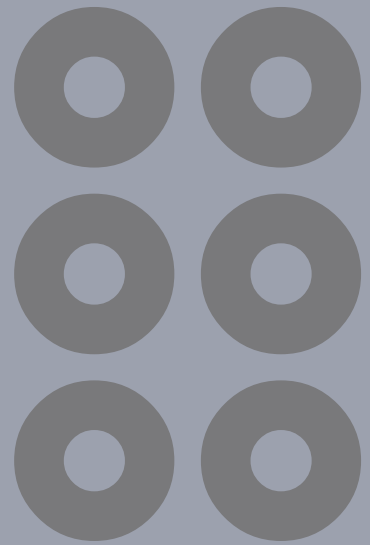




Maria da Graça L. Castro Pinto

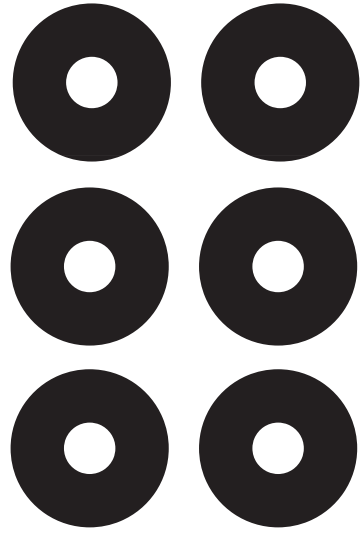
Da aprendizagem
ao longo da vida ou
do exemplo de uma
relação ternária:
agora, antes, depois

C05

FACULDADE DE LETRAS
DA UNIVERSIDADE DO PORTO
PORTO 2008

capflup

CADERNOS DE APOIO
PEDAGÓGICO DA FLUP



Maria da Graça L. Castro Pinto

Professora Catedrática da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Presidente da Comissão Coordenadora do Programa

de Estudos Universitários para Seniores da Universidade do Porto

**Da aprendizagem ao longo da vida
ou do exemplo de uma relação
ternária:
agora, antes, depois**

Título: Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois

Autora: Maria da Graça L. Castro Pinto

Ano de Edição: 2008

Concepção Gráfica: Maria Adão

ISBN: 978-972-8932-34-3

Depósito Legal n.º: 281425/08

Impressão e Acabamento: Tipografia Nunes Lda - Maia

Índice

Agradecimentos	9
Prefácio (Prof. Jorge F. Alves)	11
Nota introdutória	17
Capítulo I – Das Universidades da Terceira Idade em Portugal a partir de 1976 e da criação do Programa de Estudos Universitários para Seniores na Universidade do Porto em 2006	23
Capítulo II – Educação ao longo da vida e longevidade	53
Capítulo III – A literacia e o envelhecimento cognitivo	79
Capítulo IV – Os computadores vistos pelas crianças e pelos seniores. Alguns pensamentos sobre o uso e a influência das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação ao longo da vida	115
Capítulo V – A linguagem e o envelhecimento	133

Aos alunos do Programa de
Estudos Universitários
para Seniores da
Universidade do Porto
e a todos os que aceitaram
colaborar neste projecto

Agradecimentos:

Ao Prof. Doutor Jorge Fernandes Alves, Director da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a expressão da minha gratidão por ter manifestado interesse em publicar este volume nas Edições da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e em redigir o prefácio.

Ao Prof. Doutor João Veloso, agradeço a amizade com que me acompanha tão generosamente na aventura que representa a escrita, disponibilizando-se sempre para ser o meu primeiro leitor, não só comentando os textos, mas também ajudando-me na árdua tarefa de fazer a leitura final.

PREFÁCIO

Por razões institucionais, cabe-me a honra de enunciar algumas afirmações em jeito de prefácio, abrindo o presente livro da Professora Maria da Graça L. Castro Pinto, tendo assim a possibilidade de antecipar o sabor derivado da sua leitura. Trata-se de um livro diferente e inovador desta docente, conceituada investigadora na área da linguística e professora catedrática da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que desta vez associa as suas preocupações tradicionais aos novos desafios da aprendizagem ao longo da vida e, mais especificamente, à nova problemática dos estudos para seniores, à qual dedica cinco estudos da maior pertinência.

Importa notar que a Prof^a Graça Pinto, na sequência da atenção que vem devotando ao tema, promoveu a criação de um Programa de Estudos Universitários para Seniores (PEUS) na Universidade do Porto, cuja primeira edição ocorreu em 2006-2007, e que veio para ficar. Este Programa, destinado a maiores de 55 anos e detentores de uma licenciatura, equaciona uma oferta diferente no serviço universitário, jogando com a reactualização de conhecimentos em vários domínios, tirando partido da experiência e das competências acumuladas, numa etapa do ciclo de vida que suscita a reflexão e a sua articulação com a sageza. Previsto para uma duração de três anos, o PEUS propicia o ensino e a pesquisa e, sobretudo, a interacção, favorecendo o diálogo intergeracional entre pessoas que continuam a alimentar a vontade de saber e de reflectir, revisitando áreas científicas tais como a Geografia, a História, o Património, a Língua e a Literatura, a Psicologia das Emoções, a Saúde, a Comunicação, o Direito, a Astronomia, a Sociologia, entre outras. O PEUS tem trazido para a Universidade dezenas de pessoas que, ainda activas ou já afastadas da vida profissional, se misturam no espaço universitário com gerações mais jovens, alegrando, à sua maneira, o ambiente académico, trazendo uma forte paz interior, a satisfação de uma vida calma em parte já cumprida, uma insatisfação perante os limites do saber que os motiva a aprofundar o conhecimento, uma clara vontade de partilhar saberes e momentos.

Pelos estudos apresentados neste volume, pode verificar-se que a proposta programática da Prof^a Graça Pinto partiu de uma posição solidamente estruturada sobre esta área de formação ao longo da vida e da sua preocupação com o envelhecimento e seu enquadramento na sociedade actual, numa perspectiva da sua valorização e enriquecimento.

Na sequência de desafios anteriores que a levaram à elaboração de textos para comunicações, aqui compilados depois de revistos e adequados, a Prof^a Graça Pinto estrutura a presente obra em cinco textos fundamentais.

Assim, traça-nos, num minucioso estudo, uma perspectiva comparada sobre estudos para seniores, desde as impropriamente designadas “universidades da terceira idade” surgidas em Portugal nos anos 70 até às propostas de programas universitários, de que o PEUS é um exemplo pioneiro em Portugal. Aí se discutem perfis discentes, programas curriculares, modelos de aprendizagem.

Em “Educação ao longo da vida e longevidade”, deparamos com uma interessante análise sobre a pessoa idosa e os mitos que em seu redor se tem produzido, ajudando-nos a interrogar as fórmulas de gerontologia educativa e de gerontagogia.

A relação entre a literacia e o envelhecimento cognitivo constituem outro dos temas abordados em profundidade, dando origem a um dos trabalhos mais extensos e apelativos, delineando o “estado da arte”: aqui se abordam as diferentes configurações que o conceito de literacia pode assumir, ao mesmo tempo que a autora se interroga sobre o sistema cognitivo ao longo do processo de envelhecimento, questionando o papel da literacia neste processo, enquanto factor de sustentabilidade cognitiva e verbal.

O uso e a influência das novas tecnologias da informação e da comunicação nas várias etapas da vida dão lugar a outro estudo — “Os computadores vistos pelas crianças e pelos seniores”.

Finalmente, no estudo que encerra o livro, a autora desenvolve uma abordagem a “manifestações verbais passíveis de alteração com a idade”, discutindo a permeabilidade da linguagem perante o processo de envelhecimento, salientando discontinuidades tanto no domínio do acesso lexical como no narrativo, bem como no da comunicação interpessoal, à luz dos vários estudos dos autores que para o efeito convoca. Neste domínio,

sublinha que o uso da linguagem pode surgir como uma terapia, como um factor para tornar activo o envelhecimento.

Ao aprofundar e clarificar um conjunto de problemáticas subjacentes às preocupações da aprendizagem ao longo da vida, particularmente aos nível dos estudos para seniores, o livro da Professora Graça Pinto revela-se como um instrumento indispensável, de leitura estimulante, para todos quantos se preocupam com este domínio emergente da formação.

Jorge Fernandes Alves
Director da FLUP

Todos os dias descobrimos coisas belas, desvendamos profundidades interiores que até então desconhecíamos e o exemplo mais flagrante é o curso que frequentamos com a designação genérica de PEUS [Programa de Estudos Universitários para Seniores] [...] que nos obriga a pensar, e que nos traz conhecimentos completamente desconhecidos até então, principalmente a quem esteve ligado à engenharia e à indústria, isto é, à técnica.

Porto, 22 de Dezembro de 2006

Humberto Oliveira

(Aluno do 1.º ano da 1.ª edição do PEUS)

Nota introdutória

O presente volume congrega cinco capítulos. Dois deles – *Educação ao longo da vida e longevidade*¹ e *A linguagem e o envelhecimento*² – conhecem agora a sua primeira versão escrita. *A linguagem e o envelhecimento* foi expressamente escrito para figurar nesta publicação, muito embora se tenha às vezes socorrido de ideias extraídas de artigos já publicados (Pinto 2002 e 2004a). Os restantes três capítulos – *Das Universidades da Terceira Idade em Portugal a partir de 1976 e da criação do Programa de Estudos Universitários para Seniores na Universidade do Porto em 2006*³, *A literacia e o envelhecimento cognitivo*⁴ e *Os computadores vistos pelas crianças e pelos seniores. Alguns pensamentos sobre o uso e a influência das Novas*

¹ Título da comunicação apresentada no III Congresso Nacional de Gerontologia, que se realizou nos dias 16 e 17 de Novembro de 2006 no Porto, organizado pelo Núcleo Norte da Associação Portuguesa de Psicogerontologia.

² Texto escrito expressamente para figurar neste volume e inspirado na notória investigação neste domínio que tem sido levada a cabo pelo Professor Onésimo Juncos-Rabadán, da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

³ Texto que toma por base duas comunicações: uma, intitulada “The situation and future prospects of university programmes for the third age in southern and Mediterranean areas of Europe: The case of Portugal”, foi integrada na mesa-redonda “The situation and future prospects of university programmes for the third age in southern and Mediterranean areas of Europe: Portugal, Italy, Malta and Spain”, no âmbito do *International Symposium on University Programmes for the Third Age*, organizado pelo Vicerectorado de Extensión Universitaria y Actividades Culturales de la Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, de 6 a 9 de Maio de 2003. A outra, intitulada “As Universidades da Terceira Idade em Portugal. Das origens aos novos desafios do futuro”, foi apresentada a 8 de Agosto de 2003 no Encontro *Envelhecer em Saúde*, organizado pelo Centro de Investigação em Educação Contínua de Adultos (CIECA) e pela Universidade Sénior de Almeirim (USAL) no âmbito do Projecto *Learning in Senior Age* (LISA), realizado em Lisboa na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

⁴ Texto que se inspira na comunicação “Effects of literacy on cognitive aging: some notes” apresentada no 7.º Congresso Internacional da International Society of Applied Psycholinguistics, realizado na Universidade da Silésia (Cieszyn, Polónia), de 6 a 9 de Setembro de 2004, integrada na mesa-redonda intitulada “Defying problems of literacy among Portuguese speakers”, organizada por Leonor Scliar-Cabral (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil), publicada em Pinto & Veloso (Eds. 2005: 119-131).

*Tecnologias da Informação e da Comunicação ao longo da vida*⁵ – constituem quer versões bastante alargadas, quer reformulações de comunicações apresentadas em encontros científicos nacionais e internacionais já publicadas no estrangeiro e em Portugal (Pinto 2003a, 2003b, 2004b, 2005 e 2006) ou ainda a aguardar publicação no estrangeiro.

Com esta obra, pretendo, num primeiro momento, justificar cientificamente a pertinência da criação de um Programa de Estudos Universitários para Seniores na Universidade do Porto, não obstante já existir uma oferta significativa de programas educativos para seniores com origens diferentes e servindo também por certo objectivos distintos. Atendendo a que os programas universitários para seniores pressupõem conhecimentos teóricos e práticos que não podem ser de forma alguma secundarizados, os cinco capítulos/ensaios que a integram devem ser vistos como um contributo para o suporte científico indispensável a quem tiver a seu cargo a coordenação de um programa de estudos universitários destinado a essa população. Ademais, ela visa chegar a um público alargado e não necessariamente apenas a estudiosos das áreas de estudo nela abordadas, razão pela qual foram traduzidas para português⁶ todas as citações e, para facilitação da leitura dos diferentes capítulos, listadas as respectivas referências no final de cada um.

Constitui assim minha intenção partilhar com o leitor interessado alguns tópicos ligados ao processo de aprendizagem na população sénior, bem como ao que se passa do ponto de vista cognitivo e linguístico à medida que a idade avança. É portanto natural que o leitor, nos diferentes ensaios/capítulos, se venha a deparar com temas que os atravessam em guisa de *leitmotiv*. De facto, o surgimento de tais temas sob diferentes formas em variados momentos ao longo deste volume pretende sublinhar o carácter intrínseco e relevante desses aspectos em relação ao seu conteúdo geral, afastando de imediato a ideia de que se está perante um mero fenómeno de

⁵ Texto que toma como ponto de partida a comunicação “Some thoughts on the use and influence of ICTs in early and later life”, apresentada no 7.º Congresso Internacional da International Society of Applied Psycholinguistics, realizado na Universidade da Silésia (Cieszyn, Polónia), de 6 a 9 de Setembro de 2004, integrada na mesa-redonda intitulada “Computer mediated communication”, organizada por Stefania Stame (Università degli Studi di Bologna, Itália), publicada em Pinto (2006).

⁶ As traduções são da autora desta obra e, por isso, da sua inteira responsabilidade.

repetição casual. A um dos temas reconheço que possa ter sido conferido um pouco mais de espaço e um relevo particular. Trata-se, como é óbvio, atendendo aos meus interesses pessoais advindos da minha formação em psicolinguística e em neurolinguística, do tema que diz respeito à linguagem e a assuntos que a ela respeitam.

Ao longo de diferentes capítulos, foi ainda meu intuito mostrar a necessidade de se olhar a pessoa de idade sem ideias preconcebidas e de se tomarem posições muito críticas face aos mitos e preconceitos criados por outros a seu respeito e de que ela provavelmente só se libertará quando estes forem devidamente refutados ou não do ponto de vista científico.

Acredito que o envelhecimento da população continuará a suscitar estudos cada vez mais aprofundados nas mais variadas especialidades, contribuindo tanto para que nos conheçamos melhor, como para uma abertura de horizontes e consequentemente para um desmontar progressivo dos mitos e preconceitos acerca da população idosa e que não deveriam ser perpetuados de modo gratuito. Tais estudos, apesar da inevitabilidade do envelhecimento fisiológico, ao revelarem como será possível fomentar a sustentabilidade das habilidades da pessoa de idade através da prática de actividades intelectuais e físicas necessárias a um envelhecimento activo que necessita de ser preconizado com insistência, concorrerão por certo para evidenciar que a qualidade de vida no decurso da nossa existência tem de ser vista como um necessário.

Fica, desta forma, o caminho aberto aos que pretenderem desenvolver um ou outro aspecto abordado neste livro por o acharem merecedor de um estudo mais aprofundado, uma vez que algumas das questões levantadas revestem unicamente a mera forma de hipóteses à espera, como é natural, de mais pesquisa. Uma coisa poderá contudo ser tida como quase certa. Quem aceitar o desafio de estudar qualquer área de estudo respeitante à população sénior terá seguramente assegurado não só um melhor conhecimento geral desse público mas também um melhor conhecimento de si próprio, passando ainda a deter a possibilidade de observar o seu percurso de vida com mais distância e, como tal, mais criticamente, com tudo o que isso possa representar em termos da preparação do seu futuro. Na verdade, nunca será demasiado lembrar que quem aborda a população sénior nas suas diversas vertentes acabará por retirar sempre ensinamentos que o levam a um melhor auto-conhecimento e à possibilidade de, em diferentes

fases da sua existência, vir a operar uma auto-análise que só lhe pode vir a ser benéfica.

É, pois, esta a minha actual leitura de alguns tópicos que estão de uma ou de outra forma envolvidos na cognição e na linguagem da pessoa de idade, bem como na aprendizagem ao longo da vida. Espero que ela possa servir para mostrar como, na nossa existência, sobretudo no que respeita à aprendizagem ao longo da vida, o *depois* não pode ser perspectivado sem o recurso ao jogo de relações entre o *agora* e o *antes*. Tendo em devida conta tal jogo ternário (de relações), a achega que aqui deixo só pode ser lida como uma etapa de uma investigação em curso, subordinada obviamente ao meu próprio processo de aprendizagem ao longo da vida, e sempre aberta ao que sobre o assunto nos forem revelando os estudos em desenvolvimento ou que se vierem a realizar.

Referências:

- PINTO, M. da G. L. C. (2002). O psicolinguista face ao interesse de que se revestem a aprendizagem ao longo da vida e as formas de intervir através da linguagem no idoso. *Revista da Faculdade de Letras. Línguas e Literaturas*, Universidade do Porto. II Série, XIX, 467-490.
- PINTO, M. da G. L. C. (2003a). As Universidades da Terceira Idade em Portugal. Das origens aos novos desafios do futuro. *Revista da Faculdade de Letras. Línguas e Literaturas*, Universidade do Porto. II Série, XX(II), 467-478.
- PINTO, M. da G. L. C. (2003b). The current status and future prospects of university programmes for seniors in Southern and Mediterranean Europe: The case of Portugal. *Revista da Faculdade de Letras. Línguas e Literaturas*, Universidade do Porto. II Série, XX(I), 71-90.
- PINTO, M. da G. (2004a). Le psycholinguiste face à l'intérêt d'une politique éducative tout au long de la vie et d'une intervention langagière continue auprès de personnes (très) âgées. In J. Drevillon, J. Vivier & A. Salinas (Eds.). *Psycholinguistics. A multidisciplinary science. What applications? Proceedings of the VIth International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics (ISAPL) 28 June/1st July 2000*. Paris: Europia Productions, 57-69

- PINTO, M. da G. (2004b). Third age universities in Portugal and their programmes. In C. Orte Socías & M. Gambús Saiz (Eds.). *Los programas universitarios para mayores en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 77-92.
- PINTO, M. da G. C. (2005). Effects of literacy on cognitive aging: Some notes. In M. da G. Castro Pinto & J. Veloso (Eds.). *University programmes for senior citizens. From their relevance to requirements*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 119-131.
- PINTO, M. da G. L. C. (2006). Pensamentos em torno das TICs em etapas iniciais e mais avançadas da vida. *Revista UNICSUL*. Ano 11, N.º 13, 99-109.
- PINTO, M. da G. C. & VELOSO, J. (Eds.) (2005). *University programmes for senior citizens. From their relevance to requirements*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

CAPÍTULO I

Das Universidades da Terceira Idade em Portugal a partir de 1976 e da criação do Programa de Estudos Universitários para Seniores na Universidade do Porto em 2006

Considerações prévias

Quando em Maio de 2003, a convite de um colega da Universidade de Granada, Espanha, Prof. Doutor Mariano Sánchez Martínez, participei no “Simposium Internacional sobre Programas Universitarios de Mayores”, organizado pelo Vicerectorado de Extensión Universitaria y Actividades Culturales de la Universitat de les Illes Balears, lamentava, na qualidade de professora universitária portuguesa, ter de dizer que em Portugal não existiam à época programas universitários para seniores nas universidades ditas tradicionais, públicas ou privadas.

Referia então que, por um lado, já se sentia, no entanto, em Portugal, um interesse crescente, sobretudo por parte da sociedade civil, em procurar dar resposta às exigências de uma população idosa que se tornava cada vez mais numerosa, oferecendo programas culturais, sociais e, de certa maneira, também educativos dirigidos a essa população, e, que, por outro lado, se verificava, de várias proveniências, uma oferta de cursos técnicos sobre gerontologia com vista a preparar futuros profissionais em diferentes áreas relacionadas com pessoas de idade, bem como estudos avançados destinados a gestores de instituições ligadas, de uma maneira ou de outra, com essa população.

Em contrapartida, não se observava um empenhamento equivalente por parte das universidades tradicionais portuguesas no tocante à oferta de programas educativos para seniores que assentassem numa preparação científica prévia. É de notar que se usou até ao momento a expressão “pro-

gramas universitários/educativos para seniores” quando se fez referência às ofertas que pudessem provir de universidades tradicionais. A escolha dessa designação de inspiração espanhola, se bem que não coincidente nos dois países em termos do público-alvo (ver Alfageme 2007), resultou da necessidade de atribuir uma terminologia própria à oferta das nossas universidades tradicionais com vista a complementar a já existente nas Universidades da Terceira Idade (UTI) portuguesas.

Convém todavia acrescentar que as universidades (tradicionais) se mostravam já receptivas ao estabelecimento de protocolos de vária ordem com as UTI colaborando assim, de uma ou de outra forma, com essas instituições, o que denotava uma certa sensibilização para actividades educativas ou outras destinadas aos seniores; no entanto, não davam sinal de, na qualidade de universidades, também poderem dar cumprimento à sua missão criando os seus próprios programas educativos, i.e., não similares aos já existentes, que seguramente se mostravam mais condizentes com o perfil de seniores com outros interesses.

De facto, como me dizia André Lemieux em conversa sobre este assunto, as universidades tradicionais deveriam chamar a si a formação, pesquisa e intervenção em termos de uma educação destinada a seniores que não prescindisse da necessária fundamentação científica (ver a abordagem gerontagógica de acordo este autor em Lemieux 2001 e Sánchez Martínez 2003: 58¹). As Universidades da Terceira Idade, por sua vez, deviam dedicar-se sobretudo, em seu entender, a programas de índole mais cultural.

¹ A respeito de gerontagogia, em Sánchez Martínez (2003: 58) pode ler-se o seguinte tomando como ponto de partida Lemieux (1997): “a gerontagogia é a ciência educativa interdisciplinar cujo objecto de estudo é a pessoa sénior em situação pedagógica. É portanto uma ciência aplicada.” Segundo Lemieux (1999: 31), a gerontagogia surge então da necessidade de dar origem a uma ciência que congregue métodos e técnicas especialmente destinados à aprendizagem da pessoa de idade. Para este autor, ao contrário da pedagogia – com preocupações essencialmente sociológicas, que assenta no modelo de aquisição de conhecimentos e que se dirige aos que vão ensinar nas escolas – e ao contrário da andragogia – um modelo sobretudo económico que tem em vista as pessoas já em exercício no mercado de trabalho e que procuram aperfeiçoamento e reciclagem em termos de educação –, a gerontagogia traduz uma abordagem de competências que não tem como objecto nem a formação inicial nem a reciclagem dos conhecimentos, mas que tem como fim a metacognição, i.e., o conhecimento do “como se servir do seu conhecimento no princípio da contradição e da relatividade de todas as coisas” (Lemieux, 1995)” (Lemieux (1999: 33), citando Lemieux 1995: 480). Nesta

As Universidades de Terceira Idade: da sua designação à polémica suscitada

Se em Portugal não existiam até 2006 Programas de Estudos Universitários para Seniores, convém sublinhar que já existem, desde 1976, Universidades da Terceira Idade, razão pela qual se justifica que se lhes dedique algum espaço neste momento.

Neste texto, uso deliberadamente a designação “Universidade da Terceira Idade” para me referir de um modo genérico às instituições que se dedicam a dar resposta a um ensino de tipo informal em variados domínios e à procura de actividades recreativas ou outras por parte da nossa população sénior, apesar de não ignorar a polémica que o termo “universidade” tem suscitado nalguns meios e de ter presente o modo como, às vezes, a realidade pode ser afectada pela linguagem.

A ausência de consenso no tocante ao termo “universidade”, que ocorre no sintagma “universidade da terceira idade” – sintagma a que já ousou chamar fixo por força do uso que lhe é conferido pelos falantes –, pode explicar o facto de já se ter optado pelas designações “academia”, “instituto” e “associação”, normalmente seguidas do epíteto “cultural”, para evitar o recurso à palavra “universidade”. É bem provável que estas e outras designações já traduzam sensibilidades particulares no tocante à missão das instituições em questão, missão que nada tem a ver com a das universidades tradicionais e que conviria deixar também clara em termos linguísticos. Assinalaria contudo que a utilização do termo “universidade” no caso das UTI, com origem porventura numa metáfora, foi já objecto de uma leitura particular, se não de uma preocupação, no início dos anos 80 do século passado quando, por legislação datada de 1982, “O Ministério da Educação [refere que] permite o uso da denominação «Universidade» desde que as UTIS se comprometam a não atribuir nenhum tipo de certificados ou

óptica, um “estilo pós-formal de pensamento» (Rybash [*et alii*], 1986, p. 38)” (Lemieux 1999: 39) ganha espaço e faz questionar o carácter final do pensamento formal de acordo com Piaget (Lemieux 1999: 39). O novo estilo de pensamento que se pretende instalar ultrapassa, no dizer de Rybash [*et alii*] (1986: 56) referido por Lemieux (1999: 39), a lógica “para atingir um pensamento dialéctico caracterizado pelo princípio de contradição de toda a realidade e o princípio de relatividade de todo o conhecimento”.

grau académico dos cursos ministrados (DL n.º 252/82 de 28 de Junho).”². Salvaguardavam-se assim usos distintos de um lexema que normalmente era atribuído a uma realidade completamente diversa e com uma missão totalmente diferente. Por outro lado, a 20 de Março de 2003, no II Encontro Nacional de Universidades e Academias Seniores (Almeirim e Santarém), foi-me dado observar que ainda então se discutia a dificuldade de legalizar instituições/associações intituladas “Universidades da Terceira Idade”. De facto, trata-se de uma designação que pode, ainda hoje, não ser pacífica³.

Na verdade, há pessoas que não concordam com o facto de o termo “universidade” ter sido adoptado para descrever as instituições (culturais) destinadas à terceira idade. No começo dos anos 70 do século passado, admito que o uso do termo possa ter causado um certo desconforto em alguns círculos, nomeadamente no meio académico. Nos nossos dias, sou de parecer que, quando falamos das UTI, já se toma a expressão como um todo, não vendo que a sua leitura se cruze obrigatoriamente com o sentido tradicional de universidade. Julgo mesmo que a chave da não existirem interferências entre as duas expressões reside antes nas suas missões específicas.

Oferecem as universidades tradicionais programas universitários cujo conteúdo e qualidade são substancial e cientificamente diferentes dos programas das UTI?

Se a resposta for afirmativa, como espero que seja, então não há razão para perder muito tempo com a terminologia e a pergunta reveste-se de irrelevância.

Para aqueles que insistem na não aceitação desse termo, convido-os a pensar que se trata de uma questão que não ultrapassa a imagem acús-

² Cf. informação disponível na web em <http://planeta.clix.pt/usal/uti.htm>, secção Universidades da Terceira Idade, p. 1 de 5, acedida em 21/02/2003.

³ Importa acrescentar que a existência de uma legislação para as Universidades da Terceira Idade se torna cada vez mais necessária uma vez que, como refere o presidente da Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS), “este já é um universo bastante significativo em Portugal”. E Luís Jacob, Presidente da RUTIS, adianta ter sido já apresentada em Julho de 2005 uma proposta de legislação, esperando-se que esta venha a ser aceite (ver a este propósito o artigo “Mais de 13 mil idosos frequentam universidades em Portugal” (pp. 1 e 2 de 2 pp.), da autoria de Paula Cosme Pinto, datado de 13 de Setembro de 2005, disponível na web em http://www.portugaldiario.iol.pt/noticia.php?id=582317&div_id=291, acedido em 29/09/2005).

tica/visual da palavra; por outros termos, o sentido da palavra – que é, na minha opinião, a sua essência porque tem a ver com as respectivas missões – não se encontra afectado.

Ainda no que se refere a esta polémica em torno da terminologia, podia naturalmente dizer-se muito mais. No entanto, estou muito mais preocupada com a qualidade da imagem que, das universidades tradicionais, possa chegar ao grande público.

Estarão as universidades tradicionais a cumprir a sua missão de forma a que nos sintamos orgulhosos delas?

Estarão os académicos e investigadores das universidades tradicionais a dar o seu melhor em termos de qualidade fazendo com que as universidades a que pertencem se sintam orgulhosos deles?

Estarão as universidades tradicionais a contribuir, como se espera, para a necessária melhoria do nível educativo e de pesquisa, bem como da qualificação para o trabalho dos seus estudantes?

Pensemos agora nos estudantes: a razão principal, no meu entendimento, da existência das universidades.

Estão as universidades tradicionais a contar com a contribuição dos seus estudantes para a criação da European Higher Education Area neste milénio?

Estão as universidades tradicionais a dar o seu melhor para criar espíritos independentes e críticos, i.e, uma população científica e humanisticamente bem preparada que seja capaz de resolver as diferentes situações do dia-a-dia graças à flexibilidade intelectual que devem adquirir na sua passagem pela universidade?

Estão as universidades tradicionais a estruturar as mentes dos seus estudantes de forma a que sejam capazes de traduzir a informação em conhecimento dentro e fora dos muros da universidade?

Estes são, efectivamente, alguns aspectos que nos deviam preocupar quando pretendemos formar estudantes que, para além de uma preparação de índole científica e tecnológica, estejam aptos a pensar criticamente e apresentem níveis culturais compatíveis com uma formação universitária.

Devemos pois estar preocupados mais com a essência do que com aspectos que eu consideraria “cosméticos”.

É provável que os que, apesar de tudo, continuam a levantar objecções à pertinência do uso do termo “universidade” quando estão em jogo as UTI

o façam porque entendem que “a qualidade «universitária» deve [...] na sua essência veicular os três atributos característicos de todas as universidades” (Lemieux 1998: 226), i.e, o ensino, a pesquisa e o serviço à comunidade.

A génese das instituições destinadas ao ensino dos seniores

Os que se têm dedicado ao estudo da génese histórica das instituições destinadas ao “ensino” dos seniores dão-se, com efeito, conta de que os objectivos dessas instituições não são da mesma ordem, levando-os a considerar a existência, no século findo, de três gerações de modelos de programas oferecidos até hoje por essas instituições.

A primeira geração, que os estudiosos datam dos anos 60 do século passado, corresponde a um modelo de serviços educativos (cf. os “Elders hostels”) mais da ordem do convívio cultural com o objectivo de ocupar as pessoas da terceira idade e de lhes facilitar as relações sociais (Lemieux 1998: 227). Este modelo, de acordo com Lemieux (2001: 36), embora tivesse lugar num ambiente universitário, não oferecia um tipo de ensino necessariamente universitário. Por outras palavras, a formação que era dada não era sempre de nível universitário e poderia mesmo ser assegurada por outros agentes educativos (Lemieux 2001: 36).

A segunda geração, que data dos anos 70 do mesmo século, tinha sobretudo como objectivo melhorar o bem-estar mental do idoso por meio de actividades culturais consideradas de interesse e desenvolver a sua capacidade de intervir socialmente. Nestas circunstâncias, a pessoa de idade assiste a conferências e debates animados por professores ou pelos seus próprios pares (ver Lemieux 1998: 227; 2001: 36). Está em causa um tipo de actividade educativa que não se reveste de características especificamente universitárias. Segundo Lemieux (1998: 227), “Esta preocupação não desapareceu totalmente e certos sociólogos acham ainda, hoje, que o educador das pessoas de idade só tem como objectivo formar agentes de mudança social [...]”. No fundo, como este autor sugere, um programa com a configuração indicada poderia perfeitamente estar a cargo de uma associação literária ou de um clube social (Lemieux 2001: 36).

Por fim, a terceira geração, que data dos anos 80 do século XX, desenvolveu-se no sentido de se aproximar das três características de qualquer universidade tradicional: o ensino, a pesquisa e o serviço à comunidade em que se encontra inserida. Esta “geração” procura dar resposta a uma po-

pulação da “terceira idade”⁴ cada vez mais jovem e mais escolarizada que começa a exigir cursos que possam ser reconhecidos. Surge assim a ideia de organizar programas conducentes a um diploma, muito embora esses cursos possam também ser frequentados, a título livre, por aqueles que não pretendem ser avaliados⁵.

Perante estes três modelos de instituições destinadas ao ensino(/convívio) dos seniores, é meu entendimento que, tendo em mente a nossa realidade em termos de idades, níveis de escolaridade e interesses pessoais e regionais, teremos de admitir que a sua coexistência é perfeitamente possível e até mesmo desejável, bem como a colaboração que se possa estabelecer entre esses diferentes modelos, contribuindo cada um com as suas potencialidades.

As UTI existentes no nosso país têm dado perfeitamente resposta, a meu ver, aos objectivos traçados pelas duas primeiras gerações atrás descritas. Resta-nos portanto preparar a terceira geração, aquela que pretende ir ao encontro dos três atributos das verdadeiras universidades, contando com o empenhamento das universidades tradicionais públicas ou privadas e tomando como base a formação científico-pedagógica que os programas universitários desta terceira geração requerem⁶, mas não fazendo eviden-

⁴ Por outras razões, começa também a ser presentemente objecto de crítica a expressão “terceira idade”. Não surpreenderá, por isso, que se verifique nalguns casos a sua substituição por “sénior” ou por “para todos”. Esta substituição revela-se, de facto, da maior oportunidade atendendo a que já não são só as pessoas com 65 anos e mais que recorrem ou procuram estas instituições mas também pessoas que apresentam idades que rondam os 50 anos. Ainda acerca da expressão “terceira idade” e do facto de poder ser crítica, faz todo o sentido referir que há mesmo vários grupos de pessoas de idade (ver os três grupos de idosos enumerados por Azeredo (2007), bem como os três tipos de pessoas de idade apontados por Bäckman *et al.* (2000) no capítulo III deste volume) que são designados por termos que, de acordo com Bäckman *et al.* (2000: 499), não são entidades estáticas, uma vez que o seu sentido varia com os tempos e também culturalmente.

⁵ No tocante a tudo o que foi referido sobre a génese histórica das UTI, ver Lemieux (1998: 226-227; 2001: 36).

⁶ Com efeito, todos aqueles que já têm ou desejam vir a ter a seu cargo iniciativas destinadas à população sénior não poderão ignorar que, nos dias de hoje, cada vez se exige mais profissionalismo em todas as áreas de intervenção. O estudo da população em causa, nas mais variadas vertentes, torna-se um necessário para quem a elege como destinatário das suas iniciativas.

temente tábua rasa do que já se realizou, entre nós, neste domínio. Não será, mesmo, de pôr de parte a existência de parcerias entre instituições correspondentes às três “gerações” apontadas.

O surgimento das Universidades da Terceira Idade

No estudo intitulado “Caracterização das UTI’s”⁷, pode ler-se na página 3: **“As Universidades da Terceira Idade** (UTI) surgiram na década de 70 em França. [...] Este movimento rapidamente alastrou ao resto da Europa, chegando a Portugal em 1976. Ultrapassou oceanos e chegou à América nos anos 80.”⁸.

As causas para a criação deste tipo de instituições são naturalmente de vária ordem. Salientaria porém como causa principal o envelhecimento da população e inevitáveis repercussões na sua adaptação a novos estilos de vida depois da cessação das actividades exercidas até à reforma⁹.

Uma primeira leitura da passagem acima transcrita, extraída do estudo “Caracterização das UTI’s”, levar-nos-ia porventura a inferir que Portugal vivia nos anos 70 do século XX uma realidade sócio-cultural tão semelhante à França que só teriam sido necessários três anos para concretizar um projecto que se pretendia “próximo” do francês¹⁰. Efectivamente, em 1973 é criada em Toulouse a primeira UTI e, de acordo com a literatura,

⁷ Estudo realizado pela Universidade Sénior de Almeirim, na pessoa do Dr. Luís Jacob (Jacob 2003a), distribuído no II Encontro Nacional de Universidades e Academias Seniores (Almeirim e Santarém, 20 de Março de 2003).

⁸ Em *Universidades da Terceira Idade*, disponível na web em <http://planeta.clix.pt/usal/uti.htm>, p. 1 de 5, secção acedida em 21/02/2003, lê-se ainda a este propósito na continuidade do transcrito: “[...] chegando a Portugal em 1976 com a criação da Universidade Internacional da Terceira Idade de Lisboa pelo Dr. Herberto Miranda.”

⁹ Neste texto, por opção de escrita, “reforma” e “reformado” estão também respectivamente por “aposentação” e “aposentado”, não se negligenciando todavia o que representa estar-se perante quatro entradas lexicais distintas.

¹⁰ Ora, este projecto português datado de 1976, de acordo com Lemieux (2001: 43), terá sido desenvolvido graças à influência da Association Internationale des Universités du Troisième Âge (AIUTA) e, ainda seguindo a mesma fonte, “ela não era mais do que um super-clube gerido por uma família com muita cultura, sem quaisquer contactos porém com a estrutura universitária do país.” (Lemieux 2001: 43). Dito de outra forma, tratava-se de um projecto que não mantinha quaisquer contactos com a estrutura universitária do país, diferentemente do que se teria passado noutros casos.

não foram precisos mais de sete anos para que se estabelecessem 52 UTI em França (ver Lemieux, Boutin, Sánchez & Riendeau s/d: 2). Aprofundando um pouco mais os dados avançados, posso acrescentar que foi o Prof. Pierre Vellas, (da Universidade) de Toulouse, que, em 1973, conforme refere Lemieux (2001: 27), “teve a ideia corajosa de pôr os serviços da universidade à disposição dos reformados”. Com base na mesma fonte, esta UTI correspondia no seu início a um departamento da unidade de ensino e de pesquisas da faculdade de ciências sociais e tinha como objectivo o estudo dos problemas médicos, sociais e psicológicos dos idosos (Lemieux 2001: 27). Por outros termos, num primeiro momento estava em causa uma colaboração entre os estudantes da terceira idade e os pesquisadores jovens da universidade. Como prossegue Lemieux (2001: 27), “Trata-se pois [...] de uma espécie de geminação que, apesar do famoso conflito de gerações, se mostrou muito fecunda.”. Este primeiro projecto deu origem, no entanto, talvez mais rapidamente do que se esperava, a um modelo que passou também a integrar cursos, conferências e outras actividades de toda a ordem tendentes a ir ao encontro da procura entusiasta que se verificava por parte das pessoas de idade (Lemieux 2001: 27).

Afigurou-se-me oportuno lançar um olhar rápido sobre o país-berço das UTI, isto é, a França, antes de abordar o nosso caso para podermos operar algumas comparações. Sem entrar muito em pormenores, gostaria de lembrar que, no que toca à França, a generalização da escolaridade obrigatória passou a ser um facto na III República (Harrois-Monin & Rouzé 1981:43). Não será, por isso, difícil imaginar o nível de literacia ou, se assim o desejarem, de escolaridade da população francesa nos princípios da década de 70 do século passado. Também não será difícil entender/explicar, em resultado desse nível de escolaridade, a existência de uma sensibilidade particular para dar resposta às necessidades culturais e sociais dos franceses que apresentavam então 65 anos de idade ou mais e que seriam por certo proporcionalmente mais numerosos do que os portugueses da mesma idade existentes à época.

