

CAPÍTULO II

Educação ao longo da vida e longevidade

Apontamento inicial

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

Os mitos em torno da pessoa idosa: alguns comentários

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁸ Veja-se, por exemplo, Moura (2006).

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

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

Idoso ou pessoa idosa?

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

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

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

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

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

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

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

A educação tendo em mente a população sénior

Que tipo de educação se terá em mente neste caso?

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

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

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

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

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

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

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

A educação ao longo da vida e a longevidade

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

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

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

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

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

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

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

A gerontologia educativa e a gerontagogia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O modelo competencial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O carácter heterogéneo da população sénior

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

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

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

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

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

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

Como actuar em tais casos(-limite?)?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁵ Ver nota 24.

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

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

Notas finais

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

