

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE LEITURA
VISANDO À MUDANÇA DE ATITUDES DE CRIANÇAS EM
RELAÇÃO A IDOSOS**

**Campinas
2008**



1150077873

FE

T/UNICAMP T585d

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO ✓

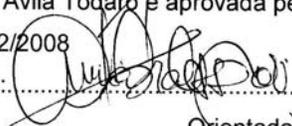
Desenvolvimento e avaliação de um programa de leitura
visando à mudança de atitudes de crianças ✓
em relação a idosos

Autor: Mônica de Ávila Todaro ✓
Orientador: Profa. Dra. Anita Liberalesso Neri ✓

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Mônica de Ávila Todaro e aprovada pela Comissão Julgadora.

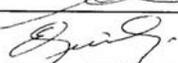
Data: 25/02/2008

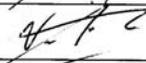
Assinatura:


Orientador ✓

COMISSÃO JULGADORA:

 ✓

 ✓

 ✓

Tarcia Regina S. de Brito ✓
 ✓

2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

T565d	<p>Todaro, Monica de Ávila. Desenvolvimento e avaliação de um programa de leitura visando à mudança de atitudes de crianças em relação a idosos / Monica de Ávila Todaro. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.</p> <p>Orientador : Anita Liberalesso Neri. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Atitudes. 2. Idosos. 3. Crianças. 4. Literatura infanto-juvenil. 5. Currículos. 6. Temas transversais. I. Neri, Anita Liberalesso. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>08-035/BFE</p>
-------	---

Título em inglês : Development and evaluation of a reading program oriented to changing children´s attitudes toward aged people

Keywords : Attitudes; Old people; Children; Infantile literature; Curriculum; Cross curricular themes.

Área de concentração : Psicologia da Educação

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof^a. Dr^a. Anita Liberalesso Neri (Orientadora)
Prof^a. Dr^a. Marcia Regina Ferreira de Brito Dias
Prof. Dr. Valério José Arantes
Prof^a. Dr^a. Meire Cachioni
Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira
Prof^a. Dr^a. Margareth Brandini Park
Prof^a. Dr^a. Neusa Maria Mendes de Gusmão

Data da defesa: 25/02/2008

Programa de Pós-Graduação : Educação

DEDICATÓRIA

São muitas as pessoas às quais gostaria de dedicar este trabalho, mas gostaria de destacar uma em especial que, na minha mais tenra infância, me apresentou à literatura infantil com um livro, do qual não lembro o título, mas cuja imagem ficou eternamente registrada em minha mente: a árvore chorona. Desta forma, minha querida irmã Myriam foi a primeira contadora de histórias e leitora competente que me transportava todas as noites a mundos incríveis, sem nunca se cansar de repetir aquela história. Hoje ainda reside em mim a tentativa de me tornar aquela árvore, de raízes profundas, tronco forte e folhas sensíveis.

Outras pessoas me fazem cada dia mais forte, profunda e sensível, por isso gostaria também de dedicar esta tese à memória de minha mãe, poeta e escritora de livros infantis; a meu pai; a meu querido marido; a minha filha Victoria; a Mariana (a quem considero como filha); a meus irmãos; a meus sobrinhos; a minha tia Maria Lysia; a meus amigos idosos da Vila São Vicente de Paulo; a meus colegas de trabalho (em especial à querida parceira Regina Spacek) e a meus amigos (destacando o apoio do Eriba e da Miriam).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela saúde e disposição que me fizeram seguir em frente apesar da dor da perda de minha mãe. Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Anita Liberalesso Neri, pela leitura cuidadosa que fez de cada pequena parte do trabalho e pelas valiosas contribuições. Agradeço também às professoras Maria de Fátima Lukjanenko e Neusa Maria Mendes de Gusmão pelas sugestões dadas quando da qualificação. E por último, agradeço às instituições e seus representantes que tornaram possível a realização desta tese: Universidade São Francisco; Vila São Vicente de Paulo; EMEF Maria Helena Faria Ferraz e, principalmente, Prefeitura da Estância de Atibaia, nas pessoas do prefeito Beto Tricoli; do Secretário de Educação Ricardo dos Santos; da diretora de educação Iete Rodrigues e da diretora de escola Celeste Keiko.

Todaro, M. de Á. (2008) *Desenvolvimento e avaliação de um programa de leitura visando à mudança de atitudes de crianças em relação a idosos*. Tese (Doutorado em Educação - Área de concentração Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação), Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, Pp.166.

RESUMO

Investir na educação de crianças com vistas à melhoria das atitudes em relação aos idosos é uma medida de longo prazo que pode auxiliar os indivíduos e as sociedades a envelhecer melhor.

Objetivos: a) Construir e avaliar a confiabilidade interna de uma escala diferencial semântica (DS) para avaliar atitudes infantis em relação a idosos. b) Verificar as atitudes de crianças, controlando gênero, idade e intensidade da convivência com os avós; c) Testar a eficácia de um programa educacional de leitura de textos infantis de ficção, contendo personagens idosos.

Métodos: Foram 248 crianças entre 7 e 10 anos (130 meninas), 25% de cada idade e série (1ª a 4ª). Foram levantados significados de velhice e cotejados com a teoria e com avaliações de especialistas; versões do instrumento foram avaliadas pelas crianças. A intervenção envolveu pré-teste, tratamento e pós-teste aplicados a 8 subgrupos, dois para cada série, em 5 sessões de 50 minutos. **Resultados:** Obteve-se uma DS com 14 itens de 3 intensidades, nos domínios cognição, agência, relações sociais e persona. O alfa de Cronbach foi 0,773 no pré-teste e 0,741 no pós-teste. As atitudes foram geralmente positivas, mas melhoraram no pós-teste. Os meninos e as crianças mais velhas tiveram atitudes mais negativas, mas foram os que mais melhoraram no pós-teste. Ocorreram diferenças entre as crianças que moravam e as que não moravam com os avós em persona, em que estas foram mais negativas; quanto maior o número de atividades realizadas com os avós, mais positivas as atitudes em cognição. **Conclusões:** Novos estudos metodológicos deverão ampliar a variabilidade da escala de 3 intensidades e realizar medidas de validade interna e de critério. O programa de leitura mostrou-se motivador, eficaz para provocar mudança de atitudes e passível de ampliação e adaptação para crianças de outras idades, como tema transversal do currículo do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Atitudes; Crianças; Idosos; Literatura infantil; Currículo; Temas transversais.

Todaro, M. de Á. (2008) *Desenvolvimento e avaliação de um programa de leitura visando à mudança de atitudes de crianças em relação a idosos*. Tese (Doutorado em Educação - Área de concentração Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação), Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas. Development and evaluation of a reading program oriented to changing children's attitudes toward aged people. Pp. 166.

ABSTRACT

Investing in children's education, having in mind the improvement in attitudes towards aged people is a long-term measure that can help individuals and societies to experiment aging in a better way.

Purposes: a) to build and to evaluate the inner reliability of a semantic differential scale (DS) in order to estimate children's attitudes towards aged people; b) to verify children's attitudes, considering gender, age and intensity of the coexistence with their grandparents; c) to test the effectiveness of an educational reading program of children's fiction texts containing aged characters. **Methods:** research was accomplished with 248 (two hundred and forty-eight) children between 7 (seven) and 10 (ten) years of age (130 – one hundred and thirty – girls), 25 (twenty-five) per cent of each age and each grade (1st to 4th). Meanings attached to old age were raised and compared with specialists theories and evaluations; versions of the instrument were appraised by the children. The intervention involved pre-test, treatment and post-tests applied to 8 (eight) subgroups, two for each grade, in 5 sessions of 50 (fifty) minutes. **Results:** a DS was obtained with 14 (fourteen) items of 3 (three) intensities, in the domains cognition, agency, social relationships and persona. The Cronbach's alpha was 0,773 in the pre-test and 0,741 in the post-test. The attitudes were usually positive, but they got better in the post-test. The boys and older children had more negative attitudes, but they showed the most improvement in the post-test. Differences in persona occurred among the children that lived with the grandparents and the ones who didn't, and the latter had more negative results; the larger the number of activities accomplished with the grandparents, the more positive the attitudes in cognition. **Conclusions:** New methodological studies should enlarge the variability of the scale of 3 intensities and develop measurements of inner validity and criteria. The reading program was shown to promote motivation, proved effective to provoke change of attitudes and susceptible of enlargement and adaptation for children of other ages, as crosscurricular theme in fundamental education.

Key words: Attitudes; Children; Aged people; Children's literature; Curriculum; Crosscurricular themes.

SUMÁRIO

Introdução.....	13
Capítulo 1: Crianças, velhos e o princípio da heterogeneidade em contraposição ao preconceito etário.....	16
Capítulo 2: A educação como veículo de mudança de atitudes em relação à velhice.....	28
Capítulo 3: A literatura infantil como base de um programa de ação educativa gerontológica.....	46
Capítulo 4: Construção de uma escala para avaliação de atitudes de crianças em relação a idosos.....	75
Capítulo 5: Atitudes em relação a idosos em crianças submetidas a um programa de leitura retratando imagens heterogêneas de velhice	96
Capítulo 6: Conclusões e sugestões educacionais	119
Referências	128
Anexos	142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Modelo explicativo de ações educativas gerontológicas orientadas às atitudes em relação aos idosos.....	43
Figura 2:	Valores das médias obtidas pela amostra na escala de atitudes em relação aos idosos no pré e no pós-teste.....	110
Figura 3:	Escores médios da amostra na escala como um todo e nos domínios da escala de atitudes em relação a idosos no pré e no pós-teste.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Número de livros selecionados por período do calendário.....	57
Quadro 2:	Os módulos do programa de ação educativa gerontológica por meio de leitura reflexiva de textos literários com personagens idosos e características correspondentes.....	72
Quadro 3:	As atividades e conteúdos correspondentes.....	73
Quadro 4:	Organização Curricular.....	73
Quadro 5:	Inventário Todaro para avaliação de atitudes de crianças em relação aos idosos.....	86
Quadro 6:	Escala Todaro para Avaliação de Atitudes de Crianças em Relação aos Idosos depois de analisada por especialistas em lingüística.....	87
Quadro 7:	Versão final da Escala Todaro para Avaliação de Atitudes de Crianças em Relação a Idosos.....	92
Quadro 8:	Tipos de conteúdo e descrição das atividades.....	106
Quadro 9:	Descrição das sessões.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Análise de consistência interna da escala de atitudes (n=248).....	94
Tabela 2:	Diferenças entre os escores médios na escala de atitudes em relação aos idosos no pré e no pós-teste na amostra total.....	111
Tabela 3:	Médias, desvios-padrão e valores de p para os grupos segmentados por gênero, quanto ao desempenho na escala como um todo e nos seus domínios.....	112
Tabela 4:	Médias, desvios-padrão e valores de p para os grupos segmentados por idade, quanto ao desempenho na escala como um todo e nos seus domínios.....	113

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1:	Escala Neri de Atitudes em Relação à Velhice.....	142
Anexo 2:	Grafia das crianças, sem correção.....	145
Anexo 3:	Termo de consentimento livre e esclarecido.....	151
Anexo 4:	Questionário.....	152
Anexo 5:	Escala Todaro para avaliação de atitudes de crianças em relação a idosos.....	154
Anexo 6:	Atividade “Desenhe a parte que mais gostou da história”, feita por uma menina de 9 anos.....	155
Anexo 7:	Atividade “Desenhe você hoje e quando ficar idoso”, feita por duas crianças de 10 anos, um menino e uma menina.....	156
Anexo 8:	Atividade “Faça um resumo com as idéias mais importantes da história”, feita por uma criança de oito anos.....	157
Anexo 9:	Atividade “Escreva uma lista de palavras sobre os personagens”, feita por uma criança de sete anos.....	158
Anexo 10:	Atividade “Eu entendi que...”, feita por uma criança de nove anos.....	159
Anexo 11:	Frequência de meninas e de meninos por idade.....	160
Anexo 12:	Frequência de meninos e meninas conforme a convivência com os avós.....	161
Anexo 13:	Estatísticas do teste U de Mann-Whitney aplicado à amostra como um todo, segmentada por gênero, quanto ao desempenho na escala de atitudes em relação a idosos.....	162
Anexo 14:	Estatísticas do teste U de Mann-Whitney aplicado à amostra como um todo, segmentada por idade, quanto ao desempenho na escala de atitudes em relação a idosos.....	163
Anexo 15:	Estatísticas do teste U de Mann-Whitney comparando os resultados das crianças que moravam e que não moravam com os avós na escala de atitudes em relação aos idosos.....	165
Anexo 16:	Estatísticas do teste de correlação de postos de Spearman analisando as relações entre atitudes em relação aos idosos, idade e frequência da convivência com os avós.....	166

INTRODUÇÃO

Em menos de 20 anos, o Brasil passou do 16º para o 10º lugar entre os países de maior população idosa do mundo. A Organização Mundial da Saúde (OMS) prevê que, em 25 anos, 15% da nossa população total será de idosos, como já é possível verificar nos países da Europa, nos Estados Unidos, no Canadá e no Japão, nos quais o envelhecimento populacional seguiu um lento processo em virtude da cobertura dos sistemas de proteção social e melhoria das condições de habitação, alimentação e trabalho. A ONU (Organização das Nações Unidas) aponta que nosso país, por volta do ano 2020, tenderá a ser o mais envelhecido da América Latina, com 32 milhões de pessoas com mais de 60 anos. No município de Atibaia, onde o presente trabalho foi conduzido, o número de habitantes com mais de 60 anos de idade representa cerca de 10% da população total, segundo o censo do ano 2000.

O envelhecimento populacional é, assim, um fato que merece atenção, porque aumenta a probabilidade de convivência entre pessoas de diferentes idades e cria a necessidade de planejar políticas e práticas sociais que favoreçam a participação social dos idosos, aspecto central da cidadania. Em face desta realidade, parece-nos necessário que as questões relativas a atitudes respeitadas façam parte dos conteúdos de ensino, compondo o currículo escolar, a fim de buscar educar para uma adequada convivência entre as pessoas, independentemente da diferença de idade. Representando esta preocupação, vários países vêm desenvolvendo intervenções e pesquisas ligadas ao tema mudança de atitudes em relação a idosos.

No Brasil, a despeito do crescimento do número de idosos e das indicações legais apresentadas na Política Nacional do Idoso e no Estatuto do Idoso, as escolas de Ensino Fundamental ainda não incluíram, em seus currículos, conteúdos sobre a velhice, os idosos e o envelhecimento, muito embora sejam conhecidas experiências de práticas educativas pontuais envolvendo relações entre idosos e crianças, como, por exemplo, visitas de alunos e professores a instituições asilares e comemoração do dia dos avós ou do dia nacional dos idosos nas escolas. Os educadores ainda não discutem sistematicamente em seus horários de trabalho pedagógico (HTP) os fundamentos teóricos que embasariam tais práticas. É fato também que não encontramos nas bibliotecas escolares quantidade suficiente de títulos de literatura infantil, selecionados intencionalmente, que apresentem imagens tradicionais e contemporâneas e que dêem conta da heterogeneidade das formas de envelhecer.

Entendemos que, como instituição social, a escola poderia desenvolver programas de leitura, problematizando valores associados a questões éticas, tais como respeito e solidariedade entre crianças e pessoas idosas, por meio de textos de qualidade, apropriados a cada faixa etária. Um primeiro passo para uma ação educativa eficaz seria conhecer as atitudes de crianças em relação aos idosos.

No Brasil, o tema não tem sido objeto de estudo sistemático nas disciplinas dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Pensamos que os futuros professores precisam aprender sobre a realidade do envelhecimento e sobre as atitudes sociais em relação aos idosos. Precisam tomar conhecimento de como as pessoas idosas vivem sua velhice de maneiras diferentes e necessitam preparar-se para atuar em instituições tais como universidades para a terceira idade, centros de convivência, prefeituras e escolas de educação fundamental, entre outras.

Este trabalho levou em conta os elementos acima considerados e propõe-se a: adaptar uma escala diferencial semântica, anteriormente construída e validada para adultos, para avaliar atitudes de crianças em idade escolar em relação a idosos; levantar evidências de validade interna deste instrumento; criar um programa de leitura com personagens idosos para crianças das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e verificar o seu impacto sobre as atitudes das crianças em relação a idosos, e, finalmente, sugerir outros tipos de ações educativas que podem servir de parâmetros para as escolas, os educadores e a gerontologia.

A adaptação da escala para avaliação de atitudes em relação a idosos teve como intuito inserir no contexto das pesquisas nacionais um instrumento brasileiro, gerado a partir das falas das nossas próprias crianças, o que, a nosso ver, representa uma importante contribuição para os campos da Gerontologia e da Educação. Interessou-nos criar e testar um programa de leitura de modo que as escolas possam dele se apropriar, quer no sentido de ampliar sua visão sobre as possibilidades de programas de leitura, quer para ampliar sua visão sobre o desenvolvimento e o envelhecimento. Esperamos que o instrumento veiculado neste trabalho poderá incentivar a abertura dos currículos escolares para a inclusão das diferenças etárias em seus conteúdos.

O trabalho que ora apresentamos divide-se em seis capítulos: três conceituais, dois de natureza empírica e um capítulo final de conclusões. No capítulo inicial apresentaremos conceitos e definiremos termos que sustentam o corpo teórico, mostrando como a infância e a velhice se diferenciam e se tocam na sociedade atual, levando em consideração o princípio da heterogeneidade.

Trataremos também das questões culturais e de valores, discutindo o conceito e os tipos de preconceitos em relação a idosos, à luz de dados de pesquisa. Fecharemos destacando documentos brasileiros que apontam para a necessidade de ações educativas gerontológicas junto a crianças.

No segundo capítulo, estabeleceremos uma relação entre a educação problematizadora e as mudanças de atitudes em relação à velhice. Exporemos parâmetros para a construção de um projeto de ação educativa gerontológica, partindo da revisão de pesquisas envolvendo mudança de atitudes mediante atividades educativas intergeracionais. Apresentaremos um modelo teórico sobre o processo educativo, com base nos conceitos de gerontologia educacional, gerontogogia, educação gerontológica, co-educação e ação educativa gerontológica. No terceiro capítulo, defenderemos a idéia da importância da literatura infantil como base para o desenvolvimento de um programa de ação educativa gerontológica.

Com os dois capítulos empíricos pretendemos atender a duas audiências: pesquisadores e educadores. A ambas ofereceremos um instrumento testado (Capítulo 4) e os resultados de uma intervenção educacional voltada à mudança de atitudes em relação a idosos (Capítulo 5). Aos educadores, além de ofereceremos um programa de leitura com sugestões de bibliografia testadas por leitores crianças, também sugerimos outros tipos de ações educativas, no capítulo seis. Nossa intenção mais geral com o presente trabalho é traçar um caminho que possibilite o diálogo entre a teoria gerontológica e a prática educativa.

CAPÍTULO 1

CRIANÇAS, VELHOS E O PRINCÍPIO DA HETEROGENEIDADE EM CONTRAPOSIÇÃO AO PRECONCEITO ETÁRIO

*“Pertencer a determinada faixa etária
representa para cada indivíduo
uma condição provisória...
Os indivíduos não pertencem a grupos
etários, eles os atravessam.”*
(Miguel G. Arroyo)

Como a infância e a velhice se tocam e se diferenciam na sociedade atual? Nos livros infantis, a velhice normalmente é representada pelas imagens tradicionais da avó grisalha, gordinha e mansa, sentada numa cadeira de balanço, com os óculos colocados sobre o nariz, ou do avô bondoso, mas impaciente, de hábitos rígidos, afastado do mundo do trabalho, muitas vezes de pijama. Raramente nos damos conta de que essas imagens são insuficientes para representar a velhice atual. Extremamente heterogênea, ela comporta esses perfis, mas também comporta o perfil de velhos ativos e produtivos, que não agem como os velhos dos estereótipos. Da mesma maneira idealizada e estereotipada, as crianças são mostradas como seres saudáveis e alegres, que brincam ou estudam, mas na vida real, muitas delas não têm boas condições de desenvolvimento e outras são trabalhadores precoces.

As imagens sociais refletem complexos processos culturais em que ser velho ou ser novo, a velhice e a infância, são categorias construídas socialmente, revelando interesses e estratégias de sobrevivência e dominação (Gusmão, 1999). Na visão mais comumente aceita sobre o desenvolvimento humano, a velhice contrapõe-se à infância por ser a primeira caracterizada apenas como uma fase de perdas, fragilidade, afastamento e por doenças, e a segunda unicamente pela possibilidade de crescimento (Neri, 2003). No entanto, ao longo do século XX, os avanços sociais e científicos provocaram alterações nas trajetórias de vida de indivíduos e populações, de modo que na atualidade já é possível contemplar a idéia de continuidade do desenvolvimento na velhice e de manutenção de capacidades entre os mais velhos. Lamentavelmente, muitas sociedades ainda não conseguem oferecer boas condições de vida ao longo de toda a vida, de modo que a boa velhice seja uma consequência de boas

condições de desenvolvimento. Entre elas figura o Brasil, onde parcela ponderável dos idosos tem grande chance de ser marginalizada pela pobreza e pelo baixo nível educacional.

Segundo Haddad (1986), “na medida em que na sociedade industrial moderna o que importa é produzir, os idosos são esquecidos o tempo todo porque não interessa investir em programas que não ofereçam retorno” (p.32). Tal distorção atenta contra os idosos, que se vêem relegados ao afastamento, mas atenta também contra a sociedade, que não aproveita do cabedal de experiências dos mais velhos.

Felizmente, os 21 anos que nos separam dessa citação de Haddad marcam mudanças sociais importantes, entre as quais o aumento da heterogeneidade das formas de viver a velhice. O aumento da longevidade, que já se prenunciava desde os anos 1960, e a melhora da qualidade de vida da população em geral e dos idosos em particular, deram origem a novas formas de gestão da velhice. Elas são representadas pela multiplicação de oportunidades para programas de lazer, educação, atividades físicas e convivência para parcelas crescentes de idosos em todo o País. Em meados dos anos 1970, o SESC – Serviço Social do Comércio – foi pioneiro na abertura de programas de gerontologia educacional oferecidos a pessoas da assim chamada Terceira Idade. Nos anos 1990, sua ação foi complementada por instituições de ensino superior, com seus programas de educação não-formal voltados para idosos. Paralelamente, o poder público e a iniciativa privada organizaram-se para oferecer a essa população uma grande variedade de ofertas educacionais, que se traduzem em benefícios imediatos e contribuem para a alteração da imagem e da auto-imagem dos idosos.

No âmbito familiar, o aumento da longevidade, da atividade e do envolvimento dos idosos provoca aumento da possibilidade de convivência de membros de várias gerações, fazendo com que sejam colocadas lado a lado diferentes visões de mundo e valores e que, eventualmente, ocorram conflitos entre os sujeitos. Pode ocorrer até mesmo que os idosos já não desejem cuidar dos netos, preferindo programar-se para aproveitar esta fase da vida frequentando clubes, viajando, praticando atividades físicas, informando-se ou convivendo com amigos da mesma idade. De qualquer forma, as pessoas e as famílias não estão preparadas para viver e compreender a velhice, via de regra apontada como um enigma, um problema a ser evitado e uma realidade a ser negada.

Diferentemente da infância, que é uma fase da vida com *status* reconhecido e valorizado, a velhice não só não tem esse *status*, como parece ocorrer de forma inesperada e indesejada. Em

sociedades como a nossa, que supervalorizam a juventude, ocorre ainda que tanto as crianças como os velhos são incentivados a adotar a aparência e os hábitos dos adultos jovens, cujos atributos são supervalorizados, por representarem a produtividade em seu *status* mais elevado.

O bem-estar e a aceitação social dos indivíduos aparecem sempre associados a um corpo belo e jovem. As imagens veiculadas pelos meios de comunicação transformam os atributos e os valores juvenis em ideal de vida para todas as idades. O mundo que é internalizado é o da juventude, do consumo, do descartável, da individualidade e do ritmo frenético. Esse ideário social se apresenta aos indivíduos como o objetivo de atingir o modelo da juventude eterna.

Por outro lado, a infância e a velhice se tocam intermediados pela indústria do consumo. Existe um mercado pujante de bens destinados às crianças, os quais criam novas necessidades e novas demandas. O mesmo já se vê acontecer com os idosos, cada vez mais estimulados a consumir roupas, alimentos, produtos farmacêuticos e cosméticos, empréstimos, viagens e oportunidades de lazer.

Segundo Villaça (1999), para os idosos que possuem renda suficiente, a tecnologia, sob a forma do uso da internet, significa uma nova possibilidade de acesso a outras culturas, a informações e a pessoas de outras idades. Segundo a autora, os velhos que se agrupam sob o rótulo Terceira Idade

“são os que, embora não mais ativos, dispõem de renda para serem consumidores, atores sociais. Ao contrário, os que não são produtores e os inúteis como consumidores são pessoas que a economia, com sua lógica de suscitar e satisfazer necessidades, dispensa. Aos excluídos, resta o rótulo velhinhos” (p.76).

Para Debert (1998), as categorias de idade são construções culturais que mudam historicamente e que são constitutivas de realidades sociais específicas, estabelecendo direitos e deveres diferenciais para uma população, definindo relações entre as gerações e distribuindo poder e privilégios. Segundo Ariès (1981), a categoria velhice é uma criação cultural que pode encobrir significados diversos de acordo com a conveniência social. Alain Touraine (1998) sugere a compreensão do sujeito contemporâneo a partir do seu desempenho na sociedade como ator social, em constante negociação entre as heranças pessoais, familiares, religiosas e étnicas. O sujeito, para ele, é a combinação de atividade racional, identidade cultural e pessoal. Assim, as próprias sociedades criam, por meio de mecanismos de produção de imagens, representações de si mesmas buscando formar núcleos unitários com valores comuns, favorecendo, dessa forma, a instalação do poder e da dominação.

Na medida em que o poder está disseminado por toda a estrutura social, as organizações sociais e culturais se encarregam de privilegiar certas idades como as desejáveis para todo o sistema. A própria idéia de modernidade, não apenas regulamenta os estágios da vida ordenando-os em uma seqüência retilínea, mas também delinea perspectivas e projetos que devem servir de guias na elaboração individual e coletiva das ações.

A manipulação e a classificação das categorias de idade, ressalta Bordieu (1983), estão diretamente relacionadas com as lutas políticas, nas quais, pela disputa do poder, os grupos sociais encerram seus desejos e, arbitrariamente, definem ou dividem por idade os diferentes momentos do ciclo da vida. A idade cronológica é o principal mecanismo de atribuição de poder e prestígio no interior das classes sociais. O autor afirma que as *classificações por idade (também por sexo e classe) acabam sempre impondo limites e produzindo uma ordem em que cada um deve se manter [...] em seu lugar (ibidem, 1983).*

Alguns proclamam que as crianças são as portadoras da esperança de um futuro melhor, enquanto os velhos representam um peso. Para outros, as crianças são um peso por não contribuírem para o orçamento familiar e os velhos são os esteios das famílias, mesmo recebendo parques benefícios previdenciários. Reconhecer a heterogeneidade e respeitar as diferenças é o ponto de partida indispensável para que se obtenham espaços mais plurais e mais universais (Gusmão, 1999) onde *saber ser* seja tão importante quanto o *ter* e o *saber fazer*.

1.1. “O VELHO É SEMPRE O OUTRO”: UMA QUESTÃO CULTURAL

O idoso é, com frequência, o outro que nós não queremos ser, que odiamos e maltratamos, que separamos e isolamos, mas que utilizamos para fazer de nossa identidade algo mais confiável, mais estável, mais seguro. A pedagogia idealmente deveria oferecer oportunidade para experiências de olhar para outras experiências, saber sobre elas e senti-las (Skliar, 2004). Nesse sentido, o outro a quem chamamos de velho deveria ocupar o tempo e o espaço escolar, dando lugar para a criação de projetos sobre a velhice, os idosos e o envelhecimento Para que enfrentemos os desafios inerentes à convivência humana, cabe-nos voltar o olhar não só para a nossa própria identidade – ou para as nossas múltiplas identidades – que estão sempre em processo, mas para as identidades dos outros sujeitos e grupos com os quais convivemos (Antunes & Padilha, 2004).

Arroyo (2004) afirma que é rara a inclusão desse olhar na formação dos pedagogos e que isso faz falta. Do seu ponto de vista, as categorias de idade fazem parte da trama social, política e cultural, definindo relações de poder entre diferentes gerações. Por isso, é preciso reinventar convívios, transformando a cultura do preconceito na cultura do respeito à diversidade etária, de gênero e de classe social. Na escola, essa reinvenção de convívios pode ocorrer de maneira formal, por meio da inserção do tema velhice entre os conteúdos. Engana-se quem pensa que somente o currículo ensina. As crianças, desde muito pequenas, vivem em um ambiente intergeracional natural do qual fazem parte pais, avós, irmãos mais velhos e outros adultos. Deste modo, a família exerce influência primária no desenvolvimento e assim, ao entrarem na escola, as crianças defrontam-se com um outro universo de códigos e valores ao qual devem adaptar-se (Larkin & Newman, 2001).

Respondendo à pergunta “como as realidades da infância e da velhice se tocam e se diferenciam na sociedade atual?” que abre este capítulo, pode-se afirmar que o que aproxima as crianças dos idosos é o fato de serem grupos etários caracterizados pela diversidade: as crianças são diferentes entre si e os idosos também o são. A velhice e a infância, e com elas seus sujeitos, não podem ser vistas como processos lineares e unidimensionais, mas como realidades multifacetadas em permanente construção que levam a inúmeras subjetivações. Entre elas incluem-se as atitudes e os preconceitos.

1.2. ATITUDES E PRECONCEITOS EM RELAÇÃO À VELHICE

O conceito de atitude faz parte de um campo em que figuram também as noções de crenças, preconceitos, estereótipos, valores e ideologia. As atitudes são socialmente aprendidas, se organizam em sistemas e podem ser avaliadas (Neri, 2003). A atitude reflete as orientações em relação ao objeto socialmente representado, seja uma atitude favorável, desfavorável ou neutra (Moscovici, 1984). Paulo Freire (1969) corrobora esse conceito clássico da psicologia social, dizendo que atitude é uma predisposição que leva um indivíduo a reagir de uma determinada maneira a todos os objetos e a todas as situações com as quais ele se relaciona. O termo atitude foi introduzido na literatura psicológica em 1918 por Thomas e Znaniecki para explicar as diferenças de comportamento observadas entre fazendeiros poloneses e norte-americanos. A partir de então, tal construto passou a centralizar as atenções dos psicólogos, a ponto de ser considerado por Allport, em 1935, como um dos mais indispensáveis à Psicologia Social. Neri, Cachioni & Resende (2002) apontam que os fundamentos do conceito de atitudes se devem a

Shand e McDougall que, em 1921 e em 1927, o definiram como “ações, cognições e sentimentos que criam, no campo psicológico do indivíduo, objetos multidimensionais que se agregam em sistemas ordenados de tendências ou predisposições para o comportamento” (p.972).

A maioria dos pesquisadores concorda com que se descrevam as atitudes como predisposições aprendidas para responder de maneira consistente favorável ou desfavoravelmente a um dado objeto (Ajzen & Fishbein, 1980). As atitudes são aprendidas, predis põem a uma ação e essas ações são consistentemente positivas, negativas ou neutras.

Ajzen & Fishbein (1980) propõem distinções conceituais importantes para facilitar a compreensão do conceito de atitude. Para as autoras, a atitude é composta por afeto, crenças, intenções comportamentais e comportamento. A mensuração de cada um desses componentes da atitude deveria atender às suas definições específicas, como mostrado a seguir:

(a) *Afeto* — refere-se aos sentimentos da pessoa em direção a um objeto, pessoa ou evento. Uma atitude pode ser compreendida como a quantidade de afeto em relação a um objeto (Gosto/não gosto). Nesse sentido, deveria ser medida por um instrumento que colocasse a pessoa em uma dimensão afetiva ou bipolar com relação ao objeto da atitude.

(b) *Crenças* — representam a informação que a pessoa tem sobre o objeto da atitude. A crença vincula um objeto a um atributo. O objeto da crença pode ser uma pessoa, um grupo de pessoas, uma instituição, um comportamento, uma política ou um evento, por exemplo. O atributo associado ao objeto pode ser traduzido, como exemplo, pela frase: “Todos os idosos são doentes”.

(c) *Intenção comportamental* — indica a probabilidade subjetiva de a pessoa desempenhar um comportamento. Pode ser medida por um procedimento que coloque a pessoa ao longo de uma dimensão de probabilidade subjetiva, envolvendo a relação entre ela mesma e a ação.

(d) *Comportamento* — refere-se a fatos observáveis, representando o que a pessoa efetivamente faz, ou seja, o próprio comportamento da pessoa.

Ajzen & Fishbein (1980) propõem uma estrutura conceitual, baseada nos quatro componentes acima citados para explicar o fenômeno da atitude. Nessa estrutura conceitual, a totalidade das crenças das pessoas serve como base informacional que determina suas atitudes,

intenções, e comportamentos. Essa abordagem, portanto, vê o homem como um organismo essencialmente racional, que usa a informação disponível para fazer julgamentos, fazer avaliações e tomar decisões. Assim, a atitude de uma pessoa em direção a um objeto é baseada nas suas crenças salientes sobre o objeto. Crenças salientes são aquelas que o indivíduo expressa mais comumente e em maior intensidade. Por exemplo: se as crenças associadas ao objeto são formadas por atributos favoráveis, a atitude tenderá a ser positiva. De acordo com Bandura (1986), os indivíduos empregam sua capacidade de observação e de pensamento para interpretar suas próprias experiências, bem como as de outras pessoas e utilizam-se deste processo ao decidir sobre seu modo de agir. Esta perspectiva se aplica à aprendizagem de habilidades, comportamentos, idéias, valores e atitudes. Assim, para formar novas atitudes ou para modificar atitudes já existentes, as intervenções passariam, necessariamente, pela aquisição de novas informações sobre o objeto, isto é, pela reconfiguração das crenças.

No campo da educação, o termo *atitudes* aparece também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) nos objetivos gerais apresentados no volume “ética” para o Ensino Fundamental: a) Adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista; b) Adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações (p.97). Para os PCNs, as atitudes são o alvo da atenção educativa traduzidas em “disposições pessoais que tendem a se expressar por meio de comportamentos” (p.45).

Referindo-se à prática educativa, Zabala (1998) apresenta o termo *conteúdos atitudinais* para englobar uma série de conteúdos que podemos agrupar em valores, normas e atitudes. O autor define e dá exemplos de atitudes como a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados, por exemplo, cooperar, ajudar, respeitar, etc. Para ele, pode-se dizer que se aprendeu uma atitude quando a pessoa pensa, sente e atua de uma forma mais ou menos constante perante o objeto concreto a quem dirige tal atitude. A aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõe um processo de conhecimento, reflexão, análise e avaliação sobre um fenômeno ou objeto. Isto implica uma tomada de posição do sujeito, fruto da revisão de suas opiniões iniciais.

As informações geradas a partir de pesquisas científicas sobre atitudes em relação à velhice podem oferecer propostas para ações educativas que minimizem o preconceito contra os idosos. O preconceito confere àqueles que o possuem uma forma de dominação, privilégio e

hierarquia. O indivíduo ou o grupo que é objeto desse tipo de tratamento sofre com uma única possibilidade de interpretação a seu respeito. Os preconceitos podem ser gerados pelo desconhecimento ou pela desconsideração. Podem também partir de conceitos errôneos baseados num processo de supergeneralização, quando se toma uma ocorrência como típica de um determinado grupo.

Segundo os PCNs (BRASIL, 2001), o preconceito é contrário a um valor fundamental: o da dignidade humana. Toda e qualquer pessoa é digna e merecedora de respeito. Portanto, não importam seu sexo, **sua idade**, sua cultura, sua raça, sua religião, sua classe social ou seu grau de instrução para efeito de aumento ou diminuição de sua dignidade como pessoa. É imperativo que a escola contribua para que a dignidade do ser humano seja um valor conhecido e reconhecido pelos alunos.

O termo *ageism*, cunhado por Butler em 1969, designa o processo de discriminação baseado na idade cronológica, e resulta, na maioria das vezes, numa imagem negativa das pessoas idosas. Esta forma de desvalorização, assim como outras que estereotipam determinados grupos de pessoas, tem um impacto profundo nas interações sociais. De fato, o preconceito em relação à idade promove a formação de atitudes negativas para com os idosos, a velhice e o processo de envelhecimento.

No campo de estudo da velhice, evidenciam preconceitos afirmações como: todas as pessoas envelhecem do mesmo jeito, todos os velhos são iguais, todos os velhos são sovinas, chatos, lentos e doentes, entre outras. Há também aquilo que Kalish em 1979 identificou como um fenômeno que classificou de *new ageism*.

O autor o descreve como uma nova forma de preconceito baseada em estereótipos compassivos, isto é, focalizados na dependência, incapacidade e ausência de poder político dos velhos. Complementando esta idéia, Palmore, 11 anos depois, estabeleceu a existência de estereótipos positivos, significando a idealização, a exaltação e a supergeneralização de qualidades como, por exemplo, a sabedoria. Comportamentos que parecem fazer parte das chamadas “formas naturais e habituais” de interagir com idosos, para Levy passaram a ser chamados em 2001 de “*ageism* implícito” (Cachioni, 2003).

Em oposição à idéia de preconceito, coloca-se a palavra tolerância, que significa uma aceitação do outro assim como ele é e que traduz o reconhecimento de que os outros possuem direitos. Porém, o princípio da tolerância não deve servir para escamotear os preconceitos, para

distanciar o eu do outro, ou apenas para dizer que toleramos os outros. É na própria dinâmica dos processos de diferenciação, na medida em que tudo é diferença, que se situa a verdadeira tolerância (Skliar, 2004).

A ação educativa, compreendida como um ato dialógico como os preceitos propostos por Paulo Freire, consegue possibilitar a experiência de sermos outros, de olharmos, sabermos e sentirmos outras experiências. Em uma ação educativa há três tipos de atitudes que apresentam uma importância bem particular: 1) As atitudes do educando para com a mudança proposta; 2) As atitudes do educando diante do agente de mudança; 3) As atitudes do educando em face dos procedimentos educativos empregados para introduzir a mudança (Freire, 1969).

A escola deveria pautar-se por tal entendimento, na possibilidade de avançar no processo de conscientização de indivíduos cada vez mais conscientes e comprometidos para com as diferenças. Não se trata de ensinar as crianças a apenas tolerarem os idosos, mas principalmente de despertar nelas o interesse por estes serem portadores de outra idade muito diferente da sua. Na medida do possível, deve-se oferecer oportunidades que possam fazê-las colocar-se no lugar dos idosos e entender que existem diferentes modos de se viver a velhice, e não uma velhice ou um idoso-padrão.

1.3. DOCUMENTOS BRASILEIROS QUE APONTAM PARA A NECESSIDADE DE UMA AÇÃO EDUCATIVA GERONTOLÓGICA

Oito documentos brasileiros apontam para a necessidade de uma ação educativa gerontológica com o intuito de minimizar o preconceito em relação a idosos com base no critério etário. São eles: Política Nacional de Saúde do Idoso, Política Nacional do Idoso, Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento (ONU), Parâmetros Curriculares Nacionais, Estatuto do Idoso, Lei de Diretrizes e Bases, Plano Integrado de Ação Governamental para o Desenvolvimento da Política Nacional do Idoso e Constituição Federal. Nesses instrumentos de base legal, procurou-se destacar alguns artigos que dão sustentação à nossa tese.

O Capítulo III da Constituição Federal trata da Educação, da Cultura e do Desporto. A Seção I, artigo 214 estabelece a importância da integração das ações do poder público que conduzam à promoção humanística do país. O Capítulo VII trata da família, da criança, do adolescente e do idoso. O artigo 230 estabelece que a sociedade e o Estado têm o dever de assegurar a participação de pessoas idosas na comunidade. A cidadania e a dignidade da pessoa humana são princípios fundamentais apresentados neste documento, deixando claro o objetivo de

promover o bem de todos sem preconceito de idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Uma das diretrizes da Política Nacional do Idoso diz respeito ao apoio a estudos e pesquisas sobre o envelhecimento. A Lei nº 8.842, de 4 de Janeiro de 1994, afirma que “o processo de envelhecimento diz respeito à sociedade em geral, devendo ser objeto de conhecimento e informação para todos” (Seção I, artigo 3º, Inciso II). Ao utilizar a expressão “processo de envelhecimento”, a legislação em questão entende que o envelhecimento faz parte da vida e se este tema “diz respeito à sociedade em geral”, envolve também as instituições escolares (BRASIL, 1997).

No que tange à questão intergeracional, a PNI estabelece diretrizes claras tais como a “viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio dos idosos, que proporcionem sua integração às demais gerações” (Capítulo II, Seção II, artigo 4º, Inciso I).

O Capítulo IV, Inciso III sugere inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto. Justifica-se neste texto a necessidade de apresentar parâmetros para uma ação educativa ligada à mudança de atitudes (BRASIL, 1997).

O Ministério da Previdência e Assistência Social lançou o Plano Integrado de Ação Governamental para o Desenvolvimento da Política Nacional do Idoso. Este documento tem como objetivo encaminhar propostas de inclusão da disciplina Gerontologia Social nos cursos da área social e também de viabilizar a inclusão nos currículos mínimos, nos diversos níveis de ensino, de conteúdos voltados para o processo de envelhecimento. Além das ações integradas de apoio à pessoa idosa, da Secretaria de Educação Superior, cujo objetivo é desenvolver programas educativos destinados a profissionais de diversas áreas, ao idoso, à família e à comunidade, sob diversas formas: cursos, meios de comunicação, ensino à distância, palestras e seminários. Aponta o objetivo de valorizar o registro da memória e da transmissão de habilidades de pessoas idosas aos mais jovens e de criar mecanismos para a divulgação de uma imagem positiva da pessoa idosa (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Saúde do Idoso fundamenta a ação do setor na atenção integral à população idosa e àquela em processo de envelhecimento. Propondo uma articulação intersetorial, tal política propõe uma parceria com o Ministério da Educação visando à difusão, junto às instituições de ensino, de informações relacionadas à promoção da saúde dos idosos, à

adequação de currículos, metodologias e material didático e à formação de profissionais na área de saúde. Incentiva a criação de Centros Colaboradores de Geriatria e Gerontologia nas instituições de ensino superior, bem como o estímulo e o apoio à realização de estudos visando ao desenvolvimento de um sistema de informação sobre esta população e à discussão dos currículos das instituições de ensino superior abertas para a terceira idade (BRASIL, 1994).