Quanto a Portugal, pode avançar-se que em 1972 existiam 34 idosos para cada 100 jovens com menos de 14 anos de idade¹¹. Em termos de na-

¹¹ Cf. dados disponíveis na web em <http://luisjacob.planetaclix.pt/maisdados.htm>, na secção Números, subsecção Demografia, p. 2 de 3, acedida em 24/02/2003.

talidade, o nosso país apresentava em 1960 a mais alta natalidade da Europa. Mas, em 1999, já se encontrava abaixo da média¹². Estes dados ajudam a compreender que existam, em 1998, 90,3 idosos para cada 100 jovens com menos de 14 anos e que, em 2001, tendo sempre em consideração a população total em Portugal, a percentagem de idosos a partir dos 65 anos tenha ultrapassado a percentagem da população até aos 14 anos de idade (16,4% vs. 16%)¹³. Dito de outra forma, distintamente do que se passava nos anos 70 do século findo, estamos hoje perante um claro envelhecimento da população com todas as suas consequências.

Justificação do surgimento mais tardio de programas educativos para seniores em Portugal

A realidade portuguesa relativa à oferta de programas educativos para seniores comparativamente a outras realidades não nacionais pode porém encontrar também uma justificação histórica.

Olhando para os meados da década de 70 do século passado, deparamo-nos em Portugal com duas realidades distintas. Uma das realidades diz respeito à criação em 1976, em Lisboa, da primeira UTI – a Universidade Internacional para a Terceira Idade –, que seguia por certo o exemplo francês (ver Lemieux, Boutin, Sánchez & Riendeau s/d: 2). A partir dessa data, muitas outras foram criadas, sobretudo na década de 90 do século XX e no início deste século. A outra realidade diz respeito ao baixo grau de escolaridade da população portuguesa em geral.

Os números respeitantes aos níveis de escolaridade da nossa população nessa altura obrigam-nos a admitir que nos encontrávamos perante um nível de iliteracia, que tem obviamente de ser visto como o antónimo de literacia tal como era entendida nos anos 70 (OECD/PISA 2000: 15), i.e., quando a “[l]iteracia [...] [era] considerada simplesmente a capacidade de ler e de escrever.” (OECD/PISA 2000: 18) e não no sentido que se espera e exige que esse termo tenha hoje: o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares 1998: 47).

¹² Cf. semanário *Expresso*, p. 24, de 13 de Maio de 2000.

¹³ Ver pp. 2 e 1 da fonte mencionada na nota 11.

De acordo com um relatório, datado de Fevereiro de 1999, do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) (CIPES 1999: 2), a população que frequentava o ensino superior em 1974 era de cerca de 6 a 7 % da população com idade entre os 18 e os 24 anos. Em meados dos anos 90 do século XX, segundo a mesma fonte, a percentagem já se aproximava dos 40% numa população entre os 20-24 anos (CIPES 1999: 2). Posso acrescentar, com base no Instituto Nacional de Estatística (INE)¹⁴, que, da população total residente em Portugal em 1981 (9.833.014), cinco anos após a criação da primeira UTI no nosso país, 26,35% não sabiam nem ler nem escrever; 2,64% (frequentavam ou) tinham completado o ensino superior; cerca de 21% (frequentavam ou) tinham completado entre 5 a 12 anos de escolaridade, e 47,62% (frequentavam ou) tinham completado a escola primária, que correspondia a 4 anos de escolaridade¹⁵.

Este cenário, por sua vez, ajuda também a compreender que os que tinham a seu cargo as políticas da educação em Portugal a partir de 1974 tivessem tido, por certo, a necessidade de estabelecer prioridades. Em termos do futuro do país, teriam de intervir, o mais depressa possível, junto da população que, na sua opinião, era digna de uma atenção especial porque estavam certamente conscientes de que qualquer sociedade precisa de pessoas com um certo grau de escolaridade e de trabalhadores qualificados. Dito de outra forma, tornava-se prioritário começar por investir nos níveis de escolaridade primário e secundário porque urgia preparar uma população mais escolarizada e também jovens que pudessem vir a entrar

¹⁴ Agradeço ao Instituto Nacional de Estatística (INE), D. R. Norte, e ao Núcleo de Difusão Electrónica de Informação (NDEI) por me terem fornecido os dados relativos ao nível de escolaridade da população residente em Portugal em 1981, 1991 e 2001.

¹⁵ Gostaria de acrescentar que, de acordo com os dados do INE, em 1991, 15,26% do total da população residente em Portugal (9.867.131) não sabia nem ler nem escrever, 0,79% do total da população residente sabia ler e escrever mas não possuía qualquer grau de escolaridade, a percentagem de iliteracia correspondia a 9,0% do total da população residente e 4,91% do total da população residente frequentava ou possuía graus de ensino superior incompletos ou completos, incluindo o Mestrado e o Doutoramento. Em 2001, de acordo com o INE, 12,47% do total da população residente em Portugal (10.356.117) não possuía qualquer grau de escolaridade, a percentagem de iliteracia correspondia a 11% do total da população residente, e 10,75% do total da população residente frequentava ou possuía graus de ensino superior incompletos ou completos, incluindo o Mestrado e o Doutoramento.

na universidade ou em instituições de ensino superior a fim de obterem um grau académico.

Além disso, no início dos anos 70 do século passado, o número de pessoas de idade em Portugal não era tão elevado como se tornou no fim dos anos 90 e em 2001. Portanto, ao contrário do que se passava noutros países, Portugal não sentiu tão cedo a necessidade de criar programas para seniores. Nos anos 90, com o aumento da população idosa, verificou-se uma alteração da situação. Deve, no entanto, realçar-se que a oferta que passa a existir no sentido de ir ao encontro da procura educativa, cultural e social da população sénior, as já referidas UTI, tem origem sobretudo na sociedade civil e não obedece necessariamente a uma estruturação apoiada em bases científicas.

Se estes dados não contribuírem para mais nada, podem no mínimo dar-nos uma ideia do perfil do “aluno” que teria procurado a primeira UTI portuguesa e levar-nos a concluir que não se podem esperar ofertas totalmente idênticas por parte das mais variadas UTI criadas nos diferentes países. A política de cada país, as suas realidades sociais e culturais e ainda as suas infra-estruturas moldarão inevitavelmente a estrutura, a forma organizacional, os objectivos e as ofertas destas instituições (Stadelhofer 1999: 2)¹⁶.

O número de Universidades da Terceira Idade em território português

Se não foram precisos sete anos para que passassem a existir 52 UTI em França a partir da criação da primeira em Toulouse, temos de reconhecer

¹⁶ É também bem provável que a sua procura por parte de um público adulto mais jovem do que o que foi responsável pela sua designação motive alterações nos seus modos de actuar de forma a ir ao encontro de interesses que podem diferir daqueles normalmente manifestados pela terceira idade. A idade é uma variável, entre outras, que nos leva a considerar que as ofertas das UTI não podem ser uniformes; os seus modelos/projectos não só acabam por diferir de país para país mas também, dentro de cada país, de região para região em função de diferentes variáveis. E este ajustamento de projectos às condições particulares das populações revela-se, na minha opinião, a chave de sucesso destas instituições. Com efeito, estamos face a uma população caracterizada por uma indiscutível heterogeneidade que resulta dos diferentes percursos de vida e portanto também das variadas experiências daí advinentes.

que Portugal teria de esperar mais de 25 anos após a criação da primeira UTI para poder contar com cerca de meia centena de Universidades da Terceira Idade. Nos nossos dias, o número destas instituições já ronda as oito dezenas e estão a ser actualmente criadas, um pouco por todo o país, mais dez universidades seniores¹⁷. A partir de meados dos anos 70 do século XX, o seu número tem conhecido um crescimento progressivo, registando-se, por coincidência ou não, um aumento especialmente significativo durante os anos 90 desse século (ver Jacob 2003a: 6), década em que, como sabemos, foi dedicada uma maior atenção ao idoso e à educação ao longo da vida.

Em 2003, Portugal contava efectivamente com um número de Universidades da Terceira Idade próximo das cinco dezenas. Quatro ainda estavam em vias de formação, situando-se uma delas em território insular¹⁸. As UTI encontram-se localizadas por todo o território nacional, mas mais especialmente no Norte e no Algarve se considerarmos à parte as áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto. O número de alunos inscritos era nessa altura da ordem dos oito mil. Presentemente o número de alunos que frequentam essas instituições já ultrapassa os treze mil¹⁹.

A oferta das Universidades da Terceira Idade portuguesas, o perfil dos seus alunos e docentes e a sua vitalidade

Algumas das UTI têm existência autónoma e outras estão ligadas quer à Santa Casa da Misericórdia, quer a associações, a centro paroquiais ou a centros sociais. Estas últimas podem receber apoios da Segurança Social, dos poderes locais, da Igreja ou de entidades privadas.

As UTI portuguesas não pertencem ao ensino escolar regular. Seguem, por consequência, os princípios básicos do ensino informal. Por lei, não podem nem avaliar, nem certificar. Contudo, convém talvez adiantar que me foi dito que os alunos das UTI não desejam ser avaliados porque já o foram ao longo das suas vidas e não pretendem continuar a sê-lo.

¹⁷ Consultar a referência inserida na nota 3 e www.rutis.org/apresentacao.pdf.

¹⁸ Informação obtida na comunicação de Luís Jacob (Jacob 2003b) intitulada *Caracterização das UÊAS portuguesas*, apresentada no II Encontro Nacional de Universidades e Academias Seniores, organizado pela Universidade Sénior de Almeirim, Almeirim – Santarém, 20 de Março de 2003.

¹⁹ Consultar a referência inserida na nota 3.

No tocante à oferta na generalidade das UTI, pode dizer-se que, entre as variadíssimas possibilidades existentes, os seniores podem escolher cursos livres sobretudo na área das humanidades, da sociologia, das línguas estrangeiras, da leitura e escrita, da saúde e das artes (plásticas). Algumas contam ainda, nos seus programas, com iniciativas na área das novas tecnologias da informação e da comunicação e com conferências sobre temas actuais. De um modo geral, dispõem também de actividades como ginástica, natação, teatro, canto coral, música e trabalhos manuais ou labores. As viagens de estudo no país ou no estrangeiro constituem igualmente objecto de possível oferta. A publicação regular de revistas ou de outros tipos de periódicos pode também ser referida como uma forma de marcarem a sua presença. A diversidade de níveis de escolaridade dos alunos que frequentam estas instituições, desde licenciados ou detentores de outros graus académicos a indivíduos que possuem unicamente ou “à peine” a antiga 4.^a classe, condicionará naturalmente os respectivos projectos. Depreende-se, porém, do elenco de ofertas exposto que os alunos das UTI estão tão interessados em aprender como em conviver.

No tocante às pessoas que ensinam nas UTI, algumas são profissionais e recebem por consequência honorários simbólicos ou não e outras, a maioria, trabalham em regime de voluntariado. A combinação das duas modalidades é também uma realidade e pode mesmo dar-se o caso de alguns alunos serem simultaneamente professores em áreas da sua especialidade. Os professores das UTI não precisam de possuir qualquer formação pedagógica destinada à população sénior para exercerem essas funções. Será importante referir, nesta oportunidade, que de momento – tanto quanto sei – também não existe no nosso país quem dê formação a quem deseje ensinar os seniores.

A vitalidade das UTI portuguesas é bem evidente se considerarmos, para além do que já foi referido, a criação, em 1998, da Federação Portuguesa das Universidades, Academias e Associações para a Terceira Idade (FEDUATI) que já incluía 10 UTI em Março de 2003²⁰ e a existência da As-

²⁰ Para mais pormenores em torno da caracterização das UTIs, consultar Jacob (2003a). Lembraria nesta oportunidade que já existe uma Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS), que tem como presidente o Dr. Luís Jacob (consultar a este propósito a referência inserida na nota 3, bem como www.rutis.org/apresentacao.pdf).

sociação Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS). A RUTIS é uma Instituição Particular de Solidariedade Social de apoio à Comunidade e às Universidades da Terceira Idade, cujo projecto só foi possível implementar em Janeiro de 2005²¹. De acordo com a fonte consultada²², 61 das 81 UTI existentes já eram à época associadas dessa Rede.

A aprendizagem na população sénior

No que respeita às UTI que existem em Portugal, embora seja necessário estar consciente dos seus principais objectivos, devem também ter-se presentes a pertinência e a semântica do termo “aprender” relativamente à população que as frequenta e não se devem ignorar os métodos que mais se lhe ajustam.

Será que as expectativas de todos os alunos das UTI coincidem com as do aluno típico do nosso sistema de ensino regular?

Será que do professor destinado ao ensino do sénior não se terá de exigir outro tipo de formação e outro modo de actuar?

Será que as matérias não terão de ser apresentadas de uma forma mais condizente com o potencial cognitivo, emocional e vivencial/experiencial da população em questão?

Será que é a ciência – a resolução de problemas/o “problem-solving” – que interessa aos seniores?

Não terá antes de se eleger uma orientação que privilegie a sabedoria²³ (o questionamento/o “problem-finding”)?

Nesta área, como noutras, é preciso conhecer bem o “objecto” de estudo para poder trabalhar com ele da forma mais apropriada. A investigação torna-se assim fundamental quando se pretende investir no “ensino/aprendizagem” do sénior.

²¹ Informação disponível na web em www.rutis.org/apresentacao.pdf, acedido a 06.03.2007.

²² Ver nota anterior.

²³ A sabedoria (“wisdom”), segundo Sternberg (1990a: 6), “não reside no que a pessoa sabe, mas antes no modo como a pessoa usa o conhecimento que detém”.

As Universidades de Terceira Idade e os Programas de Estudos Universitários para Seniores

Como, nesta altura, me estou sobretudo a reportar ao contexto português, diria que as UTI ou instituições com objectivos similares deveriam oferecer programas para seniores com diferentes graus de escolaridade e as universidades tradicionais, por sua vez, deveriam oferecer programas com vista a ir ao encontro de interesses compatíveis com graus mais elevados de escolaridade, apoiadas em pesquisa que os suportasse do ponto de vista científico.

Relativamente ao nosso país, é importante considerar a diferença qualitativa entre a oferta das UTI e a que se espera dos programas universitários para seniores. Diria ainda que a oferta das universidades tradicionais e a das UTI podem existir em paralelo, desde que cumpram devidamente as suas missões, que não devem naturalmente ser coincidentes. Os modelos de aprendizagem não têm de ser necessariamente distintos – o modelo competencial gerontagógico²⁴ devia, de resto, ser bem conhecido de quem dirige uma instituição que se destina a oferecer cursos de índole educativa a seniores –, mas a oferta provinda das duas origens, que devem ser vistas como complementares e não como sobreponíveis, deve ir ao encontro de procura diversas.

Contudo, não posso deixar de dizer que, num país como Portugal, as UTI têm desempenhado e continuam a desempenhar um papel muito importante. Não me estou a referir naturalmente às UTI que são frequentadas por alunos com graus elevados de escolaridade e cujos directores ou ignoram a existência de uma abordagem gerontagógica ou não estão interessados em seguir essa tendência porque não desejam criar instabilidade nas suas instituições e porque – temos de o aceitar – podem ter dificuldade em mexer no *status quo*. Estou a pensar sobretudo no papel que desempenham, do ponto de vista da actividade intelectual, as UTI que servem populações com níveis de escolaridade baixos. Ora, esses seniores podem ver nestas instituições o local ideal para adquirirem conhecimentos, para

²⁴ De acordo com Lemieux & Sánchez Martínez (2000: 487), quem seguir este modelo adquire uma competência em determinados cursos que lhe vai permitir melhorar o seu bem-estar social, psicológico e físico. Neste texto, este modelo voltará a ser retomado.

partilharem experiências de vida e para encontrarem a resposta adequada às suas necessidades imediatas. Efectivamente, eles não possuem a instrução que – erradamente ou não – se pode achar que, no nosso contexto, deve ser exigida pelos que desejem frequentar programas universitários para seniores, programas esses que, com mais razão do que as restantes ofertas, não deveriam prescindir de um modelo de educação de tipo gerontagógico, competencial (ver Lemieux & Sánchez 2001: 92).

O Programa de Estudos Universitários para Seniores no contexto português e o perfil do seu aluno

No início do século XXI, a situação em Portugal modificou-se consideravelmente. O número de reformados não só aumentou mas também se verificou que a reforma começou a ser requerida por uma população menos idosa. Além disso, tudo leva a crer que não estamos perante reformados que apresentem, na generalidade, uma escolaridade baixa. Entre eles, contam-se seguramente muitos licenciados, ou mesmo pessoas com habilitações académicas superiores, e muitos funcionários que pertenciam a quadros técnicos. Trata-se pois de uma população que apresenta uma instrução que obrigará indubitavelmente, no caso de pretender frequentar esses programas, a uma oferta de programas para seniores muito mais exigente. Vemo-nos, por conseguinte, confrontados com um tipo de população reformada mais jovem e mais instruída²⁵.

Assim, esta nova vaga de reformados – mais jovens e mais escolarizados – poderá constituir um interessante desafio do ponto de vista pedagógico para as universidades tradicionais. Por outros termos, este novo público pode fazer alterar a oferta de programas para seniores existente (entre nós). obrigando quem os passa a orientar e a leccionar a uma preparação (científica) compatível com a intervenção pedagógica desejada.

Não obstante o ensino destinado aos seniores em geral, independentemente da sua escolaridade, exigir, quanto a mim, uma preparação científica especial, os mencionados reformados, portadores, em média, de uma ins-

²⁵ Paralelamente, as universidades tradicionais começam a ter necessidade de abrir as suas portas a públicos novos, em resultado, entre outros, das tendências demográficas que se têm verificado na nossa sociedade.

trução seguramente superior à até aqui registada, fazem olhar noutra óptica a oferta que possa vir a ser destinada à população em questão, implicando naturalmente alterações de ordem qualitativa a vários níveis. Mais uma vez, estamos perante a necessidade de considerar projectos em função do tipo de procura das populações tendo em atenção as suas características.

Por que não ver então na população de reformados acabada de referir o possível público dos programas universitários para seniores passíveis de ser oferecidos pelas universidades tradicionais portuguesas?

Alguns desses reformados – é certo – podem sentir-se mais atraídos pelos cursos livres oferecidos pelas UTI, mas outros podem preferir outro tipo de desafios que impliquem, entre outros, questionar os seus conhecimentos, tirar partido do seu modo de pensar, de raciocinar, de memorizar e de perceber, bem como aprender a olhar os seus objectos de conhecimento diferentemente usando as suas habilidades cognitivas e o seu potencial emocional. De facto, estes últimos podem estar mais interessados num processo que tome como ponto de partida o seu conhecimento, aceitando uma aventura, a nível de aprendizagem, que não os conduza à ciência, mas sim à sabedoria²⁶. Eles constituiriam seguramente os alunos perfeitos dos programas universitários para seniores que se viessem a criar em Portugal porque tudo leva a crer que, em resultado das habilitações literárias que possuem, das profissões que exerceram e dos perfil e potencial cognitivos desenvolvidos ao longo das suas vidas, ostentam graus de espírito crítico e de exigência superiores.

Vale a pena pensar nestes termos porque se trata de uma população que pode recorrer a essa reserva cognitiva para se distanciar das suas actividades também cognitivas e ver assim a realidade de diferentes perspectivas de acordo com as circunstâncias e os contextos. Quer dizer que este público, em virtude do seu nível mais elevado de escolaridade, pode sentir-se mais atraído por um modelo de aprendizagem, o gerontagógico – ou até exigi-lo na qualidade de aprendente –, que o torne consciente da capacidade que possui de tomar posições sábias perante a vida, mostrando-

²⁶ Ideias retiradas de uma troca de opiniões sobre a gerontagogia entre A. Lemieux e a autora deste texto por correio electrónico (Abril 2003). A este respeito ver também Marchand (2001).

lhe como afinal pode tirar partido da sua sabedoria. Uma sabedoria que contará com um tipo de pensamento pós-formal ou dialéctico que, tirando partido do contexto e não só da lógica, consegue dar-se conta dos variados factores que envolvem os problemas²⁷.

Além disso, de acordo com Sternberg, a sabedoria joga também com a metacognição, ligação que não pode ser de modo algum menosprezada e muito menos ignorada. É que, para Sternberg (1990b: 157), as pessoas detentoras de sabedoria sabem o que sabem e o que não sabem, bem como os limites do que podem ou não saber. É interessante retomar aqui o pensamento de Sternberg segundo o qual a sagacidade, enquanto característica singular da sabedoria, envolve mais do que habilidades cognitivas porque também envolve o próprio conhecimento (Sternberg 1990b: 157). Por isso, podíamos acrescentar que a sabedoria “não reside no que a pessoa sabe, mas antes no modo como a pessoa usa o conhecimento que detém” (Sternberg 1990a: 6).

Das variadas acepções do termo “sabedoria”, algumas aproximam-se do modo como o senso comum a olha e outras afastam-se mesmo bastante da noção de sabedoria que nos interessa de facto neste contexto quando se aponta para um modelo de aprendizagem de tipo gerontagógico como aquele a que acabei de fazer referência. Consequentemente, entendo que a seguinte citação de Lemieux, Boutin, Sánchez & Riendeau (s/d: 6) pode ajudar a mostrar o enquadramento teórico que melhor se ajusta ao conceito de sabedoria no âmbito da gerontagogia: “A Sabedoria, uma noção que a universidade tinha transformado em ciências nas faculdades de teologia e de filosofia e que reencontra, por fim, a sua verdadeira identidade em acção nas faculdades de educação. A teoria e a prática redescobrem a sua unidade perdida durante o desenvolvimento das ciências exactas no começo do Renascimento. (Lemieux & Sánchez [Martínez] 2000).”

²⁷ Trata-se de um tipo de pensamento que, ao ser dialéctico, se caracteriza pelo princípio da relatividade de todo o conhecimento e pelo princípio da contradição de toda a realidade (ver Dumoulin & Lebrun (2003: 6/17) quando citam Lemieux (1999: 39), que se reporta, por seu lado, a Rybash, Hoyer & Roodin 1986: 38 e 56)

O modelo de aprendizagem destinado ao sénior

O que apresentei até ao momento leva-nos a pensar que o modelo de aprendizagem que deve ser usado com os seniores não pode ser um modelo de aprendizagem que visa transmitir informação e, de acordo com o qual o professor desempenha o papel principal, i.e., um modelo científico-tecnológico. O modelo que se propõe será antes um modelo de educação competencial (Lemieux & Sánchez 2001: 85 e segs.) baseado no conceito de “actualização do auto-conhecimento” (Lemieux & Sánchez 2001: 85), que visa uma melhor gestão da vida pessoal e social através da “reactualização dos conhecimentos” (Lemieux & Sánchez 2001: 85) e a problematização do conhecimento de acordo com os contextos. Para Lemieux & Sánchez (2001: 90), a gerontagogia – um termo utilizado por Lessa (1978) e por Bolton (1978) para designar a ciência aplicada que almeja a intervenção educativa junto de pessoas de idade e que se localiza no limite entre a educação e a gerontologia (Lemieux & Sánchez 2001: 90) – insere-se precisamente na abordagem competencial. Trata-se de um modelo que tem como objectivo conhecer o modo como o pensamento funciona, remetendo para a metacognição. Não tem como objecto nem a formação inicial, nem a reciclagem de conhecimentos. (Ver Lemieux & Sánchez 2001: 92.) Este modelo não põe a tónica na ciência, mas sim na aquisição da sabedoria (Lemieux & Sánchez 2001: 92).

Tomando por base o exposto, não surpreende que se espere que os programas a serem desenvolvidos no âmbito de um modelo gerontagógico (competencial) obedeçam a um princípio de integração ou de coordenação de todos os cursos de que dispõe com vista a levarem a pessoa de idade a adquirir, por meio da formação educativa que lhe é oferecida, um uso da sabedoria conducente a uma melhor gestão da sua vida pessoal e social (ver Lemieux & Sánchez 2001: 91). Este processo gerontagógico de conhecimento não tem unicamente em vista a acumulação de conhecimentos por parte da pessoa idosa, visa sim que este olhe os fenómenos estudados através de um conhecimento reflexivo (Lemieux & Sánchez 2001: 91).

Não seria razoável admitir que um tipo de abordagem educativa para seniores em que a tónica recai sobre a metacognição – considerada por Lemieux, Boutin, Sánchez & Riendeau (s/d: 7) como “a possibilidade de uma pessoa ser capaz de reflectir sobre os mecanismos da sua própria reflexão” – possa prescindir de professores detentores de competências adequadas e

fundadas nas bases científicas necessárias. Dito diferentemente, não será de excluir a hipótese de os professores que querem trabalhar em programas educativos para seniores deverem também frequentar cursos (cf. Lemieux & Sánchez 2001: 91-92) que os ajudem a reconhecer que, entre outras competências, precisam de adquirir conhecimento acerca deles próprios antes de terem a seu cargo cursos para seniores, que deviam contemplar nos seus objectivos “o conhecimento de si, [...] o funcionamento em grupo e enfim [...] a descoberta de valores de vida.” (Lemieux 1999: 36).

Este modo de olhar o papel dos professores que venham a trabalhar com esta população reforça a necessidade de quem está envolvido nestes programas ter em mente que, para educandos diferentes, devem ser adoptadas abordagens distintas²⁸. Por outras palavras, deve realçar-se o facto de os professores que quiserem trabalhar com base numa abordagem competencial, no quadro da gerontagogia (ver Lemieux, Boutin, Sánchez & Riendeau s/d: 6), também terem de estar conscientes das suas funções mentais, da sua criatividade, das suas emoções e das suas motivações. Esta consciencialização deve ser enfatizada porque contribui também para que se dê o devido valor à consciência que as pessoas idosas têm da sua criatividade, das suas funções mentais, das suas emoções e das suas motivações (ver Lemieux, Boutin, Sánchez & Riendeau s/d: 7). No fundo, quem faz pesquisa com o objectivo de conhecer o potencial cognitivo e emocional da pessoa idosa acaba por passar a conhecer-se melhor, por passar a ser capaz de se analisar, tanto do ponto de vista do seu funcionamento cognitivo como do ponto de vista do seu funcionamento emocional, o que lhe vai permitir incutir uma outra dinâmica quando é chamado a trabalhar com essa população.

²⁸ Não foi de modo impensado que, na qualidade de coordenadora científica do Programa de Estudos Universitários para Seniores da Universidade do Porto, distribuí a todos os docentes que aceitaram colaborar nesta iniciativa o volume “University Programmes for Senior Citizens. From their relevance to requirements”, organizado por M. da G. C. Pinto e J. Veloso (2005) e editado pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Trata-se de um volume que corresponde à versão escrita do ciclo de conferências subordinado ao mesmo tema, organizado pelo Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto em Outubro e Dezembro de 2004, com vista a sensibilizar os docentes da Universidade do Porto para a importância de conhecer o público-alvo dos programas em causa a fim de não agirem de forma não fundamentada, nem levados pela circunstância do momento.

Faz assim todo o sentido partilhar um comentário pessoal de Lemieux²⁹ segundo o qual também se devem criar, em certos momentos, condições para dar lugar ao trabalho dos pares, deixando ao professor o papel de guia, de pessoa que ajuda a encontrar a solução.

Tirando partido de um tipo analógico de pensamento, que até poderá ser já visto como uma característica do funcionamento intelectual do sénior, ousou acrescentar que o papel deste género de professor vai ao encontro da ideia do facilitador, tal como é tido por Lee (2001: 10) ao descrever a aprendizagem em grupo, e da referência de Landow ao “entrenador” (orientador) na altura em que este autor aborda a redefinição do papel do aprendente/professor quando está em causa o potencial tecnológico do hipertexto (ver Landow 1992/1995:157). Embora estejamos perante situações de aprendizagem diferentes (os programas universitários para seniores e o ambiente hipertextual), penso que vale a pena transcrever as palavras de Landow sobre este tópico porque a “reconfiguração” que se espera do professor é até certo ponto comparável: “O hipertexto didáctico redefine o papel de quem ensina transferindo parte do seu poder e autoridade para o estudante. Esta tecnologia tem o potencial de fazer com que quem ensina seja mais um orientador do que um conferencista, que seja mais um companheiro mais velho e com mais experiência do que um líder reconhecido.” (Landow 1992/1995: 157).

Importa portanto que quem tenha a seu cargo as políticas universitárias apresente um conhecimento fundamentado do que é a aprendizagem por parte dos seniores. Deve ter igualmente presente que os modelos que se ajustam ao processo de aprendizagem dessa população não são similares aos que têm como objectivo a formação científica que se destina a preparar as pessoas para a resolução de problemas. Os programas universitários para estes alunos deviam antes prepará-los para encontrarem os problemas, para questionarem, para problematizarem: uma atitude da ordem da sabedoria e não tanto da ciência. Do ponto de vista da pesquisa, é possível acrescentar que a sabedoria devia tornar-se objecto da pesquisa científica realizada pelos investigadores universitários que estão interessados em colaborar nestes programas a fim de melhorar o necessário conhecimento e o saber-fazer exigidos por este tipo de processo de aprendizagem³⁰.

²⁹ Ver nota 26, primeira parte.

³⁰ Ver nota 26, primeira parte.

Esta abordagem educativa afigura-se-me que diferirá em termos qualitativos e científicos das ofertas normais das UTI. As UTI oferecem cursos livres que não necessitam de seguir nem qualquer tipo de estrutura, nem qualquer modelo educativo cientificamente baseado. Poderá dizer-se que não constituirá seu objectivo principal pôr em prática o pensamento pós-formal dos seniores, quando estes o possuem, pensamento que lhes permite tirar partido das suas habilidades metacognitivas e da sua capacidade de questionar e de tomar atitudes dialécticas perante as situações.

Deve enfatizar-se que a população portuguesa que frequenta as UTI é muito heterogénea em termos de anos de escolaridade/habilitações literárias – abrangendo desde pessoas que só terão a 4.^a classe até pessoas com cursos superiores –, facto que pode constituir uma desvantagem quando se pretende implementar um modelo educativo. Temos por isso que concluir que, no que toca ao contexto português, em obediência aos objectivos que se têm em mente, devem coexistir ofertas, que, apesar de tudo, deveriam assentar sempre em modelos educativos baseados cientificamente: os programas universitários para seniores contemplando a possível obtenção de um certificado, embora sem fins profissionalizantes, para os alunos que buscam mais e possuem habilitações que se coadunem com essa exigência e o clássico “estilo cafetaria”³¹ das UTI, compatível com uma oferta de cursos livres que apresentam uma forte componente cultural e social direccionada a seniores que não buscam mais do que isso.

A criação de um Programa de Estudos Universitários para Seniores na Universidade do Porto

A importância da criação em Portugal de programas universitários para seniores nas universidades tradicionais que visassem complementar a oferta proporcionada pelas UTI e o facto de ter passado a existir uma população (que se pode considerar) sénior constituída sobretudo por recentes reformados detentores de habilitações literárias que os tornariam seguramente mais exigentes quando chegasse a altura de optar pela oferta que a sociedade lhes colocava à disposição em termos de programas educativos constituíram

³¹ Expressão tão do gosto de André Lemieux.

seguramente aspectos que pesaram no processo de sensibilização para um olhar diferente a respeito da educação desta população.

Ora, já no sentido de sensibilizar a nossa universidade para o que representava a educação de seniores numa abordagem gerontagógica, realizou-se no Porto em 2001, por iniciativa do pró-reitorado da educação contínua da Universidade do Porto, um seminário intitulado “Introduction to Gerontology” com a presença de A. Lemieux, Professor da Université du Québec à Montréal, Canadá, e de M. Sánchez Martínez, Professor da Universidade de Granada, Espanha. Tinha este seminário como objectivo mostrar que a educação dos seniores requer, antes de mais nada, que os conheçamos bem a fim de sabermos quais são os modelos educativos que melhor se lhes ajustam³². Por outros termos, torna-se imprescindível toda uma pesquisa prévia a vários níveis para que os programas educativos para seniores digam, de facto, qualquer coisa a quem os procura tendo em mente a sua heterogeneidade.

Dois anos mais tarde, na sequência de ter partilhado com os meus colegas de departamento, a 9 de Abril de 2003, o que eu pensava acerca do papel das universidades tradicionais portuguesas na educação dos seniores, decidiu-se organizar em Outubro e Dezembro de 2004, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, desta vez por iniciativa do meu departamento, o Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos, um ciclo de quatro conferências proferidas por colegas estrangeiros com experiência na educação de seniores³³.

Nesse mesmo ano, realizou-se na Faculdade de Letras da Universidade do Porto uma reunião sobre Educação Contínua dirigida pelo Prof. Doutor Marques dos Santos, então Vice-Reitor e actualmente Reitor da Universidade do Porto. Fiquei nessa altura incumbida de começar a preparar a criação da primeira edição de um Programa de Estudos Universitários para Seniores na Universidade do Porto que se destinaria a alunos com mais de 55 anos detentores de licenciatura.

³² Para uma leitura crítica a respeito dos programas universitários para seniores, ler Sánchez Martínez (2005)

³³ Ver Pinto & Veloso (Eds., 2005).

Iniciei então a elaboração de um programa previsto para três anos de que ressaltassem, em cada um dos dois primeiros anos, respectivamente um tema (no primeiro ano) e dois temas (no segundo ano) abordados de diferentes ângulos em módulos distintos, bem como disciplinas de diferentes áreas que tivessem em vista, entre outros aspectos, criar nos alunos bases para poderem vir a ter uma melhor qualidade de vida pessoal e social. No sentido de responder às exigências actuais, ficou também contemplada a leccionação de informática a título opcional.

O programa revestia-se assim de uma abertura disciplinar que permitia não só contar com a colaboração de diferentes faculdades da Universidade do Porto, mas também dar resposta a variados interesses uma vez que se esperavam alunos com licenciaturas em áreas diversas. Para o terceiro ano, previa-se, para quem pretendesse frequentá-lo, a realização de um trabalho à escolha de cada aluno sob orientação de um professor ligado a essa área³⁴. Periodicamente os alunos que estivessem a elaborar esse trabalho reuniam com os colegas, na presença dos respectivos tutores, para fazerem o ponto da situação da sua pesquisa partilhando assim entre si os diferentes temas em estudo.

O terceiro ano, para além de outros aspectos que podem vir a ser considerados como pontos positivos, tem em vista levar os alunos a aprenderem a gerir sozinhos o seu tempo e também a fazê-los passar a escrito as suas ideias e os resultados das suas pesquisas.

Enquanto psicolinguista, realço do que foi referido no tocante ao terceiro ano do programa o papel que a escrita enquanto processo pode ter na reformulação do pensamento treinando assim habilidades metacognitivas que contribuem por certo para o uso de estratégias que jogarão em termos compensatórios do ponto de vista intelectual a partir de certa altura das nossas existências.

O primeiro ano da primeira edição do Programa de Estudos Universitários da Universidade do Porto conhece o seu início em Fevereiro de 2006, o segundo ano começou um ano depois, em Fevereiro de 2007 e a

³⁴ Para mais informações acerca do Programa de Estudos Universitários para Seniores da Universidade do Porto, deve consultar-se a brochura que é divulgada no início de cada ano lectivo pela Reitoria/IRICUP – Educação Contínua da Universidade do Porto.

13 de Março de 2007 realizou-se a sessão de abertura do primeiro ano da segunda edição do referido programa.

A Comissão Coordenadora do Programa de Estudos Universitários para Seniores da Universidade do Porto, que é constituída por três elementos, conta, para além de dois docentes, com a presença de um representante dos alunos.

Na qualidade de Presidente da mencionada comissão, reputo da maior importância que esta integre um aluno, em representação dos colegas, porque se trata de uma presença que traz seguramente dados relevantes, em termos da pertinência dos conteúdos e da forma como decorrem as aulas, a fim de se poder assegurar a qualidade que se deseja para o programa. Acredito que o programa só pode ir avançando em qualidade se estivermos atentos às apreciações de quem os procura. Afinal, um Programa de Estudos Universitários para Seniores que não tem em vista nem a formação inicial, nem a reciclagem com vista a qualificações profissionais só pode mesmo ir ao encontro dos interesses de quem o frequenta, respeitando sempre evidentemente o espírito que se encontra subjacente à sua génese.

Nota final

Não posso acabar este texto sem citar André Lemieux, a quem ouvi falar pela primeira vez de abordagem gerontagógica e com quem aprendi a olhar de modo diferente – e por que não mais sabiamente? – para certos conceitos: “Eles [os universitários] julgam que as universidades devem ter programas orientados para a ciência (“problem-solving”). Ainda não compreenderam que a terceira idade requer programas com base na sabedoria (“problem-finding”). Quando a universidade tradicional tiver compreendido que a sabedoria também é objecto da ciência, ela abrirá as suas portas às pessoas da terceira idade. Será a revolução do pensamento universitário.”³⁵ .

³⁵ Palavras extraídas dos contactos referidos na nota 26.

Referências:

- ALFAGEME, A. (2007). The clients and functions of Spanish university programmes for older people: a sociological analysis. *Aging & Society*. 27, 343-361.
- AZEREDO, Z. (2007). *Envelhecimento e aprendizagem ao longo da vida*. Comunicação apresentada na III Mesa-Redonda intitulada “Qualidade de Vida e Saúde Mental”, no âmbito das VI Jornadas de Saúde Mental no Idoso, realizadas no Porto (Faculdade de Medicina da Universidade do Porto) nos dias 28 e 29 de Março de 2007, organizadas pela CMS-tatus em colaboração com a Associação Portuguesa de Familiares e Amigos da Doença de Alzheimer.
- BÄCKMAN, L.; SMALL, B. J.; WAHLIN, Å. & LARSSON, M. (2000). Cognitive functioning in very old age. In F. I. M. Craik & T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Second Edition. Mahwah NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 499-558.
- BOLTON, C. R. (1978). *Alternative instructional strategies for older learners. Introduction to educational gerontology*. Washington DC: Hemisphere Publishing Corp. Referido por Lemieux & Sánchez (2001: 90).
- CIPES (1999). *Previsão da evolução do número de alunos e das necessidades de financiamento. Ensino Superior – 1995 a 2005*. Trabalho de investigação realizado pelo Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) da Fundação das Universidades Portuguesas. Fevereiro de 1999. Versão policopiada, 60 pp.
- DUMOULIN, L. & LEBRUN, P. (2003). Baby-boomers la retraite s'en vient! Réseau Hiver 2003. *Magazine de l'Université du Québec*. Disponível na web em http://www.quebec.ca/bap/bap/mag_reseau/mag2003_01/dossier2003_01.html, acedido em 25.02.2003.
- HARROIS-MONIN, F. & ROUZÉ, M. (1981). Dyslexie: De petites anomalies cérébrales. *Science & Vie*. 767, 43-48.
- JACOB, L. (2003a). *Caracterização das UTT's*. Estudo distribuído no II Encontro Nacional de Universidades e Academias Seniores, Universidade Sénior de Almeirim, Almeirim — Santarém, 20 de Março de 2003. Versão policopiada, 9 pp.
- JACOB, L. (2003b). *Caracterização das U&AS portuguesas*. Comunicação apresentada no II Encontro Nacional de Universidades e Academias Seniores, Universidade Sénior de Almeirim, Almeirim – Santarém, 20 de Março de 2003.
- LANDOW, G. P. (1992/1995). Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. Translation by Patrick Ducher from the original English title *Hypertext. The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press, 1992.
- LEE, V. (2001). *An experiment with group learning in diversity*. Paper presented at the 2nd International Symposium of Students and Professors. University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millenium. Charles University in Prague, Prague 12-15 September 2001. Mimeography, 16 pp.

