filhos... /.../ isso é muito importante para a nossa vida...

F 96-eu falei... Marcos eu tô estudando... eu sou universitária agora... eu tô estudando na universidade... ele

97-e:... que chique mainha muito bem... não desista... continue...

I 98-a minha filha... também diz e:... agora depois de idade tá na universidade... ela diz ((risos)) ah:... isso

99-é muito chique... na Universidade...((risos))

Lo 100-os meus também gosta... do mesmo jeito... eles apóia pra eu vir assistir aula... no dia que eu não

101-venho... a senhora não vai não é? ((risos)) é tudo desse jeito... eles apóia... e fico muito orgulhosa...

102-porque eu conheço vizinha minha que não pode estudar porque o marido não deixa...

103-os filho fica é mangando...

(7ª aula: 13/08/2007)

Na 7ª aula houve leitura de dois pequenos textos, o primeiro tratando do respeito às pessoas idosas, cujo título¹⁰⁷ “*Respeito aos velhos, doentes e pobres*” foi construído pela idosa Dona Lourdes e, o segundo, sobre “*Envelhecendo com sabedoria: cuidados com a pele no verão*”¹⁰⁸, foi retirado de uma revista fornecida por Dona Neves. A

¹⁰⁷ “**Respeito aos velhos, doentes e pobres**”

Hoje, o Brasil conta com um número elevado de idosos que precisam melhorar sua qualidade de vida, pois no mundo atual é necessário se desenvolver uma consciência coletiva de respeito ao idoso.

O nosso projeto busca reconhecer a pessoa idosa como uma pessoa útil na sociedade, principalmente na família, em sua relação com filhos e netos, no entanto, muitos familiares não lhes dão seu verdadeiro valor.

Mas, é preciso saber que os idosos muito tem para ensinar as gerações mais novas, o idosos devem ser respeitados, valorizados na sociedade e na família. Portanto, a sociedade deve divulgar o valor das experiências dos idosos e a sua importância na sociedade, por isso o idoso deve apropriar-se de seus valores e valorizar-se a si mesmo. Vamos envelhecer com sabedoria.

¹⁰⁸ **Envelhecendo com sabedoria: cuidados com a pele no verão**

-Evite tomar sol entre 9h00 e 15h00;

-Saiba que a areia, a água do mar, do rio e da piscina reflete raios solares;

-Utilize protetor solar meia hora antes da exposição solar, reaplicando-o a cada duas horas;

-Use roupas leves (camisetas, shorts, chinelos, bonés, óculos escuro);

-Proteja-se de respingos de frutas cítricas (limão, laranja) que em contato com o sol queima e mancha a pele;

maioria dos AFNs teve participação auto e co-selecionada, sobretudo entre os FIs, por meio da elaboração de turnos mais longos em relação aos turnos do AF, os quais aparecem bem menores e com pouco cortes.

Observa-se que nesta aula a interpretação textual apresenta-se mais polêmica, verificando-se que muitos idosos expõem e defendem suas opiniões sobre a temática em discussão, sobretudo em termos do respeito aos idosos. Entretanto noutros momentos da aula eles sempre relacionam essa temática às suas experiências da vida atual e de quando eram jovens. Na sequência (Ex:03, aula7) de compreensão textual os FIs desenvolvem habilidades lingüísticas de *concordância* e *justificativa* ao *retomarem* e *manterem* os turnos co-selecionado e ratificado com base em suas experiências de vida. A F”S” (linhas: 79-86 e 88-89) relaciona a temática em discussão com a sua vida cotidiana narrando, por meio da elaboração de turnos longos, experiências com familiares.

Ainda nesse sentido, a F”F” (linhas: 91-94), também participa de maneira ratificada *narrando* experiências familiares e, noutro momento de fala, ela mantém a sua *concordância* auto-selecionada (linhas: 96-97). For fim nessa sequência percebe-se uma troca interacional co-selecionada entre as falantes “I” e “Lo” , em que ambas, mantém a coerência tópica ao *concordarem* e *justificarem* com as falantes antecedentes, *narrando* experiências cotidianas relacionadas aos filhos(as).

A seguir veja a sequência interacional de fala (Ex: 05, Aula 10) retirada da décima aula¹⁰⁹ gravada com a participação de seis FIs (Afonso/Lourdes/Fernanda/Ivone/Maíra/Sâmara) referente à discussão tópica sobre habitação. No início da aula AF propõe a leitura de um texto sugerido pela idosa Dona Fátima, mas ao situar a sua temática e ao solicitar a sua leitura entre os AFNs, eles entram num clima de discussão de forma que a leitura somente é realizada quase no final da aula.

-Exagerou na praia! Não use sabonete, espalhe iogurte nos locais atingidos, ele serve como hidratante.

¹⁰⁹ **Contextualização:** 10ª aula gravada-03/09/2007-Unidade Temática V. Direitos Humanos. Sub-temática: Habitação. 1h20min de gravação. Gênero textual: Epístola. Procedimento: A partir dessa discussão temática alguns idosos falaram que a “verdadeira morada é no céu (+) que é eterna (+) era bom trazer/trazer o texto da Bíblia ((Bíblia)) que fala nessa morada... ela exprica ((explica)) bem direitinho” (Fernanda); “nós todo... todinho... ((gesticula com as mãos em movimentos concêntricos)) vamo ter uma morada eterna... de verdade” (Afonso); “essa morada daqui ((gesticula com o dedo indicador no sentido térreo)) ninguém leva...” (Ivone); “é muito bom a idéia ((o texto sugerido por Fernanda)) que ela falou...” (Fidélito); “é::: dessa ninguém escapa... essa é certa... ninguém sabe como é... mas é de todo mundo” ((Ivo)). Diante desta manifestação os demais alunos acataram a idéia sem nenhuma restrição.

O texto tematizava sobre uma morada no céu, mas a discussão tomou um rumo sobre a necessidade de uma morada na terra que, na opinião deles, é tão importante quanto a morada celeste. No decorrer da aula verifica-se que a maioria se envolve na discussão e expõe suas opiniões sobre o direito básico de uma pessoa possuir uma morada na terra, cujo direito tem sido negado a muitos.

Ex: 05 (Sequência interacional/ aula 10)

- AF 11-/.../ esse texto conforme as discussões de/de vocês também fala de uma morada....
 12-será que a gente pode dizer que esta morada é um /.../ direito de todos... /.../ é uma morada
 13-diferente... não é?
- A 14-essa é a mais CER::TA... dessa ninguém ESCA::PA... o homem nasce nu... e morre nu... adquire
 15-aqui... pouco ou muito... mas não leva nada dessa terra... dessa morada dele... o povo... os político
 16-briga tanto/tanto por dinheiro... posse... as pessoa rica... que/que veve no lu::xo... que/que tem um
 17-grande aparta::to aqui... não leva nada... esse direito ele não tem... de/de/de levar quando morre.... fica
 18-tudo pra os outros.... eu NUN::ca vi falar que alguém levou nada quando morreu.... ele deixa no
 19-testamento...
- Lo 20-quem fica/quem fica vivo pega tudo... as vez só dá bri::ga...
- F 21-quando a gente vai... é:: comprar casa de herdeiro é hoRRÍvel... se não tiver no papel direitinho...
- I 22-não vende NÃO::... só vende se tiver::: é:: na es/escritura... como é mesmo... escritura..
- AF 23-escriturado...
- I 24-é esse nome aí... es-cri-tu-rado... na escritura...
- Lo 25-tem gente que/as vez já deixa essa escritura antes de morrer.... é morrendo e brigan::do..
- S 26-mas já pensou se o povo levasse o que possuía....
- A 27-a briga era feia... mas a leis ((lei)) de Deus é a maior... se um tem... outro não tem... nada é de
 28-ninguém.. ninguém tem nada... Deus dá tudo/todinho de graça... ninguém paga nada... não tem
 29-imposto... não tem ptu ((IPTU)) não tem juro... você não aluga... você não paga o ar.. não paga pra
 30-respirar... a leis de Deus é tudo de graça... de bom... isso é o 'EU' que é grande.... isprito
 31-((espírito)) de grandeza... o homem é desunido...
- I 32-a morada de verdade é no cemitério... no buraco quando/pa enterrar.... essa é certa...
- M 33-oxe:: tem muita gente/muita gente que nem essa tem... enterra porque tem enterrar...
- AF 34-/.../ pelo o que vocês disseram... parece mesmo um direito de todos.... /.../
- Lo 40-é isso mesmo... esse direito é certo.... pode ser o Rei... mas vai comer terra...
- AF 41-/.../ a gente também pode lutar para que não exista tantas desigualdades /.../
- A 51-é verdade... a gente sabe que vai morrer... mas a gente ainda não morreu... ainda vai morrer...
 52-enquanto a morte não chega... temo que lutar... só pára de lutar quando não pode mais fazer nada...
 53-morto num fala... é por isso que quero levar os projeto pra Assunção...
- 54-eu não paro.... o que/o que for... o que tiver no meu alcance eu vou levar/fazer pra o povo dessa terra....
- P 55-((a turma presta atenção seu Afonso falar... fica acompanhando com os olhares... meneios de
 56-cabeça...))
- Lo 57-morto não luta....
- S 58-os vivo/os vivos é quem deve falar...
- F 59-mas é bom sabe/saber é::: que tem uma luta aqui na terra e outra ((luta)) no espírito... a morada do céu
 60-parece ser/fica/ficar (+) só na mente... aí o povo... o coração do povo fica só ligado na morada da
 61-terra... aí quando a gente fala na morada do céu... eterna... ninguém encara.... a gente tá velho... a gente
 62-pensa nisso...
- I 63-é mesmo::: o povo novo... que tá crescendo não pensa nisso....

(10ª aula: 03/09/2007)

Na sequência Ex: 05 (Aula 10) verifica-se que o AF mantém o endereçamento coletivo aos AFNs, mas a participação auto e co-selecionada entre os FIs ocorre de forma bem espontânea. Além disso, observa-se que a elaboração dos turnos longos tornam-se rescentes, o que exige maior capacidade para os FIs coordenarem suas idéias e expô-las verbalmente, tendo mais oportunidades de alternarem-se em suas intervenções e monitorá-las interacionalmente. As primeiras intervenções ocorreram de forma co-selecionadas entre os FIs, os quais utilizam habilidades lingüísticas de *concordância* com *explicação* auto-selecionada, a exemplo da F “A” (linhas: 14-19) que participa da discussão com seus conhecimentos prévios, enquanto que a F”Lo” (linha:20) busca manter a *concordância* tópica co-selecionada em relação ao posicionamento do F”A”.

Na troca interacional a F”F” *amplia* a discussão tópica co-selecionada (linha: 21), da mesma forma em que a F”I” mantém sua *explicação* co-selecionada (linha:22), em que se percebe que ela utiliza uma ampliação vocabular, como “só vende se tiver::: é:: na es/escritura... como é mesmo... escritura...” , certificando-se do seu significado no turno de fala *retomado* afirmando que “é esse nome aí... es-cri-tu-rado... na escritura...” (linha:24). A F “Lo” (linha:25) *retoma* o turno e *reforça* a explicação da falante anterior, acrescentando uma nova informação. Por sua vez, a F”S”(linha:16) introduz um contra argumento que muda o rumo da discussão e incentiva os interlocutores a manterem a sua reflexão tópica, de modo que o F”A” (linhas:17-31), expande essa discussão introduzindo outras idéias e problematiza a discussão nas interações interlocucionais, mantendo sua opinião. A F”I” (linha:32) retoma sua participação co-selecionada face às colocações do F”A” e, continua a *explicação* tópica expondo a sua posição de *concordância* nessa sequência interacional.

Nesse encadeamento de fala interacional a F”M” (linha:33) *mantém* e *acentua* os argumentos da falante anterior, acrescentando o seu ponto de vista de maneira *explicativa e afirmativa*. Nesse sentido a F”Lo” (linha:40) retoma a sua participação auto-selecionada *concordando* que esse é um direito de todos, deixando transparecer que essa discussão tópica estaria esgotada naquele momento. No entanto, o AF redireciona a discussão temática sobre a luta contra as desigualdades e, o F”A” (linhas: 51-54) auto-seleciona-se e *confirmando* as colocações do AF, mas *acrescenta* e *defende* as suas colocações relacionando-as com seus conhecimentos prévios de suas histórias de vida, mediante a admiração da turma (linhas:55-56).

Diante das colocações do F”A” surge uma inquietação entre os demais falantes nessa sequência, pois observa-se que a temática vai se problematizando, o que torna uma perspectiva favorável para os FIs se engajarem nas trocas interações por meio dos seus posicionamentos. Nesse caso, verifica-se que nessa sequência há um maior encadeamento interacional e a participação entre FIs é mais intensa em relação as sequências anteriormente analisadas, o que demonstra haver uma progressividade no desempenho de suas falas e nas discussões geradas entre os interlocutores.

Em continuação percebe-se que a F ”Lo” (linha:57) encadea o argumento colocado pelo F”A” *concordando* com sua posição e, por sua vez, a F”S” (linha: 58) retoma o seu turno de fala e, também, *concorda* com os argumentos proferidos pelos falantes no cenário de fala. Entretanto, a F”F” (linhas: 59-62) *redireciona* a discussão tópica e *contra argumenta* sobre o dever de se lutar por uma morada tanto no céu, quanto na terra, *redirecionando* a problematização tópica mantendo sua força argumentativa, de forma que a F”I” (linha: 63) expõe uma *opinião* favorável as suas colocações.

Ao longo da observação longitudinal percebe-se que os FIs adquirem um maior desempenho nos usos da linguagem falada à medida que escutam diferentes opiniões e, na maioria das vezes, também são escutados pelos outros, ao compartilharem e defenderem suas ideias em confronto com as temáticas discutidas em sala de aula, demonstrando também que reelaboram suas aprendizagens de forma continuada e construída conjuntamente enquanto aprendizes co-participantes desse processo.

Veja a próxima sequência interacional de fala do Ex: 06, retirada da décima terceira aula¹¹⁰, tendo como discussão tópica o “consumismo”, composta por quatro FIs (Sâmara/Afonso/Lourdes/Maíra). Essa sequência apresenta-se mais extensa em relação as anteriores em que verifica que os FIs se alternam entre si com mais frequência e confiança em usarem o espaço de fala, mantendo e sustentando a discussão no diálogo interacional. A extensividade dessa sequência respalda e caracteriza o acompanhamento longitudinal dos FIs em termos dos usos da fala interacional marcada, a princípio, pela crescente

¹¹⁰ **Contextualização:** 13ª Aula-15/10/2007-. Unidade Temática VI: Meio Ambiente. Sub-temática: Consumismo. 1h40min de gravação. Gênero textual: Encarte de supermercados. Procedimento: AF distribui encartes de supermercados e de lojas comerciais entre os alfabetizandos e realiza uma leitura verbal/não-verbal das propagandas dos produtos neles exibidos, estimulando os(as) alfabetizandos(as) à observarem seus preços, sua qualidade e suas condições de pagamento à vista e a prazo, deixando transparecer que devemos planejar para consumir menos e melhor.

participação co-selecionada e a elaboração de turnos longos em que se verifica maior descontração e envolvimento de cada falante e ouvinte na realização das aulas do segundo semestre/2007.

Na construção dos turnos longos percebe-se que os processos sócio-cognitivos relacionados ao processamento da fala (microhabilidades) e o monitoramento das trocas interacionais (macrohabilidades) entre os FIs, apesar de serem falantes nativos, estão sendo reativadas (reelaboradas) no próprio agir do *diálogo pedagógico* (FREIRE, 2000), o qual busca formentar, não apenas as significações do conteúdo didático aplicáveis à sua vida cotidiana, mas capacitá-lo à vivenciar o diálogo transformador com diferentes interlocutores sociais. Veja na próxima sequência interacional a dialogicidade travada intencionalmente em que sobressai o confronto dos saberes *do mundo da vida* já vivenciados pelos FIs e os saberes *do mundo instrumental* (HABERMAS, 2003), por muitos não vivenciados, sendo (re)ativados, (re)discutidos no espaço de sala de aula e reivindicados por sujeitos que enfrentam pessoal e intergeracionalmente a exclusão dos saberes validados socialmente, incluindo o educacional.

Ex: 06 (Sequência interacional/aula 13)

- AF 59-é verdade... ((sobre o consumo básico diário))
P 60-((Sâmara fala com muito entusiasmo))
S 61-então o que a gente lucra é o que come... pra estragar:: eu ensino as minhas filha... é pra botar o prato e
62-comer tudo... não se perde nada aqui... só bote o que come... estragar não... porque eu vejo a situação
63-de muitos que tem aí fora né? tem gente que tira comida do lixo... no lixo... eu graças a Deus eu nunca
64-precisei disso... eu sou rica em relação a esses que veve comendo/catando do lixo... eu não vou tá
65-jogando pratos e pratos fora no lixo... eu tenho regra na minha casa... eu cheguei na velhice graças a
66-Deus... eu tô com minha velhice muito tranquila por que... porque pensei na minha juventude... tem
67-muitos que não tem uma velhice boa.... porque estragou... foi luxar... não fez economia....
AF 68-muito bem... fez uma poupança na vida....
P 69-((Sâmara fala com veemência))
S 70-meu marido vivia trabalhando de emprego em emprego... aí todo mês eu botava um dinheirinho na
71-poupança... naquele tempo tinha um juro maior... hoje a gente nem sabe que tem juro... eu digo... no dia
72-que ele não tava trabalhando eu tenho/eu tenho meu dinheirinho pra comprar comer pra minhas filhas...
73-e graças a Deus tô com a minha velhice tranqüila... porque pensei... eu não fiz besteira... se eu não
74-tivesse pensado eu não tinha nem como fazer uma feira... eu dou conselho as minha filha pra saber
75-ganhar... e não gastar a toa que lá na frente vai fazer falta.... tem que arrochar o nó agora.... lá na
76-frente tem menino pra dá de comer.... na velhice aparece doença... eu digo isso direto.... que a gente
77-mais velho... já tem muita experiência de vida.... e eu vim da roça... eu sei que é difícil... o povo da rua
78-gosta de luxar.... eu fui criada com lata d'água na cabeça... meu pai não tinha nem jumento...
A 79-hoje a moto tomou conta do jumento... o povo lá na minha terra carrega tudo nas moto... é capim... é
80-água.... é tudo do roçado que puder levar tá levando de mundo a fora.... é uma peste de moto
81-no interior... ninguém quer mais jumento.... a moto corre... num instante chega...
82-dá conta do serviço mesmo....
P 83-((turma se empolga com a narração das histórias))

- AF 84-dona Lourdes concorda com o que dona Sâmara disse...
- Lo 85-oxe... e não... eu só tenho o cartão da RedePharma pra uma precisão... não gosto dessas coisas... só
86-gasto o que eu tenho... se eu recebo um salário mínimo... eu só posso gastar trezentos e setenta real
87-((R\$ 370,00))... nem trezentos e oitenta real eu posso gastar ((R\$ 380,00))... porque tem que ficar dez
88-pra amanhã né? as vez você fica sem dinheiro do pão do dia... se for se meter a besta com cartão... tem
89-dor de cabeça... e eu quero minha cabeça fresca.... eu quero dormir a noite toda... se eu ganhar trezentos
90-e setenta real... eu não/eu posso não... só posso comprar menos do que isso... porque eu vou ficar com
91-que? se a gente gastar tudo vai sofrer depois...
- P 92-((Sâmara toma a vez da fala))
- S 93-você acredita que eu nunca me preocupei com conta... todo mundo que me conhece fica besta... porque
94-eu não tenho conta... a minha conta que eu tenho em casa é água... luz... boião de gás... eu nunca
95-comprei nem pão fiado numa bodega... minhas coisa é tudo contado/controlado/no controle... e minha
96-feira tem de tudo... pão... bolacha... banana... laranja... isso tudo e dá pra semana todinha...
97-pra não faltar né?
- AF 98-dona Sâmara essa prática de consumo com sabedoria dá saúde a gente?
- S 99-dá:... eu não tô preocupada porque não devo nada a ninguém... fico tranquila...
- AF 100-muito bem... essa capacidade de se controlar.... de ter domínio próprio não se vende...
101- não tem preço que pague... saber se controlar é muito bom....
- S 102-é verdade... a gente aprende com a necessidade da vida... e eu ensino as minha filha...
103-meus neto as vez tá lá em casa.... eu boto um lanchinho... ele diz... não quero isso vovó...
104-eu digo e pra comer o que tem... eu não vou comprar o que não deve... eles fica caladinho...
105-come/come.... se der mais... eles come... a gente tem que ensinar de pequeno...
- P 106-((turma se envolve na discussão))
- A 107-quando a gente não sabe fazer as economia hoje.... quando tá moço... vai faltar/vai fazer falta
108-amanhã... e nós sofre depois... mas os jove gosta muito de vaidade.... no meu tempo eu não conhecia
109-nem/nem/ esses creme de cabelo... que bota que fica pra cima.... no meu tempo era brilantina/brilhava...
110-hoje os jove que andar todo bonito... ir pras farras... quem não tem vai roubar... vai fazer tráfico
111-((tráfico)) de droga... é uma roupa agora... a mais tarde já troca.... tá com outra... isso é um país sem
112-trabalho... não ocupa os jove... a mente desocupada é oficina do diabo... gente sem fazer nada fica
113-sem produzir... o consumo é uma violência ((violência))... sabe por que... porque a televisão tá
114-incentivando... aí tem muita gente/a gente não pode comprar.... os jove fica querendo... esse papel
115-aqui que vocês me deu... ((encarte)) tem muita coisa.... que tem cartão pode até ainda comprar...
116-mas quem não tem...
- AF 117-isso.... e esses /.../ encartes de propagandas incentiva as pessoas comprarem...
118-como diz Seu Afonso... as pessoas ficam num clima de consumo.... /.../
- A 121-dia de pai lá em casa... eu digo... um abraço... um abraço vale por mil palavra... não quero
122-ninguém endividado... devendo... sem poder pagar... os jove... o povo... veve muito sem carinho...
- AF 123-ninguém está consumindo abraço... /.../
- A 125-hoje em dia... o povo não dá nem as hora... é tudo espantado...
- AF 126-isso faz mal a saúde... já estamos falando do consumo de produtos... do consumo de carinho...
127-do consumo de carinho... de abraço... dona Maíra parece que quer falar... /.../
- 128-a Senhora concorda como os colegas...
- M 129-concordo... ah:: tem gente que chega vendendo perfume... eu digo quanto é esse perfume... quarenta
130-reais em duas vezes... eu fico rindo... eu digo minha filha... sabe qual é o meu perfume seiva de
131-alfazema... eu vou ali no mercadinho... compro uma seivazinha de alfazema após o banho... boto fico
132-cheirosa do mesmo jeito... esse perfume aí ((risos)) que você tá vendendo por quarenta reais... eu
133-compro por menos... dez reais... doze reais... uma seiva de alfazema da boa... da la suissa... quatorze
134-reais... após o banho... eu boto no banho... quando eu vou pra igreja... quando saio pra o médico...
135-pra qualquer lugar... fico bem cheirosinha... o corpo né? parece um bebezinho... **(13ª aula:15/10/2007)**

Como enfatizado anteriormente essa tamanha sequência Ex: 6 (aula 13) é uma marca do acompanhamento longitudinal, considerada um recurso metodológico para se

verificar e retratar o desempenho progressivo da participação verbal/não-verbal dos FIs no diálogo interacional no percurso do curso de alfabetização/2007. Sua extensão explica-se pelo fato de nela conter o acompanhamento da maioria dos FIs (quatro), no qual eles elaboram turnos longos com participação co-selecionada em que se constata frequentes trocas interacionais entre os FIs. Tal sequência expõe o registro empírico do texto oral produzido em sala de aula, contendo suas marcas linguísticas/extra-linguísticas uma vez que o texto falado é fugidio e escasso os seus registros, por isso toma-se integralmente as intervenções dos FIs para se acompanhar e observar como ocorreu a reelaboração dos usos da fala entre os FIs nela envolvidos, foco da referida pesquisa.