Em 2003 foi publicado o *Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento*, resultado da II Assembléia Mundial do Envelhecimento, realizada em Madri e promovida pela ONU. Neste texto, apresenta-se a questão da solidariedade intergeracional, promovida pela educação, uma vez que o envelhecimento é questão de interesse de toda a sociedade (BRASIL, 2003).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental têm dois capítulos dedicados a questões éticas e à cidadania. Um trecho da Constituição, que remete às questões morais, é citado nos PCNs:

“No art. 3º, lê-se que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (entre outros): (...) IV) promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”

(BRASIL, 2001, vol.8, p.71).

O Estatuto do Idoso destaca em seu Capítulo V, artigo 21, parágrafo 2º, um aspecto relativo à relação entre gerações: *“Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais”*. Refere-se à importância de incluir, nos currículos do ensino formal, conteúdos sobre o processo de envelhecimento e sobre o respeito e a valorização devidos aos idosos, com o intuito de eliminar preconceitos relativos à idade (BRASIL, 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deixa claro que a educação escolar deverá vincular-se à prática social (Título I, artigo 1º, parágrafo 2º), tendo como princípios e fins a solidariedade humana e a cidadania (Título II, artigo 2º). No artigo 12, do Título IV, lê-se que *“os estabelecimentos de ensino devem se incumbir de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”* (BRASIL, 2001).

Na LDB o termo atitudes aparece na Seção III, artigo 32, Inciso III: “O Ensino Fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, tendo em vista a formação de atitudes e valores”. Na mesma seção, ressalta-se o fortalecimento dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca, sobre os quais se assenta a vida social.

As bases legais apresentadas sugerem fortemente a necessidade de inclusão da temática do envelhecimento já nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A escola é instância propícia e espaço privilegiado para a realização da convivência, das trocas e das reflexões sobre os diferentes, estabelecendo num primeiro momento o que Paulo Freire chama de unidade na diversidade e num segundo momento a luta pela construção de uma sociedade que fala de paz, mas que, para tanto, necessita fazer justiça (Antunes & Padilha, 2004). Acreditar nisto é lutar por uma educação promotora de mudanças, inspirada no legado teórico deixado por Freire.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO COMO VEÍCULO DE MUDANÇA DE ATITUDES EM RELAÇÃO À VELHICE

“Homens sejais humanos, é vosso primeiro dever; e o sejais em relação a todas as situações sociais a todas as idades.”

(Rousseau)

A educação é um processo contínuo vivido pelo ser humano ao longo de toda a vida. Ocorre não só na escola, a principal agência encarregada de realizá-la (e por intermédio da qual a sociedade transmite, conserva e aperfeiçoa seus valores), como também em contato com as demais instituições sociais. À medida que amadurece, o leque de influências biológicas, psicológicas, sociais e culturais torna-se cada vez mais amplo e aumenta a possibilidade de auto-educação do ser humano. Nem a criança nem o adulto, por menos letrado que estes sejam, são um papel em branco. Ao longo de toda a vida, ninguém é somente ensinado ou alvo da ação condutora da educação proporcionada por outrem, mas também ensina e conduz o próprio processo mediatizado pelo mundo e com a possibilidade de exercer sobre ele uma reflexão cada vez mais crítica.

Lembrar esses princípios é reafirmar a fé no progresso dos indivíduos de todas as idades, dos grupos sociais e da sociedade por intermédio da educação. Associá-los a iniciativas de educar as crianças para respeitarem os idosos é lembrar do potencial humano para mudança.

Foi preciso que os idosos ganhassem maior visibilidade por causa do envelhecimento populacional para que várias sociedades passassem a tomar providências práticas para garantir os direitos desse grupo etário. Práticas até recentemente incomuns, a exemplo dos programas de educação não-formal para idosos, foram adotadas em vários países, entre eles o Brasil que, desde meados da década de 1970 dispõe de serviços desse tipo. No entanto, não dispomos em nosso país de propostas educacionais estruturadas focalizando a disseminação de informações e a formação de atitudes favoráveis à velhice e aos idosos entre crianças e adolescentes.

Propomos a discussão das bases de um programa de ação educativa gerontológica, orientada a crianças do Ensino Fundamental, baseada em leitura de livros infantis de ficção que contenham imagens da velhice, do envelhecimento e dos idosos veiculadas por meio de seus personagens e enredos.

2.1. FUNDAMENTOS DE UM PROGRAMA DE AÇÃO EDUCATIVA GERONTOLÓGICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL FOCALIZANDO A FORMAÇÃO E A MUDANÇA DE ATITUDES EM RELAÇÃO AO IDOSO

Os currículos não devem ser construídos apenas com foco na transmissão de conceitos e informações. É preciso incluir também o que Zabala (1998) chama de conteúdos atitudinais, relativos ao desenvolvimento de atitudes éticas e respeitadas para com os semelhantes e até mesmo para com o meio ambiente. Esta concepção representa um avanço, pois desmistifica a idéia de que os conteúdos escolares são unicamente conceituais e ligados a algum tipo de procedimento.

No contexto escolar, os conteúdos atitudinais são comumente identificados com os temas transversais oferecidos no Ensino Fundamental. Para aumentar sua eficácia, é desejável que busquem oportunidades para fortalecer atitudes de respeito às diferenças etárias e à heterogeneidade da velhice, para promover reflexão sobre crenças e para comprometer-se com a formação para a cidadania. Para as crianças, a participação em projetos que promovem o debate sobre os idosos e as questões intergeracionais representa a possibilidade de participar da construção do seu próprio desenvolvimento como cidadão crítico.

Os pressupostos teóricos que dão suporte a intervenções dessa natureza são os seguintes. Em primeiro lugar, o conceito de educação permanente, que prevê que a educação e a aprendizagem sejam contínuas e acumulativas. Em segundo lugar, o reconhecimento da heterogeneidade das experiências de velhice como uma dimensão que repercute nas atitudes e crenças em relação aos idosos e contribui para a construção da cidadania. Em terceiro lugar, a noção de que a educação visando à mudança de atitudes em relação à velhice deve ser dialógica, reflexiva e problematizadora e baseada na experiência das crianças e dos educadores em relação aos idosos. Finalmente, é preciso deixar claro que uma ação educativa gerontológica pode ou não ser contemplada pela participação dos idosos no programa de atividades.

2.2. ATIVIDADES INTERGERACIONAIS E MUDANÇAS DE ATITUDES EM RELAÇÃO À VELHICE

O isolamento social dos idosos tem sido descrito como prejudicial ao bem-estar global das pessoas dessa categoria etária. No entanto, não apenas os idosos perdem com o isolamento, como também as crianças e os adolescentes deixam de beneficiar-se das experiências dos mais velhos. Esta noção é mencionada como justificativa de desenvolvimento de programas intergeracionais (Chamberlain, Fetterman & Maher, 1994; Crites, 1989; Dellmann, 1997). Os

programas intergeracionais se iniciaram a partir da idéia de que atividades organizadas intencionalmente trariam efeitos positivos nas atitudes tanto de pessoas mais jovens quanto de idosos, mas principalmente para as crianças (VanderVen, 1999). Após esta afirmação, vários estudos internacionais verificaram e concluíram que há também benefícios para os idosos que interagem com as crianças são descritos, como por exemplo, quanto ao aumento da atividade, a melhora do senso de estar socialmente conectado, o incentivo à integração social, os benefícios cognitivos à atenção e à memória, os benefícios motivacionais (novos interesses) e a melhoria da auto-estima. Seefeldt (1989) menciona o crescimento dos sentimentos de bem-estar e satisfação dos idosos, como resultado do seu envolvimento com crianças, mas mostra que crianças submetidas a programas intergeracionais podem apresentar uma mistura de sentimentos positivos e negativos em relação aos idosos. Vernon (1999) sugere que as atitudes em relação aos idosos podem variar de acordo com fatores situacionais, contextuais e sociais e que isso deveria ser levado em conta pelos planejadores de programas de natureza intergeracional.

O que não se pode negar é que os programas intergeracionais podem ser considerados verdadeiros veículos sociais, por criarem oportunidades para a ocorrência de trocas de recursos e de aprendizagem entre gerações mais jovens e idosos, de aproximação entre as famílias e de transmissão de valores culturais de geração para geração.

Numerosos dados empíricos indicam que projetos que promovem contato intergeracional possuem efeitos claros, de natureza compensatória e estimulante sobre as atitudes em relação aos idosos e que pelo fato de favorecerem a inserção social, programas de mudança de atitude baseados em atividades envolvendo o intercâmbio entre gerações, rompem preconceitos e ajudam a melhorar a qualidade da convivência dos idosos com as gerações mais jovens. No entanto, Chowdhary & seus colaboradores (2000) alertam os educadores e os pesquisadores quanto à necessidade de incluir controle de variáveis no planejamento dos programas de intervenção, de modo que os resultados possam parecer mais confiáveis.

Uma intervenção chamada de pacote computacional que incluía filmes e material de suporte impresso foi aplicada por Davis & Westbrook (1981), num programa de mudança de atitudes de base intergeracional aplicado a crianças entre 10 e 11 anos de idade.

Partiu-se da hipótese de que as atitudes das crianças a respeito do processo de envelhecimento e dos idosos são em grande parte influenciadas por imagens negativas projetadas pela mídia e pela falta de experiência direta em interagir com pessoas idosas. *Crescendo e*

envelhecendo foi o nome do programa educativo oferecido através de diálogos intergeracionais estruturados e facilitados pela presença de voluntários idosos. Embora no pré-teste não tenham sido encontradas taxas altas de atitudes negativas, o pós-teste revelou melhoria nas atitudes. Mais significativa foi o incremento observado na compreensão sobre assuntos relacionados a idosos e à idade, como resultado da ação educativa. Segundo os autores, um ganho desse programa de intervenção pioneiro foi a produção de mudanças comprovadas por dados científicos; o outro foi que os dados apontam para a viabilidade e a necessidade do planejamento de programas de prazo mais longo inseridos no currículo escolar, com atividades intergeracionais e de mudança de atitudes em relação a idosos.

A relação entre as atitudes das crianças frente a idosos e destas em relação às crianças foi examinada por Nishi-Strattner & Myers (1983) mediante um questionário de percepção de atitudes, o *Attitude Perception Questionnaire*. Foram analisados os dados relativos a 52 crianças de 5ª e 6ª séries e de 52 idosos, e foram feitas comparações que levaram em consideração os critérios de idade, gênero e quantidade de contatos intergeracionais. A percepção dos idosos a respeito das atitudes das crianças em relação a eles foi mais negativa do que as reais atitudes das crianças. Ao final do artigo, os autores dizem que as pessoas envolvidas em planejamento e implantação de programas intergeracionais devem levar em conta a questão da avaliação da mudança de atitudes nas duas categorias de sujeitos.

Crianças ainda bem pequenas, com idade entre 3 e 4 anos, foram sujeitos da pesquisa de Lambert, Dellmann-Jenkins & Fruit (1990). Um programa para pré-escolares e idosos foi delineado para promover três tipos de comportamento pró-social em crianças: divisão, colaboração e ajuda. O programa usou cinco tipos de contatos: contato com avós naturais na escola, voluntários idosos regulares na escola, visitantes idosos que compartilhavam sua experiência, contato com idosos com incapacidade funcional em visitas regulares a casas de repouso e atividades de classe que ofereciam informações positivas e realistas sobre os idosos e a velhice. O programa teve nove meses de duração e resultou em melhoria no comportamento pró-social de crianças, especificamente nas categorias compartilhar (25%), ajudar (15%) e cooperar (1,5%).

Kaplan (1994) baseou-se no conceito de cooperação intergeracional para planejar um programa de participação da comunidade chamado *Vizinhança-2000*. Foram implementados projetos em seis vizinhanças nos Estados de New York e do Hawaii, por mais de sete anos. Em

cada um dos locais onde o programa foi implantado, os idosos trabalharam junto com uma classe de 6ª série por um período de seis meses, numa série de explorações pela vizinhança e exercícios de planejamento urbano, com o objetivo de promover o interesse e o envolvimento por assuntos do desenvolvimento local. Comparações entre o pré e o pós-teste com questionários e entrevistas foram utilizados para estimar o impacto da visão dos participantes em relação às pessoas de outras gerações. Os resultados deram suporte à premissa básica do projeto – que crianças e idosos têm muito em comum quanto às expectativas e preocupações sobre sua vizinhança e que esta associação pode servir para promover compreensão intergeracional e concomitante aprendizado a respeito dos assuntos da dinâmica e do desenvolvimento da comunidade, minimizando o preconceito entre pessoas de diferentes idades e gerando atitudes mais positivas.

Referindo-se à realidade norte-americana, Strom & Strom (1995) afirmam que como as escolas já não podem contar tanto com o trabalho voluntário das mães como antigamente, assiste-se a um aumento da participação das avós. Afirmam que, quando essa nova parceria é vista de um modo criativo, as necessidades das escolas e dos avós podem ser bem atendidas. No seu artigo, orientações são oferecidas aos educadores para organizar as condições necessárias para gerar sucesso e dar sustento ao envolvimento de avós voluntários na escola. Um programa educacional para avós testado e adaptado para ir ao encontro das diversas necessidades culturais das famílias é descrito e recomendações para estabelecer iniciativas similares são oferecidas no sentido de promover reflexão a respeito do planejamento de estratégias de intervenção que possam vir a causar impacto nas atitudes.

Ward, Los Kamp & Newman (1996) relataram um programa que buscou demonstrar os efeitos de atividades intergeracionais sobre o bem-estar de idosos com demência internados por longo período. Vinte e um internos participaram de atividades musicais semanais com crianças e de atividades similares sem crianças. Filmagens e observações reuniram dados sobre o comportamento das pessoas. Ao analisarem os dados, os pesquisadores encontraram duas diferenças estatisticamente significantes: o envolvimento dos idosos com as atividades era mais intenso enquanto as crianças estavam presentes, enquanto a sonolência era menos freqüente. Os profissionais encarregados do dia-a-dia na instituição observaram níveis de satisfação mais altos nos idosos, algum tempo depois que as atividades musicais aconteceram. As análises mostraram que a participação em atividades com crianças pequenas associou-se à diminuição dos níveis de depressão dos idosos residentes.

Camp & seus colaboradores (1997) descreveram um programa intergeracional envolvendo idosos com demência e crianças pré-escolares em uma interação aos pares. Atividades didáticas ligadas aos métodos montessorianos, tais como atividades físicas e de terapia ocupacional e a teorias sobre o desenvolvimento intelectual e sobre a cognição foram usados no contexto dessas interações. A pesquisa mostrou que os idosos, mesmo dementes, podem servir como guias e professores para crianças em ambientes adequados, desde que contem com um programa bem elaborado. E também demonstrou que as atitudes das crianças se modificaram após a intervenção.

Para verificar a percepção e atitude das crianças a respeito da velhice e dos idosos, Newman, Faux & Larimer (1997) coletaram dados usando uma versão do *Children's Views on Ageing* (CVOA), projetado para avaliar a visão de crianças em idade escolar sobre idosos e velhice. Este instrumento foi adaptado para permitir que crianças façam julgamentos sobre as questões contidas no CVOA. O estudo apresenta resultados que demonstram que a percepção e atitudes das crianças em relação à velhice, não são tão negativas quanto os adultos imaginam. Os autores concluem que as crianças são positivamente afetadas pela interação com adultos mais velhos.

Tecendo uma crítica a respeito da curta duração dos programas intergeracionais, Hamilton & outros (1999) afirmam que os mesmos têm demonstrado vantagens para os jovens e velhos, mas poucos programas duram mais do que um ano ou dois. Por isso estes autores destacam um projeto lançado em Phoenix, Arizona, em 1988. Nele, alunos visitaram, semanalmente ou quinzenalmente, com enfermeiros residentes, idosos enquanto buscavam atividades educacionais. Este projeto parece ter sido pensado cuidadosamente e contou com amplo apoio da comunidade através de donativos, participação de pessoas e propaganda, o que tem permitido que o programa se expanda, mesmo que o orçamento para ele destinado tenha caído. Para os autores, é necessário que se criem programas intergeracionais de longo prazo nas estruturas dos currículos educacionais e na vida cultural da comunidade.

Um estudo de Sherman (1997) investigou relacionamentos intergeracionais entre crianças e idosos, todos surdos, num ambiente de dança intergeracional. Os objetivos foram examinar como os idosos se comportariam com as crianças, mediados por um projeto de dança. Concluiu-se que a dança pode agir como um elemento catalisador para a interação social entre estes dois grupos de idade e os resultados demonstraram um incremento nas medidas de atitudes e

motivação para contato tanto para os idosos quanto para as crianças surdas.

Rossberg-Gempton & Poole (1999) apresentam um programa muito criativo de dança intergeracional envolvendo 21 crianças (idade até 8 anos e 6 meses) e 15 idosos (até 83 anos e 7 meses). As crianças eram de escolas rurais e os idosos de instituições asilares. Segundo os resultados apresentados, o programa teve um impacto positivo nos campos cognitivo e psicomotor dos idosos e também sobre as atitudes das crianças em relação aos idosos. O método incluía exercícios de aquecimento, entendendo as limitações e a necessidade de adaptação dos participantes, combinações de habilidade para movimentos específicos e também exercícios de relaxamento, todos estes realizados em conjunto (crianças e idosos).

Bales, Eklund & Siffin (2000) desenvolveram o *The Learning and Growing Together Intergenerational Program*, com o objetivo de juntar grupos freqüentemente separados de jovens e velhos e encorajar relacionamentos e entendimentos entre as gerações. Para avaliar o impacto do programa, estudantes da 2ª, 4ª e 6ª séries foram chamados a fornecer descrições espontâneas de pessoas idosas antes e depois do contato com idosos no programa. Os resultados indicaram que na 2ª e 4ª séries foi observado um significativo aumento no número de palavras positivas e uma significativa diminuição de palavras negativas usadas pelas crianças para descrever os idosos. Não foram encontradas diferenças significativas no número de palavras positivas e negativas antes e depois do programa, entre as crianças da 6ª série, que tinham consideravelmente menos contato com idosos comparados com as outras duas classes. Este fato levou os autores a sugerir que sejam estreitadas as relações entre as gerações, para que se possa obter relações mais positivas entre jovens e velhos. Além disso, os dados sugeriram que ocorreu impacto nas atitudes não somente para os jovens, mas também para os idosos, após a intervenção.

Pinquart & Sörensen (2000) planejaram uma pesquisa sobre atitudes e relações intergeracionais com base na teoria de Sherif (1961), que mostra que a divergência de objetivos em diferentes grupos gera atitudes negativas e conflitos. Utilizou também a teoria de Tajfel (1978), que fala da tendência ao desenvolvimento de atitudes negativas, quando membros de um grupo diferem do outro por alguma característica visível, por exemplo, a idade ou a presença de problemas mentais, que podem reforçar as atitudes negativas dos mais jovens em relação à baixa competência cognitiva na idade avançada. A pesquisa, realizada com 32 crianças entre oito e 11 anos e com 20 idosos (M = 71.7 anos), demonstrou que um projeto de intervenção focado num mesmo objetivo para os grupos intergeracionais oferece oportunidades de aprendizagem tanto

para crianças quanto para os idosos, auxiliando na eliminação de estereótipos relativos à idade e na mudança de atitudes.

Whitehouse, Bendezu & Fallcreek (2000) esboçaram o conceito e a implantação inicial de uma comunidade de aprendizagem intergeracional (ILC -*Intergerational Learning Community*) a partir de instituições escolares públicas. Os autores discutem a missão, o currículo, o planejamento, a filosofia, e as lições inerentes a uma genuína escola intergeracional (TIS – *The Intergenerational School*), em desenvolvimento na cidade de Cleveland, em Ohio (Estados Unidos). Para eles, uma comunidade multietária de estudantes constitui uma resposta conceitual e organizacional aos desafios impostos pelas rápidas mudanças culturais e ambientais da sociedade contemporânea, no que tange ao processo de envelhecimento populacional. O foco inicial está nos avós desta comunidade que criam crianças por causa da morte prematura dos pais ou por fazerem parte de outros arranjos familiares em relação ao cuidado. No ponto de vista dos autores, aprender junto é um dos laços que podem religar membros da família e estreitar relacionamentos. A atenção é dada ao papel dos cidadãos mais velhos e à importância de suas contribuições às gerações futuras, já que um crescente número de indivíduos mais velhos aposenta-se cedo e pode continuar contribuindo para o bem-estar de sua comunidade e país.

Em diferentes países há a queixa de que o sistema educacional é ineficiente, não fornece a transmissão de valores adequados para a sociedade e resente da falta ou da má aplicação dos recursos. Na escola intergeracional há, por exemplo, a otimização do uso dos recursos tecnológicos. Um único laboratório de informática pode ser usado por crianças pela manhã, adultos à noite e pessoas de diferentes idades que aprendem junto no período da tarde.

A missão deste tipo de escola é levar os estudantes a adquirirem conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para serem membros atuantes e eficazes da comunidade. A premissa fundamental da escola é que aprender é um processo de desenvolvimento ao longo da vida e que o conhecimento é construído socialmente, no contexto da cultura e na experiência direta vivida na comunidade.

O currículo da TIS se sustenta em bases e princípios filosóficos como: todos os indivíduos são capazes de aprender; o poder e a escolha devem ser compartilhados; as diferenças e as diversidades devem ser respeitadas; os estudantes devem aprender com a colaboração e a cooperação; os indivíduos se empoderam no processo de aprendizagem; os estudantes aprendem no contexto.

Os autores frisam que a escola intergeracional não adota projetos com aspectos bipolares nem unidirecionais. Para o termo “bipolares”, exemplificam os programas que focalizam apenas crianças e idosos e se esquecem daqueles indivíduos de meia-idade. Quanto ao termo “unidirecionais”, o mesmo traduz as atividades que acontecem a partir de uma comunicação de mão única, ou unilateral. A escola intergeracional se diz, então, multipolar e multidirecional. Parece aos autores que construir um sentido de comunidade em torno das escolas públicas multietárias foi e continuará sempre a ser uma das maneiras mais eficazes para criar um mundo melhor (Whitehouse, Bendezu & Fallcreek, 2000).

Com base no *Children's Views on Ageing*, instrumento de avaliação elaborado por Newman & Marks em 1997, Feldman, Mahoney & Seedsman (2002) conduziram uma pesquisa na Austrália, durante os anos de 2000 e 2001, denominada *Education for positive ageing*. Nesse estudo, 1.282 crianças de oito escolas próximas de Melbourne, com idades entre oito e 10 anos, foram avaliadas antes de participar de intervenções que envolviam contatos com idosos e também depois das mesmas. Ao responder sobre o significado de sentir-se velho, os alunos descreveram imagens psicológica e fisicamente negativas. Quando estimulados a imaginar como gostariam de ser quando ficassem velhos, apresentaram imagens positivas. Os resultados encontrados no pós-teste levaram os pesquisadores a afirmarem o quanto é necessário desenvolver um modelo flexível de currículo onde professores e idosos trabalhem juntos a fim de minimizar as atitudes negativas das crianças em relação à velhice.

As evidências de que o contato intergeracional influencia o comportamento das crianças a respeito da idade ou da velhice foram investigadas por Middlecamp & Gross (2002). O objetivo da pesquisa era avaliar a percepção de velhice de 33 crianças de três a cinco anos matriculadas em programas intergeracionais e não intergeracionais. Nesta pesquisa, dois instrumentos de avaliação, a escala *Children's Attitudes Toward the Elderly (CATE)* e a avaliação de habilidade percebida para participar das atividades (Escala de Atividades) foram utilizados para examinar a influência de um programa intergeracional sobre as atitudes de crianças em idade pré-escolar. Diferenças nas atitudes acerca da velhice ou do idoso eram esperadas, mas no geral, os resultados apresentados nos dois grupos foram bastante similares. De forma geral, os resultados demonstraram que as crianças avaliaram os idosos menos positivamente do que elas faziam em relação a adultos mais jovens, e acreditavam que os adultos mais velhos poderiam participar de menos atividades do que as crianças poderiam.

Schwalbach & Kiernan (2002) descreveram os efeitos de um programa intergeracional de visitas sobre as atitudes em relação aos idosos de uma classe de 4ª série. Por cinco meses, uma vez por semana, os estudantes visitaram idosos pré-determinados. Em sala de aula, os estudantes eram preparados para as visitas. Os resultados indicaram que os estudantes ganharam um alto grau de consciência em relação aos idosos e ao processo de envelhecimento. Suas atitudes revelaram uma visão realista dos lados positivos e negativos da velhice. Suas atitudes em relação aos seus “amigos especiais” foram consistentemente positivas e sua empatia cresceu após a aplicação do programa.

Como introduzir a gerontologia no currículo de Estudos Sociais destinado a crianças de 7 a 12 anos? Partindo desta questão Krout & Wasyliv (2002) descreveram um modelo para incrementar a exposição dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio a informações sobre a população de idosos e para discutir estereótipos. O modelo incluiu a troca de idéias entre os professores de Estudos Sociais de escolas de Ensino Fundamental e Médio, durante as reuniões pedagógicas. Nestes encontros, todos colaboraram na elaboração de um programa para implementar no currículo planos de aula que incorporassem informações sobre o envelhecimento. Nas reuniões pedagógicas, enquanto um especialista fornecia informações da área de Gerontologia, os outros professores ajudavam na preparação das aulas. A equipe desenvolveu cerca de uma dúzia de “lições” (atividades) distribuídas entre uma e até duas semanas de aula, cobrindo assuntos como história global, relações governamentais, civilização ocidental e economia, todos relacionados às questões ligadas aos idosos, à velhice e ao envelhecimento. Os resultados da experiência mostraram que foi eficaz usar reuniões pedagógicas para planejar e avaliar programas desse tipo e que essa eficácia também dependeu da inclusão do projeto e de seus objetivos numa grade curricular que contribua com conhecimentos científicos e com uma metodologia dialógica e reflexiva, que provoque mudanças no pensamento e no agir dos educadores e das crianças. Concluiu-se que é importante que se acredite na possibilidade e na intencionalidade desta forma de educação.

Kiernan & Ashley (2002) descreveram um programa de correspondentes idosos oferecido às crianças da 1ª série da Escola Elementar de Mulready, em Houston. Para os pesquisadores, este foi um exemplo de um programa intergeracional de sucesso. O programa incluiu a troca de correspondência mais pessoal, a indicação de livros sobre idosos, correspondências formais e estruturação de grupos para realizar visitas entre os participantes de

ambos os grupos. Durante o programa, alguns dos idosos visitavam as classes e lideravam atividades e o centro de idosos era visitado pelos estudantes. Um concerto intergeracional foi um dos resultados destas trocas, e foi apresentado nos feriados ao longo do ano.

Na maioria das pesquisas as medidas de atitudes adotadas são de natureza escalar, mas vários autores tais como Ward, 1997; Kuehne & Collins, 1997; Bales, Eklund & Siffin, 2000 afirmam que medidas padronizadas fornecem apenas uma limitada informação sobre as perspectivas das crianças em relação aos idosos. Kuehne & Collins (1997) defendem a pesquisa observacional aplicada ao planejamento de programas envolvendo relações intergeracionais. Os autores argumentam que a pesquisa de observação deveria ser mais largamente utilizada para estudar e avaliar a efetividade de programas intergeracionais e o relacionamento das pessoas dentro deles. Acreditam que a estratégia de gravar detalhes das interações e relações reais ocorridas no contexto do programa e examina-los *a posteriori* complementa de forma muito adequada o exame e o registro cuidadoso das ações no momento de sua ocorrência. Outra crítica de natureza metodológica é apresentada por Bales, Eklund & Siffin (2000), que se queixam que poucos estudos têm permitido que as crianças forneçam seus próprios descritores sobre os idosos.

Pine (1997) apresentou críticas a programas de curto prazo envolvendo crianças e idosos em atividades intergeracionais. Do seu ponto de vista, estes tipos de encontros, na maioria das vezes, geram relacionamentos superficiais ou fragmentados. Seu estudo analisa programas em que escoteiros ou escolares programam uma visita a uma casa de repouso, onde entretêm os residentes com atividades de comunicação unidirecional, ou seja, das crianças para os idosos, e não genuinamente intergeracionais. O artigo critica da mesma forma os programas em que idosos visitam uma escola de ensino médio uma única vez, por exemplo para cantar para eles num feriado, como outra versão de atividades intergeracionais unidirecionais.

Orjuela (2002) observou que crianças e adolescentes, espectadores assíduos de televisão, vêm o velho de forma desagradável e como um estorvo para a sociedade, entendendo que os mesmos são pouco saudáveis. As representações que a mídia veicula podem exercer uma influência significativa sobre suas orientações, seus sentimentos, seus pensamentos e suas reações diante de pessoas idosas. Esta exposição intensiva modela a idéia de velhice na qual a sociedade acredita. Essas informações estereotipadas passam então, a fazer parte de um aprendizado informal que influencia a formação de crenças.

No Brasil, o trabalho educacional pioneiro com idosos e crianças foi feito pelo SESC, levando em conta o fenômeno da segregação etária, além do número crescente de interações espontâneas e induzidas pela equipe de técnicos da instituição, principalmente os ligados ao projeto Curumim, que vem ocorrendo na programação divulgada pela entidade. Para isto, constituiu-se uma comissão de profissionais para elaborarem um programa socioeducativo denominado *SESCGERAÇÕES* como o objetivo de estabelecer uma sistemática de atividades intergeracionais, fomentando a co-educação entre as diferentes gerações que freqüentam a instituição. Ferrigno (2003) utiliza o termo *co-educação entre gerações* ao se referir às estratégias educacionais para a melhoria das relações entre gerações. Foi assim que surgiu o projeto *Era uma vez... Atividades intergeracionais*, cuja metodologia respaldou-se em uma experiência francesa de trabalho entre gerações desenvolvida também em países africanos. As atividades são amplas e fazem parte da programação permanente de cada unidade, como por exemplo: música, teatro, artes plásticas, turismo, esportes, educação ambiental e literatura. As atividades propostas são organizadas envolvendo crianças e adultos de meia idade, crianças e idosos, adolescentes e indivíduos de meia-idade, adolescentes e idosos. No que diz respeito à ação pedagógica, em algumas atividades moços e velhos são objetos de uma ação educativa promovida por terceiros, em outras os idosos ensinam algo para os mais novos e em determinadas atividades acontece o contrário (Ferrigno, 2003). Para avaliar a eficácia dessa ação sócio-educativa são aplicados questionários e coletados depoimentos das crianças, dos adolescentes ou dos idosos participantes. Os resultados revelam que o programa favorece a comunicação intergeracional, a reflexão quanto à percepção da velhice e do envelhecimento, a harmonia das relações familiares, a criação de vínculos afetivos fora do ambiente familiar, a ampliação das relações interpessoais e sociais, o resgate e preservação da memória, o estímulo à participação em atividades culturais, pedagógicas e recreativas, a integração e o desenvolvimento de ações de cooperação mútua e solidariedade, o incentivo à prática multidisciplinar, a melhoria no desempenho escolar, a integração entre as diferentes faixas etárias e a troca de experiência (SESC, folheto s/d).

No âmbito escolar destacam-se ações educativas na cidade de Governador Valadares (Minas Gerais), onde o Colégio Presbiteriano desenvolve o projeto *No tempo dos meus bisavós*, que proporciona aos alunos de 2ª série a oportunidade de pesquisar a respeito de hábitos e

costumes das gerações mais velhas e que resulta na montagem de álbuns de família com fotos de avós, bisavós e até tataravós (folheto s/d).

Na esfera pública, a Secretaria de Educação do município de Atibaia (interior do estado de São Paulo) representando a preocupação com a boa convivência entre pessoas de diferentes idades, implantou em 2003 o projeto *EDUCAÇÃO E CONVIVÊNCIA INTERGERACIONAL* com o objetivo de criar espaços no contexto escolar para promover a inclusão no currículo de temas relativos aos idosos, à velhice e ao envelhecimento. O número de indivíduos envolvidos no projeto até o ano de 2007 gira em torno de 5000 estudantes entre 7 e 14 anos de idade, que freqüentam as turmas de 1ª à 8ª séries do Ensino Fundamental, distribuídos em 22 escolas públicas e privadas e 65 idosos, com idades entre 60 e 80 anos, que participam das atividades de maneira voluntária. A publicação traz fotos de idosos interagindo com crianças em sala de aula (PEA, 2007).

Em resumo, a pesquisa e a prática educacional desenvolvidas no âmbito internacional apresentam suficientes evidências de que programas de mudanças de atitudes envolvendo relações intergeracionais podem promover impacto nas atitudes de crianças em relação a idosos (Chamberlain, Fetterman & Maher, 1994). Também oferecem “pistas” de que certos tipos de ação tendem a ser menos eficazes, entre eles a oferta pontual de oportunidades em eventos únicos, como visitas de um dia a Instituições Asilares, comemorações do Dia dos Avôs ou festas no Mês do Idoso. Programas unidirecionais, sem reciprocidade e sem levar em conta os interesses e os conhecimentos das crianças e dos idosos também são apontados como menos eficazes.

No âmbito metodológico, esses trabalhos sugerem que é importante investir em estudos com adequado controle de variáveis e com um instrumento que possibilite coletar dados de várias naturezas. Nesse sentido, Uhlenberg (2000), Smith & Yeager (1999) e VanderVen (1999) discutem a necessidade de pesquisar a quantidade de contato que crianças e idosos têm entre si, pois afirmam que há significativos benefícios decorrentes da integração de indivíduos de diferentes idades. Propõem que sejam criadas políticas sociais voltadas à promoção de contatos entre diferentes gerações, cujas ações devem estar baseadas em duas orientações pedagógicas contemporâneas: a construtivista e a sociocultural. Recomendam como metodologia, o estudo de caso e a pesquisa com abordagem experimental, como particularmente úteis para conseguir mensurar o real impacto da aprendizagem intergeracional.

2.3. UM MODELO TEÓRICO PARA EMBASAR AÇÕES EDUCATIVAS GERONTOLÓGICAS VISANDO À MUDANÇA DE ATITUDES EM RELAÇÃO A IDOSOS

Propomos um modelo conceitual sobre educação como um veículo para mudança de atitudes de pessoas mais jovens em relação aos idosos baseado em oito componentes: crenças, atitudes, preconceitos, práticas sociais, ações individuais, experiência direta, ação educativa e tempo.

Nessa estrutura conceitual, as crenças servem como base informacional para as atitudes. O ser humano é visto como um organismo racional e complexo, que usa a informação disponível para fazer julgamentos e avaliações e para tomar decisões. Assim, a atitude de uma pessoa em direção a um objeto é baseada nas crenças que expressa mais comumente e com maior intensidade. Se as crenças associadas ao objeto contiverem atributos favoráveis, a atitude tenderá a ser positiva.

Como se pode ver na Figura 1, tem-se um sistema aberto, termo que Doll (1997) tomou emprestado da termodinâmica e que designa sistemas que trocam energia e matéria e por isso transformam. Acreditando que os seres humanos também são sistemas abertos, nosso argumento é o de que toda ação educativa ocorre de maneira mais adequada quando baseada neste tipo de sistema.

Se, ao contrário, defendêssemos a idéia de um sistema fechado que não troca nem energia e nem matéria, acreditaríamos na potencialidade inata da criança para respeitar os idosos. Se partíssemos da idéia de um sistema fechado, que troca energia, mas não matéria, pensaríamos em palestras em que os conteúdos são apenas transmitidos pelo educador.

Num modelo aberto, ocorrem trocas entre o meio e os indivíduos, assim como entre as crenças e as atitudes. As ações educativas, as práticas sociais, a experiência direta e a ação individual fazem parte de um sistema que se manifesta sobre uma linha de tempo e que influencia os indivíduos, os grupos sociais e as instituições. Por exemplo, atitudes negativas podem gerar crenças cujos reflexos são os preconceitos. São necessárias estratégias educativas para que se rompa esse sistema.

Desta forma, o esboço de um modelo de ação educativa visando a afetar atitudes e comportamentos em relação a um dado objeto social, implica na noção segundo a qual a aprendizagem afeta as emoções e que estas afetam os julgamentos. Estes influenciam atitudes, que são precursoras ou mediadoras de comportamento observáveis.

O modelo proposto sugere que as atitudes de uma ou de um grupo de pessoas, relacionam-se com seu sistema de crenças. Em conjunto, funcionam como predisposição positiva ou negativa para as práticas sociais, as ações individuais e as experiências diretas relacionadas com um dado objeto social.

O modelo admite retroalimentação em vários estágios do processo, como mostram as setas. Uma atitude pode influenciar a formação de novas crenças e os preconceitos podem ser justificados pelas crenças sobre o objeto, as quais, por sua vez, influenciarão a formação de atitudes. Para formar novas atitudes ou para modificar atitudes já existentes, as intervenções passam, necessariamente, pela aquisição de novas informações sobre o objeto, ou seja, por uma ação educativa desenvolvida ao longo do tempo.

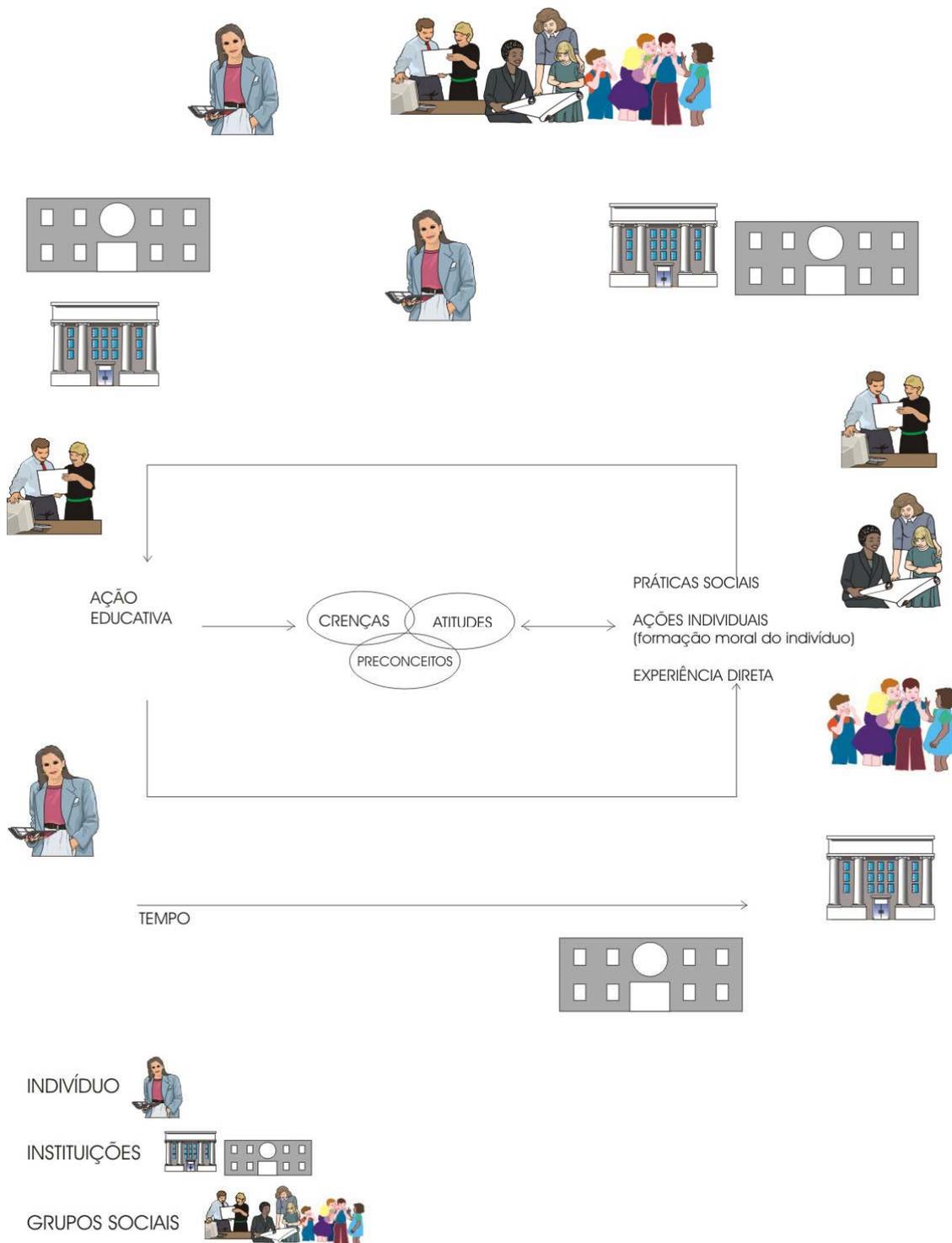


Figura 1. Modelo explicativo de ações educativas gerontológicas orientadas às atitudes em relação aos idosos.

2.4. DEFINIÇÃO DE TERMOS AFINS À AÇÃO EDUCATIVA GERONTOLÓGICA: GERONTOLOGIA EDUCACIONAL, GERONTOLOGIA, EDUCAÇÃO GERONTOLÓGICA E CO-EDUCAÇÃO ENTRE GERAÇÕES

A linguagem com que são descritos os eventos relativos a um campo de pesquisa é fundamental à construção do conhecimento sobre eles. Assim, é importante definir gerontologia educacional, gerontologia, educação gerontológica e co-educação entre gerações, como termos afins ao conceito de ação educativa gerontológica.

Na literatura gerontológica internacional, Lemieux & Martinez (2000) destacam que Peterson e Glendenning propuseram o termo *educational gerontology* para se referir à intervenção educacional para idosos. Mais tarde, este conceito foi revisto e passou a significar educação para o envelhecimento em vez de apenas para idosos em situação de ensino/aprendizagem.