- LEMIEUX, A. (1995). *Paramètre pour la détermination des contenus essentiels d'apprentissage dans un curriculum d'un certificat de 1er cycle d'éducation sur mesure pour les aînées. Recherches et réalisation.* Paris: Pedone. Referido por Lemieux (1999: 33).
- LEMIEUX, A. (1997). *Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación.* Madrid: Imserso. Referido por Sánchez Martínez (2003: 58).
- LEMIEUX, A. (1998). La gérontagogie ou l'éducation des personnes âgées à l'université de l'an 2000. In M. Guirao & M. Sánchez Martínez (Eds.). *La oferta de la gerontagogía. Actas del Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores.* Granada: Grupo Editorial Universitario/Publicaciones del Aula Permanente de Formación Abierta, 199-234.
- LEMIEUX, A. (1999). *La gérontagogie et les programmes universitaires pour les personnes du troisième âge. Perspective pour les Facultés d'Éducation.* Conferência apresentada na International Conference on Elder University Programs: Education, Research, Social Reengagement and Collaboration Networks, organizada pela Universidade de Granada, Granada, 17-18 Dezembro de 1999. Versão policopiada, 53 pp.
- LEMIEUX, A. (2001). *La gérontagogie: Une nouvelle réalité.* Montréal: Éditions Nouvelles.
- LEMIEUX, A.; BOUTIN, G.; SÁNCHEZ, M. & RIENDEAU, J. (s/d). *The faculties of education in the traditional universities and the third age universities: A model of partnership.* Texto enviado electronicamente à autora pelo seu primeiro autor em 2003, 9 pp. [Este texto foi referido e citado com autorização de A. Lemieux.]
- LEMIEUX, A. & SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. (2000). Gerontagogy beyond words: a reality. *Educational Gerontology.* 26(5), 475-498. Também referido por Lemieux, Boutin, Sánchez & Riendeau (s/d: p. 6 de 9).
- LEMIEUX, A. & SÁNCHEZ, M. (2001). La gérontologie versus la gérontagogie. In A. Lemieux (2001). *La gérontagogie: Une nouvelle réalité.* Montréal: Éditions Nouvelles, 73-92.
- LESSA, A. (1978). *Introduction au Forum I. Écologie et vieillissement.* Centre International de Gérontologie Sociale. Referido por Lemieux & Sánchez (2001: 90).
- MARCHAND, H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso.* Coimbra: Quarteto Editora.
- OECD/PISA (2000). *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000. Assessment of reading, mathematical and scientific literacy.* Disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>, acedido em 19.03.2002.
- PINTO, M. da G. C. & VELOSO, J. (Eds.) (2005). *University programmes for senior citizens. From their relevance to requirements.* Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- RYBASH, J. M.; HOYER, W. J. & ROODIN, P. A. (1986). *Adult cognition and aging: Developmental changes in processing, knowing and thinking.* New York: Pergamon

Press. Referido por Lemieux (1999: 39) e por Lemieux, Boutin, Sánchez & Riendeau (s/d: 6).

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. (2003). La semántica de la terminología en educación de personas mayores. La gerontagogía. In J. Sáez Carreras (Coord.). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Editorial Dykinson, 53-61.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. (2005). Los programas universitarios para mayores en España. Algunas reflexiones para aprender de los errores ajenos. In M. da G. C. Pinto & J. Veloso (Eds.). *University programmes for senior citizens. From their relevance to requirements*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1-18.

SOARES, M. (1998). *Letramento. Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2.^a edição, 4.^a reimpressão, 2001.

STADELHOFFER, C. (1999). *Europäische Bildungs-Netzwerke und ihre Bedeutung für die Seniorenbildung am Beispiel des Europäischen Netzwerkes "Learning in Later Life" (LILL)*. Conferência apresentada no I Seminário Internacional sobre Programas Universitários para Maiores, Granada, 17 y 18 de Diciembre de 1999. Versão policopiada, 8 pp.

STERNBERG, R. J. (1990a). Understanding wisdom. In R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom. Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-9.

STERNBERG, R. J. (1990b). Wisdom and its relations to intelligence and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom. Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press, 142-159.

CAPÍTULO II

Educação ao longo da vida e longevidade

Apontamento inicial

O presente texto corresponde a uma versão revista de uma intervenção apresentada na mesa redonda “Envelhecimento, saúde, educação e longevidade” integrada no III Congresso Nacional de Gerontologia¹. Quem teve acesso ao desdobrável deste evento dá-se conta facilmente de que o título do congresso, a breve introdução ao mesmo e o programa divulgado, responsáveis, por certo, pela presença de um número tão significativo de participantes neste encontro, anunciam um espaço de debate em torno do processo de envelhecimento e do “ser geronte”, i.e., do idoso² ou, dito de uma forma menos carregada de positividade, do velho, vocábulo de onde aliás deriva o termo “envelhecimento”.

Os mitos em torno da pessoa idosa: alguns comentários

Sem querer cair em qualquer tipo de determinismo linguístico, sou levada a perguntar até que ponto todas as conotações advenientes do léxico relativo ao idoso não acabam por fazer passar às pessoas de idade estereótipos negativos do que é a idade avançada, estereótipos que afinal lhes são destinados, mas foram criados por outros (ver Withnall 2003: 74)³.

¹ O congresso mencionado realizou-se no Porto nos dias 16 e 17 de Novembro de 2006 e foi organizado pelo Núcleo Norte da Associação Portuguesa de Psicogerontologia.

² Interessa, nesta oportunidade, referir que o termo “idoso” é passível de integrar diferentes grupos de pessoas de idade. Azeredo (2007) destaca, por exemplo, os “idosos velhos”, os “idosos não velhos” e os “futuros idosos” quando aborda o envelhecimento e a aprendizagem ao longo da vida (ver também capítulo III deste volume). Por sua vez, Bäckman *et al.* (2000: 499) mencionam os “young-old”, os “old-old” e os “oldest-old” no que toca à população de idade, lembrando que os termos em causa não são entidades estáticas.

³ Vem, em meu entender, a propósito, a seguinte passagem de Widdowson (1980: 165): “Não temos de subscrever uma posição whorfiana extrema para reconhecer que a forma como uma coisa é designada pode ter um efeito crítico na forma como é concebida”.

Que dizer também de mitos criados a propósito das pessoas idosas?

Mencionarei, a título exemplificativo, cinco mitos referidos por Withnall (2005: 92-98) numa conferência intitulada “Older learners: changing the myths” proferida em Dezembro de 2004, no âmbito do ciclo de conferências subordinado ao tema *Programas universitários para seniores. Da sua pertinência aos seus pressupostos*, que se realizou na Faculdade de Letras da Universidade do Porto:

Mito 1: “As pessoas mais velhas não têm nada de válido para dizer.”

Mito 2: “As pessoas mais velhas esquecem-se das coisas e são demasiado lentas para aprenderem coisas novas.”

Mito 3: “As pessoas mais velhas apresentam problemas de mobilidade, vêem mal e são todas surdas.”

Mito 4: “As pessoas mais velhas vivem no passado e não gostam de mudar.”

Mito 5: “As pessoas mais velhas não estão interessadas em aprender.”

Os mitos e os preconceitos têm origem muitas vezes no senso comum, ao qual temos obviamente de reconhecer apenas o valor que detém. Ora, para que esses mitos ou preconceitos possam vir a ser contra-argumentados, refutados ou mesmo comprovados, torna-se, no mínimo, necessário um conhecimento do assunto para que remetem que tome por base uma pesquisa científica rigorosa e profunda.

Porque a “educação ao longo da vida” constitui parte do título deste texto, limitar-me-ei nesta oportunidade a comentar unicamente alguns dos aspectos focados nos mitos enumerados que estão mais intimamente relacionados com o assunto de que me vou ocupar.

Quanto ao facto de os mais velhos serem mais lentos⁴ no seu processo de aprendizagem e esquecerem-se das coisas, destacaria a necessidade que

⁴ A respeito do “enlentecimento” como característica da velhice, que se repercute de um modo geral em todo o comportamento, sobretudo na cognição, e que terá a ver com a menor rapidez que se verifica nas transmissões neuronais, ver Juncos Rabadán (1998a: 2). O termo “enlentecimento” foi usado neste texto tomando por base o termo espanhol “enlentecimiento”, que surge em Juncos Rabadán (1998a : 2 e 11), em virtude de, a meu ver, traduzir melhor do que “lentidão” o processo para que remete. A propósito do termo “lento”, ver também mais adiante o que é referido neste capítulo recorrendo às palavras de Francisco Gomes de Matos.

existe de respeitar, independentemente da idade, o ritmo de cada sujeito, por ser uma característica que varia muito de indivíduo para indivíduo (ver Sáez Carreras 2005: 73-74). Na verdade, cada ser humano apresenta um ritmo que o distingue dos restantes, em virtude, entre outros, do espaço que ocupa, do peso e do tamanho que tem e da matéria que o constitui (ver Boulinier 1989: 4).

No tocante ao esquecimento das coisas por parte dos mais velhos, cabe acrescentar que, quando está em causa a aprendizagem, se sobrevaloriza muitas vezes o papel da memória, sem se dar o devido relevo a outros processos de aprendizagem que podem recorrer à compreensão e não só necessariamente à memória (ver Escarbajal de Haro 2003: 172). Além disso, como lembra Withnall (2005: 93) baseando-se em Whitbourne (2001), existem pelo menos 11 componentes da memória e nem todas conhecem a mesma trajectória com a idade. Assim sendo, ainda segundo esta autora, não se justifica supor-se que todas as pessoas mais velhas se esquecem e são incapazes de aprender no caso de não existirem perturbações a nível de outros processos cognitivos (mais) complexos. Conforme prossegue Withnall, mesmo que, nessa população, a memória a curto prazo e alguns aspectos da memória a longo prazo venham a estar afectados, será sempre possível preservar diferentes aspectos da memória – e não se compreende que esta leitura não seja válida para qualquer idade ao longo da vida adulta – por meio do uso, por exemplo, de mnemónicas, da elaboração de listas e do ensino de estratégias conducentes à formação de associações quando se está face a matérias novas (ver Withnall (2005: 93), reportando-se a Hancock 2000).

Que dizer, neste contexto, do que se pode esperar das diferentes inteligências?

No que respeita às inteligências fluida e cristalizada, inteligências que nos remeterão para uma leitura multidimensional e multidireccional do desenvolvimento (ver Baltes 1987, versão online: p. 5 de 23), é comum ver-se mencionado o efeito que sobre elas exerce a idade. A segunda, relativa ao conhecimento cultural, é-nos apresentada com uma trajectória aparentemente sem oscilações a partir aproximadamente da segunda metade da terceira década de existência, enquanto a primeira, relacionada com o processamento da informação básica (por exemplo resolução de problemas), é-nos apresentada com uma trajectória que denota uma descida a partir

dessa idade e com uma maior acentuação a partir dos 70 anos (ver Baltes 1987, versão online: p. 6 de 23).

Não será contudo de nos perguntarmos: (1) se o tipo de desenvolvimento que se verifica ao longo da vida não contribuirá para fomentar uma capacidade de “reserva”, uma competência latente (ver Coffey *et al.* (1999) no que respeita à “reserve hypothesis” e Baltes (1987, versão online: p. 9 de 23) relativamente à reserva, à competência latente), (2) se não é de crer na existência de plasticidade no desenvolvimento durante a vida (Baltes 1987, versão online: p. 9 de 23) e (3) se não será de se contar com a neuroplasticidade, enquanto processo que permite ao cérebro reorganizar-se de forma permanente (ver. Connelly s.d.: p. 2 de 4), com vista a obtermos uma leitura que vise mostrar o percurso cognitivo/intelectual em termos de sustentabilidade de capacidades?

Se a inteligência fluida se manifesta mais “vulnerável” com a idade, poderá mesmo sugerir-se que sejam incentivadas certas práticas que foquem ou mantenham os desempenhos desejados ao longo da vida (ver Baltes 1987, versão online: p. 9 de 23; Connelly s.d.: p. 2 de 4). O desenvolvimento de mecanismos compensatórios ou de substituição em relação a certas habilidades (Baltes 1987, versão online: p. 8 de 23) e a participação em programas educativos adequados (ver também, a este respeito, Pinto 2004) constituirão muito provavelmente possíveis formas de actuação aconselháveis neste âmbito⁵.

Não terá interesse mencionar como forma de contra-argumentar sobretudo os mitos 2, 4 e 5 mencionados por Withnall (2005) o papel da inteligência prática (ver Baltes (1987, versão online: p. 6 de 23), reportando-se a Sternberg & Wagner (Eds.) 1986) e do conhecimento acerca da pragmática da vida (ver Baltes (1987, versão online: p. 6 de 23), com base em Clayton & Birren (1980), Holliday & Chandler (1986) e Meacham 1982) como áreas

⁵ Baltes (1987, versão online: p. 8 de 23) dá-nos o exemplo do desempenho de dactilógrafos (“typists”) com mais idade quando comparados com mais jovens. Se bem que os dactilógrafos mais velhos, em resultado da idade, manifestem tempos de reacção inferiores, são capazes de compensar os seus desempenhos aumentando a quantidade de material que escrevem de cada vez. Como adianta o autor, os dactilógrafos menos jovens, para obterem níveis de desempenho comparáveis com os que se observam nos mais jovens, recorrem a uma combinação diferente das habilidades que estão em jogo.

do conhecimento passíveis de serem vistas como prováveis domínios em que a pragmática da inteligência pode manifestar mudanças positivas na segunda metade da vida (ver Baltes 1987, versão online: p. 6 de 23)? De resto, de acordo com Baltes (1987, versão online: p. 6 de 23), uma tarefa paradigmática, prototípica, da pragmática da inteligência, que poderá apresentar formas mais desenvolvidas no adulto, uma vez que é nesta fase da vida que se supõe que devem ser primeiramente encontradas as suas origens, tem sido identificada com a sabedoria. Ora, a sabedoria que nos interessa neste contexto e que ajuda, por certo, a ler de modo crítico os mencionados mitos, remeterá precisamente para um tipo de pensamento que joga com a relatividade de todo o conhecimento, com o olhar para os problemas em função do contexto, com a capacidade de aceitação dos limites de cada um, bem como com o modo de usar o conhecimento/saber e não só com o que se sabe (ver Sternberg 1990a: 6; 1990b: 157; Lemieux 1999: 39).

Ainda numa perspectiva de desenvolvimento, processos como a reminiscência e o “passar a vida em revista” (“life review”) podem ser exemplos da emergência tardia de um (outro) sistema cognitivo (ver Baltes (1987, versão online: p. 5 de 23), referindo Butler 1963). Ademais, também é possível perguntar se é aceitável considerar a memória autobiográfica (ver Baltes (1987, versão online: p. 5 de 23), reportando-se a Strube 1985) e o processo de rever e reconstituir um percurso de vida como manifestações de um fenómeno que surgiria em fases mais avançadas da vida (ver Baltes 1987, versão online: p. 5 de 23).

O exposto contribui seguramente para que se observe o envelhecimento de forma mais positiva, i.e., no dizer de Withnall (2003: 71), como um período de crescimento potencial e não somente como uma etapa de declive, de decrepitude.

Olhar o envelhecimento nesta perspectiva, i.e., no quadro de uma leitura do desenvolvimento assente numa possível dinâmica de ganhos e de perdas (Baltes 1987, versão online: p. 7 de 23)⁶, e caracterizado por mais

⁶ Fica assim posta de parte a ligação exclusiva de envelhecimento (“aging”) a perdas e de desenvolvimento, enquanto mero crescimento, a ganhos (ver Baltes 1987, versão online: pp. 7, 8, 9 de 23).

variabilidade, plasticidade e abertura⁷ aproxima-nos certamente da noção de envelhecimento que se ajusta à velhice enquanto construção (ver Escarbajal de Haro 2003: 163). No fundo, aproxima-se da acepção que se deseja que ressalte da abordagem que aqui se advoga.

Relativamente à referência inserta num dos mitos segundo a qual as pessoas mais idosas não gostam de mudar ou não se mostram interessadas em aprender, será que se trata de algo que se aplica unicamente às pessoas em idades mais avançadas?

Será que são somente as pessoas mais idosas que rejeitam tudo o que é moderno, que têm medo de cair no ridículo face a novas experiências, que acham que sabem actuar perante qualquer situação e que não precisam de mudar nada?

Como ver nesta óptica a atitude de curiosidade dos seniores a respeito das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (ver Withnall 2003: 73; 2005: 97), das repercussões a vários níveis dos recentes avanços no domínio das novas tecnologias em geral e dos conteúdos dos programas educativos que os cativam e entusiasma?

É bem provável que estejamos mais perto da realidade se dissermos, com Escarbajal de Haro (2003: 171), que essa atitude de rejeitar o moderno, de ter medo de cair no ridículo face a novas experiências e de achar que não é preciso mudar nada se possa vir a acentuar com a idade.

Se tais mitos acabam por vir a “conviver” com as pessoas idosas, como fazer para as libertar de uma máscara – a máscara da velhice, no dizer de Sánchez Martínez (2003: 60) – imposta por outros, de forma a que passem a ser pessoas, seniores é certo, sujeitas a um processo de crescimento que não invulgarmente se vê designado pelo termo “envelhecimento” tomado tão só como um processo unidireccional conducente à perda (Baltes 1987, versão online: p. 7 de 23)?

Esta forma de considerar o processo em causa aproximar-se-ia mais da posição tradicional em gerontologia (ver Baltes 1987, versão online: p. 7 de

⁷ Baltes (1987, versão online: 14 de 23), comparando as mudanças cognitivas nas primeiras fases da vida com as que se operam na vida adulta e em idades mais avançadas, acresce, baseado no que a literatura sugere, que as primeiras fases manifestam regularidade e que as restantes se caracterizam por maior abertura, plasticidade e variabilidade.

23) segundo a qual a essência do “aging” estará mais ligada a um envelhecimento visto como declínio. Resta perguntar se não será de aceitar e até de aplaudir a posição dos que acreditam na existência também de ganhos nos mais velhos, sugerindo e defendendo que o “aging” possa ser visto no âmbito de um desenvolvimento entendido como multidireccional e dinâmico em termos de perdas e de ganhos e não como um processo unidireccional, com a tónica a recair unicamente no declínio das capacidades à medida que a idade avança (Baltes 1987, versão online: p. 7 de 23).

Francisco Gomes de Matos, um linguista brasileiro que defende a abordagem pela positiva aos mais variados tópicos, realça, numa troca de mensagens que tivemos sobre este objecto de estudo, como no *continuum* idade se deveriam evitar termos como, por exemplo, declínio, lentidão e deterioração – termos tão comuns nas perspectivas biológicas –, propondo redacções como, por exemplo, vitalização, empenhamento mais activo em diferentes tarefas, incluindo as criativas, fomento da sustentabilidade cognitiva e aprofundamento do conhecimento.

E por que não ver no envelhecimento um processo que tem início à nascença?

A língua inglesa, a título ilustrativo, poderá ajudar-nos neste momento. Na verdade, o termo inglês “old”, a que chamaria “não marcado”, está presente sempre que se pergunta a idade de alguém, mesmo se esse alguém acaba de fazer um ano de idade. A ser assim, que sentido faz dizer que o século XXI é o século do envelhecimento⁸?

Se é o século do envelhecimento, a que aceção de envelhecimento é que ele se reportará?

Será que se trata de um envelhecimento sinónimo de declínio, de perda, numa leitura menos positiva, mais biológica e mais redutora, ou será de um envelhecimento que remeta para uma velhice construtiva, que contemple: (1) mecanismos compensatórios no que toca, por exemplo, às actividades cognitivas, (2) participações sociais empenhadas e (3) reivindicações por parte de uma população que começa a conhecer-se melhor e a estar consciente das suas habilidades, nomeadamente da sua inteligência prática e do seu conhecimento da pragmática da vida?

⁸ Veja-se, por exemplo, Moura (2006).

Se é do envelhecimento numa leitura unidireccional, nesse caso todos os séculos o foram e o serão à sua escala⁹.

Se é de um envelhecimento carregado de todo um potencial cognitivo, criativo e emocional, então essa caracterização do século XXI sugere-nos mesmo que nos perguntemos por que não designá-lo por século da sabedoria.

Idoso ou pessoa idosa?

Quando nos referimos ao idoso, já para não mencionar o termo “velho”, por que não olhar para esse termo (“idoso”) – vocábulo resultante da nominalização de um adjectivo que terá começado por ser uma entre várias possibilidades de qualificar um nome, que neste caso não se refere a um objecto ou acontecimento qualquer, refere-se isso sim a uma pessoa –, como uma pessoa que, para além do mais, transporta consigo uma história de vida cheia de experiências e de vivências e, por consequência, tanto povoada de perdas, como seguramente também recheada de ganhos¹⁰?

Conforme nos recorda Sánchez Martínez (2003: 58, nota 4), a expressão castelhana “personas mayores” refere-se a pessoas, que, para além de outras coisas, são também “mayores”. Em português, penso que poderemos dizer o mesmo.

Neste âmbito, convém também que nos interroguemos acerca do alcance do uso isolado em certas circunstâncias de vocábulos originariamente epítetos, que, ao absorverem o restante do sintagma que integravam num primeiro momento, acabam por causar tanto uma eliminação lexical, como uma eliminação que ultrapassa a esfera lexical e que se repercute inevitavelmente no real. Não estaremos nós, enquanto falantes, a ser cúmplices,

⁹ Deve ter-se em atenção, neste momento, o modo como Bäckman *et al.* (2000: 499) nos lembram que os termos relacionados com os diferentes tipos de idosos não correspondem a entidades estáticas. De facto, de acordo com a mesma fonte, os sentidos dos termos que possam ser usados variam com o tempo e as culturas.

¹⁰ Considerar, a este respeito, a crença na noção de que qualquer processo de desenvolvimento intelectual poderá ser visto como uma dinâmica entre crescimento (ganho) e declínio (perda), bem como o argumento do ganho e da perda do ponto de vista do desenvolvimento (Baltes 1987, versão online: p. 7 de 23).

para além de vítimas, dessa operação de “castração” que, começando na esfera do lexical, rapidamente a transpõe para a do real?

O facto de se sublinhar que ser “pessoa” é prioritário relativamente a ser “idoso” faz-nos também questionar a variável “idade”, bem como novamente o termo “envelhecimento”, quando nos confrontamos com o conteúdo respeitante a este texto: “Educação ao longo da vida e longevidade”.

A educação tendo em mente a população sénior

Que tipo de educação se terá em mente neste caso?

Que relação se pretende estabelecer entre “educação ao longo da vida” e “longevidade”?

Talvez seja oportuno lançar, desde já, um olhar sobre a educação enquanto actividade e também sobre os educandos a que se destina.

Uma vez que, neste contexto, a educação ao longo da vida se encontra associada à longevidade, importará saber a que tipo de educação nos estamos a referir. Estaremos perante um tipo de educação que forma com vista ao mercado do trabalho, que actualiza com vista a obter mais qualificações, ou perante um tipo de educação que não terá como objectivo instruir no seu sentido tradicional, mas que deve antes contemplar um trajecto que assente, entre outros, na participação, no confronto de saberes, na problematização ou, recorrendo às palavras de Lemieux & Sánchez (2001) na “reactualização de conhecimentos”¹¹?

Tendo em conta o ponto de vista de Escarbajal de Haro (2003: 163), no quadro da velhice enquanto construção, acredita-se que a educação (para seniores) tem de ser considerada como algo de dinâmico, como um processo em constante evolução, como uma actividade que não confere ao conhecimento um cunho absoluto, relacionando-o antes, entre outros, com experiências, com contextos pessoais, com valores, com crenças. Dito diferentemente, não estará em causa uma abordagem educativa de tipo tecnológico, tecno-académico, mas sim uma educação que deve ser activa,

¹¹ A “reactualização de conhecimentos” encerra uma perspectiva interessante do ponto de vista gerontagógico porque ultrapassa a mera actualização de conhecimentos por parte dos seniores para penetrar num cruzamento/relacionamento dos conhecimentos já adquiridos ao longo da vida com os que podem advir da assimilação da informação a que passem a estar expostos.

participativa, gratificante, construtiva, colaboradora e qualificadora, organizada em torno das experiências pessoais congruentes com a ideia de velhice enquanto construção e não enquanto uma mera etapa avançada da vida (ver Escarbajal de Haro 2003: 162-163). Desta forma, estamos perante uma educação que tem de partir de quem a procura, de quem a busca, de quem a protagoniza, i.e., o sénior, para, no dizer de Escarbajal de Haro (2003: 166) baseando-se em Sáez Carreras (1997), se passar a processos formativos recíprocos entre educadores e educandos, realçando-se dessa forma a importância dos saberes reflexivos e práticos, em detrimento de uma aprendizagem técnica e de um conhecimento objectivo, que não correspondem provavelmente ao que os seniores buscam. Na linha de pensamento de Escarbajal de Haro (2003: 165), poderá dizer-se que do educando sénior não se pretende que seja simplesmente uma presença na sala de aula, pretende-se – isso sim – que interactue, que participe. Quer dizer que se deseja que esteja na sala de aula como se espera que esteja na vida, na sua freguesia, na sua cidade, no seu país, enquanto cidadão não só residente, mas participativo e responsável. No seguimento de Escarbajal de Haro (2003: 165), o realce vai sobretudo para a participação.

Em suma, os programas no quadro da educação para seniores não podem confundir-se com os programas que visam a lógica do emprego e a qualificação de adultos, devem antes constituir uma oferta que assente no que eles, enquanto seniores reformados¹² ou não, procuram. Mas o que eles procuram só pode saber-se se eles tiverem previamente respondido de uma maneira explícita a perguntas que lhes sejam colocadas e que devem conduzir a respostas que dêem a saber quais são os seus interesses e necessidades em termos de educação/aprendizagem (ver Sáez Carreras 2005: 24).

A educação ao longo da vida e a longevidade

Quanto à “longevidade”, conceito que ocorre na segunda parte do título deste texto, não será também um conceito passível de permitir diferentes leituras de acordo com as épocas que tomarmos por referência?

¹² Neste texto, por opção de escrita e tal como ficou referido na nota 9 do Capítulo I, “reformado” está também por “aposentado”, não se negligenciando todavia o que representa estar-se perante duas entradas lexicais distintas.

Na verdade, a pergunta acabada de formular ganha mesmo uma pertinência muito especial se se atender à seguinte passagem de Withnall (2003: 73-74): “Em países distintos, os seniores têm evidenciado uma série de características que podem variar no tempo. É importante, como já disse, que se compreendam, numa época de mudança no que toca à estrutura da idade, ao emprego e aos modelos de saúde, todas as mudanças que nos mostram que o significado de envelhecer, de envelhecimento e, inclusive, do próprio sénior está a modificar-se”.

Consideradas as variáveis “educação ao longo da vida” e “longevidade” que figuram no título deste texto, será de esperar que entre elas exista alguma relação¹³?

Nesse caso, qual seria a variável dependente e a variável independente?

Acontece que nem a educação deve ser tomada neste contexto como sinónimo de mera instrução, nem a longevidade pode ser tida como um conceito que resista aos efeitos das diferentes épocas, sobretudo nas sociedades que nos são mais próximas, respeitando dessa forma a sua qualidade de variável. Assim, esta leitura de longevidade permite questionar ainda com mais pertinência a ligação do século XXI com o mero envelhecimento.

Por sua vez, o efeito na trajectória cognitiva ao longo da vida da educação a que se esteve sujeito e mesmo das variadas actividades de lazer em que se participou merece também uma atenção muito particular. Com efeito, o tipo de educação e a assiduidade com que se exerceram as diferentes actividades de lazer, quer de índole meramente intelectual ou meramente física, quer resultantes da conjugação de ambas, são variáveis que não podem deixar de ser tidas também em consideração neste contexto (ver Kemper *et al.* (2001) e Verghese *et al.* 2003).

A gerontologia educativa e a gerontagogia

O envelhecimento encontra-se normalmente associado à Gerontologia Educativa (GE)¹⁴, servindo-lhe mesmo de ponto de partida (ver Sáez Carre-

¹³ Chamar-lhe relação de causalidade seria seguramente demasiado ousado.

¹⁴ Nesta altura, convém referir com base em Withnall (2003: 65) que se aceita de um modo geral que o termo “gerontologia educativa” foi usado pela primeira vez em 1970 na

ras 2005: 58 e 66); no entanto, se o ponto de partida passar a ser a educação e já não o envelhecimento, afastamo-nos da orientação biológico-social da GE (ver Sáez Carreras 2005: 58), centrando-nos numa posição gerontagógica, que faz recair o interesse no sujeito da educação, i.e., no indivíduo que, segundo Sáez Carreras (2005: 66), porque deseja aprender, passa a ocupar deliberadamente um lugar de aprendiz e a desempenhar assim um papel activo no processo em causa. Não se trata por conseguinte de alguém que se limita a estar na sala de aula. Quer isto dizer que os sujeitos da educação são indivíduos que querem educar-se e é essa atitude deliberada que lhes confere o estatuto não só de indivíduos mas sobretudo de sujeitos da educação (ver Sáez Carreras 2005: 66). Noutros termos, a educação só faz sentido quando o sujeito, independentemente da idade, quer educar-se, aceita o trabalho de aprender e abraça essa aprendizagem porque nele existe o desejo de ir ao encontro da diferença (Boulinier 1989: 4), do novo, do imprevisível, do que não possui, do que lhe propicia a abertura de horizontes novos nos seus conhecimentos (ver Sáez Carreras 2005: 70). Porém com a idade, o sujeito também vai provavelmente à busca de novas leituras para o que já conhece¹⁵, com vista à abertura dos seus conhecimentos a novas perspectivas, porque entende que é importante questionar os seus saberes e tentar responder às dúvidas que a sua (auto)aprendizagem lhe tem colocado. Tudo isto em resultado de ter atingido, entre outros, uma forma de pensar que assenta na aceitação dos seus limites, numa atitude reflexiva, integradora, de relativização perante as várias situações, de questionamento e de aceitação de pontos de vista contraditórios, que põem em evidência as suas habilidades metacognitivas, a sua sabedoria e o seu estilo de pensamento (Pinto 2005: 127). Permito-me acrescentar que tudo o que acaba de ser dito em termos de forma de estar na vida pode não ser apanágio do sénior. Tanto pode verificar-se mais cedo na vida, como poderá nunca vir

Universidade de Michigan. No entanto, a autora observa que é David Peterson quem vem a propor uma definição de gerontologia educativa. Withnall (2003: 65) transcreve essa definição e aqui retoma-se o modo como ela finaliza: “[...] «É o estudo e a prática dos esforços instrutivos/educativos para e acerca dos seniores e das futuras pessoas seniores» (PETERSON 1976 p. 62).”

¹⁵ Ver nota 11 sobre a “reactualização dos conhecimentos” de acordo com Lemieux & Sánchez (2001: 87).

a verificar-se. Assim sendo, estamos novamente confrontados com toda a problemática em torno da variável “idade”.

Não sendo a educação, no dizer de Sáez Carreras (2005: 71), “da ordem do previsível”, ela vai apresentar os seus tempos, que acabam por ser os tempos próprios dos sujeitos (Sáez Carreras 2005: 73-74)¹⁶, que não são os mesmos para todos (Boulinier 1989: 4) e que não conhecem por isso “idades”. Sáez Carreras (2005: 36), com base nas conclusões e resultados da investigação gerontagógica, adianta ainda que a idade não está necessariamente ligada a uma perda gradual do interesse e das habilidades sociais ou mentais (ver também Escarbajal de Haro 2003: 160). Para Escarbajal de Haro (2003: 160), quando a educação entra em acção abre mesmo novos horizontes, na medida em que ajuda a desenvolver destrezas e habilidades. Na verdade, de acordo com Sáez Carreras (2005: 36), a educação deve propiciar uma actividade mental que permita em todas as idades uma vida autónoma, confiante e autodirigida (ver também Escarbajal de Haro 2003: 160). Consequentemente, na perspectiva de Sáez Carreras (2005: 36), o modelo do défice dos processos do envelhecimento só reforçará estereótipos inúteis a respeito das pessoas seniores.

Assim, diferentemente da gerontologia (educativa), a gerontagogia centra o seu enfoque na educação, tem como objecto de estudo o ensino/aprendizagem e não especificamente a idade dos educandos. Para Lemieux & Sánchez Martínez (2000: 485), a GE realça preferencialmente a vertente gerontológica pondo assim mais ênfase nos aprendentes enquanto pessoas de idade do que na educação em si mesma.

Com o fim de distinguirem a gerontagogia da gerontologia educativa, Lemieux & Sánchez Martínez (2000: 482) acrescentam que, se a gerontologia coloca o seu interesse no estudo do envelhecimento e no adulto idoso e a GE nos aspectos educativos do envelhecimento, a gerontagogia, por seu turno, dirige o seu interesse para o estudo da prática educativa no quadro do ensino/aprendizagem de pessoas inseridas num dado contexto e que procuram desenvolver com qualidade e satisfação as suas vidas pessoais e sociais. Não se trata portanto de uma prática educativa enquadrada simplesmente nos processos de envelhecimento.

¹⁶ A respeito de a educação ter os seus tempos e de ser necessário dar o devido lugar aos tempos dos sujeitos, ver Withnall (2005: 73-76).

Nesta óptica, a educação assume prioridade relativamente ao envelhecimento ou aos sujeitos idosos. É dessa forma que Sánchez Martínez (2003: 59) vê a gerontagogia como alternativa à GE. Para este autor, a gerontagogia, embora não prescindia da gerontologia, deverá ser vista como uma área científica que resulta da conjugação de várias especialidades como, por exemplo, a história, o direito, a geografia humana, a sociologia, a economia, a psicologia, entre outras – acrescentaria eu –, quando, como refere, nos interrogamos “sobre o quê, o como e o para quê da educação das pessoas seniores” (Sánchez Martínez 2003: 59).

Ressalta ainda Sáez Carreras (2005: 58) que, na perspectiva da gerontagogia, a educação não é o adjectivo, é sim o substantivo e que só essa maneira de olhar a educação permite que se lhe confira uma leitura “transformadora”, enquanto processo que se repercute no ser humano do ponto de vista físico, psicológico, social e cultural.

A gerontagogia deve pois ser vista mais como uma prática do que como uma disciplina; o gerontagogo será então mais um interventor (social) do que um investigador ou teórico, tal como avança Sánchez Martínez (2003: 60). Não está em questão, de acordo com a mesma fonte, transmitir unicamente conhecimentos com o objectivo de produzir bons alunos ou bons cidadãos, mas sim contribuir para que os seniores consigam melhorar a sua competência a fim de poderem gerir com mais capacidade e liberdade as suas próprias vidas, no plano pessoal e social.

O modelo competencial

O modelo educativo que melhor se ajusta a esta maneira de considerar o processo em causa é, de acordo com Lemieux & Sánchez Martínez (2000: 487), o modelo competencial¹⁷. Trata-se de um modelo que dá a possibilidade a quem frequenta os programas que o tomam como paradigma de adquirir uma certa competência em determinados domínios de modo a melhorar o seu bem-estar físico, psicológico e social. Os autores ainda afirmam que este modelo assenta no que eles designam por “auto-actualização”, i.e., a reactualização de conhecimentos por parte do sénior com vista a uma

¹⁷ Para mais pormenores sobre este modelo, consultar Lemieux & Sanchez (2001: 87 e segs.)

melhor gestão da sua vida pessoal e social (Lemieux & Sánchez Martínez 2000: 487).

O gerontagogo, em conformidade com Sánchez Martínez (2003: 61), ao assumir sobretudo o papel de catalizador de contextos e de processos educativos, deve conhecer e potenciar as competências comunicativas dos seniores com vista a obter o melhor desenvolvimento desses processos. Desta forma, sempre seguindo a mesma referência, o gerontagogo deve ter em mente que é sua tarefa: conhecer e descobrir os seniores; procurar que ganhem, do ponto de vista pessoal e social, um melhor controle sobre as suas vidas; fazer com que venham a ser autónomos e sejam capazes de tomar decisões; ajudá-los na tarefa de incorporar os conhecimentos de cada um nos processos educativos, bem como criar condições para incentivar a permuta de conhecimentos.

Educação ao longo da vida ou aprendizagem ao longo da vida?

Retomando o título deste texto, afigura-se pertinente perguntar se se trata de “educação ao longo da vida” – e, nesse caso, de que género de educação: formativa, de actualização de conhecimentos, do tipo tecnoacadémico, tecnológico, ou participativa, colaborativa e interactiva, entendida esta segunda leitura de educação como um desafio dos nossos tempos (Escarbajal de Haro 2003: 162)¹⁸ – ou se se tratará antes de “aprendizagem ao longo da vida”.

Quanto à educação e à aprendizagem¹⁹, poderá dizer-se, com Sáez Carreras (2005: 21), que não são sinónimos. Na verdade, segundo este autor, sistemas de ensino similares e conteúdos e procedimentos idênticos podem produzir resultados diversos em pessoas diferentes ao longo dos tempos. Ademais, os efeitos da educação podem tornar-se imprevisíveis, razão pela qual se revela difícil avaliá-la quantitativamente (ver Sáez Carreras 2005: 22).

Relativamente à aprendizagem ao longo da vida, como nos lembra Withnall (2003: 75), pode ser lida tanto em termos de uma vocação, quanto em termos de um processo ao longo de toda a existência que ganhou a for-

¹⁸ A este propósito, ver também Sáez Carreras (2005: 24, 42, 43, 44, 47, 49).

¹⁹ Para uma leitura mais aprofundada sobre a aprendizagem, ver Jarvis (2003).

ma de uma auto-aprendizagem em resultado das “experiências individuais e colectivas da biografia pessoal de cada um” (Withnall 2003: 75).

Qualquer acção educativa para seniores não deve naturalmente alhear-se do processo de aprendizagem ao longo da vida dos seus educandos tal como é entendido por Withnall, sob pena de cair num tipo de abordagem tecnoacadémica e instrumentalista. Porém, é bem possível que quem quer e busca os programas para seniores se insira num grupo de pessoas para quem a aprendizagem ao longo da vida corresponde mesmo a uma vocação, na acepção de Withnall, independentemente da minha maior ou menor admiração por esse termo. Com efeito, sou sensível ao modo como nos aparece apresentado o “aprendente ao longo da vida” em Bereiter & Scardamalia (1989: 362), i.e., como alguém que ao longo da vida manifestou sempre um grande empenhamento em relação à aprendizagem e para quem a aprendizagem constitui um dos seus objectivos de vida. A leitura da citada fonte faz-nos também pensar que, nestas circunstâncias, estará em causa uma aprendizagem intencional, não accidental. De facto, os autores usam esse termo para se referirem aos “processos cognitivos que possuem a aprendizagem como objectivo e não como um resultado incidental” (Bereiter & Scardamalia 1989: 363). A ocorrência dessa aprendizagem intencional poderá estar dependente, como os autores lançam como hipótese, tanto de factores intrínsecos como de factores situacionais. Ora, não serão certamente de excluir, neste cenário de aprendizagem, a curiosidade, o querer e a busca constante por parte do aprendente.