Portanto, nela se observa que a participação verbal torna-se mais intensa e as marcas não-verbais tornam-se menos evidentes, a exemplo do silenciamento, das pausas longas, as hesitações, nos turnos curtos, nos alongamentos, na repetição silábica ou vocabular, e outras, que vão sendo preenchidas e superadas no processo do dialógico provocador contemplado por relatos e narrativas dos FIs. Entretanto, a ausência dessas marcas no diálogo interacional não significa que os FIs deixaram de aprender (reelaborar) o que se discutiu em sala de aula ou que não desenvolveram habilidades da linguagem falada, pois ao escutarem o que os(as) outros(as) dizem e como dizem estão compreendendo e interpretando o que está sendo dito ou “*o que está se passando nas interações*” (GOFFMAN, 2002).

Na sequência do Ex: 06 (aula 13) o AF lança mão do texto não-verbal e distribui alguns encartes de supermercados fornecidos por AF e pelos AFNs e, juntos realizam uma leitura tecida com discussões em que os FIs expõem suas opiniões acerca da sub-temática “consumismo no cotidiano” em vários aspectos da vida, especialmente o consumismo doméstico. Em tal sequência a participação verbal dos FIs dar-se de forma auto-selecionada, co-selecionada e ratificada, registrando-se turnos longos com relatos de experiências de vida que transmitem uma orientação à vida de quem os escutam. Nessa relação pedagógica educador(a)-educando(a) são aprendentes uns com os outros, um momento que ambos *aprendem mutuamente* e, este conhecimento enriquece e transforma o sentido da vida não importando a idade ou faixa etária que o mesmo se concretiza (FREIRE, 1987).

Nesse espaço dialógico a realidade cotidiana dos educadores e educandos são re-criadas e re-inventadas para melhor compreendê-la e transformá-la ao re-vivê-las, sobretudo em termos das práticas sócio-comunicacionais, como enfatiza Freire que “*aprender é (re)construir, constatar para mudar* e, isto, não se faz sem a mediação dialógica e “*a aplicação do aprendido-apreendido*” (FREIRE, 1996). Nessa sequência se percebe que os FIs vivenciam intensamente o diálogo ineracional e, neste, trocam diversos saberes da vida, a exemplo da F”S” a *relata* sobre a prática de consumo diário por meio da construção de turnos mais longos e frequentes (linhas: 61-67; 70-78; 93-97; 99; 102-105).

A F”S” *explica* porque mantém essa prática que, por sua vez já ensina aos seus filhos e netos, *ampliando* a sua capacidade de *narrar, justificar e concluir* a sua *exposição* oral marcada, linguisticamente, com lembranças da sua vida na roça desde quando era jovem. Nas suas intervenções a F”S” consegue introduzir, manter, retomar sua participação, além de ampliar, redirecionar (linha:78) sub-tópicos entre os falantes idosos e concluir a sua exposição na sequência de fala analisada. A F”S” participa das discussões em sala de aula ensinando atitudes comportamentais em relação ao consumo afirmando que “*a gente aprende com a necessidade da vida...*”.

Espontaneamente essa falante *mantém* o turno relatando outros exemplos relacionados a prática de consumo não planejada com o cartão crediário “*pra pessoa que sa::be usar::... é muito bom::... eu tenho o cartão do Hiper... eu baseio tudo pra ver se dá pra pagar ou não... como gente que tem três... quatro cartão... quando junta tudo dá um samba de crioulo doido... eu digo aos meu filho não com::pre... se não pode pagar... isso é muito feio velhacar...eu não tenho esse sangue...*”(sic). Os relatos dessa falante ganham uma direção ensinável à todos(as) os participantes em sala de aula, pois estes transcendem o ensino no convívio familiar e perpassam as aulas de alfabetização sensibilizando os interlocutores a repensarem a prática do consumo tão disseminada na atual sociedade atual.

Ainda nessa perspectiva a F”S” *retoma, sustenta e mantém* outros turnos, na referida aula (13), direcionados à prática do consumo planejamento revelando que “*eu só tinha a noite e o dia... eu e meu marido não possuía uma casinha pra morar... hoje tenho... trabalhei pra isso... (empregada doméstica) minhas filhas hoje ganha salário... ganha muito bem e não tem nada... eu dou conselho as minha filha pra saber ganhar... e não gastar a toa que lá na frente vai fazer falta... eu tenho regra na minha casa... eu tô com*

minha velhice muito tranquila porque/porque pensei na minha juventude... a gente mais velho... já tem muita experiência da vida.... a gente aprende com a necessidade da vida... e eu ensino as minha filha... meus neto as vez tá lá em casa... ”(sic)¹¹¹.

Com esses relatos, constata-se que a sala de aula torna-se um espaço em que os FIs, não apenas reelaboram interacionalmente as habilidades da linguagem falada, mas um espaço gerador de múltiplas aprendizagens construídas sócio-historicamente (VYGOTSKY, 1993). Tais aprendizagens são construídas não mais entre educadores(as)-educandos(as), mas entre educandos(as)-educandos(as), pois assim “*o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa*” (FREIRE, 1987), sobretudo quando se trata das pessoas idosas que são uma fonte de saber e de sabedoria, considerados um patrimônio educacional na “*preservação da memória e da identidade culturais ao transmitir conhecimentos e vivências à demais gerações*”, conforme Capítulo V, § 2º do Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003).

Tal perspectiva confirma-se quando o F”A” (linhas: 79-82; 107-116; 121-122; 125) também *narra* diversas experiências vivenciadas quando jovem, relacionando-as com a prática consumista dos jovens na época atual, além de enfatizar outras. Em suas intervenções verifica-se uma crescente capacidade de *comparar* as diferentes realidades sócio-culturais de ontem e hoje, trazendo exemplificações da maneira como os jovens consumiam e o que eles consumiam, além de outras expostas mais à frente. Esse falante faz uma releitura do tópico em discussão deixando evidente, não apenas as marcas de *tempo* na sua linguagem falada, mas provoca uma reflexão junto aos demais interlocutores em sala de aula acerca das mudanças sócio-econômico-culturais ocorridas na sociedade ao longo dos tempos.

Nesse sentido, o F”A” *narra* outras práticas que diferem das atuais, como “*hoje a moto tomou conta do jumento... o povo lá na minha terra¹¹² carrega tudo nas moto... é capim... é água.... é tudo do roçado... o que puder levar tá levando de mundo a fora.... ninguém quer mais jumento.... a moto corre... num instante chega....*” (linhas:79-82). Nesse turno o F”A”, ao mesmo tempo em que reelabora as habilidades linguístico-discursivas da linguagem falada, transmite um saber patrimonial quanto às tecnologias

¹¹¹Relatos da F”S” retirados da aula 13.

¹¹²Assunção-PB.

aceitas para agilizar e facilitar o trabalho do campo que retratam práticas de consumo de acordo com a lógica produtiva da sociedade atual, cujas significações tomam sentido no diálogo interacional indo além da mera materialidade do código linguístico.

No diálogo interacional o F”A” *retoma e sustenta* os turnos de fala para *narrar* e *polemizar* outras práticas de consumo entre os jovens daquela época ao se referir que “*no meu tempo eu não conhecia nem/nem/esses creme de cabelo... que bota que fica pra cima.... no meu tempo era brilhantina/brilhava... hoje os jove que andar todo bonito... ir pras farras... quem não tem vai roubar... vai fazer trafico ((tráfico)) de droga... é uma roupa agora... a mais tarde já troca.... isso é um país sem trabalho... não ocupa os jove... a mente desocupada é oficina do diabo... gente sem fazer nada fica sem produzir... o consumo é uma violência ((violência))... sabe por que... porque a televisão tá incentivando... aí tem muita gente/a gente não pode comprar.... esse papel aqui que vocês me deu... ((encarte)) tem muita coisa.... que tem cartão pode até ainda comprar... mas quem não tem...*” (linhas:109-116).

Essa releitura do F “A” extrapola opiniões pessoais, perpassa os costumes da época e *reforça* que tais práticas deve-se ao fato de a sociedade não ter projetos para ocupar ou desenvolver os talentos dos jovens, além de *mentonar* que a televisão e os diversos veículos de propagandas (panfletos, folders, encartes, etc) incentivam a prática consumista entre os jovens e, ainda *argumenta* que, muitos para manterem o consumo pessoal “... vai fazer tráfico ((tráfico)) de droga...” e, *conclui* o seu turno de fala afirmando que “...o consumo é uma violência ((violência))...” (linha: 113). Em contraponto, esse falante no turno seguinte (linhas: 121-122 e 125), enfatiza que atualmente as pessoas necessitam consumir mais “...*carinho...*”, por meio da prática do “...*abraço...*” que “...*vale por mil palavra...*”, reforçando que “...*os jove... o povo.... veve muito sem carinho...*”, além de afirmar que hoje “... *o povo não dá nem as hora...*”, denunciando uma sociedade de base produtivista e desumana em termos dos valores e direitos humanos, dentre estes o educacional, sobretudo seu nível mais elementar, a alfabetização.

Nas trocas interacionais em sala de aula percebe-se que há uma problematização em torno de várias questões sociais (trabalho, educação, saúde, consumo, meio ambiente, habitação, gerações, comportamento, costumes, etc) que são ventiladas sob variados enfoques por parte dos interlocutores nas aulas de alfabetização, utilizando os recursos da

linguagem falada para pontuarem, relatarem, narrarem, confrontarem, explicarem, defenderem, concordarem o que discutem em sala de aula. No diálogo interacional a prática educativa não se detém apenas na leitura/escrita das palavras empregadas pelos FIs ao expressarem histórias de vida, mas também realizam a releitura do mundo social no qual estão inseridos, quer dizer, as palavras *do mundo da vida* (HABERMAS, 2003) são pronunciadas com outras significações e reaplicadas à vida cotidiana com outros propósitos.

Ainda nessa sequência AF(linha:127) percebe que a F”M” sinaliza sua vez de fala auto-selecionada, então o AF ratifica o seu turno (linhas:129-135), no qual a F”M” *concorda* com as colocações, não apenas em relação ao F”A”, mas também junto aos demais falantes na sequência focalizada. Além de concordar a F”M” *justifica* a sua posição baseando-se em suas práticas de consumo pessoal e *explica* como ela consegue se manter distante dessas práticas consumistas que estão além da sua realidade sócio-econômica, *narrando* que “ *tem gente que chega vendendo perfume... eu digo quanto é esse perfume... quarenta reais em duas vezes... esse perfume aí ((risos)) que você tá vendendo por quarenta reais... eu compro por menos... dez reais... doze reais... uma seiva de alfazema da boa... quatorze reais... eu boto no banho... quando eu vou pra igreja... quando saio pra o médico... pra qualquer lugar... fico bem cheirosinha...parece um bebezinho...*”. A F”M” defende uma postura contrária às práticas sociais de consumo, mostrando-se capaz de planejar o que consome no cotidiano e ao narrar essas experiências *educa-se a si e aos outros* conforme visualiza Freire.

No percurso desse ponto foi visto a exposição e a descrição das sequências interacionais de fala vivenciadas por FIs permeadas com a análise interpretativista, que constituem os dados empíricos resultantes da observação participante no contexto de sala de aula durante a realização das aulas de alfabetização com PIs, ao mesmo tempo em que foi visto o acompanhamento longitudinal dos usos da linguagem falada nas interações verbais/não-verbais por parte dos FIs, a fim de averiguar, conforme objetivos desse trabalho, como se deu a *reelaboração* das habilidades linguístico-discursivas expressadas na sua fala interacional e, como elas foram manifestadas no diálogo com diversos interlocutores, uma vez que são falantes nativos e trazem consigo muitas experiências de vida quanto de fala.

Através das sequências interacionais de fala percebe-se que as trocas interacionais em sala de aula proporcionaram aos FIs, uma maior oportunidade de conhecerem as diferentes formas da língua oral/escrita se manifestarem na sociedade, em termos dos seus diversos gêneros textuais orais/escritos, assim como ela também pode ser usada de diversas maneiras e por diversos falantes. Evidentemente, também, constata-se que o comportamento interacional dos FIs foi progressivo à medida que usavam diferentes habilidades linguístico-discursivas com diversos interlocutores e, dessa forma, eles *reelaboraram* sua fala em interação com os(as) outros(as), desenvolvendo a capacidade de monitorar o processo interacional com vários interlocutores, não apenas em sala de aulas, mas em seu entorno sócio-familiar e intergeracional.

O desenvolvimento progressivo dos usos da linguagem falada entre os FIs foi possível, pelo fato de as atividades didático-pedagógicas terem sido planejadas considerando temáticas e subtemáticas voltadas às necessidades e interesses das pessoas idosas, pois estes não chegaram à sala de aula como uma tábula rasa, mas como um memorial pleno de aprendizagens da escola da vida ensináveis aos participantes (docente/discente) em sala de aula. Dessa forma, os FIs tinham o que dizer e como dizer nas discussões suscitadas nas trocas interacionais com os interlocutores em sala de aula, tendo oportunidades de exporem, argumentarem e confrontarem suas experiências e, nesse processo, vivenciaram mudanças ocorridas nos usos da fala individual e interacional manifestadas nas microhabilidades e macrohabilidades linguístico-discursivas verificadas na exposição e análise das sequências interacionais de fala.

3.5.PARTICIPAÇÃO DOS IDOSOS NAS AULAS DE ALFABETIZAÇÃO:BIOGRA-FICIDADES DA FALA INTERACIONAL

Nesse ponto é importante retomar as pretensões metodológicas da proposta didático-pedagógica que norteou a realização das aulas de alfabetização com pessoas idosas pautadas, na maioria das vezes, nas discussões orais conforme demonstrado no Quadro III (Distribuição das aulas realizadas no curso de alfabetização com os alfabetizando adultos e idosos, p. 35), que expõe o tempo h/a e a duração da sua gravação e os gêneros textuais

orais/escritos trabalhados durante o referido curso, a fim de estimular os usos da fala e motivar a participação dos(as) alfabetizando(as), sobretudo os FIs, nas interações verbais/não-verbais no contexto comunicacional formal da sala de aula.

Essa perspectiva foi considerada pelo fato de os FIs revelaram que gostariam de, não apenas aprenderem a ler/escrever para resolverem seus problemas cotidianos, mas também desejavam “*melhorar a fala*” (sic) em seus relacionamentos sócio-familiares e intergeracionais, como “*melhorar nas conversa*”, “*aprender a falar com as pessoas*”; “*melhorar nas conversa em casa, na rua*”; “*saber chegar nos canto e saber falar com as pessoa e elas escutar... não ter vergonha*”; “*saber falar com as pessoas*”; “*falar direitinho e saber que as pessoa escuta a gente*”. Ao se compreender que, muitas pessoas idosas vivem uma vida introspectiva e isolada dos seus relacionamentos conversacionais¹¹³ buscou-se incentivar os usos da fala nas interações para que os FIs pudessem ‘melhorar nas conversa’ e ‘falar direitinho e saber que as pessoa escuta a gente’ (sic. p. 19).

Mesmo com o intuito de incentivar e ampliar o espaço de fala nas interações em sala de aula, verificou-se, de modo geral, que nas primeiras aulas gravadas os AFNs, incluindo os idosos, tiveram pouca participação verbalizada sendo evidenciadas na elaboração de turnos curtos, frequentemente sinalizados com recursos não-verbalizados (longas pausas, hesitação, risos, silêncio). No entanto, constata-se que à medida que o diálogo é estimulado entre os interlocutores, tais marcas vão sendo superadas perceptíveis na construção progressiva das sequências interacionais de fala em que se verifica uma maior capacidade de fluência na expressividade verbal entre os FIs.

Apesar de tais marcas serem inerentes aos usos da linguagem falada e, assim, usadas frequentemente pelos FIs, observa-se que estes ao participarem de situações estimuladoras da comunicação verbal, estas lacunas são preenchidas mais fluentemente entre os FIs observados. Conforme Goffman (2002) as posturas silenciadas ou reticentes verificadas entre determinados participantes às situações interacionais não significam, necessariamente, que o interlocutor está indiferente ou apático no processo interativo, mas estão reorganizando informações ouvidas e discutidas naquele espaço interacional.

Segundo Freire (1996) o silêncio, muitas vezes, proporciona “*a escuta atenta como sujeito e não como objeto diante da fala*” e dos gestos no “*diálogo comunicante*”

¹¹³ Preti (1991).

entre os interlocutores, mas “as informações ouvidas” transformam-se “em pensamento e linguagem interna” atravessadas de “dúvidas, criação, a revelação dos saberes em conhecimentos” que implicam a “(re)invenção da realidade” cotidiana. Portanto, os momentos evidenciadores da aparente distância no agir da comunicação interacional não-verbal não representou bloqueio interacional e, assim, ausência de reelaboração dos usos da linguagem falada, mas um exercitar linguístico-discursivo intrapsíquico que, à medida que acontecia o diálogo na mediação interacional, a participação verbal tornou-se mais crescente, intensa e frequente entre os FIs (cf. sequencias interacionais de fala nas aulas).

Inseridos no contexto da comunicação interacional (verbal/não-verbal) em sala de aula os FIs usaram as palavras geradoras e do conhecimento prévio, elaboraram sua autocompreensão nas discussões geradas nas diversidades interlocucionais e automonitoram as interações entre os interlocutores (GOFFMAN, 2002). Os FIs ativaram e reorganizaram conhecimentos linguístico-discursivos já vivenciados nas interações cotidianas ao longo da vida, ao mesmo tempo em que assimilaram outros saberes da língua oral/escrita e desenvolveram outras maneiras de usá-la cotidianamente¹¹⁴ em outros contextos sociais, além da sala de aula. Nesse sentido o conceito de participação¹¹⁵ da participação com fala ou sem fala tornou-se relevante e significou as situações da comunicação verbal/não-verbal realizadas em sala de aula que, por sua vez, se aproximou do conceito das “biograficidades”¹¹⁶ de fala, significando que os FIs *reelaboraram* suas experiências da comunicação verbal/não-verbal vivenciadas nas relações interacionais cotidianas.

De modo geral, constata-se que a participação verbal entre os AFNs vai se tornando mais frequente e intensa nas aulas realizadas no segundo semestre/07 e, isto se observa quando o endereçamento dos turnos de fala coletivo e selecionado por parte do educador (falante potencial) tende a diminuir, ao passo que o endereçamento dos turnos de fala auto e co-selecionados elaborados pelos AFNs nas trocas interacionais tornam-se mais crescentes e acentuados, sobretudo entre os FIs, conforme ilustrado no Gráfico Geral I, exposto no ponto 1.3., na página 37, desse trabalho, sobre o “O endereçamento dos turnos de fala entre AF/AFNs” nas aulas de alfabetização”.

¹¹⁴ Moita-Lopes (1994), Bortoni-Ricardo (1994), Goh (2008).

¹¹⁵ Goffman (2002).

¹¹⁶ Alheit (2007).

Quanto à participação auto e co-selecionada, mais especificamente dos FIs nas interações de sala de aula, ao longo do curso de alfabetização, verifica-se que esta foi se intensificando em termos da elaboração dos turnos longos, através dos quais eles tiveram oportunidades de reativarem conhecimentos prévios, tanto relacionados à modalidade do uso da língua escrita¹¹⁷, quanto da língua falada. Evidentemente uma oportunidade educacional na qual os FIs desenvolveram habilidades linguístico-discursivas, enquanto sujeitos *co-produtores e co-argumentadores do texto falado*¹¹⁸, as quais foram construídas, interacionalmente com diversos interlocutores conforme ilustração nos Gráficos II e III, sobre os tipos de participação entre os FIs” e a “elaboração dos turnos de fala curtos e longos pelos FIs”, nos pontos 3.2.1. e 3.2.2., páginas 85 e 87 desse trabalho, cujas habilidades foram identificadas e analisadas no ponto 3.4.

Foi visto nas sequências interacionais de fala (Ex: 01, 02, 03, 04, 05, e 06), compostas com a maioria dos FIs, que suas habilidades estiveram voltadas aos aspectos linguístico-discursivos, os primeiros referindo-se as microhabilidades¹¹⁹ necessárias a produção do texto falado e a significação da sua exposição verbal à medida que os FIs explicavam, expunham, narravam, relatavam, argumentavam, concordavam, discordavam, afirmavam, negavam ou confirmavam suas idéias, no momento confrontá-las com os demais interlocutores. Nesse sentido eles não apenas enfrentavam, à medida que falavam, o processamento do pensamento e, evidentemente, a capacidade de expressá-lo verbalmente interagindo com os demais interlocutores, mas também exercitavam uma reflexão sobre o mesmo capaz de gerar outras (re)leituras da vida social mais ampla e cotidiana.

As microhabilidades linguísticas (interpretar, compreender, escutar, expor, argumentar, concordar, narrar, exemplificar, etc) geradas no diálogo problematizador em sala de aula possibilitou uma oportunidade de os FIs refletirem e resignificarem práticas comunicacionais interações verbal/não-verbal já vivenciadas nas interações cotidianas. Os FIs ao se alfabetizarem desenvolveram uma postura de reflexividade comunicacional, pois foram capazes de compartilhar diversas significações acerca das palavras pertencentes as suas experiências e histórias de vida construídas no entorno sócio-familiar e

¹¹⁷ Isto pelo fato de todos os idosos já possuírem experiências de alfabetização quando eram jovens, bem como a maioria dos demais alfabetizandos(as), verificado nos Quadros I e II, quando do perfil etário, sócio-econômico-educacional dos AFNs (p. 21).

¹¹⁸ Koch (1997)

¹¹⁹ Goh (2008).

intergeracional, cujas palavras foram (re)ditas e (re)lidas no espaço *polifônico e polissêmico* (BAKHTIN, 1995) entre *sujeitos capazes de fala* (HABERMAS, 2003), porque capazes de (re)fazerem o agir comunicacional cotidiano.

Ao narrarem experiências e histórias de vida no espaço comunicacional construído em sala de aula, os FIs questionaram os significados da realidade histórico-social no diálogo coletivo e problematizador utilizando a força ilocucionária dos atos de fala, veiculados nas habilidades linguístico-discursivas, para desconstruírem as intenções homogeneizadoras impregnadas na lógica do *mundo instrumental* (HABERMAS, 2003) e construírem um “*quefazer*” como sujeitos falantes que “*refazem*” (FREIRE, 1983) os sentidos das práticas sócio-comunicacionais cotidianas vivenciadas nas *interações verbais/não-verbais* com diversos interlocutores, conforme defende Goffman (2003).