Cachioni (2003) afirma que a *Gerontologia Educacional* diz respeito a um novo campo interdisciplinar que se desenvolve no rastro da evolução da educação de idosos, da formação de recursos humanos para lidar com a velhice e também com a mudança das perspectivas das sociedades em relação aos idosos e ao envelhecimento.

Lemieux & Martinez (2000) propuseram o conceito de *gerontologia* como um modelo de educação posicionado entre a Pedagogia e a Andragogia. Estes autores são favoráveis a uma abordagem interdisciplinar da Gerontologia, como uma ciência híbrida resultante da combinação entre gerontologia educacional e a educação para o envelhecimento.

No Brasil, Both (2001) aponta para a necessidade de uma educação voltada para a longevidade, à qual ele dá o nome de *Educação Gerontológica*. O autor defende a idéia que a escola e a mídia são lugares onde o sistema impõe seus interesses e, portanto, são locais para onde novas experiências para alterar linguagens e idéias preconceituosas devem ser encaminhadas. O que importa é promover trocas de experiências, estudos e pesquisas que contribuam para o exercício da cidadania e para a construção de um novo paradigma sobre velhice. O autor tece importante crítica à escola que, segundo seu entendimento, não busca aprendizados que possam viabilizar a construção social da velhice e o desenvolvimento dos indivíduos idosos. Sugere as seguintes condutas:

- 1) Desenvolvimento de princípios, hábitos e idéias que facilitem a integração de gerações, promovendo a percepção do envelhecimento como um processo satisfatório e abrindo oportunidade para a avaliação da ética comunitária.
- 2) Organização sistemática da presença de pessoas mais velhas da comunidade em condições de trazerem sua história.
- 3) Esclarecimento sobre o uso de preconceitos como justificativa para a exclusão social.
- 4) Sistematização de conceitos teóricos e éticos e de ações comprometidas com a qualidade da vida humana.

Sabe-se que uma ação educativa tem por horizonte a cidadania, a consciência e a identificação do indivíduo como agente histórico e político. Para ser efetiva necessita da opção livre do educando pela mudança. O que damos o nome aqui de “Ação Educativa Gerontológica” é um fazer pedagógico progressista planejado de maneira intencional por educadores com formação na área de Gerontologia, a fim de mensurar e transformar atitudes, com base num método de ensino dialógico e problematizador. Não exige como pré-requisito o convívio direto entre idosos e os mais jovens, mas admite que a intergeracionalidade possa ser vivida a partir do potencial da literatura como meio simbólico. Alicerça-se na concepção humanista e libertadora de Paulo Freire que jamais dicotomiza o homem do mundo, baseia-se na realidade permanentemente mutável, estimula a criatividade humana, tem uma visão crítica do saber, afirma que não há saber sem a busca inquieta, reconhece que o homem se humaniza na medida em que admira o mundo e é capaz de transformá-lo. Esta concepção recusa os “depósitos” de meras informações e realiza-se na prática educativa por meio de diálogo e problematização, onde não há um educador do educando, nem um educando do educador, mas sim um educador-educando e um educando-educador (Freire, 1969).

Ao desafiar as crianças por meio da apresentação de situações que até então não eram debatidas por elas, instaura-se a concepção problematizadora freireana. Dessa forma, mediatizados pelo mundo, educadores e educandos exercem sobre ele uma reflexão cada vez mais crítica o que permite a corporificação do termo *ação educativa gerontológica* em ação.

CAPÍTULO 3

A LITERATURA INFANTIL COMO BASE DE UM PROGRAMA DE AÇÃO EDUCATIVA GERONTOLÓGICA

*“O movimento da leitura, igual aos faróis de um carro,
vai abrindo clarões à nossa frente.
Durante a viagem, ou melhor, a leitura,
vamos construindo idéias, imagens
e outras configurações das mais variadas.”*
(Ezequiel Theodoro da Silva).

Atitudes negativas em relação aos idosos desenvolvem-se cedo na infância, influenciadas por estereótipos negativos veiculados pelos contos de fada, entre eles os de maldade e feiúra, presentes em velhos gnomos e bruxas velhas, mas também estereótipos positivos de sabedoria e paciência (Pinquart & Sörensen, 2000). A importância da leitura e da literatura infantil como base de um programa de ação educativa gerontológica aplicado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nesse sentido, deve ser amplamente reconhecida.

O ato de ler implica tanto decodificação de signos lingüísticos, como também compreensão envolvendo complexos mecanismos cognitivos. Embora a decodificação seja importante, o aspecto crítico da leitura é a relação dialógica que se estabelece entre o autor e o leitor ou entre o leitor e o ouvinte. Tornar-se leitor significa ser capaz de reconhecer diferentes tipos de textos, ler por prazer, ler para extrair informações e reconhecer a intencionalidade dos textos, entre outros ganhos propiciados por essa atividade.

No contexto escolar, a leitura é instrumento básico para a aquisição de novos conceitos. Além de livros didáticos, os professores também apresentam aos alunos textos literários pertencentes a várias modalidades, entre as quais, por exemplo, a ficção, a biografia, a autobiografia e o romance histórico. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as práticas de leitura de textos literários desenvolvem-se em torno de dois tipos de atividades: a professora lê para os alunos e os próprios alunos lêem. A leitura feita pela professora tem como finalidade o desenvolvimento da escuta atenta e da concentração nos alunos. Este tipo de leitura deve valorizar o diálogo espontâneo e crítico entre aquele que lê e aquele que ouve, e de ambos com o texto impresso. A leitura feita pelos alunos tem o caráter de apropriação da mensagem com o

objetivo de uso posterior, mas também pode ter o caráter de formação do leitor competente, que lê para informar-se e para obter prazer.

Para Machado (2004) nada aproxima tanto alguém de um livro, quanto outra pessoa que lê, propiciando o que autora chama de encontro transformador. Durante a leitura ou escuta de uma história pode haver uma variedade muito grande de experiências que a criança reconhece muito bem. Uma criança habituada a ouvir histórias, internaliza a estrutura literária e familiariza-se com a seqüência narrativa. Segundo Souza (2004), a infância é o melhor momento para o indivíduo iniciar sua emancipação por meio da função libertadora da palavra.

Embora contemos no nosso país com uma quantidade considerável de textos nacionais e estrangeiros dirigidos unicamente ao universo infantil, o conjunto da produção de pesquisa sobre literatura infantil ainda é tímido. Ceccantini (2004) destaca obras como: *História da literatura infantil (1959)*, de Nazira Salem; *Literatura infantil brasileira (1968)*, de Leonardo Arroyo; *A literatura infantil (1981)*, de Nelly Novaes Coelho; *Literatura infantil brasileira (1984)*, de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, por exemplo.

Zipes (2005), editor geral de *The Norton Anthology of Children's Literature*, obra direcionada para estudiosos da área, afirma que, embora o estudo acadêmico da literatura infantil seja um campo em expansão, existem poucos programas de pós-graduação com cursos dirigidos para o tema. Historicamente, segundo Zipes (2005), *Orbis Sensualium Pictus (Primeiro retrato do mundo)* foi o primeiro livro infantil publicado, em 1658, pelo filósofo e pedagogo Johann Amos Comenius. Nessa época, a grande maioria dos livros infantis era de cunho didático e tinha teor religioso, orientado a civilizar e a salvar as almas. Data de 1744 o livro *A Little Pretty Pocket Book*, publicado por John Newbery, que, numa tentativa de vender seu produto, incluiu nele brinquedos como: bolas para os meninos e almofadinhas de alfinetes para as meninas. Somente do meio ao final do século XIX é que este gênero literário tornou-se menos didático, mas, mesmo nos dias que correm, em que a ênfase no prazer de ler é cada vez maior, a finalidade essencial para a qual a literatura infantil foi criada é ser um instrumento pedagógico para disciplinar, moralizar e orientar as ações e sentimentos.

Para Paulo Freire (1982), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura da palavra implica a continuidade da leitura do mundo. Qualquer esforço de educação deve ter como objetivo fundamental problematizar as relações do homem com o mundo e com os

outros homens, possibilitando que se aprofundem na tomada de consciência da realidade na qual estão inseridos.

Na interação com a leitura, a consciência cria significados, dá sentido ao mundo e à experiência do próprio indivíduo e permite uma postura crítica (Martins, 1982). É enorme o potencial educacional dos meios simbólicos, entre os quais figura a literatura. Por seu intermédio, os grupos sociais podem divulgar seus valores, ideais e explicações a respeito do comportamento humano ao longo do curso de vida. De acordo com Turcchi (2004) o ato de ler implica um mergulho na própria existência, produto das determinações internas e externas, no resgate dos significados produzidos ao longo da vida e no confronto destes com a proposta do autor. A literatura infantil deve estar integrada a uma ética que inclui a alteridade e o diálogo a fim de contribuir com a formação de um leitor cada vez mais crítico. Daí a importância de projetos institucionais de leitura que contribuam para a formação de leitores cada vez mais críticos, capazes de dar origem a transformações individuais e sociais (Ceccantini, 2004).

Com base no conceito de que é importante incluir novos temas no currículo escolar para com eles desenvolver novas atitudes e valores associados à cidadania, planejamos um programa de ação educativa gerontológica, baseada em leitura de textos de literatura infantil que contenham personagens idosos, cujos princípios gerais são os seguintes:

1) Conceito progressista de educação, considerada como instrumento de transformação social e de elevação do nível de consciência do educando.

2) Consideração da escola como um local que deve propiciar a compreensão da realidade social e valorizar o pensamento crítico.

3) Noção de que o conhecimento é elaboração mental que deve traduzir-se em ação social.

4) Visão do homem como um ser situado num mundo concreto, cuja natureza se constitui histórica e socialmente.

5) Problematização das ações dos personagens idosos.

6) Reconhecimento da heterogeneidade das experiências individuais e sociais de velhice.

Silva (2003) ressalta três concepções como cruciais ao desenvolvimento de programas para a dinamização da leitura escolar, visando à promoção da cidadania:

1) A educação é processo de transformação que gera mudança e emancipação dos seus participantes.

2) A linguagem é interação, eixo de ligação entre o diálogo e a prática social.

3) A leitura é produção de sentido resultante de problematização.

Conduzindo um programa de leitura, cabe ao educador orientar o diálogo de modo a oferecer oportunidade para a reflexão a respeito das atitudes e crenças das crianças em relação aos idosos. Não existe fórmula para que esta relação dialógica ocorra de maneira adequada, mas parece imprescindível que entre a pessoa que lê, a pessoa que ouve e o livro propriamente dito haja um clima de liberdade de expressão e de interpretação típico dos ambientes democráticos.

Para Azevedo (2004) numa visão democrática, a qualidade de um texto literário subordina-se à variedade de leituras que vier a suscitar e à discussão de assuntos humanos relevantes, tais como *as emoções, a busca do autoconhecimento; a tentativa de compreender nossa identidade; a construção da voz pessoal; as inúmeras dificuldades em interpretar o outro; as utopias individuais e coletivas; a mortalidade; a sexualidade; a distinção entre a realidade e a fantasia; a temporalidade e a efemeridade, por exemplo, o envelhecimento e suas implicações* (p.41).

Martha (2004) afirma que em virtude de sua gênese comprometida com a educação e com a família, a literatura infantil tradicionalmente buscou ressaltar na velhice qualidades como sabedoria, paciência, equilíbrio e justiça contrapostas à inexperiência da infância. A autora demonstra que até hoje, a velhice ainda é apresentada às crianças por meio de estereótipos de bondade e calor humano, e ao mesmo tempo, de incompetência e inatividade. Em seu estudo a respeito de como velhice é apresentada nas obras de Sylvia Orthoff, a autora afirma que as histórias da escritora fomentam o respeito pelo outro, o reconhecimento da alteridade bem como a luta contra a intolerância. Conclui, dizendo que a leitura das obras de Orthoff pode ser considerada uma valiosa contribuição para relações mais saudáveis entre membros de diferentes gerações, seja na família ou no grupo social.

Analisando 73 livros escritos entre 1961 e 1984 e indexados no *An urban children's library*, Janelli (1988) concluiu que, de modo geral, os avós eram retratados de maneira estereotipada. Eles não só pareciam os mesmos personagens em todos os livros, mas estavam também engajados em atividades estereotipadas. Todas as avós eram caracterizadas por cabelos de cor cinza ou branco, óculos e coques; os avós eram calvos ou tinham cabelos brancos e usavam óculos. Os avós apareciam mais envolvidos em atividades físicas e levando as crianças a parques ou museus, enquanto as avós faziam as tarefas do lar. Nenhum avô ou avó negro apareceu como personagem destes livros e pouquíssimos avós apareceram ensinando algo para os

netos. A pesquisa conclui que os livros infantis não refletem a diversidade dos idosos atuais, o que implica a necessidade de refletir sobre isto no âmbito educacional.

A mesma autora analisou 37 livros de histórias infantis publicados entre 1985 e 1990, para determinar que mudanças ocorreram nas representações dos avós desde a análise anterior de livros publicados entre 1966 e 1984. Uma análise de conteúdo foi utilizada, na qual cada palavra no livro era vista como uma unidade de medida. A palavra “vovó”, por exemplo, foi encontrada em 9 textos da amostra de 1966 a 1984, mas desapareceu nos textos de 1985 a 1990. Os personagens de avós e avôs ainda eram estereotipados, mas as figuras das avós demonstravam mais modernização no estilo do cabelo e nas roupas – algumas tinham cabelo preto, usavam calças e eram vistas envolvidas em atividades como, por exemplo, dirigindo. Os personagens masculinos (avôs) eram apresentados calvos, de cabelo grisalho e de óculos; tinham mais probabilidade de estar envolvidos em atividades de ensino, enquanto as avós apareciam mais cozinhando e dando afeto aos netos. Somente um livro enfocava um avô negro. A autora conclui que os educadores precisam estar conscientes de que as atitudes quanto aos idosos e ao envelhecimento se desenvolvem cedo e, uma vez formadas, influenciam os pensamentos e o comportamento na idade adulta. Por isso, devem selecionar livros que apresentem diferentes tipos de idosos, aconselha ela (Janelli, 1993).

Case (1984) sugere que as pessoas mais velhas dêem às crianças livros que retratem uma imagem precisa do envelhecimento. No seu entendimento, a consciência das crianças e sua compreensão das pessoas mais velhas podem ser aumentadas pela leitura de livros que incluam pelo menos um personagem mais velho que seja ativo e importante para a história, através de retratos positivos e precisos de pessoas mais velhas, e também de livros que tratem diretamente de aspectos do envelhecimento, mesmo que não contenham personagens mais velhos. Para a autora, tais livros são difíceis de achar porque as pessoas mais velhas freqüentemente são sub-representadas ou tratadas de forma estereotipada nos livros infantis. Ao final do artigo, a autora incluiu uma lista de 19 livros como sugestões para presentear crianças.

Mbele (2004) examinou imagens de idosos no folclore e na literatura africana. Além de confirmar a visão convencional dos idosos como guardiões e fontes da sabedoria coletiva da sociedade, o folclore africano traz muitas outras perspectivas. Fica evidente que os antigos sabiam que nem todos os idosos cabem num só padrão. Nos contos folclóricos, por exemplo, são apresentados idosos de diferentes tipos: os sábios e responsáveis, e os que não são sábios e

responsáveis. O status dos velhos foi erodido pela urbanização e a pela divulgação de valores ocidentais, acredita a autora. Os próprios velhos reclamam da erosão do respeito que a idade despertava no passado. Em muitos contos folclóricos, os jovens aprendem como ser mais sábios com os adultos maduros. Entre os Mande da África Ocidental, espera-se dos jovens não apenas que tentem imitar os mais velhos como também que os superem. No geral, os idosos na África contemporânea continuam a dispor de muito poder e autoridade, o que permitiu que se sugerisse que deveriam criar um conselho de idosos para guiar e regular assuntos da sociedade. A idéia é que o respeito que os idosos inspiram os tornaria mediadores e conselheiros eficazes.

James & Kormanski (1999) discutem as qualidades de livros com figuras intergeracionais positivas para crianças e oferecem um ensaio bibliográfico que analisa esses livros. Os autores incluem uma lista de critérios para selecionar livros de qualidade, notam as características gerais de livros infantis e explicam que livros com temas intergeracionais positivos deveriam: 1) retratar adultos maduros em situações realistas e não estereotipadas; 2) demonstrar que adultos maduros participam de uma variedade de atividades; 3) ressaltar atitudes positivas quanto a adultos maduros; 4) transcender percepções estereotipadas sobre o envelhecimento; 5) ajudar as crianças a entender as emoções dos adultos maduros na história; 6) usar linguagem positiva ao descrever as características físicas ou mentais dos personagens de adultos maduros; 7) retratar tais personagens como indivíduos distintos com traços de personalidade únicos, e 8) apresentar as relações entre crianças e adultos maduros como mutuamente benéficas e satisfatórias.

Janelli & Sorge (2001) identificaram papéis e imagens de avós em livros dirigidos a crianças com idades entre 3 e 9 anos. Uma análise de 61 livros de histórias para crianças publicados entre 1991 e 1999, catalogados sob os termos “avó” e “avô”, demonstrou que 62% eram sobre avós, 31% eram sobre avôs e 7% referiam-se a ambos os avós. A maioria (77%) das histórias era realista. Cada livro foi analisado para determinar como abordava os seguintes temas: tipo de enredo, título do personagem avó/avô, gênero do/a neto/neta, histórico racial e étnico dos personagens, papéis principais dos avós e estado de saúde e aparência física dos avós. A análise de conteúdo revelou congruências e incongruências entre as descrições de avós em livros contemporâneos e as relações que existem na sociedade entre avós e netos. A questão de gênero não determinou quem era afetuoso ou quem trabalhava (18% das avós e 21% dos avôs trabalhavam). As avós foram duas vezes mais frequentemente retratadas como provedoras de

cuidados (45% contra 21%) e cozinhando e limpando (42% contra 21%). Os avôs foram mais freqüentemente retratados ensinando os mais jovens (58% contra 39% das avós). As autoras concluíram que a maioria das ilustrações dos livros sutilmente retratava os avós de uma maneira preconceituosa.

A literatura gerontológica internacional aponta que a literatura infantil que apresenta personagens idosos pode significar um excelente conteúdo para iniciar uma discussão sobre amadurecimento e envelhecimento, principalmente se seus textos literários trouxerem histórias que têm imagens positivas e não estereotipadas de velhice. Para McGuire, Klein & Couper (2005), estas são magníficas ferramentas para uma adequada educação para o envelhecimento.

No Brasil, Neri & Nogueira (1994) realizaram uma pesquisa sobre as imagens de velhice veiculadas por textos literários infantis de ficção publicados a partir dos anos 1970. Começaram pesquisando que textos as escolas recomendam para crianças de 3ª e 4ª séries, perguntando a 172 professores de 43 escolas do 1º Grau, 35 públicas e 18 privadas, localizadas em cidade do interior do estado de São Paulo. O retorno de 112 questionários respondidos por educadores permitiu às pesquisadoras organizarem uma lista de 114 títulos. Excluídos os incompletos e esgotados, resultaram numa amostra final de 86 textos. Os critérios estabelecidos para selecionar textos alusivos a idosos foram os seguintes: 1) presença de idosos figurando como personagens; 2) presença de idosos figurando com narradores ou fontes de referência cultural; 3) uso de rótulos, tais como, velhinho, velho, aposentado, vovô ou vovó; 4) menção à idade (mais de 60 anos) e 5) uso de metáforas que permitissem identificar a velhice (Ex.: árvore encurvada; inverno da vida). A partir destes critérios foram identificados 35 livros, que se constituíram na amostra que teve seu conteúdo analisado. As autoras mostraram que as imagens do idoso veiculadas nesses livros são em sua maioria estereotipadas. Os idosos são retratados como seres inativos, passivos, confusos doentes, frágeis e antiquados, mas também como sábios, pacientes e tolerantes. Em raros casos são os personagens principais, lugar reservado aos jovens. A maioria dos idosos vive na zona rural, não trabalha, não tem nome, posição ou ocupação. As avós são gordinhas, de cabelos brancos presos em coque sobre a nuca, vestem roupas de rendinhas no decote e nos punhos nas quais se destaca o avental. Os avôs são retratados de pijamas, suspensórios, óculos no nariz (como as avós), calvos e alquebrados. Esse estudo teve um caráter inovador e representou uma contribuição à Educação Brasileira no sentido de esclarecer um aspecto dos conteúdos e

significados sociais veiculados no contexto escolar. Ainda hoje, nas bases de dados de pesquisas gerontológicas brasileiras não há outras pesquisas do mesmo gênero.

Nem na área de Letras e Lingüística, essas pesquisas são freqüentes no Brasil, como nota Ceccantini (2004), segundo a qual o conjunto da produção de pesquisa sobre o assunto é ainda tímido, sobretudo se considerarmos o que vem sendo feito em países como os Estados Unidos, a Alemanha e a França. Estima-se, no Brasil, um número de cinquenta estudos sobre literatura infanto-juvenil editados a partir de 1959.

Sabe-se que o livro é um dos recursos mais utilizado pelas escolas, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, já que os alunos estão vivenciando intensamente o processo de aquisição da leitura e da escrita nesta fase da escolarização, considerada, conceitualmente, como fase do letramento. Para algumas crianças, que não possuem muitos livros de literatura em casa, a escola exerce o papel de apresentar uma diversidade de gêneros literários e os educadores o de selecionar o que as crianças devem ler.

O texto precedente diz respeito às nossas crenças a respeito dos pressupostos e dos critérios gerais para a criação de um programa de leitura de textos literários infantis destinado a crianças de ensino fundamental com foco na veiculação de informações sobre a velhice e os idosos e no investimento na formação de atitudes positivas em relação a esses objetos sociais. Os livros infantis seduzem não só seu público-alvo, as crianças, mas também aqueles que neles vêm a possibilidade de renovar e revitalizar a prática educativa: os educadores.

Acreditamos que os argumentos até aqui apresentados dão sustentação à idéia da adequação do livro de literatura infantil como um meio simbólico que medeia a relação da criança com o mundo, oferece possibilidades para que aprenda com segurança sobre si mesma, sobre motivos, metas de vida, atitudes e valores humanos, sobre o curso da vida, sobre as diferenças etárias e sobre a heterogeneidade da velhice. A condição peculiar dos meios simbólicos, de exceder limites físicos, temporais, geográficos, culturais e da própria realidade amplifica sobremaneira a sua influência modeladora de comportamentos e atitudes. Além dos livros impressos, são exemplos de meios simbólicos por intermédio dos quais a cultura exerce seu papel educacional os filmes de cinema e TV, os desenhos animados, os quadrinhos, as melodias e as letras das canções, os cartões de aniversário, as produções de humor, as fotografias e as pinturas, hoje apresentadas não apenas com seus suportes tradicionais como também por meio de *hyper links* na Internet (Bandura, 1986).

Construir um programa educativo exige envolvimento com uma seqüência de ações típica do planejamento educacional. Essas ações começam com o estabelecimento de objetivos, prosseguem com a escolha de materiais e atividades que permitirão o alcance dos objetivos, continuam com o estabelecimento das atividades educativas e terminam com o planejamento de condições de avaliação. Comumente a construção de um programa implica, também, pesquisa sobre materiais e conteúdos.

A seguir apresentaremos os passos percorridos na construção de um programa de ação educativa gerontológica destinado a crianças de 7 a 10 anos, baseado em leitura e textos literários infantis contendo personagens idosos.

3.1. PRINCÍPIOS E OBJETIVO GERAL DE UM PROGRAMA DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS INFANTIS FOCALIZANDO VELHICE E IDOSOS, DESTINADO A CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A criação e aplicação de um programa de leitura de textos literários infantis focalizando velhice e idosos, destinado a crianças das séries iniciais do ensino fundamental estão vinculadas a um conjunto de PRINCÍPIOS:

1. A escola deve promover oportunidades para a aquisição de conhecimentos e atitudes a respeito de temas relativos ao curso de vida, a diferenças etárias, aos idosos, à velhice e ao envelhecimento.
2. Os idosos devem ser apresentados como indivíduos assim definidos segundo as normas de uma dada sociedade, com base em critérios etários, que estabelecem o acesso a bens e a oportunidades sociais. Deve ser enfatizada a forte variabilidade entre os idosos, conceito que deve substituir a noção de que são todos iguais.
3. A velhice será caracterizada como a última fase do curso de vida, marcada por declínio, mas também por possibilidades de ganhos evolutivos representados pela sabedoria, pela seletividade socioemocional, de metas e de parceiros sociais, pela espiritualidade e pela geratividade. Ênfase será dada á heterogeneidade das experiências de velhice para diferentes indivíduos, gerações e culturas.
4. O envelhecimento deverá ser conceituado como processo universal e gradual de mudanças morfológicas, funcionais, intelectuais, sociais e psicológicas que começa a ocorrer gradualmente já no começo da vida adulta, cuja velocidade e

cujos resultados finais dependem das condições e das experiências de vida de cada indivíduo e de cada geração.

5. A escola mediante suas atividades curriculares deve criar oportunidades para a alteração de atitudes sociais e individuais negativas em relação aos idosos, à velhice e ao envelhecimento, como parte da educação para a cidadania e da construção de uma sociedade mais justa e respeitosa.
6. A escola deve entender esses conteúdos como maneiras de colaborar para o desenvolvimento das comunidades e das instituições sociais, nas quais a escola deve ser entendida como espaço democrático e dialógico.
7. A formação e a mudança de atitudes em relação a idosos e à velhice deve ser entendida como parte de um plano de educação integral.

O OBJETIVO GERAL do programa aqui considerado é promover a formação e a mudança de atitudes infantis em relação aos idosos à velhice com base em atividades reflexivas.

3.2. SELEÇÃO DE TEXTOS

O segundo passo da construção do programa educacional, que é objeto de descrição neste capítulo, exigiu pesquisa voltada para a identificação de obras de literatura infantil, escritas em português ou traduzidas para a nossa língua, que tivessem pelo menos um personagem idoso, que podia ser uma pessoa ou um animal, atuando como personagem principal ou como personagem secundário, mas com presença importante no enredo.

Os objetivos dessa pesquisa bibliográfica foram:

- Selecionar obras literárias infantis que preenchessem as características necessárias, ou seja, conter pelo menos um personagem idoso, humano ou animal, que tivesse atuação relevante ao desenvolvimento da trama.
- Categorizar os conceitos e as imagens de velhice veiculadas nos textos ou nas ilustrações de cada livro.

O levantamento das obras literárias que seriam lidas pelas crianças compreendeu os seguintes passos:

- 1) Busca seletiva e aquisição
- 2) Leitura flutuante

- 3) Leitura atenta e fichamento
 - 4) Análise de conteúdo das histórias e das características dos personagens idosos, envolvendo os critérios estabelecidos
 - 5) Atribuição das leituras para cada série e organização das atividades
- A seguir nos ocupamos de descrever cada passo.

1) BUSCA SELETIVA E AQUISIÇÃO

Esta fase delineou-se da seguinte forma:

1. Pesquisa na Internet, nos portais da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e nos portais das Livrarias Cultura e Siciliano (por serem grandes vendedoras de livros), além de buscas nos sítios das editoras que tradicionalmente trabalham com obras de literatura infantil: Miguilim, Companhia das Letrinhas, Ática, Brinque Book e Melhoramentos. Entramos com palavras-chave como: avô, avó, vó, vó, velha, velho, velhinha, velhinho e velhota. Com base nesses critérios foi elaborada uma lista com 226 títulos.
2. Concomitantemente, profissionais da área de educação informados sobre esta pesquisa, informalmente indicaram outros livros que não estavam na lista inicial, num total de 10, que foram acrescentados à lista maior.
3. Todos os livros identificados na pesquisa por Internet e indicados por professores foram comprados.

Na primeira etapa de busca na Internet, no site da Livraria Cultura, entramos no campo LIVROS. Em seguida, optamos por TÍTULOS e digitamos a palavra VELHO. Como resultado, encontramos 103 títulos pertencentes à categoria LITERATURA INFANTO-JUVENIL. Depois, a palavra VELHA deu origem a 62 títulos; AVÔ: 43 títulos; AVÓS: 12 títulos e VELHINHA: 4 títulos; por último, o termo VELHINHO foi digitado, resultando em apenas 2 títulos. Seguimos a mesma lógica de busca nos outros sites.

Lemos a sinopse de cada resultado, e só então selecionamos 35 livros de literatura infantil com personagens idosos. As obras compreendem o período entre os anos de 1985 e 2006. A relação quantidade / ano é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1. Número de livros selecionados por período do calendário

<i>Quantidade de livros</i>	<i>Ano de publicação</i>	<i>Total</i>
1	Sem data	1
1	1985; 1986; 1992; 1994; 1995; 1999; 2006.	7
2	1996; 2001.	4
3	2002; 2004.	6
4	1997; 1998; 2000.	12
5	2003.	5

As editoras que as publicaram foram: Ática (5), Companhia das Letrinhas (4), Brinque-Book (3), LÊ (3), Melhoramentos (3), Companhia Editora Nacional (2), FTD (2), Agir, Callis, Compor, Cosac & Naify, Global, Mercuryo Jovem, Nova Didática, Quinteto Editorial, Record, Senac e UPF (1 de cada) e Scipione (2). Quanto aos autores, 23 são brasileiros e 11 estrangeiros. Dos autores nacionais, encontramos alguns que têm mais de uma obra que retrata os idosos e a velhice. São eles: Ziraldo (“Vovó delícia”, “Menina Nina” e “O menino e seu amigo”) e Silvia Orthoff (“Vovó viaja e não sai de casa”, “Velhota cambalhota” e “Uma velha e três chapéus”). Dos autores internacionais, Babette Cole também aparece em três obras: “Caindo morto”, “Minha avó é um problema” e “Meu avô é um problema”.

No que tange a questão de gênero, dez livros foram escritos por homens e 24 (vinte e quatro) por mulheres. Já os desenhos foram feitos por dezesseis ilustradores e dezoito ilustradoras. Ainda quanto ao gênero, 22 obras apresentam personagens idosas e em 12 aparecem personagens do gênero masculino.

Nos títulos dos livros, destacam-se as palavras avô (6), vovó (5), avó (3), vó (3), vovô (2), avós (2) e Bisa (1). Em vinte e quatro histórias, as personagens idosas são avós ou bisavós, nas outras 10 aparecem sem nenhum tipo de vínculo familiar. Quatro títulos têm as palavras velhinha, velhinhas, velha e velhota. Os outros se dividem em nomes próprios: Heidi, Nina, Bia, Bel e Guilherme. E alguns trazem expressões como: álbum de figurinhas, o hoje que virou ontem, baú de sonhos, gente bem diferente, a mãe da mãe da minha mãe e o menino e seu amigo.

2) LEITURA FLUTUANTE VISANDO À IDENTIFICAÇÃO DOS LIVROS QUE CONTINHAM PELO MENOS UM PERSONAGEM IDOSO

Nesta fase, a totalidade dos títulos selecionados e adquiridos passou por leitura flutuante feita pela autora deste trabalho, com o intuito de identificar os títulos compatíveis com o critério de escolha previamente estabelecido.

3) LEITURA ATENTA, FICHAMENTO E ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS TEXTOS SELECIONADOS

Esta etapa consistiu na leitura atenta e no fichamento das obras pela autora da pesquisa. Envolveu análise de conteúdo que objetivou primeiramente identificar os personagens, se eram pessoas ou animais, sua idade, gênero, aparência, ações, formas de tratamento e tipo de participação no enredo. Foi elaborada uma ficha de registro para cada livro e para cada personagem. Nessa ficha era feito um registro cursivo das informações identificadas, cópia literal de trechos julgados importantes para qualificar a análise, anotação das páginas onde as informações pertinentes foram encontradas, breve da história e registro da opinião da analista sobre os significados atribuídos à velhice e aos idosos pelo livro em questão.

Em seguida, essa análise de conteúdo desdobrou-se num processo de derivação de categorias de significado, pela autora principal. A esses significados foi dado o nome genérico de imagens, quer se referissem a conceitos, quer se referissem a ilustrações. Uma vez completo esse trabalho, foi convidado um analista independente para que atuasse na análise de 10% dos livros sorteados ao acaso, com base nas categorias derivadas anteriormente. Esse trabalho resultou num índice de concordância de 100%.

Foram derivadas cinco categorias de imagens sobre velhice e idosos: estereotipadas, realistas, fantásticas, divertidas e de novos velhos. A primeira reuniu seis títulos; “realistas” correspondeu a 14 títulos; “fantásticas” teve cinco títulos; “divertidas” juntou três títulos, e “novos velhos” teve sete títulos. Embora não tenha sido possível identificar apenas um caráter em cada obra, a categorização foi feita a partir da mensagem principal do texto ou das ilustrações que expressavam as atitudes dos autores e dos ilustradores em relação à velhice. Foram seguidos critérios pedagógicos e gerontológicos, e não literários. Segue-se a descrição de cada categoria, com as respectivas exemplificações.

Imagens estereotipadas. Chamamos de estereotipados os personagens cujo tratamento traduz generalização de atributos, sem contemplar a heterogeneidade das experiências de velhice. Identificam a velhice como uma etapa de afastamento social, inatividade e os idosos como pessoas inativas, isoladas, confusas e esquecidas, mas também pacientes, disponíveis e capazes de ilimitado acolhimento, que moram em casas repletas de doces, têm dotes culinários incríveis e sempre dão presentes para os netos. Nas ilustrações que acompanham estas obras, os personagens do gênero feminino usam coque nos cabelos brancos, camafeus, colar de pérolas, sapatos, vestidos e xales antiquados e aparecem sentadas em cadeiras de balanço. As do gênero masculino são calvos, usam óculos, fumam cachimbo, apóiam-se em bengala, adotam gravatas borboleta, chapéu e muitas vezes aparecem de pijama.

1) BRANDÃO, G. P. *Casa de vó*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1998.

Este livro descreve um lugar que a autora chama de “o lugar mais doce do mundo”: a casa de uma avó. Para apresentar a personagem “perfeita”, usam-se as expressões: “Vó, sempre, é toda ouvidos!”; “Só cheirinho de vó já é uma delícia!”; “O colo é tão gostoso e a pele tão macia...”. A história segue atribuindo características à personagem idosa, traduzidas por imagens como: “cadeira de balanço, um chinelo gostoso”, e termina atribuindo ao local a característica de “espaço infinito”, comparando-o a possibilidade de amor incondicional “que é do tamanho do coração que toda vó tem”.

2) CHIANCA, R.B. *O aniversário da vovó*. São Paulo: Ática, 1997. 2 ed.

Este livro conta a história da família Souza. A trama se inicia com os membros da família acordando e arrumando a casa. Então, sob a liderança da mãe, todos começam a preparar os presentes para o aniversário da avó. Tia Zefa embrulha uma revista antiga e diz que ela “Vai se lembrar de quando era mocinha...” Os pais passam um laço em torno de um pacotão que guarda um cobertor novo e bem quentinho, pois: “Vovó é tão friorenta...”. Depois, os Souza partem em direção à casa da Dona Fabíola, que vivia sozinha num apartamento do centro da cidade. A aniversariante recebe todos para almoçar e quando abre os presentes, Dona Fabíola começa a contar histórias do passado. No final, muito emocionada por lembrar tantas coisas, a avó distribui bombons para toda a família, que se despede, entrando no carro, de volta para casa.

3) ABRAS, S. *No cabide da vovó*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1985.

Este livro tem início com a frase: “No cabide da vovó tem cada coisa gozada...” A autora segue descrevendo os objetos que estão presentes neste cabide: agulhas de tricô, óculos, colar, uma boneca quebrada, duas botas e um sapato furado. O livro termina, traduzindo em palavras a imagem de um comportamento confuso da personagem idosa: “Na hora de achar as coisas, vovó se perde, coitada... Procura, procura tanto, no final, não acha nada!”.

4) FRANÇA, M. *Tuca, vovó e Guto*. São Paulo: Ática, 2000. 17ª ed.

Este livro começa contando a história de uma vovó que saiu de casa e na rua viu várias lojas: de doces, de sapatos, de tecidos e de brinquedos. Então ela decide entrar nesta última. Depois disto, vovó foi para a casa dos netos e leva dois pacotes. Quando chega lá, ela dá os pacotes: um cavalo de pau para Tuca e um jogo de armar para Guto. O texto termina contando que foi um dia gostoso para Tuca e Guto.

5) AZEVEDO, R. *A casa do meu avô*. São Paulo: Ática, 1998.

Este livro reúne quatorze poemas escritos a partir do tema apresentado pelo título: a casa do avô. Nos poemas, o narrador é o neto, que logo no primeiro texto diz: “Ah como é boa essa vida na casa do meu avô!”; “Bem melhor do que sorvete, mais gostosa que bombom”. Nos textos seguintes, o neto elogia o jardim que fica atrás da casa, faz referência ao cachorro ao qual o “vovô deu o nome de Dengoso”, apresenta o piano da casa que “sempre toca de saudade da vovó”, fala sobre o tio Nená: “muito carinhoso, anda sempre perfumoso”, a vizinha Izildinha, por quem ele sente uma coisa que acha que é amor e Geralda: a “fada cozinheira”. A história termina com a despedida do neto que diz: “Vou levar tanta lembrança, vou morrendo de saudade, vou embora, mas eu volto, vou sentar então à mesa, vou pedir o mesmo prato, vou falar de boca cheia, de tanta felicidade”.

6) BRAIDO, E. *A velha e o porquinho*. São Paulo: FTD, 1997.

Este livro conta a história de “uma pobre velha que vivia sozinha” e que “estava sempre triste por não ter uma companhia”. Um dia ela encontra uma moeda e resolve comprar um porquinho para lhe fazer companhia. Então vai ao mercado, compra, mas na volta o porco empaca. Ela pede ajuda a um cão “Mas o cão não lhe deu a menor atenção.”; Então pede ajuda a uma varinha: “A vara, porém, nem lhe deu importância.”. Acende uma fogueira, pede ajuda ao

fogo “Mas o fogo não ligou”. Implora para a água, mas a água nada fez”. Por último, conseguiu ajuda da vaca, atravessou a ponte e voltou para casa. A história termina com a frase: “a velhinha não se sentiu mais sozinha, pois tinha um porquinho por companhia”.

Imagens realistas. Esta categoria apresenta situações reais específicas como: idosos que vivem numa instituição asilar, idosos que estão acamados e doentes, a velhice como possibilidade de proximidade da morte, idosos como detentores da memória e das lembranças da família e que se preocupam em transmitir experiências de vida, a iniciação no papel social de avós e as partilhas familiares. Os personagens apresentam padrões de comportamento apontados como modelares que servem como ponto de partida para a reflexão sobre temas existenciais.

1) FOX, M. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

Este livro conta a história de um menino chamado Guilherme Augusto Araújo Fernandes. Sua casa era ao lado de um asilo de velhos e ele conhecia todo mundo que vivia lá. Um dia ele ouviu seus pais dizerem: “Coitada da velhinha... Perdeu a memória...”, comentando sobre a personagem Dona Antônia, moradora do asilo. O menino se questiona: “O que é uma memória?” e passa a fazer esta pergunta para todos os idosos do local. Então Guilherme volta para casa para procurar memórias para Dona Antônia e reúne, numa caixa, objetos como: conchas, marionete, medalha, bola e até um ovo. O livro termina com as frases: “Ela jogou a bola de futebol para Guilherme e lembrou do dia em que se conheceram e de todos os segredos que haviam compartilhado”; “E os dois sorriram, pois toda a memória de Dona Antônia tinha sido encontrada, por um menino que nem era tão velho assim”.

2) SANDRONI, P. *Minha avó já foi bebê*. São Paulo: Global, 2000.

A personagem da neta: “Mariana” dá início a esta história falando que adora sábado porque é o dia de passear na casa da avó. Neste dia, uma surpresa a esperava: “Hoje a vó Estela vai lhe mostrar uma coisa do fundo do baú!”. Então a personagem idosa retira do armário um álbum grande e pesado escrito na capa “Álbum do bebê”. A menina se surpreende com as fotos e diz: “Ih, vó, eu sei que nos dias de hoje as avós não são mais aquelas velhinhas corocas de óculos e cabeça branca, mas ver minha própria avó de fraldas também já é demais, né?”. As duas seguem vendo as fotografias e a história termina com a fala de Mariana: “Eu quero ser uma avó igual a minha avó!”.

3) MADLER, T. *Por que vovó morreu?* São Paulo: Ática, 2000.

A história começa com a neta chegando em casa ansiosa, pois o dia inteiro ela esperou por este momento: “Hoje sua avó ia levá-la ao parque”. Porém, a avó pede desculpas para Heidi, dizendo: “Nós iremos amanhã”. As duas ficam conversando na cozinha da casa e Heidi parece não reparar que a avó não estava respondendo muito ao que ela dizia. No dia seguinte: uma ambulância estava parada em frente a sua casa, a mãe abraçou-a, dizendo: “Vovó está muito doente e vai para o hospital”. “O que minha avó tem?”, pergunta a menina, “Vovó estava muito velhinha. O coração dela estava ficando cada vez mais fraquinho. Hoje de manhã vovó morreu. Muitas pessoas velhas estão preparadas para morrer. Elas não têm medo. Elas sabem que a morte faz parte da vida, explica a mãe. Então Heidi tem também uma conversa com seu pai, que diz: “Chorar faz bem. Nós todos sentimos a perda da vovó e chorar nos alivia”. A menina vai ao enterro com sua família e depois disto, a história termina com uma conversa entre Heidi e seu pai, que afirma: “Todas as pessoas um dia morrem, mas elas continuam conosco nas coisas que deixaram. Talvez, um dia, você ensine isso a alguém”.

4) VENEZA, M. *Vovô foi viajar*. Belo Horizonte: ed. Compór, 1999.