Vem, nesta altura, a propósito partilhar o que nos diz Escarbajal de Haro (2003: 170) acerca da aprendizagem, lembrando-nos que estamos na “sociedade da aprendizagem”. Quer isto dizer, nas suas palavras, que “[r]ecebemos mais estímulos educativos das pessoas que nos rodeiam e do nosso meio do que das próprias instituições educativas”. Por outro lado, como o autor avança, vivemos numa sociedade em que tudo muda com muita rapidez, pelo que temos necessariamente de nos manter informados de forma permanente. E Escarbajal de Haro (2003: 170) vai ainda mais longe quando afirma que “a sociedade de aprendizagem passa a ser mercado de aprendizagem” e, nestas circunstâncias, segundo o autor, as pessoas seniores são “clientes de primeira linha”. No caso de as pessoas seniores se tornarem clientes deste mercado, então a oferta deve ser diversificada em função da preparação dos que a procuram, devendo porém assentar

sempre em bases científicas sólidas para poder ir naturalmente ao encontro de todos, mas também dos que, possuindo maior capacidade crítica, não prescindem de uma procura porventura mais exigente.

No tocante às designações “educação” e “aprendizagem”, não obstante preferir a segunda, resulta de interesse sublinhar o que ainda nos diz a este respeito Escarbajal de Haro (2003: 173): “...mais do que o conteúdo da aprendizagem, o importante é saber, estar consciente de que é a própria pessoa quem aprende e que a vida dessa pessoa muda com e através da aprendizagem, seja qual for a idade em que se aprende.”²⁰.

O carácter heterogéneo da população sénior

Foi feita referência à diversidade de perfis existente nos seniores. É evidente que são inúmeras as variáveis que contribuem para essa diversidade: a idade, o nível de escolaridade, o grau de literacia no sentido lato (ver Pinto (2005: 120-121) e o capítulo III deste volume), o nível socioeconómico, a profissão exercida ou que ainda exercem, o contexto familiar, o local e a região onde residem, o seu bem-estar físico e psíquico, etc. De facto, qualquer grupo que seja constituído por pessoas com biografias obviamente diversas, em resultado dos seus mais variados percursos e consequentemente das diferentes experiências vividas, não pode revestir-se de homogeneidade²¹. Tenho para mim, porém, que os seniores constituem, por excelência, o grupo mais heterogéneo com que nos possamos deparar.

Perante uma tal variedade de perfis, não é completamente improvável que possamos também encontrar pessoas, em especial provavelmente as que já apresentam uma idade mais avançada, que necessitam de uma intervenção em diferentes vertentes. Na realidade, há pessoas de idade que já não sentem diferença entre os dias da semana, entre as várias horas do dia

²⁰ No que toca à idade, ver Sáez Carreras (2005: 65-66).

²¹ No momento em que Withnall (2003: 73) mostra as implicações positivas resultantes do debate teórico acerca da definição de Gerontologia Educativa, realça-se o facto de esse debate também ter ajudado a entender que as pessoas seniores não constituem um grupo homogéneo. A este respeito, a autora refere: “Os seniores constituem uma diversidade de grupos que podem ter tantas coisas em comum como características diferentes” (Withnall 2003: 73).

e entre o cá dentro e o lá fora, porque já os confundem. Mais ainda, já não se vêem envolvidas na partilha da rotina de uma casa, já não podem contar nem mesmo com os afectos dos familiares e já não sentem elas próprias interesse pelo que as rodeia.

Que fazer então nestes casos em que o silêncio acaba muitas vezes por se apoderar da pessoa?

Como actuar em tais casos(-limite?)?

Os grupos de linguagem como modo de intervenção visto à luz de um processo educativo

Tendo em mente intervir junto de pessoas idosas residentes em instituições e hospitalizadas, Andrée Girolami-Boulinier, Professora de Ortofonia na Faculdade de Medicina de Paris, iniciou nos primeiros anos da década de 80 do século passado, conjuntamente com as suas colaboradoras, os chamados grupos de linguagem (ver, entre outros, Girolami-Boulinier 1989: 70). Esses grupos de linguagem enquadravam-se nos programas de intervenção em ortofonia destinados a pessoas de (muita) idade²².

Tratava-se de sessões destinadas a grupos de 5 a 6 participantes que se reuniam uma vez por semana durante uma hora. Interessa dizer que eram sessões estritamente do foro da ortofonia com vista a manter actividades intelectuais que pareciam mais ameaçadas. Não eram, portanto, como esta autora insistia em sublinhar, nem meras sessões de “conversação”, nem sessões de pedagogia reeducativa (ver Girolami-Boulinier 1989: 69). Esta observação reveste-se de grande pertinência porque nos situa face a uma outra possibilidade de ajudar a pessoa de idade a fazer sair do estado “latente” habilidades (mentais) e interesses que lhe possibilitem uma vida pessoal e social com mais qualidade.

Atendendo a que se trata de uma população que pode apresentar, em resultado não só da idade mas também da falta de participação que passou a evidenciar, um “enlentecimento” dos desempenhos que envolvem, por exemplo, a memória, a atenção e o tempo de compreensão e de evocação (Girolami-Boulinier 1993: 37), Andrée Girolami-Boulinier, com as referidas

²² Não quer isto dizer que, por vezes, não seja necessário intervir desta forma junto de pessoas de idade ainda não tão avançada.

sessões, tentava criar nessas pessoas condições não só para o exercício da capacidade de se situarem no tempo e no espaço, mas também para o exercício da memória, da evocação e da compreensão, recorrendo, entre outros, a meios que pusessem em acção mecanismos do tipo associativo (ver Girolami-Boulinier 1989: 70).

Uma das primeiras tarefas dessas sessões em torno da linguagem consistia em intervir de modo a facilitar o (re)tomar da consciência da identidade própria de cada idoso e da dos outros, assim como a trabalhar com eles o tempo e o espaço. Com efeito, tornava-se necessário que alguns deixassem de ser indiferentes ao espaço em que se encontravam e ao tempo em que se desenrolavam as suas existências (ver Girolami-Boulinier 1989: 71).

Subsequentemente, Andrée Girolami-Boulinier fazia-os ainda evocar os termos relacionados com um determinado tema (ver Girolami-Boulinier 1989: 72) como forma de lhes enriquecer o vocabulário (ver Girolami-Boulinier 1993: 46), solicitava-lhes o reconto com base em imagens (ver Girolami-Boulinier 1989: 73), fomentava o exercício do raciocínio a partir do referido reconto (ver Girolami-Boulinier 1993: 45) e o uso da expressão escrita – enquanto abertura para outras actividades (ver Girolami-Boulinier 1993: 46) –, para além de incentivar a recitação de poemas e de praticar a leitura indirecta a fim de reeducar a memória imediata (ver Girolami-Boulinier 1989: 71-72)²³.

A abertura a todas estas actividades, de acordo com o tipo de intervenção praticada por Andrée Girolami-Boulinier, permitia às pessoas de idade adaptar a sua maneira de ser à realidade quotidiana. Como adianta a autora, as pessoas de idade que vinham a estas sessões adquiriam aos poucos gosto em participar nelas e chegavam mesmo a esperar “com impaciência este momento da semana [em que] [...] [iam] reaprender a reflectir, a lembrar-se e a viver um presente activo” (Girolami-Boulinier 1993: 46). Conseguir obter esta reacção por parte desta população equivale a dizer que ela retomou a sua actividade intelectual e reencontrou quer a vontade de

²³ A transcrição seguinte mostra bem o que A. Girolami-Boulinier esperava da leitura indirecta: “Em suma, eles julgam que lêem e que lêem bem, mesmo quando nós lemos por eles, e em seguida eles só têm de se lembrar de forma exacta. E, aos poucos, a memória imediata organiza-se.” (Girolami-Boulinier 1989: 72).

comunicar através da linguagem, quer a vontade de participar socialmente de um modo mais activo²⁴.

Para as pessoas de (muita) idade que se encontram muitas vezes isoladas “na multidão” e que se tornaram silenciosas ou até mesmo apáticas, urge criar programas de intervenção como os propostos, por exemplo, por A. Girolami-Boulinier em França e por O. Juncos-Rabadán em Espanha²⁵. Será pois de esperar que as sociedades façam tudo o que tiverem ao seu alcance de modo a que a pessoa adulta, ao longo da sua existência, possa seguir um percurso de aprendizagem que lhe permita um exercício contínuo das suas competências/habilidades e o ajustamento e consolidação de uma capacidade de reflexão e de diálogo permanente com o que a rodeia.

O surgimento do meu interesse pelas pessoas seniores e pelas várias formas de intervir

Da mesma forma que Girolami Boulinier (1989: 67) confessa que só em 1981, a partir da participação em Besançon nas “Journées Internationales d’Audio-phonologie et de Gérontologie”, se começou a interessar pela linguagem das pessoas de idade, é bem provável que também tenha sido Andrée Girolami-Boulinier, com quem colaborei durante cerca de duas décadas, quem fez despertar em mim o interesse pela linguagem das pessoas idosas e pelo envelhecimento cognitivo. O interesse pela educação nos seniores numa perspectiva gerontagógica terá certamente também começado com o contacto que tive com o modo de intervir usado nos referidos grupos de linguagem e com o que neles vi de promissor em termos não só linguísticos mas também cognitivos em etapas mais avançadas da vida.

Quanto à ideia da criação de um Programa de Estudos Universitários para Seniores na minha universidade, só pôde ter ocorrido quando passei a

²⁴ O. Juncos-Rabadán, nos seus trabalhos (ver Juncos Rabadán (1998b) e Juncos Rabadán *et al.* 1998), dá-nos a conhecer intervenções linguísticas com objectivos semelhantes. No entanto, de acordo, por exemplo, com Juncos Rabadán *et al.* (1998: 175), todas as actividades que tenham a ver com a intervenção no domínio da linguagem não se podem dissociar de programas de intervenção global, isto é, devem contemplar as condições pessoais e contextuais das pessoas seniores.

²⁵ Ver nota 24.

possuir conhecimentos também em gerontagogia, resultantes de contactos tidos nomeadamente com A. Lemieux, Professor da Université du Québec à Montréal, e com M. Sánchez Martínez, Professor da Universidade de Granada, que me fizeram compreender com clareza qual o papel dos universitários nesta fase da aprendizagem ao longo da vida. Finalmente, certas posições que assumimos na vida e determinadas projectos que, por vezes, ousamos tomar a nosso cargo só poderão aparentemente ser considerados gratuitos.

Convém também dizer que sou psicolinguista de formação e tal facto leva-me a concluir, face ao que ficou dito, que não devemos deixar ao abandono uma certa população idosa que, embora não apresente afasias ou outros tipos de patologias da linguagem, constitui seguramente um grupo à espera de uma intervenção por parte de terapeutas da fala.

Notas finais

Para terminar, diria que a longevidade estará para a educação/aprendizagem ao longo da vida, como a educação/aprendizagem ao longo da vida poderá estar para a longevidade. Por outros termos, nem o facto de se ser longo constitui uma condição que garanta uma participação activa em programas de educação, nem, por outro lado, se pode dizer, tanto quanto me é dado saber, que quem participar activamente em programas de educação tem necessariamente assegurada uma vida mais longa²⁶. Torna-se efectivamente necessário ter presente que existem diversos factores, incluindo os demográficos, que contribuem para a heterogeneidade que caracteriza as pessoas idosas, tornando por isso imprevisível o modo como o trajecto de cada idoso poderá ser percorrido (ver, entre outros, Juncos Rabadán & Elosúa de Juan (1998: 31 e 39) e Snowdon 2003: 453)

Uma participação activa e continuada em actividades cognitivas e físicas, incluindo as de lazer, demonstrando assim um estilo de vida empenhado em termos do que eu consideraria práticas de literacia em sentido lato (ver capítulo III deste volume), pode porém desempenhar um papel importante na qualidade de vida ao longo do *continuum* idade. Não é mesmo de excluir que as formas como as pessoas aprenderam durante a vida em

²⁶ O número de anos de vida não deve ser confundido com a qualidade de vida.

função também dos programas a que estiveram sujeitas, bem como os seus desempenhos em idades mais precoces, possam ser preditores do tipo de desempenhos em idades mais tardias (ver Stanovich, Cunningham & West (1998: 275) e Kemper *et al.* 2001).

Se viver o presente é importante em qualquer idade, afigura-se-me que ainda passa a fazer mais sentido à medida que vamos avançando temporalmente. Nessas circunstâncias, independentemente da idade, todos devemos tirar partido no dia-a-dia das nossas potencialidades, rentabilizando-as o mais que pudermos no sentido de irmos preparando o amanhã. Do desenvolvimento intelectual enquanto dinâmica entre crescimento (ganho) e declínio (perda) (ver Baltes 1987, versão online: p. 7 de 23), bem como dos possíveis mecanismos compensatórios (intelectuais) que eventualmente possam vir a ser desencadeados, esperamos que nos propiciem uma participação activa e não uma mera condição de residentes passivos no(s) espaço(s) deste planeta em que nos foi dado viver.

Referências

- AZEREDO, Z. (2007). *Envelhecimento e aprendizagem ao longo da vida*. Comunicação apresentada na III Mesa-Redonda intitulada “Qualidade de Vida e Saúde Mental”, no âmbito das VI Jornadas de Saúde Mental no Idoso, realizadas no Porto (Faculdade de Medicina da Universidade do Porto) nos dias 28 e 29 de Março de 2007, organizadas pela CMStatus em colaboração com a Associação Portuguesa de Familiares e Amigos da Doença de Alzheimer.
- BÄCKMAN, L.; SMALL, B. J.; WAHLIN, Å. & LARSSON, M. (2000). Cognitive functioning in very old age. In F. I. M. Craik & T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Second Edition. Mahwah NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 499-558.
- BALTES, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*. 23 (5), 611-626. Consultada versão disponível na web em <http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/institut/dok/full/Baltes/theoretic/index.htm> (23 páginas), acedido em 24-10-2006.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Mahwah NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 361-392.
- BOULINIER, M. (1989). Le rythme et l'espace chez l'être humain. *Lettre d'Information de l'Association Langage Lecture Orthographe*. 7, 3-4.

- BUTLER, R. N. (1963). The life-review: An interpretation of reminiscence in the aged. *Psychiatry*. 26, 65-76. Referido por P. B. Baltes (1987, versão online: p. 5 de 23).
- CLAYTON, V. P. & BIRREN, J. E. (1980). The development of wisdom across the life span: A reexamination of an ancient topic. In P. B. Baltes & O. G. Brim Jr. (Eds.). *Life-span development and behavior*. New York: Academic Press, Vol. 3, 103-135. Referido por Baltes (1987: versão online p. 6 de 23).
- COFFEY, C. E.; SAXTON, J. A.; RATCLIFF, G.; BRYAN, R. N. & LUCKE, J. F. (1999). Relation of education to brain size in normal aging. Implications for the reserve hypothesis. *Neurology*. 53, 189-196.
- CONNELLY, J. O. (s.d.). Beyond the technology. Disponível na web em <http://www.sosu.edu/cidt/briefs/beyond.htm> (4 páginas), acessado em 11-04-2005.
- ESCARBAJAL DE HARO, A. (2003). Personas mayores, educación y aprendizaje. In J. Sáez Carreras (Coord.). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson, 159-181.
- GIROLAMI-BOULINIER, A (1989). Intérêt de ces groupes et thèmes pratiqués. *Rééducation Orthophonique*. 27(157), 67-74.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. (1993). A propos du langage des personnes âgées. *Intercâmbio*. 4, 37-49.
- HANCOCK, J. (2000). *Maximise your memory*. Newton Abbot, David & Charles. Referido por A. Withnall (2005: 93).
- HOLLIDAY, S. G. & CHANDLER, M. J. (1986). Wisdom: Explorations in adult competence. In J. A. Meacham (Ed.). *Contributions to human development*. Basel: Karger, Vol. 17. Referido por Baltes (1987, versão online: p. 6 de 23).
- JARVIS, P. (2003) El aprendizaje y la sociedad del aprendizaje. In J. Sáez Carreras (Coord.). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson, 183-208.
- JUNCOS RABADÁN, O. (1998a). Involución y deterioro en desarrollo del lenguaje. In O. Juncos Rabadán (1998b). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson, 1-20.
- JUNCOS RABADÁN, O. (1998b). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson.
- JUNCOS RABADÁN, O. & ELOSÚA DE JUAN, R. (1998). Acceso léxico en la vejez. In O. Juncos Rabadán (1998b). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson, 21-45.
- JUNCOS RABADÁN, O.; ELOSÚA DE JUAN, R.; PEREIRO ROZAS, A. & TORRES MARONO, M. del C. (1998). Problemas de acceso léxico en la vejez. Bases para la intervención. *Annales de Psicología*. 14(2), 169-176.

- KEMPER, S.; GREINER, L. H.; MARQUIS, J. G.; PRENOVOST, K. & MITZNER, T. L. (2001). Language decline across the life span: findings from the nun study. *Psychology and Aging*. 16(2), 227-239.
- LEMIEUX, A. (1999). *La gérontagogie et les programmes universitaires pour les personnes du troisième âge. Perspective pour les Facultés d'Éducation*. Conferência apresentada na International Conference on Elder University Programs: Education, Research, Social Reengagement and Collaboration Networks, organizada pela Universidade de Granada, Granada, 17-18 Dezembro de 1999. Versão policopiada, 53 pp.
- LEMIEUX, A. & SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. (2000). Gerontagogy beyond words: a reality. *Educational Gerontology*. 26, 475-498.
- LEMIEUX, A. & SÁNCHEZ, M. (2001). La gérontologie versus la gérontagogie. In A. Lemieux. *La gérontagogie: une nouvelle réalité*. Montréal: Éditions Nouvelles, 73-92.
- MEACHAM, J. A. (1982). Wisdom and the context of knowledge: Knowing that one doesn't know. In D. Kuhn & J. A. Meacham (Eds.). *On the development of developmental psychology*. Basel: Karger, 111-134. Referido por Baltes (1987, versão online: p. 6 de 23).
- MOURA, C. (2006). *Século XXI. Século do envelhecimento*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- PETERSON, D. A. (1976). Educational gerontology: the state of the art. *Educational Gerontology*. 1(1), 61-73. Referido por Withnall (2003: 65).
- PINTO, M da G. C. (2004). *Some thoughts on the use of ICTs in early and later life*. Comunicação apresentada no 7.º Congresso Internacional da International Society of Applied Psycholinguistics (ISAPL), Universidade da Silésia (Cieszyn, Polónia), 6-9 de Setembro de 2004, no âmbito da mesa-redonda intitulada “Computer mediated communication”, organizada por Stefania Stame (Professora da Università degli Studi di Bologna – Itália).
- PINTO, M. da G. C. (2005). Effects of literacy on cognitive aging: some notes. In M. da G. C. Pinto & J. Veloso (Eds.). *University programmes for senior citizens. From their relevance to requirements*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 119- 131.
- SÁEZ [CARRERAS], J. (1997). *Animación sociocultural y tercera edad*. Madrid: Dykinson. Referido por Escarbajal de Haro (2003: 166).
- SÁEZ CARRERAS, J. (2005). La intervención socioeducativa con personas mayores: Emergencia y desarrollo de la gerontagogía. In: M. da G. C. Pinto & J. Veloso (Eds.). *University programmes for senior citizens. From their relevance to requirements*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 19-83.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. (2003). La semántica de la terminología en educación de personas mayores. La Gerontagogía. In J. Sáez Carreras (Coord.). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson, 53-61.

- SNOWDON, D. A. (2003). Healthy aging and dementia: Findings from the nun study. *Ann. Intern. Med.* 139, 450-454.
- STANOVICH, K. E.; CUNNINGHAM, A. E. & WEST, R. E. (1998). Literacy and the shaping of cognition. In S. G. Paris & H. M. Wellman (Eds.). *Global prospects for education. Development, culture, and schooling*. Washington DC: American Psychological Association, 253-288.
- STERNBERG, R. J. (1990a). Understanding wisdom. In R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom. Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-9.
- STERNBERG, R. J. (1990b). Wisdom and its relations to intelligence and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom. Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press, 142-159.
- STERNBERG, R. J. & WAGNER, R. K. (Eds.) (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. New York: Cambridge University Press. Referido por Baltes (1987, versão online: p. 6 de 23).
- STRUBE, G. (1985). *Knowing what's going to happen in life. 2. Biographical knowledge in developmental perspective*. Unpublished manuscript. Max Planck Institute for Psychological Research, Munich – West Germany. Referido por P.B. Baltes (1987, versão online: p. 5 de 23).
- VERGHESE, J.; LIPTON, R. B.; KATZ, M. J.; HALL, C. B.; DERBY, C. A.; KULSLANSKY, G.; AMBROSE, A. F.; SLIWINSKI, M. & BUSCHKE, H. (2003). Leisure activities and the risk of dementia in the elderly. *N. Engl. J. Med.* 348 (25), 2508-2516.
- WHITBOURNE, S. K. (2001). *Adult development and aging. Biopsychological perspectives*. New York: John Wiley and Sons. Referido por A. Withnall (2005: 93).
- WIDDOWSON, H. G. (1980). Models and fictions. *Applied Linguistics*. I, 165-170.
- WITHNALL, A. (2003). Tres décadas de gerontología educativa: Logros y retos. In J. Sáez Carreras (Coord.). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson, 63-78.
- WITHNALL, A. (2005). Older learners: Challenging the myths. In M. da G. C. Pinto & J. Veloso (Eds.). *University programmes for senior citizens. From their relevance to requirements*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 85-100.

CAPÍTULO III

A literacia e o envelhecimento cognitivo

Introdução

Não resultou de um acto automático ou não voluntário, usando uma terminologia inspirada em Hughlings Jackson (ver Goldman-Eisler 1968: 9), a escolha do título para este ensaio. Os que estão mais familiarizados com esta área de estudo não terão dificuldade em localizar os momentos em que terei hesitado, na medida em que admito que tenham relacionado imediatamente, se bem que possam não manifestar concordância com a tradução final, a expressão portuguesa “envelhecimento cognitivo” com a inglesa “cognitive aging”. A minha primeira hesitação adveio sobretudo de, para mim, o termo “aging” não corresponder sem reticências ao termo português “envelhecimento”¹.

De facto, não sei se o termo português em causa é sempre entendido enquanto processo de desenvolvimento ao longo da vida que inclua o que se passa também em etapas mais avançadas desta, com vista a possibilitar uma leitura plural dos desempenhos das pessoas idosas ditas “normais” que contemple igualmente todo o seu potencial cognitivo, emocional, criativo e de outras ordens. Dito de outra forma, o termo “envelhecimento”, em minha opinião, deveria ser visto sobretudo como um processo de modo a evitar leituras próximas das de velhice e, como tal, carregadas de estereótipos e conotações negativas que privilegiam as perdas, o declínio, não deixando grande espaço para os ganhos. De resto, usarei sempre “envelhecimento” ao longo deste texto no sentido de processo de desenvolvimento para lhe conferir e assegurar a abrangência adveniente da crença numa dinâmica

¹ No que toca à definição do processo do “aging” (envelhecimento) no quadro do desenvolvimento ou em termos de declínio, ver Baltes (1987, versão *online*: p. 7 de 23). Lembraria ainda, nesta ocasião, a seguinte passagem de Lecours & Simard (1998: 17): “A noção de «aging» cobre um período de tempo que começa no útero e conhece o seu termo com a morte”.

entre ganhos e perdas que, segundo creio, deve comportar (ver Baltes 1987, versão *online*: p. 7 de 23), e também Juncos Rabadán & Vilariño Vilariño 1998: 104, 119).

Num segundo momento, a pausa de hesitação precedeu o termo “cognitivo”. Atendendo a que a literacia no sentido lato constituirá um dos assuntos a ser abordados numa das secções deste capítulo, não surpreenderá que me tenha então questionado se, no âmbito do envelhecimento cognitivo, deveria fazer depender a linguagem da cognição geral, tal como é defendida pela posição cognitivista, ou considerar a linguagem, optando por uma perspectiva mais modularista, uma faculdade separada, suportada pela cognição mas não dependendo dela (ver Field 2004: 180, 63)².

Em meu entender, faz todo o sentido ter hesitado perante o termo “cognitivo” e, em virtude das razões apontadas, ter considerado ambas as posições: a cognição geral com a possibilidade de contemplar também a linguagem e a linguagem ao lado da cognição. Na verdade, não só é possível ouvir dizer que a linguagem não é afectada pela idade³, variável que afectaria em contrapartida a cognição, mas também se pode ler que a linguagem é, entre as capacidades cognitivas humanas, a que mais comumente se considera apresentar menos probabilidades de deterioração com o envelhecimento normal (ver Carpenter, Miyake & Just 2004). A situação parece não ser porém exactamente essa, como tem sugerido, por exemplo, a gerontologia cognitiva nos seus estudos mais recentes (ver Carpenter, Miyake & Just 2004: 1101). Assim sendo, a linguagem também poderá ser merecedora de um espaço próprio⁴, não obstante poder manifestar-se mais vulnerável em desempenhos que, de uma ou de outra forma, sofrem mais os efeitos do funcionamento cognitivo. Juncos Rabadán (1998a: 5) lança mesmo como hipótese que, com a idade, se verifica uma deterioração da

² Relativamente à questão de, com o envelhecimento normal, as alterações da linguagem poderem ser consideradas só de ordem linguística, perspectiva mais modularista, ou resultantes de alterações cognitivas mais gerais, perspectiva mais cognitivista, ver Juncos Rabadán (1998a: 5).

³ Como lembra Girolami-Boulinier (1989: 70), certas pessoas de idade induzem em erro porque apresentam uma certa facilidade de elocução.

⁴ Não será por caso que Juncos Rabadán intitula um dos seus livros *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención* (Juncos Rabadán 1998b).

memória operatória⁵, tida como um dos sistemas centrais relacionados com processos gerais (como a atenção e a memória) por oposição aos sistemas modulares relativos a processos específicos (como a percepção visual e a linguagem), que acaba por afectar aspectos da linguagem como o acesso ao léxico, a compreensão e produção de orações complexas e a compreensão e produção do discurso. A abordagem à deterioração da linguagem merece portanto por si só algum espaço, nem que não seja para evidenciar aspectos da linguagem que possam ser mais dependentes de actividades cognitivas mais vulneráveis ao efeito da idade.

Depreende-se do referido que o objecto de estudo, seja ele a linguagem ou outro, não pode ser deixado à mercê de qualquer especialista, mesmo que bem intencionado, se se pretender um estudo rigoroso do mesmo.

Na medida em que vários factores concorrem para que as pessoas de idade revelem perfis cognitivos (e mesmo verbais) diversificados⁶, o envelhecimento cognitivo está longe de ser idêntico em todas as pessoas. Desta maneira, tendo presente o panorama relativo à variável “habilitações literárias” na população portuguesa (ver Pinto 2004a: 79 e o capítulo I deste volume), é de supor que uma oferta mais adequada de oportunidades em termos de educação/escolarização ou de aprendizagem formal ou não formal durante a vida possa levar a que nos deparemos futuramente, também no nosso país⁷, com níveis mais avançados de literacia num sentido lato,

⁵ De acordo com Juncos Rabadán, a memória operatória refere-se a “dois aspectos do funcionamento da mente: memorização ou armazenamento temporal de informação e processamento ou manipulação dessa informação” (Juncos Rabadán 1998a: 6).

⁶ No que toca ao aspecto cognitivo, e a título exemplificativo, ver Bäckman *et al.* (2001: 360-366) no que diz respeito, por exemplo, às grandes diferenças no funcionamento da memória episódica nos seniores em resultado de factores como, por exemplo, os demográficos – idade, educação e sexo –, os que se relacionam com o estilo de vida e com a saúde e os genéticos.

⁷ Talvez se revista de alguma oportunidade dizer que, num estudo preliminar sobre a narração oral e escrita no idoso (Pinto, Veloso & Martins 2000), se pôde observar que, em vários dos aspectos em análise, não eram significativas, do ponto de vista estatístico, as diferenças entre os desempenhos de adultos (N=20) com uma média etária de 49,30 anos e com 4 anos de escolaridade e de idosos (N=20) com uma média etária de 85,90 anos e com uma escolaridade predominantemente de 4 anos (45%).

que concorram para um envelhecimento cognitivo com mais qualidade, muito particularmente na população mais idosa⁸.

O objectivo deste texto reside portanto em partilhar o meu pensamento acerca do papel da literacia em sentido lato, aliada naturalmente a um determinado grau de escolaridade e a competências obtidas através de aprendizagens formais ou não formais, no funcionamento da cognição e da linguagem ao longo da vida. Por conseguinte, sempre que se pretendam implementar políticas que visem impedir o declínio cognitivo ou, recorrendo à formulação de Gomes de Matos⁹, promover a sustentabilidade cognitiva, importa que a literacia no sentido lato seja também tida em atenção porque, quanto a mim, constitui um factor demográfico a todos os títulos merecedor de uma atenção particular.

Dos restantes idosos, 3 possuíam unicamente 3 anos de escolaridade (15%) e os outros tinham escolaridades de 8 anos (5%), de 9 anos (25%), de 11 anos (5%) e de 12 anos (5%). Muito embora os grupos necessitem de ser mais numerosos para se poder chegar a qualquer tipo de relação entre o grau de escolaridade e a idade, especialmente no que se refere ao grupo das pessoas mais idosas, o facto de as diferenças encontradas entre os grupos acima mencionados não serem estatisticamente significativas alerta-nos, de uma maneira muito forte, para a necessidade de se incutir nos adultos o hábito de procurarem programas que lhes permitam a aprendizagem ao longo da vida, bem como o hábito de participarem activamente em diferentes vertentes durante a vida adulta de forma a que se tornem agentes de um envelhecimento activo, que concorra, como nos diz Azeredo (2007), para adiar, atrasar, o envelhecimento fisiológico quando não existam patologias adversas.

⁸ Em termos do que se pode entender por idoso, convém ter presente que se tem de admitir que o seu significado varia com os tempos e com as culturas. De resto, como nos lembram Bäckman *et al.* (2000: 499), podem mesmo considerar-se vários tipos de idosos – os “young-old”, os “old-old” e os “oldest-old” –, que não são, no dizer dos autores, entidades estáticas. Por sua vez, Azeredo (2007) também alerta para a existência de “idosos velhos”, “idosos não velhos” e “futuros idosos”, tipologia que se reveste de uma particular importância quando está em causa a aprendizagem ao longo da vida.

⁹ Ou que visem, de acordo com Gomes de Matos (ver também Gomes de Matos 1996), “promover a sustentabilidade cognitiva” adoptando assim uma leitura no quadro da positividade. Esta sugestão, bem como outras também tidas em boa consideração, foi extraída dos comentários feitos em Abril de 2005 por Francisco Gomes de Matos a uma versão prévia deste texto. O texto de Withnall (2005) num todo também pode ser considerado um bom exemplo de como olhar o envelhecimento de uma forma positiva.

A complexidade inerente à literacia em sentido lato faz-nos, no entanto, reconhecer que não se trata de uma variável que se preste a um estudo fácil, em virtude da inevitável variabilidade de que se revestirá, tendo em conta a diversidade de percursos ao longo da vida de cada pessoa resultantes da respectiva vivência com o material impresso. Se, por sua vez, nos ativermos ao que se passa com uma população constituída por seniores ou por pessoas idosas, a situação por certo ainda se revelará menos linear. Nesse caso, convirá mesmo destacar os vários grupos que possam integrar essa população, dos “idosos velhos” aos “futuros idosos”, passando pelos “idosos não velhos” (Azeredo 2007)¹⁰, e pensar como cada um cultivará ou exercerá práticas sociais de uso da escrita a partir dos hábitos e das potencialidades que eventualmente transporta consigo, com a finalidade de se tornarem cidadãos activos e participativos e não confinados ao isolamento, excluídos ou pouco receptivos à mudança.

Pode então acrescentar-se que, se a aprendizagem ao longo da vida não se verifica uniformemente em toda a população, o grau de literacia também vai divergir, evidenciando-se porventura melhor o efeito do seu grau a partir de certa idade. Seguindo, por exemplo, a tipologia de grupos relativa à população idosa de Azeredo (2007) e a sua caracterização, o perfil dos “idosos velhos” e dos “idosos não velhos” distingue-se do dos “futuros idosos” de uma maneira que nos remeterá imediatamente para os vários tipos de literacia ou literacias que podem vir a apresentar em resultado naturalmente dos seus trajectos durante a vida adulta e consequentemente dos seus distintos modos de estar numa sociedade em que as novas tecnologias da informação, a globalização e a cultura científica e técnica os incitarão com certeza diferentemente à aprendizagem, por vias formais ou não formais. De acordo com a fonte citada, o primeiro grupo, o dos “idosos velhos”, apresenta mais analfabetos (tanto no sentido tradicional como no tocante ao analfabetismo em informática), evidencia uma maior cultura popular e revela dificuldades no que respeita a uma aprendizagem adaptativa. Por seu turno, no segundo grupo, o dos “idosos não velhos”, embora haja menos analfabetos de tipo tradicional, o seu grau de instrução continua a permanecer baixo, manifestando também uma elevada percentagem

¹⁰ Ver nota 8.

de analfabetos em informática. Se este último grupo evidencia uma maior sensibilização em termos de entrada no mundo globalizante, mostra porém pouca abertura a mudanças. Acontece que também não foi preparado para uma velhice activa durante a vida. O terceiro grupo a que Azeredo (2007) alude é o dos designados “futuros idosos”. Trata-se já de um grupo com instrução elevada, com um alfabetismo informático também mais elevado, uma maior capacidade de comunicabilidade virtual, uma menor identidade cultural e, naturalmente, uma maior adaptação à sociedade do conhecimento, economicista e globalizante. Os grupos que acabamos de enumerar e caracterizar, passíveis de existir também na nossa sociedade, não deixam dúvidas quanto à diversidade de perfis de literacia(s) que podemos encontrar quando está em causa estudar a(s) literacia(s) na pessoa idosa.

Modos diferentes de considerar a literacia

Não obstante a literacia não ser sinónimo de escolaridade, em virtude de, entre outras coisas, nos encontrarmos numa sociedade grafocêntrica que apresenta tanto casos de analfabetismo funcional, como casos de pessoas com pouca escolaridade manifestando níveis de literacia não menosprezáveis (ver Marcuschi 2001: 19 e segs.), é importante ter em conta que, muito provavelmente, quem detém baixos níveis de escolaridade se mostra menos atraído por actividades e por tipos de aprendizagem não formais e por conseguinte menos capacitado para exercer ou cultivar práticas sociais de uso da escrita que contribuam para fomentar a literacia que nos interessa realçar neste texto: a literacia (tradicional) em sentido lato. Em contrapartida, os detentores de mais habilitações literárias mostrar-se-ão certamente mais receptivos a aprendizagens formais ou não formais e à prática de certas actividades de lazer que os farão passar a obter níveis mais elevados dessa literacia ou mesmo a sentir-se mais à vontade em outros tipos de literacia¹¹,

¹¹ Neste texto, a literacia deve ser tida no seu sentido tradicional. No tocante a outros tipos de literacia, ver Hodges (Ed. 1999: 1). Conforme Francisco Gomes de Matos refere nos seus comentários a uma versão prévia deste texto (ver nota 9), tipos de literacia como a *literacia cognitiva*, a *literacia criativa*, a *ecoliteracia* ou a *literacia para a paz* não constam, no entanto, do *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*, publicado pela *International Reading Association* (1995). A este respeito, e no mesmo contexto, não posso deixar de transcrever as palavras de Francisco Gomes

bem como a apresentar uma sustentabilidade cognitiva compatível com o que investiram ao longo das suas vidas.

No sentido tradicional, a definição de literacia pode tomar por base, pelo menos, dois pontos de vista teóricos (ver De Lemos 2002: 3). É evidente que o termo literacia foi ganhando diferentes acepções que motivaram mesmo uma terminologia que se lhes ajustasse. Assim, por exemplo, a literacia computacional mostra como as tecnologias da informação e da comunicação concorreram para que a literacia nessa área passasse a apresentar uma designação própria. Outras áreas do conhecimento terão motivado também, como é natural, as suas designações de literacia (ver Hodges (Ed. 1999: 1) e Pinto 2002). Na realidade, só podemos estar de acordo com Karchmer *et al.* (2003: 176), quando lembram que a natureza da literacia inicial sofreu transformações profundas nos últimos vinte anos.

Considerando então as perspectivas teóricas acima apontadas, temos, por um lado, a abordagem cognitivo-psicológica que está relacionada com a definição de literacia no seu sentido mais restrito¹² e, por outro lado, a abordagem sócio-cultural que nos coloca face ao sentido mais lato da definição de literacia (ver De Lemos 2002: 3).

O primeiro sentido de literacia diz essencialmente respeito à capacidade de ler e de escrever (ver De Lemos 2002: 3). Por consequência, a abordagem cognitivo-psicológica da literacia visa identificar os processos que estão subjacentes a essas capacidades, bem como ao seu desenvolvimento (ver De Lemos 2002: 3). O segundo sentido da literacia, o mais lato, é defendido pelos que vêem a literacia como um processo social que se desenvolve graças à exposição a práticas de literacia relacionadas com ambientes particulares e que está intimamente ligada ao contexto social e cultural (ver De Lemos 2002: 3).

Estes dois sentidos de literacia poderão remeter para as noções de “alfabetização” e de “letramento” de Magda Soares. Para esta autora, a alfa-

de Matos: “a literacia relacionada com a idade também podia ter o seu lugar ao sol (ou, mais especificamente, a gerontoliteracia)”.

¹² A definição mais restrita de literacia, tal como nos é dado observar em De Lemos (2002: 3), corresponderá porventura à acepção de literacia que se enquadra mais na perspectiva convencional e que se aproximará também mais da forma como é entendida pelo senso comum.

betização, que identificaríamos com a literacia no sentido restrito, circunscreve-se ao contexto do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita (ver Soares 2001: 47). O letramento, que identificaríamos com a literacia no sentido lato, corresponde, segundo a mesma autora, ao estado ou condição de quem, para lá de saber ler e escrever, também cultiva e põe em exercício as práticas sociais que assentam no uso da escrita (ver Soares 2001: 47).

Na minha perspectiva, a literacia não deveria confinar-se somente à capacidade de ler e de escrever ou até de compreender e produzir textos escritos (ver De Lemos 2002: 3). Talvez seja por isso que a literacia que me interessa neste contexto é antes a que corresponde ao processo de extrair sentido de um texto (ver De Lemos 2002: 3), ou, conforme sugere Francisco Gomes de Matos¹³, de “criar sentido nos/para os textos”. É por estas razões, entre outras, que advogo o sentido lato de literacia quando está em causa observar os efeitos desta no envelhecimento cognitivo. Também defendo a ideia de que a literacia implica outras habilidades/capacidades verbais. De Lemos (2002: 3) é bem expressiva a este propósito quando faz alusão a “habilidades verbais tais como ouvir e falar, assim como [...] outras habilidades como a interpretação de material visual, o uso e compreensão de conceitos e notações matemáticas, a ‘literacia’ computacional, e o pensamento crítico”¹⁴.

É verdade que a literacia num sentido lato pressupõe a capacidade de ler e de escrever (a literacia no sentido restrito), que radica em duas habilidades, em dois pré-requisitos fundamentais, que devem ser alcançados através de um ensino explícito, de instruções conducentes à aprendizagem da leitura, i.e., através do conhecimento da relação símbolo-som e da consciência fonémica (ver De Lemos 2002: 7). No entanto, seguindo a mesma fonte, outros factores também podem desempenhar um papel importante no reconhecimento visual de palavras com o recurso a um processamento fonológico mínimo. São eles as habilidades de processamento visual e a memória fonológica a curto e a longo prazo (De Lemos 2002: 7). Porém,

¹³ Ver nota 9.