Quanto às habilidades discursivas, o foco centrou-se nas macrohabilidades de gerenciamento das trocas interacionais construídas com os interlocutores em sala de aula, à medida que eles *iniciavam, mantinham e concluíam* (GOH, 2008) suas intervenções de fala ao participarem das discussões tópicas e da compreensão textual oral com os demais falantes na *arena discursiva* em sala de aula (BAKHTIN, 1995). Essas habilidades eram percebidas quando os FIs *retomavam e mantinham* suas intervenções para *modificarem, ampliarem, redirecionarem, assegurarem* sua participação verbal ao monitorarem as trocas interacionais com os demais falantes em sala de aula (GOH, op cit).

A dialogicidade mediada pelo AF nas trocas interacionais com os interlocutores em sala de aula, com base nos diversos gêneros textuais oral/escrito circulantes na sociedade que retratam a realidade social dos(as) alfabetizando(as), potencializou os saberes da língua oral/escrita entre os FIs, capacitando-os para usarem esses saberes ao enfrentarem e monitorarem outras situações interações além da sala de aula. Essa realidade foi narrada pelas falantes idosas “M” e “F” após vivenciarem mudanças ocorridas nas práticas sócio-comunicacionais realizadas na fala em interação social, relatadas na aula 4, em que se confere uma *resignificação* nos seus relacionamentos sócio-comunicacionais além da sala de aula. Essa conquista significa que tais falantes superaram obstáculos conversacionais atrelados aos preconceitos etário e linguístico por serem idosas, *pobres, analfabetas e vivem à exclusão social* (GALVÃO&DI PIERRO, 2007).

Assim, foi visto que essas habilidades linguístico-discursivo-interacionais tornavam-se mais evidentes quando o AF propunha uma discussão tópica sem a presença da leitura de textos escritos, cuja discussão precedia às atividades de leitura e estimulava a compreensão oral do texto a ser apresentado após tal discussão. Constatou-se que nas sequências referentes à discussão tópica essas habilidades fluíam mais intensamente, pois havia a construção de turnos mais longos que exigiam uma maior complexidade no encadeamento dos recursos lingüísticos e, discursivos nos enfrentamentos das trocas interacionais. Isso ocorre à medida que a elaboração do fluxo informacional tornava-se mais extenso e, também, quando os FIs se expunham a diferentes enfoques temáticos, bem como a diversos pontos de vista proferidos pelos demais interlocutores.

Um ponto comum constatado entre os FIs, nas sequências geradas a partir da discussão tópica e da compreensão textual, foi o de que eles utilizavam, não apenas o conhecimento prévio para exporem e compartilharem idéias, mas também utilizavam as experiências e histórias de vida para assegurarem o turno de fala. Ao participarem das sequências da compreensão tópica os FIs mantinham-se mais abertos, pois as temáticas trabalhadas em sala de aula, muitas vezes, interpretavam suas vivências cotidianas. Mesmo assim, nessas negociações interacionais¹²⁰ os FIs idosos, não apenas aprenderam a biografarem-se na leitura/escrita da língua materna, mas tiveram oportunidades de re-escreverem suas vidas por meio da fala em situação de interação (verbal/não-verbal) formal, superando sentimentos de timidez e desvalorização a respeito do que compartilhavam com seus pares.

Ao longo do curso de alfabetização a participação dos FIs foi marcada por diferentes maneiras linguístico-discursivas de interagir com diversos interlocutores (alfabetizador/alfabetizandos), pois ao narrarem experiências e histórias de vida basearam-se nos conhecimentos prévios e nos diferentes gêneros textuais orais/escritos trabalhados em sala de aula, expressando opiniões, persuadindo o(s) interlocutor(s) e sendo persuadido por este(s), relacionando emissão e recepção de informações, respectivamente, sustentando com propriedade o que dizem/fazem mediante ações (explicação, justificação, concordância, exposição, etc) que revelam o pensamento em ação interacional.

¹²⁰Castilho(2004); Preti (1991; 2004); Kerbrat-Orecchioni (2006).

Nesse clima interacional os preconceitos etários e sociolinguísticos enfrentados pelos idosos eram superados, pois a turma compunha-se de vários falantes/escritores da língua de outras faixas etárias a exemplo de adultos e os jovens monitores da formação inicial. Em suas falas eles reviveram e reavaliaram suas experiências comunicacionais cotidianas, buscando retomar e superar um comportamento silenciado e, muitas vezes, isolado do seu entorno sócio-familiar e intergeracional. Com base na concepção da língua como ação sócio-intersubjetiva¹²¹ e da pedagogia dialógica¹²² buscou-se estabelecer uma relação entre os temas geradores discutidos em sala de aula e, os conhecimentos de mundo dos FIs, estimulando a *reelaboração* de seus saberes sobre a linguagem falada, sobretudo em termos da expressividade verbal e do monitoramento interacional.

Tais constatações reveladas nos dados subvertem a crença de que as pessoas idosas analfabetas ou, pouco escolarizadas, são cognitivamente desfavorecidas em relação àquelas que já dominam e fazem uso da escrita na sociedade. Tfouni (1988) alerta para o fato de que a forma de raciocínio das pessoas analfabetas não diferem das que são alfabetizadas, visto que as práticas de letramentos¹²³ orais/escritas penetram na sociedade independente de alguém possuir ou não níveis de escolarização. Essa afirmação corrobora o porque das pessoas idosas voltarem a sala de aula e continuarem aprendendo, independente da sua idade etária.

A compreensão é a de que, embora as pessoas encontrem-se analfabetas, estão imersas à cultura *das práticas de letramentos* orais/escritas (STREET,1995) e, por isso, participam de *eventos de letramentos* - prática social que envolve os usos simultâneos do texto escrito e da oralidade, ainda que não se tenha domínio sobre a escrita ou, mesmo que o texto seja usado apenas para se falar sobre ele (DAVID&HAMILTON, 2000). Com tais colocações não se pretende desconsiderar o valor da alfabetização, afinal esta é uma condição inicial para se alcançar as *práticas de letramentos* orais/escritas mais elaboradas e, desta forma, ampliar suas oportunidades de *reelaborarem* os eventos de letramentos de fala/escrita de níveis *pré-letrados* em níveis *pós-letrados* (ALHEIT, 2007, DAVID&HAMILTON, 2000; KATO,1987).

¹²¹Bakhtin (1995).

¹²²Freire(1987).

¹²³Usos efetivos e contínuos da língua oral/escrita nas práticas sócio-comunicacionais cotidianas.

Nesse capítulo, em síntese, atentou-se em demonstrar como as pessoas idosas participaram das trocas interacionais verbais/não-verbais em sala de aula ao utilizarem diversos recursos da linguagem falada com diferentes interlocutores, tendo oportunidades de reelaborarem suas habilidades linguístico-dicursivas. Por meio da observação participante do pesquisador e do acompanhamento longitudinal verificou-se o desempenho progressivo dos usos da fala-em-interação entre os FIs nas aulas de alfabetização, conforme evidenciado nas sequências interacionais de fala construídas no diálogo mediador entre alfabetizador-alfabetizandos(as), alfabetizandos(as)-alfabetizandos(as).

Essa oportunidade de vivenciar o diálogo interacional em sala de aula, tendo como base as heterogeneidades dos gêneros textuais orais/escritos, proporcionou aos FIs outros conhecimentos da língua, bem como as diferentes formas de utilizá-la verbal e interacionalmente. Enquanto falante/ouvinte participaram (verbal/não-verbalmente) e compartilharam (individual/coletivamente) das discussões interlocucionais em situações reais de fala, potencializando, dessa forma, suas capacidades de relacionarem-se com outros falantes no espaço enunciativo da sala de aula e, assim, alargando outras formas de interagir com diversos falantes noutros espaços enunciativos da vida cotidiana, sendo essa, a perspectiva dada no próximo capítulo IV.

Esse capítulo trata-se da análise dos dados referentes a 2ª e 3ª etapas da pesquisa efetivada por meio de entrevistas voltadas às situações de usos da linguagem falada (re)construídas por FIs alfabetizados, quando da necessidade de frequentarem alguns espaços públicos da sociedade para resolverem problemas cotidianos. Nessas situações foram protagonistas das negociações interacionais com diferentes interlocutores, sendo estes, co-autores e co-participantes do entendimento comunicacional. Assim, toma-se trechos retirados das entrevistas dos FIs em que narram, densamente, experiências de fala interacional resignificadas e ampliadas muitas vezes, não vivenciadas antes de participarem das aulas de alfabetização.

CAPÍTULO IV

4. RESIGNIFICAÇÃO DA FALA DOS IDOSOS NOS ESPAÇOS PÚBLICOS

Nesse capítulo verificam-se mudanças ocorridas nas práticas comunicacionais dos FIs vivenciadas nas interações interlocucionais ao frequentarem diversos espaços públicos da sociedade, muitas vezes, realizadas em companhia ou com ajuda de alguém, antes de participarem das aulas de alfabetização, cujas mudanças possibilitaram a compreensão de que o diálogo interacional em sala de aula contribuiu para que os FIs resignificassem cotidianamente sua comunicação interacional com mais autonomia, além de vivenciá-la noutros espaços públicos da sociedade.

Com tal apreciação não se pretende afirmar que foi somente a partir do curso de alfabetização os FIs tornaram-se mais capazes para resolverem problemas cotidianos, pois já resolviam anteriormente, no entanto entende-se que à medida que estes assimilam outros conhecimentos, sobretudo da língua oral/escrita, frente às mudanças técnico-comunicacionais e exigências delas decorrentes, surge uma necessidade das pessoas idosas analfabetas ou pouco escolarizadas ampliarem sua capacidade de interação social, mantendo-se ativas e participativas ao resolverem problemas cotidianos.

A sociedade ao enfrentar constantes mudanças impõe que os conhecimentos produzidos por ela, sejam renovados e repensados, surgindo uma necessidade de se reelaborar saberes da vida cotidiana, pois o indivíduo, seja qual for a sua idade ou faixa etária, existe como “*um projeto inacabado, incompleto*”, muitas vezes, reconhecendo que “*não se sabe de maneira absoluta*”, portanto o sentido da busca permanente de outros saberes (FREIRE, 1983). Nesse sentido, a reelaboração continuada dos saberes e dos usos efetivos da língua oral/escrita oportuniza ao indivíduo maior clareza de que o mesmo, ao repensar saberes cotidianos, torna-se capaz de enfrentar e participar de diversas práticas sócio-comunicacionais realizadas na fala interacional.

Quanto aos conhecimentos da linguagem falada, as marcas dessas conquistas estiveram relacionadas à capacidade de os FIs gerenciarem suas negociações interacionais (iniciar, manter e concluir), por meio da construção de alinhamentos (*footings*)¹²⁴ evidenciados nos atos de fala, como pergunta/resposta, pedido/confirmação/aceitação,

¹²⁴Goffman (2002).

desculpa/agradecimento, dúvida/esclarecimento, saudação/despida, concordância/discordância, compreensão/interpretação, explicação/justificação, tendo em vista obterem o entendimento mútuo e, assim, (re)construírem situações interacionais, muitas vezes, vivenciadas em companhia ou com a ajuda de alguém.

As mudanças comunicacionais vivenciadas pelos FIs são percebidas nos depoimentos coletados numa entrevista face-a-face com a pesquisadora, das quais foram retiradas trechos de fala que evidenciam a protagonização dessas mudanças ocorridas nos seus relacionamentos sócio-interacionais na sociedade, no contexto familiar e nas relações intergeracionais, sendo consideradas para fins de análise desse trabalho, as situações sócio-interacionais vivenciadas pelos FIs em contextos sociais mais amplos.

Antes de expor os depoimentos proferidos pelos FIs observa-se no Quadro IV, os espaços públicos da sociedade por eles frequentados antes, durante e depois de participarem das aulas de alfabetização. No referido quadro, percebe-se que houve uma progressiva ampliação em termos da necessidade de os FIs frequentarem determinados lugares da sociedade por vezes, anteriormente não frequentados por eles. Ao (re)visitarem lugares sem a companhia de alguém e ao ampliarem oportunidades de frequentarem outros lugares, os FIs experimentam uma crescente participação na sociedade e superam situações-limites em relação as práticas comunicacionais não vivenciadas nos seus relacionamentos cotidianos.

Ao frequentarem diversos espaços públicos na sociedade os FIs enfrentaram e realizaram diferentes práticas sócio-comunicacionais nas interações com vários interlocutores e, ao realizá-las, demonstraram uma capacidade continuada de usarem a linguagem falada com outros fins comunicacionais na sociedade. O quadro IV, expõe os lugares da sociedade que os FIs frequentavam em companhia de alguém, em contrapartida também apresenta os lugares que passaram a frequentar desacompanhados, uma perspectiva que continuou presente na vida da maioria dos FIs, exceto a F”F” que preferiu dedicar-se às práticas comunicacionais vivenciadas na igreja.

Pelo fato de frequentarem outros lugares na sociedade compreende-se que os FIs se engajaram em diversas práticas comunicacionais, através das quais eles utilizaram diferentes recursos verbais/não-verbais da linguagem falada na elaboração dos atos de fala proferidos na comunicação interacional, enfrentando também diferentes maneiras de

monitorarem as negociações interacionais tendo mais oportunidades de alcançarem o entendimento pretendido na *ação comunicacional* (HABERMAS, 2003).

Nesse sentido há uma estreita relação entre as diversas maneiras de os FIs participarem das mais variadas situações de fala interacional no contexto institucional da sala de aula e, àquelas vivenciadas em contextos formais mais amplos da sociedade, cuja relação possibilitou mudanças no comportamento comunicacional dos FIs em sala de aula e fora dela. No Quadro IV, é possível visualizar os espaços públicos onde os FIs foram capazes (re)construírem a fala nas interações intersubjetivas.

ESPAÇOS PÚBLICOS DA SOCIEDADE FREQUENTADOS POR FIs ANTES, DURANTE E DEPOIS DA ALFABETIZAÇÃO¹²⁵.

QUADRO IV

ESP. PÚBLICOS FALANTES IDOSOS	ANTES /ACOMPANHADO(A)	DURANTE/ DESACOMPANHADO(A)	DEPOIS/DESACOMPANHADO(A)
Afonso F”A”	-Banco -MST*	-Câmara Municipal de Vereadores (Assunção/PB) -Banco -SEBRAE*	-Semana de extensão universitária e eventos(CH/UFCG) -SEBRAE -Banco
Lourdes F”Lo”	-Supermercado -Banco	-Banco -Fórum -INSS* -Médico -Lojas comerciais -Correios	-Clínica Médica -Fórum -Banco -Lojas Comerciais -Farmácia -Igreja
Sâmara F”S”	-Banco -Clínicas Médicas	-Banco	-Evento sobre Agricultura -Banco -Clínicas Médicas -Farmácia -Lojas Comerciais
Ivone F”I”	-Banco	-Banco	-Banco -Posto Médico -Farmácia

¹²⁵Dados coletados em entrevistas realizadas com os FIs durante e um ano após a finalização do curso alfabetização, nas quais se verificam os usos efetivos da língua oral/escrita pelos idosos, sendo selecionados para análise desse trabalho, as ocorrências de fala em interação social (GOFFMAN, 2002; LODER&JUNG, 2008).

Maíra F”M”	-Banco -INSS -Lojas Comerciais -Posto de Saúde	-Banco -INSS -Lojas comerciais -SITRANS	-Mercearias -UFCG -Igreja -Casa da Cidadania -Fórum jurídico -Cartório civil -Clínicas Médicas -Banco -Lojas comerciais -INSS
Fernanda F”F”	-Banco -Supermercado	-Banco -Supermercado -Hospital -Lojas comerciais -Igreja	-Igreja

*SEBRAE (Serviço de Apoio as Micro e Pequenas Empresas), MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), INSS (Instituto Nacional do Seguro Social); SITRANS (Sistema Nacional de Trânsito); UFCG (Universidade Federal de Campina Grande-PB).

De um modo geral no Quadro IV, constata-se que houve uma maior participação social por meio dos usos da linguagem falada entre os FIs, sobretudo em determinados lugares, onde muitas vezes, não conseguiam iniciar e manter uma negociação interacional ao ocuparem diferentes seus espaços de fala, mas ao apreenderem os saberes da língua oral/escrita tais espaços são reconfigurados com outras produções enunciativas e sustentáveis ao acordo da comunicação interacional. Essa observação está evidente em relação a alguns lugares pouco frequentados pelos FIs, a exemplo do setor bancário em que se percebe, por parte deles, uma maior necessidade de frequentá-lo em relação aos demais (supermercado, clínica médica, posto de saúde).

No entanto essa restrição vai perdendo força à medida que eles se apropriam de outras formas de usarem a língua oral/escrita em sala de aula ao mesmo tempo em utilizam na vida cotidiana. Assim, a maioria dos FIs sentem-se estimulados ao usarem cotidianamente os saberes da língua materna, conquistando o direito à *liberdade expressiva* e garantirem sua participação efetiva de “*ir, vir e estar nos logradouros públicos, nos espaços comunitários, familiares*” prescrita no Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003, Art. 10, § I). Essa conquista repercute noutros lugares, não apenas naqueles onde os FIs frequentam para resolverem problemas da vida pessoal, mas estende-se à outros com fins sócio-culturais mais amplos, a exemplo do F”A” que já interagiu com interlocutores do MST, mas passou a interagir noutros como o SEBRAE, a Câmara Municipal de

Vereadores, em Eventos promovidos pela UFCG, tendo oportunidades de usar a língua oral/escrita de diferentes formas, uma realidade vivenciada pelos demais FIs.

O crescente desempenho da participação dos FIs em diversos espaços públicos da sociedade com diferentes interlocutores não deve-se apenas aos usos da língua escrita, mas aos usos da linguagem falada enquanto *sujeitos capazes de fala* (HABERMAS, 2003), surgindo, então, uma necessidade de se relevar sua função na comunicação sócio-interacional realizada na co-produção e co-negociação do texto falado produzido nas interações interlocucionais. Essa discussão é tratada no próximo ponto 4.1., pois o ser humano necessita comunicar-se com o(os) outro(os) para (re)estabelecer relações de consenso e dissenso nos enfrentamentos com diferentes falantes e diversos falares realizando-se na *ação comunicativa* (HABERMAS, 2002). Após esse tópico, apresentam-se fragmentos de fala retirados das entrevistas que evidenciam situações da comunicação sócio-interacional vivenciadas pelos FIs.

4.1. A FALA NA COMUNICAÇÃO SÓCIO-INTERACIONAL

Com Bakthin (1995) entende-se que “o *texto é o dado primário e o ponto de partida de qualquer objeto de estudo e de pensamento*”, mais especificamente a comunicação do pensamento entre os indivíduos dar-se através de *textos falados ou escritos* (MARCUSCHI, 1992), sejam estes formais e informais. Os textos formais ligam-se aos gêneros textuais secundários e, os informais, referem-se aos gêneros textuais primários, também manifestados por meio da fala e da escrita (BAKTHIN, op cit).

As pessoas alfabetizadas ou não, letradas ou pouco letradas, utilizam-se dos “*gêneros textuais primários ou secundários*” falados ou escritos (BAKTHIN, 1995), para realizarem suas práticas sócio-comunicacionais cotidianas. Os primeiros são textos falados/escritos utilizados para atender necessidades conversacionais imediatas nos relacionamentos familiares, entre amigos, vizinhos, etc, bem como utilizados em forma de escrita preliminar mediados ou não, por alguém em bilhetes, lembretes, anotações, cartões, cartas entre amigos e familiares., etc.

Isso significa uma maneira de se usar a língua oral/escrita informalmente, sem maiores preocupações de planejá-la com os usos dos recursos linguístico-discursivos da língua padrão, que são compreensíveis sem maiores problemas de interpretação entre falantes/escritores no *mundo vivido*. Estes são construídos em “*co-autoria*” nas interações coletivas e fundados no conhecimentos prévios e histórias de vida do falante/escritor (KOCH, 1977). Ao passo que os usos dos gêneros textuais secundários falado/escrito exigem níveis de planejamentos linguístico-discursivos mais complexos, pois relacionam-se com às práticas de letramentos sociais exigidas na sociedade do *conhecimento e da informação* (AUBERT, 2004) e, referem-se aos textos da literatura, filosofia, acadêmico-científico, veiculados na comunicação midiática e técnico-informática, além de outros.

As pessoas analfabetas ou, pouco escolarizadas, que não têm acesso aos usos efetivos dos gêneros textuais secundários orais/escritos circulantes em muitos setores da sociedade, muitas vezes, limitam-se à elaboração de textos primários falados/escritos. Entretanto, as pessoas idosas analfabetas e pouco escolarizadas, pesquisadas nesse trabalho, tiveram acesso a diferentes “*gêneros textuais orais/escritos secundários*” em sala de aula próximos àqueles circulantes na sociedade, sendo “*co-autores*” da sua produção e “*co-interpretantes*” no partilhamento dos seus significados e, da sua construção coletiva *in locus* ao “*rascunharem*” suas próprias idéias (KOCH, 2001).

Essas atividades em conjunto fundamentaram-se no diálogo-interativo em sala de aula que proporcionaram aos FIs, não apenas o desenvolvimento (reelaboração) das habilidades linguístico-discursivas referentes à estrutura dos textos secundários, mas possibilitaram-lhes maiores condições de usá-los no “*continuum*” de suas práticas sócio-comunicacionais orais/escritas em contextos sociais mais amplos. As interações de sala de aula favoreceram o contato com os gêneros textuais orais secundários, despertando os FIs para refletirem sobre as práticas sócio-comunicacionais institucionalizadas de pretensões hegemônicas.

A participação dos FIs fundada na pedagogia dialógica (FREIRE, 1987) e, nas enunciações interlocucionais (BAKHTIN, 1995), tornou a sala de aula em um espaço público aberto aos diversos falares (textos orais) sócio-culturais. O diálogo interativo ao longo do curso permitiu aos FIs o desenvolvimento progressivo das suas experiências de fala livres de entraves sociais ou, de maiores planejamentos linguístico-discursivos de

natureza conservadora ou apenas decodificadora. Suas experiências de fala cotidiana não sofreram rupturas, mas passaram por reelaborações quando usavam operações linguístico-discursivas construídas e mediadas em sala de aula com outros interlocutores.

Isto não significando que as estruturas linguístico-discursivas referentes ao gêneros textuais primários foram negadas entre si, ou mesmo substituídas por outras, mas que foram reconstruídas num diálogo problematizador que motivou a auto-gestão do texto falado e seu gerenciamento nas interações verbais/não-verbais (KLEIMAN, 1989). Se a linguagem em forma de texto falado é um instrumento efetivo na comunicação sócio-interacional em diversos contextos da sociedade (trabalho, comércio, bancos, empresas, hospital, escolas, igreja, família, indústria, etc), não basta que os FIs os *reelaborem* em sua progressividade primário-secundário em sala de aula, mas que estejam conscientes de que os mesmos constituem um direito básico para efetiva comunicação sócio-familiar e intergeracional, usados para desconstruir preconceitos sócio-linguísticos enfrentados em seus relacionamentos sócio-comunicacionais.

Os enfrentamentos sócio-comunicacionais por meio do texto falado exigem regras de planejamento adequadas aos diferentes eventos de fala e que sejam “*compreensíveis aos falantes*” (HABERMAS, op cit), as quais são geradas e significadas interacionalmente tendo em vista à construção do entendimento mútuo. Nesse sentido entende-se que apenas o aspecto linguístico não pode determinar o acordo comunicacional travado entre falantes/ouvintes, entretanto é por meio dele que os interlocutores materializam pretensões comunicacionais e constroem “*possibilidades mútuas de alinhamentos*” (GOFFMAN, 2002) pelos quais o texto do entendimento conversacional é redirecionado e resignificado no jogo interacional verbal/não-verbal.