A história é narrada por uma neta e se inicia com a pergunta: “Mãe, por que o vovô não vem mais aqui em casa?”. A mãe então responde para a filha: “O vovô foi fazer uma viagem muito longa”. A menina começa a contar para os leitores sobre seu avô: “Meu avô era superlegal”; “Sempre que caminhava pela praia, dizia que estava andando para não criar ferrugem.”; “Os dois, meu pai e meu avô, gostavam de ver jogo de futebol na televisão”. A neta segue perguntando pelo avô para a tia e o pai. Até que uma prima da mãe diz: “Tadinha. O vovô foi pro céu...”. Após isso, a menina senta-se na rede, na varanda de casa e fica pensando: “Pelo menos me deixaram quieta no meu cantinho, eu e a saudade do meu avô”. No final da história, a criança toma coragem, levanta da rede, entra na sala e vai explicar a todos que, de verdade, o avô tinha morrido.

5) WILD, M. *Vó Nana*. São Paulo: Brinque-Book, 2000.

Apesar de os personagens desta história serem retratadas como porcos, a situação real que se apresenta é a da “Vó Nana” e “Neta”, que moram juntas há muito tempo e compartilham tudo, inclusive as tarefas. Um dia, Vó Nana não vai tomar o café da manhã com a Neta porque está cansada. Mais tarde, a avó finalmente se levanta da cama e diz: “Tenho muito o que fazer hoje. Tenho de estar preparada”. Então, dá à neta dinheiro e um conselho: “Guardo-o bem e gaste-o com cuidado. E nada de lágrimas.” Em seguida, convida a neta para um passeio na cidade. Ao

voltarem para casa, a neta senta-se ao lado da avó e pede para deitar em sua cama: “e, pela última vez, Vó Nana e Neta ficaram bem abraçadinhas até o dia clarear”.

6) VIANA, M. C. S. *Cadê vovó?* Curitiba: Nova didática, 2002.

Esta história começa com a fala de um menino que diz: “Eu fui crescendo e vovó foi ficando velhinha”. A avó aparece no texto dizendo que seu coração estava cansado, pois batia há muitos e muitos anos. Até que na metade do livro acontece a morte da avó e toda a família fica muito triste. A história segue descrevendo os momentos de lembrança e saudade do neto. Então o menino resolve pedir para uma estrela do céu que trouxesse de volta sua avó. No final, o personagem parece resolver a questão usando a imaginação: “vovó passou a viver no meu coração e a saudade diminuiu. As pessoas não podem vê-la aqui dentro de mim, mas o que importa é que posso senti-la comigo”.

7) ZIRALDO. *O menino e seu amigo*. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

Esta história tem início à beira de um rio, com um homem sério, calado e tranquilo que leva o neto para pescar. Esta dupla segue pescando um pequeno lambari, descobrindo a beleza do sol nascente, aprisionando a rolinha na arapuca, colhendo frutas, cantando a tabuada, juntando as letras, escutando o canto dos pássaros, visitando os amigos, ouvindo as notícias transmitidas pelo rádio e exibindo os conhecimentos para os amigos. No final, aparece o neto já crescido vivendo agora o papel de avô de uma neta. Então, “no renascer dos passos do menino que ele foi”, o neto, agora um adulto, faz uma descoberta: “Como o meu avô me amava!”.

8) ZIRALDO. *Menina Nina*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

Nesta história, o início de um novo papel social, no caso do texto, o de avó, significa um momento de alegria na vida da personagem: “Vovó estava feliz com a chegada da Nina – a menina que fez Vivi virar vovó”. A personagem idosa é descrita como uma pessoa que viaja pelo mundo e adora aeroporto e hotel. A menina aprende, a cada momento da história, uma lição da Vovó. Por exemplo: “Viver é inventar a vida”. No meio da história, a menina diz: “Eu já sei o que vou ser quando crescer. Vou ser você, vó Vivi”. Então, acontece que um dia amanhece, mas vovó não aparece: “Vovó dormia para sempre”. A menina chora: “Vovó, que coisa difícil...”. No final, o narrador apresenta duas razões para Nina não chorar: se não há nada mais após a morte, a avó está dormindo um sono profundo e sonhando; se ela virou um anjo, de onde ela está vai ver a

neta crescer. O autor finaliza a história: “Portanto, não chore mais e vá dormir, minha querida. Dos dois jeitos desse adeus é que a gente inventa a vida”.

9) NESTROVSKI, A. *Histórias de avô e avó*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

Este livro divide-se em seis pequenas histórias narradas por um neto, o próprio autor do livro quando criança, a respeito de seus avós e bisavós imigrantes, ambos judeus. Para isso, o narrador se coloca na posição de criança e utiliza os recursos das lembranças para destacar aquilo que acredita ter aprendido com eles: gostar de música e gostar de ler. As lembranças da relação do menino com os avós se misturam com as memórias dos avós ouvidas e contadas pelo neto.

10) BAUER, J. *O anjo da guarda do vovô*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

Esta história apresenta-se na primeira pessoa do singular, com um neto afirmando que seu avô gostava de contar histórias todas as vezes que o menino ia visitá-lo. Depois, o próprio avô se torna o narrador com a frase: “Rapaz, eu era fogo...”. O texto então passa a retratar as peraltices do avô quando jovem, em situações como: quase ser atropelado, escapar de buracos e de gansos perigosos. A coragem para enfrentar uma vida difícil composta por guerra, fome e todo tipo de trabalho é ressaltada ao longo do texto, que termina com a frase “Até que foi bom... Tive muita sorte”.

11) MURRAY, R. *Três velhinhas tão velhinhas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

Esta história começa apresentando um casarão onde moravam três tias “tão velhinhas, tão velhinhas”. Clara adorava música, Maria cuidava da casa e Matilde gostava de plantas. A família queria vender a casa que ficava sobre um terreno muito valioso. Já que um dia teriam que ir embora desse mundo, pois “o coração já estava ficando cansado”, as três viviam entre a vida calma dentro do casarão e a vontade da família de possuí-lo. A pergunta “o que seria do casarão?” paira no ar ao longo da história. Um dia, Maria tem a idéia de doar a casa para “virar um teatro, um lugar vivo, com músicas e sonhos”. Então, a história termina: “E a família? A família se reúne, discute, chora”.

12) ALVARENGA, T. *A mãe da mãe da minha mãe*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

Esta história é narrada na primeira pessoa do singular por uma bisneta que se prepara para se encontrar pela primeira vez com sua bisavó. Ao longo do texto, a menina de cinco anos vai descrevendo minuciosamente o caminho e suas impressões sobre os cômodos e os móveis da casa: “Casa esquisita com escada sem corrimão para descer na cozinha”. A menina segue procurando pela “Bisavó” e quando a encontra assusta-se com aquele “monstro”: “Olhos arregalados, paralisados, mãos grandes, afiadas”. Mas assim que é tocada pela bisavó, a personagem vai “ficando mansinha...” e o sorriso vai “crescendo das mãos finas, leves, macias. Agora doces”. Na ilustração final, bisavó e bisneta se afoam num abraço.

13) AIZEN, N. *Era uma vez duas avós*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

Apresenta um conteúdo que pode ser traduzido pela questão das diferenças entre dois tipos de avós, narradas por um neto. Estas diferenças, no que diz respeito à aparência, estão explicitadas, por exemplo, nas frases: “Minha avó, mãe de papai, era baixa e gorda”; “Minha avó, mãe de mamãe, era mais alta e mais magra”. Quanto ao comportamento, o narrador deixa claro que: “Vovó Sônia sempre ria. Vovó Ester quase não ria”. A história segue apresentando outros tipos de comparação, como: “Vovó Sônia adorava ganhar balas...”; “Vovó Ester não gostava de balas”. Ao final, aparecem as falas: “Com vovó Sônia aprendi que a vida pode ser vivida com alegria.”; “Com vovó Ester aprendi que a vida é coisa séria”.

14) MUELLER, D. H. *Minha avó tem Alzheimer*. São Paulo: Scipione, 2006.

Narra a história da avó de Paula que tem Alzheimer e por isso não é como a maioria das avós. É através da percepção da neta sobre a avó que os fatos vão sendo contados. Vivendo na mesma casa, mãe, filha, pai e avó, percebe-se, por exemplo, que ela esquece como se usa a cafeteira, o que provoca mudanças na rotina familiar. Nas palavras da neta, para algumas coisas a avó precisa de ajuda, mas há outras que ninguém faz tão bem como ela!

Imagens fantásticas. Nesta categoria figuram personagens que vivem num mundo imaginário, onde tudo é possível. Os autores criam um mundo fantasioso para que nele as personagens possam viver aventuras fantásticas e serem verdadeiros heróis, ou até mesmo seres extraterrestres.

1) RYLANT, C. *A velhinha que dava nome às coisas*. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

Esta é a história de uma velhinha que gostava de nomear os objetos: tanto os do interior de sua casa quanto também os objetos externos. Deste modo, ela vai demonstrando ao longo do livro que a fantasia pode fazer parte do cotidiano, sem dar espaço para a sensação de solidão.

2) COLE, B. *Meu avô é um problema*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

O avô é apresentado pelo narrador, o neto, como “um problema porque gosta de plantar verduras enormes”. Com inveja dos prêmios que o avô recebeu na feira do verde, um dos expositores deu a ele um tomateiro esquisito que ficou maior que a delegacia”. O texto segue apresentando os problemas causados pelo avô, tais como: “Meu avô foi preso porque tinha plantado aquela coisa perigosa”; “E o serviço secreto tentou destruir o tomateiro com uma arma secreta”. No final, o avô cria uma delegacia nova, talhada dentro do maior pepino que encontrou, deixando os policiais muito felizes. Mas os problemas não terminam aí, pois todos “têm que ficar de olho nas lesmas”!

3) COLE, B. *Minha avó é um problema*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

A história inicia-se com a frase: “Minha avó é um problema porque ela é uma alienígena”. É numa viagem programada pela escola do neto para “Umidix” que os problemas aparecem. A personagem implica com a cantora no teatro, trapaceia no concurso da “vovó charmosa”, no parque de diversões, na “viagem ao mundo da lua”, encontra alguns amigos, vai com eles tomar chá e perde o ônibus de volta. Então faz o ponto de ônibus subir ao ares e todos vão “zunindo para o planeta da vovó”. Lá ela dança o “nheco-nheco” e sobe num “pé de calçoletas”. Ao retornar, seus filhos dizem que ela está muito velha para este tipo de coisa. A história termina quando a avó abre a sua própria agência de viagens.

4) COLE, B. *Caindo morto*. São Paulo: ed. Ática, 1996.

Esta história tem início com a indagação de dois netos que perguntam para seus avós: “Por que vocês são tão velhos, enrugados e têm tão pouco cabelo?”. Os avós então começam a contar que já foram bebês e que à medida que foram crescendo passaram por diferentes experiências: “O vovô virou um dublê. A vovó virou uma famosa estrela de cinema”. Mesmo tendo levado vidas tão perigosas, os dois afirmam que um dia vão cair mortinhos da silva, como qualquer outra pessoa. No final da história, contam que vão voltar reciclados, como outra coisa

qualquer: “um polvo, um novo bebê, um ET ou até duas galinhas magricelas”. Então perguntam: “O que vocês gostariam que a gente virasse?” E na última página do livro aparece a ilustração com duas galinhas magricelas e uma delas pergunta: “Quem foi que deu essa idéia brilhante?”

5) PINSKY, M. *VóMi, VóLi e Eu no parque*. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2003.

Esta história começa com a fala de um neto, apresentando suas duas avós: “Minha vóLi pinta flores e bichos. E vóMi, ah! Essa conta histórias malucas”. O motivo da convivência dos três é a viagem dos pais do garoto. Assim, as avós se mudam para a casa do neto e a “zona” começa: “Balões, balões, balões por toda a casa”. Então, os três combinam de ir ao parque, levando os balões, o cachorro, os pincéis, uma cesta com sanduíches e uma sacola. Durante o passeio, VóLi vai pelos ares com sua prancheta e seus pincéis e os três cruzam as alamedas do parque cantando como uma verdadeira banda, até que uma lufada de vento leva os balões pro alto. Ao final, o cachorro e uma cadela ficam olhando para a confusão e dizem: “Eu não sabia que gente voava! Que família engraçada essa sua!”.

Imagens divertidas: O estilo *non sense* dos textos cômicos apresentados nos livros fazem com que as personagens idosas, com seus nomes estranhos, sejam engraçadas e ajam com comportamentos quase infantis, sempre apontados pelos outros personagens como inadequados para a idade. Isso permite uma problematização em torno daquilo que se imagina ser um comportamento adequado para os velhos.

1) ORTHOF, S. *A velhota cambalhota*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1986.

A história inicia apresentando a personagem principal: “Era uma velha, velhota, chamada Dona Cambalhota”. Seu nome é justificado por passar a vida dando saltos e cambalhotando pro alto. Este comportamento scandaliza as pessoas da cidade, que cobram dela modos de velhinha. Mostrando a renda da perna de uma calcinha, a personagem segue irreverente seu percurso. E mesmo quando o padre fica preocupado com a amiga e sua reputação, a autora termina a história com a frase: “Quem não gostou desta história, tchau!”.

2) ORTHOF, S. *Uma velha e três chapéus*. São Paulo: FTD, 1992.

Neste livro, o vento, que levava três chapéus de vaqueiro, resolveu levar uma velha também. E gera aquela confusão! O vento, os chapéus e a velha, cada qual conversando em sua

língua, e todos sem entender o que os outros diziam. Essa história tem um final feliz! A velha completou 100 (cem) anos de idade sem abandonar a reflexão sobre temas como: Amor, Decisões, Fantasia e Tempo.

3) ORTHOF, S. *Vovó viaja e não sai de casa?* Rio de Janeiro: Agir, 2001.

Este livro apresenta a história de uma vovó que viaja naquilo que a autora chama de “os pertos e os longes de nosso planeta”, tudo isto sem sair de sua própria casa. Ao longo do texto, a personagem principal vai transformando, “como num toque de mágica”, as pequenas coisas do seu cotidiano em aventuras fantásticas. Fica, ao final, a mensagem da importância da presença da imaginação nesta etapa da vida: a velhice.

Imagens de “novos velhos”. Contrastando com as imagens tradicionais, aqui os personagens idosos mantêm uma velhice ativa, independente e autônoma, trabalham, têm um grupo de amigos, dançam em bailes e fazem exercícios físicos. As imagens veiculadas retratam integração social, flexibilidade cognitiva, produtividade profissional, compatíveis com as características de idosos que desfrutam de boas condições psicológicas, sociais e de saúde. Nas ilustrações, aparecem personagens com roupas contemporâneas como agasalhos e tênis, utilizando aparelhos como computador e *walkman*, andando de motocicleta, maquiando-se e se beijando na boca.

1) BOTH, A. *Ricardo e turma buscam vida.* Passo Fundo: editora UPF, sem data.

Neste livro, o personagem Ricardo, que está muito triste com o falecimento recente de seu avô, fica intrigado e faz a professora e seus colegas de turma refletirem sobre o quanto os assuntos ligados aos idosos, à velhice e ao envelhecimento estão distantes do currículo. Dividida em duas partes, a história apresenta indagações a respeito da qualidade de vida, partindo de temas como: a alimentação, o fumo e o estresse, os exercícios físicos, a inserção social, o pensamento e a memória, o amor e o sexo e a família.

2) DRUMMOND, R. *Vovó Regina.* São Paulo: Scipione, 2002.

Este livro apresenta as aventuras de uma avó moderna, jovem, que usa minissaia, faz ginástica e tem a cabeça, como ela mesma diz, “cheia de idéias”, que traduzem por completo a possibilidade de se viver a velhice de maneira ativa.

3) MACHADO, A. M. *Gente bem diferente*. São Paulo: Quinteto editorial, 2004.

Começa com a conversa entre dois irmãos que questionam as imagens tradicionais das pessoas idosas, comparando-as aos seus avós. Assim, comentam um com o outro: “Rodrigo, você já viu algum dia a vovó de óculos, velhinha, cabelo branco preso num rolinho no alto da cabeça, sentada na cadeira de balanço fazendo tricô e cochilando toda hora?”. Ao longo do texto seguem dialogando e apresentando suas observações: “A gente entra naquele banco e sempre encontra o vovô atrás da mesa assinando papéis, falando ao telefone. Sempre ocupado e importante”. No final, fica a mensagem do respeito às diferenças.

4) ZIRALDO. *Vovó delícia*. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

Uma menina abre esta história descrevendo o apartamento de sua avó: muito bem arrumado, com muitos quadros, porta-retratos, livros de arte e de poesia e uma foto enorme da época das passeatas. Para a neta, a avó é a pessoa mais “enturmada” que já viu, pois tem muitos amigos. A neta segue contando que sua avó sempre a leva para sair com seus amigos, até para ver *shows*, teatros e exposições de arte. É a avó que a apanha todos os dias na escola. Porém, um dia aparece, atrasado, seu avô. Sem responder onde está a avó, põe a menina no carro e a leva até um hospital. Lá, descobre que a avó havia sofrido uma parada cardíaca durante uma cirurgia. Então a avó segue para Friburgo, para se recuperar e a menina fica um mês sem vê-la. No final da história, a menina leva outro susto ao ver sua avó chegar em casa: “Lá estava ela com a cara toda lisinha”. A história termina com uma fala da menina: “Meu maior desejo é fazer uma porção de clones da minha vó. Para que todas as meninas possam ter uma vó igual à minha”.

5) HERAS, C. *Avós*. São Paulo: Callis, 2003.

No início, o personagem idoso ouve um carro que faz propaganda: “Esta noite haverá festa, venham todos dançar!”. Em seguida, ele convida a esposa, que responde: “Eu não vou. Já não sou uma menininha para andar de festa em festa”. A trama prossegue com a tentativa do idoso em convencê-la a ir. Os dois terminam dançando e se divertindo muito, deixando a mensagem da superação do preconceito relativo ao comportamento que deveria ser pertinente a pessoas desta faixa etária.

6) ABRAMOVICH, F. *Álbum de figurinhas*. São Paulo: SENAC, 2001.

Conta a história de um avô e uma neta (Marcos e Tatiana) que se encontram todos os sábados na casa dele. O texto apresenta cada final de semana entre almoços, conversas, risadas, canções, danças, passeios e histórias. O destaque é dado para os antigos álbuns que os dois começam a ver: com recortes de revistas antigas, cartões postais, restando a mensagem de valorização do velho como portador de lembranças do passado que podem ser transmitidas para as novas gerações.

7) AZEVEDO, R. *Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

Esta história apresenta seis visões diferentes a respeito de uma mesma personagem idosa: uma mulher alta, de cabelos brancos, óculos e vestido, beirando os oitenta anos. Imagina-se que ela é uma escritora, uma feiticeira, uma dona de casa, uma professora de ginástica, uma viúva ou uma artista de teatro. Ao final, o autor interrompe a história, convidando o leitor para colar um espelho na última página, a fim de que o mesmo “entrasse um pouco na história”.

4) ATRIBUIÇÃO DAS LEITURAS A CADA SÉRIE E ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENSINO

As leituras foram planejadas para serem oferecidas dentro das disciplinas Língua Portuguesa, História, Geografia e Arte, em três módulos compostos por uma sessão de apresentação e escolha dos livros pelas crianças e 5 sessões de leitura com 50 minutos de duração cada uma, numa escola pública da cidade de Atibaia, SP. Foram envolvidas 248 crianças de 7 a 10 anos, estudantes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (em média 30 a 35 alunos por turma). No Capítulo 5 serão dadas a conhecer as características das crianças.

Na escola onde o presente estudo foi realizado, 34 livros de literatura infantil que continham personagens idosos foram atribuídos a oito turmas, sendo duas de cada série escolar (1ª a 4ª do Ensino Fundamental), cada uma funcionando num turno escolar. A cada turma foram atribuídos cinco títulos, sendo um de cada categoria.

Antes do início da primeira sessão de leitura com cada turma, a pesquisadora retirava todas as carteiras da sala e dispunha os livros no chão, segundo as categorias de imagens estabelecidas: estereotipadas, realistas, fantásticas, divertidas e “novos velhos”. Isto implicou na

criação de cinco “cantinhos de leitura” contendo aproximadamente 7 obras cada. Ao entrar, os alunos eram convidados a escolher um dos “cantinhos”, onde se sentavam no chão para folhear ou ler individualmente os livros, por 10 minutos, que era a duração de cada rodada de leitura. Ao final, cada grupo de cerca de sete alunos que ocupava cada “cantinho” era convidado a mudar de cantinho e a escolher cinco livros, um de cada categoria. A pesquisadora acompanhava as escolhas dos grupos e anotava cada título. No final, de posse dos cinco escolhidos, se comprometeu a lê-los, um por sessão, para poder discutir seu conteúdo em sala de aula, nas próximas cinco sessões. Feito isso, a pesquisadora elaborou uma lista com os livros escolhidos pelas crianças e atribuídos a cada série:

1ª SÉRIE A	<p>França, M. <i>Tuca, vovó e Guto</i>. São Paulo: Ática, 2000. 17ª ed. (Estereotipada)</p> <p>Fox, M. <i>Guilherme Augusto Araújo Fernandes</i>. São Paulo: Brinque-Book, 1995. (Realista)</p> <p>Cole, B. <i>Meu avô é um problema</i>. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 996. (Fantástica)</p> <p>Orthof, S. <i>A velhota cambalhota</i>. Belo Horizonte: Editora Lê, 1986. (Divertida)</p> <p>Heras, C. <i>Avós</i>. São Paulo: Callis, 2003. (Novos Velhos)</p>
1ª SÉRIE B	<p>Braido, E. <i>A velha e o porquinho</i>. São Paulo: FTD, 1997. (Estereotipada)</p> <p>Sandroni, P. <i>Minha avó já foi bebê</i>. São Paulo: Global, 2000. (Realista)</p> <p>Cole, B. <i>Minha avó é um problema</i>. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. (Fantástica)</p> <p>Orthof, S. <i>Uma velha e três chapéus</i>. São Paulo: FTD, 1992. (Divertida)</p> <p>Heras, C. <i>Avós</i>. São Paulo: Callis, 2003. (Novos Velhos)</p>
2ª SÉRIE A	<p>Chianca, R.B. <i>O aniversário da vovó</i>. São Paulo: Ática, 1997. (Estereotipada)</p> <p>Wild, M. <i>Vó Nana</i>. São Paulo: Brinque-Book, 2000. (Realista)</p> <p>Pinsky, M. <i>VóMi, VóLi e Eu no parque</i>. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2003. (Fantástica)</p> <p>Orthof, S. <i>Vovó viaja e não sai de casa?</i> Rio de Janeiro: ed. Agir, 2001. (Divertida)</p> <p>Azevedo, R. <i>Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas</i>. São Paulo; Companhia das Letrinhas, 1998. (Novos Velhos)</p>
2ª SÉRIE B	<p>Abras, S. <i>No cabide da vovó</i>. Belo Horizonte: Editora Lê, 1985. (Estereotipada)</p> <p>Zirald. <i>Menina Nina</i>. São Paulo: Melhoramentos, 2002. (Realista)</p> <p>Rylant, C. <i>A velhinha que dava nome às coisas</i>. São Paulo: Brinque-Book, 1997. (Fantástica)</p> <p>Orthof, S. <i>Vovó viaja e não sai de casa?</i> Rio de Janeiro: ed. Agir, 2001. (Divertida)</p> <p>Drummond, R. <i>Vovó Regina</i>. São Paulo: Scipione, 2002. 2ª ed. (Novos Velhos)</p>
3ª SÉRIE A	<p>Azevedo, R. <i>A casa do meu avô</i>. São Paulo: Ática, 1998. (Estereotipada)</p> <p>Wild M. <i>Vó Nana</i>. São Paulo: Brinque-Book, 2000. (Realista)</p> <p>Cole, B. <i>Caindo morto</i>. São Paulo: ed. Ática, 1996. (Fantástica)</p>

	Orthof, S. <i>Uma velha e três chapéus</i> . São Paulo: FTD, 1992. (Divertida) Machado, A. M. <i>Gente bem diferente</i> . São Paulo: Quinteto editorial, 2004. (Novos velhos)
3ª SÉRIE B	Brandão, G. P. <i>Casa de vó</i> . Belo Horizonte: Editora Lê, 1998. (Estereotipada) Veneza, M. <i>Vovô foi viajar</i> . Belo Horizonte: ed. Compor, 1999. (Realista) Cole, B. <i>Meu avô é um problema</i> . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996. (Fantástica) Orthof, S. <i>A velhota cambalhota</i> . Belo Horizonte: Editora Lê, 1986. (Divertida) Azevedo, R. <i>Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas</i> . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998. (Novos Velhos)
4ª SÉRIE A	Azevedo, R. <i>A casa do meu avô</i> . São Paulo: Ática, 1998. (Estereotipada) Madler, T. <i>Por que vovó morreu?</i> São Paulo: Ática, 2000. (Realista) Cole, B. <i>Meu avô é um problema</i> . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996. (Fantástica) Orthof, S. <i>Vovó viaja e não sai de casa?</i> Rio de Janeiro: ed. Agir, 2001. (Divertida) Azevedo, R. <i>Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas</i> . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998. (Novos Velhos)
4ª SÉRIE B	Silva, Conceil Corrêa da. <i>A colcha de retalhos</i> . São Paulo: ed. Do Brasil, 1995. (Estereotipada) Ziraldo. <i>O menino e seu amigo</i> . São Paulo: Melhoramentos, 2003. (Realista) Cole, B. <i>Caindo morto</i> . São Paulo: ed. Ática, 1996. (Fantástica) Orthof, S. <i>A velhota cambalhota</i> . Belo Horizonte: Editora Lê, 1986. (Divertida) Ziraldo. <i>Vovó delícia</i> . São Paulo: Melhoramentos, 1997. (Novos Velhos)

Como dito acima, em cada turma as leituras e as atividades reflexivas foram organizadas em três módulos, como aparecem no Quadro 2.

Quadro 2. Os módulos do programa de ação educativa gerontológica por meio de leitura reflexiva de textos literários com personagens idosos e características correspondentes

Módulos	Características
Módulo I	Período de abertura da escola a um novo estudo. Fase de avaliação, onde os alunos puderam expor suas opiniões em relação aos idosos. Módulo voltado para o levantamento de dados do grupo e para aplicação do pré-teste (Detalhes no capítulo 5).
Módulo II	Período onde os alunos puderam refletir e rever valores, crenças e atitudes em relação à velhice. Problemática e estímulo para o programa de leitura.

Módulo III	Momento de reflexão, procurando verificar as possíveis mudanças de atitudes ocorridas e as questões éticas e de cidadania que atravessam o tema (aplicação do pós-teste e debate com os alunos).
-------------------	--

Quadro 3. As atividades e conteúdos correspondentes

Atividades	Conteúdos
1. Caracterização dos alunos mediante questionário sociodemográfico. Pré-teste de atitudes em relação à velhice (Detalhes no Capítulo 5)	Conjunto de conhecimentos destinados à compreensão do contexto escolar.
2. Apresentação e seleção dos livros.	Primeiro contato com o tema “idosos”, mediado pela literatura infantil.
3. Roda de leitura feita pela pesquisadora; estímulo ao debate e à problematização dos conteúdos das histórias.	A heterogeneidade da velhice: os idosos em cinco diferentes contextos: estereotipado, realista, fantástico, divertido e moderno (novos velhos).
4. Fechamento e avaliação (aplicação do pós-teste)	Refere-se ao levantamento de dados para o estudo do impacto do programa sobre a opinião das crianças

No quadro abaixo, mostramos resumidamente como o programa inseriu-se na grade curricular, sua carga horária e quais foram os temas abrangidos por ele, de acordo com o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) estabelecem como temas transversais e os critérios apresentados nos documentos que apontam para a necessidade de uma ação educativa gerontológica.

Quadro 4. Organização curricular

Carga Horária	Temas transversais	Crítérios
7 semanas: 1 sessão de apresentação e escolha dos livros, 5 sessões de leitura e uma sessão de avaliação (aplicação do pós-teste), perfazendo um	1. Ética: conjunto de atitudes respeitadas; 2. Diversidade: respeito às diferenças etárias; 3. Cidadania: direitos e deveres do cidadão;	<ul style="list-style-type: none"> • Cidadania e dignidade humana (Constituição Federal, 1988); • O processo de envelhecimento como objeto de conhecimento

total de 7 horas/classe.	4. Pluralidade Cultural: valorização das características dos diferentes grupos sociais e à crítica às relações sociais discriminatórias.	(Política Nacional do Idoso, 1994); <ul style="list-style-type: none"> • Eliminação de preconceitos (Estatuto do Idoso, 2003); • Solidariedade intergeracional (Plano de Ação Internacional para o envelhecimento, 2003).
--------------------------	--	--

Ao selecionar intencionalmente o material a ser analisado, procurando-o não em bibliotecas, mas em livrarias e editoras, visou-se a obtenção de uma amostra possível de ser adquirida pelas unidades escolares. Julgamos que os títulos selecionados são pedagogicamente necessários para apresentar às crianças das séries iniciais do ensino fundamental as diferenças nas experiências de se viver a velhice, levando em conta principalmente a heterogeneidade desse grupo etário no Brasil. Acreditamos que um programa nos moldes do aqui descrito é uma contribuição para as escolas brasileiras que, conforme as exigências da Política Nacional do Idoso e do Estatuto do Idoso e conforme as questões éticas veiculadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, devem incluir nos currículos questões relativas aos idosos, à velhice e ao envelhecimento. Entendemos também que pode contribuir para um possível impacto nas atitudes de crianças em relação à velhice.

CAPÍTULO 4

ESCALA PARA AVALIAÇÃO DE ATITUDES DE CRIANÇAS EM RELAÇÃO A IDOSOS

*“O melhor caminho de ver com acuidade
e de ouvir com respeito
é me deixar exposto às diferenças.”*

(Paulo Freire)

Escalas são instrumentos de avaliação psicológica em que o respondente atribui pesos ou graus de intensidade a elementos que lhe são oferecidos para julgar, os quais lhe são apresentados sob a forma de uma seqüência de itens escolhidos com base em uma teoria e em pesquisa empírica. Foi essa forma simples a encontrada por Louis L. Thurstone, o criador das primeiras escalas psicológicas, para definir instrumentos de medida cujo uso começou nos campos da inteligência, da personalidade e das atitudes e que se expandiu para todas as áreas da psicologia (Thurstone, 1976/1928). O raciocínio subjacente era que assim como é possível medir eventos físicos e psicofísicos, comparando-os com uma medida graduada padronizada, assim também fenômenos psicológicos seriam passíveis de medida.

Atitudes não são diretamente observáveis. Sua existência pode ser inferida apenas por evidências de respostas ou indicadores. Segundo Eagly & Chaiken (1993) foi em 1946 que um dos fundadores da teoria moderna de medição ou mensuração, S. S. Stevens definiu o termo como a indicação de números de objetos ou eventos de acordo com certas regras que reflitam as relações entre número e atributo a ser medido. As autoras afirmam que para medir é necessário: 1) definir o que será medido; 2) definir o critério para a medição (escala); 3) ler os resultados e 4) interpretar os dados. O problema central da medida consiste em justificar a legitimidade de se passar de procedimentos e operações empíricas para uma representação numérica destes procedimentos. O número que descreve um fenômeno empírico deve vir acompanhado de algum indicador do erro provável, analisado dentro de teorias estatísticas para determinar se o valor encontrado e que descreve o atributo empírico está dentro dos limites de aceitabilidade de medida. A confiabilidade e a validade de um instrumento de medida implicam no quanto o instrumento é consistente sobre repetidas observações e também na consistência de resultados

obtidos pelos mesmos sujeitos em diferentes ocasiões ou com diferentes conjuntos de itens equivalentes (Eagly & Chaiken, 1993).

Likert (1976/1932) introduziu uma variação na forma de apresentação dos itens de escalas de atitudes proposta por Thurstone. Considerando a grande dificuldade inerente à seleção de uma ampla gama de itens de natureza avaliativa, ele propôs que fosse estruturado um conjunto básico de itens contendo juízos de valor com relação a um dado objeto, itens esses que deveriam ser analisados um a um pelos respondentes. Estes deveriam assinalar sua escolha em escalas que percorrem um contínuo da maior concordância à maior discordância (concordo totalmente, concordo, em dúvida, discordo e discordo totalmente). Ou seja, o que está em jogo não é a intensidade, mas a qualidade de cada resposta. O resultado final de uma escala desse tipo é dado pela somatória das respostas de concordância, discordância ou neutralidade e pela análise da concordância interna das concordâncias versus as discordâncias na escala total.

O método escalar ganhou ampla aceitação em praticamente todas as áreas da Psicologia. Hoje em dia não só é de uso corrente na pesquisa e na intervenção, como a literatura crítica e metodológica sobre ele é abundante. Como requisitos essenciais para a construção de uma escala podem ser citados: 1) a presença de uma teoria que dê sustentação à medida; 2) uma noção clara sobre a natureza do construto a ser avaliado, estabelecendo seu caráter unidimensional ou multidimensional; 3) definições constitutivas dos construtos, de natureza abstrata, feitas segundo a teoria; 4) definições operacionais dos construtos, que especificam os comportamentos observáveis a eles correspondentes e como serão medidos; 5) operacionalização dos construtos, ou construção dos itens que o representam; 6) análise teórica dos itens, que se subdivide em análise semântica e análise de conteúdo, lógica ou de construto e é feita por juizes especialistas; 7) análises de confiabilidade (com as modalidades: entre diferentes avaliadores, teste-reteste e de confiabilidade interna dos itens), e 8) análises de validade – de conteúdo, de critério e de construção (Pasquali, 1999).

Além das escalas tipo Thurstone & Likert, uma outra modalidade de medida escalar se fez presente no campo da avaliação psicológica. Trata-se do diferencial semântico, concebido por Osgood, Suci & Tannenbaum (1976/1957) para avaliar atitudes, que eles definem como respostas implícitas ou estados inferidos do organismo, aprendidos e que funcionam como predisposições para o comportamento, ou como mediadores entre o estímulo e a resposta. Para os autores, o que distingue as atitudes de outros estados internos que funcionam como predisposições (exemplos:

motivos e metas), é seu caráter avaliativo, que se traduz em tendências de aproximação e esquia ou de aceitação e rejeição. São representadas por um contínuo básico bipolar com um ponto de referência neutro ou zero, o que implica que têm direção e intensidade. Dessa forma, a medida de atitude em relação a um dado objeto social, consiste em submeter um indivíduo à tarefa de assinalar um ponto em sucessivas escalas bipolares ancoradas por adjetivos antônimos, conforme o grau em que acredita que eles representam sua avaliação desse objeto social. As escalas medem a direção da atitude, conforme se orientem à esquerda ou à direita da reta que as representa (ex: saudável x doente; feio x bonito). Medem também a força ou intensidade da resposta avaliativa, indicada pela distância entre o ponto assinalado em relação à origem (+3, +2, +1, 0, -1, -2, -3). Os pares de adjetivos que ancoram as escalas bipolares (podem ser também desenhos ou outras categorias gramaticais, desde que denotem atributos em oposição) são definidos por pesquisa prévia em que são levantados os adjetivos mais comumente utilizados por uma comunidade verbal para referir-se a um dado objeto social.

Algumas considerações metodológicas básicas correspondem à avaliação do aspecto afetivo-avaliativo das atitudes mediante o diferencial semântico: 1) uma escala diferencial semântica deve conter um conjunto de adjetivos bipolares, que devem ser adequados à idade e à cultura do respondente; 2) os resultados tendem a correlacionar-se e a maior parte de sua covariância se explica por três dimensões básicas de resposta (avaliação, potência e atividade); 3) com base nas médias obtidas por um grupo em cada item, em cada dimensão e na escala como um todo, podem ser construídos perfis do conceito ou da atitude; 4) escalas diferenciais semânticas oferecem medidas multidimensionais de atitudes (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1956/1957 e Heise, 1976).

Segundo Heise (1976), as escalas de adjetivos bipolares geralmente subordinam-se a três dimensões básicas: avaliação (ex: bom-mau); potência (ex: forte-fraco) e atividade (ex: rápido-lento) e isso possibilita comparar as atitudes. No entanto, os desenvolvimentos posteriores, tanto das teorias de atitudes quanto das medidas psicológicas, resultaram na construção de escalas diferenciais semânticas em que as dimensões dos construtos a serem avaliados são determinadas por uma combinação entre elementos da teoria e da análise fatorial realizada sobre dados de pesquisa. Isso resultou em instrumentos descritos em termos de seus domínios ou fatores, assim como já ocorria com as escalas tipo Thurstone & Likert, como veremos logo mais.

A primeira escala para avaliar atitudes de adultos em relação à velhice de que se tem

notícia veio à luz em 1944. Era de natureza dicotômica, e servia para avaliar expectativas de pais idosos sobre responsabilidade filial (Dinkel, 1944). Em 1952 e em 1953, Tuckman & Lorge publicaram outras duas escalas dicotômicas, agora para avaliar o ponto de vista de empregadores e entrevistadores em relação a trabalhadores idosos, à época pessoas de 45 anos e mais. Nos anos 1960 e 1970, essas escalas foram sucessivamente modificadas para uso em estudos em que se comparavam atributos de trabalhadores idosos e não idosos, idosos e estudantes universitários e adultos de várias faixas de idade (por exemplo, Axelrod & Aisdorf, 1961, Eisdorf, 1966, Dulcey & Ardila, 1976).

Kogan (1961) e Neugarten, Havigurst & Tobin (1961) publicaram outros instrumentos, agora em formato Likert, em que se solicita aos respondentes que analisem afirmações e que atribuam pesos ou graus de concordância à sua opinião em relação a elas. O primeiro produziu um instrumento contendo itens positivos e negativos extraídos da literatura sobre preconceitos em relação à velhice. Os segundos construíram uma escala tipo Likert para avaliar satisfação de adultos mais velhos em relação à velhice cobrindo as dimensões envolvimento e apatia, resolutividade e fortaleza, congruência entre metas pretendidas e estados de humor. Vinte anos mais tarde, Sheppard (1981) produziu uma adaptação dessa escala, contendo 20 itens, e transformou-a em medida de avaliação de atitudes em relação à velhice pessoal, com os fatores “expectativa em relação à atividade” (fator 1), “sentimentos em relação à velhice” (fator 2), “expectativas em relação à satisfação” (fator 3) e “ansiedade em relação à morte” (fator 4). Neri (1986) fez uma adaptação cultural desse instrumento para o português, que revelou uma estrutura fatorial de quatro fatores assim denominados: “é possível ser feliz na velhice” (fator 1), “a velhice denuncia dependência, morte e solidão” (fator 2), “é melhor morrer cedo do que sentir a angústia e a solidão da velhice” (fator 3), e “a velhice pode propiciar sentimentos de integridade” (fator 4).

Sarkisian & colaboradores (2001 e 2005) construíram uma escala com 38 itens e sete fatores na versão de 2001 e de 12 itens e três fatores na versão de 2005, para medida de expectativas em relação à velhice em idosos. Consideravam expectativas como elementos predisponentes a comportamentos de saúde. Seus resultados não são dados em termos de negativos x positivos, ou de certos x errados. Em vez disso, pontuações baixas são indicativas de expectativas de declínio e pontuações altas como sinais de expectativas de manutenção e melhoria do funcionamento físico e mental. Conforme análise teórica e análise fatorial, a versão

breve, com 12 itens e estilo Likert, foi descrita como composta seguintes fatores: saúde física, saúde mental, funcionamento cognitivo.

Laidlaw, Power & Schmidt (2007) desenvolveram uma escala tipo Likert para medida de atitudes de idosos em relação ao envelhecimento a partir de estudo-piloto com cerca de 1.500 idosos de 15 diferentes países e de estudo de campo com 5.566 idosos de 20 centros colaboradores localizados em vários países. Resultou um instrumento com ampla validade transcultural, composto por 24 itens distribuídos por três fatores denominados: crescimento psicológico, perdas psicossociais e mudanças físicas, que os autores acreditam ser útil para avaliar a eficácia de programas visando à promoção de velhice bem-sucedida, assim como para avaliar como as pessoas envelhecem em diferentes países, sob diferentes condições econômicas, políticas e sociais.

O primeiro instrumento nos moldes do diferencial semântico para avaliar velhice foi construído por Rosencrantz & McNevin (1969). Seus atributos representam estereótipos positivos e negativos e servem para avaliar adultos e idosos. A análise fatorial dos dados da aplicação do instrumento a 287 sujeitos entre 17 e 21 anos de idade revelou os seguintes fatores: instrumentalidade – ineficácia, autonomia – dependência, e aceitabilidade – rejeição social. Posteriormente, outros autores derivaram a dimensão integridade – não integridade (do ego) (Luszcz, 1983).

No Brasil, com base em pesquisa de campo e em análise da literatura especializada, Neri (1991) construiu uma escala diferencial semântica com 40 itens bipolares e aplicou-a a uma amostra de 4.300 brasileiros não idosos (14 a 45 anos). Com base em análises fatoriais derivou em estrutura de cinco fatores que em parte replicam as de Rosencrantz & McNevin (1969): instrumentalidade-ineficácia, autonomia-dependência, valorização-desvalorização, desejabilidade-rejeição e adaptação-desadaptação. Posteriormente, essa escala foi modificada com base em pesquisa empírica e traduziu-se num instrumento de 30 itens agrupados nos fatores: cognição, agência, relacionamento social e persona (Neri, 1995). A escala Neri foi utilizada em várias pesquisas com adultos e idosos brasileiros, como por exemplo, Pereira, 2000; Cachioni, 1998, 2002; Resende & Neri, 2001, 2006; Neri & Jorge, 2006.

Uma forma interessante de avaliar atitudes em relação a idosos é usar diferentes conceitos de forma comparativa. Netz & Ben-Sira (1993) aplicaram uma escala diferencial semântica em famílias de três gerações em Israel, avaliando os conceitos “o idoso”, “o jovem”, “o adulto” e

“uma pessoa ideal”, enquanto Neri (1991) comparou os conceitos “o idoso é” e “quando eu for velho eu serei” em amostra de brasileiros não idosos (13 a 45 anos). Em ambas as investigações, os conceitos relativos a figuras idealizadas corresponderam a atitudes mais positivas do que os demais conceitos, em todos os grupos de idade. No estudo de Israel, o conceito “o idoso” foi avaliado de forma mais positiva pelos idosos do que pelos não idosos. No estudo brasileiro não se pode dizer que ocorreram claras diferenças entre os grupos de idade com relação ao escore total, mas sim com relação aos fatores.