¹⁴ No que respeita à interpretação de material visual, ver Pinto (2004b: 60 e segs.) quando se refere ao acto de narrar histórias apresentadas sob a forma de imagens por pessoas idosas.

estes factores dependem mais, segundo a autora, de um mecanismo de auto-aprendizagem. Por outras palavras, ainda em conformidade com De Lemos, quanto mais elevado for o número de palavras reconhecidas visualmente – uma pessoa que leia melhor torna-se mais propensa a aumentar a sua exposição ao material impresso (ver Stanovich, Cunningham & West 1998: 279) – tanto mais fluente será a leitura, bem como menos dependente das exigências cognitivas inerentes à decodificação desta, permitindo dirigir os esforços e a energia cognitivos mais para a compreensão do que simplesmente para a decodificação. Vem a propósito lembrar que, para Girolami-Boulinier (1993a: 42), ler tem a ver com compreender e não com titubear (“ânonner”).

Esta forma de pensar de Girolami-Boulinier reforça a ideia de que as habilidades exigidas para ler (e escrever) devem tornar-se automáticas o mais cedo possível para que sejam dispendidos menos tempo e energia cognitiva na tarefa de decodificar – especialmente no caso de palavras menos familiares – e assim atingidas a fluência e a compreensão necessárias em termos de leitura (ver também Stanovich 2000: 38). De Lemos (2002: 7) relaciona igualmente o ler mais e bem, assim como o estar mais exposto a material impresso, com o aumento das habilidades de reconhecimento verbal e com a oportunidade de constituir um armazém de palavras reconhecidas visualmente. Tudo isto faz portanto pensar que, quanto mais se praticarem a leitura e a escrita, tanto mais automáticas se tornam essas actividades, pelo menos no que cada uma possuirá de mais básico, passando a requerer uma menor carga de esforço cognitivo no seu exercício e atingindo certamente uma maior fluência e qualidade. Parece óbvio que um uso com frequência e com qualidade da leitura e da escrita durante a vida adulta só poderá vir a criar as condições imprescindíveis à sustentabilidade dos desempenhos dessas habilidades, com as consequentes repercussões positivas de ordem cognitiva e também verbal.

No quadro de uma sociedade grafocêntrica, a literacia deve ser também vista à luz de aprendizagens não formais e não unicamente tomando como base diferentes graus de ensino formal, o que faz com que se torne mais abrangente a sua leitura e permite, com base em Stanovich, Cunningham & West (1998: 262, 279), alertar para o papel do grau de exposição ao material impresso enquanto resultado possível da imersão num ambiente de literacia. Interessa mesmo acrescer, seguindo a mesma fonte, que a sensi-

bilidade à exposição ao material impresso tanto pode ser consequência de uma capacidade desenvolvida de leitura¹⁵, como pode cooperar no sentido de aumentar quer a capacidade de ler, quer outras habilidades verbais. Para os autores, os indicadores obtidos em relação à exposição ao material impresso não correspondem a indicadores de quantidades absolutas de leitura medidas em tempo e em número de palavras; dever-se-ão por certo antes ao facto de se estar imerso num meio impregnado de literacia (ver Stanovich, Cunningham & West 1998: 262) e sem dúvida ainda ao que representa essa exposição para quem está em contacto com ela¹⁶. Neste contexto, é digno de nota o que Stanovich, Cunningham e West avançam no que respeita aos efeitos na idade e nas capacidades verbais da exposição ao material impresso. Referem estes autores que os resultados obtidos num estudo comparativo entre jovens estudantes e pessoas de idade permitem conjecturar que a exposição ao material impresso pode ajudar a compensar os efeitos normalmente menos positivos da idade em relação às capacidades verbais (Stanovich, Cunningham & West 1998: 276). Não deixa de ser merecedor da nossa atenção o olhar que Stanovich, Cunningham e West lançam sobre as experiências em termos de literacia e sobre o moldar da cognição também ao longo da vida. A alusão que os autores fazem não só às experiências provindas da educação formal mas sobretudo ao efeito benéfico do uso durante a vida adulta das habilidades e capacidades cognitivas adquiridas por esse meio (Stanovich, Cunningham & West 1998: 275-276) afigura-se-me que reforça de uma maneira muito singular o que

¹⁵ Revela-se oportuno confrontar esta passagem com o que Seliger (1977: 275) refere, quando está em causa a aprendizagem de uma língua segunda, acerca da exposição a uma língua em situações naturais e da sua instrução formal. De facto, o autor chama a atenção para o carácter neutro do termo “exposição”. Conforme Seliger adianta, não é a mesma coisa estar exposto a uma língua e estar exposto a um vírus. Este último pode ser apanhado automaticamente, o que não se passa no caso da língua. Ora, o mesmo parece ser verdade em termos de exposição ao material impresso. Uma pessoa estará tanto mais sensível a este quanto mais abertura lhe manifestar.

¹⁶ Para uma revisão em torno das noções de “input” e “intake”, ver Schmidt (1990). Por seu lado, Ellis (1994: 708) dá-nos a seguinte definição de “intake”: “[...] é aquela porção do «input» de que os aprendentes se dão conta e que introduzem [“take into”] por isso na memória temporária.”

é o meu entendimento sobre o efeito da literacia na cognição ao longo da vida. Noutras palavras, quanto mais investirmos no nosso desenvolvimento intelectual ao longo da nossa existência, tanto mais se torna possível falar em sustentabilidade cognitiva. Importa por isso recorrer o mais possível a meios que fomentem e sustentem o funcionamento cognitivo a fim de não se ficar mais cedo do que o esperado refém de estados *de não desenvolvimento* na ausência de patologias que os tornem inevitáveis (ver Coffey *et al.* (1999) e Azeredo 2007).

Apesar de a literacia remeter para a leitura e a escrita e de, no caso da literacia em sentido lato, se fazer alusão às práticas sociais de uso da escrita que passam naturalmente tanto pela leitura como pela escrita, teremos provavelmente de admitir que a tónica recai sempre mais sobre a leitura do que sobre a escrita. Não será porventura casual que, no tocante à pesquisa sobre a aquisição da literacia, De Lemos (2002: 8) assinale que esta se tem centrado mais na aquisição de habilidades relacionadas com a aquisição da leitura do que com a aquisição da escrita. Esta ênfase na leitura pode provavelmente atribuir-se, ainda seguindo a mesma fonte, a dois factores. Por um lado, na escola tem-se dado, em geral, menos atenção ao ensino da escrita do que ao da leitura; por outro lado, existirão mais instrumentos de avaliação da leitura do que da escrita, o que torna mais acessível o estudo científico da aquisição da primeira habilidade relativamente à segunda. Ora, estou em crer que a prática da escrita tem um efeito muito singular na metacognição e, por isso, devia atribuir-se-lhe o relevo que efectivamente merece, fomentando o seu uso frequente durante a vida adulta. Esse uso visaria contribuir não só para que a escrita se tornasse uma modalidade de uso da língua que não viesse a oferecer resistência ou a causar receio em certas circunstâncias, mas também para que saísse realçada a forma como ela dá corpo a um processo mental que a usa também como mediação.

Algumas notas sobre o envelhecimento cognitivo

Se se tomar em linha de conta o desenvolvimento cognitivo ao longo da vida (ver Doron & Parot 2001: 224), também deparamos com certeza com o conceito de “envelhecimento cognitivo”. O envelhecimento cognitivo é sem dúvida um conceito que vale a pena estudar se quisermos responder à pergunta de Park sobre o que acontecerá ao sistema cognitivo à medida que envelhecemos (Park 2000: 3) e se desejarmos vir a compreen-

der melhor os efeitos do envelhecimento no funcionamento cognitivo (ver Park & Schwarz 2000: xi)¹⁷.

Quanto ao funcionamento da inteligência e da memória com o avanço da idade ou sobretudo em idades mais tardias, Bäckman *et al.* (2000: 513) acrescentam que os dados da pesquisa indicam que “a inteligência fluida, a memória episódica e a memória operatória estão associadas a uma robusta deterioração da idade, caracterizada por um início de declínio que se instala relativamente cedo e que continua até uma idade muito avançada”¹⁸. E os autores prosseguem, dizendo que, em contrapartida, as tarefas relativas à inteligência cristalizada e à memória semântica, cujo começo de deterioração ocorre em momentos mais avançados da vida, manifestam de um modo típico estabilidade ao longo da vida adulta (ver igualmente Baltes 1987, versão *online*: p. 6 de 23)¹⁹.

Ora, também nos podemos perguntar como equilibrar as perdas que se encontram associadas ao envelhecimento cognitivo com o aumento²⁰ de conhecimento e de experiência – os ganhos – que derivam do próprio envelhecimento (ver Park 2000: 3)²¹. No caso, por exemplo, da memória,

¹⁷ No que respeita à crença do desenvolvimento intelectual como uma dinâmica entre crescimento (ganho) e declínio (perda), bem como à forma de olhar o desenvolvimento em termos de ganho e de perda e ao processo unidireccional do envelhecimento (“aging”) e multidireccional do desenvolvimento, ver Baltes (1987, versão *online*: p. 7 de 23).

¹⁸ A este propósito, Baltes (1987) alerta ainda para a crença na plasticidade do desenvolvimento – relacionada com a variabilidade intra-individual e com o potencial que os indivíduos detêm para apresentar diferentes formas de comportamento ou de desenvolvimento – levando a questionar o seu papel, por exemplo, em termos de tarefas relacionadas com a inteligência fluida (Baltes 1987, versão *online*: p. 9 de 23). Para mais informação acerca das memórias e inteligências mencionadas, ver Capítulo IV deste volume, secção “O desenvolvimento cognitivo ao longo da vida”.

¹⁹ Revela-se de interesse referir nesta oportunidade o modo como Azeredo (2007) assinala que o envelhecimento fisiológico não tem retorno, mas que pode ser atrasado se a estimulação for contínua ao longo da vida e se, através da aprendizagem ao longo da vida, se preparar um envelhecimento activo.

²⁰ Ou, nas palavras de Francisco Gomes de Matos, “aumento do conhecimento”. Ver nota 9.

²¹ Acerca da leitura do desenvolvimento ao longo da vida como multidireccional, como uma dinâmica entre ganhos e perdas (Baltes 1987), bem como acerca da leitura segundo a qual, embora o cérebro humano ganhe conhecimentos com a idade, vai

talvez seja relevante ter presente, como assinala Withnall (2005: 93) com base em Whitbourne (2001), que existem pelo menos 11 componentes de memória e que o seu trajecto não é necessariamente idêntico em todas. Isto é, não apresentarão todas por certo curvas descendentes com a idade. Por sua vez, Baltes (1987, versão *online*: p. 5 de 23) interroga-se sobre o surgimento de novas formas de inteligência [capacidades cognitivas] nos adultos e em etapas da vida mais avançadas. O autor não só faz referência ao fenómeno da memória autobiográfica e ao processo da reminiscência e de passar a vida em revista, que parecem emergir mais tardiamente na vida (Baltes 1987, versão *online*: p. 5 de 23), mas alude também à pragmática da inteligência (a inteligência prática, o conhecimento acerca da pragmática da vida e a mesmo a sabedoria), que se acredita que manifesta mudanças positivas durante a segunda metade da vida (ver Baltes 1987, versão *online*: p. 6 de 23).

Quatro outros importantes mecanismos que são todavia hipoteticamente responsáveis pelas diferenças de idade no funcionamento cognitivo são, ainda segundo Park (2000: 8), a velocidade de processamento da informação – as pessoas tornam-se mais lentas com a idade (Juncos-Rabadán 1998a: 2 e 11²²) –, a função da memória operatória (Juncos Rabadán 1998a: 6²³), a função inibitória (ver Juncos Rabadán 1998a: 7²⁴) e a função sensorial. Estes mecanismos também são tidos em consideração por Jones & Bayen (1998: 676) quando adiantam, apoiados no que sugerem teorias correntes do envelhecimento cognitivo, que o “enlenteamento”²⁵ cognitivo, as limi-

também perdendo a capacidade de processamento (Birren 1988), ver Juncos Rabadán (1998a:2).

²² Sobre o enlenteamento, Juncos Rabadán (1998a: 2) define-o, com base em Birren & Fisher (1992), como “[o] tempo necessário para qualquer tarefa que requeira a mediação do sistema nervoso central”.

²³ Ver nota 5.

²⁴ Talvez seja interessante transcrever o modo como Juncos Rabadán (1998a), com base em Kinsbourne (1980), define a inibição. Tomando por base a referência mencionada, Juncos Rabadán define-a como sendo “aqueles processos que possibilitam a obtenção da eficiência em qualquer modalidade de comportamento mediante a supressão dos planos de acção ineficazes para ele.” (Juncos Rabadán 1998a: 7).

²⁵ Tal como já ficou registado na nota 4 do capítulo II deste volume, o termo “enlenteamento” foi usado neste texto tomando por base o termo espanhol “enlenteamiento”.

tadas capacidades de processamento e a incapacidade de inibir informação irrelevante estão na origem de mudanças nas capacidades cognitivas relacionadas com a idade. Afirmam ainda os autores que o declínio relativo ao funcionamento cognitivo ligado à idade pode vir acompanhado de défices sensoriais (ver Jones & Bayen 1998: 676)²⁶.

A literacia no sentido lato desempenhará algum papel em certos aspectos do envelhecimento cognitivo?

É então possível que a literacia num sentido lato, tendo naturalmente também em conta o grau de escolaridade, a participação em aprendizagens formais ou não formais e a prática de certas actividades de lazer, possa servir, entre outras coisas, para reduzir a distância passível de se verificar, em resultado da idade, entre, por um lado, a memória semântica e a memória episódica e, por outro lado, a inteligência cristalizada e a inteligência fluida ao longo da vida?

Até que ponto pode a literacia no sentido mais lato, através do exercício e da cultura de práticas sociais de uso da escrita, contribuir para otimizar os desempenhos mais subordinados aos padrões de memória e de inteligência que se acredita que apresentam uma maior vulnerabilidade ao efeito da idade (ver Bäckman *et al.* 2000: 502-503) e para atrasar certos trajectos menos convenientes em termos cognitivos?

Poderá a literacia no sentido lato concorrer para um envelhecimento activo que contrarie o inevitável envelhecimento fisiológico no caso de não existirem patologias incapacitantes (ver Azeredo 2007)?

Que dizer do possível papel desempenhado pela literacia na memória declarativa (explícita) e implícita, bem como na memória procedimental (não declarativa) (ver Prull *et al.* (2000) e Köpke 2004: 12)²⁷?

to”, que surge em Juncos Rabadán (1998a : 2 e 11), em virtude de, a meu ver, traduzir melhor do que “lentidão” a ideia de processo para que remete..

²⁶ Ver Withnall (2005: 94-95) relativamente ao que esta autora refere acerca das crenças que relacionam factores sensoriais com a capacidade de aprender.

²⁷ Em Paradis (2004: 235) pode ler-se a respeito de memória declarativa: “[é um] sistema de memória que está subjacente à representação do conhecimento explícito [...]. Contém tanto a memória episódica (i.e., experiencial) como a memória semântica (i.e., o conhecimento geral), e contrasta com a *memória procedimental*”. No que toca

Talvez seja muito cedo para estabelecer uma conexão linear, se é que ela realmente existe, entre níveis de literacia num sentido lato e o trajecto do funcionamento cognitivo em resultado da idade. Os estudos sobre os efeitos da literacia neste domínio serão sem dúvida bem-vindos²⁸.

No entanto, se se quiser admitir a ideia de um provável efeito no funcionamento cognitivo da literacia, por meio do exercício continuado de práticas sociais do uso da escrita, não deixa de poder ser defensável a hipótese de a aprendizagem ao longo da vida, seja ela formal ou não, ao servir a(s) literacia(s), poder ser da maior utilidade no sentido de criar capacidades metacognitivas e verbais que revertam em mecanismos compensatórios passíveis de contrariar as consequências de um envelhecimento fisiológico inevitável através de um estilo de vida activo e receptivo quer às mudanças, quer aos desafios da sociedade de hoje (ver Azeredo 2007).

A educação e a linguagem do idoso

O acesso da população em geral a partir de uma certa idade, no âmbito da educação/aprendizagem ao longo da vida, a uma oferta educativa especialmente programada para accionar nela o questionamento dos conhecimentos que já possui e que não raramente a faz depositar neles uma confiança excessiva (ver Meacham 1990: 205) passará certamente por uma introspecção que, sem dúvida, reforçará as competências metacognitivas que lhe possibilitam avaliar de que forma “uma pessoa pode estar certa acerca do que sabemos e dos critérios que presidem ao conhecimento” (Kitchener & Brenner 1990: 216).

Acredito que, implementando uma política educativa que obedeça a esta linha de pensamento, a linguagem virá a usufruir de um papel muito especial e sairá – estou em crer – reforçada tanto na sua vertente oral como

à memória procedimental, Paradis define-a assim: “[é um] sistema de memória que está subjacente à representação da competência relativa a habilidades.” (Paradis 2004: 244). Acresce ainda na mesma entrada: “[c]ompetência implícita: um conjunto inferido de procedimentos computacionais subjacentes que geram o comportamento automático” (Paradis 2004: 244), o que, para o autor, a contrasta com a memória declarativa.

²⁸ Se eles são importantes para uma melhor compreensão do fenómeno do atrito que possa vir a sofrer a primeira língua, como nos lembra Köpke (2004: 14), não o serão menos se desejarmos obter, por exemplo, uma melhor compreensão do desenvolvimento da língua(gem) ao longo da vida adulta em sujeitos tidos como saudáveis.

na sua vertente escrita. Destaco, portanto, a função que a educação/aprendizagem ao longo da vida pode vir a ter no tocante a desempenhos aceitáveis em termos de produção e de compreensão verbais, além das que terá do ponto de vista da cognição.

No que respeita à linguagem, a concluir o seu estudo de 1996, Juncos-Rabadán refere que os mais idosos revelam um declínio na sua capacidade de compreender e de contar histórias apresentadas de forma pictórica. Mas acrescenta que “este declínio pode ser reduzido com níveis de educação elevados” (Juncos-Rabadán 1996: 682).

A notícia publicada em Julho de 1999 na revista *Science*²⁹ intitulada “The brain: use it or lose it”, que se reportava ao artigo “Relation of education to brain size in normal aging. Implication for the reserve hypothesis”, tornado público no mesmo mês pela revista *Neurology* (ver Coffey *et al* 1999), chama precisamente a atenção para o facto de a educação poder ajudar a que as pessoas de idade se protejam contra o declínio cognitivo. Lê-se então logo no início do citado artigo: “Uma predição da «hipótese da reserva» é que, entre os indivíduos de idade que apresentam alterações similares do cérebro relacionadas com a idade (por exemplo: atrofia cerebral), dos que possuem mais escolaridade esperar-se-ia que demonstrassem menos distúrbios cognitivos do que dos que possuem menos escolaridade” (Coffey *et al* 1999: 189).

Muito embora os autores reconheçam que é necessário investigar mais para poderem ser avançados mais dados sobre a base neurobiológica e os correlatos funcionais do efeito da educação (ver Coffey *et al.* 1999: 189), somos levados a pensar que o efeito da educação pode ser realmente importante. E digo *pode ser* porque, por exemplo, Girolami-Boulinier (1983), num dos seus trabalhos consagrados ao estudo da linguagem em pessoas (muito) idosas (com idades compreendidas entre os 90 e os 100 anos), diz a determinada altura: “O meio e o nível dos estudos não intervêm sempre, alguns que possuem o certificado superior não se exprimem agora melhor do que os outros” (Girolami-Boulinier 1983: 31)³⁰. E, num outro artigo seu

²⁹ *Science*, V. 285, N.º 5427, 30 July 1999, p. 661.

³⁰ Salvaguardando as diferenças individuais, importa ter em conta neste momento tanto a idade avançada da população estudada por Andrée Girolami-Boulinier, como o facto de estar ou hospitalizada ou em instituições. Esta referência assume relevo na

de 1990, escreve, ainda no mesmo âmbito: “Os que pareciam conservar faculdades intactas, continuavam a exprimir-se com volubilidade sobre o seu passado e sobre as suas actividades anteriores, mas apresentavam muito mais dificuldades de expressão e de compreensão quando estavam em causa a constatação de factos ou raciocínios novos, e isto independentemente do nível sócio-cultural. ” (Girolami-Boulinier 1990: 315).

No entanto, Juncos-Rabadán, apoiado na sua investigação, lembra que “a educação melhora o desempenho narrativo em todas as idades e em todos os grupos de linguagem” (Juncos-Rabadán 1996: 681). E chega até a afirmar: “a educação parece mitigar o efeito negativo da idade na capacidade narrativa” (Juncos-Rabadán 1996: 682). Por fim, o autor realça mesmo o facto de problemas de memória operatória poderem ser mais severos nas pessoas de idade com um nível mais baixo de educação. Dito diferentemente, a educação poderá compensar défices na capacidade narrativa dos mais idosos³¹ e talvez também noutros aspectos relacionados com a linguagem (ver Juncos Rabadán 1998b)³².

Por sua vez, Girolami-Boulinier (1989), evidenciando a sua extraordinária capacidade de observação, escreve ainda: “O que parece claramente, é que as diferenças de nível sócio-cultural se atenuam com a idade, mesmo quando alguns induzem em engano em virtude de apresentarem uma certa facilidade de elocução, mesmo quando os registos da língua ainda se mantêm diferentes em resultado dos seus hábitos antigos” (Girolami-Boulinier 1989: 70).

medida em que não se está seguramente perante uma população activa e participativa, para além de se estar perante uma população muito idosa.

³¹ No que respeita ao efeito da educação em várias actividades (cognitivas e verbais), ver, entre outros, Baltes (1987), Juncos Rabadán (1998b), Coffey *et al.* (1999), Kemper *et al.* (2001), Verghese *et al.* (2003).

³² Recorrendo à dualidade formulada por Hughlings Jackson (Goldman-Eisler 1968: 26), talvez faça sentido avançar que um nível mais elevado de escolaridade, bem como tudo o que isso pode representar em termos de prática de capacidades verbais, leve a criar no falante uma maior familiaridade com desempenhos verbais da ordem dos actos *voluntários* e seus pressupostos, ultrapassando assim desempenhos que tirem unicamente partido de meros actos *automáticos*.

Lembraria, de novo, o facto de a população estudada por Girolami-Boulinier apresentar uma idade bastante avançada e diria mesmo que, quando está em causa o estudo de pessoas muito idosas, se me afigura que se torna imprescindível deixar bem clara a sua média etária. É que, em minha opinião, se bem que se devam ter bem presentes as diferenças individuais, não se deverá pôr totalmente de lado a ideia de que, tal como nos primeiros anos de vida da criança se dá importância ao que se passa mês-a-mês, na pessoa com uma idade muito avançada, à medida que os anos passam, algo de similar poderá também acontecer.

Se é possível sugerir que a educação melhora as habilidades metacognitivas que estão envolvidas, por exemplo, na competência narrativa oral (Juncos Rabadán 1996: 669), então também se pode porventura avançar que, no tocante à escrita enquanto processo, essas habilidades ainda serão postas mais à prova. É evidente que temos, desde já, de distinguir a escrita que se limita a aplicar directamente o conhecimento da escrita que revela o aperfeiçoamento ou desenvolvimento de um conhecimento inicial com a finalidade de obter um conhecimento construído durante um processo de composição que assenta em reformulações continuadas (ver Bereiter, Burtis & Scardamalia 1988: 265). Neste segundo tipo de escrita, no qual se pode ver, de acordo com a mesma fonte, um “processo de descoberta” não estaremos somente perante a mera transferência para uma das modalidades de uso da língua (neste caso a escrita e não a fala segundo Marcuschi 2001: 25) de um conhecimento de que já dispomos, mas sim perante um processo que envolve a construção ou, como referem Bereiter, Burtis & Scardamalia (1988: 261), a modificação do conhecimento. Quem exerce este tipo de escrita, de re-escrita, de revisão, acaba por se ver envolvido num processo que o leva também a reformular o seu pensamento. No fundo, usando a escrita como meio de pensar sobre o pensamento, quem escreve vai operando reconstruções a partir de um conhecimento inicial.

Nesta óptica, não obstante ser relevante ver os géneros da fala e os géneros da escrita, enquanto géneros textuais, ao longo de um *continuum* (ver Marcuschi 2001: 38) envolvendo conseqüentemente graus diferentes em termos do que podem revestir de processos automáticos ou voluntários (Jackson 1878, referido por Goldman-Eisler 1968: 26-29) e do que traduzem de planeamento local ou prévio (Urbano 1999) em resultado da

posição que ocupam nesse *continuum*³³, a escrita – enquanto modalidade de uso da língua que servirá por excelência a transformação do pensamento/conhecimento com o fim de chegar a um pensamento mais adequado aos objectivos que o escrevente se propõe – poderá ser olhada como uma actividade na qual a metacognição atinge um alcance particular. Desta forma, não surpreende que Juncos-Rabadán & Pereiro Rozas (1998: 56) façam alusão à relação íntima das capacidades metacognitivas com as capacidades verbais e com o nível de educação, apesar de não fazerem uma referência explícita às modalidades de uso da língua de acordo com Marcuschi.

A este propósito, podemos interrogar-nos se as pessoas de idade³⁴ reagem *aparentemente* com o mesmo à vontade face às duas modalidades de uso da língua (fala e escrita) ou se será exactamente quando lhes é solicitada a escrita – sobretudo às que apresentam um menor grau de instrução, uma menor participação em práticas sociais de uso da escrita, uma menor abertura à aprendizagem e uma menor propensão à mudança e à aceitação do novo – que se tornam mais evidentes atitudes que vão ao encontro não só dos seus graus de escolaridade, mas também dos seus níveis de literacia.

Reivindicará mais a escrita processos voluntários, na terminologia de Jackson, mesmo nos casos em que não se esperam desempenhos que obriquem a grandes reformulações, exigindo da pessoa de idade um esforço cognitivo acrescido e estruturas cerebrais normalmente menos chamadas a actuar em termos do uso da linguagem oral espontânea?

Será nestas alturas que se observam as vantagens de se terem tornado automáticos os processos básicos da escrita e de se terem adquirido durante a vida capacidades de composição de vários géneros textuais conducentes à obtenção de habilidades metacognitivas indispensáveis ao bom exercício das capacidades verbais?

Com efeito, dependendo naturalmente da familiaridade com o acto de escrever, do grau de escolaridade e da participação ou não em ofertas de

³³ Esta forma de olhar a fala e a escrita permite fazer uma leitura crítica das dicotomias estritas que consideram esses dois modos de uso da língua em termos de blocos absolutamente distintos (Marcuschi 2001: 27).

³⁴ É evidente que não se pode deixar de lembrar nesta oportunidade os grupos de pessoas idosas salientados por Azeredo (2007) e por Bäckman *et al.* (2000).

aprendizagem formal ou não formal, a atitude de certas pessoas de idade face à escrita pode não ser semelhante à que tomam face à linguagem oral (espontânea)³⁵.

Nos seus vários trabalhos sobre as pessoas de (muita) idade, Girolami-Boulinier mostra-nos a diferença de atitude que estas manifestam face aos dois tipos de linguagem. Vejamos o que esta autora nos diz. Em 1983, pode ler-se: “No que toca à expressão, os resultados não são desastrosos, mas em geral os indivíduos são prudentes e pouco prolixos sobretudo na escrita” (Girolami-Boulinier 1983: 31). Em 1985, afirma: “Se já na linguagem oral a média é mais fraca do que as dos grupos de referência, ela desaba literalmente na linguagem escrita” (Girolami-Boulinier 1985: 373). Na página 375 do mesmo artigo, prossegue: “As pessoas idosas de 90 anos nunca se negavam a falar, mas mostravam-se reticentes quando tinham de escrever. Resultava dessa atitude a prudência efectiva das suas realizações escritas. O estilo fica de resto muitas vezes afectado e traduz sucessivas inquietações.”. Em 1987, acresce: “Por outro lado, têm medo de escrever e a média do número de palavras utilizadas por eles nos recontos escritos corresponde a metade da média dos recontos orais”. (Girolami-Boulinier 1987: 450). Em 1989, ao apresentar a sua forma de intervir no domínio da linguagem escrita, a autora comenta: “Por fim, resta a parte que nos levantou mais dificuldades e para a qual encontrámos várias soluções. Trata-se da *produção de linguagem escrita*.” (Girolami-Boulinier 1989: 73). Em 1990, num outro trabalho, afirma a este propósito: “e encontra-se sobretudo na escrita uma percentagem de sintagmas, isto é de frases sem verbo, que os remete para o nível observado no CE2 [Cours Élémentaire 2]” (Girolami-Boulinier 1990: 316). Por fim, em 1993, Girolami-Boulinier retoma a mesma ideia e escreve: “Verificámos primeiro o receio que os [idosos] de « 90 anos » sentem perante a escrita. Intelectualmente, a expressão ocorre com mais dificuldade quando é preciso transcrevê-la. Materialmente, só conseguem fazê-lo com esforço e, além do mais, têm medo de dar erros de ortografia, de confundir letras e palavras. Finalmente, um grande número já não pode ou não quer de forma alguma escrever.” (Girolami-Boulinier 1993b: 38).

³⁵ Sobre os dois tipos de linguagem, ver também Lecours & Simard (1998: 19-21).

Esta tomada de posição das pessoas idosas relativamente à escrita relatada por Girolami-Boulinier faz-me ver na relação deste tipo de pessoa idosa com a escrita o que Coutou-Coumes (1999) descreve quando se refere ao que se passa na criança por ocasião do “começo da transcrição do código linguístico” (Coutou-Coumes 1999: 16).

Coutou-Coumes afirma a dado passo: “Ortografar é transcrever um código que é o dos adultos. Neste sentido, a aprendizagem da leitura e da ortografia vem confirmar a entrada da criança neste mundo e dar-lhe os meios de comunicar com outra pessoa na sua ausência. É um passo suplementar – e que passo ! – no domínio da separação e na conquista da autonomia.” (Coutou-Coumes 1999: 17)³⁶.

Que pensar por isso das pessoas de idade³⁷ que rejeitam a escrita, que têm medo de cometer erros de ortografia, que se mostram menos à vontade quando se trata da transcrição do código linguístico? Quando está em causa uma população idosa com um comportamento face à escrita como o que foi relatado, que sentido pode ser atribuído à parte final da citação de Coutou-Coumes que se acabou de transcrever: “É um passo suplementar – e que passo! – no domínio da *separação* e na conquista da *autonomia*”? (Coutou-Coumes 1999 : 17) (sublinhado meu).

Deixo esta questão em suspenso, muito embora receie que o problema possa estar precisamente nas palavras-chave *separação* e *autonomia*. Uma abordagem que não seja (unicamente) gerontológica poderá porventura responder às questões suscitadas pelo “domínio” referido por Coutou-Coumes.

Deviam pois criar-se, ao longo da vida, condições de ensino formal e/ou de aprendizagens não formais, a fim de que todos fossem capazes de trabalhar também a linguagem com o objectivo de adquirirem habilidades

³⁶ A este propósito, atente-se também no que escreve A. B. Kleiman: “Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar [...]” (Kleiman 2001: 30).

³⁷ Neste momento, fará todo o sentido considerar sobretudo os grupos “idosos velhos” e “idosos não velhos” de acordo com Azeredo (2007).

metacognitivas que lhes permitissem, mesmo quando chegassem a uma idade mais avançada, tirar o maior rendimento e proveito das suas capacidades verbais, incluindo da escrita. No que toca à escrita, a sua prática não devia suscitar receios à pessoa de idade, mas antes fomentar nela o desejo de partilhar por esse meio o seu potencial criativo ou as suas opiniões enquanto cidadão participativo.

O papel da educação na sustentabilidade cognitiva e verbal

A educação – e supostamente também o nível de literacia, se se atender à forma como as pessoas continuam a exercer e a cultivar as práticas sociais do uso da escrita durante a vida –, embora deva ser tida primeiramente como um promotor da sustentabilidade cognitiva³⁸ e também da linguagem, é igualmente realçada por diferentes autores como um possível factor importante na protecção contra o declínio numa idade avançada. Assim, por exemplo, Coffey *et al.* (1999: 189) referem-se à hipótese da reserva (“reserve hypothesis”) do envelhecimento do cérebro³⁹ e Verghese *et al.* (2003: 2509) afirmam: “Katzman propôs que pessoas com níveis de educação mais elevada são mais resistentes aos efeitos da demência por terem uma maior reserva cognitiva e uma complexidade aumentada de sinapses neuronais [...] Tal como a educação, a participação em actividades de lazer pode baixar o risco de demência melhorando a reserva cognitiva [...]” (ver também Glendenning 1995: 469).

Quanto à linguagem, lembro que Juncos-Rabadán (1996: 669) sugere que a educação contribui para elevar os desempenhos narrativos em todo os grupos etários devido ao facto de melhorar as capacidades metacognitivas implicadas na competência narrativa, e acresce ainda que a educação parece mitigar o efeito negativo da idade na capacidade narrativa (Juncos-Rabadán 1996: 682)⁴⁰. O mesmo autor e colaboradores realçam ainda o papel da educação noutros desempenhos verbais (ver Juncos Rabadán &

³⁸ No que toca à formulação positiva, ver nota 9.

³⁹ Ver também Baltes (1987, versão *online*: p. 9 de 23) e Snowdon (2003: 453).

⁴⁰ Sobre a linguagem nos mais velhos, ver também Juncos Rabadán (1998b) e Pinto (2004b: 59 e segs.).

Elosúa de Juan 1998: 27 e 39, Juncos Rabadán & Pereiro Rozas 1998: 56, 57 e 67, e Juncos Rabadán & Vilariño Vilariño 1998: 117)⁴¹.

Espera-se pois que, apesar da heterogeneidade que caracteriza a população em foco, a aprendizagem ao longo da vida⁴² deva aumentar as capacidades/habilidades metacognitivas e consequentemente melhorar o conhecimento explícito e consciente, que serão seguramente importantes quando estão em causa o processamento da informação e o desenvolvimento de estratégias que permitam accionar mecanismos compensatórios face a determinadas situações que podem suscitar o questionamento. Ora, de acordo com Kitchener e Brenner, a metacognição revela-se importante ao permitir a monitorização da eficácia de uma dada estratégia quando está em causa resolver um determinado problema (ver Kitchener & Brenner 1990: 216).

Ainda no que respeita às habilidades metacognitivas que se espera virem a ser fomentadas com a aprendizagem ao longo da vida, interessa realçar com base em Hertzog & Hultsch (2000: 417) que, no âmbito da metacognição enquanto cognições acerca da cognição, podem considerar-se três grandes categorias de metacognições: as crenças acerca da cognição – incluindo, de acordo com os autores, crenças acerca da própria cognição, bem como acerca do envelhecimento e da cognição –, o conhecimento

⁴¹ O papel da educação também é realçado por Baltes (1987, versão *online*: pp. 12 e 13 de 23), por Coffey *et al.* (1999: 189), por Kemper *et al.* (2001: 237-238) e por Snowden 2003: 453).

⁴² Merece a nossa atenção o que se pode ler em Bereiter e Scardamalia sobre o “aprendente ao longo da vida” (“lifelong learner”), i.e., “alguém que apresenta um *empenhamento* ao longo da vida no que toca à aprendizagem, alguém que inclui os papéis de aprendizagem nos objectivos mais elevados que regem os seus planos de vida mais importantes” (Bereiter & Scardamalia 1989: 362). A expressão “*aprendizagem intencional*” (“*intentional learning*”), como nos adiantam Bereiter & Scardamalia (1989: 363), será usada precisamente para os processos cognitivos que “consideram a aprendizagem mais como um objectivo do que como um resultado incidental”. A pergunta que se pode colocar é se, em geral, a aprendizagem é tida como um objectivo, tomando-a assim no sentido de uma “aprendizagem intencional”, pela população que frequenta, por exemplo, os programas universitários para seniores. Sobre a aprendizagem ao longo da vida como vocação ou como um processo que se verifica ao longo de toda a existência, consultar igualmente Withnall (2003: 75).

acerca da cognição e das funções cognitivas e a monitorização do estado actual do sistema cognitivo. Esta última categoria já tinha sido de certa forma evidenciada por Kitchener & Brenner (1990).

As atitudes face à cognição que foram mencionadas irão também ao encontro do pensamento de tipo pós-formal que, de acordo com o que sugerem Csikszentmihalyi & Rathunde (1990: 30-31), se caracterizará pelo facto de uma pessoa ser capaz de admitir a inter-relação de todas as experiências vividas e a inevitabilidade da mudança e da transformação, de reconhecer, através da sua experiência de vida, o carácter relativo de vários sistemas formais, sendo capaz de assumir pontos de vista contraditórios, de fazer escolhas com empenhamento quando necessitar de actuar e de adoptar uma abordagem ao pensamento mais “metassistémica” ou reflexiva e integradora, mesmo dialéctica em muitas circunstâncias.

Nesta linha, faz também sentido salientar o conceito de sabedoria intimamente associado ao que se pode entender por pessoa sábia e, no seguimento de Holliday & Chandler (1986) referidos por Csikszentmihalyi & Rathunde (1990: 30), descrever esse tipo de pessoa como alguém que apresenta um conhecimento pragmático com base na experiência de vida, uma competência geral e habilidades meta-analíticas reflexivas ou avaliativas⁴³.

Será por certo o referido conhecimento pragmático que nos fará entender melhor as palavras usadas por Sternberg (1990) quando retrata da seguinte forma as pessoas sábias: “as pessoas sábias sabem o que sabem e o que não sabem, bem como os limites do que pode saber-se e do que não se pode [...]. As pessoas sábias aceitam a ambiguidade, sabendo que se trata de algo que faz parte da vida e tentam compreender os obstáculos com que elas e outros se deparam na vida” (Sternberg 1990: 157). De facto, as palavras do autor foram escritas no quadro do que ele designa por “posição metacognitiva” (Sternberg 1990: 157). Por outro lado, a sabedoria também devia estar ligada ao “saber e duvidar” (ver Meacham 1990: 185, 187, 189)⁴⁴.

⁴³ Ver também acerca da sabedoria e da pragmática da inteligência Baltes (1987, versão *online*: p. 6 de 23).

⁴⁴ É interessante observar como uma ciência aplicada que visa educar os seniores e que advoga uma abordagem competencial, i.e., a gerontagogia (ver Lemieux & Sánchez

Quando as pessoas idosas não conseguem, tendo em conta as várias vertentes mencionadas, encontrar sozinhas meios para manter e compensar o seu processamento cognitivo, que vai obviamente sofrendo os efeitos da idade, por força do envelhecimento fisiológico, então devia caber à sociedade disponibilizar-lhes programas que fossem ao encontro do que elas buscam ou necessitam.

Em consonância com o que aqui ficou dito sobre o que pode significar, em termos de desenvolvimento cognitivo ao longo da vida, deter níveis de literacia no sentido lato, o ideal seria que os cidadãos **de todas as idades** pudessem ter acesso durante a sua existência não somente à escolaridade achada razoável, mas também a ofertas de aprendizagem formal ou não formal que lhes permitissem obter o nível de literacia ambicionado, de modo a mais tarde poderem (re)actualizar, no sentido gerontagógico de Lemieux & Sánchez (2001: 87), os seus conhecimentos, frequentar programas (universitários) para seniores se assim o quisessem depois ou antes da reforma⁴⁵, assim como, seguindo o pensamento de Francisco Gomes de Matos, criar condições para encorajar e aumentar a sua criatividade comunicativa/linguística, a sua dimensão criativa⁴⁶.