O texto falado permeia “os *diversos tipos de ações humanas*” no cotidiano social, sendo manifestado nos “*atos de fala*” construídos por FIs nos cenários de fala interacional em diversos espaços públicos da sociedade (KOCH, 2001). Isso implica em saber o *que* os interlocutores *dizem* entre si, e *como dizem* um ao outro, para que o que foi dito entre eles sejam passíveis de *entendimento mútuo* (HABERMAS, 2003). Neste sentido os interlocutores a todo instante da interação estão se explicando entre si, sobre o que dizem/fazem mediante os atos de fala de justificação, desculpas, esclarecimento, compreensão, agradecimento, solicitação, tendo em vista repararem possíveis mal-

entendidos ou, assegurarem a devida compreensão “*do que está se passando aqui agora*” (GOFFMAN, 2002).

Vale frisar que os atos de fala são enunciados lingüístico-discursivos *únicos* construídos por cada falante nas interações enunciativas e a sua compreensão depende das co-negociações mútuas, pois estão submetidos a contextualização das condições de produção que transcendem a mera relação “Eu-Tu” (MARCUSCHI, 2007). Isso implica em saber *o que* os interlocutores *dizem* entre si, e *como dizem* um ao outro, num determinado cenário de fala vivenciado em um determinado espaço físico-temporal para assegurarem a devida compreensão do que está sendo negociado entre si (GOFFMAN, 2002).

Os atos de fala relacionam-se com diferentes contextos sócio-histórico-culturais e com diferentes falantes em seus diversos papéis sociais (médico/paciente, professor/aluno, etc), gerando relacionamentos de distância/aproximação, despertando expectativas de registros lingüístico-discursivos (diferentes falares), intenções comunicacionais, subjetividades dos interlocutores (idade, sexo, classe social, estado civil), perfil educacional, e outros (KOCH, 2001). Dessa contextualização, procedem as condições favoráveis a um jogo interacional de fala que serve de cenário para a construção dos sentidos das enunciações (dizeres).

Os atos de fala são imanentes ao próprio curso gestacional das falas interativas entre interlocutores como *atores sociais* (GOFFMAN, 1989), ou como *falantes potenciais* (HYMES, 1995), que *negociam* mutuamente as conversações (SACKS&SCHEGLOFF&JEFFERSON, 1997), *num mesmo plano de compreensão lingüístico-discursiva* (GARCEZ, 2008) e, *entendimento sócio-comunicacional* (HABERMAS, 2003). Do contrário, os interlocutores podem lançar mão de mecanismos de “*reparos*” para o entendimento mútuo (GARCEZ, 2008), para ajustarem desentendimentos surgidos na arena da comunicação interacional que, muitas vezes, comprometem a negociação do entendimento.

Para se entender o sentido de reparos interacionais buscou-se apoio na noção de “*footings*” que “*representam o alinhamento, a postura, a posição do ‘eu’ do participante na relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção*” manifestados lingüístico-discursivamente (GOFFMAN, 2002). O autor destaca a relevância de que os estudos da “*relação língua e sociedade passam a ser vistos a partir do*

uso da fala em contextos específicos” e, conforme suas colocações, os estudos que envolvem os usos da fala na interação social ainda tem sido negligenciada por muitas pesquisas humano-sociais.

Nesse sentido a fala em interação social acontece em “*qualquer ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento*”, por sua vez, “*qualquer lugar onde indivíduos tenham acesso aos sentidos nus no momento em que dois, ou mais indivíduos, se encontram em presença imediata e, a mesma dure até que eles saiam*” (GOFFMAN, 2002).

Para Goffman em qualquer cenário de fala os participantes estão introduzindo ou mantendo alinhamentos que (re)organizam o discurso em construção mútua, orientando-o conforme a sua realidade contextual, seus objetivos comunicacionais e interacionais.

Assim, entende-se neste trabalho que os FIs ao ocuparem cenários de fala no espaços públicos da sociedade, eles *criam, mudam, sustentam, redirecionam* os sentidos da conversa interacional manifestos nos *alinhamentos* e, assim, conduzirem e assegurarem a compreensão dos atos de fala construídos entre os participantes de um evento de fala (GOFFMAN, 2002). O entendimento mútuo funda-se nas estratégias do “*saber jogar o jogo dos atos de linguagem*”, já admitido pelo filósofo Wittgenstein, para que os alinhamentos projetem o consenso gerado nas *interlocuções situadas e conhecidas entre os interactantes numa ação conjunta de fala* (MARCUSCHI, 2007).

É com base nessas contribuições teórico-metodológicas que pretende-se entender, o desempenho progressivo da fala interacional vivenciadas pelos FIs ao realizarem suas práticas sócio-comunicacionais antes, durante e depois de participarem das aulas de alfabetização, a partir dos seus depoimentos. Nesse sentido, verifica-se se tais práticas foram resignificadas e também ampliadas de forma contínua nos seus relacionamentos sócio-familiares e intergeracionais.

4.2. FALANTES IDOSOS: INTERFACES DAS VOZES SILENCIADA, FALADA E OUVIDA

O desempenho da interação sócio-comunicacional por parte dos FIs deu-se pela progressividade da construção de alinhamentos expressados nos seus atos de fala nas interações interlocucionais ao ocupar diversos cenários de fala. Nos exemplos a seguir,

percebe-se o desempenho do F”A”, quanto aos usos da fala interacional vivenciada em diversos espaços públicos da sociedade antes, durante e depois de participar das aulas de alfabetização. Usa-se o termo espaço público pelo fato de se verificar diferentes situações de uso de fala interacional vivenciadas pelos FIs em diversos setores da sociedade, detectados nos dados da análise. Considerações tecidas a partir de Goffman (2002) que compreende o espaço público como qualquer lugar onde *os indivíduos tenham acesso aos sentidos nus da comunicação no momento em que dois, ou mais indivíduos*, se encontrem em presença imediata e monitoram possibilidades mútuas de entendimento.

Esses dados foram coletados por meio de duas entrevistas, a 1ª realizada em 2007, quando os idosos ainda frequentavam o curso de alfabetização, a partir de algumas perguntas norteadoras, tomando-se uma como a principal: Como você resolve seus problemas no dia a dia? Com base nessa pergunta, eles narraram o que mudou na sua vida após retornarem à sala de aula. A 2ª entrevista aconteceu em 2008, um ano após o término do referido curso, também com base em algumas perguntas, sendo a principal: A experiência com o curso de alfabetização continua mudando a sua vida?

A seguir, mostram-se trechos das entrevistas em que os FIs relataram os tipos de mudanças ocorridas nas suas vidas em termos da comunicação sócio-interacional cotidiana, por meio da fala ao frequentarem diversos espaços públicos da sociedade. Toma-se como exemplo inicial as mudanças sócio-comunicacionais vivenciadas pelo F”A”¹²⁶, antes, durante e depois de sua participação no curso de alfabetização e, assim, segue-se a representação dos demais FIs em outros exemplos.

O F”A” ao ser indagado sobre o que mudou na sua vida quando começou a frequentar o curso de alfabetização ele afirmou que “... *a maneira de se comunicar com as pessoas... de raciocinar/de relacionar-se com as pessoas com grau um pouco mais elevado um pouco mais que a minha...*”, sendo este um dos motivos que o estimulou a voltar a sala de aula “*depois de grande.... de adulto...*”(sic). Esse desejo torna-se uma realidade na vida

¹²⁶Nas entrevistas o F”A” narra que possui experiência escolar, tentou continuar quando jovem, mas abandonou devido a problemas de saúde, sendo também proibido de estudar pelo pai e pela professora na escola, acusado de não ser uma pessoa normal. Mas hoje, busca superar esses limites e reconhece que “*nós da terceira idade necessita de aprender para dar exemplos aos outro... aos mais jovens*” /.../, para tornar-se independente e não ficar subordinado aos filhos e netos nas decisões”, bem como se “*comunicar melhor com as pessoas*” (sic).

¹²⁷Campina Grande-23/10/07. Local: Programa Interdisciplinar de Apóio a Terceira Idade - PIATI/CH/UFCG. 1ª entrevista /entrevistando- Afonso- idade:70 anos/duração da entrevista- 1H00. Seis meses de alfabetização.

cotidiana do F”A”, confirmando-se na realização de práticas sócio-comunicacionais verificadas no fragmento 01 (F”A”), cujas práticas são ampliadas e mantidas nos relacionamentos sociais mais amplos do F”A”.

Tais experiências são narradas numa entrevista concedida pelo F”A”, da qual se retirou algumas situações de fala interacional em que se constata elas foram (re)construídas na sua vida cotidiana, a seguir.

Fragmento 01 (F”A”)¹²⁷

P 78-/.../ como era que o senhor resolvia seus problemas do dia-a-dia antes de frequentar o
79-curso de alfabetização... ((falante reportando-se ao contexto bancário))
Afonso 80-não:... eu já resolvia... mas tinha dificuldade porque a gente tem/de maneira que a gente
81-conversa melhor é mais bem atendido... eu hoje não tenho mais timidez... no conversar
82-as pessoas aprende melhor... quando a gente tem um diálogo mais/mais SADI::O...
83-o povo dá mais atenção... (Entrevista/2007)

No fragmento 01, observa-se que o F”A” *antes* de frequentar o curso de alfabetização já resolvia seus problemas cotidianos no contexto bancário, evidenciado anteriormente no Quadro IV (p. 124), afirmando que “... *eu já resolvia...*” (linha: 80), apesar de que no mesmo segmento ele admite que enfrentava “*muita dificuldade*” nos relacionamentos interpessoais. Mas logo, deixa evidente que “*eu hoje não tenho mais timidez...*” (linha:81), deixando transparecer que vem superando essa dificuldade e, ainda esclarece que, “*a gente quando tem um diálogo mais/mais SADI::O... o povo dá mais atenção...*” (linha:82), subentendendo-se uma necessidade de ampliar os conhecimentos da linguagem falada para melhor usá-la em situações reais de interações formais.

Partindo da compreensão de que os FIs constróem alinhamentos para *introduzirem, manterem e finalizarem* suas negociações interacionais atavés da fala e, que por meio deles, podem assegurar a compreensão “*do que está se passando aqui agora*” (GOFFMAN, 1988), percebe-se que o F”A” não chegou a construir alinhamentos favoráveis a um entendimento comunicacional no contexto bancário. Mas verifica-se que o o falante reconhece que, por meio de um diálogo ‘mais sadio’ (elaborado), é possível se obter um entendimento.

Assim, verifica-se que nessa situação de uso de fala interacional houve um silenciamento por parte do F”A”. Em contrapartida, observa-se que o mesmo se engaja noutras situações de fala em que consegue alcançar seus objetivos comunicacionais conforme exposto no fragmento 02, a seguir.

Fragmento 02 (F”A”)

- P 88-quer dizer que hoje o senhor resolve seus problemas com mais facilidade...
Afonso 89-tô resolvendo melhor...
P 90-o senhor pode contar um exemplo...
Afonso 91-um exemplo... posso contar um exemplo quando eu falei com o... a dona:... Belquice...
P 92-quem é Belquice?
Afonso 93-Belquice da sala de letras... ((Unidade Acadêmica de Letras)) pra fazer o projeto... já
94-me comuniquei com ela melhor... eu fui entregar... quando eu fui entregar... quando eu
95-falei com o vereador eu já comuniquei qual o sentido daquele projeto e qual a sua
96-finalidade... quer dizer que eu já me entendi com o vereador.... o vereador comunicou
96-com os outros vereador e se reuniram em comum acordo e votaram a favor do projeto...
97-e eu falei com várias pessoas na câmara... eu mesmo falei com várias pessoas fiz uma
98-espécie de diálogo... um comentariozinho... então já tenho uma facilidade de fazer uma
99-espécie de comentário... tanto da minha vida como da vida dos companheiros... eu não
100-fiquei tímido... porque a aproximação/a comunhão de aluno e professor isso facilita...
101-uma experiência dessas já aconteceu em outro lugar... como o problema dos sem-terra
102-também eu dialogava muito... tinha mito diálogo com os sem-terra apesar de um povo
103-agitado mas tem muito diálogo... eu tinha muito diálogo com eles...

(Entrevista/2007)

O F”A” no fragmento 02, amplia suas oportunidades de usos da fala interacional quando procurou “... Dona:... Belquice...”, secretária da Unidade Acadêmica de Letras-UAL/CH/UFCG, “...pra fazer o projeto...” sobre a criação de um espaço cultural na cidade de Assunção-Pb, afirmando que “... já me comuniquei com ela melhor... (linhas:93-94). Após a elaboração desse projeto, o F”A” engaja-se noutras situações comunicacionais na Câmara Municipal de Assunção, junto ao vereador revelando que “...quando eu falei com o vereador eu já comuniquei qual o sentido daquele projeto e qual a finalidade.... quer dizer... que eu já me entendi com o vereador...” (linhas:94-96).

Ainda no fragmento 02, essas experiências de fala se ampliam na interação com outros interlocutores, quando o F”A” afirma que “...eu falei com várias pessoas na câmara... eu mesmo falei com várias pessoas... fiz uma espécie de diálogo... um comentariozinho... então já tenho uma facilidade de fazer uma espécie de comentário.... /.../ eu não fiquei tímido... porque a aproximação/a comunhão de aluno e professor isso facilita...”(linhas:100-101). Conforme esse depoimento ele vivencia diferentes situações de

usos da fala em diversos espaços públicos da sociedade (Eventos na Universidade, Câmara dos Municipais de Vereadores, SEBRAE), nos quais não apenas vivencia diversas formas de usar a língua falada e interagir com diferentes interlocutores, mas consegue *inciar, manter e negociar* suas intenções comunicacionais tendo maiores oportunidades de alcançar o acordo comunicacional.

Junto à secretária, em um determinado setor da Universidade, ele lhe pediu que elaborasse um projeto, ao passo que ela aceitou e, ao fazê-lo, certamente sob suas orientações, o entregou. Nesse depoimento, verifica-se que o F”A” manteve uma *negociação* interacional marcada com o entendimento mútuo, quando confessa que participou e acompanhou o processo da produção do referido projeto, além de defendê-lo na Câmara Municipal utilizando-se dos recursos da língua oral/escrita, sobretudo da linguagem falada junto a diversos interlocutores.

O F”A” confirma que “*me comuniquei com ela ((secretária)) melhor... /.../ quando eu fui entregar...((o projeto))*”, cuja cadeia comunicacional foi potencializada com outros interlocutores, a exemplo de quando “*falei com o vereador*”, mostrando-se capaz de avaliar-se em termos do desempenho interacional, pois ainda assegura que “*eu já comuniquei qual o sentido daquele projeto e qual a sua finalidade... quer dizer que eu já me entendi com o vereador.... /.../ e eu falei com várias pessoas na câmara... fiz uma espécie de diálogo... um comentáriozinho... então já tenho uma facilidade de fazer uma espécie de comentário... tanto da minha vida como da vida dos companheiros...*” (sic), reconhecendo e assumindo, conforme revela, que “*eu não fiquei tímido...*”, mas assumiu seus espaços de fala e vivenciou outras formas de interagir com a sociedade usando a linguagem falada.

Obseva-se que o F”A” supera a timidez ao usar a fala, deixando evidente que enfrentou múltiplas situações sócio-interacionais, cuja conquista ele atribui as aulas de alfabetização, pois interagiu com vários interlocutores e reconhece que a “*aproximação/a comunhão de aluno e professor isso facilita...*” e reflete na *abertura e manutenção* das negociações conversacionais vivenciadas “*em outro lugar... como o problema dos sem-terra... também eu dialogava muito... tinha muito diálogo...*” (sic). Observa-se que o F”A” passa a frequentar diversos lugares da sociedade e, nestes, consegue construir seu espaço de fala com diferentes interlocutores, a exemplo do vereador que, ao entregar-lhe e apresentar-lhe o projeto usa a fala com eficiência a fim de esclarecer sua importância e objetivos sócio-culturais para a cidade de Assunção-Pb.

Nessa experiência interacional o F”A” demonstrou que houve negociação e entendimento daquilo *que se passa aqui e agora* no momento interacional (GOFFMAN,

2002) com os interlocutores. Por sua vez, o vereador apreciou e aprovou o projeto cultural proposto pelos idosos junto aos membros parlamentares, convida o F”A” para defendê-lo. Esse momento é retratado no fragmento 03, em que o F”A” se engaja noutras situações sócio-comunicacionais, através das quais divulga e defende o seu projeto, vivenciando outras maneiras de usar a fala nas interações interlocucionais com auditórios maiores - constituídos por mais de um interlocutor - além da secretária, a seguir.

Fragmento 03 (F”A”)

- ((O presidente da Câmara convida seu Afonso para compor à mesa e solicita-lhe que se apresente a platéia))
- Afonso 01-Assunção essa é a cidade que eu vi nascer... pretendo...e hoje estou com muito alegria
 02-por ter podido lançar um projeto para beneficiar a minha cidade buscando nossas
 03-raízes... tenho fé... a providência... que este projeto vai ser criado... que eu tenho
 04-desejo... dessa cidade... desenvolver culturalmente e financeiramente... quero agradecer
 05-a todos que colaboraram comigo... o povo do PIATI... professor ”I.B.” a:... Anchieta
 06-e os demais que eu estou esquecido no momento... quero agradecer também a M. J.
 07-minha sobrinha... quero agradecer a dona Bel ((UAE/UFCG)) que me ajudou na
 08-iniciativa... quero agradecer ao... Vereador Nilton Guedes ((Assunção)) que colaborou
 09-muito comigo e quero agradecer a todos...que colaboraram nessa iniciativa...tenho fé
 10-que esse projeto vai ser aprovado... parabéns a cidade...
 11-parabéns/parabéns aos filhos de Assunção parabéns a nós todos...com sucesso
 12-para/para...para:... resgatar as nossas raízes que estão ficando esquecidas... só dessa
 13-maneira podia resgatar com esse projeto até logo... muito obrigado...
- Pres. 14-vamos ouvir ele... seu Afonso... ele que tem sido a estrela da noite... o centro de todas as
 15- referências durante todos os discursos... vamos ouvir o nosso contador de história oral
 16-seu Afonso... uma salva de palmas por favor... ((aplausos))
- Afonso 17-muito obrigado... obrigado a todos por ter me apoiado... obrigado ao vereador D. F.
 18-obrigado a todas essas pessoas... eu também fiquei muito feliz com aquela história da
 19-rodoviária ((citada anteriormente por um vereador)) eu trabalhei naquela rodoviária...
 20-eu fiz muitas paredes ali... eu concluí aquelas asas e vi sendo finalizadas e derrubadas...
 21-e era uma tristeza para a gente... eu quero agradecer a todos aqueles que colaboraram...a
 22-todos os vereadores... todos/todos os presentes que estão colaborando com esta
 23-iniciativa... essa iniciativa eu/eu criei... essa idéia porque é necessário que a gente...
 24-busque as nossas raízes... as raízes vitais de nossos antepassados porque não se pode...
 25-deixar a história se calar... porque vai terminar esquecida daqui há uns dias... ninguém
 26-sabe mais quem foi Zé João... quem foi Zé Pedro Diniz... quem foi Pinto Amador quem
 27-foi Tamira quem foi/foi Jarder Ferreira e quem foi... quem foi... meu pai... que falei...
 28-quem é Zé João... quem foi Balbino... quer dizer... Balbino ainda está aí... chegou aqui
 29-em 1948 ... ele era menino assim... aleijado e não podia trabalhar... sofreu muito
 30-preconceito... muita gente sofre preconceito eu tenho/sofro muito preconceito... não
 31-importa... eu não pude estudar... alegando que eu era... deficiente da mente... mas por
 32-causa disso eu não estou dizendo que vou maltratar meu pai por causa disso... que ele
 33-ensinou muita gente... certamente ele pensou que eu ia me prejudicar... e/e não me deu
 34-estudo... vim estudar agora depois 2000... eu disse vou estudar para fazer a história de
 35-Assunção... porque Assunção procura sua história... ela precisa que a gente/que a
 36-pessoa que tenha condição de contar a história dessa cidade... quem me apoiou em
 37-2003... quando eu representava Assunção no encontro de memória em 2005... ((Evento
 38-de História Oral realizado na UFCG... oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em
 39-Ciências Sociais)) eu representava Assunção na ala contra o preconceito...
 40-já em 2006... eu estava defendendo o socialismo rural e isso para um analfabeto....

41-já é grande coisa né ((risos)) eu quero vê esse projeto cumprido para a história de

42-Assunção não morrer... obrigado a todos... todos muito obrigado...

(Câmara Municipal: Assunção/2007)

Nos fragmentos acima evidenciados (01, 02 e 03), observa-se que o F”A” enfrenta diversos cenários de fala, no quais ele obtém desempenhos interacionais diferentes, a exemplo das primeiras situações interacionais ocorridas no contexto banco em que enfrenta limitações para conduzi-las, pois estas, sempre eram mediadas em companhia ou com a ajuda de alguém. Enquanto que nos demais cenários ele consegue superar restrições conversacionais nas interações ao (re)introduzir, (re)conduzir e (re)direcionar alinhamentos que monitoram a abertura, a condução e o fechamento da comunicação construída nas interações verbal/não-verbal, por meio dos quais defende e alcança suas pretensões interlocucionais, especificamente no fragmento 03.

Nesse fragmento, ele consegue defender o seu projeto numa situação de uso formal da língua legitimada numa dimensão social mais ampla, em uma tribuna parlamentar, de onde elaborou e segmentou o seu texto falado pelo qual ele expressou, não apenas suas intenções de fala, mas representou a voz coletiva ao referir-se à história e as aspirações do povo de Assunção e, assim, ele resignificou tanto suas histórias de vida, quanto daquela cidade e do seu povo, respectivamente. Essas intenções são verificadas na produção dos seus turnos de fala em que se identificam marcas linguístico-discursivas que sinalizam os motivos da idealização do projeto, verificadas nos segmentos “...*hoje estou com muito alegria por ter podido lançar um projeto para beneficiar a minha cidade buscando nossas raízes...*” (linhas:02-03), com posicionamentos claros sobre a finalidade da realização do projeto em que pretende resgatar as raízes sócio-culturais do povo e da história da cidade de Assunção/PB.

O F”A” utiliza-se dos recursos da linguagem verbal - quando expressa, elabora e segmenta o texto falado - e, não-verbal - quando interage com o auditório por meio de alinhamentos de postura, gestos, risos, ênfase, olhar, aplausos, que pontuam e dão significações a realização da fala interacional (GOFFMAN, 2002). Em tal situação ele interage com o presidente da Câmara e vereadores e, demais membros da platéia presentes à solenidade, sendo um evento de fala marcado com recursos verbais e não-verbais da língua oral. Ao defender o projeto, se observam marcas linguísticas de *agradecimento*,

congratulações, saudosismos, lembranças que perpassam as raízes históricas de Assunção e do povo que ajudou a construí-la, inclusive o próprio falante, cujas marcas sinalizam, segmentam e finalizam a construção do seu discurso, como “....*muito obrigado... obrigado a todos por ter me apoiado... obrigado ao vereador...*” (linhas:8 e 18).