A escala diferencial semântica para crianças mais citada na literatura apareceu em 1976 e foi denominada Children’s Attitudes Toward the Elderly (CATE). Não existe publicação em periódico relatando a construção e validação do CATE, que porem foi publicado por empresa especializada em testes (Jantz, R., Seefeldt, C. Gasper, A., Serock, K., 1976, Test manual: the CATE, Children’s Attitudes Toward the Elderly. College Park, MA: University of Maryland, Center on Aging and the University of Maryland, College of Education). Em busca realizada na base de dados Ageline, cobrindo o período 1976-2008, foram localizados nove artigos relatando o uso desse instrumento, de um total de 26 indexados pela palavra-chave children’s attitudes toward the elderly. Na base Psycinfo, entre 1976 e 2008, foram localizados mais dois estudos usando o CATE, porem sob a rubrica attitudes toward aging (McGuire, 1993, Newman, Faux & Larimer, 1997), o que totaliza 11 estudos com essa escala.

Conforme Middlecamp & Gross (2002), a CATE é usada com crianças de 3 a 12 anos e tem quatro subtestes: uma escala diferencial semântica, uma tarefa de associação de palavras, uma série de figuras e um subteste de conceitos de idade. Sua confiabilidade foi estabelecida por Seefeldt (1987). Na escala diferencial semântica as crianças são convidadas a apontar seus conceitos de pessoa idosa e de pessoa jovem a partir de um conjunto de 10 itens contendo adjetivos bipolares (por exemplo, em tradução livre: feia-bonita, certa-errada, feliz-triste, boa-má). A tarefa consiste em examinar fotografias contendo o rosto de um homem jovem e de um homem idoso e dizer em que medida elas são comparáveis aos descritores representados pelos pares de adjetivos. As respostas podem variar de 1 a 6, sendo que 1 significa a atitude mais negativa e 6 a mais positiva.

Foram localizadas mais duas escalas diferenciais semânticas utilizáveis com crianças, mas com uso menos freqüente do que a CATE. Uma é a *Semantic Differential Measuring Intergenerational Attitudes*, instrumento utilizado por Pinquart & Sörensen (2000) e composto

por 10 itens com adjetivos como *hábil/desajeitado*; *dependente/independente*; *alegre/triste*, com seis níveis de intensidade. A outra é a *Semantic Differential* construída por Eisendorfer & Altrocchi em 1961 e adaptada por Lynott & Merola (2007), composta por 17 itens com adjetivos tais como *sábio/bobo*; *rápido/lento*; *bom/mau*; *alegre/triste*; *valorizado/desvalorizado*; *saudável/doente*.

Além das escalas diferenciais semânticas, foram encontrados outros instrumentos estruturados para crianças. Um deles é a *Social Attitude Scale of Ageist Prejudice – SASAP* – citada por Isaacs & Bearison (1986), mas não encontrada como artigo de periódico, permitindo supor que, ou foi publicada e é comercializada como teste, ou é outro tipo de publicação diferente de artigo de periódico (por exemplo, tese ou dissertação, ou capítulo de livro). Outros exemplos são a escala tipo Likert *Kogan’s Attitudes Toward Old Persons*, adaptada por Klein, Council & McGuire (2005); os questionários de Marks, Newman & Onawola (1985), Chowdhary et al. (2000) e Chowdhary (2002); o *Attitude Perception Questionnaire*, o questionário de percepção de atitudes utilizado por Nishi-Strattner & Myers (1983), a *Children’s Assessment of Old People Scale* (Carstensen, Manson & Caldwell, 1982); a *Children’s Views On Ageing (CVOA)*; as seleções de fotografias de Thompson (1984 e 1982) e Weinberger (1979) e as tarefas de completar sentenças (Lichtenstein et al., 2003).

Medidas de atitudes em relação aos idosos, à velhice e ao envelhecimento têm sido foco de estudos desde a metade do século XX, quando Simmons examinou dados etnográficos de 71 sociedades não industrializadas, obtidos por meio da análise de registros do século XIX, onde o pesquisador buscou informação sobre o *status* e o tratamento do idoso. Nos anos de 1952 e 1953 Tuckman & Lorge levantaram atitudes em relação a idosos institucionalizados em estudantes de nível secundário e superior e em profissionais. Documentaram variabilidade de atitudes e realçaram os aspectos negativos. Desde então, as pesquisas avançaram bastante. Nos primeiros 25 anos elas focalizaram comparações entre sociedades e grupos sociais, bem como realizaram comparações por critérios de gênero e idade (McTavish, 1971, apud Neri, 1991).

A partir dos anos 1970, ganhou corpo a investigação de atitudes baseada no conceito de discriminação etária ou *ageism*, seus determinantes e formas de manifestação em sociedades, grupos, contextos de atendimento a idosos e grupos profissionais que trabalham com idosos. Outra tendência importante foi o aparecimento de pesquisas focalizando aspectos específicos da velhice ou do comportamento dos idosos, como por exemplo, a saúde e a memória, ao lado de

pesquisas que continuaram a focalizar as atitudes de uma maneira genérica, ou seja, aos idosos ou à velhice. No entanto, investigações de natureza experimental ou quase-experimental envolvendo atitudes em relação a idosos são mais raras e recentes na literatura. Chowdhary e outros (2000) alertaram os educadores e pesquisadores quanto à necessidade de incluir controle das variáveis de modo que os resultados advindos dos programas educativos de intervenção possam parecer cada vez mais confiáveis.

Planejar um estudo envolvendo avaliação e mudança de atitudes em relação a idosos entre crianças de 7 a 10 anos implicou em desenvolver um instrumento de medida de atitudes e um programa educacional visando à mudança de atitudes. No caso do instrumento de medida, entre as opções que se apresentavam, a opção foi pela elaboração de uma escala nos moldes do diferencial semântico, tendo em vista a disponibilidade de um instrumento brasileiro do mesmo tipo, testado com indivíduos de 13 a 45 anos, instrumento esse baseado em teoria e em análise estatística (Neri, 1991). Achamos que essa decisão representava investimento numa linha de pesquisa já aberta e que tem rendido dados (Pereira, 2000; Cachioni, 1998, 2002; Resende & Neri, 2001, 2006; Neri & Jorge, 2006). Além disso, julgamos teórica e empiricamente atraente a idéia de adaptá-la para crianças em idade escolar. Acreditamos que tal trabalho cobriria uma lacuna na base de conhecimentos sobre atitudes infantis em relação a idosos e que abriria uma janela para o exame da mesma questão do ponto de vista educacional.

Assim sendo, planejamos um estudo de caráter metodológico para cobrir a questão da construção de uma escala tipicamente brasileira. Procuramos ser fiéis a uma das recomendações centrais de Osgood, Suci & Tannenbaum (1976/1957), bem representada pelo estudo brasileiro clássico de Engelmann (1978), segundo a qual os adjetivos bipolares devem ser semanticamente adaptados aos respondentes. Isto significa que devem ser aqueles que vigoram na sua comunidade verbal. Assim sendo, a tarefa central deste estudo foi levantar significados de velhice entre as crianças e em representá-los da forma mais confiável possível num instrumento estruturado nos moldes de uma escala diferencial semântica, de uma forma facilmente inteligível para elas. Acreditar que as atitudes exercem um papel orientador sobre os comportamentos do indivíduo em relação aos outros, ao autoconhecimento e à auto-avaliação é importante motivo para a realização de estudos sobre as atitudes em relação à velhice e, portanto, tão igualmente necessário se faz investigar as atitudes de crianças em relação aos idosos (Neri, 1997).

Este capítulo tem como objetivo descrever o processo de construção de uma escala para

avaliação de atitudes de crianças em relação a idosos e, despretensiosamente, se presta a dar início ao preenchimento desta lacuna, colaborando com os pesquisadores em gerontologia e com os educadores comprometidos com uma visão progressista de ensino. Para isso, está organizado em quatro partes: objetivo geral, objetivos específicos, métodos e discussão.

OBJETIVO GERAL

Adaptar um instrumento nos moldes da escala diferencial semântica construída originalmente para adultos para crianças de 7 a 10 anos de idade e investigar indicadores de confiabilidade interna para essa versão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar significados associados a ser idoso segundo crianças de 7 a 10 anos.
2. Testar a compreensibilidade de instrumentos escalares construídos com base nesses significados e na opinião de especialistas, junto a crianças da mesma idade.
3. Avaliar a consistência interna da versão final da escala construída segundo a lógica diferencial semântica, segundo testes estatísticos.

MÉTODOS

O instrumento tomado como ponto de partida para a construção de um instrumento para crianças de 7 a 10 anos foi a Escala Neri para Avaliação de Atitudes em Relação à Velhice (Neri, 1991, 1997 e Neri, Cachioni & Resende, 2002). Trata-se de escala diferencial semântica composta por 30 pares de atributos bipolares (a escala na íntegra aparece no Anexo 1). A estrutura fatorial desse instrumento compreende quatro fatores descritos a seguir:

FATOR 1. COGNIÇÃO. Contém 10 itens relativos à capacidade de processamento da informação e de solução de problemas, com reflexo sobre a adaptação social dos idosos. São eles: sábio-tolo; claro-confuso; preciso-impreciso; concentrado-distraído, rápido-lento, flexível-rígido, criativo-convencional, persistente-inconstante, alerta-embotado e seguro-inseguro.

FATOR 2. AGÊNCIA. São seis itens referentes à autonomia e instrumentalidade: entusiasmado-deprimido; saudável-doentio, ativo-inativo, esperançoso-deseperado, independente-dependente e produtivo-improdutivo.

FATOR 3. RELACIONAMENTO SOCIAL. Os sete itens desse fator cobrem aspectos afetivo-emocionais que se refletem na interação social entre o idoso e os outros: construtivo-destrutivo,

bem-humorado-mal-humorado, confiante-desconfiado, cordial-hostil, interessado pelas pessoas-desinteressado pelas pessoas, generoso-mesquinho e condescendente-crítico.

FATOR 4. PERSONA. Este fator diz respeito à imagem social dos idosos e inclui sete pares de atributos em oposição: aceito-rejeitado, integrado-isolado, atualizado-ultrapassado, valorizado-desvalorizado, agradável-desagradável, progressista-retrógrado e sociável-introvertido.

FASES DO PROCEDIMENTO

Foram nove as fases do procedimento de construção do instrumento para crianças. Ele envolveu estratégias qualitativas e quantitativas e diversas fontes de informação.

1ª fase: Levantamento de significados de ser idoso junto a crianças de 1ª e 2ª série

2ª fase: Cotejo dos significados levantados com os constantes da Escala Neri

3ª fase: Construção de um protótipo de escala

4ª fase: Teste de compreensibilidade junto a dois grupos independentes de crianças

5ª fase: Reformulação da escala com base nos resultados do teste de compreensibilidade

6ª fase: Análise dos itens por duas especialistas em lingüística e sugestões de substituição por sinônimos

7ª fase: Levantamento de palavras utilizadas por crianças em idade escolar para expressar os significados de ser idoso constantes do instrumento analisado pelas lingüistas

8ª fase: Construção de nova versão da escala com base nos adjetivos mais utilizados pelas crianças para expressar os significados de ser idoso constantes do instrumento analisado pelas lingüistas

9ª fase: Análise da consistência interna da escala para medida de atitudes de crianças em relação à velhice.

A seguir passamos a descrever as fases detalhadamente.

1ª a 4ª fase, correspondente à produção da primeira versão de um instrumento baseado em significados correntes entre crianças de 1ª a 4ª séries. Participaram da 1ª fase, 63 crianças de 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental e 126 crianças de 3ª e 4ª série. Em ambiente de sala de aula, numa sessão de 50 minutos de duração em média, a pesquisadora solicitou que as crianças de 1ª a 2ª série explicassem oralmente “O que é ser idoso” e que as da 3ª e da 4ª séries produzissem pequenos textos sobre o mesmo tema. As respostas foram anotadas pela pesquisadora, enquanto

as crianças falavam ou liam suas produções e ao longo do debate que se instalou nas classes. Depois, fora da sala de aula, a pesquisadora realizou uma análise de conteúdo desse material verbal, buscando por termos que preenchessem os critérios da Escala Neri (2ª fase). Os atributos foram listados conforme aparecem no Anexo 2 e com eles foi criada uma versão preliminar da escala, que continha os itens citados pelas crianças e seus antônimos, conforme a lógica da Escala Neri. Parte desses antônimos foram ditos pelas crianças, parte foram introduzidos pela pesquisadora respeitando a intenção subjacente a seus depoimentos.

Essa primeira versão recebeu o nome de *Inventário Todaro* (Todaro & Costa, 2004). Ela foi aplicada a dois grupos independentes de 50 crianças cada um, perfazendo um total de 100 respondentes divididos entre 49 meninas e 51 meninos. As pesquisas foram localizadas em Atibaia (cidade do interior de São Paulo) e Uberlândia (cidade do interior de Minas Gerais). Os dois grupos obedeceram alguns critérios básicos de seleção como: terem idade semelhante (7 a 10 anos), pertencerem a escolas públicas, estarem cursando a segunda série do Ensino Fundamental e a participação espontânea na atividade consentida previamente pelos responsáveis. Os dados foram coletados em situação de grupo, em ambiente de sala de aula, gastando algo em torno de 30 minutos com cada grupo. Com o objetivo de descrever e comparar as opiniões dos dois grupos de crianças pôde-se ao final do estudo, perceber que as crianças apresentaram respostas semelhantes para a maioria dos adjetivos. Apenas nos itens *desconfiados-confiantes*; *saudáveis-doentes* e *seguros-inseguros* as respostas apresentaram diferenças significativas quando da comparação feita entre os grupos. As dúvidas e comentários das crianças durante a aplicação-piloto em termos da compreensibilidade do instrumento foram elencados pelas pesquisadoras: “Sabido é que nem inteligente?”; “Sabido é sábio, né?” “O que que é confiante?”; “Minha mãe reclama que meu avô é pão-duro! Pode escrever aqui?”; “Minha avó é confusa... Uma hora tá falando uma coisa e depois mistura tudo... Posso por isto?”. O que resultou desta aplicação foi acatar a sugestão dada pelas próprias crianças investigadas de se utilizar escalas de três pontos e não dicotômicas, que foi adotada posteriormente.

A versão inicial aparece no Quadro 5 e trazia a seguinte comanda: “Estamos interessados em saber o que as crianças pensam sobre os velhos. Você encontrará a seguir uma escala de 13 itens. Cada item contém duas palavras opostas. Marque um X em apenas um dos dois parênteses de cada item”.

Quadro 5. Inventário Todaro para avaliação de atitudes de crianças em relação aos idosos

OS VELHOS SÃO:	
SABIDOS ()	BOBOS ()
BEM-HUMORADOS ()	MAL-HUMORADOS ()
DESCONFIADOS ()	CONFIANTES ()
ALEGRES ()	TRISTES ()
LEGAIS ()	CHATOS ()
DOENTES ()	SAUDÁVEIS ()
ATIVOS ()	PARADOS ()
DEPENDENTES ()	INDEPENDENTES ()
CLAROS ()	CONFUSOS ()
INSEGUROS ()	SEGUROS ()
RÁPIDOS ()	LENTOS ()
DISTRAÍDOS ()	ATENTOS ()
CRIATIVOS ()	SEM CRIATIVIDADE ()

Os itens *sabidos-bobos*, *claros-confusos*, *inseguros-seguros*, *rápidos-lentos*, *criativos-sem criatividade* e *distraídos-atentos* dizem respeito ao domínio cognitivo. Os pares *alegres-tristes*, *doentes-saudáveis*, *ativos-parados*, *dependentes-independentes* referem-se ao domínio agência. Os atributos *bem-humorados-mal-humorados* e *desconfiados-confiantes* refletem relacionamento social. O item *legais-chatos* refere-se ao domínio persona.

5ª fase, correspondente à análise por duas lingüistas. Representando um outro momento do procedimento de adaptação, a Escala Todaro e a Escala Neri foram analisadas por duas especialistas em Lingüística que apresentaram sugestões de ordem semântica e cultural, tentando encontrar adjetivos mais próximos aos utilizados na Escala Neri e, ao mesmo tempo, mais típicos do universo infantil. Alguns adjetivos foram considerados de difícil entendimento para crianças de 7 a 10 anos, como: *toló*, *destrutivo*, *construtivo*, *rejeitado*, *entusiasmado*, *integrado*, *ultrapassado*, *atualizado*, *desvalorizado*, *cordial*, *hostil*, *inativo*, *introvertido*, *sociável*, *esperançoso*, *mesquinho*, *generoso*, *produtivo*, *improdutivo*, *progressista*, *retrógrado*, *condescendente*, *preciso*, *impreciso*, *concentrado*, *flexível*, *rígido*, *convencional*, *persistente*, *inconstante*, *alerta* e *embotado*. A sugestão dada foi de que os termos fossem substituídos por

sinônimos ou excluídos. No Quadro 6 é apresentada essa versão do instrumento analisado na sua íntegra.

Quadro 6. Escala Todaro para Avaliação de Atitudes de Crianças em Relação aos Idosos depois de analisada por especialistas em lingüística

OS VELHOS SÃO:			
1	Inteligentes	l-----l-----l 1 2 3	Bobos
2	Negativos	l-----l-----l 1 2 3	Positivos
3	Bem-humorados	l-----l-----l 1 2 3	Mal-humorados
4	Colocados de lado	l-----l-----l 1 2 3	Aceitos
5	Desconfiados	l-----l-----l 1 2 3	Confiantes
6	Alegres	l-----l-----l 1 2 3	Tristes
7	Sozinhos	l-----l-----l 1 2 3	Aceitos
8	Antiquados	l-----l-----l 1 2 3	Modernos
9	Valorizados	l-----l-----l 1 2 3	Maltratados
10	Legais	l-----l-----l 1 2 3	Chatos

11	Doentes	l-----l-----l 1 2 3	Saudáveis
12	Bondosos	l-----l-----l 1 2 3	Malvados
13	Ativos	l-----l-----l 1 2 3	Parados
14	Quietos	l-----l-----l 1 2 3	Falantes
15	Desinteressados pelas pessoas	l-----l-----l 1 2 3	Interessados pelas pessoas
16	Cheios de esperança	l-----l-----l 1 2 3	Pessoas sem esperança
17	Pães-duros	l-----l-----l 1 2 3	Mãos-abertas
18	Dependentes	l-----l-----l 1 2 3	Independentes
19	Produtivos	!-----l-----l 1 2 3	Improdutivos
20	Progressistas	l-----l-----l 1 2 3	Retrógrados
21	Confusos	l-----l-----l 1 2 3	Claros
22	Pacientes	l-----l-----l 1 2 3	Impacientes
23	Certos	l-----l-----l	Errados

		1	2	3	
24	Corajosos	1-----1-----1			Medrosos
		1	2	3	
25	Atentos	1-----1-----1			Desatentos
		1	2	3	
26	Rápidos	1-----1-----1			Lentos
		1	2	3	
27	Pessoas que se adaptam	1-----1-----1			Pessoas que não se adaptam
		1	2	3	
28	Criativos	1-----1-----1			Sem criatividade
		1	2	3	
29	Constantes	1-----1-----1			Instáveis
		1	2	3	
30	Vivos	1-----1-----1			Pessoas sem energia
		1	2	3	

6ª fase. As especialistas disseram que um instrumento apropriado para crianças deveria ser mais curto e conter adjetivos que fizessem parte do universo de vocábulos desta faixa etária (entre 7 e 10 anos). Sugeriram ainda que fosse testado o entendimento destes termos e que se mantivesse mesma proporção de itens da escala Neri por categoria: Cognição: 6 pares de adjetivos = 34%; Agência: 2 pares = 20%; Relacionamento Social: 3 pares = 23% e Persona: 3 pares = 23%. Indicaram também que a escala Todaro deveria seguir a mesma lógica da comanda da escala Neri: “O idoso é”, substituindo a expressão “os velhos são” por “Os idosos são”, para não gerar viés. Além da orientação de utilizar letras do tipo “bastão”, ou seja, maiúsculas, levando em consideração a etapa de alfabetização.

7ª fase. Esta fase é representada por novo levantamento de atributos junto às crianças. Considerando as recomendações acima descritas, planejou-se a 7ª fase do procedimento de adaptação que consistiu em:

- 1) Desmembrar cada item em dois (positivo e negativo).
- 2) Escrever vinhetas, uma para cada adjetivo, contendo descrições de um indivíduo que correspondesse ao atributo, sem porém, usar o adjetivo. Cada vinheta continha ao final uma frase para completar: “Essa pessoa é _____”.
- 3) Utilizar observadores independentes na busca de concordância entre os significados (acordo construído entre juízes).
- 4) Submeter as vinhetas às crianças.
- 5) Analisar os significados atribuídos pelas crianças aos adjetivos utilizados para verificar correspondência entre eles.

São exemplos das vinhetas elaboradas e utilizadas nesta fase:

- I. *Está sempre disposto a compartilhar momentos, sejam eles bons ou ruins. Muitas vezes se preocupa mais com o outro do que com si próprio. Com seu jeito de ser costuma agradar a todos a sua volta.*
Essa pessoa é _____(GENEROSA).
- II. *Minha vizinha adora passear, conversar e está sempre se cuidando. Hora está indo na academia fazer hidroginástica, hora está indo ao cabeleireiro se arrumar. Uma coisa que faz questão de fazer é a sua caminhada diária, além de cuidar da sua alimentação.*
Ela é _____(SAUDÁVEL).
- III. *Todos os domingos reuniam-se no sítio Jacarandá os netos do vovô Emílio. Ele contava histórias de toda uma vida. Os olhos dos pequeninos brilhavam enquanto ouviam. Eram momentos de magia.*
Esta pessoa era _____(SÁBIA).
- IV. *Minha avó adorava os bailes da sua época e não perdia nenhum. Viajava por todo lado sempre à procura de algum.*
Ela era _____(ENTUSIASMADA)
- V. *Minha vizinha saía de casa e não sabia aonde ir. Perguntava às pessoas para onde deveria seguir.*

Ela era _____ (CONFUSA)

VI. *A professora Renata, já cansada de insistir, repetia a toda hora: “Zezinho, bom dia!”. Era tanta alegria, muita folga e zombaria, que Zezinho não entrou na sala naquele dia. Quando entrou, nem notou que uma festa havia. E imaginem, era dele a festa à fantasia.*

Zezinho é _____ (DISTRÁIDO)

VII. *Era uma vez um homem que vivia reclamando de tudo. Logo pela manhã reclamava do café. Em seguida, na padaria, reclamava do pão. No açougue, comprando carne para o almoço, reclamava da carne. E chegando em casa, implicava com sua mulher. Ao se deitar, brigava com seu travesseiro.*

Ele é _____ (MAL-HUMORADO)

VIII. *Vovô ria sempre. Conseguia enfrentar todas as situações difíceis com seu jeito de ser. Até mesmo quando sua dentadura pulou fora da boca, no momento em que pedia Dona Josefina em casamento.*

Vovô era um homem _____ (BEM-HUMORADO)

IX. *A galinha da vovó andava muito cabisbaixa. Não botava um ovo sequer, não se interessava nem pelo galo da vizinha, só pensava em se matar. Vovó chegou à conclusão que sua galinha precisava de tratamento, pois estava _____* (DEPRIMIDA)

X. *Mora naquela casa antiga, que nunca passou por uma reforma. Só acende as luzes na hora do jantar. Sua calçada só é lavada pela chuva. Tem um carro, mas o mantém guardado na garagem. Quando precisa sair, prefere ir caminhando. Dizem que guarda todo o dinheiro embaixo do colchão.*

Essa pessoa é _____ (MESQUINHA)

Passou-se depois à confirmação do entendimento das crianças em relação ao significado de alguns termos. Para tanto, foi construída uma outra versão, com os termos utilizados pelas crianças.

8ª fase. O instrumento que aparece no Quadro 7 é o resultado final do longo processo de adaptação:

Quadro 7. Versão final da Escala Todaro para Avaliação de Atitudes de Crianças em Relação a Idosos

OS IDOSOS SÃO:		
SÁBIOS	1-----1-----1	BOBOS
	1 2 3	
BEM-HUMORADOS	1-----1-----1	MAL-HUMORADOS
	1 2 3	
COLOCADOS DE LADO	1-----1-----1	ACEITOS
	1 2 3	
ALEGRES	1-----1-----1	TRISTES
	1 2 3	
VALORIZADOS	1-----1-----1	MALTRATADOS
	1 2 3	
LEGAIS	1-----1-----1	CHATOS
	1 2 3	
DOENTES	1-----1-----1	SAUDÁVEIS
	1 2 3	
BONZINHOS	1-----1-----1	BRAVOS
	1 2 3	
PÃES-DUROS	1-----1-----1	MÃOS-ABERTAS
	1 2 3	
CLAROS	1-----1-----1	CONFUSOS
	1 2 3	
INSEGUROS	1-----1-----1	SEGUROS
	1 2 3	
ATENTOS	1-----1-----1	DISTRAÍDOS

	1	2	3	
LENTOS	----- -----			RÁPIDOS
	1	2	3	
CRIATIVOS	----- -----			SEM CRIATIVIDADE
	1	2	3	

Os seis itens: *sábios-bobos*, *claros-confusos*, *inseguros-seguros*, *lentos-rápidos*, *criativos-sem criatividade*, *atentos-distraídos* dizem respeito ao domínio cognitivo. Os dois pares *alegres-tristes* e *doentes-saudáveis* referem-se ao domínio agência. Os três itens *bem-humorados-mal-humorados*, *colocados de lado-aceitos*, *valorizados-maltratados* cobrem aspectos do domínio relacionamento social. Os três pares *legais-chatos*, *bonzinhos-bravos*, *pães-duros-mãos-abertas* referem-se à persona.

9ª fase. O último passo consistiu em levantar indicadores de confiabilidade interna para a Escala Todaro. Foi calculado o índice α de Cronbach para a escala como um todo, em duas ocasiões de medida separadas por cinco semanas, durante as quais os 248 participantes das duas medidas foram submetidas a uma intervenção educacional visando modificar suas atitudes em relação aos idosos. As crianças tinham de 7 a 10 anos de idade e estavam distribuídas de forma equitativa pelas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Dentre elas, 130 eram meninas. Não foram observadas diferenças estatisticamente significantes quanto à distribuição por gênero e idade em cada uma das quatro séries escolares.

As medidas de consistência interna da Escala Todaro resultaram em índices satisfatórios, indicando que seus itens provavelmente são referentes a um mesmo construto.

Tabela 1. Análise de consistência interna da escala de atitudes (n=248).

Escala / Tempo	Nº de Itens	Coefficiente*	Itens com menor consistência	Correlação com o Total**	Coefficiente* (após retirada dos itens)
Atitudes / Medida 1	14	0.773	---	---	---
Atitudes / Medida 2	14	0.741	---	---	---

* coeficiente alfa de Cronbach para as escalas.

** correlação do item com o total do respectivo domínio, sem considerar o item no escore total.

Itens invertidos para o cálculo do escore total: 3, 4, 7, 9, 11 e 13.

DISCUSSÃO

Para que se possa avaliar o efeito de um programa de mudança de atitudes baseado em leitura de textos literários é necessário ter instrumentos adequados. Quando Laidlaw, Power & Schmidt (2007) desenvolveram uma escala tipo Likert para medida de atitudes de idosos em relação ao envelhecimento, os autores alertaram para a importância de partir de um estudo-piloto. Nosso delineamento também contou com um estudo-piloto o que nos pareceu de igual relevância mediante o longo processo de construção de uma escala para avaliação de atitudes de crianças em relação a idosos descrito neste capítulo.

Nosso procedimento se mostrou fiel à prescrição de Osgood (1976), ouvindo a comunidade verbal para a qual o instrumento de avaliação se dirige. Esta fidelidade também se revelou na adoção de questões relativas à compreensão dos adjetivos bipolares, pois era necessário adequá-los à idade e à cultura dos respondentes. Para tanto, foram ouvidas as próprias crianças e duas especialistas em lingüística.

Alguns adjetivos adotados são compartilhados por escalas construídas fora do Brasil, tais como a CATE – Children Attitudes Toward Elderly (*alegres/tristes; bonzinhos/bravos*), a *Semantic Differential Measuring Intergenerational Attitudes* (Pinquart & Sörensen, 2000: *alegres/tristes* e a escala construída por Eisendorf & Altrocchi em 1961 e adaptada por Lynott & Merola em 2007: *sábios/bobos; rápidos/lentos; alegres/tristes; valorizados/maltratados; doentes/saudáveis*).

Os indicadores de confiabilidade interna para essa versão demonstraram índices satisfatórios. O cálculo do coeficiente alfa apresentou valores indicadores de boa consistência

interna. Há vantagens e limitações no presente estudo. As vantagens dizem respeito a ser um instrumento construído a partir da linguagem de crianças brasileiras, e não adaptado de um congênere estrangeiro. As limitações estão associadas ao fato de ser um estudo preliminar, ainda sem indicadores adicionais de validade interna, de critério ou de construção, ao fato de os itens bipolares terem apenas três intensidades, quando o ideal é uma possibilidade de conferir maior refinamento às respostas individuais e maior variabilidade às respostas dos grupos.

No cômputo geral, a construção da escala Todaro teve um saldo positivo. Mesmo assim, deixamos sugestões para pesquisas futuras: ver se o instrumento funciona para crianças mais velhas, comparar crianças mais velhas e mais novas, testar, adaptar ou construir escalas com mais intensidades, avaliar os vários tipos de validade, trabalhar com amostras maiores, intervir com outros programas de leitura e até com outros tipos de intervenção, como por exemplo, as intergeracionais.

CAPÍTULO 5

ATITUDES EM RELAÇÃO A IDOSOS EM CRIANÇAS SUBMETIDAS

A UM PROGRAMA DE LEITURA RETRATANDO

IMAGENS HETEROGÊNEAS DE VELHICE

*“Por trás de qualquer prática educativa
sempre há uma resposta a por que ensinamos e
como se aprende.”*

(Zabala)

A bagagem de experiências decorrentes das mensagens dos meios simbólicos com relação aos comportamentos, atributos e direitos dos mais velhos dá origem às informações, aos comportamentos e às apreciações das crianças em relação aos velhos e à velhice. Além disso, a convivência com idosos, a observação de seus comportamentos e dos comportamentos dos adultos em relação a eles são experiências que dão origem aos fundamentos das futuras atitudes dos indivíduos mais jovens em relação a esses objetos sociais e em relação a si mesmos quando forem idosos.

O processo de envelhecimento e o processo de desenvolvimento produzem experiências diferentes para cada pessoa ao longo do ciclo da vida. Cada aprendizagem individual sobre envelhecimento ocorre ainda na infância, quer a pessoa pense e reflita sobre isto ou não. O importante não é se os indivíduos aprenderam, mas sim o que aprenderam e como. Muito do que as crianças aprendem sobre envelhecimento é misturado de verdades e desinformação. Algumas destas desinformações estão baseadas em crenças e estereótipos que perpetuam valores (Klein, Council & McGuire, 2005).

As justificativas correntes para a realização de estudos descritivos e de intervenção envolvendo atitudes em relação a idosos são as noções segundo as quais a velhice é um evento natural e um fenômeno gradual, e que as atitudes sociais e individuais negativas em relação à velhice e aos idosos têm grande peso na determinação de pior qualidade do envelhecimento e de menor bem-estar dos idosos e das sociedades.

Gamliel, Reichental & Ayal (2007), referindo-se aos Estados Unidos, afirmam que os “encontros educacionais” são menos raros do que há duas décadas, mas que ainda estão ocultos do olhar social. Estes encontros são compostos por atividades educativas que são organizadas de

uma maneira formal e não espontânea e ocorrem no contexto das instituições e são acompanhadas e facilitadas por professores e profissionais da educação. Numa revisão de pesquisas sobre o tema, Gamliel, Reichental & Ayal (2007) afirmaram que o foco dos estudos tem sido nas relações intergeracionais, tanto quando os idosos vão ao encontro das crianças nas escolas, como quando as crianças vão até eles, por exemplo em casas de repouso, centros-dia e centros recreativos, entre outros, programas nos quais as crianças “adotam” idosos em comunidades de aposentados, instituições asilares e abrigos. Neste artigo os autores oferecem como referência uma lista de pesquisadores, como Dunkle & Mikelthun, 1982; Jean-Pierre & Yaron, 1988; Proller, 1989; Xaverius & Matthews, 2003. Além destas, há pesquisas que são feitas no cenário escolar, como as de Bostrom, 2003; Cummings, Williams & Ellis, 2002; Newman, Morris & Streetman, 1999; Waddock & Freedman, 1998-1999, que se debruçaram sobre esse tema.

Nos Estados Unidos, onde se produz a maior parte das publicações sobre o tema, data de meados dos anos 1980 o aumento do interesse por programas educativos (Middlecamp & Gross, 2002). Embora muitos deles pareçam ser bem-sucedidos, ainda não estão disponíveis dados suficientes sobre a estabilidade das mudanças resultantes das intervenções (Pinquart & Sorensen, 2000).

Chowdary & colaboradores (2000) afirmam que os interesses dos estudos sobre os efeitos de intervenções educacionais sobre as atitudes em relação à velhice em crianças podem ser classificados em três categorias distintas: 1) impacto dos programas educativos sobre as atitudes de crianças; 2) inadequação dos materiais pedagógicos disponíveis para ensinar sobre este tópico e 3) percepções das crianças a respeito dos idosos e do processo de envelhecimento.

A primeira categoria de interesses pode ser vista nas pesquisas experimentais que prevêm um delineamento que avalia as atitudes antes e após um programa educativo que pode ser composto por atividades de visitas, troca de correspondência, dança, jogos, exposição a fotos e desenhos, etc. A segunda categoria esboça a crítica, por exemplo, a programas educativos que submetem as crianças a exposição a materiais como fotos ou filmes que refletem deterioração física em idosos e que, por isso, resultam em respostas negativas das crianças. A terceira e última consideração alerta para a necessidade de conhecer as idéias das crianças em relação aos idosos.

Estudos internacionais sobre atitudes de crianças em relação aos idosos, à velhice e ao envelhecimento apresentam resultados contraditórios e as pesquisas que focam em mudança de

atitudes não são muito conclusivas. Os estudos têm mostrado efeitos positivos, neutros e até negativos como resultados da participação em programas.

Para Lynnot & Merola (2007), alguns dos estudos internacionais como, por exemplo, os de Parnell, 1980; Baggett, 1981; Dellman-Jenkins, Lambert & Fruit, 1986; Seefeldt, 1987 e Ward, 1997, de natureza descritiva, sobre atitudes de crianças em relação aos idosos e à velhice, relatam resultados negativos. Estes geralmente são atribuídos ao fato de as crianças serem expostas a uma grande quantidade de informações e atitudes negativas, mediadas pelos comportamentos dos adultos e pelos conteúdos dos meios simbólicos.

Klein, Council & McGuire (2005) envolveram 3.200 sujeitos divididos igualmente em grupo controle e grupo experimental, ambos estudantes de escolas rurais. O foco da pesquisa era verificar as atitudes de cada grupo antes e após a intervenção e comparar os grupos. O programa era composto por três tópicos: 1) estudos demográficos sobre a população idosa; 2) comparações entre jovens e idosos; 3) aspectos de saúde ligados ao envelhecimento. Os resultados não apresentaram diferenças significantes entre o grupo experimental e o grupo controle, ao se levar em conta as medidas do pré e do pós-teste. Middlecamp & Gross (2002) apontam outros pesquisadores como Kocarnik & Ponzetti que, em 1986 compararam grupos de crianças que receberam um tratamento experimental com crianças de um grupo controle, e também não encontraram diferenças significantes daquelas que compunham o grupo exposto a um programa educativo elaborado com atividades baseadas na apresentação de fotografias.

Lichtenstein & outros (2001) encontraram em seus resultados de pesquisa crianças que apresentaram visões positivas, negativas e neutras. Parte desta diferença entre os resultados de pesquisas pode ser atribuída às diferentes extensões dos programas de atividades e ao uso de diferentes metodologias para aplicação dos programas.

Mas, de modo geral, os resultados avaliados após a aplicação de programas de intervenção são relatados de maneira positiva e mostram que estes programas têm causado impacto positivo nas atitudes de ambos os grupos (crianças e idosos), tais como Glass & Trent (1980), Davis & Westbrook (1981), Green (1981), Hoot (1981), Baum, Newman & Shore (1982), Filmer (1984), Murphy-Russel, Die & Walker (1986), Corbin, Metal-Corbin & Barg (1989), O'Brien (1990), Aday, Rice & Evans (1991), Chetkow-Yanoov (1991), Aday, Sims & McDuffie (1996), Camp & outros (1997), Sherman (1997), Newman, Faux & Larimer (1997), Blunk & Williams (1997), Laney & outros (1999), Haught & outros (1999), Bales, Eklund & Siffin (2000), Piquart &

Sorensen (2000), Kiernan & Ashley (2002), Gamliel, Reichental & Ayal (2007) e Lynott & Merola (2007). Alguns destes estudos descrevemos a seguir.

Gamliel, Reichental & Ayal (2007) criaram e testaram um programa guiado por princípios e regras. Nele, as crianças ensinavam informática para os idosos e os idosos contavam a respeito de suas histórias de vida destacando fatos ligados à própria história de Israel, enriquecendo-as com lendas, costumes e até nos rituais e eventos escolares. Todos os estudantes envolvidos receberam treinamento em diferentes níveis: emocional, de valores e de comunicação. Os resultados indicaram ganhos para ambos os grupos, contrariando as idéias de Seefeldt (1989), que afirmou que as investigações que medem mudança de atitudes de crianças em relação a idosos e também de idosos a respeito de crianças têm encontrado, com frequência, apenas modificações nas opiniões das crianças.

Laney & colaboradores (1999) exploraram as idéias sobre envelhecimento correntes em crianças antes e depois do que os autores chamaram de unidade de instrução integrada. Vinte estudantes participaram de um programa de seis semanas de duração que envolvia unidades didáticas sobre envelhecimento, atividades intergeracionais e literatura infantil. Para medir as atitudes no pré e no pós-teste, os pesquisadores utilizaram desenhos, entrevistas e uma atividade com livre associação de palavras. Os resultados mostraram que o programa causou efeito positivo nas opiniões das crianças a respeito do envelhecimento e dos idosos.

Kiernan & Ashley (2002) ofereceram para as crianças de uma escola de Hudson, nos Estados Unidos, um programa considerado de sucesso composto por três tópicos: indicação de livros sobre cidadãos idosos, troca regular de correspondências e visitas entre os participantes (crianças e idosos). Os resultados deste estudo comprovaram a eficácia do programa para ambos os grupos. As crianças demonstraram atitudes mais positivas após o programa e os idosos incrementaram sua auto-estima e a sensação de manterem-se produtivos.

Blunk & Williams (1997) verificaram as percepções sobre velhice em 42 crianças com idades entre quatro e cinco anos, numa amostra composta por 15 meninos e 27 meninas de níveis socioeconômicos diferentes. Os sujeitos foram divididos em grupo controle e grupo experimental. O grupo experimental foi exposto a um programa de oito semanas de duração cujo conteúdo se baseava nas características e nos aspectos positivos da velhice. Para mensurar o impacto do programa nas atitudes das crianças foi utilizado o instrumento Social Attitudes Scale of Ageist Prejudice-SASAP (Isaacs & Bearison, 1986) numa versão adaptada, isto é, com menos 16 itens

que a original. Os resultados indicaram um decréscimo significativo nos preconceitos, ao se comparar as medidas antes e após a intervenção, no grupo experimental. O grupo controle apresentou um incremento nos índices de preconceito no pós-teste.

De 2002 a 2005, Lynott & Merola (2007) propuseram um estudo que examinava os efeitos de um programa com atividades que duraram o período de cinco meses, compostas de visitas a instituições, uma peça de teatro e da elaboração conjunta de livros biográficos e de histórias. Participavam da amostra algo em torno de 21 a 26 estudantes em cada uma das quatro classes. O instrumento utilizado foi um diferencial semântico que incluía 17 itens com adjetivos bipolares, com intervalo escalar de 1 a 7, adaptado do original construído por Eisendorfer e Altrocchi em 1961. Os itens que apresentaram significantes mudanças nos resultados foram: inteligente/ignorante; limpo/sujo; rico/pobre; interessado/desinteressado; apropriado/esquisito; valorizado/desvalorizado; saudável/doente; bom/mau e relaxado/tenso. As autoras concluíram que o programa causou melhora significativa nas atitudes das crianças em relação aos idosos.

Case (1984) sugere que a consciência das crianças e seu entendimento das pessoas mais velhas podem ser aumentados através de livros que incluam pelo menos um personagem mais velho que seja ativo e importante para a história, através de retratos positivos e precisos de pessoas mais velhas, e de livros que tratem de aspectos do envelhecimento diretamente, mesmo que não contenham personagens mais velhos. A autora afirma que tais livros são difíceis de achar porque as pessoas mais velhas freqüentemente são sub-representadas ou tratadas como personagens estereotipadas nos livros infantis, por isso faz um levantamento dessas obras e apresenta uma lista com os títulos e a descrição resumida de 19, que, segundo ela, estão incluídos como um ponto de partida para escolher livros infantis que retratem uma imagem precisa do envelhecimento.

Um programa de literatura foi criado para alunos de 5ª série para investigar seus efeitos sobre as atitudes em relação aos idosos. O programa consistiu de leituras orais, feitas por professores regulares de classe, de ficção realista apresentando uma pessoa idosa como personagem principal. Os sujeitos foram divididos em três grupos. Um grupo de leitura (R) ouviu seu próprio professor ler as histórias; um grupo de leitura e discussão (RandD) discutiu as histórias cada dia em seguida à leitura do professor; um grupo de controle ouviu histórias nas quais nenhuma pessoa idosa aparecia como personagem principal. Uma adaptação da Escala Tuckman-Lorge de Atitudes quanto a Pessoas Idosas, duas Escalas Semânticas Diferenciais e o

Teste de Percepção de Schneider foram administrados como pré-teste e pós-teste para medir atitudes. Os resultados revelaram que o Grupo de Leitura (R) e o Grupo de Controle mostraram uma diferença na Escala Diferencial Semântica I: o Grupo R gravitou em direção a atitudes mais positivas quanto aos idosos, e o Grupo de Controle demonstrou uma atitude significativamente menos favorável (Schneider, 1978).

James & Kormanski (1999) discutem as qualidades e apontam as características gerais de obras de literatura infantil e explicam que os livros para crianças deveriam retratar adultos maduros em situações realistas e não estereotipadas. No artigo, incluem uma lista de critérios para selecionar livros de qualidade quando do desenvolvimento de um programa de leitura: 1) demonstrar que os adultos maduros participam de uma variedade de atividades; 2) ressaltar atitudes positivas quanto a adultos maduros; 3) transcender percepções estereotípicas sobre o envelhecimento; 4) ajudar as crianças a entender as emoções dos adultos maduros na história; 5) usar linguagem positiva ao descrever as características físicas ou mentais dos personagens adultos maduros; 6) retratar tais personagens como indivíduos distintos com traços de personalidade únicos e 7) retratar as relações entre crianças e adultos maduros como benéficas e satisfatórias mutuamente.

Jantz & colaboradores (1976) fornecem uma lista de sugestões de atividades a serem inseridas no currículo para professores de classes de crianças entre três e 11 anos com o objetivo de ajudar a desenvolver atitudes positivas em relação ao envelhecimento e a pessoas mais velhas. Discutem o fundamento teórico e a importância de um currículo sobre o envelhecimento para crianças da pré-escola e do Ensino Fundamental e fornecem sugestões para professores quanto ao ensino de atitudes e valores através de várias atividades em diferentes disciplinas. O programa provê orientação específica em relação a aulas programadas, experiências integradas, lições espontâneas e avaliação. Inclui cinco seções curriculares para cada classe e cada seção conta com materiais, como livros e filmes infantis.

McGuire (1993) investigou se é fato que uma educação sobre o envelhecimento pode ter um impacto significativamente positivo sobre as atitudes de crianças da pré-escola quanto aos idosos. Um programa de educação sobre o envelhecimento com unidades de ensino sobre o envelhecer foi desenvolvido e implementado em três classes de pré-escola, enquanto três outras classes de pré-escola serviram como controle. A amostragem total foi de 78 crianças de 4 e 5 anos. Seis unidades de ensino, utilizando atividades no quadro de feltro, figuras e literatura

infantil, foram apresentadas às crianças no grupo experimental ao longo de um período de 3 semanas. O currículo refletia seis conceitos principais: 1) o envelhecimento é um processo natural que ocorre ao longo da vida; 2) as pessoas mais velhas e mais jovens são semelhantes de muitas maneiras; 3) as pessoas mais velhas são membros valiosos da sociedade; 4) o velho e o jovem podem gostar um do outro e aprender um com o outro; 5) as pessoas precisam planejar a velhice; e 6) as pessoas têm controle sobre a pessoa mais velha que irão se tornar. O diferencial semântico CATE foi administrado nos grupos experimental e de controle para o estudo. Resultados demonstraram que os pré-escolares que participaram das unidades de ensino tinham atitudes significativamente mais positivas sobre pessoas idosas do que os pré-escolares que não o tinham feito, enquanto o grupo de controle não mudou significativamente. Conclui-se que programas de educação sobre o envelhecimento para crianças podem ajudar a obter atitudes positivas quanto à idade e ao envelhecimento.

Seefeldt & colaboradores (1990) criaram um manual para professores de crianças pequenas de idades entre 3 e 8 anos e para administradores de creches, escolas infantis ou de ensino fundamental que estejam planejando um programa para ensinar as crianças sobre os idosos e permitir a elas que desenvolvam atitudes positivas quanto aos idosos e ao envelhecimento. Os autores afirmam que os educadores necessitam de diretrizes para planejar experiências curriculares que sejam apropriadas ao desenvolvimento das crianças. Descrevem a importância de desenvolver programas que contenham objetivos e atividades apropriadas para cada uma dessas faixas etárias, estabeleçam e mantenham contato entre jovens e velhos, recrutem e treinem voluntários idosos e que, ao final, não esqueçam de prever algum tipo de avaliação do programa. O manual traz bibliografias comentadas de livros, filmes e vídeos infantis como sugestões educacionais para serem abordadas no currículo.

Esse cenário está ocorrendo num país que envelheceu antes do Brasil, desenvolveu uma consciência mais apurada sobre os direitos dos idosos e conta com abundantes recursos materiais e humanos para a pesquisa e a intervenção no âmbito das atitudes em relação à velhice, consideradas como antecedentes poderosos do bem-estar individual e coletivo dos idosos. Seus dados apontam direções importantes para a pesquisa em gerontologia social e em educação gerontológica no Brasil. Considerando nossos problemas de desigualdade na distribuição de bens e de oportunidades sociais, é de prever que os idosos terão cada vez mais dificuldades e que existirão cada vez maiores impedimentos à implementação de políticas e práticas sociais que

façam jus à contribuição dos idosos à sociedade, se as novas gerações não tiverem informações realistas, atitudes positivas e valores que contemplem a equidade e a dignidade humana, quando se trata dos mais velhos.

Além dessa justificativa social, esta pesquisa tem como justificativa teórica o fato de existirem lacunas metodológicas, teóricas e empíricas no campo do estudo das atitudes de crianças brasileiras em relação à velhice e aos idosos. Espera-se fazer contribuições em relação a elas, tendo como horizonte a produção internacional, uma vez que não há dados brasileiros sobre atitudes de crianças em relação a idosos e nem sobre intervenções educacionais visando à sua modificação.

5.1. OBJETIVO GERAL

Analisar os efeitos de uma intervenção educacional baseada na leitura de textos de literatura infantil veiculando imagens heterogêneas dos idosos, sobre crianças de ambos os gêneros, expostas a diferentes intensidades de convivência com os avós.

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Descrever as atitudes de crianças de 7 a 10 anos de idade em relação a idosos, antes e depois da aplicação de um programa de ação educativa gerontológica baseado em leitura de textos literários infantis que apresentam imagens heterogêneas de velhice.
- 2) Investigar relações entre as atitudes das crianças antes e depois da intervenção, controlando as variáveis gênero, idade e intensidade da convivência com os avós.

5.3. MÉTODO

O estudo foi realizado numa escola pública de Atibaia, estado de São Paulo, cidade que conta com 111.300 habitantes, sendo 41.440 em idade escolar (0 a 19 anos) e destes as crianças entre 7 a 10 anos representam 5.784, conforme dados do IBGE (2000). Foi uma amostra composta pela totalidade das crianças (n=248) que freqüentavam as turmas do turno da manhã e do turno da tarde do nível fundamental, 1ª a 4ª série, na escola que aceitou a proposta de trabalho feita à direção pela autora deste trabalho. Na ocasião, havia na cidade 57 estabelecimentos de Ensino Fundamental e a escolha dessa unidade escolar foi presidida por critério de conveniência, já que a diretora estava aberta para receber a pesquisadora.

5.4. PARTICIPANTES

Foram 248 alunos do Ensino Fundamental, 1ª a 4ª séries, com 7 a 10 anos de idade, sendo cerca de 25% de cada série e idade correspondente. Cento e trinta eram meninas. Não existiam diferenças estatisticamente significantes quanto à distribuição por gênero e idade em cada uma das quatro séries.

5.5. PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Depois de um contato informal com a diretora da escola, foi-lhe enviada uma carta solicitando autorização para a realização da pesquisa, a qual continha informações sobre os objetivos do trabalho e a metodologia a ser utilizada. Uma vez aceito o pedido, foi firmado um compromisso entre a pesquisadora e a direção da escola, quanto a realizar uma reunião prévia com as professoras e os pais ou responsáveis, na qual seriam dadas informações sobre os objetivos, o conteúdo, a metodologia e a duração do trabalho, assim como seriam oferecidas informações sobre questões éticas, ou seja, sigilo quanto à identidade das crianças, direito a não participar e a abandonar a pesquisa a qualquer momento, inexistência de custos financeiros, inexistência de riscos físicos ou psicológicos às crianças e compromisso de comunicação dos resultados mediante relatórios e reuniões presenciais. A reunião inicial com os pais de fato ocorreu e ao seu término eles assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 3).

5.6. DELINEAMENTO

Foi um estudo de natureza quase experimental com um só grupo de sujeitos que foram submetidos a pré e pós-teste equivalentes e a uma fase intermediária de tratamento.

5.7. PROCEDIMENTO E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

No início da primeira sessão as crianças de cada uma das oito turmas foram convidadas a participar, esclarecidas sobre a natureza do programa, seus objetivos e duração e informadas sobre o caráter voluntário de sua participação. Em seguida, procedeu-se a aplicação do pré-teste que consistiu num protocolo, contendo as seguintes partes:

- 1) Um questionário que solicitava informações sobre nome, idade, gênero e série escolar e contendo uma questão dicotômica perguntando se a criança morava na mesma casa que os avós, e uma segunda apresentando uma lista de sete atividades e pedindo que ela assinalasse qual ou

quais delas costumava realizar junto com os avós. Esses itens tinham como objetivo avaliar a intensidade da convivência das crianças com os avós (Anexo 4).

2) Uma escala diferencial semântica com 14 itens bipolares com três intensidades cada um, precedida por uma instrução para resposta. Os itens eram: *Sábios/Bobos; Bem-humorados/Mal-humorados; Colocados de lado/Aceitos; Alegres/Tristes; Valorizados/Maltratados; Legais/Chatos; Doentes/Saudáveis; Bonzinhos/Bravos; Pães-duros/Mãos-abertas; Claros/Confusos; Inseguros/Seguros; Atentos/Distraídos; Lentos/Rápidos; Criativos/Sem criatividade.*

A instrução era dada oralmente, pela pesquisadora, que explicava o significado dos números e das âncoras bipolares e explicitava o sentido de escalonagem. Determinava que a criança devia responder um item de cada vez, sem pular nenhum, sem consultar ou copiar dos colegas e que deveria assinalar somente um dos três pontos em cada um. A escala Todaro cobria os domínios cognição, agência, relações sociais e persona e foi construída especialmente para esta pesquisa, conforme relato inserido no Capítulo 4 e modelo constante do Anexo 5.

Essa aplicação levou em média 50 minutos, ao cabo dos quais, a pesquisadora recolheu os protocolos e deu início à intervenção educacional.

No pós-teste, realizado ao final da quinta e última sessão de leituras, foi repetida a aplicação da escala diferencial semântica. A duração dessa 6ª sessão foi de 50 minutos.

5.8. PROCEDIMENTO E MATERIAIS DA INTERVENÇÃO EDUCACIONAL

A intervenção educacional foi composta por seis sessões com duração média de 50 minutos cada uma, sendo a primeira para as escolhas dos livros e as cinco para as atividades de leitura, problematização e reflexão. Os objetivos do programa eram: criar um espaço no contexto escolar para reflexão a respeito de temas relativos aos idosos, à velhice e ao envelhecimento; construir conhecimento acerca da heterogeneidade da velhice; causar impacto nas atitudes negativas em relação aos idosos, à velhice e ao envelhecimento e promover a reflexão sobre atitudes de respeito entre pessoas de diferentes idades.

Para poder estabelecer os conteúdos do programa levamos em conta a tipologia descrita por Zabala (1998) que os divide em conceituais, procedimentais e atitudinais. Conteúdos conceituais são aqueles ligados a fatos, princípios e conceitos. Os conteúdos procedimentais traduzem técnicas, métodos e procedimento. Já os do tipo atitudinais se referem a valores, normas

e atitudes. Segundo o autor, devemos nos desprender do entendimento restrito do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos. Deste modo, são considerados conteúdos todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento de capacidades afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. No presente estudo, os conteúdos foram distribuídos, como se vê no Quadro 8:

Quadro 8. Tipos de conteúdo e descrição das atividades

TIPOS DE CONTEÚDOS	ATIVIDADE
Procedimentais	Individual: Representação da velhice por meio de desenho <ul style="list-style-type: none"> • Desenhar a parte que mais gostou na história (Anexo 6); • Desenhar você hoje e quando ficar idoso (Anexo 7).
Conceituais	Individual: <ul style="list-style-type: none"> •Fazer um resumo com as idéias mais importantes da história (Anexo 8); OU •Escrever uma lista com as características das personagens (Anexo 9); OU •Escrever conclusões a que chegaram depois de ouvir a história: “Eu entendi que...” (Anexo 10).
Atitudinais	Em grupo: <ul style="list-style-type: none"> •Debate mediado pela pesquisadora a partir de um roteiro problematizador (O que vocês acharam desta história? Por quê? Qual a opinião de vocês a respeito dos personagens? Por quê? Vocês concordam com o que aconteceu? Por quê? O que vocês sentiram ao ouvirem a história? Se vocês fossem o autor, como seria?).

A pesquisadora não se restringiu ao roteiro preestabelecido para a condução do debate e os estudantes ficaram livres para poderem expor suas idéias colocando outras interrogações que foram prontamente aceitas para efeito de discussão e problematização com todos de cada classe. Como mediadora, a pesquisadora apenas coordenou e disciplinou os turnos de fala, proporcionando uma atmosfera de respeito às impressões das crianças sobre o texto do livro por ela lido.

A seqüência do programa está descrita no Quadro 9.

Quadro 9. Descrição das sessões

SESSÕES	DURAÇÃO MÉDIA	ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO
<p>1^a a 4^a: Leitura feita pela pesquisadora do livro escolhido pelas crianças, seguindo sempre a seqüência das categorias: imagens estereotipadas, realistas, fantásticas; divertidas e de “novos velhos”; debate; atividades de resumo ou de elaboração de lista de características ou de conclusões; desenho da parte que mais gostou da história (feito na classe ou em casa, de acordo com o tempo);</p> <p>5^a: Mesma seqüência descrita acima, porém com a inclusão da atividade de desenho “Eu hoje e eu quando ficar idoso”.</p> <p>6^a. Aplicação do pós-teste</p>	<p>50 minutos para cada sessão</p>	<p>Todas as carteiras dispostas em forma de círculo</p>

5.9. RESULTADOS

Os dados foram submetidos à análise estatística descritiva, mediante testes não paramétricos. Inicialmente foram feitos testes para estabelecer o perfil da amostra considerando-se as variáveis gênero, idade e série escolar. Era desejável para o estudo que não houvesse diferença na proporção de meninos e meninas na amostra total e em cada uma das séries escolares. Esperava-se também que houvesse sobreposição entre o grau escolar e a idade em cada um dos grupos e que eles diferissem entre si quanto a essas variáveis. As análises evidenciaram que entre os 248 estudantes, com 7 a 10 anos de idade, matriculados nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, entre os quais 130 eram meninas, havia sobreposição entre a idade cronológica e o nível de escolaridade (a amostra continha cerca de 25% de crianças de cada série e 25% de crianças de cada idade), motivo pelo qual poder-se-ia usar, alternativamente, os

critérios idade e série escolar para fazer as comparações. Foi escolhido o critério idade por ser o mais usado nas pesquisas internacionais. Cerca de metade dos participantes eram do gênero feminino. Não foram observadas diferenças estatisticamente significantes quanto à distribuição por gênero e idade em cada uma das quatro séries escolares (Ver Anexo 11).

As variáveis derivadas da aplicação do questionário sobre convivência com idosos e da escala de atitudes em relação aos idosos foram analisadas quanto à sua distribuição, resultando em medidas de frequência, posição e dispersão. Foram feitas análises intra e intergrupos de idade e gênero quanto às medidas pré e pós-intervenção, assim como foram analisadas as diferenças de desempenho entre o pré e o pós-teste pelos mesmos critérios. Para as análises intragrupos foram adotados os testes Qui quadrado e Exato de Fischer para as variáveis categóricas, e Mann-Whitney (dois grupos), Kruskal Wallis (três ou mais grupos) para as contínuas. Foi adotado o teste de correlação de postos de Spearman para analisar as relações entre as variáveis contínuas dentro de cada grupo de idade e gênero. Quando o interesse foi comparar cada um dos grupos antes e depois da intervenção, foi utilizado o teste de Wilcoxon para amostras relacionadas e foi calculado o significado estatístico dos deltas ou diferenças entre os escores no pré e no pós-teste. O nível de significância adotado para todos os testes foi de 5%, ou seja, de $p < 0,05$.

5.10. CONVIVÊNCIA COM OS AVÓS

Os dados sobre a convivência com os avós derivaram de três questões feitas às crianças. A primeira perguntava se a criança morava no mesmo domicílio com os avós ou com um deles. Para as que não moravam com os avós foi perguntado com que frequência elas se encontravam com eles. As opções eram todos os dias, toda semana, duas vezes por mês, uma vez por mês e somente nas férias. Por último foi perguntado às crianças sobre aspectos do relacionamento com os avós (realizar atividades tais como brincar junto, levar para passear, contar histórias, conversar, e, além disso, aprender com os avós, ganhar presentes deles e os avós deixarem fazer tudo o que desejam). Para efeito do tratamento de dados, esta última questão foi tratada mediante a simples contagem do número de atividades ou de aspectos do relacionamento com os avós que cada criança anotou.

Cento e oitenta e quatro crianças, ou 74,2% da amostra, não moravam com os avós. Quase a metade (41,5%) relatou que via os avós todos os dias; 28% disseram que se encontravam com eles toda semana; 17,7% encontravam-se com os avós nos períodos de férias escolares; 5,2%

duas vezes por mês e 7,6%, uma vez ao mês. Quanto à frequência de contatos com os avós, o grupo que morava com os avós não diferiu do grupo que não morava, o que significa que mesmo não morando junto, as crianças tinham forte probabilidade de interagir com os avós. Tampouco foram encontradas diferenças estatisticamente significantes com relação às variáveis gênero e série escolar (ver Anexo 12). No entanto, as crianças que moravam com os avós eram um pouco mais novas do que as que não moravam (média de 8,65 anos para os que não moravam e 8,30 para os que moravam, para um valor de $p = 0,036$). Ao mesmo tempo, as crianças de 7 e 8 anos, relataram ter maior número de oportunidades de relacionamento com os avós do que os mais velhos, as primeiras com médias de 4,65 e 4,16 atividades por semana e os de 9 e 10 anos, com médias em torno de 3 atividades por semana.

5.11. COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS NA ESCALA DE ATITUDES EM RELAÇÃO AOS IDOSOS ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

O escore total e os escores nos quatro domínios da escala de atitudes em relação aos idosos obtidos pelas crianças no pré e no pós-teste foram comparados, considerando-se a amostra como um todo e os grupos de idade e gênero. A Figura 2 apresenta as médias e a Figura 3 apresenta a distribuição dos dados considerando-se as medidas de posição (médias, medianas, quartis 1, 3 e 4 e valores mínimos e máximos).

A análise dessas figuras permite dizer que as atitudes das crianças foram geralmente positivas, mas que melhoraram, considerando-se os tempos antes e depois da intervenção.

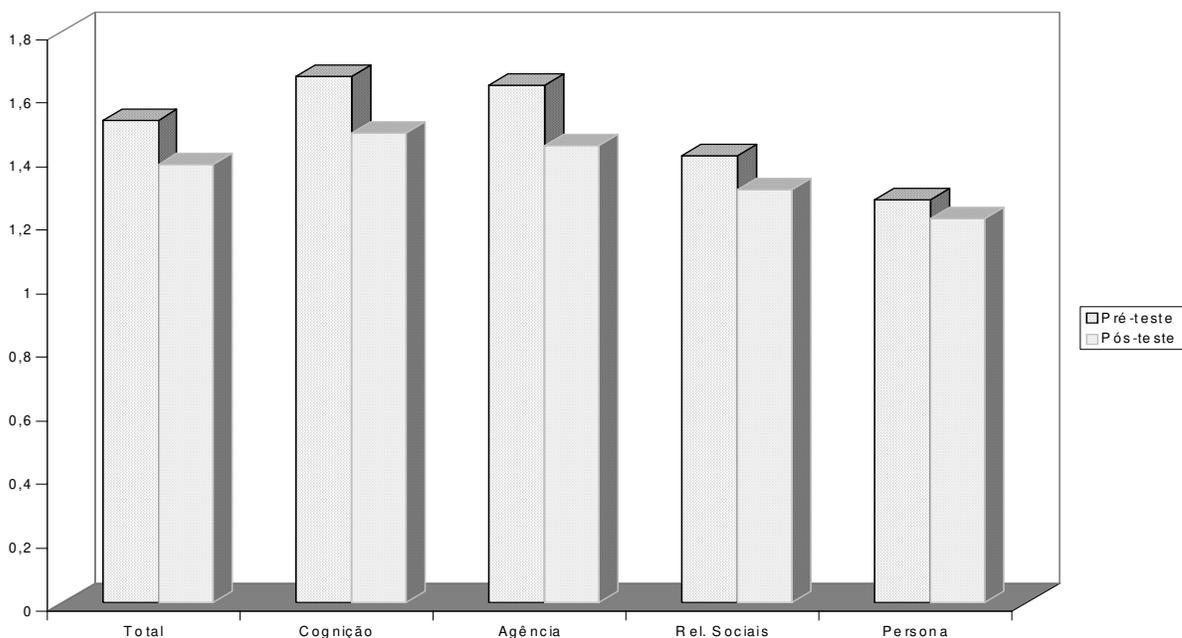
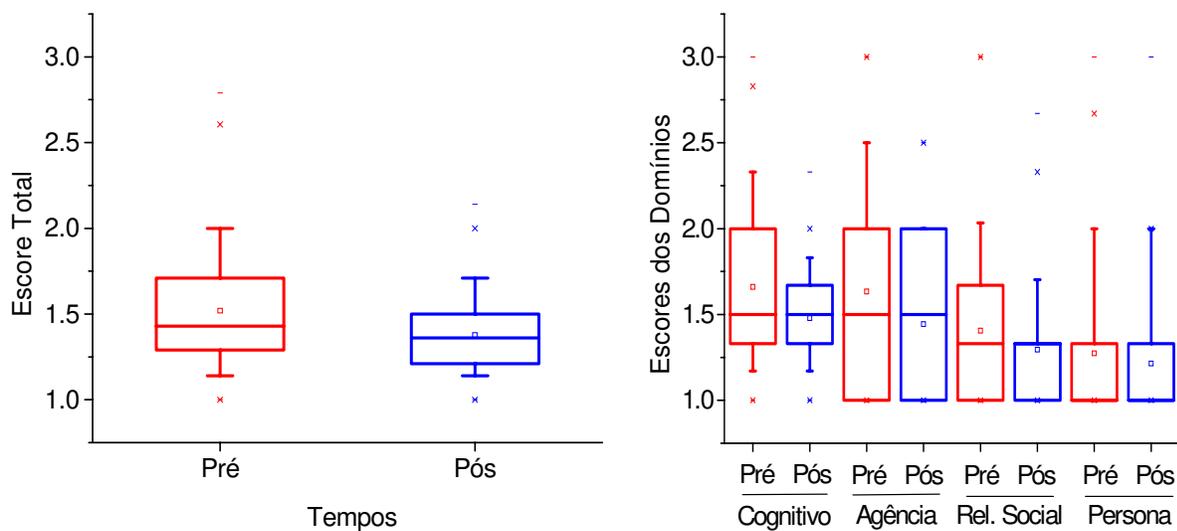


Figura 2. Valores das médias obtidas pela amostra na escala de atitudes em relação aos idosos no pré e no pós-teste.



(a)

(b)

Figura 3. Escores médios da amostra na escala como um todo e nos domínios da escala de atitudes em relação a idosos no pré e no pós-teste.

A análise dos gráficos de caixas que se encontram à esquerda da Figura 3 (a) é útil para confirmar a informação de que as atitudes foram geralmente positivas, uma vez que no pré-teste, na escala como um todo, as pontuações foram geralmente menores do que 2, e que no pós-teste, as pontuações foram ainda mais positivas e com menor dispersão. As caixas à direita do gráfico indicam pontuações mais positivas e menor dispersão nos domínios relações sociais e persona do que nos domínios cognição e agência.

A aplicação do teste de Wilcoxon para amostras relacionadas revelou que, comparando-se o desempenho da amostra no pré e no pós-teste, foram estatisticamente significantes as diferenças entre as médias na escala como um todo e entre as médias obtidas pelas crianças nos domínios dessa escala.

Tabela 2. Diferenças entre os escores médios na escala de atitudes em relação aos idosos no pré e no pós-teste na amostra total

<i>Variáveis</i>	<i>Média</i>	<i>D.P.</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Quartil 1</i>	<i>Mediana</i>	<i>Quartil 3</i>	<i>Máximo</i>	Valor de p
Escala total	- 0,14	0,19	- 0,86	-0,29	-0,07	0,00	0,50	<u><0,001</u>
Cognição	- 0,18	0,29	-1,17	-0,33	-0,17	0,00	0,67	<u><0,001</u>
Agência	- 0,19	0,38	-1,50	-0,50	0,00	0,00	1,00	<u><0,001</u>
Relações sociais	- 0,11	0,26	-1,33	-1,33	0,00	0,00	1,33	<u><0,001</u>
Persona	-0,06	0,22	-1,00	-1,00	0,00	0,00	1,33	<u><0,001</u>

Em seguida foram feitas comparações entre os gêneros, as quais revelaram que os meninos apresentaram atitudes mais negativas do que as meninas em todas as variáveis consideradas, mas que eles melhoraram mais entre o pré e o pós-teste do que as meninas. Na Tabela 3 podem ser observados os valores das médias e dos desvios-padrão, assim como os valores mínimos e máximos e os valores das diferenças entre os valores de p para os dois grupos nos dois tempos de medida. O teste estatístico utilizado foi o U de Mann-Whitney (ver estatísticas completas deste teste no Anexo 13).

As comparações entre os grupos conforme o critério de idade foram realizadas mediante o teste de Kruskal-Wallis e o teste post-hoc de Dunn. As crianças de 7 anos apresentaram resultados estatisticamente mais positivos do que as de 8, 9 e 10 e anos e as de 8 anos

apresentaram médias mais positivas do que as de 9 e 10 anos. Ou seja, as crianças mais velhas apresentaram atitudes mais negativas do que as mais novas. No entanto, estas melhoraram mais do pré para o pós-teste do que as mais novas. A Tabela 3 veicula os resultados desses testes (Ver estatísticas completas deste teste no Anexo 14).

Tabela 3. Médias, desvios-padrão e valores de p para os grupos segmentados por gênero, quanto ao desempenho na escala como um todo e nos seus domínios

Variáveis	Meninas		Meninos		Valor de p
	Média	D.P.	Média	D.P.	
Escala					
Pré-teste	1,45	0,34	1,59	0,35	<u><0,001</u>
Pós-teste	1,34	0,23	1,42	0,23	<u><0,008</u>
Diferença	-0,11	0,19	-0,17	0,19	<u><0,005</u>
Cognição					
Pré-teste	1,60	0,46	1,73	0,44	<u>=0,013</u>
Pós-teste	1,44	0,30	1,52	0,26	<u>=0,031</u>
Diferença	-0,15	0,28	-0,21	0,30	=0,084
Agência					
Pré-teste	1,51	0,54	1,77	0,56	<u><0,001</u>
Pós-teste	1,38	0,38	1,52	0,45	<u><0,013</u>
Diferença	-0,13	0,38	-0,25	0,36	<u>=0,003</u>
Rel. sociais					
Pré-teste	1,37	0,47	1,45	0,52	=0,152
Pós-teste	1,26	0,35	1,34	0,37	<u>=0,042</u>
Diferença	-0,11	0,20	-0,11	0,31	=0,648
Persona					
Pré-teste	1,23	0,40	1,32	0,48	=0,085
Pós-teste	1,20	0,35	1,23	0,36	=0,642
Diferença	-0,02	0,21	-0,10	0,24	<u>=0,021</u>

Tabela 4. Médias, desvios-padrão e valores de p para os grupos segmentados por idade, quanto ao desempenho na escala como um todo e nos seus domínios

7 anos			8 anos		
Variáveis	Média	D.P.	Média	D.P.	
Escala					
Pré-teste	1,37	0,27	1,46	0,37	
Pós-teste	1,29	0,17	1,34	0,25	
Diferença	-0,09	0,23	-0,12	0,16	
Cognição					
Pré-teste	1,49	0,30	1,59	0,46	
Pós-teste	1,46	0,25	1,41	0,30	
Diferença	-0,03	0,32	-0,18	0,22	
Agência					
Pré-teste	1,61	0,48	1,59	0,62	
Pós-teste	1,40	0,45	1,42	0,43	
Diferença	-0,21	0,49	- 0,17	0,30	
Rel. sociais					
Pré-teste	1,25	0,40	1,38	0,52	
Pós-teste	1,13	0,23	1,33	0,44	
Diferença	-0,13	0,31	-0,05	0,25	
Persona					
Pré-teste	1,10	0,31	1,20	0,42	
Pós-teste	1,04	0,15	1,14	0,28	
Diferença	-0,06	0,23	-0,06	0,17	
9 anos			10 anos		
Variáveis	Média	D.P.	Média	D.P.	Valor de p
Escala					
Pré-teste	1,59	0,38	1,64	0,33	<u><0,001</u>
Pós-teste	1,43	0,25	1,45	0,23	<u><0,001</u>
Diferença	-0,16	0,20	-0,19	0,16	<u>=0,001</u>

Cognição					
Pré-teste	1,74	0,51	1,80	0,46	<u><0,001</u>
Pós-teste	1,51	0,31	1,52	0,26	=0,079
Diferença	-0,23	0,29	-0,28	0,26	<u><0,001</u>
Agência					
Pré-teste	1,67	0,60	1,66	0,57	=0,877
Pós-teste	1,51	0,43	1,45	0,38	=0,511
Diferença	-0,16	0,32	-0,21	0,36	=0,783
Rel. sociais					
Pré-teste	1,49	0,59	1,50	0,46	<u>=0,004</u>
Pós-teste	1,34	0,37	1,38	0,34	<u><0,001</u>
Diferença	-0,15	0,30	-0,12	0,18	=0,132
Persona					
Pré-teste	1,32	0,40	1,44	0,51	<u><0,001</u>
Pós-teste	1,30	0,42	1,36	0,40	<u><0,001</u>
Diferença	-0,02	0,30	-0,08	0,20	=0,573

Os grupos de idade foram comparados, levando-se em conta a convivência com os avós, para responder à seguinte questão: morar e/ou apenas conviver com os avós influencia as atitudes das crianças de 7 a 10 anos em relação aos idosos? A única variável que apresentou relações estatisticamente significantes com a convivência próxima com os avós foi a média no domínio persona da escala de atitudes. As crianças que não moravam com os avós pontuaram de forma um pouco mais negativa do que as demais no pós-teste ($p=0,034$). As demais comparações, incluindo-se entre elas a relativa ao número de atividades realizadas com os avós, não resultaram em diferenças estatisticamente significativas (Ver Anexo 15).

Por último foram calculadas as correlações entre as variáveis idade, convivência com os avós e médias na escala de atitudes em relação aos idosos. Foram encontradas correlações estatisticamente significantes entre idade, frequência de convivência com idosos e escore médio na escala como um todo e nos quatro domínios, no pré e no pós-teste. Os resultados confirmaram os anteriores: embora os resultados tenham sido geralmente positivos, quanto maior a idade, menos positivas as atitudes evidenciadas pelo escore total na escala e pelos escores dos domínios, em ambas as medidas. As diferenças entre os escores total e em cognição no pré e no pós-teste (deltas) também se correlacionaram com idade, mostrando que os mais velhos melhoraram mais

do que os mais novos. Quanto maior o número de atividades realizadas com os avós, mais positivas as atitudes no domínio cognição e maior a melhora na pontuação nesse domínio do pré para o pós-teste. Os dados podem ser vistos no Anexo 16.

Em resumo, os dados indicam que as atitudes das crianças em relação aos idosos eram de modo geral positivas, mas que os meninos e os mais velhos tinham atitudes menos positivas do que as meninas e do que as crianças mais novas. Comparando-se os escores nos domínios, ficou claro, também, que as pontuações menos positivas ocorreram nos domínios agência e cognição, ao passo que os domínios relações sociais e persona alcançaram as pontuações mais positivas. Ocorreram diferenças entre os desempenhos do pré para o pós-teste para os meninos e para as crianças mais velhas, o que sugere que a intervenção educacional terá sido eficaz. Não foi notada influência da convivência com idosos sobre as atitudes, nem antes e nem depois da intervenção educacional.

5.12. DISCUSSÃO

O presente trabalho é de caráter preliminar, uma vez que não tivemos acesso a nenhum estudo brasileiro descrevendo atitudes de crianças em relação a idosos e nem tampouco a estudos relatando a natureza e os resultados de intervenções educacionais no âmbito da mudança de atitudes de escolares em relação a esse objeto social.

Como vimos no capítulo anterior, foi necessário começar pela criação de um instrumento de avaliação de atitudes para que este estudo acontecesse. A realização da intervenção contou com as atitudes de aceitação, respeito e inovação de uma escola pública, que permitiu que uma profissional externa realizasse a pesquisa dentro de seus muros.

Os resultados do presente estudo replicam os obtidos em estudos similares citados na literatura internacional como os de Davis & Westbrook (1981), Newman, Faux & Larimer (1997), Schwalbach & Kiernan (2002), Middlecamp & Gross (2002), Piquart & Sorensen (2000), Bales, Eklund & Siffin (2000), Camp & outros (1997), Sherman (1997), Aday, Sims & McDuffie (1996), Couper, Donorfio & Goyer (1991), Isaacs & Bearison (1986), Burke (1982) e Glass & Trent (1980), no que tange à questão do impacto que programas educacionais têm causado nas atitudes de crianças em relação aos idosos. Passamos a descrever em que nossos resultados se parecem e em que se diferenciam, a seguir, a fim de tecer inferências.

Considerando-se a análise dos dados apresentados no presente estudo, podemos afirmar que as 248 crianças de 7 a 10 anos por nós investigadas foram geralmente positivas em suas atitudes em relação aos idosos, mesmo antes da aplicação do programa. A pesquisa realizada por Davis & Westbrook (1981) apresenta resultados parecidos com estes dados, negando a existência de altas taxas de atitudes negativas entre crianças. Newman, Faux & Larimer (1997) apresentaram resultados semelhantes que demonstram que as atitudes das crianças em relação à velhice não são tão negativas quanto os adultos imaginam. É provável que os adultos projetem nas crianças as crenças que eles têm em relação aos idosos, assim imaginam que as mesmas pensem como eles.

É fato também que, no presente estudo, mesmo já positivas num primeiro momento, as atitudes das crianças melhoraram, considerando-se os tempos antes e depois da intervenção aplicada em nossa pesquisa. Esta afirmação vai ao encontro dos estudos de Schwalbach & Kiernan (2002) quando estes descrevem que as atitudes avaliadas antes da intervenção se revelaram positivas e que após a implantação de um programa de visitas a instituições asilares as atitudes das crianças foram consistentemente positivas e sua empatia em relação aos idosos, chamados por elas de “amigos especiais”, cresceu.

Para autores como Bales, Eklund & Siffin (2000), Pinquart & Sorensen (2000), Camp & outros (1997), Sherman (1997), Aday, Sims & McDuffie (1996), Davis & Westbrook (1981) e Glass & Trent (1980), programas de intervenção que se caracterizam por terem uma abordagem educacional auxiliam na eliminação de estereótipos relativos à idade e causam um incremento nas medidas de atitudes, fazendo com que elas se modifiquem e melhorem. É provável que, por atuarem a nível cognitivo, os programas coloquem em xeque as concepções prévias das crianças, fazendo com que elas reflitam, modificando suas opiniões.

Considerando o aspecto relativo às comparações entre os gêneros, nossos dados revelaram que os meninos apresentaram atitudes mais negativas do que as meninas em todas as variáveis consideradas, mas que eles melhoraram mais do que as meninas quando verificamos os resultados do pré e do pós-teste. Quando da investigação sobre o medo das crianças a respeito dos idosos e de seu próprio envelhecimento feita por McGuinn & Ashley (2002), notou-se, quando os resultados foram comparados com a questão de gênero, que os meninos pontuaram mais alto revelando ter mais medo e ansiedade do que as meninas em relação ao envelhecimento. Haught & outros (1999) também relataram em sua pesquisa que encontraram dados que revelam que

meninas têm atitudes mais positivas a respeito de idosos do que meninos. Provavelmente estes dados apontem para a questão de as meninas serem educadas na família para serem mais sensíveis, enquanto dos meninos são esperados comportamentos mais ligados ao uso apenas da razão e não da emoção.

No presente estudo, quanto maior a idade, menos positivas as atitudes evidenciadas pelo escore total na escala e pelos escores dos domínios, em ambas as medidas. As diferenças entre o escore total e em cognição no pré e no pós-teste também se correlacionaram com idade, mostrando que os mais velhos melhoraram mais do que os mais novos. Autores como Isaacs & Bearison (1986), Burke (1981-1982) e Couper & colaboradores (1995) também encontraram resultados que sugerem que crianças com menos idade agem de maneira menos discriminatória do que as mais velhas. Uma sugestão para explicar estes resultados é que os meninos e as crianças mais velhas têm atitudes mais negativas graças ao efeito de uma bagagem maior de experiências diretas associada a maior desenvolvimento cognitivo. Ou talvez elas já teriam sido mais expostas a atitudes negativas de adultos e de outras crianças do que as mais novas, mais preservadas.

Apesar de, em nosso estudo, não ser notada influência da convivência com idosos sobre as atitudes, nem antes e nem depois do programa de leitura, pode-se afirmar que, quanto maior o número de atividades realizadas com os avós, mais positivas as atitudes no domínio cognição e maior a melhora na pontuação nesse domínio do pré para o pós-teste. Segundo Pinquart & Sorensen (2000) existe uma correlação positiva entre a frequência de contatos com idosos e a melhora nas atitudes de crianças em relação à velhice. Para McGuinn & Ashley (2002), crianças entre 9 e 11 anos de idade têm uma maior e mais próxima convivência com seus avós e, portanto, atitudes mais positivas em relação aos idosos e ao processo de envelhecimento. Muito provavelmente isto se deva ao fato de que ao realizarem atividades com seus avós, as crianças acabam observando se estes agem de maneira clara, se transmitem segurança, se são criativos e se estão realmente atentos aos acontecimentos, o que influi no julgamento das crianças.

Os resultados apresentados no pós-teste do presente estudo indicaram pontuações mais positivas e menor dispersão nos domínios relações sociais: bem humorados-mal-humorados, colocados de lado/aceitos, valorizados/maltratados e persona: legais/chatos, bonzinhos/bravos, pães-duros/mãos-abertas do que nos domínios cognição e agência. Comparando com a pesquisa de Lynott & Merola (2007), encontramos pontuações mais positivas em pares de adjetivos

comuns aos relatados em nosso estudo, tais como: valorizado/desvalorizado e bom/mau. Tais resultados sugerem a correspondência entre nossos dados e os relatos descritos nas pesquisas internacionais, o que implica maior confiabilidade.

Apesar de este estudo ter alcançado os objetivos propostos, não estamos autorizados a generalizar os dados obtidos com esta pesquisa para as crianças de 7 a 10 anos, estudantes das séries iniciais de todas as escolas brasileiras de Ensino Fundamental, porque, embora promissores, os dados deste estudo têm limitações associadas ao fato de a amostra ser de conveniência, e não aleatorizada e de o instrumento ainda carecer de mais evidências de validade interna.

CAPÍTULO 6

CONCLUSÕES E SUGESTÕES EDUCACIONAIS

“Com vovó Sônia aprendi que a vida pode ser vivida com alegria.

Com vovó Ester aprendi que a vida é coisa séria.”

(Aizen, N.)

Atitudes e crenças são variáveis representativas de processos individuais, institucionais e socioculturais, uma vez que são processos comportamentais inerentes a indivíduos históricos interagindo com elementos de uma sociedade igualmente histórica (Cachioni, 2003). Neste sentido, o conhecimento das atitudes e crenças de crianças em relação aos idosos e à velhice tem um papel fundamental para o entendimento da maneira pela qual as pessoas mais jovens lidam com o processo de envelhecimento.

Educar as crianças para que possam vir a desenvolver atitudes respeitadas em relação aos idosos, propiciar a elas situações de busca para se colocar no lugar do outro e criar oportunidades na escola para refletir sobre preconceitos em relação à velhice e ao envelhecimento significa contribuir para a constituição de um verdadeiro cidadão crítico, ciente de seus deveres e seus direitos e também para a construção de uma sociedade mais justa e mais plural.

Nesse contexto, pareceu-nos relevante analisar os efeitos de uma intervenção educacional baseada em atividades reflexivas sobre a heterogeneidade da velhice em crianças de ambos os gêneros, expostas a diferentes intensidades de convivência com os avós; descrever as atitudes de crianças de 7 a 10 anos de idade em relação a idosos, antes e depois da aplicação do programa de ação educativa gerontológica e investigar possíveis relações entre as atitudes das crianças antes e depois da intervenção, controlando as variáveis gênero, idade e intensidade da convivência com os avós.

Uma ação educativa gerontológica apresenta-se como uma das muitas intervenções pedagógicas possíveis e se mostrou viável diante do desafio brasileiro de compreender um novo contexto social e populacional. Pensada a partir de pressupostos progressistas, dialógicos e problematizadores, representa um veículo promotor de mudança de atitudes. Seu arcabouço teórico faz parte do legado deixado por Paulo Freire e da Gerontologia Social que em outros países vem dando conta de discutir os delineamentos dos programas e as atitudes e crenças dos indivíduos mais jovens em relação aos mais velhos.

Estados Unidos, Canadá, Austrália, Israel são alguns dos países onde existem diferentes programas voltados para a mudança de atitudes. Suas atividades registradas em artigos de periódicos científicos revelam práticas educativas que envolvem música, teatro, dança, encontros, visitas a instituições, análise de desenhos e fotografias. Há pelo menos cinco benefícios potenciais associados à existência destes programas educacionais. O primeiro é o impacto que os mesmos causam nas opiniões de crianças em relação aos idosos. O segundo é a introdução de tão importante conteúdo no currículo escolar. O terceiro está vinculado à possibilidade de abrir as instituições escolares para a entrada de idosos. O quarto tem relação com a criação de um novo cenário para a abertura e realização de pesquisas científicas sobre atitudes. O quinto e último benefício dos programas educacionais para crianças decorre do fato de as escolas criarem oportunidade de reavaliar sua prática à luz dos conhecimentos advindos do contato com os idosos ou com materiais e atividades que incentivem a reflexão a respeito das diferenças etárias.

Sejam quais forem as atividades dos programas, o mais importante é garantir um delineamento que contenha um diagnóstico prévio (pré-teste) e uma retomada do teste após o tempo de intervenção, entendida como uma atividade planejada e intencional. Os benefícios associados a esta escolha são que: poder-se-á avaliar o real impacto da intervenção nas atitudes, garantir-se-á cientificidade à prática educativa e refletir-se-á sobre a continuidade das atividades.

No entanto é fato que dispomos de mais informações sobre programas internacionais do que brasileiros, a maioria deles baseada mais nos contatos com idosos do que nos programas de leitura. O mercado editorial brasileiro oferece aos educadores obras de literatura infanto-juvenil que se destacam pelas belíssimas ilustrações, enredos com tramas variadas e personagens idosos que traduzem imagens realistas, fantásticas, divertidas e modernas. A escolha de livros que apresentam em suas histórias personagens idosos diferentes daqueles que povoam os contos tradicionais faz parte da opção por uma escola que acredita na necessidade de uma educação progressista, com princípios típicos de um ambiente democrático e dialógico.

A escassez de programas brasileiros merece nossa atenção, pois talvez se deva ao fato de que as escolas ainda organizam seu trabalho pedagógico pautando-o em datas comemorativas, transformando o que deveria ser um programa inserido naturalmente no currículo e minimizando sua importância para um único dia de comemoração: o Dia do Idoso (27 de Fevereiro), o Dia dos Avós (26 de Julho) ou o Dia do Ancião (27 de Setembro).

Diante dos fatos expostos ao longo dos capítulos podemos afirmar que nossos dados mostraram que as crianças por nós investigadas tinham inicialmente uma imagem positiva dos velhos. As atitudes apresentadas pelas crianças são frutos de imagens de uma velhice idealizada e ao mesmo tempo negativa retratadas pela mídia, pelos contos de fadas e por outros meios simbólicos. Estes dados justificam a necessidade de oferecer aos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental programas que suscitem a reflexão sobre a heterogeneidade da velhice.

Quanto ao programa de ação educativa gerontológica, percebemos que as crianças demonstraram motivação ao longo das realizações de cada leitura e posterior atividade proposta. Nos debates, ficava claro que todos queriam emitir sua opinião sobre a situação apresentada na história e gostavam de comparar as personagens com pessoas presentes no seu dia-a-dia. Os meninos teciam comentários mais negativos do que as meninas e isto era muito enriquecedor, pois gerava mais questionamentos. Estes fatos são sugestivos da influência dos diferentes modos de ver o mundo e indicam que há uma questão de gênero que reflete a variabilidade de cognições, sentimento e experiências diretas em relação aos idosos, à velhice e ao envelhecimento.

Durante a confecção dos desenhos, a concentração e a atenção aos detalhes e cores foi um comportamento comum a todas as crianças. Alguns desenhos das partes que mais gostaram da história refletem a categoria exata à qual o texto pertencia e podem ser entendidos como uma alusão à imagem social do idoso. Uma produção de texto cobriu aspectos que refletem o entendimento a respeito da importância de uma adequada interação social entre personagens de diferentes idades, o que sugere que as crianças do presente estudo acreditam que os idosos são *bem-humorados, aceitos, valorizados, legais e bonzinhos*.

Salientamos também o quão importante foi buscar uma adequação do instrumento de avaliação criado para adultos a fim de revelar as verdadeiras percepções de crianças sobre os idosos e a velhice. Durante os dois momentos de aplicação do teste, foi observada a facilidade com que as crianças interagiam com ele.

De acordo com os relatos dos informantes manifestados durante a aplicação do instrumento da pesquisa, pudemos resgatar ideários do pensamento infantil relacionando à visão prospectiva da velhice, imagens criadas ou vivenciadas com seus avós e bisavós, ou mesmo aquelas retratadas nos meios simbólicos (livros didáticos, literatura infantil, televisão, etc.).

Parece oportuno levar em consideração as entrelinhas dos diálogos firmados durante o pré-teste, a fim de checar qual a relação entre a experiência direta e a imagem que os idosos passam para as crianças. Por exemplo: “Vou responder o que eu acho da minha avó”; “Eu também respondi isso assim porque meu vô é assim”; “Minha avó já morreu, mas eu lembro do jeito dela”; “Eu tenho uma bisa que mora com a gente e eu não gosto dela”; “Eu gosto do meu avô. É ele que me traz e me busca na escola”; “Minha vó parece a do sítio do pica-pau”; “Eu tenho uma tia que parece uma bruxa”. Apesar de não ser o foco de nossa pesquisa analisar estas falas iniciais, notamos que as mesmas não apareceram como justificativa para a escolha das respostas quando da aplicação do pós-teste.

Seria interessante que este instrumento inovador nas pesquisas brasileiras em Gerontologia fosse replicado para, cada vez mais, contribuir para que novos pesquisadores trilhem esse caminho.

Enfim, é importante reafirmar que, após discutir aspectos relativos às atitudes que as crianças de uma escola pública localizada numa cidade do interior de São Paulo têm em relação aos idosos, a hipótese de que um programa de leitura pudesse causar impacto nas opiniões foi confirmada. Porém, se por um lado não podemos generalizar os dados obtidos com esta pesquisa, por outro podemos concluir que o nosso trabalho é pioneiro e oferece contribuições para duas grandes áreas de conhecimento que se tocam e se complementam: a educação e a gerontologia. Para a Educação oferecemos uma ação educativa gerontológica descrita passo a passo para que possa ser reaplicada por professores de Ensino Fundamental, comprovadamente capaz de causar impacto nas atitudes de crianças em relação aos idosos. Para a Gerontologia acreditamos que tenhamos contribuído pelo fato de ter coletado dados que informam sobre as opiniões que sujeitos de sete a 10 anos de idade têm a respeito dos idosos.

Os frutos desta pesquisa e os vários aspectos constatados e apresentados ao longo deste trabalho nos remetem a uma reflexão sobre uma nova abertura para futuras pesquisas. Pesquisas que nos levem, por exemplo, a comparar nossos dados com outros coletados em outros estados brasileiros e que nos permitam uma melhor e mais profunda compreensão do que as crianças brasileiras pensam e sentem sobre os idosos.

E, sem pretender esgotar o assunto, oferecemos sugestões educacionais, fruto de vivências e de experiências profissionais na área da formação de educadores, na esperança de que

os currículos escolares se abram para a introdução das questões relativas aos idosos, à velhice e ao envelhecimento.

SUGESTÕES EDUCACIONAIS

Para propor o programa de leitura apresentado no presente estudo ou outros tipos de atividades, o educador sensível à urgência e à abrangência do tema no cotidiano escolar poderá, num primeiro momento, fazer um diagnóstico de sua classe a fim de levantar as opiniões de seus alunos acerca dos idosos.

De posse desses dados, o professor pode sugerir a criação de um projeto de intervenção levando em consideração os interesses das crianças pelas atividades que gerem reflexão sobre a questão da heterogeneidade da velhice.

Estas atividades devem ser realizadas por todos, pois, quando possibilitamos que toda uma classe de alunos possa sentir o impacto que as mesmas causam nas atitudes, abrimos espaço para um verdadeiro diálogo entre pares. Dessa forma, ao estabelecerem contato com diferentes pontos de vista sobre o mesmo tema, as crianças criam novas atitudes perante o idoso e possivelmente na interação com ele.

Com o intuito de oferecer aos professores uma lista de sugestões aplicáveis em sua prática educativa, apresentamos abaixo um conjunto composto por treze atividades, que podem ser ampliadas, aplicadas na seqüência que melhor convier e de modo flexível, o que permite diferentes tipos de combinação no que tange à questão da organização do trabalho pedagógico.

Atividade1. IMAGENS

1º momento: A professora propõe que cada aluno desenhe pessoas idosas livremente

2º momento: Com os desenhos prontos, os alunos são convidados a falar sobre sua produção

3º momento: A professora intervém destacando características comuns atribuídas aos idosos nos desenhos

4º momento: A professora e os alunos comparam suas crenças com as revelações da ciência gerontológica.

Atividade 2: PALESTRAS

1º momento: A professora envia um questionário para casa dos alunos a fim de levantar possíveis temas para palestras com especialistas em Gerontologia

2º momento: De posse dos temas, estabelece-se um cronograma de palestras

3º momento: As crianças produzem um convite com as datas, o local e os horários.

Atividade 3: VÍDEOS

- “Robots”: filme que apresenta uma situação onde o descarte de peças usadas logo substituídas por novas pode gerar a reflexão da desvalorização daquilo que é velho em contrapartida à supervalorização do novo
- “Família dinossauro”: apresenta uma situação onde a avó dinossauro, que atingiu uma idade avançada, precisa ser levada na cadeira de rodas para o alto de uma montanha onde será empurrada pelo genro, para morrer
- “Heidi”: desenho que conta a história de uma criança que é deixada pela mãe para viver com seu avô
- “Gideon”: conta a história da chegada de um novo morador numa instituição asilar e a transformação causada por este
- “Muitos anos de vida”: vídeo produzido pelo SENAC que mostra diferentes modos de se viver a velhice
- “Umás velhices”: vídeo produzido pelo SESC com curtas metragens.

Atividade 4: CORREIO INTERGERACIONAL

1º momento: A professora apresenta a função social da escrita

2º momento: A professora solicita que os alunos tragam cartas que recebem em casa

3º momento: A professora propõe que a classe escreva uma carta coletiva e para isto assume a função de escriba, registrando-a na lousa

4º momento: A professora lê o livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” e abre um debate sobre a amizade com idosos asilados

5º momento: A professora propõe que as crianças escrevam cartas para moradores de um asilo

6º momento: Visita das crianças à instituição asilar a fim de conheçam de perto seus novos amigos.

Atividade 5: HISTÓRIAS DE VIDA

1º momento: A professora inicia a aula perguntando para os alunos se a história é um estudo somente das datas e dos fatos descritos em livros

2º momento: A professora elabora um roteiro prévio com questões para uma entrevista com um morador antigo da cidade

3º momento: Um idoso antigo morador do município no qual a escola está inserida, vai até a escola e é entrevistado pelos alunos

4º momento: Em pequenos grupos os alunos elaboram cartazes com o que aprenderam.

Atividade 6: CONTAÇÃO DE “CAUSOS”

1º momento: A professora introduz o tema folclore

2º momento: Um idoso vai até a escola e conta “causos” ligados à sua experiência na zona rural quando criança (Saci, mula sem cabeça, etc.).

Atividade 7: HORTA

1º momento: A professora conversa com os alunos sobre a alimentação, elaborando com eles uma lista de alimentos que fazem parte de sua vida diária e problematiza sobre a questão do consumo de alimentos saudáveis

2º momento: A escola cede um espaço adequado para a criação de uma horta

3º momento: Os alunos cuidam da horta com a parceria de um idoso voluntário.

Atividade 8: OFICINAS DE TRABALHOS MANUAIS

1º momento: A professora levanta os conhecimentos prévios que as crianças têm a respeito da diferença entre arte e artesanato

2º momento: A professora leva os alunos para conhecerem o centro de artesanato da cidade

3º momento: Um idoso vai até a escola e ensina os alunos a fazerem trabalhos manuais típicos de sua região, como por exemplo: flores de papel, móveis em miniatura, pintura em tecido e biscuit.

Atividade 9: OFICINAS DE GRAVURA

1º momento: A professora leva os alunos para uma exposição numa galeria ou museu ou ateliê de um artista da cidade

2º momento: Um artista idoso vai até a escola e ensina a técnica de gravura, cujos desenhos podem ser usados para ilustrar, por exemplo, a literatura de cordel.

Atividade 10: TEATRO INTERGERACIONAL

1º momento: A professora propõe a adaptação de um livro de literatura infantil que apresente personagens idosos relacionando-se com crianças para o teatro

2º momento: Idosos parentes das crianças ou freqüentadores de grupo de convivências da cidade são convidados para participarem como atores desta dramatização

Atividade 11: DANÇA INTERGERACIONAL

1º momento: A professora de Educação Física propõe que os alunos façam uma pesquisa sobre as danças de salão

2º momento: um par de dançarinos idosos é convidado para ensinar as crianças que estão prestes a se formar a dançarem valsa

2º momento: As crianças ensinam os idosos a dançarem os ritmos que elas gostam.

Atividade 12: NOVOS VOLUNTÁRIOS

1º momento: A professora conversa com a classe sobre a importância do trabalho voluntário e seus benefícios para pessoas de todas as idades

2º momento: A classe trabalhada elege dois representantes (um menino e uma menina) que recebem o título de *Amigo do Idoso*

3º momento: Estes representantes visitam uma instituição asilar

4º momento: Os alunos organizam com a classe um projeto de ação social (Ex.: campanhas do agasalho, de arrecadação de alimentos, de arrecadação de produtos de limpeza, etc.).

Atividade 13: EDUCAÇÃO INFORMAL

1º momento: A professora propõe aos alunos a elaboração de folhetos, cartilhas, histórias em quadrinhos, etc., que informem a respeito dos direitos dos idosos, criados a partir do Estatuto do Idoso.

Apesar de nossas proposições educacionais e nosso problema de pesquisa terem como foco as crianças pertencentes às séries iniciais do Ensino Fundamental, é preciso atentar também para outro fato. Se as escolas ainda não atendem às novas demandas dos documentos brasileiros (Estatuto do Idoso e Política Nacional do Idoso) que apontam para a necessidade de uma ação educativa gerontológica com o intuito de minimizar o preconceito etário é provavelmente porque

os cursos de formação de professores ainda não oferecem um espaço para esse tipo de reflexão. Por isso os professores tendem a atuar de acordo com suas próprias concepções sobre idosos, velhice e envelhecimento muitas vezes adquiridas no senso comum por meio de suas experiências diretas com esse objeto social. A relação entre o que os alunos aprendem e o que os professores ensinam sobre velhice pode vir a se tornar problema para futuras investigações.

Além disso, parece-nos necessário chamar atenção para os coordenadores e professores de instituições de ensino de nível superior quanto à inserção, em seus currículos, de disciplinas que contemplem as questões interdisciplinares ligadas à Gerontologia, campo de estudo ainda ignorado pelos cursos de pedagogia. E também para as coordenadoras pedagógicas e professoras que atuam em unidades escolares de Educação Básica, a fim de que realizem em suas escolas a inclusão de temas ligados à formação de atitudes respeitadas em relação aos idosos. E ainda para os cursos de graduação e pós-graduação em Gerontologia seria incoerente que os aspectos educacionais continuassem não fazendo parte da formação do Gerontólogo enquanto especialista preocupado com a aplicação da teoria em prol de uma sociedade menos injusta para com os indivíduos mais velhos.

Por fim, deixamos aqui registrado que não queremos dar receitas prontas, mas entendemos que sugerir atividades como estas no contexto escolar desperta e sensibiliza estudantes e educadores. Os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental passam a refletir a respeito da heterogeneidade presente na velhice e mudam suas atitudes e os professores e coordenadores pedagógicos têm como iniciar um processo de desenvolvimento e avaliação de programas educacionais visando a uma ação educativa gerontológica capaz de dar sentido ao que diz Paulo Freire: *“a cabeça não pensa aquilo que o coração não sente!”*.

REFERÊNCIAS

- Aday, R. H., Rice & Evans (1991). Intergenerational partners project: a model linking elementary students with senior citizen volunteers. *The Gerontologist*, 31, 263-266.
- Aday, R. H., Sims, C. R. & McDuffie, W. (1996). Changing children's attitudes toward the elderly: The longitudinal effects of an intergenerational partners program. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(2), 143-151.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Antunes, A. & Padilha, P. (2004). *Utopias humanas: sonhos, liberdade, inclusão e emancipação. Por que não?.* Recuperado em 09 de março de 2005, de <http://www.paulofreire.org>.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (2a ed.). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Arroyo, M. G. (2004). *Imagens quebradas*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.
- Axelrod, S. & Eisdorfer, C. (1961). Attitudes toward old people: an empirical analysis of the stimulus group validity of the Tuckman-Lorge Questionnaire. *Journal of Gerontology*, 16, 75-80.
- Azevedo, R. (2004). Formação de leitores e razões para a literatura. In: R. J. de Souza, *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL.
- Bales, S. S., Eklund, S. J. & Siffin, C. F. (2000). Children's perceptions of elders before and after a school-based intergenerational program. *Educational gerontology*, 26, 677-689.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Baum, M., Newman, S. & Shore, B. K. (1982). Learning about aging: intergenerational experiences. *Gerontology and Geriatrics Education*, 2, 313-316.
- Blunk, E. M. & Williams, S. W. (1997). The effects of curriculum on preschool children's perceptions of the elderly. *Educational gerontology*, 23(3), 233-241.

Bourdieu, P. (1983). A juventude é apenas uma palavra. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.

Both, A. (2001). *Educação Gerontológica: posições e proposições*. Erechim (RS): São Cristóvão.

Burke, J. L. (1982). Young children's attitudes and perceptions of older adults. *International Journal of Aging and Human Development*, 14, 205-222.

Cachioni, M. (2003). *Quem educa os idosos?* Campinas: Alínea.

Camp, C. J., Judge, K. S., Bye, C. A., Fox, K. M., Bowden, J., Bell, M., Valencic, K. & Mattern, J.M. (1997). An intergenerational program for persons with dementia using Montessori methods. *The Gerontologist*, 37(5), 688-692.

Carstensen, L., Manson, S., & Caldwell, E. (1982). Children's attitudes toward the elderly: An intergenerational technique for change. *Educational Gerontology*, 8, 291-301.

Case, J. (1984). Children's books. *50-Plus*, 24(12), 40-43.

Ceccantini, J. L. C. T. (2004). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. Assis (SP): ANEP.

Chamberlain, V. M., Fetterman, E. & Maher, M. (1994). Innovation in elder and child care: an intergenerational experience. *Educational Gerontology*, 19, 193-204.

Chetkow, Y. B. (1991). Teaching gerontological content to schoolchildren in Israel as preparation of adult life. *The Gerontologist*, 31, 696-699.

Chowdhary, U., Schultz, C. M., Hasselriis, P., Kujath, H.A., Penn, D. & Henson, S. (2000). Intergenerating activities and aging appreciation of elementary school children. *Educational Gerontology*, 26, 541-564.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1989). São Paulo: Atlas.

Corbin, D. E., Metal, C. J. & Barg, C. (1989). Teaching about aging in the elementary school: a one year follow-up. *Educational Gerontology*, 15, 103-110.

- Couper, D. P., Donorfio, L. & Goyer, A. (1995). *Images of aging: children's attitudes*. Washington, DC: American Association of Retired Persons.
- Crites, M. S. (1989). Child development and intergenerational programming. In: S. Newman, & S. Brummel (Eds). *Intergenerational Programs: Imperatives, Strategies, Impacts, Trends*. New York: Haworth Press.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Davis, R. H., & Westbrook, G. J. (1981). Intergenerational dialogues: a tested educational program for children. *Educational Gerontology*, 7, 383-396.
- Debert, G. (1998). A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: Barros, M. M. L. (Org.) *Velhice ou terceira idade?* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Dellmann, J. M. (1997). A senior-centered model of intergenerational programming with young children. *The Journal of Applied Gerontology*, 16(4), 495-506.
- Doll, Jr. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dulcey, E. & Ardila, R. (1976). Actitudes hacia los ancianos. *Revista Latino Americana de Psicologia*, 8 (1), 57-67.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *Psychology of Attitudes*. New York: Harcourt Brace & Company.
- Engelmann, A. (1978). *Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais*. São Paulo: Ática.
- Estatuto do Idoso (2006). (2a ed.) São Paulo: Saraiva.
- Estatuto do Idoso (2007). São Paulo: Prefeitura da Estância de Atibaia.
- Falchikov, N. (1990). Youthful ideas about old age: an analysis of children's drawings. *International Journal of Aging and Human Development*, 31(2), 79-99.

- Feldman S., Mahoney H. & Seedsman T. (2002). Education for positive ageing: a partnership model for effecting sustainable outcomes. *Education and Ageing*, 17(1), 7-23.
- Ferreiro, E. (1995). *Piaget e Vigotsky, novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática.
- Ferrigno, J. C. (2003). *Co-educação entre gerações*. São Paulo: SESC.
- Filmer, H. T. (1982). Sex stereotyping of the elderly by children. *Educational Gerontology*, 8 (1), 77-85.
- Filmer, H. T. (1984). Children's descriptions of and attitude toward the elderly. *Educational Gerontology*, 10 (1-2), 99-107.
- Freire, P. (1969). Papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra*, 4(9), 123-132.
- Freire, P. (1975). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gallo, S. & Souza, R. M. (2004). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea.
- Gamliel, T., Reichental, Y. & Ayal, N. (2007). Intergenerational education encounters: a model of knowledge. *Educational Gerontology*, 33(1), 1-22.
- Gamliel, T., Reichental, Y. & Ayal, N. (2007). Intergenerational education encounters: counseling implications of the model. *Educational Gerontology*, 33(2), 145-164.
- Gastron, L.; Andres, H.; & Vujosevich, J. (2001). Ageism at school: images and stereotypes of ageing and the old age in Argentina. *Indian Journal of Gerontology*, 15(1-2), 160-180.
- Glass, J. C. & Trent, C. (1980). Changing ninth-graders' attitudes toward older persons. *Research on Aging*, 2, 499-512.
- Green, S. K. (1981). Attitude and perceptions about the elderly: current and future perspectives. *International Journal of Aging and Human Development*, 13, 99-119.

Gusmão, N. M. M. (1999). *Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

Haddad, E. G. (1986). *A ideologia da velhice*. São Paulo: Cortez.

Hamilton, G., Brown, S., Alonzo, T., Glover, M., Mersereau, Y. & Willson, P. (1999). Building community for the long term: an intergenerational commitment. *The Gerontologist*, 39(2), 235-238.

Haight, P.A., Walls, R.T., Laney, J.D., Leavell, A. & Stuzen, S. (1999). Child and adolescent knowledge and attitudes about older adults across time and states. *Educational Gerontology*, 25(6), 501-517.

Hoot, J. L. (1981). Teaching about aging in the public schools: results of an exploratory study. *Educational Gerontology*, 7, 331-337.

Horn, M. & Gurel, L. M. (1981). *Second skin*. Boston: Houghton Mifflin.

Isaacs, L. & Bearison, D. (1986). The development of children's prejudice against the aged. *International Journal of Aging and Human Development*, 23, 175-194.

James, J. Y. & Kormanski, L. M. (1999). Positive intergenerational picture books for young children. *Young children*, 54(3), 32-38.

Janelli, L. M. & Sorge, L. (2001). Portrayal of grandparents in children's storybooks: a recent review. *Gerontology and Geriatrics Education*, 22(2), 69-88.

Janelli, L. M. (1988). Depictions of grandparents in children's literature. *Educational Gerontology*, 14(3), 193-202.

Janelli, L. M. (1993). Grandparents' depictions in children's literature: a revisit. *Gerontology and Geriatrics Education*, 14(2), 43-52.

Jantz, R. K., Seefeldt, C., Galper, A. & Serock, K. (1976). *Children's attitudes toward the elderly: curriculum guide*. Maryland: Dept. of Early Childhood/Elementary Education, College of Education, University of Maryland, College Park

Kalish, R. (1979). The new ageism and the failures models: a polemic. *The Gerontologist*, 19, 398-402.

- Kaplan, M. (1994). Promoting community education and action through intergenerational programming. *Children's Environments*, 11(1), 48-60.
- Kiernan, H. W. & Ashley, P. M. (2002). Strategies to expand a penpal program from simple letters into a full intergenerational experience. *Educational Gerontology*, 28(4), 337-345.
- Klein, D.A., Council, K.J. & McGuire, S. L. (2005). Education to promote positive attitudes about aging. *Educational Gerontology*, 31(8), 591-601.
- Kogan, N. (1961). Attitudes toward old people: the development of a scale and an examination of correlates. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 44-54.
- Krout, J. A. & Wasyliv, Z. (2002). Infusing gerontology into grades 7-12 social studies curricula. *The Gerontologist*, 42(3), 387-391.
- Kuehne, V. S., & Collins, C. L. (1997). Observational research in intergenerational programming: need and opportunity. *Journal of Gerontological Social Work*, 28(1-2), 183-193.
- Lajolo, M. (2001). *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna.
- Lambert, D. J., Dellmann J. M. & Fruit, D. (1990). Planning for contact between the generations: an effective approach. *The Gerontologist*, 30(4), 553-556.
- Laney, J. D., Wimsatt J., Moseley, P. A. & Laney, J. L. (1999). Children's ideas about aging before and after an integrated unit of instruction. *Educational Gerontology*, 25(6), 531-547.
- Larkin, E. & Newman S. (2001). Benefits of intergenerational staffing in preschools. *Educational Gerontology*, 27(5), 373-385.
- Lei 9.394/96 de 20 dezembro de 1996 (2001). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*. Brasília: Coordenação de Publicações, Câmara dos Deputados.
- Lei 8.842 de 04 de janeiro 1994 (1998). *Política Nacional do Idoso: Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos.

- Lemieux, A. & Martinez, M. S. (2000). Gerontagogy beyond works: a reality. *Educational Gerontology*, 26, 475-498.
- Lichtenstein, M. J., Pruski, L. A., Marshall, C. E., Blalock, C. L., Murphy, D., Plaetke, R. & Lee, S. (2001). The Positively Aging teaching materials improve middle school students' images of older people. *The Gerontologist*, 41(3), 322-332.
- Lichtenstein, M. J., Pruski, L. A., Marshall, C. E., Blalock, C. L., Lee, S. & Plaetke, R. (2003). Sentence completion to assess children's views about aging. *The Gerontologist*, 43(6), 839-848.
- Likert, R. (1976) Una tecnica para medir actitudes. In: G. F. Tummers (Ed.). *Medicion de actitudes*, 182-193. (Trad. do Archives of Psychology, nº140).
- Lloret, C. O. (1998). As outras idades ou as idades do outro. In: J. Larrosa & N. P.Lara (Orgs.) *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes.
- Lopes, A. (2000). *Os desafios da gerontologia no Brasil*. Campinas: Átomo/Alínea.
- Luszcz, M. A. (1983). An attitudinal assessment of perceived intergenerational affinities linking adolescence and old age. *International Journal of Behavioral Development*, 6, 221-231.
- Lynott, P. P. & Merola, P. R. (2007). Improving the attitudes of 4th graders toward older people through a multidimensional intergenerational program. *Educational Gerontology*, 33(1), 63-74.
- Machado, A. M. (2004). *Ilhas no tempo: algumas leituras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Machado, R. (2004). *Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL.
- Marks, R., Newman, S. & Onawola, R. (1985). Latency aged children's views of aging. *Educational Gerontology*, 11, 89-99.
- Martha, A. A. P. (2004). O tempo, de óculos, requebra numa bengala: Sylvia Orthoff e a velhice. In: J. L. C. T. Ceccantini. *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. Assis (SP): ANEP.

- Martins, M. H. (1982). *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense.
- Mbele, J. (2004). Elder in African society: the view from folklore and literature. *Journal of Intergenerational Relationships*, 2(3-4), 53-61.
- McGuinn, K. K. & Ashley, P. M. (2002). Children's fears about personal aging. *Educational Gerontology*, 28, 561-575.
- McGuire, S. L. (1993). Promoting positive attitudes through aging education: a study with preschool children. *Gerontology and Geriatrics Education*, 13(4), 3-12.
- McGuire, S. L. (1993). Promoting positive attitudes through aging education: a study with preschool children. *Gerontology and Geriatrics Education*, 13, 3-11.
- McGuire, S. L., Klein, D. A. & Couper, D. (2005). Aging education: a national imperative. *Educational Gerontology*, 31(6), 443-460.
- Medrado, B. D. (1994). *Caindo prá idade: a vivência da velhice em um contexto rural nordestino*. Dissertação de mestrado, Curso de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.
- Meshel, D.S. & McGlynn, R. P. (2004). Intergenerational contact, attitudes and stereotypes of adolescents and older people. *Educational Gerontology*, 30(6), 457-479.
- Middlecamp, M., & Gross, D. (2002). Intergenerational daycare and preschoolers' attitudes about aging. *Educational Gerontology*, 28, 271-288.
- Ministério da Educação (2001). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética*. (3a ed.). Brasília: Secretaria da Educação Fundamental.
- Ministério da Justiça (1998) *Declaração dos Direitos Humanos. Programa Nacional de Direitos Humanos. Política Nacional do Idoso*. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos Humanos.
- Ministério da Previdência e Assistência Social (1997). *Plano Integrado de Ação Governamental para o Desenvolvimento da Política Nacional do Idoso*. Brasília: Secretaria de Ação Social.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In: R. Farr & S. Moscovici (Orgs.). *Social Representations* (pp.3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, R. S., Die, A. H. & Walker Jr., J. L. (1986). Changing attitudes toward the elderly: the impact of three types of attitude change. *Educational Gerontology*, 12, 241-251.
- Neri, A. L. (2003). *As múltiplas faces da velhice no Brasil*. Campinas: Alínea.

- Neri, A. L. & Nogueira, E. J. (1994). Como a velhice é apresentada às crianças em textos de literatura infantil brasileira. *Revista Pro-Posições, Vol.5, nº 1* (13) 45-60.
- Neri, A. L. (1986). O inventário Sheppard para medida de atitudes em relação à velhice e sua adaptação para o português. *Estudos de Psicologia, 3*(12), 23-42.
- Neri, A. L. (1991). *Envelhecer num país de jovens: significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos*. Campinas: UNICAMP.
- Neri, A. L. (1995). *Atitudes e crenças em relação à velhice: o que pensa o pessoal do SENAC*. Relatório técnico. São Paulo: SENAC.
- Neri, A. L. (1997). Atitudes em relação à velhice: evidências de pesquisas no Brasil. *Gerontologia, 5*(3), 130-139.
- Neri, A. L. (2001). *Palavras-chave em Gerontologia*. Campinas: Átomo/Alínea.
- Neri, Cachioni & Resende. (2002). Atitudes em relação à velhice. In: *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Netz, Y. & Bem, S. D. (1993). Attitudes of young people, adults and older adults from three generation families toward the concepts “ideal person”, “youth”, “adult” and “old person”. *Educational Gerontology, 19* (17), 607-621.
- Neugarten, B. L.; Havighurst, R. J. & Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology, 16*, 134-143.
- Newman, S.; Faux, R. & Larimer, B. (1997). Children's views on aging: their attitudes and values. *The Gerontologist, 37*(3), 412-417.
- Nishi-Strattner, M. & Myers, J. E. (1983). Attitudes toward the elderly: an intergenerational examination. *Educational Gerontology, 8*, 389-397.
- O'Brien, S. (1990). The intergenerational dilemma: where have all the grandparents gone? *Childhood Education, 40-42*.

- Organizações das Nações Unidas (2003). *Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento*. (A. Santos, Trad.). Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos.
- Orjuela, G. M. A. (2002). *Os idosos e a mídia: usos, representações e efeitos*. In: *Tratado de Geriatria e Gerontologia* (pp. 981-989). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. & Tannenbaum, P. H. (1976) Medicion de actitudes. In: J. F. Summers (Ed.). *Medicion de actitudes* (pp. 227-286). (Traduzido de *The Measurement of meaning*, pp.189-199, Universidad de Illinois.) México: Trillas
- Pasquali, L. (1999). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. In: Jorenstein, Andrade & Zuardi (Eds.). *Escalas de avaliação clínica em psiquiatria e psicofarmacologia* (pp.15-23). São Paulo: Lemos Editorial.
- Pine, P. P. (1997). Learning by sharing: an intergenerational college course. *Journal of Gerontological Social Work*, 28(1-2), 93-102.
- Pinquart, M. & Sörensen, S. (2000). Changes in attitudes among children and elderly adults in intergerational group work. *Educational Gerontology*, 26, 523-540.
- Plumb, J.H. (1999). The great change in children. *Horizon*, (Vol.13, nº1) In: N. Postman.. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Polvsen, J., Coninick-Smith., N. D., & Mellemgard, S. (2000). *Childhood and Old Age: Equals or Opposites*. Denmark: University Press of Southern Denmark.
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Reise, D. R. (1976) El diferencial semantico y la investigacion de actitudes. In: G. F. Summers (Ed.). *Medicion de Actitudes* (pp. 287-310). Mexico: Trillas.
- Resende, M. C. & Neri, A. L. (2005). Atitudes de adultos com deficiência física frente ao idoso, à velhice pessoal e a pessoas com deficiência física. *Estudos de Psicologia*, 22, 123-132.
- Rodrigues, J.C. (1992). A infância e o poder. In: *Ensaio em Antropologia do poder*. Rio de Janeiro: Terra Nova.

- Rosencrantz, H. A. & McNevin, T. E. (1969). A factor analysis of attitudes toward the aged. *The Gerontologist*, 9, 55-59.
- Rossberg-Gempton, I. E. & Polle, G. D. (1999). An intergenerational creative dance program for children and frail older adults. *Gerontology and Geriatrics Education*. 20(2), 49-68.
- Rousseau, J. J. (1968). *Emílio ou da educação*. São Paulo: DIFEL.
- Santos, M. F. S. (1990). *Identidade e aposentadoria*. São Paulo: Pedagógica e Universitária.
- Sarkisian, C. A., Hays, R. D., Berry, S. & Mangione, C. M. (2002). Development, reliability and validity of the Expectations Regarding Aging (ERA-38) Survey. *The Gerontologist*, 42, 534-542.
- Schneider, P. L. (1978). *Effects of a literature program of realistic fiction on the attitudes of fifth grade pupils toward the aged*. Buffalo (NY): State University of New York.
- Schwalbach, E., & Kienan, S. (2002). Effects of an intergenerational friendly visit program on the attitudes of fourth graders toward elders. *Educational Gerontology*, 28, 175-187.
- Seefeldt, C. (1987). The effects of preschooler's visits to a nursery home. *The Gerontologist*, 27, 228-232.
- Seefeldt, C. (1989). Intergenerational programs: impact on attitudes. In: S. Newman & S. Brummel (Eds.). *Intergenerational Programs: Imperatives, Strategies, Impacts, Trends* (pp. 185-194). New York: Haworth Press.
- Seefeldt, C., Warman, B., Jantz, R. K. & Galper, A. (1990). *Young and old together*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- SESC (s/d) Projeto Era Uma Vez... Atividades Intergeracionais. [Folheto].
- Sheppard, A. (1980). Attitudes toward aging: analysis of an Attitude Inventory for Younger Adults. In: The J. S. A. S. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 1981, 11(3), 49.
- Sherman, A. (1997). A case study of intergenerational relations through dance with profoundly deaf individuals. *Journal of Gerontological Social Work*, 28(1-2), 113-123.
- Silva, E. T. da (2003). *Conferências sobre leitura*. Campinas: Autores Associados.

- Silva, E. T. da (2003). *Leitura em curso*. Campinas: Autores Associados.
- Silva, E. T. da (2003). *Unidades de leitura*. Campinas: Autores Associados.
- Silva, F. P. da (1999). *Crenças em relação à velhice, bem-estar subjetivo e motivos para freqüentar Universidade da Terceira Idade*. Dissertação de Mestrado em Gerontologia. FE/UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Siqueira, M. E. C. (2002). Teorias sociológicas do envelhecimento. In: *Tratado de Geriatria e Gerontologia* (pp.47-57) Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Skinner, S. L. & Chowdhary, U. (1998). Testing the myths of aging stereotyping: reflection through clothing and appearance related information in a compendium. *Educational Gerontology*, 24(2), 175-189.
- Skliar, C. (2004). A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância. In: S. Gallo, & R. M. Souza (Orgs.) *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea.
- Smith, B. J. & Yeager, A. (1999). Comunidades intergeracionais: onde aprendizado e interação andam lado a lado. *Crianças & Serviços para Adolescentes*, 20(1/2), 25-32.
- Souza, R. J. de. (2004). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL.
- Strom, R. D. & Strom, S. K. (1995). Intergenerational learning: Grandparents in the schools. *Educational Gerontology*, 21, 321-335.
- Thurstone, L. L. (1976) Las actitudes pueden medirse. In: G. F. Jammers (Ed.), *Medición de actitudes* (pp.157-173). (Traduzido do American Journal of Sociology, 33 (January), 529-554. Mexico: Trillas
- Todaro, M. A. & Costa, G. A. (2004). Crianças e velhos: a imagem do outro. *ATERCEIRIDADE*, Vol. 15(29), 28-47.
- Touraine, A. (1998). *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes.

- Tuckman, J. & Lorge, I. (1952). Attitudes toward old workers. *Journal of Applied Psychology*, 35, 149-153.
- Tuckman, J.; Lorge, I. & Spooner, W. (1953). Attitudes toward old people. *Journal of Social Psychology*, 37, 249-260.
- Turcchi, M. Z. (2004). O Estético e o ético na literatura infantil. In: J. L. C. T. Ceccantini. *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. Assis (SP): ANEP.
- Uhlenberg, P. (2000). Integration of old and young. *The Gerontologist*, 40(3), 276-279.
- Uhlenberg, P. (2000). Introduction: why study age integration? *The Gerontologist*, 40(3), 261-265.
- VanderVen, K. (1999). Intergenerational theory: the missing element in today's intergenerational programs. *Child & Youth Services*, 20(1/2), 33-47.
- Vernon, A. E. (1999). Designing for change: attitudes toward the elderly and intergenerational programming. *Child & Youth Services*, 20(1/2), 161-173.
- Villaça, N. G. (1999). *Em pauta: Corpo, globalização e novas tecnologias*. Rio de Janeiro: Mauad/CNPq.
- WARD, C. R. (1997). Research on intergenerational programs. In: Newman, Ward, Smith, Wilson & McCrea (Eds.). *Intergenerational programs: past, present and future* (pp. 127-139.). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Ward, C. R., Loskamp, L. & Newman, S. (1996). The effects of participation in an intergenerational program on the behavior of residents with dementia. *Activities, Adaptation, and Aging*, 20(4), 61-76.
- Weinberger, A. (1979) Stereotyping of the elderly: elementary school children's responses. *Research on Aging*, 1(1), 113-136.
- Whitehouse, P. J., Bendezu & FallCreek (2000) Intergenerational community schools: A new practice for a new time. *Educational Gerontology*, 26, 761-770.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

Zipes, J. (2005). *The Norton Anthology of Children's Literature*. Minnesota: W. W. Norton & Co.

Anexo 1: Escala Neri de Atitudes em Relação à Velhice

(Inventário de crenças em relação à velhice)

Solicitamos sua atenção para este material. Trata-se de um instrumento de avaliação que pretendemos aplicar a pessoas adultas, com o objetivo de conhecer suas atitudes em relação à velhice. As informações prestadas serão por nós consideradas como confidenciais, de modo que nenhum dos participantes será identificado por ocasião da divulgação dos dados que viermos a coletar com esta pesquisa. Pode portanto ficar tranqüilo quanto à confiabilidade das informações que prestar. Agradecemos a atenção e o cuidado com que responder à escala. Conhecer a sua opinião é muito importante para nós!

Anita Liberalesso Neri

Levantamento de atitudes em relação à velhice

Instrução para ser lida atentamente antes de começar a responder: Você encontrará a seguir 30 pares de adjetivos ou características que se aplicam a pessoas. Para cada par de atributos opostos, leia primeiro com atenção, pense bem e conclua qual deles mais se aplica a idosos de um modo geral. O resultado de sua avaliação deverá ser assinalado na escala de cinco pontos que fica entre cada par de adjetivos. O 1 representa o valor mais baixo e o 5 o mais alto. Imagine que estivéssemos avaliando o que as pessoas pensam sobre o carnaval. Poderíamos apresentar dois pares de adjetivos. Assim: O Carnaval é:

alegre	-----	-----	-----	-----	melancólico
	1	2	3	4	5
pecaminoso	-----	-----	-----	-----	inocente
	1	2	3	4	5

Ao avaliarmos o primeiro par, isto é, se o Carnaval é alegre, consideraremos o número 1 como o que mais reflete a qualidade de ser alegre e o 5 o que melhor expressa a noção de que o Carnaval é melancólico. Vale o mesmo raciocínio em relação ao segundo par de atributos -

pecaminoso / inocente; em que 1 representa o maior grau de pecado e 5 o maior grau de inocência, na avaliação do evento carnaval.

É pensando em termos de graduação ao longo de um contínuo que você responderá aos 30 pares de atributos que aparecem a seguir. Procure trabalhar com atenção e cuidado, sem pular nenhum par. Depois que escolher o ponto que corresponde à sua opinião, faça um x em cima do número correspondente. Não marque mais de um número em nenhum dos pares.

O IDOSO É:

1	Sábio	1-----1-----1-----1-----1	Tolo
		1 2 3 4 5	
2	Destrutivo	1-----1-----1-----1-----1	Construtivo
		1 2 3 4 5	
3	Bem-Humorado	1-----1-----1-----1-----1	Mal-humorado
		1 2 3 4 5	
4	Rejeitado	1-----1-----1-----1-----1	Aceito
		1 2 3 4 5	
5	Desconfiado	1-----1-----1-----1-----1	Confiante
		1 2 3 4 5	
6	Entusiasmado	1-----1-----1-----1-----1	Deprimido
		1 2 3 4 5	
7	Isolado	1-----1-----1-----1-----1	Integrado
		1 2 3 4 5	
8	Ultrapassado	1-----1-----1-----1-----1	Atualizado
		1 2 3 4 5	
9	Valorizado	1-----1-----1-----1-----1	Desvalorizado
		1 2 3 4 5	
10	Agradável	1-----1-----1-----1-----1	Desagradável
		1 2 3 4 5	
11	Doentio	1-----1-----1-----1-----1	Saudável
		1 2 3 4 5	
12	Cordial	1-----1-----1-----1-----1	Hostil
		1 2 3 4 5	

13	Ativo	1-----1-----1-----1-----1 1 2 3 4 5	Inativo
14	Introvertido	1-----1-----1-----1-----1 1 2 3 4 5	Sociável
15	Desinteressado pelas pessoas	1-----1-----1-----1-----1 1 2 3 4 5	Interessado pelas pessoas
16	Esperançoso	1-----1-----1-----1-----1 1 2 3 4 5	Desesperado
17	Mesquinho	1-----1-----1-----1-----1 1 2 3 4 5	Generoso
18	Dependente	1-----1-----1-----1-----1 1 2 3 4 5	Independente
19	Produtivo	1-----1-----1-----1-----1 1 2 3 4 5	Improdutivo
20	Progressista	1-----1-----1-----1-----1 1 2 3 4 5	Retrógrado
21	Confuso	1-----1-----1-----1-----1 1 2 3 4 5	Claro
22	Condescendente	1-----1-----1-----1-----1 1 2 3 4 5	Crítico
23	Preciso	1-----1-----1-----1-----1 1 2 3 4 5	Impreciso
24	Seguro	1-----1-----1-----1-----1 1 2 3 4 5	Inseguro
25	Concentrado	1-----1-----1-----1-----1 1 2 3 4 5	Distraído
26	Rápido	1-----1-----1-----1-----1 1 2 3 4 5	Lento
27	Flexível	1-----1-----1-----1-----1 1 2 3 4 5	Rígido
28	Criativo	1-----1-----1-----1-----1	Convencional

		1	2	3	4	5	
29	Persistente	1-----1-----1-----1-----1					Inconstante
		1	2	3	4	5	
30	Alerta	1-----1-----1-----1-----1					Embotado
		1	2	3	4	5	

Anexo 2: Grafia das Crianças, sem Correção

CONTADOR	ADJETIVOS - O que é ser idoso?
1	peessoa exemplar - tem que ter muito carinho, respeito e muita colaboração
2	ser idoso é legal - ser idoso é bom
3	nervoso - bravo - tem que ser respeitado
4	não é depender de algumas pessoas - precisa de carinho
5	ser bem cuidado - ter carinho do filho - não ser maltratado - a mulher estava gritando com o velhinho e ele saiu muito triste
6	ser bem tratado - ser bem cuidado - ter sempre o carinho do filho - não pode ser maltratado
7	ser gentil - muito alegre - a maioria de idosos são doentes - são muito legais
8	peessoa que é boa - é triste - tem dias que eles são amigos
9	são bons com os netos
10	vida muito sofrida - ficam doente
11	peessoa velhinha - não consegue descer degrau rápido - desce devagar - lentos
12	tem gente que acha idoso chato
13	peessoa muito importante - sabida
14	são mais inteligentes e espertos
15	idoso é ser bem cuidado, ter carinho e amor - tem muito respeito pelos outros
16	ser bem cuidado - ter carinho - se bater neles ficam tristes - se deixar livres ficam felizes
17	não depender de algumas pessoas - ter carinho por eles
18	não pode maltratar idosos - devemos respeitar

19	peessoa exemplar e sabio
20	muito nervoso – mau humorado
21	é importante dar amor e carinho
22	peessoa sábia e amorosa - tem que respeitá-los - precisam de carinho e amor
23	ser idoso é bom - algumas peoosas maltratam idosos
24	a avó é especial
25	é peoosa velha
26	respeitá-los com muito amor e carinho - são feliz
27	peoosa trabalhadora e muito alegre
28	é ser gente educada - "pasciente" - "esperiente" - alegre - amorosa - "iseprar"
29	ser exemplar e cuidadoso – muito “passiente” – são divertidos
30	não são mal educados – não briguento – tem respeito
31	ser velho – temos que respeitar com carinho – temos que tratá-los com respeito e bondade – eles nos tratou com carinho – tem que ser bem tratado
32	é uma peoosa boa – é muito velho – de vez em quando fica doente – é uma peoosa lenta – quer ser feliz
33	acho idoso legal
34	é muito difícil – tem uns idosos que são fortes
35	é triste – qualquer coisinha fica doente – o corpo deles são muito “fragio”
36	são muito “duente” – fracos – “canssados”
37	“legau”
38	ser idoso é muito difícil
39	ser idoso é muito ruim e mal
40	ser idoso é muito ruim – eles são muito chato
41	sofrido – tem gente que fica doente
42	o idoso é de ter saúde – muito bom – “bomsinho” – muito bem tratado
43	tem alguns idosos que tem doenças
44	ser um idoso deve ser ruim – “o meu bisavo tem mais saúde do que a minha vó”
45	são bonitinhos – tem que ter muito respeito com eles – ser amoroso com eles –

	tomar cuidado com eles
46	coisa muito difícil – ter muito respeito – ser idoso não é fácil – meus avós (...) são fortes e felizes
47	é muito mal tratado – amor, esperança e alegria de ser idoso – não é muito chato – é legal – ser idoso é divertido
48	pessoa boa e legal – tem que respeitar
49	é muito mal tratado – são muito bondosas e legais – amigos dizem que idosos são pessoas feias e ridículas
50	tem que ser ajudado – sempre ta distraído
51	maltratar o idoso é uma injustiça – tem que ter cuidados igual criança
52	são maltratados – precisam ter amor – precisam de carinho
53	precisam ter cuidado – são maltratados
54	pessoa muito boa
55	os mais velhos tras muita alegria para nós como, amor, compaixão, carinho etc
56	devemos tomar cuidado com eles – temos que tratá-los com respeito, dignidade e carinho
57	ser idoso é chato – pessoa fica lenta
58	deve ser muito chato – são mau tratados – eles tem mais experiencia
59	precisa ser respeitado
60	é ser respeitado – tem que ter cuidado com eles
61	casal de idoso andando é bonitinho
62	é uma pessoa muito respeitada
63	tem que ser muito respeitada
64	é ser bom como criança – é ser legal
65	tem que ser respeitados
66	é uma pessoa carinhosa, alegre, feliz, sorridente – ser idoso é legal
67	“eu não amaltrato os idosos cuitados eles presiza de respeito” – “fica tom felizes quando eu vou visitar eles (...)”
68	é ter cuidado com a vida – ficar atento

69	é ser feliz – tem direito a alegria – tem direito a sabedoria
70	tem que ser cuidadosos – tem uns muito fraquinho
71	é ruim – não devem ser maltratados
72	são muito mautratado em casa – não são tão chato nem tão alegre – é especial – tem muita isperiencia
73	não é ser feliz =fica muito parado
74	é muito ruim – no asilo são muito cuidado – não é ser feliz é muito triste
75	pessoa que já é velha – tem um coração de ouro no sentido do amor, do carinho – ta sempre atento – é um ser espetacular, companheiro, um super amigo
76	é legau – é muito divertido – “eu acho feio as mãos irugadas” – “não quero andar devagar” – vai ficando fraco
77	tem que ser respeitada – significa que é velho – algumas cidades maltratam idosos
78	pode ser legal – é ser gente boa mas não gente ruim
79	tem que ser respeitado – não pode ser maltratado
80	é muito ruim – a vida de idoso não é fácil – “quando eu virar idoso desejo ser bem tratado e não ser maltratado”
81	é muito ruim – a vida de idoso não é fácil – “quando eu crescer e virar idoso eu não quero ser maltratado”
82	deve ser nuito chato e sem graça – as vezes deve ser legal – não pode ser desrespeitados – “quando eu virar idoso eu desejo ser tratado e não maltratado”
83	é uma coisa chata e difícil – é velho – pode ter uma vida infeliz
84	é muito ruim – quase todos acham que idoso é feio – “os meus avós são forte”
85	“é um desrespeito ser igornado pelos outros ser desrespeitado deve ser muito ruim, ser maltratado
86	ganham suas aposentadorias e descançam
87	bizavó muito chata – motoristas de onibus são muito espertos eles não param para idosos – os motoristas são muito folgados
88	é ser amigo – idoso é muito importante
89	tem que ser muito cuidadoso

90	é muito ruim – são muito maltratados – são muito inteligentes – são muito especiais
91	é mais fraco do que os jovens - inseguro
92	é educado – são bem cuidado
93	idoso é um ser velho, ser fraco, ser dezastrado ser nervoso – tem muitas doenças
94	tem idosos que são ruim – ficam doente
95	é bonzinho e inteligente e ele sabe tudo – é criativo
96	é ruim por que a gente se sente velho e fraco – já não é mais forte como antes jovem – o idoso se sente maguado
97	deve ser respeitado – é legal – as pessoas estão maltratando os idosos
98	o idoso é importante – queria ser um idoso feliz
99	é um cara bom
100	tem que ser respeitado – eu vi idoso ser maltratado – deve ser muito bem tratado e muito bem cuidado
101	são confusos – andam devagar – são doentes – ser idoso é ruim
102	pessoa responsável e mais inteligente
103	ficam triste
104	é ser chato – são “maltratados”
105	é um velhinho bom
106	é bom – anda meio lento
107	precisa ser muito bem respeitado – os idosos precisa ter muita bondade – não é pra ser desrespeitado
108	é uma pessoa muito feliz e alegre – mão aberta
109	
110	pessoa boa – legais – alegres – sorridente – carinhosa – carente – precisam de amor – são maltratados
111	é legal – são deixados de lado – tem que ser respeitado
112	é uma pessoa velha – gentil – algumas meio chatas
113	é uma pessoa velha – tem idoso que é rabugento
114	é pessoa velha - frágil

115	não tão agitado - anda devagarinho - são bem experientes
116	é muito bravo - alguns são super diferentes
117	são pessoas bem tratadas - alguns são muito fracos e ficam doentes - são legais - são bem bravos
118	são pessoas velhas - pessoas muito carinhosas
119	é aquilo que chamamos de velho - é velhinho - dificilmente é chato - é um ser especial
120	carinhoso e inteligente - alegre e feliz
121	pessoa antiga e rude - legal - as vezes é muito chato

Anexo 3: Termo de consentimento livre e esclarecido

Tese: Desenvolvimento e avaliação de um programa de leitura

visando à mudança de atitudes de crianças em relação a idosos

Prezados pais ou responsáveis,

Estamos realizando a pesquisa acima descrita, com o objetivo de investigar as opiniões das crianças a respeito dos idosos. Caso concorde em autorizar a participação de seu filho ou filha como voluntário (a) da pesquisa, sob a responsabilidade de Mônica de Ávila Todaro, aluna do curso de pós-graduação em nível de doutorado, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Anita Liberalesso Neri, favor assinar este termo. Assinando o termo, dou consentimento e estou ciente de que:

1. Os dados pessoais de meu filho (ou filha) serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho acima exposto, cujos dados deverão ser publicados;
2. Os procedimentos aplicados não causarão nenhum tipo de constrangimento e não oferecerão riscos à integridade moral, física ou mental de meu filho (ou filha);
3. Poderei interromper a participação de meu filho (ou filha) a qualquer momento;
4. Poderei entrar em contato com as responsáveis pelo estudo, Mônica de Ávila Todaro ou Anita Liberalesso Neri, sempre que julgar necessário, pelos telefones: (0xx11) 4412 8447 / 96040105;
5. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação voluntária de meu filho (ou filha) nesta pesquisa;
6. Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em meu poder e a outra com as pesquisadoras responsáveis.

Eu, _____, dou o consentimento livre e esclarecido para a participação do meu filho (a) _____, como voluntário (a) da pesquisa supracitada.

Assinatura do pai ou do responsável pela criança

Anexo 4: Questionário

Este questionário tem a intenção de levantar dados como o gênero, a idade, a escolaridade e verificar como está a convivência das crianças com os idosos:

1) QUESTIONÁRIO

A - Tipo de escola em que estuda

1 - () Pública 2 - () Particular

B - Idade

1 - () 7 anos

2 - () 8 anos

3 - () 9 anos

4 - () 10 anos

5 - () 11 anos ou mais

C - Sexo:

1 - () Masculino 2 - () Feminino

D - Série:

1 - () 1ª série do Ensino Fundamental

2 - () 2ª série do Ensino Fundamental

3 - () 3ª série do Ensino Fundamental

4 - () 4ª série do Ensino Fundamental

E - Seus avós moram com você?

1 - () minha avó

2 - () meu avô

3 - () os dois moram comigo

4 - () não moram

F - Se seus avós não moram com você, com que frequência os vê?

1 - () Todos os dias

2 – () Toda semana

3 – () Duas vezes por mês

4 – () Uma vez por mês

5 – () Somente nas férias

G– Como é sua convivência com seus avós? (Pode escolher quantas desejar)

1) Brincamos juntos

2) Meus avós me levam para passear

3) Meus avós me contam histórias

4) Conversamos muito

5) Meus avós me ensinam muitas coisas

6) Meus avós me dão muitos presentes

7) Meus avós me deixam fazer o que quero

H- Se você não escolheu nenhuma acima, escreva outra atividade aqui _____

Anexo 5: Escala Todaro para avaliação de atitudes de crianças em relação a idosos

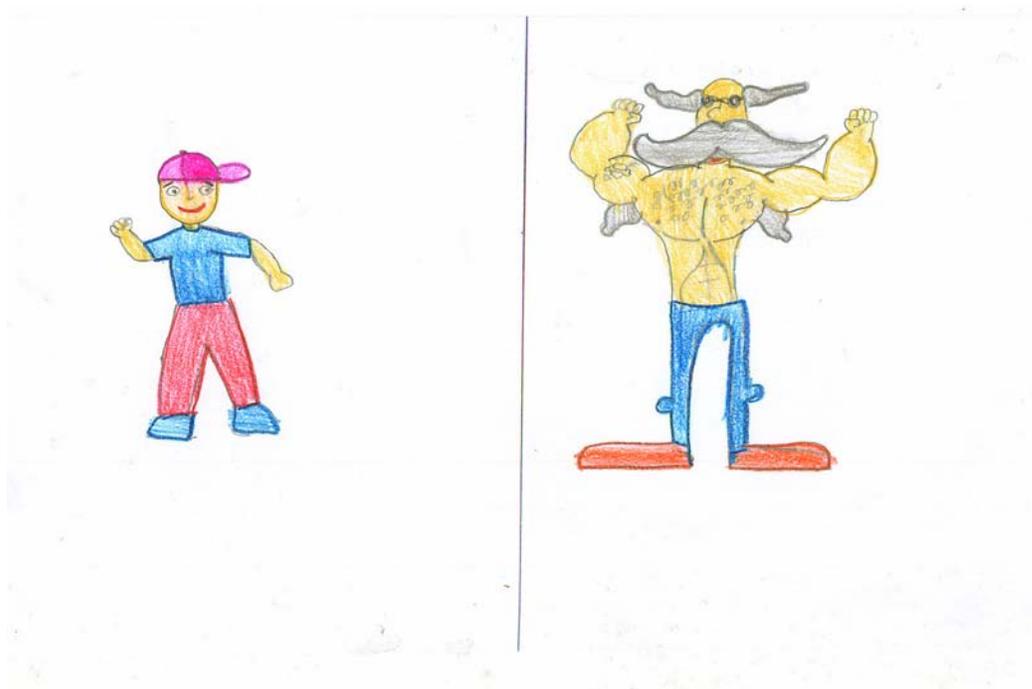
OS IDOSOS SÃO:

Sábios	1-----1-----1 1 2 3	Bobos
Bem-humorados	1-----1-----1 1 2 3	Mal-humorados
Colocados de lado	1-----1-----1 1 2 3	aceitos
Alegres	1-----1-----1 1 2 3	Tristes
Valorizados	1-----1-----1 1 2 3	Maltratados
Legais	1-----1-----1 1 2 3	Chatos
Doentes	1-----1-----1 1 2 3	Saudáveis
Bonzinhos	1-----1-----1 1 2 3	Bravos
Pães-duros	1-----1-----1 1 2 3	Mãos-abertas
Claros	1-----1-----1 1 2 3	Confusos
Inseguros	1-----1-----1 1 2 3	Seguros
Atentos	1-----1-----1 1 2 3	Distraídos
Lentos	1-----1-----1 1 2 3	Rápidos
Criativos	1-----1-----1 1 2 3	Sem criatividade

Anexo 6: Atividade “Desenhe a parte que mais gostou da história”,
feita por uma menina de 9 anos



Anexo 7: Atividade “Desenhe você hoje e quando ficar idoso”,
feita por duas crianças de 10 anos, um menino e uma menina



Anexo 8: Atividade “Faça um resumo com as idéias mais importantes da história”,
feita por uma criança de oito anos

LIVRO: TUCA, VOVÓ E GUTO

VOVÓ ERA UMA VÓ SUPER LEGAL IGUAL A PROFESSORA QUE LEU ESTA HISTORIA VOLTANDO A HISTÓRIA, A VOVÓ SAIU DE CASA PARA COMPRAR PRESENTES PARA SEUS NETINHOS.

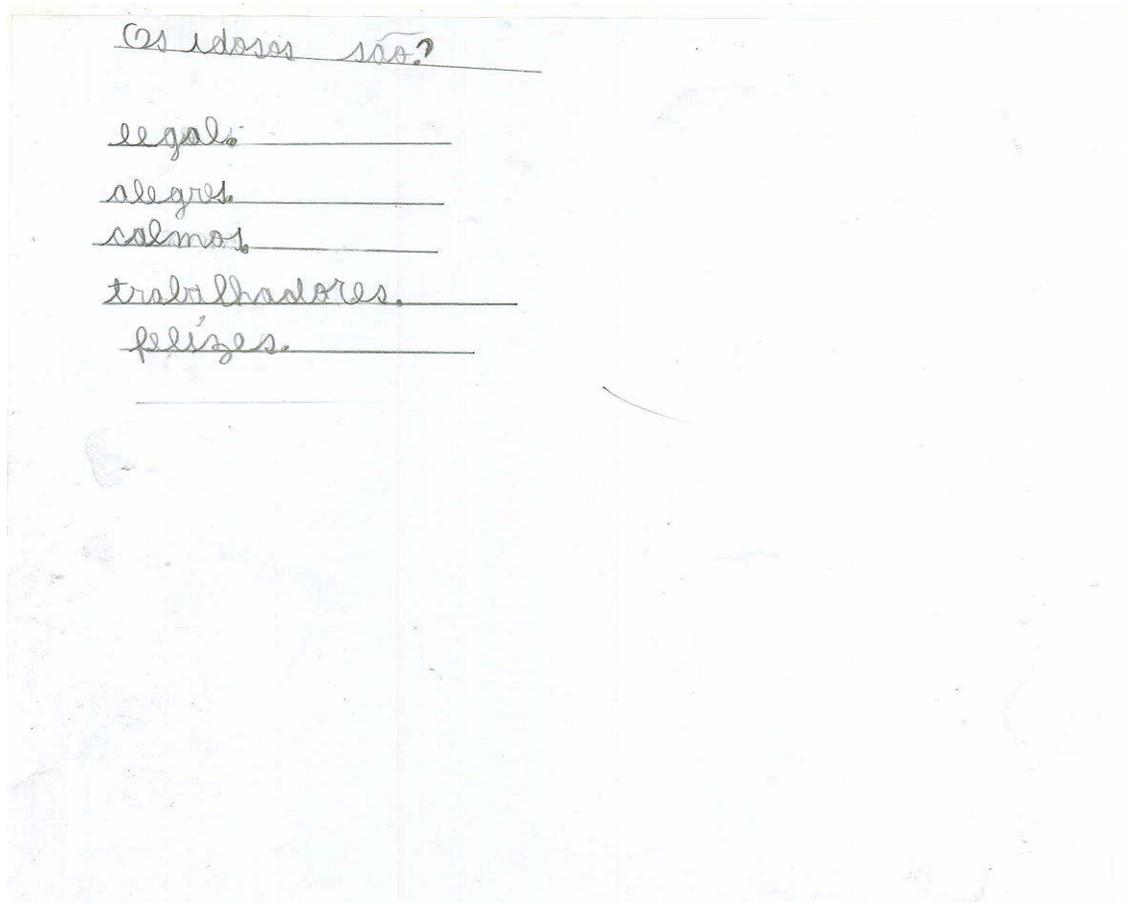
TUCA GANHOU UM CAVALINHO DE PAL E GUTO GANHOU UM JOGO DE ARMAR OU MUNTAR. ELES ENVENTARAM VARIAS VORMAS DE BRINCAR.

LIVRO: TUCA, VOVÓ E GUTO

VOVÓ ERA UMA VÓ SUPER LEGAL IGUAL A PROFESSORA QUE LEU ESTA HISTORIA VOLTANDO A HISTÓRIA, A VOVÓ SAIU DE CASA PARA COMPRAR PRESENTES PARA SEUS NETINHOS.

TUCA GANHOU UM CAVALINHO DE PAL E GUTO GANHOU UM JOGO DE ARMAR OU MUNTAR. ELES ENVENTARAM VARIAS VORMAS DE BRINCAR.

Anexo 9: Atividade “Escreva uma lista de palavras sobre os personagens”,
feita por uma criança de sete anos



OS IDOSOS SÃO?

LEGAL

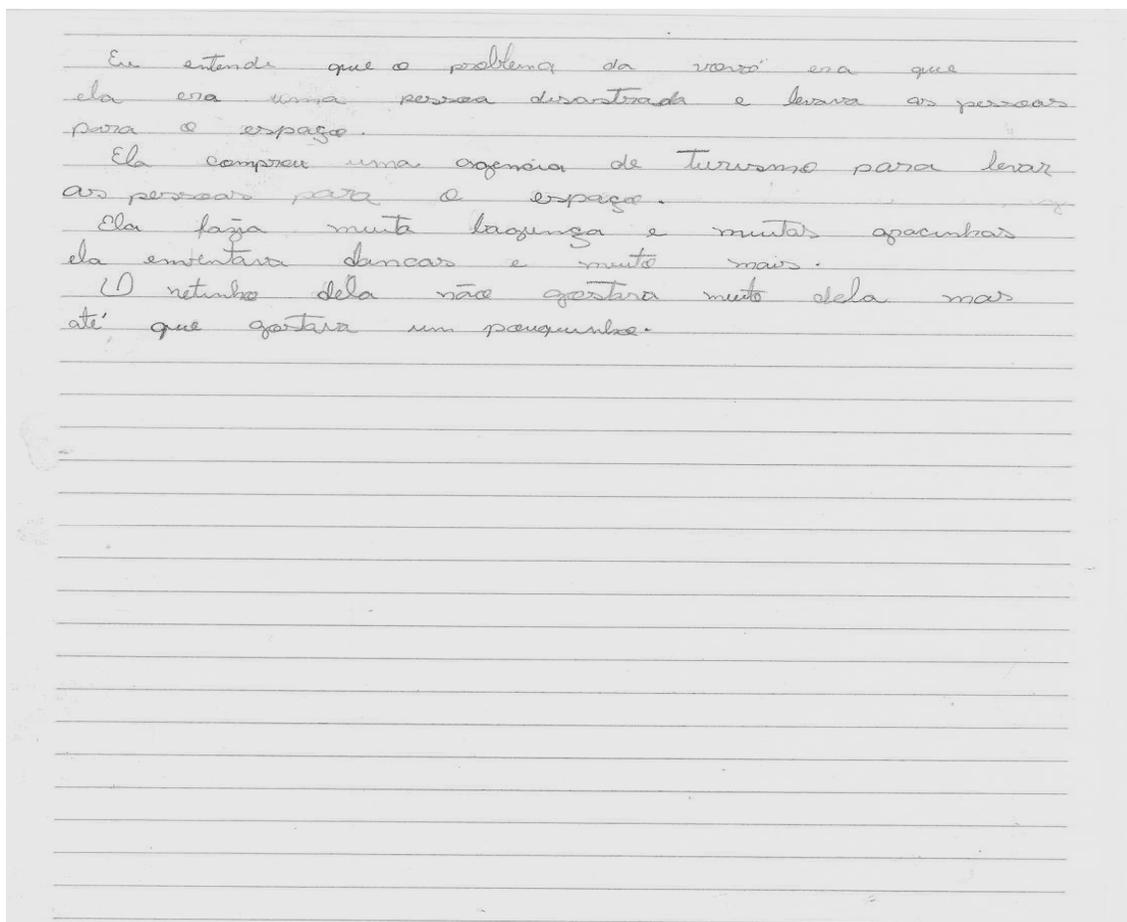
ALEGRES

CALMOS

TRABALHADORES

FELIZES

Anexo 10: Atividade “Eu entendi que...”, feita por uma criança de nove anos



EU ENTENDI QUE O PROBLEMA DA VOVÓ ERA QUE ELA ERA UMA PESSOA DESASTRADA E LEVAVA AS PESSOAS PARA O ESPAÇO. ELA COMPROU UMA AGENCIA DE TURISMO PARA LEVAR AS PESSOAS PARA O ESPAÇO ELA FAZIA MUITA BAGUNÇA E MUITAS GRACINHAS ELA INVENTAVA DANÇAS E MUITO MAIS O NETINHO DELA NÃO GOSTAVA MUITO DELA MAS ATÉ QUE GOSTAVA UM POUQUINHO

Anexo 11: Frequência de meninas e de meninos por idade

IDADE	GENERO			SERIE	GENERO		
, Col Pct	,F	,M	, Total	Frequency, Col Pct	,F	,M	, Total
7	33	30	63	1	33	29	62
	, 25.38	, 25.42			, 25.38	, 24.58	
8	30	28	58	2	34	27	61
	, 23.08	, 23.73			, 26.15	, 22.88	
9	26	27	53	3	26	34	60
	, 20.00	, 22.88			, 20.00	, 28.81	
10	41	33	74	4	37	28	65
	, 31.54	, 27.97			, 28.46	, 23.73	
Total	130	118	248	Total	130	118	248

TESTE QUI-QUADRADO: X²=0.52; GL=3; P=0.915 TESTE QUI-QUADRADO: X²=2.80; GL=3; P=0.424

Anexo 12: Frequência de meninos e meninas conforme a convivência com os avós.

MORA	GENERO	FREQCONV	GENERO
Frequency,		Frequency ,	
Col Pct ,F ,M , Total		Col Pct ,F ,M , Total	
-----+-----+-----+		-----+-----+-----+	
N , 100 , 84 , 184		TODOS DIAS , 50 , 53 ,	
, 76.92 , 71.19 ,		103	
-----+-----+-----+		, 38.46 , 44.92 ,	
S , 30 , 34 , 64		-----+-----+-----+	
, 23.08 , 28.81 ,		TODA SEMANA , 37 , 32 ,	
-----+-----+-----+		69	
Total 130 118 248		, 28.46 , 27.12 ,	
		-----+-----+-----+	
TESTE QUI-QUADRADO:		1-2X/MÊS , 17 , 15 ,	
X ² =1.06; GL=1; P=0.303		32	
		, 13.08 , 12.71 ,	
		-----+-----+-----+	
		NAS FÉRIAS , 26 , 18 ,	
		44	
		, 20.00 , 15.25 ,	
		-----+-----+-----+	
		Total 130 118 248	
		TESTE QUI-QUADRADO:	
		X ² =1.45; GL=3; P=0.693	

Anexo 13: Estatísticas do teste U de Mann-Whitney aplicado à amostra como um todo, segmentada por gênero, quanto ao desempenho na escala de atitudes em relação a idosos

<u>SEXO FEMININO</u>							<u>SEXO MASCULINO</u>							
VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P*
IDADE	130	8.58	1.18	7.00	9.00	10.00	IDADE	118	8.53	1.15	7.00	9.00	10.00	P=0.762
NUM_ITEM	130	3.82	1.83	0.00	4.00	7.00	NUM_ITEM	118	3.55	2.01	0.00	3.50	7.00	P=0.308
TOTAL1	130	1.45	0.34	1.00	1.36	2.57	TOTAL1	118	<u>1.59</u>	0.35	1.00	1.50	2.79	P<0.001
TOTAL2	130	1.34	0.23	1.00	1.29	2.14	TOTAL2	118	<u>1.42</u>	0.23	1.00	1.36	2.00	P=0.008
D_TOTAL	130	-0.11	0.19	-0.71	-0.07	0.50	D_TOTAL	118	<u>-0.17</u>	0.19	-0.86	-0.14	0.21	P=0.005
COGNITIV1	130	1.60	0.46	1.00	1.50	3.00	COGNITIV1	118	<u>1.73</u>	0.44	1.00	1.67	2.67	P=0.013
COGNITIV2	130	1.44	0.30	1.00	1.50	2.33	COGNITIV2	118	<u>1.52</u>	0.26	1.00	1.50	2.00	P=0.031
D_COGNI	130	-0.15	0.28	-1.00	-0.17	0.67	D_COGNI	118	-0.21	0.30	-1.17	-0.17	0.50	P=0.084
AGENCIA1	130	1.51	0.54	1.00	1.50	3.00	AGENCIA1	118	<u>1.77</u>	0.56	1.00	2.00	3.00	P<0.001
AGENCIA2	130	1.38	0.38	1.00	1.50	2.50	AGENCIA2	118	<u>1.52</u>	0.45	1.00	1.50	2.50	P=0.013
D_AGENC	130	-0.13	0.38	-1.50	0.00	1.00	D_AGENC	118	<u>-0.25</u>	0.36	-1.00	0.00	1.00	P=0.003
R_SOCIAL1	130	1.37	0.47	1.00	1.00	3.00	R_SOCIAL1	118	1.45	0.52	1.00	1.33	3.00	P=0.152
R_SOCIAL2	130	1.26	0.35	1.00	1.00	2.33	R_SOCIAL2	118	<u>1.34</u>	0.37	1.00	1.33	2.67	P=0.042
D_SOCIA	130	-0.11	0.20	-1.00	0.00	0.33	D_SOCIA	118	-0.11	0.31	-1.33	0.00	1.33	P=0.648
PERSONA1	130	1.23	0.40	1.00	1.00	2.67	PERSONA1	118	1.32	0.48	1.00	1.00	3.00	P=0.085
PERSONA2	130	1.20	0.35	1.00	1.00	3.00	PERSONA2	118	1.23	0.36	1.00	1.00	2.00	P=0.642
D_PERSO	130	-0.02	0.21	-0.67	0.00	1.33	D_PERSO	118	<u>-0.10</u>	0.24	-1.00	0.00	0.33	P=0.021

* Valor-P referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre gêneros (M vs F).

Anexo 14: Estatísticas do teste U de Mann-Whitney aplicado à amostra como um todo, segmentada por idade, quanto ao desempenho na escala de atitudes em relação a idosos

<u>IDADE '7 ANOS'</u>							<u>IDADE '8 ANOS'</u>							
VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	
TOTAL1	63	1.37	0.27	1.00	1.36	2.79	TOTAL1	58	1.46	0.37	1.00	1.36	2.57	
TOTAL2	63	1.29	0.17	1.00	1.29	1.93	TOTAL2	58	1.34	0.25	1.00	1.29	2.14	
D_TOTAL	63	-0.09	0.23	-0.86	-0.07	0.50	D_TOTAL	58	-0.12	0.16	-0.57	-0.07	0.21	
COGNITIV1	63	1.49	0.30	1.00	1.50	2.50	COGNITIV1	58	1.59	0.46	1.00	1.50	2.83	
COGNITIV2	63	1.46	0.25	1.00	1.50	1.83	COGNITIV2	58	1.41	0.30	1.00	1.33	2.33	
D_COGNI	63	-0.03	0.32	-1.17	0.00	0.67	D_COGNI	58	-0.18	0.22	-0.83	-0.08	0.00	
AGENCIA1	63	1.61	0.48	1.00	1.50	3.00	AGENCIA1	58	1.59	0.62	1.00	1.50	3.00	
AGENCIA2	63	1.40	0.45	1.00	1.50	2.50	AGENCIA2	58	1.42	0.43	1.00	1.50	2.50	
D_AGENC	63	-0.21	0.49	-1.00	0.00	1.00	D_AGENC	58	-0.17	0.30	-1.00	0.00	1.00	
<u>IDADE '9 ANOS'</u>							<u>IDADE '10 ANOS'</u>							
VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P*
TOTAL1	53	1.59	0.38	1.00	1.43	2.64	TOTAL1	74	1.64	0.33	1.00	1.61	2.57	P<0.001 (B)
TOTAL2	53	1.43	0.25	1.00	1.36	2.00	TOTAL2	74	1.45	0.23	1.00	1.43	2.00	P<0.001 (B)
D_TOTAL	53	-0.16	0.20	-0.64	-0.14	0.43	D_TOTAL	74	-0.19	0.16	-0.71	-0.14	0.00	P=0.001 (C)
COGNITIV1	53	1.74	0.51	1.00	1.67	2.83	COGNITIV1	74	1.80	0.46	1.00	1.75	3.00	P<0.001 (B)
COGNITIV2	53	1.51	0.31	1.00	1.50	2.00	COGNITIV2	74	1.52	0.26	1.00	1.50	2.00	P=0.079
D_COGNI	53	-0.23	0.29	-0.83	-0.17	0.50	D_COGNI	74	-0.28	0.26	-1.00	-0.17	0.17	P<0.001 (D)
AGENCIA1	53	1.67	0.60	1.00	2.00	3.00	AGENCIA1	74	1.66	0.57	1.00	1.50	3.00	P=0.877
AGENCIA2	53	1.51	0.43	1.00	1.50	2.50	AGENCIA2	74	1.45	0.38	1.00	1.50	2.00	P=0.511
D_AGENC	53	-0.16	0.32	-1.00	0.00	0.50	D_AGENC	74	-0.21	0.36	-1.50	0.00	0.00	P=0.783

...continuação

<u>IDADE '7 ANOS'</u>							<u>IDADE '8 ANOS'</u>							
VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	
R_SOCIAL1	63	1.25	0.40	1.00	1.00	3.00	R_SOCIAL1	58	1.38	0.52	1.00	1.17	3.00	
R_SOCIAL2	63	1.13	0.23	1.00	1.00	2.00	R_SOCIAL2	58	1.33	0.44	1.00	1.17	2.67	
D_SOCIA	63	-0.13	0.31	-1.33	0.00	0.33	D_SOCIA	58	-0.05	0.25	-0.67	0.00	1.33	
PERSONA1	63	1.10	0.31	1.00	1.00	3.00	PERSONA1	58	1.20	0.42	1.00	1.00	2.67	
PERSONA2	63	1.04	0.15	1.00	1.00	2.00	PERSONA2	58	1.14	0.28	1.00	1.00	2.00	
D_PERSO	63	-0.06	0.23	-1.00	0.00	0.33	D_PERSO	58	-0.06	0.17	-0.67	0.00	0.00	
<u>IDADE '9 ANOS'</u>							<u>IDADE '10 ANOS'</u>							
VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P*
R_SOCIAL1	53	1.49	0.59	1.00	1.33	3.00	R_SOCIAL1	74	1.50	0.46	1.00	1.33	2.67	P=0.004 (C)
R_SOCIAL2	53	1.34	0.37	1.00	1.33	2.33	R_SOCIAL2	74	1.38	0.34	1.00	1.33	2.33	P<0.001 (D)
D_SOCIA	53	-0.15	0.30	-1.00	0.00	0.67	D_SOCIA	74	-0.12	0.18	-0.67	0.00	0.00	P=0.132
PERSONA1	53	1.32	0.40	1.00	1.33	2.67	PERSONA1	74	1.44	0.51	1.00	1.33	2.67	P<0.001 (A)
PERSONA2	53	1.30	0.42	1.00	1.00	3.00	PERSONA2	74	1.36	0.40	1.00	1.33	2.00	P<0.001 (A)
D_PERSO	53	-0.02	0.30	-0.67	0.00	1.33	D_PERSO	74	-0.08	0.20	-0.67	0.00	0.33	P=0.573

* Valor-P referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre as 4 faixas etárias. Diferenças significativas (teste post-hoc de Dunn; $p < 0.05$): **(A)** '7 anos' ≠ '9 anos'; '7 anos' ≠ '10 anos'; '8 anos' ≠ '9 anos'; '8 anos' ≠ '10 anos'; **(B)** '7 anos' ≠ '9 anos'; '7 anos' ≠ '10 anos'; '8 anos' ≠ '10 anos'; **(C)** '7 anos' ≠ '10 anos'; **(D)** '7 anos' ≠ '8 anos'; '7 anos' ≠ '9 anos'; '7 anos' ≠ '10 anos'.

Anexo 15: Estatísticas do teste U de Mann-Whitney comparando os resultados das crianças que moravam e que não moravam com os avós na escala de atitudes em relação aos idosos

<u>NÃO MORAM COM AVÓS</u>							<u>MORAM COM AVÓS</u>							
VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	MEDIANA	MÁX	VALOR-P*
IDADE	184	8.65	1.17	7.00	9.00	10.00	IDADE	64	8.30	1.12	7.00	8.00	10.00	P=0.036
NUM_ITEM	184	3.57	1.88	0.00	3.00	7.00	NUM_ITEM	64	4.05	1.99	0.00	4.00	7.00	P=0.055
TOTAL1	184	1.54	0.37	1.00	1.43	2.79	TOTAL1	64	1.45	0.28	1.00	1.43	2.07	P=0.245
TOTAL2	184	1.39	0.24	1.00	1.36	2.14	TOTAL2	64	1.35	0.20	1.00	1.29	1.86	P=0.577
D_TOTAL	184	-0.16	0.19	-0.86	-0.14	0.21	D_TOTAL	64	-0.10	0.18	-0.50	-0.07	0.50	P=0.239
COGNITIV1	184	1.68	0.47	1.00	1.67	3.00	COGNITIV1	64	1.59	0.39	1.00	1.50	2.67	P=0.376
COGNITIV2	184	1.47	0.29	1.00	1.50	2.33	COGNITIV2	64	1.49	0.26	1.00	1.50	2.00	P=0.582
D_COGNI	184	-0.21	0.29	-1.17	-0.17	0.50	D_COGNI	64	-0.10	0.27	-0.67	-0.08	0.67	P=0.056
AGENCIA1	184	1.66	0.57	1.00	1.50	3.00	AGENCIA1	64	1.55	0.56	1.00	1.50	3.00	P=0.204
AGENCIA2	184	1.46	0.41	1.00	1.50	2.50	AGENCIA2	64	1.39	0.43	1.00	1.50	2.50	P=0.200
D_AGENC	184	-0.20	0.38	-1.50	0.00	1.00	D_AGENC	64	-0.16	0.38	-1.00	0.00	1.00	P=0.835
R_SOCIAL1	184	1.41	0.52	1.00	1.33	3.00	R_SOCIAL1	64	1.39	0.45	1.00	1.33	2.67	P=0.963
R_SOCIAL2	184	1.31	0.38	1.00	1.33	2.67	R_SOCIAL2	64	1.25	0.31	1.00	1.00	2.00	P=0.322
D_SOCIA	184	-0.10	0.25	-1.00	0.00	1.33	D_SOCIA	64	-0.14	0.29	-1.33	0.00	0.33	P=0.792
PERSONA1	184	1.31	0.47	1.00	1.00	3.00	PERSONA1	64	1.18	0.33	1.00	1.00	2.33	P=0.071
PERSONA2	184	1.23	0.35	1.00	1.00	2.00	PERSONA2	64	1.16	0.37	1.00	1.00	3.00	P=0.034
D_PERSO	184	-0.07	0.21	-1.00	0.00	0.67	D_PERSO	64	-0.02	0.25	-1.00	0.00	1.33	P=0.090

* Valor-P referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre morar com avós (N vs S).

Anexo 16: Estatísticas do teste de correlação de postos de Spearman analisando as relações entre atitudes em relação aos idosos, idade e frequência da convivência com os avós

		<u>TOTALPré</u>	<u>TOTALPós</u>	<u>DeltaEscala</u>	<u>Cogn.Pre</u>	<u>Cogn.Pos</u>	<u>DeltaCogn</u>	<u>AgenciaPre</u>
<u>AGENCIA2</u>								
IDADE*	r=	<u>0.33891</u>	<u>0.28299</u>	<u>-0.25152</u>	<u>0.28467</u>	0.11552	<u>-0.33004</u>	0.03274
0.06835								
	P=	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	0.0694	<.0001	0.6079
0.2836								
SERIE		<u>0.37620</u>	<u>0.31993</u>	<u>-0.27196</u>	<u>0.30535</u>	<u>0.13203</u>	<u>-0.34967</u>	0.05316
0.09726								
		<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	0.0377	<.0001	0.4045
0.1266								
FREQCONV		0.03813	0.05756	0.04265	0.00233	-0.02926	-0.01344	0.01191
0.03754								
		0.5501	0.3667	0.5037	0.9708	0.6466	0.8332	0.8520
0.5563								
NUM_ITEM		-0.10531	-0.05003	0.08799	<u>-0.12953</u>	-0.03271	<u>0.14048</u>	0.04215
0.07182								
		0.0980	0.4329	0.1672	0.0415	0.6082	0.0270	0.5088
0.2599								
<u>DeltaAgenc RelSocPré RelSocPos DeltaRelSoc PersonaPre PersonaPós DeltaPers</u>								
IDADE*	r=	0.04889	<u>0.23396</u>	<u>0.29520</u>	-0.09724	<u>0.33492</u>	<u>0.38962</u>	-0.05808
	P=	0.4434	0.0002	<.0001	0.1267	<.0001	<.0001	0.3624
SERIE		0.04272	<u>0.25138</u>	<u>0.31266</u>	-0.10824	<u>0.40281</u>	<u>0.46087</u>	-0.08876
		0.5031	<.0001	<.0001	0.0889	<.0001	<.0001	0.1635
FREQCONV		0.03541	0.03254	0.11671	0.09278	0.08435	0.09708	-0.04862
		0.5789	0.6101	0.0665	0.1451	0.1855	0.1273	0.4459
NUM_ITEM		-0.00685	-0.01051	-0.04446	-0.03840	-0.05825	-0.04624	-0.00703
		0.9145	0.8692	0.4858	0.5473	0.3610	0.4685	0.9123

* r=coeficiente de correlação de Spearman; P=Valor-P; n=número de sujeitos (n=248).