Por seu turno, era importante também ter presente que não há educação (ao longo da vida) sem aprendizagem, apesar de uma não coincidir com a outra. A sua relação está, de resto, muito próxima da que existe entre “input” e “intake”⁴⁷. De facto, não se podem tomar por asseguradas aprendizagens (o “intake”) de certos conteúdos (o “input”) só porque foram transmitidos tendo por detrás determinados objectivos de aprendizagem. Talvez seja mesmo esse desfasamento qualitativo e também quantitativo que nos faz sublinhar a importância da aprendizagem em termos de cognição. É que, também relativamente à aprendizagem em geral, poderá dizer-se não só que ela “conta com a memorização e com a resolução de problemas e leva a um conhecimento explícito e consciente [...]”, retomando

2001: 85 e segs.), não negligencia o que acaba de ser exposto a respeito das habilidades metacognitivas, do pensamento pós-formal e da sabedoria.

⁴⁵ Acerca do termo “reforma”, ver nota 9 do capítulo I deste volume.

⁴⁶ No que toca à dimensão criativa, ver também Withnall (2005: 99).

⁴⁷ Ver nota 16.

o que Barbara Köpke refere acerca da aprendizagem da língua segunda citando Zobl (1995: 35) (Köpke 2004: 12)⁴⁸, mas também que, no caso da aprendizagem ao longo da vida, ela atinge o domínio do imprevisível ao tornar-se o resultado de um confronto de saberes.

Forma de actuar em situações de ensino destinado a seniores para seniores: o exemplo dos cursos de informática

É evidente que o que vai ser apresentado nesta secção, no que respeita à situação particular do ensino da informática, espera-se que seja igualmente respeitado, com os devidos ajustamentos, em relação a outras matérias de forma a aproximar o mais possível os objectivos do ensino dos resultados reais da aprendizagem. Assim, e tendo em mente o funcionamento cognitivo e sensorial ao longo da vida, afigura-se pertinente relatar, seguindo Jones & Bayen (1998)⁴⁹, a forma como os docentes de cursos de informática para seniores devem ser aconselhados a fim de que os alunos possam beneficiar o mais que puderem desses programas. Entre outras coisas, recomenda-se aos docentes que durante as sessões concedam aos seniores tempo suficiente para que eles possam processar os acontecimentos e a informação (Jones & Bayen 1998: 677). São ainda aconselhados a introduzir pausas nas suas aulas com a periodicidade necessária de forma a que os seniores possam tomar notas, que, enquanto ajudas externas, lhes facilitarão naturalmente o trabalho de memorização. Devem ainda: (1) deixar que os alunos coloquem questões para que a informação que lhes é fornecida resulte mais clara; (2) consagrar algum tempo para discussão em aula com vista a que os alunos possam tirar partido de um tempo complementar para processamento; (3) minimizar a quantidade de leitura que a aula possa exigir ou dar mais tempo destinado a essa leitura; (4) propiciar-lhes actividades *hands-on* respeitando os seus ritmos e (5) adequar o programa às suas necessidades (ver Jones & Bayen 1998: 678-679).

Quanto aos recursos de processamento que se vão tornando mais limitados com a idade, Jones & Bayen (1998: 679) sugerem, com base na

⁴⁸ Ver também, a este respeito, Kemper *et al.* (2001: 228).

⁴⁹ O artigo de Jones e Bayen faz um relato das teorias correntes acerca do envelhecimento cognitivo e extrai implicações para o ensino do uso de computadores pelos adultos (ver Jones & Bayen 1998: 675).

literatura, que o apoio do meio pode melhorar as tarefas relativas à memória. Em relação à “falta de inibição”, os mesmos autores, alertando para a necessidade de minimizar a possível entrada de informação irrelevante na memória operatória dos alunos, dizem que os docentes devem tornar claros e explícitos os objectivos de aprendizagem. Além disso, aconselham: (1) a organização de actividades de grupo; (2) o uso explícito da linguagem para evitar que se gerem conotações e inferências irrelevantes; (3) a eliminação de ruídos na sala de aula que possam perturbar, uma vez que os seniores tendem a ter dificuldade em ignorar estímulos auditivos que não sejam relevantes e (4) a regulação de variáveis que possam motivar distração como, por exemplo, a luz fraca, as temperaturas extremas e os movimentos desnecessários, bem como a escolha de uma hora adequada do dia para as aulas por que, como acentuam, em momentos menos bons do dia a inibição pode ser menos eficiente (ver Jones & Bayen 1998: 683-684)⁵⁰.

Para ajudar a compensar nos seniores a qualidade do funcionamento sensorial em resultado do efeito que a idade pode exercer sobre ele⁵¹, Jones & Bayen (1998: 685) apresentam outras recomendações relativas sobretudo à percepção visual em virtude de o objectivo principal do seu estudo ser o ensino do uso de computadores. Além disso, tendo em conta as sugestões das teorias correntes sobre o envelhecimento cognitivo, os autores acrescentam que os docentes devem usar métodos diversificados de ensino (ver Jones & Bayen 1998: 686) porque estão a lidar com uma outra importante variável: as diferenças individuais. Se esta observação é obviamente válida para todos os aprendentes, ainda se revela mais pertinente no caso dos seniores porque constituem de facto uma população que está longe de ser homogénea (ver, a este respeito: Glendenning 1995: 469 e 481; Czaja 2001: 548; Sáez Carreras 2002: 35)⁵².

⁵⁰ Para mais informação acerca do ensino de informática a seniores, ver Baldi (1997), Echt *et al.* (1998), bem como Mayhorn *et al.* (2004). Quanto ao défice de inibição e suas implicações no processamento cognitivo e lexical, ver Juncos Rabadán & Elosúa de Juan (1998: 36 e segs.).

⁵¹ Ou, em termos positivos (ver Gomes de Matos 1996 e nota 9), para ajudar a manter o funcionamento sensorial.

⁵² Ver também, como já foi antes referido (ver nota 6), Bäckman *et al.* (2001: 360-366) no que diz respeito, por exemplo, às grandes diferenças no funcionamento

Conclusão

O sénior em geral, independentemente da instrução ou da literacia que possa deter, devia beneficiar de uma oferta educativa que lhe permitisse permanecer activo e participativo na comunidade a que pertence, assumir posições críticas face ao mundo e à maneira como a sociedade está habituada a olhá-lo, combatendo assim os mitos que outros criaram acerca deles e que eles transportam, e adquirir os necessários mecanismos compensatórios para contrariar trajectos cognitivos menos desejados ou, dito de uma forma mais positiva, para fomentar a sustentabilidade cognitiva⁵³. Convirá porém lembrar que, em virtude da diversidade de perfis que existe na população sénior, a oferta educativa terá de ser diferenciada e apropriada ao que cada um transporta consigo em termos de formação e de interesses. Por outro lado, torna-se também relevante salientar a necessidade de investir ao longo da vida adulta numa educação de tipo formal para aqueles que, não sendo aprendentes por vocação (ver Withnall (2003) e Bereiter & Scardamalia 1989), apresentam uma menor propensão para aprendizagens não formais. Quer isto dizer que o futuro tem de se ir preparando hoje e que o que nos espera do ponto de vista cognitivo, verbal ou fisiológico só pode ser o resultado do estilo de vida que levámos e levamos e do que investimos no passado e no presente tanto em educação, como no que toca às relações sociais, à estimulação intelectual e às actividades de lazer, já para não referir a importância da qualidade dos hábitos alimentares (ver Snowdon 2003: 453).

Para finalizar, admito a hipótese de a educação, tendo também em atenção o que ela representa na obtenção de um bom nível de literacia tradicional no sentido lato e mesmo de outras literacias indispensáveis na sociedade actual, enquanto variáveis críticas que deviam ser consideradas no quadro de um processo de envelhecimento cognitivo bem sucedido, dever concorrer, seguindo a sugestão de Gomes de Matos, para melhorar o

da memória episódica nos seniores em resultado de factores como, por exemplo, os demográficos – idade, educação e sexo –, os que se relacionam com o estilo de vida e com a saúde e os genéticos.

⁵³ Ver nota 9 relativa aos comentários de Francisco Gomes de Matos a uma versão prévia deste texto.

potencial cognitivo do sénior e para monitorizar as suas fraquezas cognitivas, levando-o também a experienciar uma literacia criativa sustentada⁵⁴.

As palavras conclusivas só podem ir mesmo no sentido de realçar a importância de um investimento constante em termos de aprendizagem (formal ou não formal) ao longo da vida adulta para que os diferentes tipos de literacia possam ser fomentados e sair por conseguinte reforçados e não se venham a consolidar fases de inactividade responsáveis por atrasos que dificilmente podem ser contrariados por se terem tornado irreversíveis. A oferta de intervenção educativa para adultos a partir de uma certa idade, não devendo ser confundida com uma oferta do tipo “à la carte”, vai ter todavia de se adaptar aos diferentes grupos etários respeitando, tanto quanto possível, as variáveis demográficas que os caracterizam.

As literacias, destacando neste momento em particular a tradicional, têm de ser portanto lidas na sua qualidade plural. É precisamente essa forma de as olhar que, se, por um lado, as torna um tema apelativo, as mostra também, por outro lado, na sua complexidade máxima porque nos retrata percursos de vida plenos de saberes multifacetados que nos obrigam a estar conscientes do cunho singular das literacias de que cada um é portador.

Face à área de estudo deste capítulo – efeitos da literacia no envelhecimento cognitivo –, cabe-me reconhecer, a terminar, que se revela da maior pertinência recorrer às palavras de Stald (2002: 47) proferidas a propósito de uma outra área de investigação, na medida em que, no presente caso, também estamos perante um domínio em que, sem qualquer dúvida, como Stald refere: “vai ser necessária [muita] mais pesquisa...”.

Referências

AZEREDO, Z. (2007). *Envelhecimento e aprendizagem ao longo da vida*. Comunicação apresentada na III Mesa-Redonda intitulada “Qualidade de Vida e Saúde Mental”, no âmbito das VI Jornadas de Saúde Mental no Idoso, realizadas no Porto (Faculdade de Medicina da Universidade do Porto) nos dias 28 e 29 de Março de 2007, organizadas pela CMS-tatus em colaboração com a Associação Portuguesa de Familiares e Amigos da Doença de Alzheimer.

⁵⁴ Ver nota 46 e o assunto a que se reporta.

- BÄCKMAN, L.; SMALL, B. J.; WAHLIN, Å. & LARSSON, M. (2000). Cognitive functioning in very old age. In F. I. M. Craik & T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Second Edition. Mahwah NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 499-558.
- BÄCKMAN, L.; SMALL, B. J. & WAHLIN, Å. (2001). Aging and memory. Cognitive and biological perspectives. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.). *Handbook of the psychology of aging*. 5th Edition. San Diego/San Francisco/New York/Boston/London/Sydney/Tokyo: Academic Press, 349-377.
- BALDI, R. A. (1997). Training older adults to use the computer. Issues related to the workplace, attitudes, and training. *Educational Gerontology*. 23(5), 453-465.
- BALTES, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*. 23 (5), 611-626. Consultada versão disponível na web em <http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/institut/dok/full/Baltes/theoretic/index.htm> (23 páginas), acessado em 24-10-2006.
- BEREITER, C.; BURTIS, P. J. & SCARDAMALIA, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*. 27, 261-278.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 361-392.
- BIRREN, J. E. (1988). A contribution to the theory of the psychology of aging: As a counterpart of development. In J. E. Birren & V. L. Bengtson (Eds.). *Emergent theories of aging*. New York: Springer, 153-176. Referido por Juncos Rabadán (1998: 2).
- BIRREN, J. E. & FISHER, L. M. (1992). Aging and slowing of behavior: consequences for cognition and survival. In Th. B. Sonderegger (Ed.). *Psychology and aging. Nebraska Symposium on Motivation, 1991*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1-37. Referido por Juncos Rabadán (1998: 2).
- CARPENTER, P. A.; MIYAKE, A. & JUST, M. A. (1994). Working memory constraints in comprehension. Evidence from individual differences, aphasia and aging. In M. A. Gernsbacher (Ed.). *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press, 1075-1122.
- COFFEY, C. E.; SAXTON, J. A.; RATCLIFF, G.; BRYAN, R. N. & LUCKE, J. F. (1999). Relation of education to brain size in normal aging. Implications for the reserve hypothesis. *Neurology*. 53, 189-196.
- COUTOU-COUMES, F. (1999). Rencontre. 2. Réponse. *Rééducation Orthophonique*. 200, 13-24.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. & RATHUNDE, K. (1990). The psychology of wisdom: An evolutionary interpretation. In R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom. Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press, 25-51.

- CZAJA, S. J. (2001). Technological change and the older worker. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.). *Handbook of the psychology of aging*. 5th Edition. San Diego/San Francisco/New York/Boston/London/Sydney/Tokyo: Academic Press, 547-568.
- DE LEMOS, M. (2002). *Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy*. Melbourne, Australian Council for Educational Research (ACER), 41 pp. Versão disponível na web em http://www.acer.edu.au/research/Research_reports/Literacy_numeracy_reviews.htm, acessado a 6 de Junho de 2004.
- DORON, R. & PAROT, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: CLIMEPSI Editores [Versão original: 1991].
- ECHT, K. V.; MORRELL, R. W. & PARK, D. C. (1998). Effects of age and training formats on basic computer skill acquisition in older adults. *Educational Gerontology*. 24, 3-25.
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FIELD, J. (2004). *Psycholinguistics. The key concepts*. London/New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. (1983). Le langage ... des 90 ans. *Communication et Langages*. 58, 29-37.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. (1985). Compréhension et expression chez les personnes âgées de 90 ans et davantage. *Bull. Audiophonol. Ann. Sc. Univ. Franche-Comté*. 1(3), 370-377.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. (1987). Que devient le langage adulte chez les personnes âgées de 90 ans et davantage? Etude-prévention et soutien. *Rééducation Orthophonique*. 25(152), 443-459.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. (1989). Intérêt de ces groupes et thèmes pratiqués. *Rééducation Orthophonique*. 27(157), 67-74.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. (1990). Intérêt d'un soutien orthophonique auprès de la personne âgée. *Revue de Laryngologie*. 111(4), 315-318.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. (1993a). *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Coll. «Que sais-je?». N.º 2717. Paris: Presses Universitaires de France.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. (1993b). A propos du langage des personnes âgées. *Intercâmbio*. 4, 37-49.
- GLENDENNING, F. (1995). Education for older adults: Lifelong learning, empowerment, and social change. In J. F. Nussbaum & J. Coupland (Eds.). *Handbook of communication and aging research*. Mahwah NJ/Hove: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 467-490.
- GOLDMAN-EISLER, F. (1968). *Psycholinguistics. Experiments in spontaneous speech*. London/New York: Academic Press.

- GOMES DE MATOS, F. (1996). *Pedagogia da positividade. Comunicação construtiva em português*. Recife: Editora da UFPE.
- HERTZOG, C. & HULTSCH, D. F. (2000). Metacognition in adulthood and old age. In F. I. M. Craik & T. A. Salthouse (Eds.). *The Handbook of aging and cognition*. Second Edition. Mahwah NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 417-466.
- HODGES, R. E. (Ed.). (1999). *What is literacy? Selected definitions and essays from The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. International Reading Association, Inc.
- HOLLIDAY, S. G. & CHANDLER, M. J. (1986). *Wisdom: Explorations in adult competence*. Basel: Karger. Referido por Csikszentmihalyi & Rathunde (1990: 30).
- JACKSON, H. J. (1878). *On affections of speech from disease of the brain*, reprinted in *Selected writings of Hughlings Jackson* (1958). Vol. II, pp. 155-170. New York: Basic Books. Referido por Goldman-Eisler (1968: 9, 26 - 29)
- JONES, B. D. & BAYEN, U. J. (1998). Teaching older adults to use computers: Recommendations based on cognitive aging research. *Educational Gerontology*. 24, 675-689.
- JUNCOS-RABADÁN, O. (1996). Narrative speech in the elderly: Effects of age and education on telling stories. *International Journal of Behavioral Development*. 19(3), 669-685.
- JUNCOS RABADÁN, O. (1998a). Involución y deterioro en el desarrollo del lenguaje. In O. Juncos Rabadán (1998b). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson, 1-20.
- JUNCOS RABADÁN, O. (1998b). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson.
- JUNCOS RABADÁN, O. & ELOSÚA DE JUAN, R. (1998). Acceso léxico en la vejez. In O. Juncos Rabadán. *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson, 21-45.
- JUNCOS RABADÁN, O. & PEREIRO ROZAS, A. X. (1998). Lenguaje narrativo. In O. Juncos Rabadán (1998b). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson, 47-72.
- JUNCOS RABADÁN, O. & VILARIÑO VILARIÑO, I. (1998). Comunicación, lenguaje y contexto social. Logopedia en el ámbito familiar y social. In O. Juncos Rabadán (1998b). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson, 99-121.
- KARCHMER, R. A.; MALLETT, M. H. & LEU JR., D. J. (2003). Early literacy in a digital age. Moving from a singular book literacy to the multiple literacies of networked information and communication technologies. In D. M. Barone & L. M. Morrow (Eds.). *Literacy and young children. Research-based practices*. New York/London: The Guilford Press, 175-194.

- KEMPER, S.; GREINER, L. H.; MARQUIS, J. G.; PRENOVOST, K. & MITZNER, T. L. (2001). Language decline across the life span: Findings from the nun study. *Psychology and Aging*. 16(2), 227-239.
- KINSBOURNE, M. (1980). Cognition and the brain. In M. C. Wittrock (Ed.). *The brain and psychology*. New York: Academic Press, 325-343. Referido por Juncos Rabadán (1998: 7).
- KITCHENER, K. S. & BRENNER, H. G. (1990). Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty. In R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom. Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press, 212-229.
- KLEIMAN, A. B. (2001). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. B. Kleiman (Org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas SP: Mercado de Letras, 15-61.
- KÖPKE, B. (2004). Neurolinguistic aspects of attrition. *Journal of Neurolinguistics*. 17(1), 3-30.
- LECOURS, A-R. & SIMARD, M. (1998). Cerebral substrate of language. Ontogenesis, senescence, aphasia and recoveries. In B. Stemmer & H. A. Whitaker (Eds.). *Handbook of Neurolinguistics*. San Diego: Academic Press, 17-24.
- LEMIEUX, A. & SÁNCHEZ, M. (2001). La gérontologie versus la gérontagogie. In A. Lemieux. *La gérontagogie: une nouvelle réalité*. Montréal: Editions Nouvelles, 73-92.
- MARCUSCHI, L. A. (2001). *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. 2ª edição. São Paulo SP: Cortez Editora.
- MAYHORN, C. B.; STRONGE, A. J.; MCLAUGHLIN, A. C. & ROGERS, W. A. (2004). Older adults, computer training, and the systems approach: A formula for success. *Educational Gerontology*. 30, 185-203.
- MEACHAM, J. A. (1990). The loss of wisdom. In R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom. Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press, 181-211.
- PARADIS, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Studies in Bilingualism 18. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- PARK, D. C. (2000). The basic mechanisms accounting for age-related decline in cognitive function. In D. C. Park & N. Schwarz (Eds.). *Cognitive aging: A primer*. Philadelphia: Psychology Press/Taylor & Francis Group, 3-21.
- PARK, D. & SCHWARZ, N. (2000). Preface. In D. C. Park & N. Schwarz (Eds.). *Cognitive aging: A primer*. Philadelphia: Psychology Press/Taylor & Francis Group, xi-xiii.
- PINTO, M. da G. C. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre *imperfeita* de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*. 15(2), 95-123.
- PINTO, M. da G. (2004a). Third Age Universities in Portugal and their programmes. In C. Orte Socías & M. Gambús Saiz (Eds.). *Los programas universitarios para mayores en la*

- construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 77-92.
- PINTO, M. da G. L. C. (2004b). Le psycholinguiste face à l'intérêt d'une politique éducative tout au long de la vie et d'une intervention langagière continue auprès de personnes (très) âgées. In J. Drevillon, J. Vivier & A. Salinas (Eds.). *Psycholinguistics. A multidisciplinary science. What implications? What applications? Proceedings of the VIth International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics* (ISAPL), Université de Caen, June 28-July 1, 2000. Paris: Editions Europia, 57-69.
- PINTO, M. DA G.; VELOSO, J. & MARTINS, M. C. (2000) *The language of the elderly: A study with a group of European Portuguese speakers*. Estudo em preparação apresentado sob forma de ilustração na conferência plenária "Le psycholinguiste face à l'intérêt d'une politique éducative tout au long de la vie et d'une intervention langagière continue auprès de personnes (très) âgées", proferida por M. da G. L. C. Pinto no VI Congresso Internacional da *International Society of Applied Psycholinguistics* (ISAPL), Université de Caen, Caen, França, 28 de Junho a 1 de Julho de 2000.
- PRULL, M. W.; GABRIELI, J. D. E. & BUNGE, S. A. (2000). Age-related changes in memory: A cognitive neuroscience perspective. In F. I. M. Craik & T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Second Edition. Mahwah (New Jersey)/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 91-153.
- SÁEZ CARRERAS, J. (2002). La educación de personas mayores en tiempos de desvertebración social: De la pedagogía social a la educación intergeneracional. In J. Sáez Carreras (Coord.). *Pedagogía social y programas intergeneracionales: Educación de personas mayores*. Málaga: Ediciones Aljibe, 19-40.
- SCHMIDT, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*. 11, 129-158.
- SELIGER, H. W. (1977). Does practice make perfect?: A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*. 27, 263-278.
- SNOWDON, D. A. (2003). Healthy aging and dementia: Findings from the nun study. *Ann. Intern. Med.* 139, 450-454.
- SOARES, M. (2001). *Letramento. Um tema em três gêneros*. 2.^a edição, 4.^a reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- STALD, G. (2002). 'More Research Needs To Be Done'. Problems and perspectives in research on children's use of interactive media. *Nordicom Review* N.º 1-2, pp. 47-56. The 15th Nordic Conference on Media and Communication Research, Plenary Session II. New Generations – New Media. Disponível na web em http://www.nordicom.gu.se/reviewcontents/innehall1-2_02html, acedido a 4 de Junho de 2004.
- STANOVICH, K. E. (2000). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. In K. E. Stanovich. *Progress in understanding*

- reading. Scientific foundations and new frontiers*. New York/London: The Guilford Press, 21-43.
- STANOVICH, K. E.; CUNNINGHAM, A. E. & WEST, R. F. (1998). Literacy experiences and the shaping of cognition. In S. G. Paris & H. M. Wellman (Eds.). *Global prospects for education. Development, culture, and schooling*. Washington DC: American Psychological Association, 253-288.
- STERNBERG, R. J. (1990). Wisdom and its relations to intelligence and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom. Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press, 142-159.
- URBANO, H. (1999). Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. Variações e confrontos. In D. Preti (Org.). *Estudos de Língua Falada. Projetos Paralelos – NURC/SP 3*, 2.^a edição, pp. 131-151. São Paulo: Humanitas Publicações. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- VERGHESE, J.; LIPTON, R. B.; KATZ, M. J.; HALL, C. B.; DERBY, C. A.; KUSLANSKY, G.; AMBROSE, A. F.; SLIWINSKI, M. & BUSCHKE, H. (2003). Leisure activities and the risk of dementia in the elderly. *N. Engl. J. Med.* 348; 25, www.NEJM.ORG, June 19, 2003: 2508-16.
- WITHNALL, A (2003). Tres décadas de gerontología educativa: Logros y retos. In J. Sáez Carreras (Coord.). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson, 63-78.
- WITHNALL, A. (2005). Older learners: Challenging the myths. In M. da G. C. Pinto & J. Veloso (Eds.). *University Programmes for senior citizens. From their relevance to requirements*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 85-100.
- ZOBL, H. (1995). Converging evidence for the ‘acquisition-learning’ distinction. *Applied Linguistics*. 16(1), 35-56. Referido por Köpke (2004: 12).

CAPÍTULO IV

Os computadores vistos pelas crianças e pelos seniores

Alguns pensamentos sobre o uso e a influência das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação ao longo da vida

Observação preliminar

Este capítulo, sob forma de pensamentos suscitados por leituras acerca do modo como são vistas as novas tecnologias da informação e da comunicação por crianças e por seniores, visa mostrar como mitos do género “as pessoas de idade vivem no passado e não pretendem mudar” ou “as pessoas de idade não estão interessadas em aprender” (Withnall 2005: 95 e 97), já oportunamente referidos neste volume, se revelam merecedores de uma leitura crítica¹. Por outro lado, destina-se ainda a trazer achegas relativamente à importância do uso de mecanismos compensatórios, também já focados noutros momentos desta publicação, que possam fomentar ou ajudar a manter determinadas inteligências ou memórias mais sensíveis ao efeito do envelhecimento fisiológico/cognitivo, levando-nos a pensar seriamente, por exemplo, no papel da neuroplasticidade².

Nota introdutória

O assunto que vou abordar neste texto, em virtude da sua especificidade, da sua complexidade e de ainda ser necessário investir muito em pesquisa na área em questão, coloca-me, como é natural, mais numa posição de questionamento do que numa posição em que me proponha dar

¹ Acerca dos estereótipos negativos e positivos em torno das pessoas de idade, consultar também Juncos Rabadán & Vilarinho Vilarinho (1998: 103-104). Para Juncos Rabadán & Vilarinho Vilarinho (1998: 104), a situação criada pelos estereótipos só poderá mudar quando a sociedade aceitar que “a velhice é um processo complexo a partir do qual se podem construir ideias diversas, flexíveis e plurais sobre o envelhecimento.”

² Em Connelly (s.d.: p. 2 de 4), pode ler-se a respeito da neuroplasticidade que se trata de um processo através do qual o cérebro se organiza de forma contínua, contrariando assim a ideia de que a capacidade mental para aprender só é vista em termos de declínio.

respostas. Tal atitude faz-me voltar neste preciso momento a Stald e citar, em virtude da sua pertinência no tocante a esta área de pesquisa, não só a primeira parte de um dos seus títulos “‘Vai ser necessária mais pesquisa’ [...]” (Stald 2002: 47), mas também a seguinte passagem extraída do artigo em causa: “No dia em que já não for precisa mais pesquisa, a história acabou.”³ (Stald 2002: 55).

Constitui portanto minha intenção partilhar com o leitor o que me é dado pensar neste momento acerca do uso e da influência dos computadores/das Tecnologias da Informação e da Comunicação em etapas iniciais e em etapas mais avançadas da vida. Refiro-me ao “uso” e à “influência” porque ambas as perspectivas deviam ser estudadas em combinação e não de forma díspar ou quase incompatível (ver Werner 2002: 57). Na realidade, não deveria ser preciso lembrar que os computadores/as Tecnologias da Informação e da Comunicação terão de ser vistos como um *medium* interactivo.

Os computadores vistos pelas crianças e pelos seniores

Para começar, realçarei alguns pontos de vista de crianças, de jovens, e de seniores no que respeita à tecnologia mediada por computador.

A partir das respostas dadas por crianças (e jovens) entre os 5 e os 18 anos de idade que constituíam a população de um estudo referido no “Appendix B” de “The Future of Children [...]” (2000: 186)⁴, podemos dizer que estes sujeitos participaram em diferentes actividades mediadas por computador. Essas actividades, de acordo com a fonte em questão, vão dos projectos educativos tradicionais, tais como a escrita de ficção e de não-fic-

³ Em relação à minha chamada de atenção para a necessidade de se investir no domínio da pesquisa nesta área, nomeadamente sobre os efeitos do uso, em especial por parte dos seniores, das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, é porventura oportuno referir a importância de que se revestem, como lembra J. O. Connelly em comentários feitos a uma primeira versão em língua inglesa deste texto, as últimas descobertas em neurociências, muito em particular as que se relacionam com a neuroplasticidade com implicações de relevo na aprendizagem.

⁴ Appendix B: What children think about computers. The Future of Children. Children and Computer Technology Vol. 10, N.º 2 - Fall/Winter 2000, pp. 186-191. Disponível na web em http://www.futureofchildren.org/pubs-info2825/pubs-info.htm?doc_id=69787, acedido em 10-06-2004.

ção, a realização de pesquisa para a escola e a ajuda na realização dos seus trabalhos de casa, até aos novos passatempos (escrita de e-mails, conversas online, programação e criação de páginas web). Podem ainda mencionar-se como actividades favoritas dos sujeitos destas idades os jogos, o desenho de imagens, a escrita de cartas e a navegação na web (ver “Appendix B” 2000: 186⁵).

No que concerne às crianças que participaram neste estudo, tomando sempre por base o “Appendix B” (2000: 187⁶), elas referem ainda, ao lado de certos pontos para elas menos positivos, que os computadores constituem um passatempo e um instrumento que lhes permite atingir um objectivo. Adiantam mesmo que se trata de um meio que lhes conferirá competência, autonomia e poder. Mais ainda, uma boa percentagem dessas crianças achava que o computador e também, em parte, a internet contribuíam para melhorar a vida dos americanos.

Neste contexto, vale a pena transcrever os depoimentos de dois sujeitos, um de 8 e outro de 13 anos, que participaram no estudo acima referido (“Appendix B” 2000: 187⁷) sobre o que sentem em relação à importância de possuir e usar computadores:

“as crianças podem «...aprender mais coisas, e ao mesmo tempo estão a aprender e a divertir-se», comenta o primeiro,

e o segundo refere:

“...os computadores são o futuro; por isso se cresceres na sua companhia, então conhecê-lo-ás.”.

Os depoimentos transcritos fazem-nos pensar que essas crianças já estão conscientes de que vivem numa era digital. Até podíamos sugerir que a “divisa digital” (ver Chen 2000: 168) – associada para alguns à ideia de um uso equitativo da tecnologia mediada por computador, segundo a mesma fonte – é ignorada por elas porque acham sem reservas que toda a gente vive de pleno direito a era digital. No entanto, somos levados a dizer,

⁵ Ver nota 4 neste texto.

⁶ Ver nota 4 neste texto.

⁷ Ver nota 4 neste texto

seguindo o pensamento de Wartella (2002: 27), que esta divisa digital tem mais a ver com “fornecer habilidades e conteúdos que são mais benéficos” do que com a tecnologia propriamente dita ou com o facto de se possuir quer um computador em casa, quer o acesso à internet.

No que toca aos adultos seniores, a ideia de se ficar excluído em virtude de não se possuir ou de não se saber usar um computador também está presente nas suas mentes. O comentário seguinte ilustra bem esta forma de pensar: “toda a gente lida com computadores, quem não o fizer, então fica como que excluído” (Mayhorn *et al.* 2004: 191).

Na linha do conteúdo do comentário transcrito, podemos situar, com base em Mayhorn *et al.* (2004: 190), as quatro principais motivações subjacentes aos comentários feitos por nove adultos seniores que frequentavam um programa comunitário de ensino de informática: incrementar a comunicação, procurar informação, permanecer activo e aprender por prazer. Os adultos seniores querem ainda aprender a usar o computador para se tornarem funcionalmente independentes, para serem membros activos da sociedade e para praticarem novas actividades que promovam a sua satisfação de viver (ver Mayhorn *et al.* 2004: 191). Salientaria mesmo, apoiada em comentários pessoais feitos por Francisco Gomes de Matos, que a informática deveria constituir um desafio à criatividade, incentivando a criatividade também linguística.

A população sénior: um grupo diversificado

Como já salientado noutras ocasiões, quando falamos de adultos seniores e discutimos o seu envelhecimento (cognitivo), deve ter-se presente que se trata de um grupo de pessoas com características que o tornam, entre os grupos populacionais, o que se poderá considerar o grupo porventura mais heterogéneo (ver Glendenning (1995: 469 e 481), assim como Czaja (2001: 548) e Sáez Carreras 2002: 35). Dito de outra forma, entre os adultos seniores, como afirmam Bäckman *et al.* (2001: 366), verificam-se no que toca, por exemplo, à memória diferenças acentuadas de desempenho em função de factores de ordem demográfica (idade, escolaridade e género) e genética, bem como relacionados com o estilo de vida e com a saúde, entre outros. O factor escolaridade foi também salientado por Stuart-Hamilton (1991), referido por Glendenning (1995: 469), quando o autor chamou a atenção para a relação entre o declínio a nível da inteligência fluida e os

anos de escolaridade a tempo inteiro que uma dada pessoa recebeu. Tudo isto leva sem dúvida a enfatizar a importância de não se ver nos adultos seniores um grupo homogêneo. A referência ao envelhecimento cognitivo, bem como ao declínio cognitivo ou de outra ordem terá naturalmente de ser considerada de modo crítico e criterioso (ver Marchand 2001: 161 e segs.). Na verdade, uma abordagem destas matérias pela negativa pode colidir com a heterogeneidade a que se aludiu. Temos de reconhecer porém que muitas vezes se trata da linguagem usada pela literatura que foi consultada e que acaba por nos dar uma perspectiva parcelar da problemática. É pois importante estar atento às terminologias que, as mais das vezes, encontram justificação nas abordagens teóricas adoptadas. Numa tentativa de contornar a carga negativa que “envelhecimento cognitivo” comporta, recorrerei, quando achar oportuno, à expressão “desenvolvimento cognitivo ao longo da vida” quando está em causa o inglês “cognitive aging”⁸. Para realçar o cuidado de não olhar só numa perspectiva negativa o que se passa em termos de cognição com a idade, convém também sublinhar as implicações positivas da idade no processo cognitivo. Baseada em Park & Gutches (2000), lembro a importância, na realização de diferentes tarefas do quotidiano, do conhecimento acumulado ao longo da vida ou que continua mesmo a aumentar com a idade, bem como o facto de muitos comportamentos frequentes e comuns se terem automatizado, passando a exigir por conseguinte um menor esforço cognitivo (ver Park & Gutches 2000: 217-218). Neste contexto, o fenómeno compensação toma um relevo muito particular, tornando-se mesmo uma palavra-chave (ver Dixon 2000: 35)⁹.

O desenvolvimento cognitivo ao longo da vida

Por outro lado, no que toca aos computadores, é possível observar que as crianças mencionam entretenimento e divertimento e que, por outro lado, os adultos seniores referem aprender por prazer¹⁰.

⁸ Para mais pormenores a este propósito, ver sobretudo o capítulo III (“A literacia e o envelhecimento cognitivo”) deste volume.

⁹ Chamaria a atenção no que respeita a esta secção para o que já ficou dito no capítulo III deste volume sobre a literacia e o envelhecimento cognitivo.

¹⁰ Esta passagem pode servir de prova de que os mitos em torno das pessoas de idade devem ser vistos de um modo muito crítico.

Apesar de as actividades de lazer não parecerem ser sempre tidas em consideração no que respeita ao desenvolvimento cognitivo ao longo da vida (“cognitive aging”), é aconselhável atribuir às actividades de lazer (tanto cognitivas como físicas) o papel que merecem quando se discutem os efeitos da idade na cognição. Efectivamente, tomando como base Verghese *et al.* (2003: 2514), será possível avançar que uma participação efectiva em actividades cognitivas, incluindo provavelmente também as de lazer, se pode associar a ritmos menos acentuados de declínio cognitivo, sobretudo no que toca à memória episódica.

Nesta altura, vale a pena adiantar que a memória episódica, nas palavras de Craik, “lida com a informação nova, mais do que conta com as estruturas acumuladas da «inteligência cristalizada».” (Craik 2000: 83). A memória episódica, de acordo com a fonte mencionada, apresenta semelhanças com a inteligência fluida e consequentemente não se lhe adequa a referência ao uso de esquemas já muito bem aprendidos (“overlearned”) ou ao uso de rotinas destinadas a codificar (“encode”) e a recuperar (“retrieve”) eventos. A este propósito, Bäckman *et al.* (2000: 503) acrescentam que em geral os adultos seniores apresentam padrões que sugerem que são muito eficientes quando empregam estruturas de conhecimento pré-existent mas que já o não são da mesma forma quando se lhes solicita o processamento eficiente e rápido de informação nova¹¹.

A memória episódica e as habilidades de raciocínio fluido deviam ser consideradas paralelamente à memória semântica e à inteligência cristalizada se as quisermos observar em termos das mudanças que sofrem com a idade (ver Bäckman *et al.* 2000: 503). Realmente, segundo grande parte dos pesquisadores, supõe-se que a inteligência é composta por várias habilidades inter-relacionadas, sendo que a inteligência cristalizada e a inteligência fluida deviam contar-se entre essas habilidades (ver Glendenning 1995: 469). A literatura mostra-nos que a memória semântica e a inteligência

¹¹ A inteligência cristalizada, de acordo com Glendenning, “mede a quantidade de conhecimento que uma pessoa adquiriu durante a vida”, enquanto a inteligência fluida “é a capacidade de resolver problemas para os quais não existem soluções resultantes da educação formal ou de práticas culturais” (Glendenning 1995: 469). E o autor acrescenta: “[a] primeira refere-se à sabedoria; a segunda, à inteligência” (Glendenning 1995: 469).

cristalizada revelam uma relativa estabilidade ao longo da vida, enquanto a memória episódica e as habilidades de raciocínio fluido sofrem o efeito de um processo de deterioração relacionada com a idade (ver Bäckman *et al.* (2000: 503) e Glendenning 1995: 469). Nas palavras de Bäckman *et al.* (2001: 355), “a memória episódica deteriora-se do princípio da idade adulta até uma idade avançada de uma forma continuada e não discreta”. Os autores acrescentam ainda que o seu ritmo de declínio é lento¹².

Os computadores e o desenvolvimento cognitivo (ao longo da vida)

Se a oferta de informação contextual – de diferentes instruções e pistas – na altura de codificar e de operar recuperações contribui para melhorar o desempenho da memória episódica (ver Craik 2000: 83), então poderemos admitir a hipótese de o uso dos computadores vir a ser de alguma ajuda. De facto, como lembra Williams (1998: 128), os computadores proporcionam à criança – e por que razão não aos adultos, incluindo os seniores? – uma exposição a gráficos, a movimentos rotativos e a imagens que poderão contribuir para exercitar as habilidades relacionadas com o raciocínio fluido. Além disso, segundo Williams, a manipulação mental e a rotação requeridas pelo uso dos computadores, pelos jogos de computadores e pelos jogos de vídeo, entre outras actividades (que incluem tarefas comparáveis ou idênticas às destinadas a testar a inteligência fluida), podem modelar as capacidades visuo-espaciais¹³.

Por outro lado, se a memória episódica está relacionada com a inteligência fluida, que trata a informação nova, em detrimento das estruturas acumuladas da “inteligência cristalizada” (memória semântica), se o fornecimento de informação contextual quando está em causa codificar ou

¹² Ver também a este propósito o conteúdo do capítulo III deste volume sobre a literacia e o envelhecimento cognitivo.