Essas marcas são *alinhamentos* interacionais (re)construídos para dar sentido(s) as intenções de quem, como e para quem fala, nas verificam-se marcas que remetem ao passado e marcas proativas de alcance entre às gerações futuras daquela cidade, a partir da implantação do projeto que ora defende, como bem promete “*eu vou estudar para fazer a história de Assunção... porque Assunção procura sua história... ela precisa que a gente/que a pessoa que tenha condição de contar a história dessa cidade.../.../ essa iniciativa eu/eu criei... essa idéia... porque é necessário que a gente... busque as nossas raízes... as raízes vitais de nossos antepassados porque não se pode... deixar a história se calar...*”. Nesses depoimentos constata-se que o desejo de “*melhorar a fala...*” por parte do F”A” foi alcançado e isso postula a corroboração dos estudos e pesquisas apresentadas no campo da Educação Gerontológica e Gerontagógica que defendem a capacidade do ser humano desenvolver seu potencial de aprendizagem independente de idade ou faixa etária, sendo capazes de compreenderem e participarem dos acontecimentos sociais.

Essa conquista proporcionou-lhe um novo fazer cotidiano no sentido de que suas experiências de fala foram resignificadas nos relacionamentos com o(s) outros(s), reconhecendo-se capaz de outras leituras do mundo a partir da reeleitura de suas próprias histórias de vida e, afirma que, “... *isso para um analfabeto....já é grande coisa né ((risos)) eu quero vê esse projeto cumprido para a história de Assunção não morrer... obrigado a todos... todos muito obrigado...*”. Essas marcas linguístico-discursivas manifestadas nos alinhamentos demonstram que o F”A”, não apenas frequenta diversos espaços públicos da sociedade, mas que o mesmo é capaz (re)construir outras enunciações direcionadas ao *entendimento social* (HABERMAS, 2003).

Essa perspectiva é retomada pelo F”A” no fragmento 04, em que vivencia outras situações de fala sócio-interacional, as quais continuam acontecendo sua vida cotidiana, após o término do curso de alfabetização onde se verifica num trecho retirado da entrevista/2008, com objetivo de averiguar se as experiências com a alfabetização continuam mudando suas vidas, sobretudo os seus relacionamentos comunicacionais mais

ampla na sociedade. É importante observar que os usos efetivos da linguagem falada entre os FIs foram resignificados e ampliados nos relacionamentos com amigos, vizinhos, no convívio familiar e intergeracional.

Entende-se que tais indícios são favoráveis para se repensar o papel relevante que a modalidade da língua oral imprime no jogo comunicacional, quer seja de natureza formal ou informal, como um meio de valorizar, respeitar, (re)aproximar, potencializar o desenvolvimento de suas capacidades entre falantes nativos, sobretudo os FIs, a fim de que possam usar sua ‘voz’ com ‘vez’ em diversos setores sociais e, assim, sintam-se *falantes potenciais* (GOFFMAN, 2002), superando a “*suave violência do silêncio*” (PRETI, 1991) que a sociedade e, muitos dos seus membros, lhes impõem cotidianamente. Veja, a seguir o fragmento 04, que essa perspectiva comunicacional torna-se uma constante na vida do falante “A”.

Fragmento 4 (F”A”)

- P 66-se relaciona melhor... onde isso acontece... ((o falante referindo-se
67-aos relacionamentos cotidianos))
- Afonso 68-no banco...
- P 69-o senhor sempre vai ao banco...
- Afonso 70-eu vou... eu frequento... eu tiro dinheiro no banco...
71- quer dizer eu não tiro ainda o dinheiro... eu mesmo tirando...
72-porque tenho medo de errar e... mas agora eu tô melhor... assim... quando dá um
73-problema ((problema)) eu comunico ao pessoal ali...
74- não tenho tanta dificuldade ((dificuldade)) assim... tenho dificuldade porque...
75-sabe... as vez a gente vai dizer o problema e não sabe o que é...
76-muitas vez ninguém faz conta... e outra que é dinheiro e
77-quem tem dinheiro não pode errar... se a gente erra no dinheiro...
78-a gente não pode mais dizer...
- P 79-mas já aconteceu de errar... a contagem do dinheiro...
- Afonso 80-não:... de jeito nenhum... por isso eu tenho medo...
- P 81-por isso o senhor vai ao banco com alguém?
- Afonso 82-não:... vou só....
- P 83-que bom que bom... não há necessidade de chamar alguém:...
- Afonso 84-não:... eu ia... eu ia só... mas teve um tempo que quem tirava era a mulher...
85-tinha procuração... a mulher tinha procuração
86-e por sinal uma coisa muito ruim é dar procuração aos outros...
87-porque a gente perde a credibilidade... a pessoa deixa de confiar na pessoa...
88-e só confia no... no:... no/na pessoa que eu dei a procuração... não é?
89-porque dava a procuração a ela... não é? porque a mulher gastava o
90-dinheiro... aí eu não confiava....
- (Entrevista/2008)

No fragmento 04, o F”A” usa a fala com mais autonomia no contexto bancário, deixando transparecer que essa experiência foi reconstruída em relação a outras situações de

fala não vivenciadas anteriormente nesse contexto comunicacional, pois revela que enfrentava dificuldades, afirmando que “...*não::... eu já resolvia... mas tinha dificuldade...*” (cf. fragmento 01). No entanto, ele sinaliza que recuperou sua autonomia de fala quando não mais depende da sua esposa, que mantinha uma procuração para resolver seus problemas bancários, com bem afirma nos turnos (linhas: 84-85) referindo-se que “...*teve um tempo que quem tirava era a mulher... tinha procuração... a mulher tinha procuração...*”.

A reconstrução dos usos de fala possibilitou ao F”A” uma releitura de suas práticas sócio-comunicacionais realizadas na sua vida cotidiana, no sentido de perceber-se um falante valorizado na sociedade, pois defende que ao depender de uma procuração “...*a gente perde a credibilidade... a pessoa deixa de confiar na pessoa e só confia no... no::... no/na pessoa que eu dei a procuração... não é?* (linhas:81-83). No Quadro IV (p.124), verifica-se que o F”A” amplia suas oportunidades e a capacidade de usar a fala interacionla noutros espaços da sociedade como no SEBRAE, em eventos promovidos ou não pela UFCG/PB, após se envolver com o curso de alfabetização.

Nessa perspectiva, podem-se observar outras situações de fala em interação social vivenciadas pelos FIs, a exemplo da F”F” no fragmento 05. No Quadro IV, verifica-se que a mesma frequentava alguns lugares (banco, supermercado) acompanhada de alguém antes de participar das aulas de alfabetização, mas logo que passou a frequentá-las retornou a interagir nos lugares de antes desacompanhada. Por decisão própria, confessa que optou direcionar as atividades comunicacionais na igreja para melhor se se entrosar com seus membros, pelo fato de estar sempre liderando reuniões em casa, além da igreja, as quais exigem maior interação interlocucional.

Portanto, ela continua se envolvendo nessas atividades, não somente em relação aos usos da leitura/escrita, mas também aos usos da fala quando expõe e discute determinadas temáticas, previamente planejadas em forma de lições sabatinas e dominicais, com diversos interlocutores da igreja. Dentre as várias situações de fala interacional vivenciadas pela F”F” (Banco, Hospital, Lojas comerciais), observa-se no fragmento 05, como ela interagia no supermercado antes de participar das aulas de alfabetização.

Fragmento 5 (F”F”)¹²⁸

- P 86-os seus problemas do dia a dia quem resolve é a senhora?
Fernanda 87-é:... no supermercado sou eu... meu marido também paga as contas... mas quando ele não pode q
88-quem vai sou eu... e (+) tudo lá em casa sou eu que resolvo... feira essas coisas... porque só é eu
89-e meu marido e meu filho... só tem esses três que resolve... quando eu ia só... eu me virava... mas
90-eu pedia a alguém ajuda/eu pedia ajuda (+) sempre alguém me ajudava... hoje já:... hoje eu
91-consigo até:... digitar uma senha no cartão no banco que antes eu não sabia... aí hoje eu já tô
92-sabendo... vou fazendo devagar... (Entrevista/2007)

Verifica-se que a F”F”, no fragmento 5, buscou interagir em situações sócio-comunicacionais diferentes, uma no supermercado e outra no banco. Observa-se que ela já ia ao supermercado sozinha, mas revela que *“quando eu ia só... eu me virava.... mas eu pedia a alguém...ajuda/eu pedia ajuda(+) sempre alguém me ajudava ...”* (linhas:89-90). Apesar da F”F” frequentar desacompanhada o supermercado percebe-se que a sua fala não ficou silenciada, nem tão pouco agiu passivamente. Tal comportamento deixa transparecer que ela conseguiu construir alinhamentos em seus atos de fala quando se dirigiu a alguém e pediu que a mediasse naquela situação de interação social.

Há evidências de mudanças na sua maneira de interagir no contexto bancário, quando ela retorna a frequentá-lo desacompanhada e afirma que *“hoje já:... hoje eu consigo até:: digitar uma senha no cartão no banco que antes eu não sabia...”* (linhas:91-92). Dessa forma, os usos da fala vão se ampliando e provocam maiores mudanças na vida cotidiana de Dona Fernanda¹²⁹ e, no fragmento 6, percebe-se como ela interagia na igreja, antes de participar das aulas de alfabetização.

Fragmento 6 (F”F”)

- P 107-a senhora fala sobre a igreja... acha que melhorou em suas atividades na igreja?
Fernanda 108-na igreja também:... na igreja também...
P 109-em que sentido?
Fernanda 110-tô falando mais... mais ativa... me soltando mais... também porque eu já tinha problema de
111-timidez mas assim... como a gente tem oportunidade de falar aqui na sala de aula/nessa escola...
112-me ajuda muito... quando eu estudava não falava... a professora não deixava falar....

¹²⁸ Campina Grande -20/08/07. Local: Programa Interdisciplinar de Apóio a Terceira Idade - PIATI/CH/UFCG. 1ª entrevista. Entrevistanda- Fernanda. Idade- 63 anos /duração da entrevista- 20min. Seis meses de alfabetização.

¹²⁹ A F”F” teve uma experiência escolar em sua infância sem muito sucesso. Devido a sua necessidade financeira não conseguiu conciliar o trabalho com os estudos, pois depois de um dia de labuta chegava muito cansada em casa. Mas, com esforço próprio conseguiu aprender a ler sozinha com a Bíblia. *“mas quem me ensinou mais ler foi à bíblia...”* Atualmente, com o curso de alfabetização consegue ler com mais proficiência tendo em vista realizar atividades da igreja.

P 113-aqui nessas aulas nós estimulamos vocês para falarem mesmo...
 Fernanda 114-é muito bom... ajuda a gente a se desenvolver... é um incentivo pra desenvolver a fala... até
 115-aquela menina Rosinete ((aluna)) a minha amiga né? ela falando pra mim... essa escola é muito
 116-bom porque a pessoa se for tímida é:: (+) perde a timidez né? porque vocês dão oportunidade
 117-né? pra falar.... e a gente perde (+) a/a/timidez... e gente perde a vergonha de falar...
 (Entrevista/2007)

A F”F” no fragmento 6, consegue ampliar e desenvolver melhor suas práticas comunicacionais orais na igreja e, essa desenvoltura, ela atribui as aulas de alfabetização como bem coloca nos seus turnos de fala, “... *como a gente tem oportunidade de falar aqui na sala de aula/nessa escola... me ajuda muito... quando eu estudava não falava... a professora não deixava falar....*” (linhas:111-112). Pelo visto, a participação nas interações de sala de aula a incentivou desenvolver melhor uma prática que já mantinha na igreja, com mais estímulo e sem timidez. Um dos seus objetivos ao procurar e permanecer no curso de alfabetização.

Nesse momento, é bom frisar a importância do diálogo em sala de aula quando estimula os usos da fala na interação educador-educando, pois certamente desenvolve a *competência comunicativa e interacional* (HYMES,1995; PHILIPS, 2002). Percebe-se que essa idosa relembra que não teve oportunidades de falar na época em que estudava, pois a “.... *a professora não deixava falar....*” (linha:112). É perceptível a *reelaboração* de fala interacional no depoimento da F”F” em sala de aula, pois afirma que “*a gente tem oportunidade de falar aqui na sala de aula/nessa escola...*” e reconhece que a dialogicidade vivenciada na mediação educador-educandos(as) “*me ajuda muito... ajuda a gente a se desenvolver... é um incentivo pra desenvolver a fala...*”, pelo fato de a mesma quando estudava “*não falava...*” em sala de aula.

Nesse mesmo sentido a falante reporta a fala de “R”, uma colega da turma, que “*a minha amiga né?((Rosinete)) ela falando pra mim... essa escola é muito boa porque a pessoa se for tímida é:: (+) perde a timidez né? porque vocês dão oportunidade né? pra falar.... e a gente perde (+) a/a/timidez... e gente perde a vergonha de falar...*”. Assim, percebe-se que esta desenvoltura tem repercutido nos relacionamentos sócio-familiares e intergeracionais das pessoas idosas de maneira a *resignificarem* suas aprendizagens da vida. Essa oportunidade de falar diante de uma platéia com vários interlocutores, além da igreja,

a F”F” vivenciou na própria sala de aula, a partir da sua ideia em escrever uma carta¹³⁰ ao Reitor da Universidade solicitando a continuação das aulas para os adultos e os idosos.

Então a F”F” dirigiu-se à sala de aula e comunicou aos demais educandos, o seu objetivo que foi aceito pela turma e, assim, procedeu-se a produção coletiva da referida carta. O que interessa nesse momento é como ela vivenciou essa experiência de usar a fala em sala aula frente aos demais colegas com mais desenvoltura, ilustrado no fragmento 7, a seguir.

Fragmento 7(F”F”)

- P 149-((Fernanda fala com a turma))
Fernanda 150-primeiro eu gostaria de saber quantos gostam dessa escola?
P 151-((todos se manifestam a favor... mas muita conversa...))
Fernanda 152-quantos gostariam de continuar aqui nessa escola?
Turma 153-eu quero ((a maioria))
Fernanda 154-então... por isso que eu queria propor pra vocês o seguinte...
155- pra que nós pudéssemos é::... como é o nome? ((pergunta a pesquisadora))
156-o que pra fazer/prá criar o que?
P 156-fazer uma carta ao Reitor...
Fernanda 157-é::... uma carta pra o Reitor/Diretor pedindo é:: (+) como é mesmo?
P 158-para essa turma continuar estudando aqui na Universidade...
Fernanda 159-pra essa turma continuar... o primeiro... o segundo... o terceiro e o quarto ano...
Turma 160-concordo... ((muitos falando de uma vez))
Fernanda 161-então... vamos fazer a carta...
Turma 162-muito bom...
P 163-escutem que ela vai falar ainda outra coisa...
Fernanda 164-as aulas vão ser na creche... que é aqui pra dentro... né? ((gesticula com a mão))
P 165-((turma pergunta aonde é a creche...))
Fernanda 166-a creche de criança... e creche dos adultos... (Entrevista/2007)

¹³⁰Carta ao Reitor da Universidade Federal de Campina Grande-PB.
Campina Grande, 10/11/07
Universidade Federal de Campina Grande-UFCG
Magnífico Senhor Reitor:Thompson Mariz

Senhor Reitor, queremos agradecer a oportunidade que nos foi dada para desenvolver nossas inteligências na sala de aula da Universidade e os professores que são maravilhosos, que tiveram paciência em nos ensinar.

Queremos pedir a creche para cotinuarmos a estudar, em turmas de alfabetização, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, para aprendermos a língua, a matemática e as outras disciplinas, além das aulas de informática.

Durante as aulas queremos ouvir palestras sobre como cuidar da saúde, o respeito aos idosos, queremos assistir atividades culturais, fazer, cursos para aprendermos atividades que complementem a renda familiar e continuar tirando a carteira de estudante.

Queremos uma farda e também continuar com os mesmos dias e horários das aulas, além de permanecermos com os mesmos professores, pois gostamos muito deles cada é melhor que o outro.

Agradecemos a sua atenção e esperamos que o senhor pense nos nossos pedidos.

Aguardamos a sua resposta, a turma de Alfabetização de Adultos e Idosos do PIATI/UFCG.

Nessa experiência interacional, a F”F” produz o texto falado elaborando perguntas endereçadas aos interlocutores em sala de aula (linhas:150,152). Ao dirigir-se aos colegas, busca sustentar, manter a negociação interacional e sentir-se entendida pelos participantes (linhas:153,160). Portanto, ela expõe seu objetivo comunicacional interagindo com a pesquisadora, solicitando-lhe esclarecimento à medida que também compartilha com os colegas de classe, *justificando* o motivo da proposta e assim, monitorava o entendimento gerado entre os alfabetizandos coletivamente.

A F”F” monitora as intervenções dos colegas e também da pesquisadora, à medida que *inicia, mantém e finaliza* sua exposição oral, construindo alinhamentos que organizam a exposição discursiva e as negociações interacionais por meio de *perguntas, pedidos de esclarecimentos* (linhas:154, 155, 157), *justificação* (linha:154) e *finalização* (linha:161). Ela finaliza sua exposição com um *posicionamento* afirmando que é “...*uma creche de criança... e creche dos adultos...*” (linha:166). No discurso dessa falante percebe-se que a sociedade tem negligenciado na elaboração e a implantação de políticas públicas voltadas à educação como pessoas adultas/idosas, o que reforça o silenciamento de muitos que não puderam e não podem usufruir desse direito, indistintamente, ao longo da história educacional brasileira.

Por meio de mecanismos verbais/não-verbais, a F”F” consegue expor e compartilhar esta ideia que retrata o desejo de muitos continuarem aprendendo na vida e, assim, percebe que a turma é solidária com a sua inquietação, portanto, concordando em registrar tal reivindicação ao Reitor da Universidade em forma de carta. A mesma falante vivencia outra situação de fala interacional, registrada no fragemento 8, em que se observa que a mesma continua vencendo obstáculos na comunicação interacional, após o término do curso de alfabetização.

Fragmento 8 (F”F”)

P 92-que outros lugares chega e não tem mais timidez que a senhora falou que tinha...
 Fernanda 93-eu não sou de ir a outros lugares... é em casa mesmo... porque também...
 94-eu tenho um pequeno grupo sexta-feira a noite lá em casa...
 95-antes eu tinha dificuldades de/porque são lição/tem/é/são lição que tem
 96-que passar toda sexta-feira é uma/uma lição que passa...
 97-um assunto... então antes eu também sentia
 98-dificuldades para comentar o assunto... entender:...
 99-hoje não:... já é mais fá::cil... porque aprendi muita
 100-coisa aqui... os pontos... onde é/é:... o/o/a ((acento))

Conforme evidenciado, a F”F” obteve mais desempenho na realização das práticas comunicacionais vivenciadas na igreja, em termos dos usos simultâneos da língua oral/escrita, quando da necessidade de ler textos bíblicos em voz alta para os membros da congregação ou mesmo planejá-los em forma de roteiros para transmiti-los oralmente e monitorar a sua compreensão dos interlocutores. Vários procedimentos dessa natureza se percebe em seus relatos na entrevista/2008, muito embora essa falante mencione a (re)construção de outros cenários de fala não vivenciados antes de participar das aulas de alfabetização (banco, supermercados, hospital, lojas comerciais), o seu desejo foi mesmo melhorar a realização de suas práticas comunicacionais orais na igreja.

No fragmento 8, percebe-se que essas práticas comunicacionais da F”F” envolvia as habilidades linguísticas de interpretação, após a leitura textual, para então “....comentar o assunto... entender...” (linha:98), junto aos interlocutores presentes a uma reunião sabatina que acontece semanalmente em sua casa e na igreja. Uma prática que já realizava “... toda sexta-feira é uma/uma lição que passa... um assunto...”, confessando que antes enfrentava limitações, mas que “....hoje não::... já é mais fá::cil... porque aprendi muita coisa aqui....” (linhas: 96-102). Percebe-se em seus depoimentos que essas limitações de uso de fala estavam relacionadas não apenas à timidez, mas aos usos simultâneos da língua oral/escrita na interação com vários ouvintes na igreja. No entanto atualmente essa prática acontece de forma contínua na sua vida. A F”F” mostra uma capacidade crescente à medida que reconstrói seus cenários de fala vivenciados antes do curso de alfabetização de forma limitada e, demonstra que vem conseguindo alcançar seus objetivos comunicacionais.

A seguir, apresenta-se o desempenho dos usos de fala nas experiências da F”I”¹³¹ vivenciada em vários espaços públicos da sociedade, como o banco (sempre

¹³¹A F”I” morava no interior de Sumé e só estudou “... até o segundo ano...” porque naquele tempo “...era tudo mais difícil...”. Depois de muitos anos decidiu a voltar a estudar, e, no percurso das aulas de alfabetização já consegue ler jornais e escreve quando está “... fazendo artesanato ((cestas de reciclagem de papel)) eu pratico a escrita...” Depois das aulas do curso já conseguiu escrever uma carta para o presidente Lula “... ela dizia eu só queria saber ler pra fazer uma carta pra Lula... eu me encostar... ((aposentar)) aí eu fiz por minha conta e nem disse a ela... ela veio saber quando chegou a resposta já... eu botei no meu endereço...” e já resolve seus problemas no banco “... mas hoje eu vou só... não preciso deles...”.

acompanhada, depois desacompanhada), posto médico e farmácia (desacompanhada), conforme exposto no Quadro IV (p.124). Essa falante revela que ao participar das aulas de alfabetização sentiu-se estimulada em praticar a escrita e a leitura além da sala de aula.

Assim, ela aponta situações reveladoras desse comportamento afirmando que “... *eu gosto muito de ler... é uma coisa que eu gosto é ler... eu gosto de ler jornal... eu adoro ler jornal... quando eu tô fazendo artesanato ((cestas de reciclagem de papel)) eu pratico a escrita...* “, não deixando de se reportar as vivências interacionais em sala de aula, reafirmando que “*eu gosto daqui ((rindo)) porque aqui ((sala de aula)) os professores ensina discutindo e a gente aprende né? põe em prática a leitura na vida... a gente lê o que tem no jornal... aí tem conversa...*”(sic), em cujo depoimento, ela estabelece uma relação de proximidade entre as temáticas discutidas em sala de aula e suas experiências de vida cotidiana.

A F”I” não deixa de enfatizar que os usos da linguagem falada em sala de aula contribuíram, não apenas estimulou a sua participação nas trocas interacionais verbais/não-verbais, mas proporcionou-lhe a aquisição de outros conhecimentos além daqueles existentes às suas experiências de vida, a partir dos quais ela sente-se mais capacitada (*desenrolada*) para enfrentar os relacionamentos conversacionais, pois revela que “*a gente fica no meio de vocês...vocês bota a gente pra falar... fica junto do pessoal... a gente fica mais desenrolada... no começo a gente não tem conhecimento com as pessoas... depois a gente pega conhecimento fica mais desenrolada..*” (sic).

Conforme depoimento, percebe-se que há um desenvolvimento progressivo na capacidade de relacionar-se com o(s) outro(s), ao usar a fala para compartilhar e interagir com vários interlocutores. Nesse sentido, tal falante revela que as mudanças comunicacionais também ocorreram nos relacionamentos interacionais, pois confessa que “*eu ensino aos meus neto... eu já tô sabendo ensinar um pouco... nas tarefas da escola... é:: na leitura... na escrita de umas palavrinha... eu já sei dizer a eles... esse negócio de poema... tinha na tarefa dele... aí ouvi aqui... aí eu disse a ele... dizer o que está escrito... eu li com ele... aquela*

¹³²Campina Grande-26/08/07.Local: Programa Interdisciplinar de Apóio a Terceira Idade-PIATI/CH/UFCG.1ª entrevista/entrevistanda- Ivone- Idade- 65 anos /duração da entrevista- 10min. Seis meses de alfabetização.

carreirinha de palavra...”(sic), em que deixa claro a sua capacidade de manter-se ativa e participativa nas atividades exigidas pela sociedade (escola), além de contribuir com a sustentabilidade das relações intergeracionais. De um modo geral, percebe-se nos depoimentos da F”I” que os usos da língua oral/escrita foram meios proporcionadores para esta falante sentir-se mais ativa e produtiva no seu entorno sócio-familiar e intergeracional.

Vale lembrar que na realização das primeiras entrevistas/2007, alguns idosos foram mais reticentes na fala, a exemplo de dona Ivone (duração:10min), ao passo que nas entrevistas/2008, todos usaram a fala com mais intensidade e permaneceram com os turnos de fala por mais tempo, inclusive a falante acima mencionada. A seguir pontua-se situações de fala interacional mais específicas vivenciadas pela F”I” no contexto bancário, em que se percebe mudanças ao realizá-las, pois foram resignificadas no atual estágio da sua vida, no fragmento 9.

Fragmento 9 (F”I”)¹³²

- P 35-essa prática de leitura ajuda a senhora resolver seus problemas do dia-a-dia... não é?
Ivone 36-é:... agora tá melhor... sempre resolvi... mas agora melhorou mais...
37-agora eu tô me dedicando a ir no banco... meu filho ia comigo...
38-mas hoje é:: eu sinto mais facilidade... agora tô mais desacanhada banco...
39-mais desenrolada... quando chego na recepção... eu já vou... porque tem gente
P 40-que atende muito bem né? a senhora já passou por uma situação dessas?
Ivone 41-já (+) é:... tem canto que a gente vai e não gosta né? (+)
42-não gosta muito do jeito das pessoas... a gente
43-já chega encabulada... né? aí fica difícil de resolver...
44-e com outra pessoa fica melhor...

(Entrevista/2007)

Apesar do procedimento interacional reticente por parte da F”I” no fragmento 9, ao relatar sua maneira de resolver seus problemas cotidianos em ambientes sociais mais amplos, tendo como suporte básico a leitura, ela deixa transparecer que frequenava o banco acompanhada do filho (linha:36-37). Mas tal comportamento foi resignificado, pois revela que “...*agora eu tô me dedicando a ir no banco... /.../ hoje é:: eu sinto mais facilidade...*” (linha:37). Em seguida, enfatiza com sucessivas repetições que “...*agora tô mais desacanhada no banco... mais desenrolada...*” quando da necessidade de dirigir-se ao setor da recepção bancária para *iniciar* e, *manter* uma relação interacional com a recepcionista naquele cenário de fala.

Ela não deixa explícito como conduz sua fala, no entanto não tem a sua voz totalmente silenciada, pois se ela afirma que “*hoje*” sente “*mais facilidade*”, além de que está “*mais desacanhada*” e “*mais desenrolada*”. Assim, supõe-se que ela retoma essas experiências e retorna a vivenciá-las de maneira diferente, já que dispensa o auxílio de outrem (cf. Quadro IV, p.124), assumindo a responsabilidade de enfrentar e resolver dificuldades da fala interacional.

Essa perspectiva continua uma constante no cotidiano da F”I”, pois à medida que se envolve noutras negociações de fala supera novos obstáculos comunicacionais e reconstrói práticas sócio-comunicacionais já vivenciadas no contexto bancário, sendo estas, resignificadas no fragmento 10, a seguir.

Fragmento 10 (F”I”)

- P 16-então o que a senhora aprendeu na sala de aula...
 17-ajuda no dia-a-dia quando vai resolver seus problemas de casa...
 18-sempre temos alguma coisa para resolver fora de casa?
- Ivone 19-ajudou... as coisa fica mais fácil... quando eu ia pra o banco...
 20-eu não gostava de ir... antes eu ficava mais acanhada... mas agora não...
 21-assim... porque a gente não sabe muita coisa né? tem coisa que a gente não
 22-sabe né? não tem muito conhecimento... uma pessoa formada que tem mais facilidade
 23-e a gente não...é:... eu achava muito ruim no caixa ((eletrônico)) era no caixa né?
 24-que a gente pede informação né?
 25-aquelas mocinhas... aqueles rapazes....
 26-que trabalham pra informar as pessoas que não sabe né?
 27-eles ajuda né? quando a pessoa não sabe elas ajuda...
 28-ensina como faz né? quando a pessoa não faz elas ajuda né?
- P 29-mas hoje a senhora tenta fazer sozinha... sem a ajuda do seu filho como falou...
- Ivone 30-é:: é::... antes eu ia com os meus meninos... eles sabe fazer...
 31-mas hoje eu vou só... não preciso deles...
 /.../
- P 67-como a senhora falou... quando a senhora ia ao banco o que não gostava?
- Ivone 68-ir pra o caixa/o caixa eletrônico né? antes eu ia com os meus meninos...
 69-sozinha eu me enrolava... mas a gente quando chega lá a gente se informa...
 70-as meninas ou as vezes o rapazinho né?
 71-eles ensina a gente né? mas pra ir só mesmo eu achava ruim..
- P 72-mas sempre resolveu?
- Ivone 73-eu vou... mas ainda fico assim... meia... mas agora não tenho não né?
 74-porque a gente tem medo de falar -((risos)) hoje eu acho bem mais fácil...
 75-antes era mais pesado... a gente vai adquirindo experiências/experiências...
 76-aprendendo outras coisas... aqui ((aula)) discute muita coisa do dia-a-dia...
 77-a gente não vem muito porque a gente fica com os neto...
 78-também é distante... esquisito e perigoso...

(Entrevista/2008)

Ao reviver situações de fala interacional no contexto bancário, anteriormente mediadas com a ajuda de alguém (filhos/meninos, linhas: 30-31), a F”I” percebe que o seu comportamento conversacional mudou afirmando que “...antes eu ficava mais acanhada...” ao frequentá-lo, “... mas agora não... /.../ eu achava muito ruim no caixa... ((eletrônico))”. Por enfrentar dificuldade em utilizar o caixa eletrônico, a F”I” sente necessidade de *pedir* informações à recepção bancária para orientar-lhe, evidenciando que quando “...a pessoa não sabe né? eles ajudam né? quando a pessoa não sabe elas ajuda... ensina como faz né?...” (linhas: 27-28). Seu depoimento confirma que houve mudanças progressivas na realização da comunicação sócio-interacional de antes e depois de participar das aulas de alfabetização, pois revela que “...antes eu ia com meus meninos /.../ mas hoje eu vou só... não preciso mais deles...” (linhas:31).

A F”I” repara e protagoniza acordos comunicacionais e *justifica* o porque dessa mudança, narrando que “...agente vai adquirindo experiências/experiências... aprendendo outras coisas... aqui ((sala de aula)) discute muita coisa do dia-a-dia...”(linhas:75-76). Ela deixa transparecer que, apesar de vivenciar experiências de fala limitadamente, além de que estas eram mediadas por alguém, ela evidencia marcas de mudanças (antes/agora, linhas: 30/31) e, atribui tal mudança, ao fato de estar sempre aprendendo e adquirindo ‘outras coisas’ relacionadas ao cotidiano da sua vida em sala de aula. Esta realidade se amplia noutras situações quando da sua necessidade de frequentar o hospital, no fragmento 11(F”I”), a seguir.

Fragmento 11 (F”I”)

- P 57-hoje a senhora acha melhor conversar com médico?
 Ivone 58-ANH:... acho mais... né? aquelas aulas dos meninos de medicina né?
 59-a pessoa fica só em casa... perde de ouvir... a gente conhecendo... assim....
 60-a gente fica mais desenrolada... é bem diferente... não fica mais
 61-calado né? o médico fala o que a gente entende... fica melhor....

(Entrevista/2008)

Nesse fragmento F”I” afirma que hoje encontra mais facilidade de conversar com o médico, observando-se no seu depoimento uma relação estabelecida entre as aulas (palestras) dadas pelos monitores do curso de medicina ligados ao projeto “Saúde da pessoa idosa” e seu desempenho comunicacional na interação com o médico. Onde reafirma que “...a gente conhecendo... assim... a gente fica mais desenrolada... é bem diferente...não

fica mais calado”(linhas:60-61). As situações de fala de antes foram realinhadas em termos de revivenciá-las com mais autonomia sem a dependência de usar uma fala mediada por alguém. Uma marca não-verbal sinaliza essa mudança no comportamento da F”I”, quando ela utiliza uma ênfase “...ANH:...” (linha:58), através da qual expressa o seu desempenho ao consultar-se com o médico.

Observa-se ao longo desses exemplos que os FIs têm desempenhos diferentes de fala nos espaços públicos em que frequentavam/frequentam, bem como se engajam em diferentes maneiras de gerenciarem suas situações de fala interacional. Essa perspectiva é vivenciada no fragmento 12 (F”Lo”), com a falante Lourdes¹³³ em vários locais, como no supermercado (acompanhada) antes de frequentar o curso de alfabetização, mas depois, passando a frequentar (banco, clínica médica, fórum, lojas comerciais, farmácia, igreja e hospital) de forma desacompanhada.

Fragmento 12 F”Lo”)

- P 66-seus problemas do dia-a-dia como resolve?
- Lourdes 67-isso aí eu não me preocupo muito não... porque eu sou uma pessoa controlada... hoje é vinte sete né? eu 68-já tô com a minha continha tudo em dia... tanto de fulano... tanto do:/da luz... tanto do gás... tanto 69-do/do cartão... a feira né? esse aqui da carne... esse aqui é da verdura... esse da prestação... esse é do 70-cemitério... já somada minha conta... eu já sei quanto dá... sei quanto eu recebo...
- P 78-sempre resolveu?
- Lourdes 79-quando meu marido era vivo eu era quem pagava água... luz... boião... tudo... fazia compras... 80-eu faço as coisas discutindo... e se eu vejo que não tá certo eu leio... levo os documento... 81-os documento... já sei qual é... tem num papelzinho dizendo o que é pra levar... aí eu já vou com os meus 82-documento... peço pra explicar/me explique isso aqui direitinho aqui pra eu entender... quando é uma 83-coisa mais complicada... como no Hiper... aí eu vou com minha filha... mas eu só compro o necessário... 84-quando eu saio de casa eu me entrego logo a Deus... a Jesus que ele bote seu anjo no meu caminho... 85-peço a Deus pra conversar direitinho quando eu vou resolver um negócio... essa semana eu fui resolver 86-o negócio do cartão da minha filha... que ela foi pra São Paulo não sabe? ela ligou pra mim... aí eu fui... 87-faz dois meses que ela foi... o problema não é dela foi de vocês aqui... ajeite aqui que o erro é de 88-vocês... ((documentação insuficiente e eles não perceberam)) eu trouxe todos os documento pra vocês 89-apagar isso aqui do cartão e fazer um crediário pra mim... eu sou a responsável... marquei o dia... e eu 90-já vim com o primeiro pagamento de agosto... se vocês não ajeitar o problema é de vocês... ah:... 91-aceitaram... fizeram crediário... dividiram em cinco... eu paguei logo uma parcela... ficou quatro... Ave 92-Maria me acharam tão educada... mas mulher não pensei que você era tão educada... não... eu tô no meu 93-direito/tô no meu direito... no direito...
- P 94-estava mesmo... as vezes acontece... muitas vezes pagamos uma conta mais de uma vez.... não 95-guardamos os recibos... e quando acontece algum erro... vem as cobranças... e nós pagamos porque não 96-guardamos os recibos... já aconteceu comigo...
- Lourdes 97-todo defeito foi eles que não fizeram o cartão...

¹³³ A F”Lo” estudou “até a quarta série...” porque arrumou um “casamento... aí fui me casar com dezesseis anos... parei de estudar né?” Depois dos filhos crescidos e casados, resolveu a estudar “pra sair... se divertir... conhecer novas amizades... isso é bom pra gente se distrair na vida... ficar em casa... a gente fica triste... pensando nas coisas e a gente aqui é bom desabafa...”. Devido o seu envolvimento com as aulas de alfabetização e o processo metodológico das mesmas, esta FI já ler livros e placas nas ruas. Hoje, depois do curso ela não tem muitas dificuldades para resolver seus problemas no banco, no médico, no fórum, no comércio e outros.

P 98-mas a senhora se saiu bem...
Lourdes 99-eu disse se vocês não ajeitarem problema de vocês... aprenda a trabalhar e fazer as coisas... é? não é
100-não? eu sou analfabeta e sei fazer muitas coisas.... (Entrevista/2007)

No fragmento 12, a F”Lo”vivencia os usos da fala em espaços públicos diferentes em relação ao supermercado, numa loja comercial não identificada. No começo do relato ela expõe uma série de atividades que resolve no seu cotidiano, como pagamento de água, luz, gás, cartão de crédito, feira, prestação, etc, (linhas: 67-70), que retratam a sua dinâmica fora do espaço doméstico, deixando transparecer uma certa facilidade para desenvolvê-las. Ela até informa como procede para assim realizá-las “...*eu faço as coisas discutindo... e se eu vejo que não tá certo eu leio... levo os documento... os documento... já sei qual é... tem num papelzinho dizendo o que é pra levar... aí eu já vou com os meus documento... peço pra explicar/me explique isso aqui direitinho aqui pra eu entender...*” (linhas: 80-82), demonstrando desempenho satisfatório ao interagir e ao solicitar maiores esclarecimentos sobre algo a resolver que não deixa evidente.

Mas reconhece que “...*quando é uma coisa mais complicada... como no Hiper... aí eu vou com minha filha...*”(linha:80). Percebe-se, pois, que em determinadas práticas comunicacionais, ela consegue *criar e encaixar* alinhamentos interacionais para resolver seus problemas, pedindo explicações para melhor situar-se e melhor entender “*o que está se passando aqui agora*” no cenário de fala e, assim, alcançar os objetivos (GOFFMAN, 2002). Por outro lado, ela confessa que, ao enfrentar determinadas situações interacionais que exigem outras habilidades comunicacionais de usos simultâneos de fala/escrita não vivenciadas rotineiramente, ela solicita a filha para acompanhá-la e, assim, mediá-la tal interação. Ainda nesse relato a F”Lo” mostra a sua capacidade de monitorar uma situação comunicacional para resolver “.... *o negócio do cartão da minha filha...*”, expondo como introduziu o seu objeto de fala, como *manteve e finalizou* sua negociação interacional (linhas: 85-86), pois revelou o problema, argumentou sobre o engano que houve da parte das pessoas que trabalham no crediário e, conseguiu um entendimento comunicacional.

A seguir, veja o fragmento 13, que demonstra uma maior desempenho comunicacional pela F”Lo”, no qual verificam-se outras situações de fala vivenciadas por essa idosa no consultório médico e no setor bancário. Nesses locais ela demonstra uma

maior autoconfiança nos usos da fala e na condução da sua negociação comunicacional na interação, ratificando a diversidade de locais freqüentados pelos idosos, conforme se observado no Quadro IV(p.124), o desempenho progressivo dessa falante noutros setores da sociedade como na igreja, farmácia, lojas comerciais, correios e no fórum que é semelhante aos demais FIs explicitados nos fragmentos anteriores.

Fragmento 13 (F”Lo”)

- P 71-hoje tem alguma diferença? ((relacionamentos))
Lo 72-achei... agora achei mais prático as coisas... mais fácil as coisas... se abriu mais...
P 73-em que sentido?
Lo 74-assim de chegar... entrar... pedir por favor... me explique... pedir informação né? que tem coisa que a
75-gente não sabe e tem que pedir orientação/informação né? saber dá obrigado... falar com mais
76-educação...
/.../
Lo 78-é:... a pessoa sendo mais educada... eles escuta a pessoa... eu encontro muita gente boa... quando a gente
79-diz obrigado... licença... eles escuta direitinho...
/.../
P 80-e a senhora acha que falando dessa forma ajuda a resolver seus problemas...
Lo 81-a gente sendo educado encontra educação... quando não entende alguma coisa... sabe perguntar... e eu
82-quando vou pra o médico... que eu tenho ido pra o médico essa semana... esses exames que faz dias
83-que eu fiz... um problema de ouvido... botei remédio... já marquei consulta e pra semana eu vou... aí
84-pergunto como é... se pode ser assim... assim... e ele ((médico)) explica bem direitinho...
P 85-quer dizer que a sua conversa com o médico melhorou... /... /
86-houve entendimento maior...
Lo 87-houve... melhorou muito... eu digo explique de novo que eu não entendi... aí ele explica de novo...
/.../
P 113-e quando vai em outros locais... procede da mesma maneira... fala com um... fala com outro...
Lo114-é:... no banco/no/no banco... toda vez que a gente vai no banco tem uma novidade... a gente chega lá...
115-as vez quando passa o cartão... as vez... eu sei lê né? aí tem não sei o que lá... diz um negócio aí eu
116-digo... mo::ça venha aqui por favor... eu tenho um negócio aqui... aí ela chega me ajuda aí eu digo
117-muito obrigado... Deus lhe acompanhe... seja muito feliz na sua vida... tudo de bom pra você...

(Entrevista/2008)

Nos fragmentos evidenciados até então, percebe-se que cada falante constrói uma maneira de se relacionar com os diversos interlocutores ao frequentarem os vários espaços públicos da sociedade para resolverem seus problemas cotidianos. A F”Lo” demonstra que pode-se chegar a um entendimento comunicacional por meio dos usos das expressões de *polidez*, já utilizadas em situações de fala anteriores. No entanto percebe-se que elas estão bem mais freqüentes no seu discurso e na sua forma de interagir com outros interlocutores.

Assim a F”Lo” constrói e profere seus atos de fala acrescidos de expressões de *polidez*, como “...*pedir por favor... me explique... pedir informação né? pedir orientação/informação né? dá obrigado... falar com mais educação... diz obrigada... licença*” quando *entra, chega* em algum lugar ou quando *sai*, ao finalizar sua negociação

interacional (linhas:74-76). Ela afirma que, por meio de tais procedimentos, as pessoas lhe escutam melhor e lhe dão mais atenção e, dessa forma, conseguiu alcançar seus objetivos comunicacionais. Percebe-se que a F”Lo” utilizou essas expressões para *manter e entender* o diálogo com o médico e, ao enfrentar algum mal entendido na sua interação, ela *solicita-lhe* que repita a explicação referente ao seu diagnóstico (linha:84). Esse comportamento demonstra que houve mudanças comportamentais em termos da resignificação dos usos das regras de socialização cotidiana.

Da mesma forma, tal falante procede no banco, enfatizando que “...no banco/no/no banco... toda vez que a gente vai no banco tem uma novidade... a gente chega lá... as vez quando passa o cartão... as vez... eu sei lê né? aí tem não sei o que lá... diz um negócio aí digo...” (linhas:114-117). Mediante esta situação de ‘novidade’ que exige uma nova maneira de usar, simultaneamente a língua oral/escrita, então a F”Lo” dirige-se a recepcionista e *solicita-lhe* ajuda por meio das expressões de polidez, como “... é::... mo::ça venha aqui por favor... eu tenho um negócio aqui... aí ela chega me ajuda aí eu digo eu muito obrigado... Deus lhe acompanhe... seja muito feliz na sua vida... tudo de bom pra você... ela (linhas:114-117) e, assim, ela consegue alinhar-se à sua negociação comunicacional junto ao interlocutor (recepcionista).

Veja que também essas experiências de fala são vivenciadas por Dona Maíra¹³⁴ (F”M”) em vários espaços públicos da sociedade, as quais também são ampliadas na sua vida cotidiana e nos seus relacionamentos interacionais, conforme demonstrado no Quadro IV(p.124). Nesse quadro percebe-se que as oportunidades de usos de fala da F”M” foram reconstruídas, ampliadas com resultados bem positivos durante e depois da sua participação nas aulas de alfabetização. Conforme seus relatos, ela se envolve com diferentes

¹³⁴A experiência escolar na infância da F”M” não foi bem sucedida “*porque eu nunca tive oportunidade né? morava no sítio meu pai não queria que nós estudasse... era mais pra trabalhar na roça... as escola era muito longe... meu pai dizia assim... mas eu não quero minhas filhas estudando pra não fazer carta pra namorado...*” Resolveu estudar depois de muitos anos porque tinha muita dificuldade para resolver seus problemas “*no banco/entrar num banco... dificuldade em preencher lá uma ficha... pra dar os dados... até pra dá os dados eu achava difícil... né? eu esquecia das coisas... aí eu disse agora eu vou estudar...*”. Durante o curso de alfabetização esta falante conseguiu resolver problemas no banco e no INSS. Atualmente, ela conseguiu resolver um problema sério de sua documentação no fórum sem a ajuda de outras pessoas da família. Esta falante também comercializa com doces em casa e na UFCG, vai ao médico e não tem vergonha de questionar quando não está entendendo o seu discurso e, não tem mais vergonha de ir ao comércio, pois, já se sente segura ao introduzir, negociar e finalizar uma pretensão comunicativa.

interlocutores em diversos espaços públicos (INSS, Casa da cidadania, Fórum, SITRANS, ônibus).

Essa falante pontua que muito cresceu na realização de suas práticas sócio-comunicacionais desde a escrita, a leitura e a fala, dentre as quais, merecem ser lembradas no corpo desse texto, muito embora não seja este o foco em discussão. Com a escrita, ela relata que sua patroa solicitava a produção de uma “*lista de compra da feira*” e, como ela não sabia ler, reproduzia o nome dos produtos, copiados dos rótulos, numa folha de papel. Com os usos simultâneos da língua oral/escrita conseguiu viajar até Pernambuco, a fim de procurar uma igreja que frequentava no tempo de criança e solicitar ao sacristão o batistério - documento comprobatório de batismo, sacramento obrigatório da Igreja Católica, que grante a filiação à crença religiosa, tendo em vista recuperar a idade correta requerer aposentadoria.

Em termos de fala ela, confessa que sua prática de vender doces melhorou e foi ampliada, pois antes ficava “*acanhada*” para divulgá-los. Além disso, sente-se mais criteriosa ao fazer a feira livre, pois está mais segura para pesquisar os preços dos produtos que deseja comprar noutros lugares. Dentre as situações de fala vivenciadas por Dona Maíra, seguem-se algumas em que se percebe uma mudança gradativa, conforme comprovação nos fragmentos 20 e 21, ocorridos no contexto bancário.