¹³ Neste momento, recorreria ao comentário feito por J. O. Connelly a uma versão anterior deste texto quando alude ao efeito da modalidade dual, que tanto poderá ter em conta a importância da sincronização de material visual e auditivo conforme o autor adianta, como, em nosso entender, também no que toca ao que acaba de se referido relativamente à conjugação de material visual e espacial.

proceder a recuperações pode facilitar o desempenho da memória episódica, se as capacidades visuo-espaciais modeladas por alguns conteúdos de computador podem ajudar a exercitar a inteligência fluida, então será possível avançar que os programas de formação para adultos seniores, nomeadamente os programas de formação em informática, também poderão ser de grande ajuda não só no sentido de lhes estimularem a inteligência fluida mas também a memória episódica. O problema reside obviamente na escolha dos programas adequados no caso de já estarem disponíveis¹⁴. Com efeito, podíamos mesmo ousar sugerir que estes programas venham a ter um papel semelhante ao das instruções que se destinam a reduzir os défices da memória episódica. Em termos mais gerais, até seria possível dizer que as técnicas de intervenção deviam ser usadas, como lembra Glendenning (1995: 469)¹⁵, para diminuir as dificuldades de aprendizagem de alguns aprendentes de mais idade. Ou, então, como nos fazem pensar os comentários pessoais de Francisco Gomes de Matos, é possível que o contacto por parte dos adultos seniores com condições mais motivadoras faça despertar, desabrochar, neles algum potencial cognitivo, rotulado talvez imprópriamente de lento, para o exercício de actividades criativas.

O sistema cognitivo é naturalmente sensível ao processo de envelhecimento (ver Park 2000: 3 e segs.) e, seguindo o pensamento de Park, podíamos dizer que existem quatro mecanismos que se supõe serem responsáveis pelas diferenças em termos de idade no tocante ao funcionamento cognitivo. São eles, para Park (2000: 8), a velocidade com que se processa a informação, a função da memória operatória, a função de inibição e a função sensorial¹⁶. Por isso, os profissionais que têm a seu cargo, por exemplo, os cursos de formação em informática para adultos seniores não podem descurar, no que toca a esta população, as suas capacidades perceptivas,

¹⁴ Esta observação vem na linha dos comentários feitos por J. O. Connelly a uma primeira versão em língua inglesa deste texto.

¹⁵ Relativamente às técnicas de intervenção, ver também Juncos Rabadán (1998) e Pinto (2004: 64). Quanto aos mitos em torno da aprendizagem nos mais velhos, aconselha-se a leitura de Withnall (2005).

¹⁶ A este respeito, ver também o capítulo III deste volume sobre a literacia e o envelhecimento cognitivo.

o controle dos seus movimentos motores a as suas capacidades cognitivas (ver Mayhorn *et al.* 2004: 193-196)¹⁷.

Desta forma, o abrandamento generalizado (do ritmo) dos processos cognitivos nos adultos seniores e o declínio da memória operatória e da capacidade espacial deviam ser tidos em consideração não só em geral mas também no âmbito dos programas de formação em informática. Espera-se assim que os métodos de instrução maximizem as capacidades intactas dos adultos seniores e vão o mais possível ao encontro das necessidades desta população¹⁸.

Relativamente ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação, se os adultos seniores apresentam mais problemas com a inteligência fluida (e com a memória episódica), como já se sugeriu antes com base em Bäckman *et al.* (2000: 503), e se, de acordo com Williams (1998: 128), o uso de certos programas de computadores pode contribuir para a obtenção de ganhos a nível da inteligência fluida, então podemos levantar a hipótese de o seu uso pelos seniores poder ajudá-los no sentido da sustentabilidade ou a compensar a deterioração das suas habilidades cognitivas e a melhorar os seus desempenhos. Na verdade, Czaja (2001: 558), tomando como ponto de partida dados de pesquisas realizadas, adianta que, em termos de factores que podem afectar a proficiência no uso de computadores, a inteligência fluida foi considerada um importante preditor desse desempenho¹⁹.

As potencialidades das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas várias etapas da vida: a necessidade de um olhar crítico e construtivo

Seria ainda de interesse mencionar o papel do computador como *medium* interactivo, como um *medium* que, dependendo dos conteúdos que

¹⁷ Quanto às recomendações destinadas aos formadores em informática baseadas na pesquisa sobre o envelhecimento cognitivo, ver também Jones & Bayen (1998: 677-685) e Czaja (2001: 556-560) no que toca aos seniores e à aquisição de habilidades relacionadas com o uso de computadores.

¹⁸ Ver Mayhorn *et al.* (2004: 197-199) no âmbito dos programas de formação em informática.

¹⁹ Sobre este ponto, J. O. Connelly, no comentário a uma versão prévia deste texto, remete para um estudo (Noice *et al.* 2004) que examina a influência da aprendizagem de técnicas teatrais no funcionamento cognitivo dos adultos seniores.

modelam a mensagem, tira partido da criatividade dos utilizadores, do seu (grau de) conhecimento e da sua experiência de vida (ver Wartella (2002) e Stald 2002: 53-54). Os computadores podem ser efectivos instrumentos de aprendizagem se exigirem interacção e consequentemente a prática de habilidades associadas com uma aprendizagem altamente efectiva (ver Wartella 2002: 30).

A tecnologia (e as Tecnologias da Informação e da Comunicação também) não devia(m) ser utilizada(s) como um mero substituto do lápis e do papel ou da interacção entre professor e aluno (ver Karchmer *et al.* 2003: 179). Entre outros aspectos, Karchmer *et al.* (2003: 184) chamam a atenção para a importância de ensinar os alunos a navegar na internet e a obter experiências de navegação positivas. As crianças têm de aprender a ser críticas, de forma a serem capazes de seleccionar a informação de que dispõem porque, como comenta Healy (2000: 171), “Os dados não são conhecimento”²⁰. As crianças, como quaisquer utilizadores de computadores, incluindo os seniores, têm de aprender a ser críticos para poderem avaliar os dados a que têm acesso de modo a seleccionarem os que consideram prioritários em função dos objectivos que têm em mente (ver Healy 2000: 171).

É certamente este modo de olhar as Tecnologias da Informação e da Comunicação e sem dúvida a actualização sistemática que elas exigem que motivaram (repensando o conceito usual de literacia computacional (“computer literacy”) a introdução do conceito de fluência computacional (“computer fluency”)²¹ com o fim de, no dizer de Shields & Behrman (2000: 13), “captar a noção de perícia suficiente com e de compreensão dos computadores para criar os fundamentos de uma aprendizagem ao longo da vida”. Assim, seguindo a mesma fonte, os que partilham este ponto de vista sustentam a ideia de que as crianças têm de alcançar fluência no uso dos computadores para poderem tornar-se utilizadores efectivos e responsáveis da tecnologia ao longo das suas vidas.

²⁰ “Data Is Not Knowledge” (DINK).

²¹ Segundo Shields & Behrman (2000: 13), “a ‘fluência computacional’ tem sido definida como a capacidade de usar computadores como meio de expressar a criatividade, de reformular o conhecimento, de sintetizar informação e de se proceder à adaptação a mudanças contínuas.”

Muito embora a comunicação mediada por computador já não tenha a ver com um estilo de leitura e de escrita próprio do texto linear mas antes com um estilo centrado numa integração de semiótica e hipertexto (ver Karchmer *et al.* 2003: 184), implicando múltiplas literacias em resultado da convergência da tecnologia com a literacia (ver Karchmer *et al.* 2003: 176), importaria realçar que ambos os estilos deviam ser considerados complementares do ponto de vista pedagógico.

Não deixa de ser verdade que a nossa sociedade tem de preparar as crianças e os jovens – e não só, adiantaria – para a época digital a fim de que não se sintam excluídos da nova era tecnológica. Porém, em relação às crianças mais jovens, a sociedade não pode ignorar que as habilidades associadas à literacia tradicional também devem ser tidas em conta no que toca ao desenvolvimento linguístico, cognitivo e cerebral.

Sabemos que o modo de usar os *media* e os desempenhos que propiciam mudam com o tempo e de forma rápida, sobretudo entre as gerações mais novas (ver Stald 2002: 52). Isto quer dizer, como afirma Stald, retomando a ideia de Sonia Livingstone, que estudar os novos *media* significa qualquer coisa como estudar um alvo em movimento (cf. Livingstone (2001: 6), referido por Stald 2002: 49). Todavia, como refere Werner (2002: 58), os novos media substituirão os antigos em certas áreas mas não em todas. Dito de outra forma, tomando por base a mesma fonte, os *media* antigos não desaparecerão, mudarão antes as suas funções. Como escreve Werner, “a comunicação não se realiza no vazio – mesmo no que toca aos novos meios interactivos o ditado antigo continua válido: o contexto é tão importante como o texto.” (Werner 2002: 59).

A pesquisa pode ser longa até que se encontrem os resultados que se buscam. No entanto, temos de acreditar, como o fazem Subrahmanyam *et al.* (2000), que quando a sensação de novidade acabar os jovens passarão a usar a internet ou as páginas da web de uma forma mais sensata, indo ao encontro dos seus interesses (ver Subrahmanyam *et al.* 2000: 136).

As crianças preferem formas de tecnologias em que possam participar mais, em que possam manifestar um tipo de empenhamento mais activo (ver Wartella & Jennings 2000: 37), e a pesquisa sugere que os computadores podem dar-lhes a oportunidade de “desenvolver o domínio da tecnologia e de serem mais auto-dirigidos” (Wartella & Jennings 2000: 38). É então provável que optem por outras ofertas tecnológicas quando des-

cobrirem novos programas de computadores que lhes permitam ser mais (pro)activos e mais “fazedores” (ver Wartella & Jennings 2000: 37). Em conclusão, quanto mais usarem as novas tecnologias, tanto mais selectivos se espera que se tornem.

O conteúdo pode tomar o papel principal, pode influenciar o impacto do *medium* (ver Stald 2002: 53-54; Wartella 2002: 28; Werner 2002: 57) e levar-nos a repensar o modo como é normalmente compreendida a conhecida expressão de McLuhan “o *medium* é a mensagem” (ver Stald 2002: 53; Wartella 2002: 23). Ora, o *medium* por si só pode não ser a mensagem. Os conteúdos e a criatividade inerente à interacção exigida pelo *medium*, que se espera interactivo, também têm de ser tomados em consideração.

Notas finais de um texto-questão em aberto

Os pesquisadores da linguagem interessados, entre outras coisas, em programas de aprendizagem deviam acreditar que o cérebro aprende melhor quando os sistemas verbais e vísuo-espaciais se encontram interligados (ver Healy 1999: 253), proporcionando condições que exijam o uso interactivo de ambos os hemisférios (ver Healy 1999: 126).

Se o uso dos computadores depende, de um modo muito particular, de habilidades vísuo-espaciais, pode adiantar-se de modo especulativo, uma vez que, usando as palavras de Healy (1999: 126), os dois hemisférios trabalham a par, que a presença continuada desses meios poderá contribuir para uma acção menos efectiva das áreas da linguagem do hemisfério esquerdo (ver Healy 1999: 110)²². É possível ainda sugerir-se que as habilidades vísuo-espaciais exigidas pelos computadores podem também estar associadas às capacidades necessárias à realização de tarefas inerentes a certos testes destinados a avaliar o Q.I. (ver Healy 1999: 125). (Ver também Williams (1998: 128), acima referido.)

Está então na mão dos professores, de quem organiza os programas e dos políticos fornecer às crianças meios – baseados na convergência da literacia tradicional com a(s) (novas) tecnologia(s) – que lhes façam tirar o

²² Esta posição poderá ser naturalmente criticada, em consonância com o comentário feito por J. O. Connelly a uma versão anterior deste texto, se se admitir que o facto de se exigir porventura mais de um hemisfério não se repercutirá necessariamente no modo de actuar do outro.

maior proveito das diferentes habilidades e do funcionamento de ambos os hemisférios cerebrais, de tal forma que mais tarde, quando chegarem a uma idade mais avançada – permitam-me esta sugestão –, possa vir a existir uma menor distância, no caso de ser essa a realidade, entre os desempenhos da inteligência fluida e da inteligência cristalizada, assim como entre os desempenhos da memória episódica e da semântica, se centrarmos a nossa atenção no modo como estes tipos de inteligência e de memória se desenvolvem ao longo da vida.

Veria com muito entusiasmo, por conseguinte, que o uso dos computadores por parte dos adultos seniores pudesse ajudá-los a melhorar os seus desempenhos em termos de raciocínio fluido e de memória episódica de modo a que o processamento de informação nova não se torne mais problemático do que o uso de estruturas de conhecimento pré-existent (ver Bäckman *et al.* 2000: 503). Se assim fosse, os programas de formação em informática destinados aos seniores deviam também fazer parte das actividades de lazer cognitivas e ser consequentemente considerados uma actividade que contribuísse, à semelhança de outras, para a sustentação de uma actividade cognitiva que se esperaria sem oscilações.

Na medida em que este texto corresponde a um ponto de vista – passível naturalmente de críticas – sobre os efeitos das Tecnologias da Informação e da Comunicação no envelhecimento cognitivo, tópico que, tanto quanto me é dado saber, ainda não foi objecto de uma pesquisa que nos permita deter conclusões definitivas, afigura-se-me pertinente colocar neste momento a seguinte questão:

De modo a fazermos uma ideia dos efeitos das Tecnologias da Informação e da Comunicação sobre o desenvolvimento cognitivo ao longo da vida, em particular sobre os aspectos cognitivos focados neste texto, teremos de acompanhar numa perspectiva longitudinal os desempenhos da *Net Generation* de hoje ou, tendo em conta o uso diário cada vez mais generalizado das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas nossas sociedades, será possível chegar a uma qualquer conclusão mais cedo?

O assunto aqui abordado, e sobre o qual exprimi alguns pensamentos motivados pelas minhas incursões nesta área, obriga-me de alguma forma a concluir este texto como o comecei, i.e., com as seguintes palavras de Stald:

“Vai ser necessária mais pesquisa” (Stald 2002: 47).

Em virtude de estar consciente de que este texto não comporta mais do que alguns pensamentos sobre o tópico em apreço, que desejaria que não fossem demasiado afastados do que se poderá algum dia vir a encontrar com os avanços da pesquisa neste âmbito, também não finalizaria por certo da melhor forma este capítulo se não retomasse, subscrevendo-a com uma ênfase muito particular, a maneira de pensar tão construtiva e educativa de Stald em relação à pesquisa:

“No dia em que já não for precisa mais pesquisa, a história acabou.” (Stald 2002: 55).

Agradecimentos:

Agradeço aos Professores Francisco Gomes de Matos e James O. Connelly os enriquecedores comentários a uma anterior versão inglesa deste texto.

Referências:

- BÄCKMAN, L.; SMALL, B. J.; WAHLIN, Å. & LARSSON, M. (2000). Cognitive functioning in very old age. In F. I. M. Craik & T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Second Edition. Mahwah NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 499-558.
- BÄCKMAN, L.; SMALL, B. J.; WAHLIN, Å. (2001). Aging and memory. Cognitive and biological perspectives. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.). *Handbook of the psychology of aging*. 5th Edition. San Diego/San Francisco/New York/Boston/London/Sydney/Tokyo: Academic Press, 349-377.
- CHEN, M. (2000). Five commentaries: Looking to the future. *The Future of Children*. Children and Computer Technology Vol. 10, Nº. 2 – Fall/Winter 2000, pp. 168-171. Disponível na web em http://www.futureofchildren.org/pubs-info2825/pubs-info.htm?doc_id=69787, acedido em 10-06-2004.
- CONNELLY, J. O. (s.d.). *Beyond the technology*. Disponível na web em <http://www.sosu.edu/cidt/briefs/beyond.htm>, acedido em 11 de Abril de 2005 (4 págs.).
- CRAIK, F. I. M. (2000). Age-related changes in human memory. In D. C. Park & N. Schwarz (Eds.). *Cognitive aging: A primer*. Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 75-92.
- CZAJA, S. J. (2001). Technological change and the older worker. In J. E. Birren & K. W. K.

- Schaie (Eds.). *Handbook of the psychology of aging*. 5th Edition. San Diego/San Francisco/New York/Boston/London/Sydney/Tokyo: Academic Press, 547-568.
- DIXON, R. A. (2000). Concepts and mechanisms of gains in cognitive aging. In D. C. Park & N. Schwarz (Eds.). *Cognitive aging: A primer*. Philadelphia: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 23-41.
- GLENDENNING, F. (1995). Education for older adults: Lifelong learning, empowerment, and social change. In J. F. Nussbaum & J. Coupland (Eds.). *Handbook of communication and aging research*. Mahwah NJ/Hove: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 467-490.
- HEALY, J. M. (1999). *Endangered minds. Why children don't think – And what we can do about it*. A Touchstone Book. New York: Simon & Schuster Inc.
- HEALY, J. M. (2000). Five commentaries: Looking to the future. The Future of Children. Children and Computer Technology Vol. 10, N°. 2 – Fall/Winter 2000, pp. 171-173. Disponível na web em http://www.futureofchildren.org/pubs-info2825/pubs-info.htm?doc_id=69787, acessado em 10-06-2004.
- JONES, B. D. & BAYEN, U. J. (1998). Teaching older adults to use computers: Recommendations based on cognitive aging research. *Educational Gerontology*. 24, 675-689.
- JUNCOS RABADÁN, O. (1998). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson.
- JUNCOS RABADÁN, O. & VILARIÑO VILARIÑO, I. (1998). Comunicación, lenguaje y contexto social. Logopedia en el ámbito familiar y social. In O. Juncos Rabadán (1998). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson, 99-121.
- KARCHMER, R. A.; MALLETT, M. H.; LEU, JR., D. J. (2003). Early literacy in a digital age. Moving from a singular book literacy to the multiple literacies of networked information and communication technologies. In D. M. Barone & L. M. Morrow (Eds.). *Literacy and young children. Research-based practices*. New York/London: The Guilford Press, 175-194.
- LIVINGSTONE, S. (2001). [In: Livingstone, S. & Bovill, M. (Eds.). *Children and their changing media environment: A European comparative study*. London: Lawrence Erlbaum.]. Referido por Stald (2002: 49).
- MARCHAND, H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto Editora.
- MAYHORN, C. B.; STRONGE, A. J.; MCLAUGHLIN, A. C. & ROGERS, W. A. (2004). Older adults, computer training, and the systems approach: A formula for success. *Educational Gerontology*. 30, 185-203.
- NOICE, H.; NOICE, T. & STAINES, G. (2004). A short-term intervention to enhance cognitive and affecting functioning in older adults. *Journal of Aging and Health*. 16(4), 562-585.

- PARK, D. C. (2000). The basic mechanisms accounting for age-related decline in cognitive function. In D. C. Park & N. Schwarz (Eds.). *Cognitive aging: A primer*. Philadelphia: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 3-21.
- PARK, D. C. & GUTCHESS, A. H. (2000). Cognitive aging and everyday life. In: D. C. Park & N. Schwarz (Eds.). *Cognitive aging: A primer*. Philadelphia: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 217-232.
- PINTO, M. da G. L. C. (2004). Le psycholinguiste face à l'intérêt d'une politique éducative tout au long de la vie et d'une intervention langagière continue auprès de personnes (très) âgées. In J. Drevillon, J. Vivier & A. Salinas (Eds.). *Psycholinguistics. A multidisciplinary science. What implications? What applications? Proceedings of the VIth International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics (ISAPL)*. Paris: Editions Europia, 57- 69.
- SÁEZ CARRERAS, J. (2002). La educación de personas mayores en tiempos de desvertebración social: De la pedagogía social a la educación intergeneracional. In J. Sáez Carreras (Coord.). *Pedagogía social y programas intergeneracionales: Educación de personas mayores*. Málaga: Ediciones Aljibe, 19-40.
- SHIELDS, M. K. & BEHRMAN, R. E. (2000). Children and computer technology: Analysis and recommendations. The Future of Children. *Children and Computer Technology*. Vol. 10, N.º 2, Fall/Winter 2000, pp. 4-30. Disponível na web em http://www.futureofchildren.org/pubs-info2825/pubs-info.htm?doc_id=69787, acedido em 12-08-2004.
- STALD, G. (2002). 'More research needs to be done'. Problems and perspectives in research on children's use of interactive media. *Nordicom Review* [23] N.º 1-2, Special Issue, pp. 47-56. The 15th Nordic Conference on Media and Communication Research, Plenary Session II. New Generations – New Media. Disponível na web em http://www.nordicom.gu.se/reviewcontents/innehall1-2_02html, acedido em 04-06-2004.
- STUART-HAMILTON, I. (1991). *The psychology of ageing*. London: Jessica Kingsley. Citado por Glendenning (1995: 469).
- SUBRAHMANYAM, K.; KRAUT, R. E.; GREENFIELD, P. M. & GROSS, E. F. (2000). The impact of home computer use on children's activities and development. *The Future of Children. Children and Computer Technology*. Vol. 10, N.º 2 – Fall/Winter 2000, pp. 123-144. Disponível na web em http://www.futureofchildren.org/pubs-info2825/pubs-info.htm?doc_id=69787, acedido em 10-06-2004.
- VERGHESE, J.; LIPTON, R. B.; KATZ, M. J.; HALL, C. B.; DERBY, C. A.; KUSLANSKY, G.; AMBROSE, A. F.; SLIWINSKI, M. & BUSCHKE, H. (2003). Leisure activities and the risk of dementia in the elderly. *N. Engl. J. Med.* 348(25). www.NEJM.ORG, June 19, 2003, pp. 2508-2516.
- WARTELLA, E. (2002). New Generations – New Media. *Nordicom Review*, N.º 1-2, 23-36. The 15th Nordic Conference on Media and Communication Research, Plenary Session II. New Generations – New Media. Disponível na web em http://www.nordicom.gu.se/reviewcontents/innehall1-2_02html, acedido em 07-06-2004.

- WARTELLA, E. A. & JENNINGS, N. (2000). Children and computers: New technology – Old concerns. The Future of Children. *Children and Computer Technology*. Vol. 10, N.º 2 – Fall/Winter 2000, pp. 31-43. Disponível na web em http://www.futureofchildren.org/pubs-info2825/pubs-info.htm?doc_id=69787, acessado em 12-08-2004.
- WERNER, A. (2002). New Generations – New Media. Some thoughts and reflections. *Nordicom Review* N.º 1-2, pp. 57-59. The 15th Nordic Conference on Media and Communication Research, Plenary Session II. New Generations – New Media. Disponível na web em http://www.nordicom.gu.se/reviewcontents/innehall1-2_02html, acessado em 04-06-2004.
- WILLIAMS, W. M. (1998). Are we raising smarter children today? School- and home-related influences on IQ. In U. Neisser (Ed.). *The rising curve. Long-term gains in IQ and related measures*. Washington DC: American Psychological Association, 125–154.
- WITHNALL, A. (2005). Older learners: challenging the myths. In M. da G. C. Pinto & J. Veloso (Eds.). *University programmes for senior citizens. From their relevance to requirements*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 85-100.

CAPÍTULO V

A linguagem e o envelhecimento

Introdução

Em diferentes momentos ao longo deste volume, foi realçado o facto de em torno das pessoas de idade se terem criado alguns mitos que fazem com que esta população nem sempre seja olhada do modo mais condizente com a sua forma de actuar. Mais, tais mitos são mesmo, muitas vezes, responsáveis por leituras apressadas e, como é óbvio, desprovidas de fundamentação científica no tocante às habilidades dos seniores com as consequentes repercussões, quantas vezes menos desejadas, a vários níveis. Cabe, portanto, aos estudiosos das diferentes especialidades relacionadas com as pessoas de idade “normais” mostrar, através dos resultados que obtêm nas suas pesquisas científicas, que os mitos não passam mesmo de mitos e que os preconceitos (deles advenientes) também não passarão frequentemente de preconceitos.

Apesar de existirem mitos e preconceitos sobre as pessoas de idade que atravessam diferentes domínios, porventura estranhamente não é impossível encontrar quem admita que a linguagem será uma das faculdades que se revelam mais impermeáveis ao efeito do envelhecimento normal. Por outras palavras, poderá ouvir-se que as pessoas de idade até nem apresentam (grandes) dificuldades no tocante à linguagem. Será que, neste caso, estaremos, ao arrepio do que acima ficou dito, em presença de um “mito” que, desta vez, joga em defesa da pessoa de idade? É provável que quem assim se pronuncia não tenha em conta que o processamento da linguagem no que ele comporta de psicolinguístico tem obrigatoriamente de recorrer a facetas da cognição, que não serão com certeza por esses mesmos consideradas impermeáveis ao processo do envelhecimento (fisiológico/cognitivo)¹. Poderiam ainda adicionar-se a este quadro as alterações que se verifi-

¹ A este respeito, ver também Carpenter *et al.* (1994: 1101), já citado no capítulo III (“A literacia e o envelhecimento cognitivo”) deste volume.

cam do ponto de vista social após a reforma² e que, sobretudo quando os seniores vivem mais isolados e não têm acesso a intervenções educativas, podem levar a que, em situações mais extremas, o uso da linguagem se veja reduzido a simples monólogos ou até ao mutismo (ver Juncos Rabadán 1998: 4).

Interrogo-me mesmo se os que admitem que a linguagem não sofre alterações, pelo menos significativas, com o avançar da idade não estarão a confundir um desempenho verbal sem problemas com o fenómeno da verbosidade, caracterizado com frequência por perífrases/circunlocuções que se destinam a mascarar défices de evocação/recuperação lexical e que não deixa de ser um mecanismo de compensação quando se encontram deficitários aspectos da memória que podem afectar também a linguagem (ver Lecours & Simard 1998: 22). A respeito da verbosidade, Kemper & Kemtes (2000: 199) consideram-na um tipo de discurso repetido, prolongado e tangencial, no sentido de que anda à volta do tema principal sem o abordar como seria de esperar, se bem que não vejam nesse fenómeno apenas uma característica geral da pessoa de idade. Na verdade, de acordo com a mesma fonte, trata-se de um discurso que também poderá ocorrer, independentemente da idade, quando se verifica um declínio intelectual associado a afectações do lobo frontal, lobo responsável pelo controle dos processos inibitórios e, como tal, contribuindo em condições não normais para a perseveração de diferentes tarefas e também para a existência da verbosidade. A verbosidade ganha assim terreno à medida que se perde a capacidade de inibir processos que se encontram em competição (ver Kemper & Kemtes 2000: 199), alguns dos quais irrelevantes e, como tal, perturbadores também no caso do processamento da linguagem.

Resta então perguntar, como o faz Juncos Rabadán (1998: 5), se os problemas de linguagem em situações de envelhecimento normal podem ser tidos como alterações especificamente linguísticas ou como o resultado de alterações cognitivas mais gerais³. De acordo com a hipótese de Juncos Ra-

² Tal com ficou registado na nota 9 do Capítulo I, neste texto, por opção de escrita, “reforma” está também por “aposentação”, não se negligenciando todavia o que representa estar-se perante duas entradas lexicais distintas.

³ Nesta oportunidade, aconselha-se a leitura de Juncos Rabadán (1994).

badán (1998: 5), num processo de envelhecimento normal, diferentemente do que se passa nos quadros afásicos, as alterações da linguagem estarão mais ligadas a aspectos em que a capacidade da memória operatória⁴ se torna mais necessária. A título de exemplo, o autor refere o acesso lexical, a compreensão e produção de orações complexas e a compreensão e produção do discurso.

Antes de tratar os aspectos da linguagem que acabamos de mencionar e que, porque também dependentes da cognição, podem ficar mais vulneráveis a partir de certa idade, interessaria ainda avançar que, para contornar os possíveis problemas de linguagem e de comunicação existentes nas pessoas de idade, não convém recorrer a meios que, em vez de parecerem contribuir para melhores desempenhos, possam, pelo contrário, aumentar as suas limitações. Devem por isso ser tidos em atenção os efeitos por certo mais negativos do que positivos do uso de um discurso por vezes utilizado com as pessoas de idade, designado em língua inglesa por “elderspeak”⁵.

O “elderspeak”, ao caracterizar-se por um ritmo lento, por uma prosódia exagerada, por uma sintaxe e um vocabulário simplificados, corre o risco de, no dizer de Kemper & Kemtes (2000: 205), se aproximar de registos usados com crianças pequenas, com estrangeiros e até com animais domésticos. Ora, a ser assim, não se manifestará muito recomendável. No fundo, seguindo a mesma fonte, um discurso com tais características visaria, à primeira vista, fomentar e facilitar a comunicação com as pessoas mais idosas. Acontece porém, como argumentam com pertinência Harwood, Giles & Ryan (1995, referidos por Kemper & Kemtes 2000: 207), que o uso do “elderspeak” como, de resto, de outros comportamentos que, num primeiro momento, se possam considerar mais adaptados às pessoas de idade só contribuirão para o desenvolvimento inoportuno de uma identidade “idosa”, que acaba por reforçar estereótipos negativos em relação a essa população e diminuir também naturalmente a sua auto-estima. Neste contexto, reves-

⁴ Como se pode ler em Juncos Rabadán (1998: 6), “[o] conceito de memória operatória (working memory) [...] [refere-se] a dois aspectos do funcionamento da mente: memorização ou armazenamento temporal de informação e processamento ou manipulação dessa informação”.

⁵ Para uma leitura crítica sobre este assunto, ver Kemper & Kemtes (2000: 204 e segs.).

te-se da maior oportunidade o que Girolami-Boulinier observa a propósito desses comportamentos e que eu sublinharia de uma forma muito especial por sentir que vai ao encontro da atitude que, de facto, se deve ter quando se lida com pessoas de idade, sobretudo de idade avançada: “Para que a comunicação se torne eficaz, convém que o ortofonista tenha o cuidado de falar lentamente, com frases simples mas adultas e não estupidificantes, procurando introduzir pausas entre os diferentes grupos semânticos” (Girolami-Boulinier 1985: 376). Quem conhecer bem a obra de Andrée Girolami-Boulinier não tem dificuldade em entender que esta passagem encerra um dos seus principais pensamentos, i.e., qualquer manifestação verbal tem de servir a compreensão tomando como base um conhecimento seguro do funcionamento da linguagem (ver Girolami-Boulinier 1993).

Terá chegado então o momento de observar certos aspectos da linguagem de um modo que nos permita considerar o que lhe pode vir a acontecer em resultado de um envelhecimento normal e pensar como intervir tendo contudo sempre presente as vantagens de se terem desenvolvido ao longo da vida capacidades verbais e habilidades metacognitivas – mais evidentes obviamente naqueles que apresentarem níveis de escolaridade e de literacia superiores – que ajudarão tanto a criar resistências em relação ao que poderá vir a ocorrer com a idade, como a encontrar formas de compensar desempenhos menos esperados.

Breve abordagem a manifestações verbais passíveis de alteração com a idade

Algumas considerações em torno do acesso ao léxico

As pessoas mais idosas, dependendo com certeza do seu nível cultural, podem reconhecer e compreender tantas ou mais palavras do que uma população mais jovem, em resultado de, ao longo da vida, o seu conhecimento, também linguístico, ter obviamente aumentado. Quer isto dizer que, com a idade, o conhecimento conceptual não parece sofrer deterioração; afigura-se antes que ele aumenta (ver Juncos Rabadán 1998: 13), na medida em que foi experienciada uma maior vivência com as palavras e com as coisas. Em contrapartida, seguindo a mesma fonte, o acesso ao léxico vai sofrendo alterações com a idade tornando-se por isso mais difícil a recuperação lexical. Com efeito, podem surgir problemas quando se trata

de nomear objectos e muito em especial nomes de pessoas⁶, de encontrar palavras em geral (“fenómeno da (palavra na) ponta da língua”⁷), de encontrar palavras para designar definições e sempre que, por vezes, nos queremos lembrar de certas palavras. No fundo, tudo leva a crer, de acordo com a mesma fonte, que as dificuldades lexicais que as pessoas de idade apresentam estão mais relacionadas com um problema de execução do que de competência.

Na verdade, qualquer pessoa mais atenta dá-se conta de que, nas pessoas a partir de uma certa idade, surgem frequentemente problemas de fluência no discurso que parecem corresponder a uma dificuldade em seleccionar/recuperar a palavra adequada, conhecida por “fenómeno da (palavra na) ponta da língua”, com origem em princípio também num défice de inibição de alternativas irrelevantes (ver Juncos Rabadán 1998: 13).

No tocante ao processamento inerente ao acesso lexical, a que será dedicado algum espaço de seguida com base em Juncos Rabadán & Elosúa de Juan (1998), revela-se de interesse chamar a atenção para um aspecto que sobressai quando se está perante não só quadros de anomia como também do já designado “fenómeno da (palavra na) ponta da língua” e que tende a ocorrer com mais frequência à medida que a idade avança. Como alguns já se terão dado conta, não é invulgar ouvir referir alguns objectos, que por qualquer razão não conseguem ser nomeados em virtude de os nomes que lhes correspondem não se encontrarem de momento disponíveis, quer por meio de hiperónimos do tipo “coisa”, quer por meio da referência àquilo para que servem. Como adiantam Juncos Rabadán & Elosúa de Juan (1998: 27), com base na literatura, numa tarefa em que se pedia a dois grupos, um de jovens e outro de pessoas de idade, que dessem sinónimos de palavras-estímulo, verificou-se que, dependendo naturalmente do nível de educação dos sujeitos, os primeiros davam sinónimos muito adequados enquanto os segundos forneciam antes explicações funcionais ou estruturais em vez de

⁶ No caso dos nomes de pessoas, torna-se mais difícil a sua recuperação lexical em virtude de se tratar de rótulos lexicais que não apresentam qualquer relação motivada com as pessoas que denominam (ver Juncos Rabadán & Elosúa de Juan 1998: 30)

⁷ Segundo Juncos Rabadán (1998: 13), o “fenómeno da (palavra na) ponta da língua” “tem a ver não com a desagregação ou ausência da palavra correspondente, mas sim com a selecção da [palavra] adequada.”

definições restritas ou sinónimos. É porém interessante observar-se que se afigura estar intacta a ideia subjacente ao que a pessoa de idade quer exprimir, uma vez que sabe dizer para o que serve o objecto correspondente à palavra em causa, revelando assim que o sistema semântico constituído pelos nós proposicionais que conduzem ao nó lexical referente à palavra em causa não se encontrará afectado⁸, mas que em termos de processamento lexical algo parece encontrar-se afectado em fases mais próximas da realização da palavra, incluindo naturalmente o sistema fonológico⁹, e que acabam por causar problemas a nível da capacidade de recuperação lexical¹⁰. Visto nesta perspectiva, o problema com a capacidade de recuperação lexical, que pode revestir a forma do citado “fenómeno da (palavra na) ponta da língua”, poderá, de acordo com Burke *et al.* (1991) referidos por Juncos Rabadán & Elosúa de Juan (1998: 29), ter por base um défice de transmissão – que se deveria processar de modo “automático” – entre a representação léxico-semântica da palavra e a sua representação fonológica¹¹. Seguindo a mesma fonte (Juncos Rabadán & Elosúa de Juan 1998: 30), embora na linguagem espontânea a diversidade lexical à primeira vista não decresça com a idade, a dificuldade de acesso ao léxico parece não se manifestar intacta uma vez que, quando se observa com mais rigor a linguagem produzida, esta revela um uso mais frequente de termos vagos, remetendo-nos para o tipo de discurso tangencial a que se fez referência

⁸ No exemplo que nos é fornecido pela representação simplificada da rede para a palavra “rosa” de acordo com a teoria dos nós de Burke *et al.* (1991), os nós proposicionais representados no sistema semântico relativos ao nome “rosa” – este, correspondente a um nó lexical – são: “É uma flor”, “Tem espinhos”, “É um presente precioso” (Juncos Rabadán & Elosúa de Juan 1998: 35).

⁹ Ver Juncos Rabadán & Elosúa de Juan (1998: 35) quando se reportam à teoria dos nós de Burke *et al.* (1991)

¹⁰ Como referem Juncos Rabadán & Elosúa de Juan (1998: 32), as dificuldades apresentadas pelos mais velhos parecem compensar-se com o desenvolvimento de estratégias que se apoiam em processos descendentes, da ordem do conhecimento conceptual, que não se afiguram tão afectados pela idade.

¹¹ Para mais pormenores sobre as dificuldades de acesso ao léxico fonológico em torno do debate entre explicações connexionistas e modularistas a nível do processamento lexical quando se verificam alterações no acesso lexical nas pessoas com mais idade, consultar Juncos-Rabadán & Elosúa de Juan (1998: 33).

quando foi aludida a verbosidade no discurso da pessoa de idade. Ora, os mencionados termos vazios, circunloquções, etc., podem, de facto, ocultar dificuldades de acesso ao léxico, precedidos provavelmente com frequência de momentos de pausa denunciadores da dificuldade em recuperar as palavras que se pretendem produzir.

Conforme adiantam Juncos Rabadán & Elosúa de Juan (1998: 30), a não fluência verbal que se pode observar no discurso da pessoa de idade, causada pela dificuldade de recuperação lexical com as consequentes pausas vazias, bem como também pelo enlentecimento¹² cognitivo¹³ que se vai manifestando de diferentes formas, pode interferir igualmente sobre a ambiguidade referencial nas produções verbais. Dito diferentemente, como as pessoas de idade apresentam dificuldade em encontrar as palavras exactas, tendem então a recorrer a pronomes, a palavras vazias, o que acaba por prejudicar a coesão referencial sempre necessária a uma boa compreensão do discurso oral.

Retomando as dificuldades de acesso ao léxico, que terão como exemplo mais típico o “fenómeno da (palavra na) ponta da língua”, com base em Juncos Rabadán & Elosúa de Juan (1998: 33) podemos mencionar duas teorias explicativas deste fenómeno: a teoria do défice de transmissão e a teoria do défice de inibição. A primeira está muito ligada ao enlentecimento cognitivo que se verifica com o avançar da idade e remete-nos para uma fragilização da relação entre os vários níveis ao longo do processamento lexical e das respectivas conexões (ver Juncos Rabadán & Elosúa de Juan 1998: 33-35). No que toca à teoria do défice de inibição, ela baseia-se nas

¹² O enlentecimento, característico da velhice, é definido como “[o] tempo necessário para qualquer tarefa que requeira a mediação do sistema nervoso central.” (Birren & Fisher (1992), referido por Juncos Rabadán 1998: 2). Juncos Rabadán (1998: 2) ainda acrescenta que o enlentecimento nas pessoas de idade “se reflecte por mudanças na actividade eléctrica central e por uns tempos de reacção mais elevados em todas as actividades”. Interessa ainda transcrever a seguinte passagem extraída da mesma fonte: “O enlentecimento é a contrapartida evolutiva da rapidez de respostas e de processamento, que se manifesta em fases mais precoces do desenvolvimento.”

¹³ Juncos Rabadán (1998: 2) avança, apoiado na literatura, que o enlentecimento afecta todo o comportamento e também a cognição em virtude da menor rapidez nas transmissões neuronais.

alterações dos mecanismos inibitórios (Juncos Rabadán & Elosúa de Juan 1998: 36). Em conformidade com a fonte citada, a inibição em condições ditas normais não permite que a informação irrelevante, que pode ser activada ao mesmo tempo que a relevante, aceda à memória operatória. Mais, a inibição também pode actuar na memória operatória suprimindo informação que, não sendo relevante, pode causar interferências. Ora, nas pessoas com mais idade, parece gerar-se um défice dos mecanismos inibitórios que motivam mais interferências irrelevantes do que nas pessoas mais novas. No que toca ao processamento lexical, a teoria do défice de inibição admite que passa a existir um bloqueio quando a palavra que se procura e se quer recuperar é inibida por outra – que pode acabar por ser a recuperada –, que se caracteriza por se revelar próxima da palavra-alvo do ponto de vista léxico-semântico ou fonológico e por pertencer normalmente à mesma categoria gramatical (ver Juncos Rabadán & Elosúa de Juan 1998: 36).