Fragmento 14 (F“M”)

- P 49-quer dizer que a senhora antes não ia ao banco... não ia ao INSS...
Maíra 50-eu ia acompanhada do meu menino porque ele estudou... minha nora né? também terminou os
51-estudos...
P 52-ele ((o filho)) era quem lhe ajudava...
Maíra 53-sempre quando eu ia comprar uma coisa numa loja de calçado eu dizia Júnior vamos ali comigo... vamos
54-me ajudar... eu não sei procurar as coisas... eu não sei perguntar quanto é... como é o juro... se tem
55-juro... como é? como/como é a prestação... tinha medo do povo me enrolar né? (Entrevista/2007)

Fragmento 15 (F“M”)

- P 61-hoje a senhora vai sozinha ao banco?
Maíra 62-é:... vou sozinha...
/.../
Maíra 244-é:... vou mais meu marido pegar o dinheiro dele... vo::u agora... não tenho mais vergonha não... vou no
245-banco... vejo lá como é que tá tirando aquele dinheiro... fico observando meu marido... porque quando
246-ele vai... ele tem uma pessoa que tira o dinheiro dele num sabe... no caixa... é:... e eu já tô
247-acompanhando... já tô sabendo tirar... (Entrevista/2008)

No fragmento 14, percebe-se que a F“M” interagia no contexto bancário mediada por alguém (filho, nora, linha:52), além de ser mediada em situações da compra

comercial em lojas de calçados, pois necessitava não apenas de usar a escrita/leitura, mas a fala para negociar e efetuar sua compra, sendo este o seu objetivo comunicacional naquele contexto. Revela que se sentia envergonhada e, até declara que “...*eu não sei procurar as coisas... eu não sei perguntar quanto é... como é o juro... /.../ como/como é as prestação..*” (linha:54). Percebe-se que ela conhece o discurso corrente no comércio (juro,prestação) mas tinha receio em colocá-los numa situação real de fala interacional e nela manter uma negociação devida ao entendimento final (realização da compra).

Nesse cenário de fala, alguém perguntava/respondia por ela. Entretanto, no fragmento15, ela já consegue rever esse lugar enunciativo e reviver outras enunciações que alinham outra perspectiva de entendimento. Quando ela retorna a esse contexto e, nele, ela própria usa a sua voz, antes mediada, para refazer sua postura enunciativa como bem afirma que, “...*é::... vou sozinha... vo::u agora... não tenho mais vergonha não... vou no banco... vejo lá como é que tá tirando aquele dinheiro... fico observando meu marido... porque quando ele vai... ele tem uma pessoa que tira o dinheiro dele num sabe... no caixa... é::... e eu já tô acompanhando... já tô sabendo tirar...*” (linhas: 62, 245-247).

Na atuação de fala percebe-se, portanto, que a idosa enfrenta esse espaço público com mais autonomia e, já media o seu esposo, ainda que de forma indireta. Veja que tal desempenho progressivo também se observa no fragmento 16, quando a F”M” reconstitui cenas de fala, anteriormente não vicenciadas satisfatoriamente, quando da sua necessidade de realizar um exame médico.

Fragmento 16 (F”M”)

P 151-então pelo que a senhora diz... já aconteceu de algumas vezes chegar nas lojas... no comércio... /.../
Maíra152-já muito... tinha vez que eu dizia... tá certo e ia embora... sem entender né? e ter vergonha
153-de perguntar... já aconteceu muito... uma vez eu fui fazer um exame... no SUS a senhora sabe... é
154-tudo demorado... meu exame tava marcado... aí eu fui... cheguei lá... tava entupido de gente... sem
155-saber ler... escrever... quando a moça chegou e perguntei como era aquele exame... moça me diga
156-desse exame... ela disse espere... eu fiquei esperando... depois chegou outra moça... e eu perguntei
157-de novo a ela... ela disse é noutra sala... fui noutra mocinha... aí nada... então eu fui embora e não
158-fiz o exame...
/.../

P 163-ninguém lhe informou direito...

Maíra164-a moça falou e eu não entendi... muita gente...eu tive vergonha de perguntar...e perguntar de novo...
165-fui numa... fui na outra... ninguém soube informar... aí eu fui embora... marquei de novo...

P 166-e dessa outra vez deu certo....

Maíra167-eu fui com minha nora... e ela me ajudou....

(Entrevista/2007)

No fragmento 16, observaram-se algumas experiências de usos de fala mal sucedidas por parte da F”M”, nas quais sua voz foi silenciada e, não ouvida, após várias tentativas de expor seus objetivos comunicacionais junto a vários interlocutores (funcionários) em diferentes contextos sociais. Nesse a F”M” ainda reporta-se a experiências de fala no ambiente comercial e afirma que “... *tinha vez que eu dizia... tá certo e ia embora... sem entender né? e ter vergonha de perguntar....*” (linhas:152-153).

O mesmo procedimento deu-se quando procurou um dos setores do Sistema Único de Saúde (SUS) para realizar um exame solicitado pelo médico e, ao esperar pela atendente, relata que “...*quando a moça chegou e perguntei como era aquele exame... moça me diga desse exame... ela disse espere... aí eu fiquei esperando... depois chegou outra moça... e eu perguntei de novo a ela... ela disse é noutra sala... fui noutra mocinha... aí nada... então eu fui embora e não fiz o exame...*” (linhas:155-168). Observa-se e, a mesma afirma que, por não saber usar a leitura/escrita sua comunicação tornou-se mais difícil e, ao apelar para os usos da fala, também não foi ouvida (entendida), então desistiu e não resolveu o seu objetivo pretendido (fazer o exame).

A F”M” interagiu com diversos interlocutores por meio de sucessivas perguntas sem alcançar êxitos, pois confessa que “...*a moça falou e eu não entendi... /.../ e, como não compreendeu a fala do seu interlocutor enfrentou problemas na interação revelando que, “...eu tive vergonha de perguntar... e perguntar de novo...”*. Ainda tentando manter uma interação para resolver seu problema afirma que, “...*fui numa... fui na outra... ninguém soube informar... aí eu fui embora... marquei de novo...*” (linhas:164-165), tendo sua voz silenciada e uma interação mal sucedida, pois desistiu de realizar seu exame, sendo o mesmo remarcado e, ainda assim, necessitou de uma companhia, pois revela que “.... *eu fui com minha nora... e ela me ajudou...*” (linha:167). No entanto a F”M”, no fragmento 17, consegue reconstruir seu cenário de fala em relação ao contexto médico, quando relata outra experiência onde obteve mais sucesso, se comparada as anteriores.

Fragmento 17 (F”M”)

P 290-a senhora pode dizer outro local que já entra e se relaciona melhor quando vai... resolver algum
291-problema...

Maíra292-uma médica por exemplo...as vez eu tinha até vergonha de dizer o que eu tava sentindo... de dizer...

293-a gente passava pela médica ela perguntava um negócio da doença e eu dizia é... é... muitas vez não

294-dizia... achava que não devia dizer... que era vergonhoso... aí qualquer coisa no corpo da pessoa...

295-um exame de ginecologia... eu tinha vergonha... /.../ eu velha... /.../

- P 296-então hoje está mais mudada nesse sentido...
 297-muita coisa mudou na minha cabeça... tinha vergonha... quando eu chegava no médico...
 (Entrevista/2008)

Essa situação de fala ocorre de forma diferente no contexto médico, percebendo-se que a F”M” (fragmento 17) consegue superar situações limites dos usos da fala compartilhando o seu problema com a médica, deixando evidente que “...*muita coisa mudou na minha cabeça...*” (linha:297). No mesmo segmento de fala, percebe-se que antes ela “...*tinha vergonha...*”, e constata que superou seu silenciamento em termos da sua interação médico-paciente, demonstrando que essa experiência foi resignificada em sua vida cotidiana. Nessas ocorrências observa-se também mudanças de atitudes em termos dos cuidados à saúde, demonstrando que superou preconceitos etários em relação à pessoa idosa (linha:295).

O desempenho dos usos da fala entre os FIs, também acontece na vida de Dona Sâmara¹³⁵ (F”S”), conforme observado no Quadro IV(p.124), que expõe os espaços públicos da sociedade que a mesma frequentava, muitas vezes, em companhia de alguém, mas que atualmente as oportunidades de usos da fala foram resignificados e ampliados na vida cotidiana. Nos relatos da F”S” identifica-se um maior desempenho de fala interacional em diversos contextos sociais (igreja, banco, clínica médica, farmácia, consultório médico, lojas comerciais), sendo que, no banco e na clínica médica, sempre dependia de alguém para ajudá-la a resolver problemas, no fragmento 18 (F”S”).

Fragmento 18 (F”S”)

- P 65-resolve tudo...
 Sâmara 66-isso aí toda vida eu resolvi... eu sou tímida em falar assim... em ambiente assim... de adjunto ((com
 67-muita gente)) de gente... mas assim... ia pra um **banco** resolver minhas coisas... fazer minha feira... pra o

¹³⁵ A F”S” estudou “... *no sítio onde eu morava... eu cheguei assim:: até:: o segun::do ano::... ((antigo primário)) comecei estudar com idade de quinze anos...*” Mas, deixou de estudar “ *porque::... eu sempre trabalhei no roçado as vez só estudava na hora de meio dia... aí eu fui deixei... também eu deixei porque eu fui me casar... né? quando eu deixei de estudar eu tinha quase vinte anos... quando foi com vinte e dois pra vinte e três anos foi que eu me casei aí fui/fui morar no sítio aí deixei..*”. Tendo enfrentado muitos problemas, por ser tímida e tenta superá-la na sala de aula, afirmando que “*aqui ((sala de aula)) é um canto bom... eu não conversava bem... agora através de vocês tô mais solta... falo mais::... tô mais anima::da... a gente rir muito... a gente tá num meio que aquela fes::ta... é um divertimento na sala de aula...*” Na interação entre AF/AFNs durante as aulas de alfabetização, esta falante foi perdendo mais a timidez, deixando evidente que já consegue ir ao banco, ao médico com mais facilidade. Hoje com o curso de alfabetização ela desempenha com mais proficiência suas práticas de leitura, e, resolve com mais facilidade seus problemas pessoais em vários setores da sociedade, tais como: banco, clínica médica, lojas comerciais, etc.

68-médico... fazer minhas **compras** tudo isso eu faço... agora tem muita coisa que eu não sei fazer... que
69-agora tô ocupando minha filha né? esse negócio de mexer em/em/esse negócio de/de ((caixa
70-eletrônico)) isso aí eu não sei... aquelas letra... aqueles dizer... passa muito ligeiro...

/.../

P 80-nesse lugares como o **banco**... quando alguma coisa não dá certo a senhora enfrenta/reaje...

Samara 81-eu reajo...eu **pergunto** novamente quando eu vou pra um canto que eu não sei...eu **pergunto**...

82-**pergundo** a um... a outra pessoa lá na frente... e assim eu vou indo até chegar lá...

/.../

P 125-e esse relacionamento mudou em outros lugares...

Samara 126-ah:... melhorou mais... fico entendendo as coisas melhor né? a gente sabe o local certo de ir... onde

127-mexer com as coisas... o **banco** todo dia muda as coisas... eu sempre quando eu vou num **banco** gosto

128-de prestar atenção as coisas como é que tá... como é que é... aonde é a fila que eu tenho que ir... o

129-caixa que eu tenho que ir...

(Entrevista/2007)

/.../

130-a senhora só observa...

131-eu **obser::vo** onde eu chego... tem aqueles negócio na televisão que a gente pega a ficha né? agora

132-ninguém chama não né? é lá passando... aí quando eu chego lá... que eu vejo que não entendo bem eu

133-fico **reparando** como os outros faz... aí eu vou pelos outros... aí eu faço também...

(Entrevista/2008)

Fragmento 19 (F”S”)

P 117-esse acanhamento/essa dificuldade que a senhora fala... era com qualquer **médico**?

Samara 118-era qualquer médico... mas hoje vou... converso com ele... converso muito bem... se eu tenho

119-dificuldade de entender...aquelas palavras difícil... eu **pergunto** na hora...

/.../

P 134-não pergunta... não se informa...

Samara 135-não as vez muitas coisa eu não **pergunto**... eu só fico **observando**...

136-quando precisa perguntar eu pergunto... /.../

137-quando eu chego lá /.../ **pergunto** como é isso... assim...

138-assim... como é que é... **pergunto**... eu não gostava de conversar com o médico.... não tinha muita

139-animação... /.../ mas agora não:...eu não acho ruim... as palavras

140-do médico a gente não entende... mas **quando eu não entendo eu pergunto de novo**... e ele diz...

141-antes eu ficava calada... /.../ antes eu não **perguntava**... se entendesse bem....

(Entrevista/2008)

A F”S” afirma que resolve seus problemas cotidianos e, bem decidida responde, que “...*isso aí toda vida eu resolvi*... ”como ir à feira, ao médico, às compras (linha:66), deixando enfático que “... *tudo isso eu faço*...”, sobretudo em se tratando de comparecer ao contexto bancário sem maiores problemas quanto aos usos simultâneos da língua oral/escrita. No entanto, deixa transparecer que tem “...*muita coisa que eu não sei fazer*...”, necessitando, portando, de ser auxiliada pela filha “...*agora tô ocupando minha filha né?*...”, para mediá-la na solução dos seus problemas (linhas:68-69), reconhecendo que “...*esse negócio de mexer em/em/esse negócio de/de ((caixa eletrônico)) isso aí... eu não sei ... aquelas letra... aqueles dizer... passa muito ligeiro*...”(linhas:60-70).

Mas sua voz não fica totalmente silenciada, nem tão dependente de alguém, pois ela tenta interagir com interlocutores ali presentes por meio de perguntas, a fim de alcançar o seu objetivo comunicacional e, dessa forma, compartilha com diversos

interlocutores (linhas:81-82). A F”S” justifica esse comportamento indagativo, pois revela que no contexto bancário as práticas de letramentos orais/escritas estão sempre mudando e, para entendê-las, ela precisa utilizar esse recurso linguístico-discursivo que é a pergunta e, assim, encadear uma negociação interacional implícito em seu relato.

Diante de tais práticas inovadoras percebe-se que a F”S” as enfrenta com a (re)elaboração de outras estratégias comunicacionais, a fim de melhor conduzir sua forma de interação social por meio da observação. Assim, de forma não-verbal, ela busca interagir nesse contexto social junto como os interlocutores ali presentes, quando diz “.... *eu vou num banco gosto de prestar atenção as coisas como é que tá... como é que é... aonde /.../ eu obser::vo onde eu chego... tem aqueles negócio na televisão que a gente pega a ficha né? agora ninguém chama não né? é lá passando... /.../ não entendo bem eu fico reparando como os outros faz... aí eu vou pelos outros... aí eu faço também...*” (linhas:128-133).

Entende-se que houve um desempenho progressivo nas práticas sócio-comunicacionais dessa falante, pois tentou superar a timidez e interpretar outras práticas de letramento inerente ao contexto bancário, com tentativas de interação por meio de *perguntas* e da *observação*, pressupondo uma repercussão da sua participação nas aulas de alfabetização e a reelaboração de suas experiências de fala cotidiana. Num sentido progressivo, observa-se, no fragmento 19, que a F”S” resignificou suas experiências na interação médica, pois utiliza *perguntas* para alinhar a sua participação e monitorar o entendimento conversacional com o interlocutor (médico) numa situação de uso formal da linguagem falada (contexto, interação, discurso médico,etc).

Essa falante afirma que, em situações interacionais anteriores, enfrentava dificuldades em dialogar com “...*qualquer médico...*” (linha:118), pelo fato de não “...*entender... aquelas palavras difícil...*”, mas atualmente verifica-se que ela utiliza constantes perguntas estratégicas (linha:119, 135, 137, 138, 140) para resignificar o texto conversacional, declarando que “... *antes eu ficava calada... /.../ antes eu não perguntava... se entendesse bem...*”. Esse depoimento revela atitudes comunicacionais excludentes, uma que corrobora um falante passivo e outra que evidencia falante ativo e, como tal, *reelaborou* a compreensão do texto conversacional e construiu um sentido pragmático às intenções comunicacionais a saber, entender o diagnóstico clínico e, certamente, a receita médica.

Verifica-se uma maior segurança por parte da F”S” em conduzir a interação conversacional no contexto médico, pois as perguntas endereçadas ao seu interlocutor quando necessário, pois muitas vezes, ela não *perguntava*, mantinha-se “...*observando...*” (linha:135), assegurando o momento adequado para interagir, mais diretamente, com outras *perguntas* (linha:142). Em seus depoimentos percebe-se marcas progressivas de autonomia conversacional que sinalizam o antes (como *interagia*) e o depois (como *interage*) ao realizar suas práticas interacionais por meio da fala, sobretudo, na interação médica percebidas quando afirma que “... *não gostava de conversar com o médico... não tinha muita animação... /.../ mas agora eu não entendo eu pergunto de novo /.../ antes eu ficava calada /.../* (linhas: 140-141).

Vale lembrar outro procedimento não-verbal vivenciado pela F”S” ao chegar à igreja e tentar realizar suas atividades, enfatizando que já vivenciava essa prática, mas depois que começou a participar das aulas de alfabetização confessou que, “... *eu tô mais solta... eu já rezo aquelas oração na igreja... rezo o terço... tem o mistério... cada qual reza o mistério e eu rezo também né? aí eu achei que me soltei mais um pouco...*”.

Mas essa falante deixa claro que havia uma diferença na realização dessas práticas, afirmando que “...*eu fazia que tava rezando... o povo pensava que eu tava mesmo... abria a boca e fechava... baixinho/bem baixinho... aí o povo pensava que eu tava rezando na leitura...*” (linhas:57-60), em que se verifica que ela sempre construiu alinhamentos interacionais verbais/não-verbais para se engajar nas suas práticas sócio-comunicacionais, muitas vezes, práticas que representavam simulações de compreensão das relações interlocutivas.

Ao acompanhar as diversas situações interacionais de fala vivenciadas pelos FIs, percebe-se que elas aconteceram de diferentes maneiras, assim como também foram vivenciadas diferentemente por cada FI, à medida que ocupava cada cenário de fala ao frequentarem diversos espaços públicos, em cujas situações puderam (re)construir alinhamentos verbais/não-verbais ao interagirem com diferentes interlocutores e alcançarem objetivos sócio-comunicacionais. Dessa forma constata-se que os FIs são capazes de continuarem adquirindo outros saberes ao longo da vida, sobretudo àqueles relacionados a linguagem falada, para resignificarem seus relacionamentos sócio-familiares e intergeracionais.

4.3. FALAS RESIGNIFICADAS, LUGARES REVISITADOS E AMPLIADOS

Numa visão de síntese vimos fragmentos dos FIs que evidenciaram situações de usos da linguagem verbal/não-verbal vivenciadas nas interações interlocucionais ao frequentarem diversos espaços públicos da sociedade, a exemplo de bancos, consultórios médicos, supermercados, lojas comerciais, no fórum da justiça civil e eleitoral, além de outros, a fim de resolverem problemas da vida pessoal cotidiana. Constatou-se nos fragmentos que, para alguns FIs, essa possibilidade extrapolou suas práticas comunicacionais cotidianas, em termos da realização de seus desejos acalentados durante muito tempo de suas vidas, a exemplo do F”A” que defendeu na câmara municipal um projeto cultural para resgatar e preservar as *“raízes culturais da cidade de Assunção”* no interior paraibano.

Há outro exemplo da F”M” que conseguiu retificar sua idade no Registro de Nascimento para obter a sua aposentadoria e, para resolver esse problema, deslocou-se da cidade de Campina Grande-PB, até a cidade de Tairé-PE, a fim de resgatar o seu batistério na Igreja daquela cidade e corrigir sua idade junto ao fórum judicial. Observa-se que esta falante conquistou o direito de ler/escrever o código da língua materna muito desejado por ela e, ao exercitá-lo, sentiu-se motivada em realizar uma releitura da própria vida e da sociedade na qual está inserida, no sentido de recuperar dados definidores à confirmação da sua aposentadoria.

Também observa-se nos fragmentos evidenciados, que muitas situações interacionais anteriormente vivenciadas com a ajuda ou, em companhia de alguém, foram resignificadas pelos FIs ao reelaborarem outras enunciações geradoras do entendimento conversacional com diversos interlocutores. Os depoimentos são reveladores de a capacidade de os FIs usarem a linguagem falada foi reativada nas trocas interacionais verbais/não-verbais em aulas de alfabetização e, assim, potencializada em situações reais de fala com outros fins sócio-comunicacionais na vida cotidiana de cada FI.

A visitação de tais espaços públicos passa a ocorrer com mais autonomia, pois protagonistas na (re)construção do entendimento interacional com outros falantes interlocutores, resignificando experiências da fala em interacional, muitas vezes, interrompidas ou abandonadas ao longo da vida.

Percebe-se que os FIs mostraram-se capazes de reconstruírem seus cenários de fala interacional ao utilizarem alinhamentos (verbal/não-verbal) desencadeadores do acordo comunicacional, pois em muitos casos, esse acordo era mediado por familiares ou, mesmo, realizado por outrem. No quadro IV, constata-se um desempenho progressivo entre os FIs em termos da sua maneira de enfrentarem e interagirem em diversas situações interacionais antes de participarem das aulas de alfabetização. A sala de aula foi considerada uma arena discursiva, onde eles puderam co-participar das heterogeneidades textuais da linguagem verbal/não-verbal em situações reais de fala interacional com diversos interlocutores.

Ao se verificar a evolução no desempenho interacional verbal dos FIs, não significa dizer que os recursos interacionais não-verbais estiveram ausentes na realização da sua comunicação interacional, mas observa-se que os recursos verbais estiveram mais evidentes, sendo utilizados de forma intensa e crescente à medida que se engajavam noutras negociações sócio-comunicacionais. Embora em tais situações estivessem presentes os usos simultâneos da língua oral/escrita, observa-se que houve uma necessidade imediata dos usos da fala para que os FIs chegassem a um entendimento a partir das suas negociações mútuas.

Além dessas práticas terem sido ampliadas, também identifica-se que elas foram inseridas na sua vida cotidiana, tanto em seu entorno social mais amplo, quanto no seu meio familiar e em seus relacionamentos intergeracionais. Suas experiências comunicacionais adquiridas ao longo da vida e, em diversos ambientes de aprendizagens formal, informal e não formal não foram desconsideradas, ou sequer substituídas por outras, mas reelaboradas e resignificadas. Seus saberes aprendidos de múltiplas formas, em diferentes contextos sócio-culturais não sofreram rupturas, mas foram reconstruídos para vivê-los de forma diferente, sendo úteis e praticáveis à sua vida em conformidade com suas expectativas e necessidades cotidianas.

Nos fragmentos retirados das entrevistas entrelaçam-se experiências da fala interacional antes de participarem das aulas do curso de alfabetização e, o desejo de reelaborá-las ao sentirem-se estimulados e buscarem, nesse curso, não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita para inseri-las à sua vida cotidiana. Por isso, desejaram conhecer outras maneiras de lidar com a linguagem falada no seus relacionamentos sócio-familiares e intergeracionais, como *“melhorar a fala”*; *“melhorar nas conversa”*,

“aprender a falar com as pessoas”; “melhorar nas conversa em casa, na rua”; “saber chegar nos canto e saber falar com as pessoa e elas escutar... não ter vergonha”; “saber falar com as pessoas”; “falar direitinho e saber que as pessoa escuta a gente” (sic).

Esses objetivos de aprendizagens por parte dos FIs não significam dizer que eles estão aprendendo a falar, pois já são falantes nativos e já possuem uma gramática implícita, também possuem um repertório vocabular próprio e repleto de significações, porque adquiridos ao longo do tempo nas interações do *mundo da vida* necessários a sua sobrevivência (HABERMAS, 2003). No entanto, ao se compreender que, muitas pessoas idosas, vivem uma vida introspectiva, silenciada e isolada dos seus relacionamentos conversacionais¹³⁶ e, ainda enfrentam diversos preconceitos sociolinguísticos, essas expectativas inspiraram a postura metodológica desse curso de alfabetização voltada às pessoas idosas.

Portanto, enfatizou-se nesse curso, não apenas o ensino da leitura/escrita, mas priorizou-se os usos da fala nas interações verbais/não-verbais em sala de aula, para que os FIs pudessem resignificar e ampliar, continuamente, seus relacionamentos interpessoais nas esferas sócio-familiares e intergeracionais. Em síntese, nesse ponto, atentou-se para se verificar se as práticas sócio-comunicacionais interacionais vivenciadas pelos FIs foram resignificadas antes e, depois da sua participação no curso de alfabetização, como ficou demonstrado nos fragmentos de fala retirados das suas entrevistas.

¹³⁶ Preti (1991).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos fragmentos das entrevistas dos falantes idosos e do registro longitudinal das aulas de alfabetização, confirma-se a hipótese defendida nesse estudo de que a fala vivenciada por FIs nas interações verbais/não-verbais com diversos interlocutores foi resignificada, à medida que estes (re)visitaram diversos espaços públicos da sociedade, tais como consultórios médicos, postos de saúde, supermercados, lojas comerciais, sobretudo o banco, para resolverem problemas da sua vida cotidiana com mais desenvoltura comunicacional, em que se verificou que as pessoas idosas foram capazes de (re)construírem suas experiências de fala interacional.

Constatou-se, também, através das entrevistas que os FIs passaram a frequentar outros espaços públicos da sociedade e, assim, vivenciaram diferentes situações interacionais de fala com diversos interlocutores, demonstrando um desempenho progressivo no gerenciamento de suas intenções de fala e, em conformidade com essa capacidade de negociação interacional, puderam alcançar o entendimento mútuo. Os FIs desenvolveram uma competência interacional em cada cenário de fala vivenciado por eles, pois ao enfrentarem diferentes usuários da língua falada (re)criaram diversos alinhamentos verbais/não-verbais para *iniciarem, manterem e finalizarem* suas negociações interlocucionais, constatando-se que houve uma resignificação da sua fala-em-interação sócio-interlocucional.

A resignificação da fala interacional foi marcada quando os FIs (re)visitaram aqueles cenários de fala já vivenciados durante muito tempo de suas vidas e, nestes, puderam monitorar intenções de fala sinalizadas pelos atos de fala, como pergunta/resposta, informação/solicitação, confirmação/aceitação, saudação/agradecimento, concordância/discordância, dúvida/esclarecimento, compreensão/interpretação, explicação/justificação, à medida que (re)introduziam, (re)tomavam, (re)direcionavam e mantinham suas negociações comunicacionais para alcançarem seus objetivos em termos da resolução de seus problemas cotidianos.

As situações de interação, sobretudo verbais, relatadas pelos FIs ou vivenciadas nas aulas expuseram a condução dos objetivos comunicacionais por meio dos seus atos de fala gerados com outro(s) falante(s) e, por meio dessa resignificação, asseguraram o que se

passou naquele espaço enunciativo. Eles foram capazes de monitorar o que disseram e como disseram aos seus interlocutores durante o momento em que perdurou a interação e as significações enunciativas naquele cenário de fala (GOFFMAN, 2002; BAKTHIN, 1995), constatando-se que os FIs foram co-autores e co-interpretantes das suas intenções de fala em conformidade com àquela realidade sócio-comunicacional. Tais atitudes linguístico-discursivas atestam o uso consciente da fala em situações formais e cooperaram para a formação cidadã necessária a uma sociedade considerada letrada que exige dos indivíduos os usos efetivos das práticas de letramentos orais/escritas decorrentes da mudanças técnico-comunicacionais ocorridas na contemporaneidade.

Os FIs também projetaram alinhamentos não-verbais detectados em seus depoimentos, como a *observação* e a *imitação* que serviram de pistas sinalizadoras para alcançarem seus objetivos comunicacionais ao frequentarem os espaços públicos da sociedade. Nesses casos, nem sempre eram necessários uma produção linguística ou textual de fala dirigidos aos seus interlocutores, mas de uma postura corporal como pista sinalizadora na sua maneira de interagir em determinados espaços públicos.

No momento em que os FIs pesquisados (re)ocuparam cenários de fala já vivenciados por eles, sendo capazes de (re)construírem alinhamentos verbais/não-verbais para (re)organizarem suas negociações interlocucionais, há uma confirmação a respeito da interação social do indivíduo realizada por meio dos usos da fala interacional defendida nos achados de Goffman. Nesses cenários de fala revisitados ou, naqueles ampliados, os FIs foram co-autores do seu texto falado elaborado no seu *próprio rascunho*, ao mesmo tempo em que eles monitoravam o seu sentido comunicacional com diversos interlocutores (BAKTHIN, 1995; KOCH, 2001).

A resignificação na fala interacional dos FIs, não significou ruptura dos usos da linguagem falada adquirida ao longo de suas vidas, mas uma retomada de experiências de falas cotidianas que foram reelaboradas no decorrer da sua participação em aulas de alfabetização. Esse modo de os FIs procederem resignificando a sua fala em suas práticas sócio-comunicacionais interacionais, confirma os postulados defendidos por Alheit&Dausien (2007), que defendem as aprendizagens biográficas ao longo da vida, significando que os FIs tiveram outras oportunidades de usarem a fala em articulação com

vários interlocutores em sala de aula, sendo possível redefinirem e ampliarem suas práticas sócio-comunicacionais realizadas interacionalmente.

A reelaboração foi verificada no decorrer da sua participação auto e co-selecionada na elaboração de turnos de fala curtos e longos endereçados ao alfabetizador e aos demais alfabetizando(as). Quando os FIs construía e monitoravam turnos mais longos nas trocas interacionais de fala, eles utilizavam estruturas linguístico-discursivas mais complexas da língua falada nas interações e, dessa forma, os usos das suas habilidades linguístico-discursivas eram reelaboradas e ampliadas nas diversidades interlocucionais. As habilidades linguísticas foram demonstradas nas sequências interacionais de fala formadas com a maioria dos FIs, no momento de elaboração dos seus turnos de fala para explicarem, exporem, narrarem, relatarem, concordarem, discordarem, afirmarem, negarem, confirmarem, rememorarem, exemplificarem, definirem, interpretar suas intenções comunicacionais ao participarem das discussões tópicas e da compreensão textual em sala de aula.

Também se verificou que os FIs participaram das aulas de alfabetização de forma não-verbal, utilizando recursos prosódicos passíveis de transcrição textual, tais como risos, pausas curtas e longas, alongamentos, hesitação, ênfase e silenciamentos. Quanto a sua participação verbal ficou demonstrado que as suas habilidades discursivas foram reelaboradas, à medida que eles gerenciavam diversas trocas interacionais por meio dos turnos de fala curtos/longos para manterem, retomarem, ampliarem, redirecionarem e finalizarem suas intervenções em relação aos demais falantes.

A participação dos FIs em sala de aula foi muito marcada com as características linguístico-discursivas da sua linguagem apontadas por Preti (1991), ao relatarem suas histórias e experiências de vida, tanto em seus aspectos prosódicos mencionados anteriormente, como nos aspectos; a) sintáticos, especificamente palavras ou frases curtas e abandonadas, auto-repetições, auto-correção; b) lexicais, como o seu vocabulário que difere das gerações mais jovens, mas pleno de significações e sentidos de vida; c) discursivos, em termos das marcas do tempo presente/passado; expressões formulaicas e digressões com teor de esclarecimento e ensino. Constata-se que os FIs ao usarem as características da sua linguagem nas narrativas de sua vida pessoal e familiar, eles desenvolveram a sua

capacidade de expressividade verbal e de monitoramento interacional em sala de aula, não sendo necessário abandoná-las ou apagá-las naquelas situações de fala interacional.

Os FIs foram estimulados a (re)dizerem e (re)escreverem suas palavras repletas de sentido de vida, biografando-as com outros interlocutores em sala de aula e interpretando-as com outras significações em seus relacionamentos sócio-familiares e intergeracional, assim buscavam o seu engajamento social e superavam preconceitos sociolingüísticos enfrentados nos seus relacionamentos sócio-familiares. Nas aulas de alfabetização os sentidos de suas palavras não foram silenciados, mas foram resignificados num diálogo reelaborado com o(s) outro(s) falantes em sala de aula, tendo em vista revivê-las com outras significações além do espaço de sala de aula.

Essa realidade dialógica está em sintonia com o sentido da pedagogia freireana que fundamentou a realização das atividades didático-pedagógicas no curso de alfabetização, através das quais os FIs não repetiram suas palavras quando narraram ou relataram suas histórias e experiências de vida, à medida que interpretavam os textos lidos e participavam das suas discussões. Esse processo dialógico contribuiu para os FIs resignificarem suas relações travadas com o mundo e, no mundo, conforme defende Freire.

A fala dos idosos, reelaborada no diálogo interacional em sala de aula e resignificada na realização de suas práticas sócio-comunicacionais junto a diversos interlocutores, possibilitou aos falantes idosos construir um sentido de uma vida mais ativa e interativa em seu entorno sócio-familiar e intergeracional. Essa construção distancia-se da concepção que enfoca o processo do envelhecimento e a velhice a partir de parâmetros biológicos que enfatiza a sua decadência físico-mental e o seu desengajamento sócio-comunicacional.

No entanto, se aproxima das tendências da Educação Gerontológica e Gerontagógica que defendem a capacidade de aprendizagem nas diferentes fases da velhice em conformidade com as necessidades, experiências e expectativas das pessoas idosas, corroborando a visão de Alheit&Dausien (2007) ao tratar do processo de reelaboração e da resignificação das aprendizagens biográficas ao longo da vida.

Sendo assim, constatou-se que não há um tempo biológico ou cronológico pré-determinados para se aprender, uma vez que o homem é um projeto “*inacabado*” (FREIRE,1987) e que as aprendizagens ao longo da vida acontecem em qualquer faixa

etária e idades da vida, sem que estas sejam fatores determinantes para que as pessoas idosas continuem aprendendo na vida. Pelas experiências de fala vivenciadas pelos FIs verificou-se que a atual sociedade não exige apenas a capacidade dos usos efetivos da leitura/escrita, mas a capacidade dos falantes usarem a fala nas interações interlocucionais.

A partir das demandas sociais dos usos efetivos da linguagem sócio-interacional, considera-se uma necessidade de se elaborar propostas educacionais formais, não-formais e informais que atendam aos interesses e as expectativas das pessoas idosas inscritas numa perspectiva da Educação Gerontológica e Gerontagógica. Nesse sentido as Universidades podem contribuir na formação inicial e em serviço de professores para atuarem na educação com pessoas idosas, redimensionando suas ações de ensino, pesquisa e extensão. Com esse propósito, torna-se necessário e viável que a perspectiva da Educação Gerontológica e Gerontagógica (CACHIONI,2003) seja perpassada pelos princípios das Aprendizagens ao longo da vida e a diálogo-interacional em sala de aula.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUBERT, A. et al. Dialogar y transformar: Pedagogia crítica del siglo XXI. Barcelona, Espanha: GRAÓ, 2004.
- ALHEIT, P.& DAUSIEN, B. En el curso de la vida. Valência: DENES, 2007.
- ANDRÉ, Marli E. Etnografia na prática escolar. Campinas, SP: 1995.
- AUSTIN, J. L. Quando dizer é fazer: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- ARIÉS, PHILIPPE. História Social da Criança e da Família. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro:LTC, 1981.
- BACHMANN, C.&LINDENFELD, J.&SIMNIN, J. Language et communications sociales. Paris:Hatier, 1991.
- BAKTHIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____.Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: HUCITC, 1995.
- BALEEIRO Jr, A.P. Psicolinguística. In: MUSSALIN, F.& BENTES, A.C. Introdução à lingüística: domínios e fronteiras. V.2, 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- BARROS, G. S. C. Pontos de psicologia do desenvolvimento. São Paulo: Ática, 1990.
- BOTH, A. Longevidade e educação: Fundamentos e práticas. In: FREITAS, E. E. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia, Rio de Janeiro:Guanabara, 2002. BOFF, L. Saber cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra. Petrópolis, RJ:Vozes, 1999.
- BOSI, E. Cultura de massa e cultura popular: Leituras de operárias. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- _____ Memória e Sociedade: Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras. 1979.
- _____. O tempo vivo da Memória: Ensaios de psicologia social. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S.M. O debate sobre a aplicação da sociolingüística à educação. In: BRANDÃO, S., INDIANI, M.T(Orgs). Pesquisa e ensino de língua: Contribuição da sociolingüística. ANAIS do ENSINO. Simpósio do GT de sociolingüística da ANPELL, 1996, p.17-30.
- BEAUVOIR, S. (1990). A velhice: Rio de Janeiro:Nova Fronteira, 1990.

CACHIONI, M. Quem educa os idosos: Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade. Campinas-SP: Alínea, 2003.

CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, M. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

CASTILHO, A. T. A língua falada no ensino de português. São Paulo: Contexto, 2000.

CASTILHO, A.T.(Org.). Gramática do Português falado. Vol. III, Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

_____. Gramática do Português falado. Vol. I, Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. Dicionário de Análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2004.

CURY, C.R.J. A Legislação Educacional Brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DEBERT, Guita Grin. A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: EDUSP, 2004.

DESCARDECI, M.A.A.S. Letramento e cidadania neste início de século: o mundo do trabalho. UNICAMP, s/d.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF, 1998.

DORNELLES, J. R.W. O que são direitos humanos. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DUBOIS, J. et al. Dicionário de Linguística. São Paulo: Cultrix, 1973.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: UnB, 2001.

FARIA, ERNESTO. Dicionário Escolar Latino Português. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

FÁVERO, L. L. et al. Estratégias de construção do texto falado: A correção. In: KATO, M. A.(Org.). Gramática do Português falado. Vol. V. São Paulo, UNICAMP/FAPESP, 1996b, p. 355-366.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Á sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- _____. Educação e mudança. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1983.
- FREITAG, Bárbara. A teoria crítica: ontem e hoje. São Paulo; SP: Brasiliense, 1986.
- FRUTUOSO, Dina. A terceira idade na Universidade: Relacionamento entre gerações no 3º milênio. Rio de Janeiro, 1999.
- GADOTTI, M. A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1981.
- _____. História das idéias pedagógicas. São Paulo:Ática, 1994.
- GALVÃO, A. M. de O. História da Alfabetização de Adultos. In: ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T. F. (Orgs.). Alfabetização de Jovens e Adultos, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GARCEZ, P.M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. Calidoscópio. Vol. 4, n. 1, p. 66-80, jan/abr/2006.
- _____. Construindo o melhor momento para tomar o turno na fala-em-interação de sala de aula na escola pública cidadã de Porto Alegre. Polifonia. (UFMT), Vol. 13, p. 1-21. 2007.
- _____. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: Fala-em-interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica. Campinas,São Paulo:Mercado de Letras, 2008.
- GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: AGE, 2002.
- GOH, Christine C.M. O ensino da conversação na sala de aula. São Paulo.Especial Book Serviços Livraria, 2008.
- GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B.T. &GARCEZ P. M. Sociolinguística interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: RS, 1998.
- GRICE, H. P. Lógica da conversação. In: DASCAL, M. (Org.). Fundamentos metodológicos da linguística. Vol. V. Campinas, São Paulo:UNICAMP, 1982, p. 81-103.
- HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa I: racionalidade de la acción y racionalización social. Madrid: TAURUS, 1987.

_____. Teoría de La acción comunicativa, II: crítica de la razón funcionalista. Bogotá, Colômbia: TAURUS, 2003;

_____. O discurso filosófico da modernidade. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002.

_____. O discurso filosófico da modernidade. São Paulo, SP: Martins Fonte, 2002.

HADDAD, E, G. M. A ideologia da velhice. São Paulo: Cortez, 1993.

HYMES, H. D. Acerca de la competência comunicativa. In: Llobera, M. et al. Competência comunicativa: documentos básicos em la enseñanza de lenguas extranjeras, 1995.

JECKEL-NETO, A. A. & CUNHA, G. L. Teorias Biológicas do envelhecimento. In: FREITAS, E. E. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia, Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

JULIO, A. S. Provedores e militantes: imagens de homens aposentados na família e na vida pública. IN: PEIXOTO, C. E. (Org^a). Família e envelhecimento. Rio de Janeiro: FGV, 200.

KATO, M.A. No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, B.A. (Org.). Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre as práticas social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Leitura, ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas-SP: Mercado de letras, 2001.

KOCH, I. G. V. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 2001.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Análise da Conversação: princípios e métodos. São Paulo: Parábola, 2006.

LASCH, C. Refúgio num mundo sem coração: A família, santuário ou instituição sitiada? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LAHUD, A. Terceira idade: ideologia, cultura, amor e morte. Brasília: UnB, 2004.

LEIBING, A. Memória, velhice e sociedade. In: FREITAS, L. E. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

LODER, L. L. & JUNG, N. M. Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica. Campinas, SP: Mercado de Letra, 2008.

LOMAS, C. O valor das palavras: Falar, ler e escrever nas aulas. Portugal: Porto, 2003.

LONGWORTH, N. El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica: transformar la educación en el siglo XXI. Barcelona: PAIDÓS, 2005.

MASCARO, S.A. O que é velhice. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MARCUSCHI, L. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicacionais. In: SIGNORINI, I. et. al. (Org.). Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Cognição, linguagem e práticas interacionais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARTINELLI, M. C. Pesquisa qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

MOITA-LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução. In: DELTA. Vol.10, nº.2: 239-338, 1994.

_____. Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processo de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado Letras, 1996.

MOTTA, A. B. Sociabilidade possíveis: idosos e tempo geracional. In: FREITAS, L. E. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

MINAYO, M. C. DE SOUZA. Visão antropológica do envelhecimento humano. São Paulo: SESC, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Mapa do analfabetismo no Brasil. Fonte: <http://www.inep.gov.br/estatística/analfabetismo>. Acessado em 09.08.08, às 07h00.

MILANEZ, W. Pedagogia do oral: Condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas, SP: Sama, 1993.

MIRANDA, D.S. et al. Velhices: reflexões contemporâneas. São Paulo: SESC, 2006.

NERI, A. L. & DEBERT, G. G. Velhice e sociedade. Campinas, SP: Papirus, 1999.

NERI, A. L. Velhice e qualidade de vida na mulher. In: NERI, A. L. (Org.). Desenvolvimento e Envelhecimento: Perspectivas biológicas, sociológicas e psicológicas. Campinas-SP: Papirus, 2001a.

_____. (Org.) et al. Cuidar do idoso no contexto da família: questões psicológicas e sociais. Campinas, SP: Alínea, 2002.

_____. O curso do desenvolvimento intelectual na vida adulta e na velhice. In: FREITAS, L. E. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

NETTO, M.P. O estudo da velhice no século XX: histórico, definição do campo e termos básicos. In: FREITAS, L. E. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

PALMAS, L.S. & CACHIONI, M. Educação permanente: perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e com o idoso. In: FREITAS, L. E. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

PALUDO, C. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas. Brasília, UNESCO, MEC, CEALL, 2005.

PAPALÉO NETTO, M. O estudo da velhice no século XX: Histórico, definição do campo e termos básicos. In: FREITAS, L. E. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

PIXOTO, C. E. (Org^a). Família e Envelhecimento. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

PIAGET, J & INHLEDER, B. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.

PRETI, D. A linguagem dos idosos. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. (Org.). Estudos de língua falada: variações e confrontos. São Paulo: Humanitas, 1998.

_____. (Org.). O discurso oral culto. São Paulo: Humanitas, 1999.

_____. (Org.). Fala e escrita. São Paulo: Humanitas, 2000.

_____. (Org.). Interação na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas, 2002.

_____. (Org.). Análise de textos orais. São Paulo: Humanitas, 2003.

_____. Estudos de língua oral e escrita. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

RAMOS, K. Q. S. Os corpos enrugados e meus “outros” espelhos etários. Tese de Doutorado (Universidade Federal da Paraíba). Unidade Acadêmica de Sociologia. J. Pessoa: PB, 2008.

RAMOS, L. R. Epidemiologia do envelhecimento. In: FREITAS, E. E. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia, Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

RAYZÁBEL, M. V. A comunicação oral e sua didática. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

RODRIGUES, N.C.&RAUTH, J. Os desafios do envelhecimento no Brasil. In: FREITAS, E. E. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia, Rio de Janeiro:Guanabara, 2002.

ROUSSEAU, J. J. Emílio ou da Educação. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RICARDO-BORTONI, S. M. Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística na educação. São Paulo,SP: Parábola, 2006.

RIBEIRO, V. M. M. Alfabetismo e atitudes: Pesquisa com jovens e adultos. Campinas-SP:Papirus, 1999.

RICHARDS, J.C. O ensino comunicativo de línguas estrangeiras.São Paulo, 2006.

SACKS, H. SCHEGLOFF, A.E., JEFFERSON,G. Sistemática elementar par a organização de tomada de turnos para a conversa. Revista Veredas. Estudos Linguísticos. Universidade de Juiz de Fora. Minas Gerais. V. 7, n. 1 e n. 2, jan/dez.1997, p. 11-73.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de linguística geral. 12. Ed. São Paulo:Cultrix, 1975.

SEARLE, J.R. Os actos de fala: Um ensaio de filosofia da linguagem. Coimbra-Portugal:Almedina, 1984.

SCOCUGLIA, A. A História das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. João Pessoa: Ed. Universitária. UFPB, 2003.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ. J. Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF, 1998.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al.Os Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHIRRMACHER, F. A revolução dos idosos: o que muda no mundo com o aumento da população mais velha. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

SCHIFFRIN, D. Approaches to discourse.Cambridge, Massachusetts, USA: Blackwell, 1994.

SHULTZ, J&ERICKSON, F. "O quando" de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B.T.&GARCEZ, P.M. Sociolinguística interacional. São Paulo,SP:Humanitas, 2002.

SILVEIRA, S.B&MAGALHÃES, T.G. A fala-em-interação em situações de conflitos: recursos linguísticos e práticas comunicativas.São Carlos-SP:Clara Luz, 2008.

SIMSON, O. R. M. V. & NERI, A. L.& CACHIONI, M. As múltiplas faces da velhice no Brasil. Campinas, SP: Alínea, 2003.

SIMÕES, A. J. A previdência social no Brasil: Um histórico. In: NERI, A. L. & BEBERT, G. G. (Orgs). Velhice e sociedade. Campinas-SP: Papirus, 1999.

SIQUEIRA, M. E. C. Teorias sociológicas do envelhecimento. In: FREITAS, L. E. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLSON, R. D. & TORRANCE, N. Cultura escrita e oralidade. São Paulo-SP: Ática, 1995.

OKUMA, S. S. Cuidados com o corpo: um model pedagógico de educação física para idosos. IN: FREITAS, L. E. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

TERZI, S. B. Ruptura e retomada na comunicação: o processo de construção de leitura por crianças de periferia. Tese de doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

TFOUNI, L.V. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Adultos não alfabetizados: O avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

TRAVAGLIA, L.C. gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática o 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2001.

TRAVERSO, V. L'analyse des conversations. Paris: Nathan, 1999.

UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA. La educación de personas jóvenes e adultos em América Latina y el Caribe. Prioridades de acción em el siglo XXI. Santiago-Chile, 2000.

VILANOVA, M. Voces sin letras: analfabetos em Baltimore, Barcelona: Anthropos, 2005.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

YASSUDA, M. S. Memória e envelhecimento saudável. In: FREITAS, L. E. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

WIDDOWSON, H.G. O ensino de línguas para a comunicação. Campinas, SP: 1991.