Esta abordagem a possíveis discontinuidades que podem ocorrer sobretudo no discurso da pessoa de idade mostra-nos que, finalmente, a linguagem sofre o efeito do envelhecimento, em especial neste caso do cognitivo. Para ilustrar o referido, foi até ao momento feita unicamente alusão ao que se passa em termos de acesso lexical. De seguida, será abordada, em especial, a linguagem narrativa e, por fim, serão contemplados problemas de comunicação nas pessoas de idade.

Algumas considerações em torno da linguagem narrativa

Quando se aborda a linguagem narrativa, não se pode deixar de salientar a importância de que se revestem nessa manifestação verbal o nível de escolaridade e de literacia detidos pela população, neste caso sénior, bem como as capacidades verbais e as habilidades metacognitivas daí advindas.

As habilidades metacognitivas, ou seja aquelas que envolvem a consciencialização dos processos mentais, de forma a monitorizá-los e a controlá-los, com base na capacidade de pensar acerca do pensamento (Field 2004: 178), são, como é óbvio, relevantes quando está em causa, por exemplo, a competência narrativa. A importância do domínio da teoria dos esquemas e da compreensão dos textos narrativos assume, sem dúvida, um relevo particular neste tipo de desempenho verbal (ver, entre outros, Scliar-Cabral (1991: 84) e Juncos Rabadán 1996: 669). Por sua vez, Mandel &

Johnson (1984: 656) também salientam as semelhanças e diferenças, em termos de processamento, de listas arbitrárias, de histórias e de outros estímulos que se apresentem organizados esquematicamente, sublinhando assim os efeitos desse tipo de organização. Já Wimmer (1980), referido por Juncos-Rabadán (1996: 671), sugeria que as capacidades metacognitivas são centrais para uma manipulação efectiva das estruturas narrativas por parte das crianças. E esta posição faz sair reforçada a seguinte passagem de Scliar-Cabral (1991: 84): “a internalização dos esquemas ou gramáticas das estórias depende de as crianças estarem expostas a experiências narrativas”, experiências essas naturalmente imprescindíveis para a consolidação das referidas capacidades metacognitivas não só em idades precoces, mas também ao longo da vida adulta. Revela-se, portanto, necessário pôr a criança face à realidade narração desde muito cedo para que ela possa vir a adquirir a organização estrutural da narrativa e tirar assim partido dela quando vier a ter necessidade dela ao longo da sua existência. Ressalta, desta forma, a importância do contacto a partir de uma idade precoce com diferentes práticas de uso da linguagem e do papel da educação formal no estabelecimento de capacidades verbais e de habilidades metacognitivas, na medida em que contribuem para criar a distância cognitiva indispensável a uma atitude crítica necessária ao exercício do controle necessário sobre os diferentes desempenhos verbais, nomeadamente, no presente caso, da narrativa.

Na verdade, quem possui, como se pode ler em Juncos Rabadán & Pereiro Rozas (1998: 56), um nível elevado de capacidades verbais revela uma maior familiarização com a estrutura de vários tipos de prosa, podendo tirar partido desse conhecimento sempre que dele tiver necessidade. É, portanto, natural que os seniores que não possuem tal preparação, i.e., que apresentem baixas capacidades verbais em virtude de deterem níveis mais baixos de escolaridade e de literacia se sintam menos à vontade em lidar com as diferentes estruturas textuais, incluindo as narrativas. Quer isto dizer que os seniores, sobretudo os detentores de menor escolaridade, encontrarão por certo mais dificuldade em conferir a coesão necessária às narrativas ou aos textos que produzem, na medida em que, ao reduzirem a complexidade estrutural dessas produções verbais, perdem elementos de coesão, passando em consequência de tal facto a apresentar dificuldades, por exemplo, em identificar os antecedentes pronominais com implicações no número de erros referenciais (ver Juncos Rabadán & Pereiro Rozas

(1998: 56), baseados em Kemper *et al.* (1990) e Pratt *et al.* 1989). Autores como Holland & Rabbitt (1990), referidos igualmente por Juncos Rabadán & Pereiro Rozas (1998: 56), verificaram ainda nos seus estudos que os seniores têm mais dificuldade em relacionar os acontecimentos relativos a um determinado contexto, recordando melhor os temas centrais das histórias do que os pormenores. Em guisa de resumo relativamente ao que acabou de ser exposto, pode dizer-se que as histórias contadas pelos seniores, dependendo obviamente do nível de instrução que possuem, possível responsável por um melhor domínio das capacidades verbais e metacognitivas necessárias a tais desempenhos, apresentarão, em geral, estruturas mais simples, um menor conteúdo informativo, um estilo mais subjectivo, menos elementos de coesão, mais frases tangenciais, traduzidas em divagações em relação ao tema principal, para além de mais frases descritivas (ver Juncos Rabadán & Pereiro Rozas 1998: 57 e 59)¹⁴. Por outros termos, poderá dizer-se que a capacidade de contar histórias tende a manifestar uma deterioração com a idade, não obstante as capacidades verbais que cada sénior

¹⁴ Num estudo efectuado por Pinto, Veloso & Martins (2000) em que se compararam as produções narrativas orais e escritas em três grupos etários distintos e com escolaridades diversas (um grupo de estudantes universitários com uma média etária de 22,70 anos (N=20), um grupo de adultos com uma média etária de 49,30 anos e com uma escolaridade de 4 anos (N=20) e um grupo de pessoas idosas com uma média etária de 85,90 anos e com uma escolaridade formal entre os 3 e os 12 anos (N=20), predominando os que apresentam 4 anos de escolaridade), cujos resultados preliminares foram apresentados na conferência plenária proferida por M. G. Pinto no VI Congresso Internacional da International Society of Applied Psycholinguistics, Univ. de Caen, Caen, França, 28 de Junho a 1 de Julho de 2000, foi possível verificar através dos dados obtidos que a população idosa, sobretudo a detentora de um menor número de anos de escolaridade, produz mais estruturas descritivas e simples, do tipo Sintagmas (ver a terminologia usada por Girolami-Boulinier 1984), em detrimento de estruturas completas, mais usadas pelos estudantes e pelos adultos, não obstante as diferenças não serem significativas do ponto de vista estatístico. No tocante à compreensão-evocação de pormenores dos recontos, também se verifica que os idosos apresentam médias mais baixas do que os outros dois grupos, sendo significativa a diferença entre estudantes e idosos, mas já não entre idosos e adultos. O mesmo tipo de diferenças foi encontrado no tocante à compreensão global. Trata-se de um estudo que necessita de uma população mais numerosa para que os dados possam ser objecto de uma análise estatística mais adequada. Os dados obtidos não deixam contudo de despertar interesse no que toca ao efeito do número de anos de escolaridade nos desempenhos verbais. Ver, também a respeito da focalização da atenção nos pormenores e nos aspectos globais, Tun (1989: 13) e Adams *et al.* (1990: 25).

detiver poderem concorrer para melhores desempenhos ao desenvolverem nele as capacidades metacognitivas que lhe vão propiciar a possibilidade de estruturar os seus textos com base na consciencialização da trama que os suporta¹⁵. Como lembram Juncos Rabadán & Pereiro Rozas (1998: 60), se bem que nos seniores seja possível dizer que usam preferencialmente estruturas descendentes, bem como estratégias integrativas e interpretativas que conduzem ao dito estilo mais subjectivo e menos informativo, terá de se admitir que se encontrará, em contrapartida, alterada a capacidade de supervisão e integração de todos os elementos da história, assim como a capacidade de manter a informação relevante e de inibir a não relevante, conduzindo a interferências de informação proveniente da memória a longo prazo, bem como à activação de vivências pessoais providas da memória episódica, na qual se encontram armazenadas as vivências pessoais do sujeito (ver Juncos Rabadán & Pereiro Rozas 1998: 50).

Tal como se passa nas alterações relativas ao acesso lexical, segundo Juncos Rabadán & Pereiro Rozas (1998: 60), as dificuldades que os seniores manifestam com a organização do discurso narrativo não se devem a razões de ordem apenas linguística. Dito de outra forma, estarão relacionadas com problemas de ordem cognitiva que têm a ver, em especial, com dificuldades a nível da atenção e com alterações da memória operatória.

Ainda seguindo Juncos Rabadán & Pereiro Rozas (1998: 61), as teorias da inibição poderão explicar alguns dos fenómenos que se produzem no discurso narrativo dos seniores, mas não explicam tudo. Podem explicar, por exemplo, a ocorrência de orações tangenciais, a dificuldade em manter o tema central das histórias e o número exagerado de pormenores secundários em detrimento dos essenciais sobretudo quando estão em causa resumos, mas já não explicarão os problemas relativos à coerência temática, à falta de elementos de coesão, à dificuldade de identificar antecedentes pronominais e a existência de erros de referência. Torna-se, por conseguinte, necessário recorrer a outras teorias, como a relacionada com a memória operatória, para encontrar resposta para os aspectos apontados que escapam à explicação que se apoia nas teorias da inibição. Muito provavelmente

¹⁵ Para a obtenção de mais informação sobre o discurso narrativo na pessoa de idade, devem consultar-se: Juncos-Rabadán (1996), Juncos-Rabadán *et al.* (2005), Pereiro Rozas & Juncos Rabadán (2000 e 2003).

te será necessário conjugar as teorias da inibição e da memória operatória com o natural enlentecimento que se passará a verificar na realização dos processos necessários às operações em questão (ver Juncos Rabadán & Pereiro Rozas 1998: 62 e segs).

Conforme adiantam Juncos Rabadán & Pereiro Rozas (1998: 67) a resumir, poderá fazer-se alusão a três tipos de alterações que parecem influenciar o discurso nos seniores. O primeiro tipo de alteração assenta na hipótese de uma redução no “espaço de trabalho”, espaço esse no qual se realizam as diversas operações de processamento. A segunda alteração teria a ver com um possível insucesso na inibição de informação irrelevante. E a terceira alteração adiviria do enlentecimento na forma como acontecem os processos em causa (ver a respeito destas três alterações Stine *et al.* (1995), Kemper (1988), Hasher & Zacks (1988) e Salthouse 1990; 1992a; 1992b).

Juncos-Rabadán (1996: 680), de resto, apoiando-se em Hasher & Zacks (1988), vê também na compreensão mais pobre da “macroestrutura”¹⁶ das histórias por parte das pessoas de mais idade com níveis de escolaridade baixos uma prova de uma “susceptibilidade aumentada para uma dispersão de atenção (“distraction”) devido a uma perturbação no funcionamento dos mecanismos inibitórios relacionados com a idade”.

Se, como foi referido neste capítulo, a população mais idosa produz mais estruturas descritivas, tal facto poderá querer dizer que nela se verifique uma maior tendência para a descrição. Mas, seguindo Tun (1989: 9), a pesquisa também sugere que “a facilitação que fornece uma estrutura narrativa bem-definida pode ser de um benefício particular para os adultos mais idosos”. Por outros termos, o domínio do esquema organizacional da narração será, por conseguinte, responsável pelos melhores resultados encontrados, facilitando a elaboração de inferências e o processo interpretativo (ver Tun 1989: 13) em detrimento do descritivo.

Algumas considerações em torno da conversação

Será que no tocante à comunicação através da conversação também se observam os défices que ocorrem no discurso narrativo? Por outras pa-

¹⁶ Ter em atenção a passagem de Scliar-Cabral (1991: 84) transcrita na parte final da primeira secção deste capítulo.

lavras, será que se observam a produção de frases curtas, a deterioração na complexidade sintáctica, problemas relacionados com a afectação da coesão textual com a consequente dificuldade em estabelecer antecedentes pronominais e o inevitável surgimento de erros referenciais, a perda da capacidade de relacionar os acontecimentos num dado contexto e de recordar pormenores, conservando porém a capacidade de recordar o tema central dos assuntos a abordar, e ainda a produção de frases tangenciais – frases ao lado do tema central que tomam a forma de divagações – e de frases descritivas (Juncos Rabadán & Pereiro Rozas 1998: 56-57)?

É evidente que, como já foi dito em várias ocasiões, apesar de o nível de educação dos seniores constituir um factor de resistência a grande parte dos aspectos acima enumerados em virtude das habilidades metacognitivas para as quais contribui, se terá de admitir que há desempenhos verbais que sofrem efectivamente o efeito da idade. Não será pois de admirar que os seniores apresentem dificuldades em integrar os elementos num todo coerente, percam informação e se deixem influenciar por distractores (ver Juncos Rabadán & Pereiro Rozas 1998: 57) também em termos da estrutura conversacional¹⁷.

Assim sendo, no que respeita à estrutura da conversação na pessoa de idade, torna-se pertinente perguntar se ela respeita os aspectos relativos à interacção e à comunicação durante a conversação (os turnos¹⁸ de conversação, os olhares durante os turnos, o controle do tema de conversação e os sinais de seguimento da conversação), bem como os aspectos que levam a comprovar a atitude activa ou passiva do sujeito (através do pedido de esclarecimentos concretizado em perguntas do tipo “que dizer?”, “o quê?” e “como?” ou a prestação de esclarecimentos a perguntas que lhe são colocadas) (ver Juncos Rabadán & Vilariño Vilariño 1998: 113-114).

¹⁷ No que respeita à análise da conversação no idoso, aconselharia a leitura de Preti (1991). Trata-se de uma obra em que o autor procura dar a conhecer a linguagem da pessoa de idade no que ela representa em termos de jogo de diferentes dinâmicas: sociológicas, psicológicas, fisiológicas e linguísticas. Preti faz sem dúvida o ponto da situação em torno do tópico em questão com muita clareza e com os instrumentos apropriados.

¹⁸ Acerca de turno, pode ler-se em Hilgert (2001: 26): “aquilo que um indivíduo faz e diz, enquanto está na vez de falar”. E o autor prossegue: “Cada turno é um passo dado por um e outro falante, na evolução do processo conversacional.”

Quanto aos turnos de conversação, será que as pessoas de idade intervêm quando devem ou produzem com frequência turnos vazios preenchidos por pausas? Será que os turnos, quando cheios, são demasiado curtos, não satisfazendo portanto o que é solicitado pelo pedido de conteúdo do discurso?

Seguindo ainda a mesma fonte, pode perguntar-se, em relação ao contacto ocular da pessoa de idade quando conversa, se ela o evita, se mantém esse contacto ou se olha e desvia o olhar no decurso dos turnos de conversação.

Em termos do controle do tema de conversação e tomando sempre como base Juncos Rabadán & Vilariño Vilariño (1998: 113-114), interessa saber se a pessoa de idade conhece e segue o tema da conversação¹⁹. É provável que ocorram produções verbais que se limitam a “sim” ou “não”, outras que correspondam a enunciados vazios ou a enunciados sem a presença do tema ou, então, a meros “não sei”. É evidente que algumas destas respostas, do tipo “sim”, “não”, “não sei” são, como os autores mencionados avançam, sinais de que se está a processar um determinado seguimento da conversa, cumprindo, no fundo, a condição pragmática²⁰ correspondente.

Finalmente, para que uma conversação resulte eficaz, deve reger-se por máximas – implicaturas conversacionais –, que têm como objectivo atingir as intenções dos interlocutores (ver Juncos Rabadán & Vilariño Vilariño 1998: 100)²¹. Quer isto dizer, com base na fonte referida, que o ouvinte tem

¹⁹ Aconselha-se, a este respeito, a leitura de Juncos Rabadán & Facal Mayo (2003).

²⁰ Como se pode ler em Juncos Rabadán & Vilariño Vilariño (1998: 100), “A relação entre a linguagem, a comunicação e a interacção foi estudada pela pragmática (Davis 1991) como um domínio em que interactivam a gramática [...], a lógica [...] e a acção social.” Nesta perspectiva, a linguagem é considerada uma actividade humana de comunicação obviamente com diversas implicações.

²¹ São conhecidas de todos os que trabalham em pragmática as máximas de Grice (1991) que governam a conversação. São elas: a quantidade, a qualidade, a relação e a maneira. De acordo com a quantidade, deve tornar-se a contribuição tão informativa quanto possível e não mais do que o necessário. No que toca à qualidade, deve dizer-se o que apresenta provas suficientes. No tocante à relação, deve ser-se relevante. Quanto à maneira, devem evitar-se expressões obscuras, ambiguidades, procurando ser-se breve e ordenado (ver Juncos Rabadán & Vilariño Vilariño 1998: 100).

de ir ao encontro sem dificuldade das intenções comunicativas do falante²². A comunicação deve tornar-se, como acrescentam os autores, um “encontro de mentes”. Resta, por conseguinte, observar até que ponto as regras da conversação são ou não violadas pela pessoa de idade em resultado de se encontrarem afectadas habilidades responsáveis por desempenhos menos aguardados já em termos de acesso lexical e da linguagem discursiva. Todavia, não podem depreciar-se, no contexto da estrutura conversacional, os aspectos respeitantes às modificações operadas em termos sociais em boa parte dos seniores quando passam à situação de reformados²³.

Como intervir nestes casos?

Neste volume, no momento achado conveniente²⁴, fez-se alusão aos grupos de linguagem das pessoas de idade criados em França por Andrée Girolami-Boulinier e aos programas de intervenção propostos em Espanha, por exemplo, por Onésimo Juncos Rabadán. Nesta altura, destacar-se-ão exercícios que se afiguram aconselháveis quando se trata de manter nas melhores condições possíveis o acesso lexical, a linguagem narrativa e a estrutura conversacional na pessoa de idade. Assumindo uma insistência porventura excessiva num ponto já várias vezes focado, reveste-se porém sempre de grande oportunidade sublinhar o papel que o nível de instrução e o grau de literacia detidos pela pessoa de idade exercem face aos desgastes de vária ordem que os desempenhos verbais acima referidos possam vir a sofrer em resultado do envelhecimento geral (biológico e cognitivo).

- Relativamente à intervenção destinada a facilitar o processamento do acesso lexical na pessoa de idade, Juncos Rabadán & Elosúa de Juan (1998: 40) referem que se podem propor exercícios que intensifiquem a fluência verbal. Pode, por exemplo, sugerir-se uma letra e solicitar-se aos seniores que encontrem palavras que comecem por essa letra. Pode-se ainda, sempre com base na mesma fonte, pedir

²² Ter, neste momento, em atenção o princípio da relevância de Sperber & Wilson (1986) e Wilson & Sperber (1991).

²³ Neste texto, por opção de escrita e de acordo com o que figura na nota 9 do Capítulo I, “reformado” está também respectivamente por “aposentado”, não se negligenciando todavia o que representa estar-se perante duas entradas lexicais distintas.

²⁴ Ver Capítulo II.

o reconhecimento de palavras e de não-palavras apresentadas ou oralmente ou por escrito. Além disso, ainda de acordo com a fonte mencionada, tirando partido de processos descendentes, pode pedir-se à pessoa de idade que, a partir de uma definição, procure encontrar a palavra que melhor lhe corresponde entre várias possibilidades apresentadas. É igualmente possível, sempre com base nos autores referidos, partir para outros exercícios em que o léxico seja trabalhado de forma a estimular a selecção dos nomes apropriados. Convém observar mais uma vez que as dificuldades de recuperação lexical no sénior não se devem, em princípio, a problemas de representação semântica ou conceptual. De facto, com a idade, o vocabulário vai-se antes enriquecendo graças à experiência pessoal que os anos ajudam a acumular. Deve por conseguinte ter-se preferencialmente em atenção o que se passa no tocante à memória operatória e ao tempo de reacção. O acesso ao léxico, como avançam Juncos Rabadán e Elosúa de Juan, pode então ser facilitado por meio de estratégias compensatórias que, sem dúvida, serão activadas com menos esforço se o sénior puder contar com habilidades metacognitivas que contribuam para as activar. Para concluir, importa dizer que se deve criar na vida quotidiana do sénior situações que lhe favoreçam “a codificação e a recuperação de informação através de pistas contextuais e familiares” (Juncos Rabadán & Elosúa de Juan 1998: 41).

- No que respeita aos exercícios de intervenção quando está em causa a produção de qualquer tipo de discurso, incluindo o narrativo, importa que se utilizem mecanismos metacognitivos que ajudem a organizar a informação textual, facilitando dessa forma a compreensão e a produção do discurso (ver Juncos Rabadán & Pereiro Rozas 1998: 67). É óbvio que o nível de escolaridade dos sujeitos, o modo como, ao longo da vida, exerceram e cultivaram as práticas sociais do uso da escrita, praticaram certas actividades de lazer e viveram diferentes estilos de vida contribuem sem dúvida para que as habilidades metacognitivas estejam funcionais de uma maneira mais eficaz e para que as produções não só se revistam de uma maior complexidade gramatical, mas apresentem também uma maior densidade

de ideias²⁵ (ver Kemper *et al.* 2001). Todas estas formas de se estar perante a vida concorrerão por certo para contrariar efeitos menos ambicionados a nível da memória operatória, da atenção e de outras actividades cognitivas que podem vir a sofrer alterações à medida que a idade avança.

- Quanto aos programas de intervenção na comunicação e consequentemente na linguagem, estes devem, de acordo com Pereiro Rozas & Juncos Rabadán (1998: 160 e segs.), fazer parte de programas de intervenção que integrem variados aspectos da vida das pessoas idosas.

Em conformidade com o que nos adiantam os autores, no que toca à comunicação, as famílias das pessoas de idade devem receber orientações de forma a saberem como intervir no caso de esses seus familiares manifestarem problemas de linguagem. Quer isto dizer que os profissionais que actuam em termos de intervenção junto da população de idade devem reunir-se com os familiares dessas pessoas com o objectivo de os sensibilizar para o modo como devem actuar. Estes devem receber uma preparação que motive os seus familiares de idade a participarem nas suas conversas, a comunicarem com as pessoas amigas dentro e fora de casa e a fazerem uso das suas capacidades narrativas. Devem ainda ser preparados para criarem condições no seio familiar com vista a que sejam exercitadas devidamente as actividades de acesso ao léxico por parte dos seus familiares idosos.

Nota final

Para finalizar, seria bom ter em consideração os variados aspectos relacionados com a linguagem que foram apresentados ao longo deste capítulo, desde o acesso lexical à comunicação, e que nos remetem para uma leitura crítica relativamente aos que consideram que a linguagem é menos

²⁵ De acordo com Kemper *et al.* (2001: 228), “[a densidade de ideias] avalia quanta informação pode estar contida numa frase, em relação ao número de palavras. Resultados elevados reflectem uma economia de expressão, enquanto resultados baixos reflectem uma expressão vaga, repetitiva e redundante.”.

permeável ao efeito do envelhecimento. Por outro lado, interessa ter presente que a linguagem não corresponde a uma mera realização no vácuo da língua enquanto sistema; ela toca igualmente o psicológico e o social. Nessa medida, a linguagem passa a sujeitar-se às alterações que possam vir a verificar-se ao longo da vida tanto em termos dos processos psicológicos, como das mudanças sociais que se venham a registar com o avançar da idade. É porventura por essa razão que Juncos Rabadán remete para o plano da execução e não para o plano da competência as afectações que o envelhecimento dito normal pode imprimir à linguagem com a idade.

Nestas circunstâncias, a intervenção, tanto a que procura manter como a que busca fomentar, entre outros aspectos, a atenção, a memória operatória, a capacidade inibitória, o tempo de reacção, os mecanismos compensatórios e a participação activa em conversas do quotidiano, terá de ocupar um lugar muito especial nos programas de toda a ordem propostos para os seniores pelos que deles se ocupam. Dito diferentemente, aos seniores terá de se propiciar um envelhecimento activo com todos os seus pressupostos que contribua para contrariar o trajecto inevitável do envelhecimento fisiológico/cognitivo.

Se muitos dos nossos seniores necessitam de recorrer a essa intervenção, outros existem que, graças ao seu nível de instrução, ao grau de literacia que detêm e ao tipo de actividades que exerceram durante a sua existência e que continuam a exercer no dia-a-dia, se foram tornando agentes de um envelhecimento activo com as consequentes vantagens que se espera daí provindas. Estes últimos, na ausência de qualquer tipo de adversidade, serão então capazes de, por eles próprios, encontrar os mecanismos compensatórios que lhes permitam contornar possíveis interferências, em virtude do vocabulário que detêm, quando está em causa a recuperação de alguma palavra de que necessitam, impedindo dessa maneira a ocorrência de descontinuidades nos seus discursos e de divagações que os afastem do tema central que querem apresentar. Por outro lado, serão igualmente capazes de tirar partido das suas habilidades metacognitivas no tocante à produção textual que visem respeitar a coesão e a estrutura exigidas pelo texto como um todo, que quando não tidas em consideração podem ter repercussões negativas em termos da sua compreensão. Mais ainda, deles se espera que saibam usar as regras que sustentam qualquer conversação, para que não se venham a sentir excluídos quando participarem nas discus-

sões que o quotidiano lhes coloca certamente sob a forma de um desafio constante.

Um forte investimento na aprendizagem ao longo da vida, entendida num sentido muito lato, talvez possa um dia ir ao encontro dos que hoje, infelizmente sem as necessárias fundamentações científicas e, sem dúvida, precipitadamente, vêem na linguagem algo de impermeável ao envelhecimento fisiológico/cognitivo, como se se tratasse de um objecto erradamente colocado numa redoma. Não excluindo, como é óbvio, as imponderáveis adversidades que não deixam de acompanhar a vida, a caminhada a ser percorrida pela população sénior portuguesa que opte, também na área da linguagem, por um envelhecimento activo ressitente, dentro do possível, ao inevitável envelhecimento fisiológico/cognitivo, será necessariamente árdua e terá de contar sem reticências com a contribuição de agentes, também políticos, detentores de espíritos lúcidos e com grande visão do futuro.

A linguagem tanto pode revestir a forma de silêncio em casos extremos menos favoráveis – situações que devem ser objecto de uma intervenção rápida e adequada –, como pode vir a ser usada, na sua modalidade oral ou escrita, como um instrumento de poder, de força participativa e ao serviço da criatividade em especial por aqueles que estão conscientes do que a linguagem representa e que, ao longo da vida, sempre a exerceram e cultivaram nesse sentido. Ademais, independentemente da idade, a linguagem, porventura em particular a escrita, pode mesmo servir fins que tocam a terapia. A título ilustrativo, segue-se uma passagem extraída de um livro que recentemente me foi oferecido em que o autor alude precisamente à (linguagem) escrita como terapia.

Tal como considerei nos meus livros anteriores, todos escritos depois de reformado das funções públicas que exerci durante quase meio século, a escrita para mim é uma espécie de terapia. Vou exercitando os “músculos” dos meus neurónios, convencido que assim eles não se atrofiarão tão cedo.

J. F. Tavares Fortuna (2007: 5-6)

A passagem acabada de transcrever não deixa de evidenciar como a linguagem, quando exercida e cultivada continuamente através de um percurso de aprendizagem ao longo da vida (de iniciativa individual ou programado por outros), é passível de se colocar ao serviço dos aprendizados

e vivências acumulados através de uma prática, neste caso a escrita, que pode ser encarada como uma terapia. Terapia essa que, entre outros, pode ajudar a acentuar a convicção de que com práticas dessa ordem o cérebro será mais poupado a um processo de atrofia que nunca se pretende que esteja próximo ou, pelo menos, que não se manifeste de modo tão cruel no caso de já começar a ser uma realidade²⁶.

Deste caso, importa extrair como ensinamento a importância de saber preparar a população, através da aprendizagem ao longo da vida, para um dia, em qualquer momento da sua existência, poder tirar partido do oral ou da escrita também porventura em termos de uma terapia. Acontece porém que se espera que o conceito a que se reporta o termo “terapia” associado à escrita, em virtude das potencialidades desta²⁷, deva ser considerado de maneira bastante abrangente e não circunscrito a uma sua leitura mais apressada e superficial. No fundo, deseja-se que também a linguagem, quando cultivada e exercida como merece, tenha um papel relevante no ambicionado envelhecimento activo, que contribuirá por certo para não deixar que o envelhecimento fisiológico encontre um caminho sem escolhos e, por isso, de fácil trajecto.

Que constituirá um desafio de monta criar programas bem pensados que fomentem a aprendizagem ao longo da vida, nela incluída também a possibilidade de pôr em prática a linguagem oral e escrita, destinados aos nossos seniores, actuais e futuros, com vista a que sejam agentes de um envelhecimento activo de qualidade, revela-se inquestionável.

Que os nossos seniores merecem, no entanto, todo o esforço que um tal desafio implica também se revela inquestionável.

Resta, então, começar ou continuar a pensar seriamente no conteúdo de bons programas de aprendizagem ao longo da vida que confirmem um envelhecimento activo de qualidade aos vários tipos de idosos que integram a nossa população.

²⁶ Neste ponto, convém lembrar o conteúdo do estudo de Coffey *et al.* (1999).

²⁷ Ver Capítulo III deste volume “Literacia e envelhecimento cognitivo”.

Referências

- ADAMS, C.; LABOUVIE-VIEF, G.; HOBART, C. J. & DOROSZ, M. (1990). Adult age group differences in story recall style. *Journal of Gerontology*. 45(1), 17-27.
- BIRREN, J. E. & FISHER, L. M. (1992). Aging and slowing of behavior: consequences for cognition and survival. In Th. B. Sonderegger (Ed.). *Psychology and aging*. Nebraska Symposium on Motivation, 1991. Lincoln: University of Nebraska Press, 1-37. Referidos por Juncos Rabadán (1998: 2).
- BURKE, D. M.; MACKAY, D.; WHORTHEY, J. & WADE, E. (1991). On the tip of the tongue: What causes word finding failures in young and old adults? *Journal of Memory and Language*. 30, 542-579. Referidos por Juncos Rabadán & Elosúa de Juan (1998: 35).
- CARPENTER, P. A.; MIYAKE, A. & JUST, M. A. (1994). Working memory constraints in comprehension. Evidence from individual differences, aphasia and aging. In M. A. Gernsbacher (Ed.). *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press, 1075-1122.
- COFFEY, C. E.; SAXTON, J. A.; RATCLIFF, G.; BRYAN, R. N. & LUCKE, J. F. (1999). Relation of education to brain size in normal aging. Implications for the reserve hypothesis. *Neurology*. 53, 189-196.
- DAVIS, S. T. (1991). *Pragmatics. A reader*. New York: Oxford University Press. Referido por Juncos Rabadán & Vilariño Vilariño (1998: 100).
- FIELD, J. (2004). *Psycholinguistics. The key concepts*. London/New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- FORTUNA, J. F. T. (2007). *Reflexões baratas... e não só*. Edição e Direcção de José F. Tavares Fortuna. Santo Tirso: Tipografia Nova.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. (1984). *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Paris: Masson.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. (1985). Compréhension et expression chez les personnes âgées de 90 ans et davantage. *Bull. Audiophonol. Ann. Sc. Univ. Franche-Comté*. 1(3), 370-377.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. (1993). *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Coll. «Que sais-je?». N.º 2717. Paris: Presses Universitaires de France.
- GRICE, H. P. (1991). Logic and conversation. In S. Davis (Ed.). *Pragmatics. A reader*. New York: Oxford University Press, 305-315. (1ª ed.: 1975). Referido por Juncos Rabadán & Vilariño Vilariño (1998: 100).

- HARWOOD, J.; GILES, H. & RYAN, E. B. (1995). Aging, communication, and intergroup theory: Social identity and intergenerational communication. In J. Nussbaum & J. Coupland (Eds.). *Handbook of communication and aging*. Hillsdale NJ: Erlbaum Associates, 133-159. Referidos por Kemper & Kemtes (2000: 207).
- HASHER, L. & ZACKS, R. T. (1988). Working memory, comprehension, and aging: a review and a new view. In G. H. Bower (Ed.). *The psychology of learning and motivation*. London/New York: Academic Press, Vol. 22., 193-225. Referidos por Juncos Rabadán & Pereiro Rozas (1998: 67).
- HILGERT, J. G. (2001). A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na internet. In D. Preti (Org.). *Fala e escrita em questão* 2.^a edição. Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP) 4, Humanitas. São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, pp. 17-55.
- HOLLAND, C. A. & RABBITT, P. M. A. (1990). Autobiographical and text recall in the elderly: an investigation of a processing resource deficit. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 42A, 441-471. Referidos por Juncos Rabadán & Pereiro Rozas (1998: 56).
- JUNCOS RABADÁN, O. (1994). Lenguaje y envejecimiento. Una aproximación cognitiva. *Cognitiva*. 6(2), 189-211.
- JUNCOS-RABADÁN, O. (1996). Narrative speech in the elderly: effects of age and education on telling stories. *International Journal of Behavioral Development*. 19(3), 669-685.
- JUNCOS RABADÁN, O. (1998). Involución y deterioro en el desarrollo del lenguaje. In O. Juncos Rabadán (1998). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson, 1-20.
- JUNCOS RABADÁN, O. & ELOSÚA DE JUAN, R. (1998). Acceso léxico en la vejez. In O. Juncos Rabadán (1998). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson, 21-45.
- JUNCOS RABADÁN, O. & PEREIRO ROZAS, A. X. (1998). Lenguaje narrativo. In O. Juncos Rabadán (1998). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson, 47-72.
- JUNCOS RABADÁN, O. & VILARIÑO VILARIÑO, I. (1998). Comunicación, lenguaje y contexto social. Logopedia en el ámbito familiar y social. In O. Juncos Rabadán (1998). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson, 99-121.
- JUNCOS RABADÁN, O. & FACAL MAYO, D. (2003). Evaluación de las capacidades comunicativas en la vejez. *Homenaje al Dr. Jorge Perello Gilberga*. Bibliotheca Salamanticensis, T. 241. Salamanca: Universidad de Salamanca, 467- 483.

- JUNCOS-RABADÁN, O.; PEREIRO, A. X. & RODRÍGUEZ, M. S. (2005). Narrative speech in aging: quantity, information content, and cohesion. *Brain and Language*. 95, 423-434.
- KEMPER, S. (1988). Geriatric psycholinguistics: syntactic limitations of oral and written language. In L. L. Light & D. M. Burke (Eds.). *Language, memory, and aging*. New York: Cambridge University Press, 57-76. Referido por Juncos Rabadán & Pereiro Rozas (1998: 67).
- KEMPER, S.; RASH, S.; KINETTE, D. & NORMAN, S. (1990). Telling stories: the structure of adults' narratives. *European Journal of Cognitive Psychology*. 2, 205-278. Referido por Juncos Rabadán & Pereiro Rozas (1998: 56).
- KEMPER, S. & KEMTES, K. (2000). Aging and message production and comprehension. In D. C. Park & N. Schwarz (Eds.). *Cognitive aging: A primer*. Philadelphia: Taylor & Francis, 197-213.
- KEMPER, S.; GREINER, L. H.; MARQUIS, J. G.; PRENOVOST, K. & MITZNER, T. L. (2001). Language decline across the life span: findings from the nun study. *Psychology and Aging*. 16(2), 227-239.
- LECOURS, A.-R. & SIMARD, M. (1998). Cerebral substrate of language. Ontogenesis, senescence, aphasia, and recoveries. In B. Stemmer & H. A. Whitaker (Eds.). *Handbook of neurolinguistics*. San Diego: Academic Press, 17-24.
- MANDEL, R. G. & JOHNSON, N. S. (1984). A developmental analysis of story recall and comprehension in adulthood. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 23, 643-659.
- PEREIRO ROZAS, A. X. & JUNCOS RABADÁN, O. (1998). Diseños de programas sobre lenguaje y comunicación en la vejez. In O. Juncos Rabadán. *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson, 149-166.
- PEREIRO ROZAS, A. X. & JUNCOS RABADÁN, O. (2000). Referencia cohesiva no discurso narrativo na velhez. *Verba*. 27, 317-339.
- PEREIRO ROZAS, A. X. & JUNCOS RABADÁN, O. (2003). Relación entre cambios cognitivos y lenguaje narrativo en la vejez. *Psicobema*. 15(1), 71-74.
- PINTO, M. DA G., VELOSO, J. & MARTINS, M. C. (2000). *The language of the elderly: A study with a group of European Portuguese speakers*. Estudo em preparação apresentado sob forma de ilustração na conferência plenária "Le psycholinguiste face à l'intérêt d'une politique éducative tout au long de la vie et d'une intervention langagière continue auprès de personnes (très) âgées", proferida por M. da G. L. C. Pinto no VI Congresso Internacional da International Society of Applied Psycholinguistics (ISAPL), Université de Caen, Caen, França, 28 de Junho a 1 de Julho de 2000.

- PRATT, M. W.; BOYES, C.; ROBINS, S. & MANCHESTER, J. (1989). Telling tales: aging, working memory, and the narrative cohesion of story retellings. *Developmental Psychology*. 25, 628-635. Referidos por Juncos Rabadán & Pereiro Rozas (1998: 56).
- PRETI, D. (1991). *A linguagem dos idosos. Um estudo de análise da conversação*. São Paulo SP: Editora Contexto.
- SALTHOUSE, T. A (1990). Working memory as a processing resource in cognitive aging. *Developmental Review*. 10, 101-124. Referido por Juncos Rabadán & Pereiro Rozas (1998: 67).
- SALTHOUSE, T. A (1992a). Why do adult age differences increase with task complexity? *Developmental Psychology*. 28, 905-918. Referido por Juncos Rabadán & Pereiro Rozas (1998: 67).
- SALTHOUSE, T. A (1992b). Working memory mediation of adult age differences in integrative reasoning. *Memory and Cognition*. 20, 413-423. Referido por Juncos Rabadán & Pereiro Rozas (1998: 67).
- SCLIAR-CABRAL, L. (1991). *Introdução à psicolinguística*. São Paulo SP: Ática.
- SPERBER, D. & WILSON, D. (1986). *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell. Referidos por Juncos Rabadán & Vilariño Vilariño (1998: 100).
- STINE, E. A. L.; CHEUNG, H. & HENDERSON, D. (1995). Adult age differences in the on-line processing of new concepts in discourse. *Aging and Cognition*. 2, 1-18. Referidos por Juncos Rabadán & Pereiro Rozas (1998: 67).
- TUN, P. A. (1989). Age differences in processing expository and narrative text. *Journal of Gerontology*. 44(1), 9-15.
- WILSON, D. & SPERBER, D. (1991). Pragmatics and modularity. In S. Davis (Ed.). *Pragmatics. A reader*. New York: Oxford University Press, 583-595. Referidos por Juncos Rabadán & Vilariño Vilariño (1998: 100).
- WIMMER, H. (1980). Children's understanding of stories: Assimilation by a general schema for actions or coordination of temporal relations? In F. Wilkening, J. Becker & T. Trabasso (Eds.). *Information integration by children*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Referido por Juncos-Rabadán (1996: 671).



OS CADERNOS DE APOIO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO - capflup - SÃO CONSTITUÍDOS POR TEXTOS E EXERCÍCIOS ELABORADOS POR DOCENTES DESTA FACULDADE COM O OBJECTIVO DE AGILIZAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM. ESTE INSTRUMENTO DIDÁCTICO VISA O APROFUNDAMENTO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS, A ARTICULAÇÃO ENTRE A CONCEPTUALIZAÇÃO E A APLICAÇÃO, A PROMOÇÃO DE UMA RELAÇÃO PEDAGÓGICA EFICAZ E DINÂMICA.



**FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO**