



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

***“MEU TEMPO, SEU TEMPO”*: REFLETINDO SOBRE AS RELAÇÕES
INTERGERACIONAIS A PARTIR DE UMA INTERVENÇÃO NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado

Jacqueline Ferraz da Costa Marangoni

Brasília
2007



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

***“MEU TEMPO, SEU TEMPO”*: REFLETINDO SOBRE AS RELAÇÕES
INTERGERACIONAIS A PARTIR DE UMA INTERVENÇÃO NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Por

Jacqueline Ferraz da Costa Marangoni

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Psicologia, na área do Desenvolvimento Humano no Contexto Sociocultural.

Orientadora: PROF(a). Dra. MARIA CLÁUDIA SANTOS LOPES DE OLIVEIRA

Brasília, junho de 2007

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a). MARIA CLÁUDIA SANTOS LOPES DE OLIVEIRA - Presidente

Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Mírian Barbosa Tavares Raposo - Membro

Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Vera Lúcia Decnop Coelho - Membro

Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Marisa Maria Brito da Justa Neves - Suplente

Universidade de Brasília

Brasília, junho de 2007



“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”

Cora Coralina

**Este trabalho é dedicado aos avós e netos
que aceitaram compartilhar comigo suas
Histórias de vida.**

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi construído a partir de muitas contribuições. Não é tarefa simples agradecer a todos que dele participaram direta ou indiretamente sem correr o risco de ser injusta. No entanto, lá vai uma tentativa.

Inicialmente, agradeço aos participantes deste estudo que com compreensão e coragem aceitaram compartilhar comigo suas Histórias.

À escola por ter aberto seus portões e seu cotidiano para a realização do projeto.

À minha orientadora Profa Maria Cláudia, a minha sincera e eterna gratidão, pelas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional promovidas pelas nossas interações. Interlocutora sempre interessada e atenta, agradeço pelo compromisso assumido, pelos debates motivadores, pelos esclarecimentos, pelas exigências, pelos desafios que me lançou, pelas sugestões, que espero ter sabido aproveitar, pelo respeito com o qual participou em todas as etapas de construção deste trabalho.

Às professoras Maria Cristina de Souza Brito Dias e Elza Maria de Souza pelo apoio na fundamentação teórica, contribuindo com o acesso a um rico material bibliográfico.

Às professoras Vera Coelho, Mírian Raposo e Marisa Brito por aceitarem dialogar com este trabalho.

Às minhas amigas Raquel Gomes, Tatiana Yokoy, Luciana Campolina, Kelly Vargas, Gláucia Araújo, Thirza Reis, Karla Martins, Patrícia Santos, que compartilharam comigo idéias, calorosas discussões, sugestões efetivas para a realização deste trabalho, e amor, muito amor, durante todo o percurso trilhado nesses últimos anos. À vocês minha profunda gratidão e respeito.

À amiga Adriana Camilo pela revisão tão cuidadosa.

Às amigas e amigos da DSOC que estiveram sempre presentes com sua amizade e incentivo.

À minha filha, agradeço pela presença em todos os momentos de construção deste trabalho, proporcionando-me uma alegria genuína e ofertando motivos para que eu pudesse seguir em frente.

À Elite e Cida pelos cuidados dispensados à minha filha para que eu pudesse finalizar essa etapa da minha vida, meu sincero agradecimento.

Ao Marcelo, pelo apoio e incentivo.

Aos meus pais, pelo carinho incondicional e pela torcida permanente em favor da minha felicidade. À vocês e meus irmãos, a minha gratidão.

RESUMO

As famílias têm passado por mudanças importantes em sua estrutura e função, como efeito das recentes transformações socioculturais e históricas nas sociedades ocidentais. O fenômeno do aumento da longevidade é um dos aspectos que colaboram para as modificações na família, influenciando os relacionamentos entre as gerações e diversificando as funções do idoso na dinâmica familiar. Essa nova realidade pode levar as pessoas a experimentar por um período mais longo o papel de avós e ter um convívio mais íntimo com seus netos. O presente estudo parte de uma intervenção realizada em uma escola pública de ensino fundamental e médio do Distrito Federal (DF). Seu objetivo é investigar as concepções de adolescentes acerca do desenvolvimento humano no curso de vida, assim como identificar e analisar os sentidos construídos por avós e netos em encontros intergeracionais realizados como parte da intervenção. A metodologia está baseada na epistemologia qualitativa e desenvolvida como um processo construtivo-interpretativo, em três etapas complementares, a saber: (1) aplicação e análise de respostas a um questionário para levantamento de concepções sobre desenvolvimento no curso de vida; (2) atividades temáticas sobre envelhecimento, em sala de aula; (3) grupos focais envolvendo adolescentes e idosos. Os participantes da primeira e segunda etapas da pesquisa foram 74 alunos de duas turmas de oitava série, com idades entre 12 e 19 anos. Participaram da terceira etapa 9 alunos, sendo dois irmãos, com idades variando entre 13 e 18 anos, e seus respectivos avós ($n=8$), com idades entre 50 e 69 anos. Os resultados da etapa 1 evidenciaram representações estereotipadas sobre a velhice por parte dos adolescentes que contrasta com a visão positiva presente quando avaliaram prospectivamente a própria velhice. Além disso, ao caracterizar a adolescência, os adolescentes priorizaram as dimensões fisiológica e social, enfatizando a ampliação dos espaços de convivência e a necessidade de autonomia, nesse momento do curso de vida. Nas atividades temáticas realizadas com os adolescentes, a cultura do consumo, a violência e a importância dos avós na vida dos participantes foram os eixos de significação identificados de modo preponderante. A análise das informações construídas nas interações comunicativas dos grupos focais permitiu identificar quatro “zonas de sentido”: 1) avós como cuidadores principais ou co-responsáveis na educação dos netos; 2) conflitos intergeracionais; 3) realidade sociocultural contemporânea marcada pelo medo; 4) realidade sociofamiliar dos avós marcada por dificuldades. Por fim, o estudo indica a necessidade de pesquisas sobre os relacionamentos intergeracionais, em especial, a relação avós-netos, no mundo contemporâneo e reitera a importância da escola como contexto para a realização de programas de integração entre gerações.

Palavras-chave: adolescência, velhice, relação avós-netos; programas intergeracionais; escola

ABSTRACT

Families function and structure have passed through meaningful changes due to recent historic and sociocultural transformations in western societies. The phenomenon of growing longevity is one of the aspects that collaborate to modify the dynamic of families, while influencing the relationships between generations and diversifying the roles of elders in it. In this novel reality people may experiment grandparenting for longer and to develop a more intimate affective link to grandchildren. The present study derives from an intervention conducted in an elementary state school in Federal District (DF). It aims to investigate adolescents conceptions about human development in life course, and to identifying and analyzing meanings negotiated by grandparents and grandchildren along intergenerational meetings conducted by researcher as a part of the intervention proposed. As a qualitative epistemology was adopted, the methodology was developed as a constructive-interpretative process in three complementary phases: (1) application and analysis of the answers to a questionnaire oriented to grasp conceptions regard to development in life course; (2) thematic school activities on different topics regard aging; (3) focal groups gathering teenagers and elders. Participants of first and second phases of the investigation were students (n=74) from two eight-grade classes, ages from 12 to 19. In the third phase 9 students participated, 13 to 18 years old, being two brothers, and their respective grandparents (n=8), 50 to 69 years old. The results from phase 1 showed that adolescents share stereotyped representations about aging. In contrast, they presented a very positive prospective view of their own elderliness. Besides, teenagers characterize adolescence mainly through physiological and social features, and emphasize their necessity of broader space enhancement and of autonomy in this particular moment of life course. In the thematic school activities conducted in class with the teenagers, the consuming culture, violence and the importance of grandparents' in the participants' lives were the main topics to orient meaning systems. The analyses of the information built through communicative interactions in the focal groups led to four "sense zones": 1) grandparents as main caretakers or co-educators of grandchildren; 2) inter-generational conflicts; 3) contemporary sociocultural context marked by fear; 4) difficulty as the sign of grandparents own socio-familiar reality. Finally, the study indicates the necessity of more researches on intergeneration relationships, in special, the relationships between grandparents-grandchildren, and reiterates the importance of school as an essential context to integrate generations through intergenerational programs.

Key words: adolescence, elderliness, grandparents-grandchildren relationships; intergenerational programs; school.

SUMÁRIO

<u>APRESENTAÇÃO.....</u>	<u>1</u>
<u>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</u>	<u>4</u>
Desenvolvimento humano no contexto sociocultural.....	4
A construção social da adolescência e da velhice.....	6
Adolescência (s): diversidade de experiências na contemporaneidade.....	6
Velhice (s): novas experiências na contemporaneidade.....	10
Relações intergeracionais no contexto familiar.....	14
Convívio entre gerações na família contemporânea: relação entre avós e netos.....	17
O relacionamento entre gerações e os programas intergeracionais em contextos educativos.....	21
<u>OBJETIVOS.....</u>	<u>27</u>
<u>METODOLOGIA.....</u>	<u>28</u>
Considerações teórico-metodológicas.....	28
Método.....	33
Procedimentos e cuidados éticos.....	33
Participantes (Etapas 1 e 2).....	34
Etapa 1- Observações e instrumento exploratório.....	35
Etapa 2- Atividades em grupo (com os adolescentes).....	36
Etapa 3- Grupos focais: netos e avós.....	40
Participantes.....	41
<u>RESULTADOS E DISCUSSÃO</u>	<u>46</u>
Nível 1 – Análise dos significados acerca de adolescência e velhice.....	46
Eixo temático 1- Representações sobre velhice.....	46
Eixo temático 2- Convívio com pessoas idosas.....	53
Eixo temático 3- Representações sobre adolescência.....	54
Eixo temático 4- Perspectivas sobre a própria velhice	58
Nível 2 – Análise das zonas de sentido e indicadores da dinâmica intergeracional	60
Zona de sentido 1- Avós como cuidadores principais ou co-responsáveis na educação dos netos.....	61
Zona de sentido 2- Conflitos intergeracionais.....	65

Zona de sentido 3 - Realidade sociocultural contemporânea marcada pelo medo.....	74
Zona de sentido 4 – Realidade sociofamiliar dos avós marcada por dificuldades.....	77
Principais pontos de discussão: juntando tudo.....	81

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....87

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....94

APÊNDICES E ANEXOS.....113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Etapas de estudo.....	35
Tabela 2- Objetivos e descrição das atividades em grupo com os adolescentes.....	38
Tabela 3- Informações gerais sobre os grupos focais.....	42
Tabela 4- Sumário dos eixos temáticos e respectivos itens do questionário.....	46
Tabela 5- Zonas de sentido e indicadores empíricos.....	60

APRESENTAÇÃO

O meu interesse em estudar o processo de desenvolvimento, em especial, os momentos de velhice e adolescência, surgiu durante a graduação a partir de experiências de pesquisa e extensão que trataram destas temáticas, bem como do estágio em Psicologia Escolar orientado pelo enfoque histórico-cultural. Estas experiências proporcionaram-me a oportunidade de reflexão acerca da produção do conhecimento, do papel do pesquisador neste processo e a identificação da escola como um contexto promissor de pesquisa e intervenção.

A iniciação científica e o projeto de extensão levaram-me a ampliar minha compreensão acerca da importância do fenômeno da longevidade. Sensibilizaram-me para a rede imbricada de questões que advém das mudanças no perfil demográfico de nosso país e, que repercutem na organização afetiva e social das famílias e da sociedade. O envelhecimento da população mundial, em particular, no Brasil, apresenta-se em múltiplas experiências de envelhecimento e traz importantes desafios para as políticas públicas de saúde, para o sistema de previdência social, para a organização familiar e para as ciências que tratam do desenvolvimento humano.

Um aspecto relevante é o processo de trocas intergeracionais no contexto familiar, em decorrência das dificuldades sócio-econômicas de nosso país. Os idosos, ainda considerados em muitos discursos sociais como dependentes, começam a configurar-se como uma geração que oferece suporte afetivo e financeiro para as gerações mais jovens. Os avós emergem nesse cenário como personagens centrais na vida de suas famílias, participando ativamente da educação dos netos e proporcionando apoio afetivo-financeiro aos filhos. O aumento da expectativa média de vida favorece a vivência do papel de avó/avô por mais tempo, engendrando novas formas de relacionamento no contexto familiar e extrafamiliar. Essa realidade complexa demanda estudos que busquem compreender as transferências intergeracionais e as possibilidades de interações entre jovens e idosos nos diferentes contextos socioculturais.

Ademais, é preciso considerar que a adolescência e a velhice são construções sócio-históricas e não experiências com características naturais e universais, como preconizado pelas ciências tradicionais sobre estes momentos do curso de vida. O

desenvolvimento humano consiste em um processo dinâmico, complexo e sempre aberto a transformações que se inserem em um contexto social e histórico.

Inspirada nestas experiências constituiu-se em mim o desejo de continuar na área acadêmica. Assim, comecei a investir no projeto pessoal e profissional de cursar o mestrado. A partir das disciplinas que cursei como aluna especial desta instituição e durante o Mestrado tive a oportunidade de refletir sobre os conceitos de desenvolvimento humano, adolescência e velhice, mediante um olhar sistêmico atravessado por dimensões histórico-culturais.

O desenvolvimento humano é um processo histórico-cultural contextualizado e as trocas intergeracionais são motivadoras de transformação de valores, crenças e atitudes, no âmbito familiar e extrafamiliar. A escola foi escolhida como contexto de construção das informações, uma vez que a compreendemos como espaço de desenvolvimento e formação de subjetividades, promovendo tanto a manutenção de significados culturais como sua transformação. Em uma sociedade em que as gerações costumam ser segregadas em espaços compartimentalizados e que, contraditoriamente, adota o envelhecimento da população como parte da pauta de políticas sociais para este século, é urgente a abertura de novos contextos de aproximação e integração de diferentes gerações, para que possam estabelecer os elos intergeracionais e novas formas de representar a si mesmas e às outras a partir de práticas cooperativas baseadas na ética e na solidariedade intergeracional.

O Capítulo de fundamentação teórica foi organizado em três seções principais. Na primeira, apresento algumas considerações acerca do processo de desenvolvimento humano, e dos processos de adolecer e envelhecer caracterizados como construções sócio-históricas. A segunda seção traz reflexões acerca das mudanças na estrutura e organização das famílias na contemporaneidade, sobretudo aquelas promovidas pelo fenômeno da maior longevidade dos seus membros. Procuro ainda, enfatizar a importância dos avós no contexto familiar contemporâneo e a relação entre eles e os seus netos. Na última sessão, discutimos questões acerca dos programas intergeracionais e da escola como um espaço fértil para a realização de programas de integração entre gerações.

No Capítulo 2, apresento os objetivos da pesquisa; o Capítulo 3 explora sua metodologia, os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o trabalho e os procedimentos de construção e análise das informações.

Na seqüência, o Capítulo 4 expõe os resultados e discussão que estão sistematizados em dois níveis de análise, considerando as diferentes estratégias de construção das informações utilizadas: **Nível 1**, que contempla as representações dos adolescentes sobre adolescência e velhice; **Nível 2**, que se refere às zonas de sentidos e indicadores empíricos que emergiram nos grupos focais e que ajudam a compreender os temas e preocupações que mediam as interações entre adolescentes e seus avós-cuidadores.

Por fim, no momento das Considerações Finais, faço uma reflexão acerca do percurso trilhado pelo estudo, bem como de suas contribuições e sugestões para o cenário de pesquisas sobre desenvolvimento humano, envelhecimento e relações intergeracionais. Analiso ainda, criticamente, seus limites e potencialidades, considerando os possíveis desdobramentos que dele podem advir. Aponto também para a importância da promoção de espaços voltados para a integração entre gerações, situando a escola como um contexto privilegiado para os programas intergeracionais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desenvolvimento Humano no Contexto Sociocultural

O conceito de desenvolvimento, durante muito tempo, tanto no senso comum quanto em determinadas práticas científicas, foi considerado como o desdobramento ou o desenrolar de uma força interna (Geert, 2003). Ao longo de décadas a abordagem do desenvolvimento humano pela Psicologia partiu de uma perspectiva linear que desconsiderava os contextos histórico-culturais, preconizando estágios, etapas ou fases com características ditas universais (Castro & Souza, 1995; Dessen, 2005; González Rey, 1997, 2004). Sob este enfoque, os estudos direcionavam-se apenas à infância e à adolescência já que se acreditava que após esses momentos “era atingida a maturidade, à qual se seguia o declínio, a decadência. Tanto que a área por muito tempo foi denominada por Psicologia da Infância” (Rosseti-Ferreira, 2006, p. 21).

No entanto, com a colaboração de diferentes disciplinas, o conceito foi ampliado e a cultura e as interações sociais assumiram lugar central. Nessa nova perspectiva, à luz da abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento humano é entendido como um processo dinâmico que se constitui a partir de uma rede sistêmica de interações, na qual as dimensões sócio-históricas e culturais estão imbricadas dialeticamente (Bruner, 1997; Castro, 1998; Cole, 1992; Vygotsky, 1994, 2001).

Os estudos de Vygotsky e seus interlocutores tiveram fundamental participação na constituição de uma nova compreensão sobre esse processo (Vygotsky, 1991, 1994, 2001; Valsiner, 1989, 1994, 1997, 1998; González Rey, 1997; Branco & Valsiner, 1997, 1999). O autor enfatizou o papel das relações sociais na constituição do psiquismo humano, compreendendo que os modos de agir, pensar, explicar, representar o mundo e a si mesmo se constroem nas relações sociais. Vygotsky (1991) aponta que o que nos faz humanos e nos diferencia de outras espécies decorre das interações sociais, argumentando que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (p. 65).

Compreender a gênese social do desenvolvimento humano implica em considerar que as relações sociais constituem “arena e motor do processo de

desenvolvimento” (Rosseti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004, p. 24). As autoras salientam que o ser humano se constitui e se define na relação com o outro e que nesse processo as identidades pessoais e grupais são construídas ao longo de toda a vida em um processo de desenvolvimento permanente e contínuo.

Outro aspecto relevante que se refere à peculiaridade do desenvolvimento humano é a relação complexa de interdependência entre o indivíduo e a cultura. Valsiner (1994) destaca que essa relação pode ser compreendida a partir do modelo de transmissão cultural como um processo bidirecional, onde o ser humano é ativo e transforma as mensagens culturais, e não um mero receptor. Nas situações interativas e comunicativas concretas o ser humano recebe significados, crenças, valores e práticas sociais; ao mesmo tempo em que os transforma, num processo intenso de continuidade e mudança (Elder, 1996; Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 1994, 1998).

Coerentemente com o modelo bidirecional de transmissão das mensagens culturais, Valsiner (1998) se apresenta como crítico às visões que tendem a considerar ou a fusão do indivíduo com os contextos socioculturais ou a diluição do sujeito na cultura, propondo o conceito de *separação inclusiva*, que reitera a singularidade do ser humano como participante ativo na relação de interdependência com o contexto. “O indivíduo não é independente (noção clássica de liberdade) do contexto sociocultural em que se encontra inserido, mas também não é mero reflexo desse contexto” (Madureira & Branco, 2005, p. 99).

Assim, o desenvolvimento humano é concebido como um sistema vivo e aberto, no qual a novidade está constantemente sendo co-construída a partir de uma rede de influências interdependentes entre sujeito e processos socioculturais, numa relação de cogênese (Valsiner, 1994, 1997, 1998; Madureira & Branco, 2005). Valsiner (1998) ainda apresenta o conceito de *constraints* como uma alternativa à concepção de determinação cultural. O autor argumenta que os pensamentos, as ações e sentimentos dos sujeitos são condicionados pelos limites físicos e semióticos dos diferentes contextos e pelo caráter da dinâmica intrapsíquica, como parte do processo de canalização cultural.

Essa compreensão dinâmica da cultura permite entender o papel ativo e intencional do sujeito psicológico na relação de interdependência com o contexto histórico-cultural em que está inserido (Bruner, 1997; González Rey, 1997; Valsiner, 1994). Os processos simbólicos e as práticas sociais se destacam por constituírem os diferentes contextos culturais e por engendram a construção e negociação de

significados (Bruner, 1997). A natureza mediadora do contexto e das condições histórico-culturais marca o desenvolvimento humano, onde se configuram os processos de significações.

A relação entre sujeito e cultura é, necessariamente, mediada por processos simbólicos, sendo a linguagem um sistema fundamental de mediação semiótica (Vygotsky, 1991, 2001). Por meio da linguagem não só compartilhamos os significados e sentidos construídos historicamente, mas também promovemos a emergência de novas crenças, valores e práticas sociais, num processo interpretativo da nossa realidade e de nós mesmos (Madureira, 2000; Madureira & Branco, 2005).

As dimensões sociais e pessoais se articulam nas interações verbais levando em conta uma pluralidade de aspectos histórico-culturais, em que o diálogo se apresenta como um processo ativo de produção de significados que se dá na relação de alteridade (Bakhtin, 1986; Linell, 2000). Diante disso, torna-se necessário reconhecer o caráter dialógico dos enunciados que se constroem entre as diferentes vozes sociais, que se entrecruzam e se transformam nas interações comunicativas.

Sob essa perspectiva, abordamos os relacionamentos intergeracionais como construções compartilhadas historicamente e buscamos compreender também como as experiências sociais são singularizadas e negociadas pelas diferentes gerações, influenciando os relacionamentos que estabelecem umas com as outras, consigo mesmas e com o contexto sociocultural em que estão inseridas.

A Construção Social da Adolescência e da Velhice

A partir da compreensão do desenvolvimento humano como processo complexo e situado histórico-culturalmente torna-se necessário revisar os conceitos de adolescência⁶ e de velhice construídos mediante a lógica das ciências tradicionais.

Adolescência(s): Diversidade de Experiências na Contemporaneidade

A adolescência consiste em um conceito recente na história humana. Pode-se dizer que passou a ser reconhecida como uma etapa do ciclo de vida no início do século XX, influenciada pela revolução industrial, pela organização da vida escolar e pelo

⁶ Neste trabalho a distinção conceitual entre os termos adolescência e juventude, adolescentes e jovens não é relevante. Enfocamos adolescentes e jovens como parte do mesmo segmento etário e que experimentam de modo similar as condições da vida contemporânea.

aumento do tempo de dependência do indivíduo em relação a seus pais, constituindo uma fase de espera e preparo para a vida adulta (Ariès, 1981).

O entendimento da adolescência está associado a diferentes concepções e teorias psicológicas acerca do desenvolvimento humano e que, em geral, configuram-se em duas tendências: ora é considerada como um processo de natureza individual, com ênfase nos aspectos biológicos (Palácios, 1995); ora é tratada como uma construção sociocultural, levando-se em conta as dimensões sociológicas, antropológicas e políticas (Aguiar, Bock & Ozella, 2002).

Na Psicologia do Desenvolvimento, a adolescência ganhou visibilidade, sobretudo com a obra de Stanley Hall, em 1904, que inovou o campo científico ao destacar a adolescência enquanto objeto de estudo. A adolescência foi associada a uma fase de “tempestade” e “tormenta”, tendência que orientou uma visão mais tradicional sobre o processo de adolecer nos estudos ocidentais (Muuss, 1976).

Erik Erikson (1976), a partir de propostas psicanalíticas e da Antropologia Cultural, desenvolveu a teoria do estabelecimento da identidade do ego. O autor preconizou a participação do ambiente no processo de construção da personalidade, colaborando para que a adolescência deixasse de ser vista como um estágio universal do desenvolvimento, necessariamente marcada por turbulência, confusão e intenso estresse (Martins, Trindade & Almeida, 2003).

De acordo com Erikson, o desenvolvimento humano se dá a partir de oito etapas de desenvolvimento psicossocial que se organizam em função do investimento da libido. Cada etapa possui um tema central relacionado às condições biológico-evolutivas e às exigências sociais. Para o autor, a adolescência refere-se à quinta crise normativa, em que há um conflito entre identidade e difusão de papéis (Gallatin, 1978; Carvalho, 1996). A crise é entendida nesse contexto como uma oportunidade para mudanças e ressignificações e não como um evento traumático. Ao abordar a adolescência como um momento de transformações importantes não somente no campo biofisiológico, mas também nas esferas afetiva, social e cultural, Erikson favorece uma visão menos preconceituosa e estigmatizada sobre o que é a adolescência.

Entendemos esse momento do curso de vida como uma construção sociocultural que se apresenta de diversas formas nas diferentes culturas e épocas da história. A própria experiência da puberdade é significada de maneiras distintas de acordo com o contexto no qual é considerada (Bianculli, 1997; Bock, 2004; Lopes de Oliveira, 2006; Ozella, 2002). Além dos processos pubertários, os adolescentes têm que lidar com

expectativas familiares e sociais, bem como com todas as modificações familiares e interpessoais que afetam as outras gerações⁷ com as quais convive, destacando os pais e os avós (Carter & McGoldrick, 1995; Magro, 1998; Preto, 1995).

Conforme destacam Traverso-Yépes e Pinheiro (2002), é necessário falar em adolescências (no plural), uma vez que cada adolescência singular está relacionada a uma gama de variáveis sócio-demográficas, entre as quais se encontram questões envolvendo gênero, classe social e contexto histórico-cultural, colocando em xeque qualquer concepção única e descontextualizada sobre o processo de adolecer.

Além de mudanças no contexto familiar, a experiência da adolescência assume formas múltiplas conforme o contexto sócio-institucional, de classe e, mesmo, político em que se insere a pessoa. A inserção social nos informa sobre qual adolescência estamos falando. Se é do adolescente que vive na área urbana, de classe média alta ou baixa, ou se é aquele que mora no ambiente rural. Se tem acesso ou não às tecnologias da contemporaneidade e aos direitos fundamentais estabelecidos pela Constituição, entre tantas outras peculiaridades que singularizam as experiências dos adolescentes.

O adolescente, neste estudo, é entendido como um ser humano em desenvolvimento, que busca sua singularidade na relação dialética que estabelece com seu contexto familiar, social e cultural. Nesse processo, ele tanto influencia quanto é influenciado pelo contexto sócio-histórico do qual faz parte. Nesse sentido, os aspectos considerados negativos relacionados ao processo de adolecer são vistos como propulsores de desenvolvimento, possibilitando novas interações (Vieira, 2004).

A complexidade do cenário contemporâneo impõe diversos desafios que devem ser considerados nos estudos sobre a adolescência. O adolescente contemporâneo experimenta uma nova organização familiar, produzida pela inserção definitiva da mulher no mercado de trabalho, pelo aumento da expectativa de vida, pelo ritmo acelerado das tecnologias e pela cultura do consumo que marca a vida cotidiana, por meio da lógica midiática (Castro, 1998, Campos & Souza, 2003; Gomes, 2001). Esse processo intenso de mudanças, vinculado aos valores consumistas e de individualismo próprios da contemporaneidade, produz novas experiências de adolescência. Em um país marcado pela desigualdade sócio-econômica, nem todos podem adquirir os bens e produtos divulgados pela mídia.

⁷ O termo gerações é entendido neste trabalho a partir das reflexões propostas por Debert (2003). A autora considera que a idéia de geração ultrapassa o sentido clássico relacionado à posição dos membros na estrutura familiar, para assumir as mudanças e experiências sociais vividas pelos grupos humanos.

Muitos adolescentes se encontram em condição de exclusão, por estarem fora da escola, do trabalho e sem o necessário apoio familiar. Assim sendo, temas como desemprego, pobreza, violência e drogas têm que ser levados em conta nos debates e reflexões sobre o adolescente contemporâneo, embora tomando-se o devido cuidado para não se construir relações diretas entre esses aspectos (Abramo, 2005; Castro & Correa, 2005; Oliveira & Robazzi, 2001; Ribeiro, 2004; Sposito, Silva & Souza, 2006). Castro e Correa (2005) argumentam que

parece contraditório que uma cultura que enalteça a juventude, que celebre estilos de ser e valores relacionados aos jovens, seja excludente em relação a eles. A inclusão planejada de personagens jovens na televisão, nas revistas, nos jornais e na publicidade, por exemplo, não assegura que os jovens estejam sendo reconhecidos no que trazem de singular à vida social, atuando ativamente na construção de si mesmos e do coletivo. O enaltecimento da juventude choca-se com as condições estruturais que atingem preferencialmente os jovens, tais como a falta de oportunidades (desemprego, ociosidade), a vitimização pela miséria, por guerras, por mortes violentas (p. 15).

As mudanças sócio-históricas e culturais possibilitam o reconhecimento de novas representações sobre a adolescência nos diferentes contextos, como a família, a escola, entre outras instituições que colaboram para a construção de significados sociais sobre os processos de adolecer que são apropriados pelos adolescentes. Gonçalves (2003) salienta que

o predomínio de uma determinada visão de adolescência no meio social implica o predomínio de determinados significados sociais relativos a esse campo. E implica também em que o jovem, predominantemente, aproprie-se desses significados para representar a sua particular experiência da adolescência (...). Na medida em que o jovem se apropria desses significados, eles se transformam em mediações na constituição de sua consciência. É possível supor, então, que o jovem terá tais concepções como parte das determinações de sua conduta enquanto adolescente (p. 43).

É a partir desses pressupostos que buscamos formas de entender a adolescência que questionem e critiquem as visões de caráter universal, naturalizante e que tendem a patologizar esse momento do curso de vida. Propomos uma compreensão do processo de adolecer como uma construção sociocultural, na qual os sujeitos em desenvolvimento negociam e compartilham significados nas relações sociais, singularizando-os na sua experiência subjetiva. O processo de envelhecimento, neste

estudo, também segue a mesma abordagem teórico-conceitual, sendo visto como um processo idiossincrático, no qual fatores sócio-históricos e culturais estão fortemente imbricados numa rede de influências mútuas.

Velhice(s): Novas Experiências na Contemporaneidade

Na literatura, não há uma definição consensual sobre velhice, devido à heterogeneidade das “velhices” experimentadas pelos sujeitos (Debert, 1999a; Freire, 2000; Goldstein & Siqueira, 2000). Paschoal (2002), numa tentativa de iluminar a questão, coloca que a velhice pode ser entendida a partir de um conjunto de aspectos que envolvem múltiplas dimensões, de caráter biológico, social, econômico, histórico e psicológico. Debert (2003) chama atenção para o fato de que a velhice consiste em uma construção sócio-histórica e como tal não pode ser tratada como uma categoria natural. Rocha-Coutinho (2006) destaca que

hoje, entende-se que a velhice, assim como a infância, a adolescência e a maturidade, mais do que simples fases da vida, são categorias socialmente construídas, que só alcançam seu pleno sentido através do discurso. Ser velho, da mesma forma que ser criança, jovem ou adulto, está associado aos valores vigentes numa dada sociedade em um tempo determinado, e que são discursivamente elaborados (p. 101).

Neri (2002) aponta que em grande parte do século XIX, a velhice foi considerada uma fase de involução, a qual estava associada somente a perdas quanto aos aspectos físico, cognitivo, social e psicológico. Esta concepção estava vinculada a uma visão biomédica que permeava os estudos sobre o desenvolvimento humano e o envelhecimento, sendo estes processos considerados antagônicos (Araújo & Carvalho, 2005).

Até a década de 1940, um número pequeno de pesquisas sobre desenvolvimento se voltou para as temáticas relacionadas à vida adulta e à velhice, sendo esta uma época marcada pela primazia dos estudos da Psicologia da Infância (Rosseti-Ferreira, 2006). Pode-se dizer que avanços teóricos significativos sobre o processo de envelhecimento ocorreram, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, quando a Gerontologia começa a marcar seu espaço no campo científico (Neri, 2002; Araújo & Carvalho, 2005).

A teoria do estabelecimento da identidade do ego proposta por Erik Erikson destaca-se como precursora nesse cenário, por representar avanços significativos,

especialmente, quando comparada às teorias clássicas do desenvolvimento humano. Erikson (1976) considera que o desenvolvimento se dá ao longo de toda a vida e que este é marcado por estágios psicossociais, sofrendo influências socioculturais, regidos pelo princípio epigenético.

Enquanto na adolescência, o conflito nuclear se dá entre identidade e confusão de papéis, na velhice o conflito nuclear expressa a busca de uma nova integração do ego. Esse momento do curso de vida seria marcado pela resolução entre integridade e desespero, de cuja tensão poderia emergir a sabedoria. Este autor é de extrema relevância na compreensão de como a velhice tornou-se alvo de investigações em Psicologia. Sua teoria foi inovadora ao integrar a experiência do envelhecimento como parte do processo de desenvolvimento humano, insistindo que este não cessa após a adolescência, como preconizavam as pesquisas tradicionais. Apesar das contribuições de Erikson, a velhice apenas foi efetivamente entendida como experiência legítima de desenvolvimento pelos estudos da Psicologia, a partir da segunda metade do século XX (Paiva, 1986; Carvalho, 1996; Neri, 2002; Araújo & Carvalho, 2005).

Neste novo milênio, novos processos de construção de significados sobre a velhice se constituem na prática científica e no senso comum (Debert, 2003; Freire, 2000; Neri, 2002; Araújo & Carvalho, 2005). A concepção de desenvolvimento humano que adotamos, caracterizada pelo respeito às idiossincrasias e ao contexto no qual o indivíduo está inserido, exige um “olhar” interdisciplinar e contextualizado sobre os fenômenos humanos investigados ao longo do curso de vida (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005; Berger, 2003; Elder, 1996; Magnusson & Cairns, 1996; Dessen & Costa Júnior, 2006). Não há mais espaço para visões que fragmentam o desenvolvimento humano em períodos pré-estabelecidos, sucessivos e universais (infância, adolescência, maturidade e velhice), nem para abordagens que tomem os grupos de idades segundo uma lógica sequencial e linear. Tal movimento reflexivo emergente oferece espaço para uma concepção diferenciada acerca do desenvolvimento humano no curso de vida (Castro & Souza, 1995; González Rey, 1997, 2004; Prado, 2002; Rosseti-Ferreira, 2006). Quanto a esses aspectos, Bassit (2000) pontua que

o estudo sobre o curso da vida vem se movimentando de uma tendência que divide o estudo do desenvolvimento humano em estágios descontínuos para um firme reconhecimento de que qualquer ponto do curso da vida precisa ser analisado dinamicamente, como consequência das experiências passadas e das expectativas

futuras, e de uma integração entre os limites do contexto social e cultural correspondente (p.218).

Atualmente, a velhice não pode ser mais associada a características negativas, isto é, esse momento do curso de vida não está necessariamente vinculado a doenças e incapacidade (Freire, 2000; Neri, 2002). A velhice bem sucedida consiste em uma realidade concreta e que transforma a imagem dos velhos⁸ no século XXI (Neri, 1995, 2002, 2004; Freire, 2000; Rocha-Coutinho, 2006). Esta nova imagem sobre o envelhecimento configura-se tanto na literatura específica quanto na rede de significações que atravessa o cotidiano popular, e é divulgada principalmente na mídia e nos mercados econômico e estético. Debert (1999a), ao tratar de questões relacionadas à publicidade e à velhice, salienta que

expressão do abandono e da solidão nas novelas tem certamente nos velhos um elemento forte, mas eles agora são também apresentados como ativos, capazes de oferecer respostas criativas a um conjunto de mudanças sociais, reciclando identidades anteriores, desenvolvendo novas formas de sociabilidade e de lazer, redefinindo as relações com a família e os parentes (p.218).

Portanto, para se entender o processo de envelhecimento e a velhice é fundamental considerar esses fenômenos em associação com o contexto sociocultural e histórico no qual estão inseridos e entender que a velhice supera atribuições cronológicas. Cada pessoa experimenta o meio social de forma singular, do qual participa de forma mais ou menos ativa, conforme os condicionantes histórico-culturais para as oportunidades de participação. Secco (1997) argumenta que

O envelhecimento embora marcado por mutações biológicas visíveis, é também cercado por aspectos sociais que tornam as concepções sobre velhice variáveis de indivíduo para indivíduo, de cultura para cultura, de época para época. Deste modo, fica evidente a impossibilidade de pensarmos sobre o que significa ser velho, fora de um contexto histórico determinado (p.12).

⁸ Ao longo deste estudo os termos velho, velha, idoso, pessoa idosa são utilizados para identificar às pessoas que experimentam em seu curso de vida o momento da velhice. Essa decisão baseia-se na discussão sobre os diferentes termos associados à velhice feita por Neri e Freire (2000).

É preciso levar em conta toda uma realidade imaginária dependente de juízos de valor, crenças, atitudes, ações, representações sociais relacionadas a épocas históricas, enfim, um leque de situações em que o pensar, o sentir e o agir afetam e são afetados por múltiplos fatores (Debert, 1999a, 1999b; Freire, 2000; Mascaro, 1997; Neri, 2002; R. C. S. Oliveira, 1996, 1999; Veras, 1999). Então, o que significa tornar-se velho, em uma sociedade capitalista? Mercadante (1996) responde que “na nossa sociedade, ser velho significa na maioria das vezes estar excluído de vários lugares sociais. Um desses lugares, densamente valorizado, é aquele relativo ao mundo produtivo, o mundo do trabalho” (p.75).

Nota-se que existem valores socioculturais que excluem os idosos do convívio social, criando barreiras que impedem sua participação em vários contextos da sociedade. Uma sociedade que valoriza o lucro e associa padrões de juventude à capacidade de trabalho delega à pessoa idosa um lugar de exclusão (Beauvoir, 1990; Bosi, 1994). E esses dispositivos de exclusão estendem-se a outras dimensões da vida, como a participação no grupo familiar, de pares e no meio social mais amplo. A imagem de uma velhice marcada por perdas e declínios tem repercussões não apenas nos idosos, mas também nas pessoas que experimentam outros momentos do curso de vida (Veloz, Nascimento-Schulze & Camargo, 1999), como os adolescentes, por exemplo.

Assim, no imaginário social, determinadas concepções estereotipadas e estigmatizadas circulam entre todas as faixas etárias, resultado de visões equivocadas sobre velhice, que permeiam campos do saber científico e popular, há séculos, apesar das mudanças no perfil demográfico (Araújo & Carvalho, 2005; Harwood, Hewstone, Paolini & Voci, 2005; Neri, 1995, 2002). Esta categoria de discriminação social foi denominada por Butler (1969) de *ageism*. Trata-se de um neologismo que serve para nomear os preconceitos que se configuram a partir de falsas crenças sobre as pessoas idosas e que acabam por engendrar processos de discriminação social baseados na idade. Esses estereótipos influenciam as atitudes e comportamentos de um grupo em relação ao outro, tendendo a generalizar percepções de caráter negativo (Okoye & Obikeze, 2005).

Compreendemos que há uma rede dinâmica de relações tecidas nas práticas e discursos socioculturais e tanto podem facilitar quanto inibir o acesso dos idosos a papéis e lugares sociais. Nesse sentido, o outro social tem um papel fundamental no processo de mudança de representações e atitudes sociais frente ao velho e à velhice,

uma vez que a natureza do ser humano é dialógica, marcada pela experiência da alteridade (Bakhtin, 1986; Linell, 2000). Conforme destacam Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), “a dependência de processos relacionais com *o outro* (...) coloca a pessoa em jogos interativos, os quais, em uma rede de relações, impregnada e atravessada pela linguagem, vão abrindo e/ou interditando papéis e lugares possíveis de serem ocupados” (p. 25).

As experiências de velhice, tal como de adolescência, são construídas nos diferentes contextos sócio-históricos em que estão inseridas. Estudos que busquem identificar e analisar os significados construídos e como estes são singularizados nas experiências de adolecer e envelhecer na contemporaneidade são imprescindíveis, sobretudo para se compreender a dinâmica intergeracional dentro e fora do contexto familiar.

Relações Intergeracionais no Contexto Familiar

A importância da família no desenvolvimento humano é inegável. Esta consiste no primeiro espaço de convivência e construção de significados do ser humano, promovendo a transmissão de valores e práticas socioculturais por meio dos relacionamentos entre as gerações (Falcão, Dias, Bucher-Maluschke & Salomão, 2006; Stratton, 2003; Strom & Strom, 2000). E, como qualquer outra instituição, é perpassada por conteúdos e processos sociais, culturais, econômicos e políticos. Assim, é impossível compreendê-la isoladamente, sem levar em conta a multiplicidade de aspectos que a atravessam. Segundo Rocha-Coutinho (2006), o contexto familiar é palco tanto da manutenção de valores e padrões comportamentais quanto de suas transformações. Para esta autora, as transformações sócio-históricas geram mudanças na estrutura e na dinâmica familiar; e, a família também modifica o meio no qual está inserida. Conforme apontam Benincá e Gomes (1998), “a família é um organismo mutável, que transforma e é transformado pela sociedade” (p. 178).

Nesse sentido, a família tem sido entendida como um sistema dinâmico, no qual diferentes subsistemas estão em constante interação. E, como parte desse processo, as relações entre os membros da família são influenciadas tanto pelas trajetórias individuais de seus constituintes quanto por outros sistemas extrafamiliares (Biasoli-Alves, 1997, 2000; Dessen, 1994, 1997; Dessen & Braz, 2005; Rocha-Coutinho, 2006). No trabalho de Dessen e Braz (2005) salienta-se que “a família é vista, hoje, como um

contexto complexo promotor de desenvolvimento primário, da sobrevivência e da socialização da criança, além de ser um espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento comum agregado ao longo das gerações” (p. 128).

É importante considerar que, ao longo da história as famílias mudaram. Na contemporaneidade, não se pode falar em um modelo familiar único, devido à flagrante heterogeneidade das configurações familiares encontradas no cenário social. Novos modelos familiares se apresentam, motivados pelas transformações intensas que perpassam as relações de gênero, as atitudes e valores humanos. A crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, a intensa circulação de informações e inovações tecnológicas e o aumento da expectativa de vida, as separações e novos casamentos modificam a organização afetiva e social dos contextos familiares (Barros, 2003, 2006; Biasoli-Alves, 1997, 2000; Dessen & Braz, 2005; Rocha-Coutinho, 2006). Nesse sentido, Biasoli-Alves (1997) salienta que “pensar a família no Brasil contemporâneo e buscar contribuir para a sua compreensão implica primeiro em dizer que não há A Família Brasileira e sim Famílias Brasileiras com sistemas simbólicos e padrões comportamentais diversos” (p.36).

Temos assim na experiência de diferentes famílias as expressões das mudanças históricas e culturais que podem ou não gerar conflitos, mas demandam constantes negociações entre as gerações jovens e as mais velhas, que tendem a conviver por um período maior de tempo (Barros, 2003; Biasoli-Alves, 1997, 2000; Moragas, 1997; M. R. Oliveira, 2007; Rocha-Coutinho, 2006). Tataravós, bisavós, avós, netos e filhos interagem em diferentes espaços sociais, marcados por dimensões socioculturais e históricas próprias. As relações que se estabelecem entre eles são atravessadas por um conjunto de significados e sentidos importantes para a contextualização e entendimento da família transgeracional ou multigeracional contemporânea (Dessen & Braz, 2005; Goldim, 2002; Moragas, 1997; Stratton, 2003).

A co-existência de três gerações na família é vivida de acordo com o conjunto de significados e sentidos que cada geração atribui à própria vida e à dinâmica familiar. Os avós experimentam mudanças significativas em seu curso de vida, não só porque passaram a ocupar lugares diferentes na família, mas também porque modificaram suas formas de pensar, agir e se relacionar com outras gerações (Attias-Donfut & Segalen, 2002; Kipper & Lopes, 2006; Walsh, 1995). O fenômeno da longevidade, o adiamento da aposentadoria e a inserção dos velhos em um número crescente de práticas sociais são fatores que contribuem para que eles participem das transformações sociais e

históricas mais amplas da sociedade, modificações estas que influenciam o modo como compreendem e experimentam as próprias relações familiares.

Pode se dizer que o contexto intersubjetivo em que se estabelecem as relações entre avós e netos é marcado por valores, crenças, atitudes e códigos socialmente construídos e compartilhados nos diferentes contextos discursivos. Quando se pretende estudar a família, é preciso sempre considerar os aspectos socioculturais e as construções discursivas, bem como suas repercussões ideológicas nas representações e valores (Rocha-Coutinho, 2006), pois estes influenciam sobremaneira os relacionamentos entre as gerações.

A transmissão cultural entre gerações familiares, a memória social, o passado construído e o futuro consistem em elementos essenciais nas relações sociais tecidas no contexto familiar, co-existindo nesse cenário, valores tradicionais e modernos. As trocas intergeracionais se dão em um processo de descontinuidade e continuidade. Os novos padrões de convivência e socialização que se apresentam no mundo contemporâneo exigem que os papéis familiares, a autoridade e a hierarquia sejam redimensionados nas relações intergeracionais. Ao mesmo tempo, certos modelos tradicionais tendem a permanecer, garantindo a continuação da cultura familiar (Benincá & Gomes, 1998).

Sommerhalder e Nogueira (2000) destacam que a convivência de valores e crenças distintos em uma família pode acarretar um certo desequilíbrio, ou, a emergência de conflitos entre as gerações. A presença de posturas diferentes acerca de conteúdos referentes à vida em geral, pode ser agravada quando não há um espaço de diálogo entre seus membros. As autoras argumentam que

as transformações sociais redimensionam a forma de vivência do grupo familiar e de seus membros individualmente. As pessoas de diferentes gerações necessitam de uma postura flexível diante da vida, oportunidades de diálogo e relacionamentos intergeracionais para adaptarem-se às mudanças e assim poderem conviver de forma positiva – o que não significa que devam concordar em tudo: as discordâncias podem e devem existir; o importante é a comunicação, a troca de experiências e a disposição para rever posições (Sommerhalder & Nogueira, 2000, p. 104).

Nas famílias com adolescentes, por exemplo, é necessário que haja flexibilidade por parte das figuras de autoridade, tais como os pais e os avós (Carter & McGoldrick, 1995; Preto, 1995; Wagner, Falcke, Silveira & Mosmann, 2002; Wagner, 2001, 2005). O adolescente experimenta nesse momento do curso de vida a saída do mundo familiar

para o contexto social mais amplo à procura de novos modelos de identificação (Lopes de Oliveira, Camilo & Assunção, 2003; Salles, 1998, 2003). Esse movimento do adolescente em direção a uma maior independência pode gerar discordâncias no que se refere aos valores que marcam as relações no interior de sua família, exigindo estratégias comunicativas que possibilitem a saúde do grupo familiar (Carter & McGoldrick, 1995; Wagner, 2001, 2005).

A possibilidade real de se ter o encontro entre várias gerações e por um tempo maior, favorecendo a vivência do papel de avô ou avó, bisavô ou bisavó (Dias, 1994; Dias & Silva, 1999; Moragas, 1997; M. R. Oliveira, 2007) promove uma complexificação de funções e responsabilidades na relação entre seus membros (Stratton, 2003). Nas seções que se seguem, alguns aspectos sobre as relações intergeracionais na família e na sociedade serão abordados, com destaque para a necessidade de programas e projetos educativos e sociais voltados para a área das relações intergeracionais, com destaque para a escola como espaço potencial de integração entre gerações.

Convívio entre Gerações na Família Contemporânea: Relação entre Avós e Netos

As mudanças demográficas em todo o mundo consistem em uma dimensão fundamental na compreensão do contexto familiar, uma vez que promovem a possibilidade da convivência de muitas gerações dentro de uma mesma família por mais tempo (Barros, 2006; Dias & Silva, 2003; Giarrusso, Silverstein & Bengtson, 1996; Mills, 2001; Moragas, 1997; M. R. Oliveira, 2007).

A transformação na estrutura etária das sociedades está presente no mundo todo, e o envelhecimento populacional ocorre tanto em países de capitalismo avançado quanto em países de capitalismo periférico, como o Brasil (Berquó, 1999; Camarano, 2002; Carvalho & Garcia 2003; Papaléo Netto, 2002; Papaléo Netto & Ponte, 1996; Paschoal, 1996; Ramos, 2002). A mudança no perfil etário da população brasileira é explicada por especialistas pela combinação de vários fatores, tais como: redução da taxa de fecundidade das mulheres e queda do índice de mortalidade; e pelas melhores condições nutricionais, de trabalho, saneamento e moradia. Somando-se a estes fatores as novas descobertas da medicina, como antibióticos e vacinas, temos um aumento considerável da expectativa de vida humana (Berquó, 1999; Camarano, 2002; Carvalho & Garcia 2003; Neri, 2004; Papaléo Netto, 2002; Paschoal, 1996; Ramos, 2002; Veras, 1994, 2001).

O fenômeno da longevidade promove importantes modificações na estrutura familiar. Destacam-se aqui as mudanças nos padrões de convivência entre avós e netos (Barros, 1987; Dias, 1994; Dias & Silva, 1999; Moragas, 1997; Giarrusso et al., 1996). Nota-se na produção científica uma tendência de aumento de investigações que tratam deste assunto. No Brasil, por exemplo, o interesse pelo tema em questão tem crescido desde a década de 1980 com os trabalhos de Atalla (1996); Araújo e Dias (2002); Araújo, Silva e Dias (1998); Barros (1987); Dias (1994, 2002, 2003); Dias, Costa e Rangel (2005); Dias e Silva (2003); Falcão e Salomão (2005); M. R. Oliveira (2007); P. S. Oliveira (1998, 2002); Silva e Salomão (2003).

Dias (2002) ressalta que são diversas as variáveis que influenciam as relações entre avós e netos, tais como “idade, gênero, mediação dos pais, distância geográfica, trabalho e saúde dos avós, o nível sócio-educacional da família, ocorrência de eventos disruptivos (separação, crises, doenças), entre outros” (p. 2).

De acordo com o estudo de Glass Jr. e Huneycutt (2002), nos Estados Unidos, em 1970, havia 2,2 milhões de pessoas menores de 18 anos vivendo em residências mantidas pelos seus avós. Em 1997, esse número havia aumentado significativamente, passando para 3,74 milhões de crianças vivendo sob a responsabilidade dos avós. No Brasil, segundo dados do IBGE (2000), em 1991, eram 2,5 milhões de netos e bisnetos cuidados e sustentados por seus avós, passando para 4,2 milhões no ano de realização da pesquisa.

Essa nova realidade, que se configura no mundo contemporâneo, contesta a concepção de velhice como momento de dependência, haja vista que os avós além de participarem na economia familiar, atuam na educação dos netos, assumindo cuidados parciais ou integrais. Dellman-Jenkins, Blanemeyer e Olesh (2002) evidenciam que, ao longo do século XX, os papéis dos avós foram “expandidos”, tendo eles se tornado responsáveis pelos cuidados diários e pelo sustento financeiro de netos que residem consigo. Muitos avós cuidam de seus netos enquanto os pais destes trabalham, participando ativamente no processo educacional de crianças e adolescentes (Araújo, Silva & Dias, 1998; Dias, 1994, 2004; Dias & Silva, 1999, 2001, 2003; Coutrim, 2006; Goodman & Silverstein, 2002). Outros tornam-se os principais responsáveis pela criação dos netos, tendo não só que bancar o sustento, mas também que assumir obrigações quanto à sua educação em tempo integral, constituindo suas principais referências adultas (Dias, Costa & Rangel, 2005; Goodman & Silverstein, 2002). Alguns autores salientam que a responsabilidade dos avós quanto aos cuidados diários e

sustento dos netos podem ocasionar situações de adoecimento – estresse emocional, depressão – e maior suscetibilidade ao isolamento social (Goodman & Silverstein, 2002; Kropf & Burnette, 2003).

A visão de “avós de açúcar”, responsáveis apenas por cuidados eventuais e oferecimento de carinhos e mimos aos netos, deixa de ser a realidade mais comum, abrindo espaço para os novos avós. Avós que contribuem ativamente na vida familiar e cujo papel vai além de demandas voltadas para o seu próprio processo de envelhecimento. Contrariando concepções que tendem a caracterizar a velhice como uma fase de perdas e declínios, os novos avós assumem, ativamente, responsabilidades perante sua família indo ao encontro da construção de uma inovadora experiência de envelhecimento (Attias-Donfut & Segalem; Lopes, Neri & Park, 2005; Debert, 1999b; Berger, 2003; Coutrim, 2006).

Reynolds, Wright e Beale (2003) apontam que os avós podem ser considerados como uma rede de apoio significativa no contexto familiar, oferecendo tanto suporte emocional quanto financeiro. Verifica-se que os avós são solicitados a participar ativamente na dinâmica familiar, principalmente nos casos de gravidez na adolescência, uso de drogas pelos pais ou morte destes (Ehrle & Day, 1994; Dias & Aquino, 2006; Dias & Silva, 1999; Silva & Salomão, 2003) e inclusive em casos de separação e divórcio (Araújo & Dias, 2002; M R. Araújo, 2001; Dias, 2003).

Um estudo realizado por Dessen e Braz (2000), que teve como objetivo descrever e analisar as transformações na rede de apoio social durante transições decorrentes do nascimento de filhos, constatou que os avós são fontes de apoio importantes neste momento de transição familiar, tanto material e financeiro quanto psicológico. Esta mesma constatação foi sinalizada no estudo realizado por Dias e Araújo (2002), que tratou da participação dos avós em situações de separação e divórcio dos seus filhos.

Outro estudo, que trata do papel dos avós na maternidade adolescente (Falcão & Salomão, 2005) traçou um panorama acerca deste tema e revelou que a maioria da pesquisas tem as avós maternas como figuras expressivas no processo de maternidade adolescente. Na pesquisa realizada por Silva e Salomão (2003), no contexto de mães adolescentes de bebês, identificou que as avós maternas dos bebês exerciam diferentes papéis no apoio e cuidado da mãe adolescente e de seu bebê.

O estudo sobre netos criados por seus avós, de Dias, Costa e Rangel (2005) revela os principais motivos que levaram os avós a cuidarem de seus netos: separação

dos pais, gravidez na adolescência, dificuldades financeiras por parte dos pais. No tocante aos sentimentos experimentados, grande parte os avós relatou felicidade e a possibilidade de reviver o papel de mãe/pai. Os avós destacaram como principais dificuldades nessa função de educadores, a condição financeira limitada para oferecer aos netos educação de qualidade e dificuldades em impor limites. Na avaliação do relacionamento com os pais e com os netos, a maior parte dos avós salientou que o relacionamento de ambos é bom. Além disso, percebiam vantagens na criação dos netos, uma vez que tinham mais experiência que seus filhos e a proximidade dos netos os deixavam mais tranquilos. E quanto às diferenças percebidas entre os netos que criam e os demais, destacaram que a convivência faz com que eles se apeguem mais aos netos que residem consigo.

Dias e Silva (2001) realizaram uma investigação acerca da percepção de adolescentes em relação a seus avós. O significado mais frequentemente atribuído aos avós foi o de “segundos pais”. As características mais relacionadas aos avós ideais foram: conversar, compreender, aconselhar e apoiar os netos; quase metade dos participantes apontou que o relacionamento com os avós não mudou com o tempo. Frequência de contato, a distância geográfica, dificuldades na relação com a família, a mediação dos pais, suportes emocional e financeiro também foram fatores destacados pelos adolescentes para explicar a qualidade da relação com os avós. Este estudo demonstra netos que expressam uma percepção mais positiva em relação aos seus avós e a importância dos mesmos na adolescência de seus netos. Investigações que tratem da relação avós e netos adolescentes configuram-se em uma necessidade premente na atualidade, em que a convivência entre essas duas gerações torna-se mais frequente no contexto familiar.

É válido ressaltar que, embora a maioria dos estudos enfatize os benefícios que a relação entre avós e netos pode trazer aos últimos, precisa-se compreender que há reciprocidade nos benefícios trazidos pelo relacionamento entre essas duas gerações (Baranowski, 1982; Barros, 1987; Dias, 1994; Dias & Silva, 1999; Maldonado & Goldin 1995; P. S. Oliveira, 1998; 2002). O adolescente, por exemplo, pode ser um mediador importante da relação do idoso com elementos da cultura contemporânea. Rocha-Coutinho (2006) destaca que: “Não apenas os mais velhos têm muito a ensinar às novas gerações, como também os jovens vêm ensinando a eles a utilizar e a conviver com essas complexas novidades tecnológicas” (p.103). Os avós propiciam o primeiro contato dos jovens com o envelhecimento e a morte, bem como atuam no processo de

transmissão cultural, resgatando valores e fatos históricos da família e da comunidade nas trocas com as gerações mais novas (Kreppner, 2000; Strom & Strom, 2000). Conforme P. S. Oliveira, (2002) “avós e netos interagem na vida comum e se modificam reciprocamente” (p. 147). Segundo Baranowski (1982), o contato entre gerações mais novas e mais velhas possibilita às primeiras uma percepção mais favorável das pessoas idosas e do próprio processo de envelhecimento.

Compreender a transmissão cultural como um processo bidirecional (Valsiner, 1994) permite refletir sobre a reciprocidade das influências intergeracionais. Tanto as gerações mais jovens quanto as mais velhas têm o que ensinar e o que aprender. No contexto relacional entre esses protagonistas, valores, crenças e atitudes podem ser revistas, repensadas e resignificadas numa dimensão dialógica, em que elementos histórico-culturais e pessoais interagem de forma sistêmica.

Entendemos que o encontro entre avós e seus netos consiste em um terreno fértil para mudanças em concepções estereotipadas sobre o que é ser velho e o que é ser jovem, bem como, contribui para a promoção de melhores condições de saúde, qualidade de vida e desenvolvimento para ambos. Avós e netos têm a oportunidade de re-significar suas vidas nesse “entre” negociado pelas subjetividades de cada um.

O Relacionamento entre Gerações e os Programas Intergeracionais em Contextos Educativos

A co-existência no cenário social de gerações mais novas e mais velhas alerta para a importância de se estabelecer ou resgatar os elos intergeracionais entre adolescentes e pessoas idosas. O estabelecimento de relacionamentos intergeracionais éticos, fraternos e solidários é necessário para preservar a qualidade dos laços afetivos e para a construção de uma sociedade justa para todas as idades. Conforme apontam Sommerhalder e Nogueira (2000):

Os estudos reafirmam a importância do relacionamento entre gerações como a maneira mais eficiente para formar percepções positivas em relação à velhice. Esse pode ser um meio para amenizar os preconceitos, aliviar as tensões entre as gerações, proporcionar consciência histórica de passado, presente e futuro e, principalmente, compartilhar a diversidade cultural de valores e estilos de vida (p. 109).

Ao promovermos interações intergeracionais colaboramos para desmistificar preconceitos e estereótipos de uns e outros, relativamente à juventude e à velhice, possibilitando mudanças nos valores, atitudes e crenças sobre o processo de desenvolvimento humano no curso de vida (França & Soares, 1997). Interações de velhos e adolescentes contribuem para o estabelecimento de novos padrões de convivência entre as gerações, orientadas pelo respeito e pela solidariedade. Sommerhalder e Nogueira (2000) enfatizam que as atitudes, crenças e valores concernentes à velhice e, acrescentamos nós, àqueles referentes à adolescência, consistem em um ponto relevante na compreensão das formas que assumem os relacionamentos entre as gerações. Aquilo que os idosos pensam sobre os adolescentes e o que estes pensam sobre a velhice influencia o modo como estes se relacionam não somente na esfera familiar, mas também no espaço público e social.

Tal experiência permite aos jovens e idosos a possibilidade de tomar distância e confrontar-se, na perspectiva da alteridade, com os próprios sistemas de valores e, a partir disso, podem fazer críticas e conceber mudanças. Os mais jovens representam para os velhos o elo com diferentes dimensões da contemporaneidade, podendo mediar sua inserção em diferentes sistemas de atividade à margem dos quais eles tendem a permanecer, em um mundo de aceleradas mudanças. É o caso das novas tecnologias, a moda, as várias vertentes da cultura pop (Ferrigno, 2003, 2006; P. S. Oliveira, 1998, 2002; Rocha-Coutinho, 2006). As experiências narradas no encontro entre adolescentes e idosos permitem uma ligação entre esses sujeitos, que embora tenham experiências singulares e, talvez, até conflitantes, podem reconhecer a humanidade uns dos outros e experimentar a sensação de pertencimento a um universo histórico-social que marca a existência humana (Castro & Souza, 1995). Silveira (2002) aponta que

os jovens podem retificar a imagem distorcida que têm dos idosos, modificar relacionamento com avós e avôs, agir de forma mais realista e menos sonhadora, desenvolver a solidariedade e a cooperatividade, lidar melhor com regras e limites, compreender a importância dos idosos se voltarem para o passado, pois esta é a sustentação para mudanças futuras. Por outro lado os idosos se sentirão úteis, menos solitários, aumentarão a auto-estima (...) poderão lidar com um outro tipo de autoridade, descobrirão muito do seu potencial e estabelecerão uma relação de mais confiança com os mais jovens (p. 6).

A curta história da formação da sociedade brasileira contribui para nos converter em uma população que se representa como jovem. Este aspecto contribuiu, historicamente, para um processo de descompromisso com os velhos. A juventude tem sido alvo direto da publicidade e do consumo. Considerada como fonte de desejo, imagem de boa saúde e poder, a juventude se transforma em marca a ser consumida. “O corpo bem cuidado, a saúde, a liberdade até mesmo de desfazer relacionamentos, a possibilidade de sucessivos recomeços afetivos e profissionais: tudo isso tem a ver com uma conversão do humano em jovem” (Ribeiro, 2004, p. 27).

Esta lógica social não é mais possível em um contexto no qual envelhecer com qualidade de vida passa a ser uma realidade cada vez mais presente na população (Freire, 2000; Neri, 2004; Veras, 2001). Uma sociedade cujo projeto social se baseie em uma perspectiva de inclusão não pode permitir que gerações sejam segregadas. É necessário garantir programas, ações e intervenções que questionem as diferentes formas de violência expressas, por exemplo, no preconceito etário, seja ele relativo aos jovens, ou destinado aos mais velhos.

Nesse cenário, os programas intergeracionais emergem como uma alternativa no sentido de promover uma visão mais positiva de velhice por meio de experiências de integração entre gerações (Brandão, Smith, Sperb & Parente, 2006). Eles estão presentes, principalmente nos países europeus e americanos (Hirshorn & Piering, 1999), tendo experiências recentes no Brasil, no entanto, pouco divulgadas. Os programas intergeracionais podem favorecer a qualidade de vida de crianças, adolescentes e idosos numa relação mútua de benefícios. Na troca de experiências de vida, os jovens oferecem afeto e entusiasmo e os idosos oportunizam momentos de apoio, confiança e orientação (Haber & Short-DeGraff, 2004). Os contextos educativos se destacam por constituírem um possível espaço privilegiado para os programas intergeracionais. Henkin (1997) e Ward (1997) ainda apontam que o movimento intergeracional supera o debate da segregação etária e o preconceito em relação à velhice e alcança outras finalidades, colaborando para a minimização de problemas sociais, como por exemplo, o uso de drogas e a violência juvenil.

O reconhecimento da importância dos espaços educativos na promoção de saúde e qualidade de vida para os velhos é fundamental para o planejamento e execução de intervenções que têm por objetivo integrar as gerações mais jovens e as gerações mais velhas. Um exemplo de experiência consolidada na área é a do programa “Universidade Aberta da Terceira Idade – UNATT”. Este movimento surgiu na França, mais

especificamente em Toulouse, na década de 1970. No Brasil, surgiu na Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 1982. E desde então, inúmeros outros projetos do gênero foram desenvolvidos (Cachioni, 1998, 1999; Lima, 2001; Pacheco, 2003; Veras & Caldas, 2004; Veras & Camargo Jr., 1995).

Por meio das atividades desenvolvidas pelos programas das Universidades abertas à Terceira Idade, busca-se enfrentar aspectos críticos do envelhecimento, tais como o isolamento social; a perda de qualidade da vida afetiva; a degeneração da memória, do pensamento, da concentração e de outras funções físicas e mentais. Ademais, o programa permite ao velho aproveitar o maior tempo livre disponível para realizar atividades e projetos pessoais abandonados na juventude, tais como aulas de dança e de língua estrangeira, entre outros (Cachioni, 1998, 1999; Lima, 2001; Pacheco, 2003; Veras & Caldas, 2004). Além dos objetivos tradicionais característicos de uma universidade, as Universidades Abertas à Terceira Idade promovem a convivência entre gerações em diferentes propostas de integração. De acordo com Pacheco (2003),

essa convivência (...) pode levar a uma nova interação e à modificação do entendimento estereotipado que as pessoas de cada segmento etário possam ter do outro, como resultado de leituras equivocadas do desenvolvimento do homem por teorias que ajudaram a construir uma sociedade excludente (p. 231).

Outro programa que se destaca, hoje, na área da educação de velhos é o SESC Gerações, que promove atividades agregando várias gerações em diferentes áreas, tais como: música, teatro, artes plásticas, literatura, turismo, esportes, educação ambiental, entre outras. Este programa socioeducativo institui atividades em que os velhos e os jovens se configuram como parceiros de estudos ou brincadeiras, por exemplo, valores que são transmitidos pelos mais velhos na contação de histórias e adolescentes que ensinam aos mais velhos como lidar com a internet, em projetos de inclusão digital. Essa convivência favorece a troca de conhecimento e afeto entre jovens e velhos, propiciando um espaço de educação recíproca (Ferrigno, 2003, 2006).

A escola emerge como contexto de transmissão e mudança de valores e deve se tornar um ambiente promotor de interações afirmativas entre as gerações, permitindo àqueles que ali estão um espaço de reflexão e resgate dos elos intergeracionais. Ariès (1981) destaca que a escola influenciou a construção social da infância e da adolescência. Em sua origem delimitou os espaços públicos e privados, assim como promoveu a separação entre criança e adulto e, posteriormente, entre criança e

adolescentes, constituindo grupos de idade. Através dos tempos, a escola foi identificada como um espaço importante de transmissão e mudança de valores, fortemente imbricada com o contexto sócio-histórico, modificando-se e transformando a sociedade.

No panorama social da contemporaneidade, a escola é chamada, de modo cada vez mais insistente, a cumprir seu papel de transformar e construir novos significados e sentidos em relação aos mais variados temas e situações. Hoje, não é mais admissível que esteja orientada apenas à transmissão de conteúdos e ao desempenho acadêmico. A escola consiste em um cenário no qual interagem discursos e práticas de diferentes matizes político-sociais, e no qual significados são constantemente negociados e co-construídos na comunicação interativa dos sujeitos (C. M. M. Araújo, 2003; Dusi, Araújo & Neves, 2005; McLaren, 1992; Milani, 2003; Pinto, 2007). Campolina (2007) aponta que

no contexto educacional, as práticas da linguagem e as práticas pedagógicas se entrelaçam em um todo complexo que expressam não somente as regras, os rituais e normas próprias à escola, como também a forma pela qual os sujeitos se entendem e representam o mundo e a si mesmos (p. 35).

Como espaço encarregado da promoção de desenvolvimento, a escola tem o compromisso de formar cidadãos, pessoas comprometidas com a compreensão, a crítica e a transformação da realidade sociocultural, na direção de trocas sociais mais justas e equânimes (C. M. M. Araújo, 2003; Dusi, Araújo & Neves, 2005; Milani, 2003). Entre as possíveis ações com as quais a escola deve estar comprometida, destacamos a construção de programas que favoreçam a interação entre gerações.

Uma experiência pioneira quanto aos programas intergeracionais no contexto escolar no Brasil refere-se a um estudo realizado por Souza (1999a, 1999b, 2003a, 2003b, 2004, 2005) a partir de um projeto denominado “Reminiscências: integrando gerações” que iniciou em escolas da Cidade de Taguatinga, Distrito Federal (DF) no ano de 1994 e, posteriormente, estendeu-se a escolas de Ceilândia, DF.

No projeto, os idosos da comunidade foram convidados a compartilhar suas histórias com os estudantes. Ao final, a pesquisadora constatou que preconceitos e estereótipos estavam presentes tanto no discurso dos jovens quanto dos idosos. Além disso, os resultados do estudo evidenciaram que as atividades de integração entre gerações possibilitaram mudanças positivas de atitudes, bem como indicaram que o

contato entre jovens e idosos pode favorecer o resgate de significados relativos às relações interpessoais e de valores tradicionais que significam a família e a sociedade.

Assim, a autora propõe que

as atividades de reminiscências introduzidas nas escolas constituem um meio de estimular a reflexão e a compreensão do ciclo da vida e assim ajudar os jovens e os próprios idosos a terem um olhar mais positivo em direção à velhice. Podem também facilitar a integração entre gerações (Souza, 1999b, p. 30).

Nesse sentido, os contextos educacionais necessitam assumir um papel ético na co-construção de significados e sentidos acerca da adolescência e da velhice. Além disso, têm o dever de promover interações afirmativas que garantam àqueles que ali estão um espaço de reflexão sobre os elos intergeracionais, desmistificando os processos de adolecer e envelhecer. Encontros intergeracionais constituem um palco para que os sujeitos expressem seus significados e possam negociá-los em interações narrativas, atuando como um catalisador de re-significações (Ferrigno, 2003, 2006; França & Soares, 1997; Ruschel & Castro, 1998; Py, 1996; Sommerhalder & Nogueira, 2000; Souza 1999a, 1999b, 2003a, 2003b, 2004, 2005).

Esse processo de inclusão do tema velhice e dos próprios idosos em contextos educacionais vai ao encontro da necessidade de se construir uma ética da diferença, na qual as diferentes categorias sociais, de distintas gerações, possam conviver com respeito mútuo. É tarefa necessária e urgente para este século, a construção de uma cultura que privilegie a convivência entre gerações estabelecida a partir de valores como justiça, cooperação, diversidade e tolerância, contribuindo para a transição de uma cultura de conflitos, competição e individualismo para uma outra, pautada na cooperação e na solidariedade intergeracional, “entreabrindo outras formações de sentido e de valor” para todos (Castro, 2006, p.265).

OBJETIVOS

A pesquisa parte de uma intervenção realizada com alunos de 8ª série de uma escola pública do DF e seus avós, sendo norteada pelos seguintes objetivos:

- 1) Identificar as significações associadas aos processos de adolescer e de envelhecer na perspectiva das duas gerações participantes;
- 2) Compreender os sentidos co-construídos por netos e avós a respeito da dinâmica intergeracional, a partir de zonas de sentido;
- 3) Analisar o efeito das relações intergeracionais no desenvolvimento de avós e netos, no contexto sociocultural da contemporaneidade.

METODOLOGIA

Considerações Teórico-Metodológicas

A investigação qualitativa que pretendemos substituir a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação. O investigador entra no campo com o que lhe interessa investigar, no qual não supõe o encerramento no desenho metodológico (...) pois a investigação implica a emergência do novo nas idéias do investigador, processo em que o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica. (González Rey, 1998, p. 42).

O cenário de pesquisa contemporâneo nas ciências humanas experimenta novas formas de construção do conhecimento. Os princípios epistemológicos positivistas, adotados tradicionalmente pelas ciências modernas, têm reconhecidos seus limites teórico-metodológicos, principalmente em pesquisas qualitativas desenvolvidas segundo a perspectiva histórico-cultural (Branco & Madureira, 2001; Bruner, 1997; Denzin & Lincoln, 1998; González Rey, 1997, 1999, 2005).

A perspectiva histórico-cultural questiona os pressupostos positivistas de neutralidade, instrumentalismo, predição e controle, enfocando o desenvolvimento humano a partir das relações sociais inseridas em um contexto histórico-cultural. Representada por Vygotsky e seus interlocutores, esta abordagem permite compreender a produção do conhecimento enquanto um processo complexo marcado pela interação dinâmica entre pesquisador e participantes (Branco & Rocha, 1998; Branco & Valsiner, 1997, 1999; Freitas, 2002; González Rey, 1997; Kindermann & Valsiner, 1989; Linell, 2000; Madureira & Branco, 2001; Vygotsky, 1991, 1994, 2001).

Ao assumirmos os fenômenos humanos como uma realidade sistêmica, contextualizada histórico-culturalmente, necessitamos de metodologias capazes de lidar com a natureza complexa do processo de desenvolvimento. A pesquisa qualitativa surge como resposta a essa demanda por novos paradigmas. Algumas abordagens qualitativas se destacam como uma alternativa à epistemologia pautada em critérios positivistas, buscando construir formas inovadoras de inteligibilidade acerca da realidade humana (Branco & Rocha, 1998; Branco & Valsiner, 1997, 1999; Creswell, 1998; Fraser & Gondim, 2004; Freitas, 2002; González Rey, 1997; Kindermann & Valsiner, 1989; Madureira & Branco, 2001).

Nas pesquisas qualitativas, a metodologia é entendida como um processo cíclico, envolvendo as concepções de mundo e a experiência intuitiva do pesquisador, os métodos, os fenômenos e a teoria, numa rede dinâmica de interdependência e co-construção. Assume-se que as produções teórica e empírica estão indissociavelmente interligadas (Branco & Rocha, 1998; Branco & Valsiner, 1997, 1999). Sob essa perspectiva, o termo convencionalmente adotado “coleta de dados” não é adequado, uma vez que “os dados que muitos consideram estarem sendo coletados estão, na verdade, sendo co-construídos pelos participantes” (Branco & Valsiner, 1999, p. 30).

González Rey (1997, 1999, 2005) aponta a epistemologia qualitativa como uma proposta que privilegia as especificidades do processo de desenvolvimento humano. A pesquisa que se configura nessa perspectiva caracteriza-se pelos seguintes pressupostos: a) caráter construtivo-interpretativo do processo de elaboração do conhecimento; b) interação ativa entre pesquisador e participantes; e c) “significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento” (González Rey, 1999, p. 40). Deles, apreende-se que as significações que podem ser co-construídas no processo de pesquisa são mais relevantes que a quantidade de sujeitos. Neste sentido, o autor enfatiza que a interpretação é processo comprometido com a possibilidade de entendimento dos significados e dos sentidos expressos e co-construídos pelos participantes no processo de investigação.

Segundo González Rey (2005), pode-se compreender que os significados são construídos histórica e culturalmente. Os sentidos

representam complexas combinações de emoções e de processos simbólicos que estão associados a diferentes esferas e momentos da vida (...) são capazes de reorganizar-se diante dos tipos de emoções e de processos simbólicos produzidos pelo sujeito em uma realidade concreta (González Rey, 2005, p. 41)

Os sentidos subjetivos podem ser interpretados a partir de indicadores empíricos que o pesquisador identifica durante o processo de pesquisa. Conforme aponta González Rey (1997), os indicadores empíricos consistem em elementos que adquirem significados mediante o processo interpretativo-constutivo desenvolvido pelo pesquisador. Ademais, “fornecem pistas para a construção dos sentidos dentro de um tecido de informação” (González Rey, 2005, p. 48). O autor ainda salienta que os indicadores não engessam as análises do pesquisador, mas reorganizam-se várias vezes no processo de construção das informações, não sendo considerados “garantia de conclusões” (p. 49).

No processo construtivo-interpretativo, os indicadores empíricos de uma pesquisa são dispostos em zonas de sentido. As zonas de sentido consistem em um espaço de síntese dos indicadores, representando possíveis interpretações sobre os fenômenos investigados, portanto, não constituem uma correspondência exata dessa realidade (González Rey, 1997). O autor entende como zonas de sentido

aqueles espaços da realidade que se tornam inteligíveis a partir do desenvolvimento da teoria; ou seja, que permanecem ocultos para o homem antes do momento teórico que permite sua construção em forma de conhecimento. Ao entrar em uma zona de sentido, o conhecimento se integra com novas formas do real, o que aumenta a sua sensibilidade para avançar cada vez mais em seus próprios termos sobre esses espaços do real (González Rey, 1997, p.14).

Os pressupostos da epistemologia qualitativa e da perspectiva histórico-cultural sustentam as reflexões e o planejamento metodológico deste trabalho. Como exemplo desses pressupostos está a crença na implicação entre pesquisador e participantes e o caráter construtivo da produção do conhecimento.

Este estudo aproxima-se de uma pesquisa-intervenção, cujos objetivos foram: (1) promover a emergência e a problematização de significados correntes dos participantes acerca do envelhecimento e das relações intergeracionais com pessoas idosas e adolescentes; (2) possibilitar a negociação de novas significações, num espaço de reflexão e debate crítico sobre a adolescência e a velhice. Conforme destaca Rocha (2006), “a pesquisa-intervenção busca criar um campo de problematização, escavando outras dimensões do cotidiano e instaurando tensão entre representação e expressão, com a perspectiva de dar consistência a novos modelos de subjetivação” (p. 171).

Para atingir o foco planejado da intervenção, diferentes estratégias metodológicas foram utilizadas, entre as quais observação, questionário, atividades em grupos e grupos focais, sendo que os dois últimos caracterizam a intervenção propriamente dita. As observações precederam a intervenção, no sentido de possibilitarem a compreensão do fenômeno investigado a partir de diversos contextos discursivos, aproximando a pesquisadora do ambiente institucional. É nesse sentido que Freitas (2002) caracteriza a observação como “um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que *refletem e refratam* a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social” (p. 28).

Diante da complexidade da análise de fenômenos envolvendo o contexto sociocultural, o presente estudo valeu-se do diário de campo e da videogravação como meios de registro das informações. A videogravação teve por objetivo facilitar a análise das interações nas atividades, possibilitando à pesquisadora reexaminar os fenômenos investigados quantas vezes considerou necessário (Carvalho, Bergamasco, Lyra, Pedrosa, Rubiano, Rosseti-Ferreira, Oliveira & Vasconcelos, 1996; Gaskell, 2002; Loizos, 2002).

O uso do questionário neste trabalho também se apoiou nas reflexões de González Rey (2005) acerca do uso de instrumentos quantitativos em estudos de orientação qualitativa. Este autor contribui para a superação da dicotomia quantitativo/qualitativo, atestando que tais instrumentos podem ser adequadamente utilizados, desde que o processo de compreensão do fenômeno estudado tenha uma lógica distinta daquela presente em análises quantitativas tradicionais. O autor aponta que os instrumentos usados pelos pesquisadores são apenas “indutores que facilitam a expressão dos sujeitos estudados” (2005, p. 48). O instrumento metodológico é considerado uma ferramenta interativa que adquire sentido no espaço dialógico construído pela pesquisa. O autor argumenta ainda que a diferença entre pesquisa qualitativa e quantitativa se encontra nos pressupostos epistemológicos que orientam a investigação e não nos métodos utilizados (González Rey, 1997, 2005).

O grupo focal caracteriza-se como técnica que norteia a realização dos encontros intergeracionais entre avós e netos. Esses encontros tiveram como objetivo propiciar um contexto de interlocução entre os participantes, a fim de favorecer o debate de significados e sentidos sobre o desenvolvimento humano e sobre a dinâmica intergeracional. De acordo com Gaskell (2002), o grupo focal tem como meta instigar

os sujeitos a falarem e expressarem suas reações frente ao que os outros dizem no grupo. Salienta que, dentro dos grupos, acontecem processos que não são percebidos em entrevistas individuais. O grupo desenvolve uma “identidade compartilhada” (p. 75), que favorece a expressão individual.

Conforme aponta Gui (2003), o grupo focal permite que o pesquisador exerça o papel de moderador e promova de forma intencional a interação entre os participantes do grupo. Com isso, essa estratégia propicia a emergência de informações e insights que teriam menos condições de se construírem fora do contexto de interação grupal. O grupo focal favorece “a livre expressão de pensamentos e sentimentos dos informantes, permitindo emergir os significados relacionados ao tema” (p.139).

Assim, compreende-se que o grupo focal constitui uma possibilidade de favorecer a promoção de um espaço interativo e de negociação de significados e sentidos, por meio do diálogo ativo dos participantes, entre si e com o pesquisador. Esta técnica vai além de um processo de perguntas e respostas, focalizando os sujeitos em interação (Carlini-Cotrim, 1996; Fraser & Gondim, 2004).

Por fim, entendemos que a perspectiva teórico-metodológica assumida por este estudo possibilita a abertura de novas zonas de sentido sobre o fenômeno investigado, a partir da relação dialógica entre pesquisador e sujeitos pesquisados socioculturalmente em um dado contexto.

Método

Considerar a investigação como processo dialógico modifica não só o tipo de relação que se estabelece entre o investigador e o investigado, a qual é ativa, participativa e reflexiva, mas modifica o próprio conceito de instrumento de investigação e a forma de construir conhecimento no processo de investigação. (González Rey, 2003, p. 270).

O presente estudo foi realizado em uma escola pertencente à rede pública de ensino do Distrito Federal que atende alunos do ensino fundamental e médio. A escola aqui será denominada de Escola Alfa e se localiza em região administrativa do Distrito Federal. Esta funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Nos períodos matutino e noturno, a escola atende alunos do ensino médio. No turno vespertino, somente os alunos de 5ª a 8ª séries a frequentam. Diferentemente de outras escolas, as salas de aula da escola Alfa são organizadas como sala-ambiente, de acordo com cada disciplina escolar. A cada 50 minutos, ao tocar da sirene, os alunos se deslocam para as salas-ambiente, e não os professores.

A pesquisadora escolheu a instituição escolar como contexto de pesquisa por considerá-la um espaço relacional, de trocas de informações e relevante para os processos de desenvolvimento humano. A seleção da escola Alfa se deu por conveniência, mediante indicação de uma colega do mestrado que já havia trabalhado em um projeto na mesma instituição. Foram feitos contatos iniciais com a direção da escola, a fim de se obter autorização para a realização do estudo.

Procedimentos e Cuidados Éticos

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília segundo as Resoluções, do Conselho Nacional de Saúde, n. 196/1996 do Ministério da Saúde, e do Conselho Federal de Psicologia, n. 016/2000. Após a autorização deste Comitê e a apresentação dos devidos esclarecimentos sobre a pesquisa e seus objetivos, a escola autorizou o início da investigação.

Foi sugerida pela diretora a participação de uma professora, que ministrava a disciplina “Projeto interdisciplinar⁹” da instituição, no acompanhamento do processo de construção das informações. Esta professora prontamente acolheu a proposta de pesquisa e facilitou a entrada da pesquisadora em suas aulas, especificamente, em duas turmas de oitava série.

Considerando que a pesquisa envolvia a participação de adolescentes, os pais ou responsáveis deveriam dar seu consentimento livre e esclarecido. Foram utilizados dois termos diferentes, um para o responsável e outro para os avós que participaram da Etapa 3 deste estudo (Apêndices 1 e 2).

Foram obtidas autorizações dos responsáveis e dos próprios alunos para a realização do estudo. Em seguida, a pesquisadora apresentou às turmas o projeto, explicitando seus objetivos e contextualizando a importância do tema e da participação de cada um. Ambas as turmas de oitava série mostraram interesse em participar. Inicialmente, a pesquisadora realizou observação participante em algumas aulas, a fim de conhecer a dinâmica das duas turmas, aproximar-se dos alunos e familiarizar-se com o contexto. Esta etapa contribuiu sobremaneira para a formação do vínculo pesquisadora-participantes. O processo de construção das informações de pesquisa realizou-se em três etapas, que serão descritas adiante.

Participantes (Etapas 1 e 2)

Participaram das duas primeiras Etapas deste estudo setenta e quatro (74) adolescentes, com idades entre 12 e 19 anos, sendo a média de 14 anos. Todos eram estudantes da oitava série da escola Alfa. Destes, 52,7% eram do sexo masculino e 47,3% do sexo feminino. A maioria (63,5%) era natural de Brasília e todos residiam na região administrativa onde se localiza a escola.

De acordo com os dados sócio-demográficos extraídos do questionário aplicado entre os alunos de 8ª série da escola, ocorre entre eles uma diversidade de arranjos familiares, sendo que: 33% dos participantes moravam com os pais e irmãos; 32% residiam apenas com figuras adultas femininas, representadas pelas avós e mães, junto com irmãos; 18 % com o padrasto e a mãe; 6% com o pai e a madrasta e; 11% moravam com a mãe, irmãos e tios.

⁹ Na rede pública do Distrito Federal, foi criada a disciplina “Projeto Interdisciplinar” que tem por objetivo o desenvolvimento de projetos e atividades relacionadas aos temas transversais preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, tais como: Ética e Cidadania; Orientação Sexual; Pluralidade Cultural; Trabalho e Consumo; Ecologia.

Construção da Pesquisa

O processo de construção da pesquisa se deu em três etapas complementares, sumarizadas na Tabela 1:

Tabela 1- Etapas do estudo

Etapas	Descrição	Período
1	observações e aplicação do questionário entre adolescentes de 8ª série	dezembro/2005-março/2006
2	atividades em grupo (com os adolescentes)	abril-maio/2006
3	grupos focais (avós e adolescentes)	junho-julho/2006

Etapa 1- Observações e Instrumento Exploratório

Instrumentos e Procedimentos de Construção das Informações

Foram realizadas observações no/do contexto escolar com duração aproximada de 4 horas cada, entre os meses de dezembro de 2005 e março de 2006, totalizando 15 visitas. As observações tiveram por objetivos específicos: a) estabelecer vínculo entre pesquisadora e participantes; b) favorecer a criação de um clima propenso à realização da intervenção propriamente dita (atividades com os adolescentes e grupos focais); e c) reunir informações sobre a instituição escolar que permitissem a compreensão de sua estrutura e de seu funcionamento.

As observações foram registradas em diário de campo no mesmo dia das observações, no entanto, a posteriori de cada observação. Dois tipos de informação foram registrados: a) descrição de atividades formais e informais observadas; e b) impressões pessoais. Foram anotadas informações que colaborassem na compreensão da

dinâmica institucional e das formas de interação, bem como percepções dos fatos, sentimentos e dificuldades encontrados na trajetória de construção da pesquisa.

Após esse momento, foi elaborado pela pesquisadora um instrumento de caráter exploratório do tipo questionário, composto por questões abertas e fechadas que visavam averiguar: a) informações pessoais sócio-demográficas; b) descrições e concepções sobre a adolescência e a velhice; e c) interesse dos alunos em participar da continuidade do estudo (Apêndice 3).

A duração da aplicação durou aproximadamente 40 minutos e se deu da seguinte forma: a pesquisadora apresentou informações gerais sobre o instrumento e esclareceu que a participação de cada um era facultativa; as questões foram lidas, uma a uma, pela pesquisadora esperando que os estudantes terminassem de respondê-las, antes de ler a próxima.

Procedimentos de Análise das Informações

A análise do questionário foi feita de acordo com os seguintes passos: primeiramente, a pesquisadora iniciou um processo de familiarização dos dados construídos na/com a aplicação do questionário. Após esse momento, foi construído um banco de dados que contemplava as respostas às questões fechadas. A ferramenta de informática utilizada foi o *Software Microsoft Office Excel 2003*. Para as respostas às questões abertas e justificativas apresentadas em complemento às questões fechadas foram elaboradas subcategorias temáticas. Coerentemente com os objetivos traçados para o instrumento, foram realizados dois tipos de análise: a) análise quantitativa simplificada das informações; e b) análise temática. Os resultados do questionário serão posteriormente apresentados a partir de quatro (04) eixos temáticos, a saber: representações sobre velhice; convívio com pessoas idosas; representações sobre adolescência e perspectivas sobre a própria velhice.

Etapa 2- Atividades em Grupo com os Adolescentes

Tendo em vista o caráter dinâmico, interativo e processual da construção de informações, foram elaboradas três atividades específicas para serem realizadas em grupo com os adolescentes, modificando a trajetória metodológica estabelecida inicialmente. O pesquisador precisa ficar atento ao fato de que as informações são co-construídas na interação pesquisador-participantes. Ademais, não é possível ignorar a

complexidade do fenômeno investigado, sobretudo quando se trata de processos de desenvolvimento humano. Branco e Rocha (1998) salientam que

é assim que a investigação de cada problema ou questão relacionada ao tópico do desenvolvimento sempre representa um desafio a exigir a criatividade do pesquisador no sentido de construir uma metodologia adequada aos objetivos do projeto. Uma metodologia que seja clara e precisa e, ao mesmo tempo, flexível e capaz de adaptar-se a cada etapa do processo de investigação (p.252).

Retomaremos este ponto nos resultados, mas é importante salientar desde já que os resultados da Etapa 1 indicaram a presença de significativos estereótipos e preconceitos na representação do curso de vida e do envelhecimento, por parte dos adolescentes. A pesquisadora viu-se diante do imperativo ético de problematizar tais concepções, criando entre os participantes novos horizontes de sentido a serem potencialmente desenvolvidos nas interações concretas no contexto dos grupos focais. Foram planejadas atividades a serem conduzidas na sala de aula, envolvendo todo o grupo de adolescentes de cada turma, e tratando intencionalmente de temas relativos ao processo de desenvolvimento, em especial à adolescência e à velhice, a fim de oportunizar um momento mais aberto para a discussão sobre as questões abordadas no questionário. A pesquisadora contou com a colaboração de duas assistentes de pesquisa, que auxiliaram no manuseio dos materiais utilizados nas atividades e na organização do espaço onde as mesmas foram realizadas.

Foram desenvolvidas três sessões de atividades (Tabela 2) com cada uma das duas turmas de oitava série, coordenadas pela pesquisadora, com a ajuda das assistentes de pesquisa, em um espaço determinado pela professora-parceira do projeto. As duas primeiras atividades foram realizadas com os grupos separados; na última, as duas turmas estavam juntas.

Tabela 2- Objetivos e descrição das atividades em grupo com os adolescentes

Participantes: 74 adolescentes; pesquisadora; assistentes de pesquisa; convidada e professora-parceira.			
Atividade	Duração	Objetivo	Recursos e Materiais
Linha da vida	2h30min	Representar o processo de desenvolvimento humano, na forma da linha da vida.	Cartolinas, canetas hidrocor, pincéis, revistas, cola e um gravador digital.
Vovó Delícia	1h23min	Refletir sobre os próprios avós, à luz da personagem de Ziraldo.	Livro Vovó Delícia ¹⁰ , folhas de papel sulfite; lápis de escrever.
Entrevista com “Vovó delícia”	3h35min	Promover trocas de experiências entre adolescentes e uma mulher idosa, ativa e saudável	Roteiro de entrevista elaborado pelos adolescentes, 1 filmadora e 1 gravador digital.

Atividade 1 - Linha da Vida

A primeira atividade realizada teve como tema o desenvolvimento humano, destacando a infância, adolescência, fase adulta e velhice. Foi denominada **“Linha da vida”**.

Procedimentos de construção das informações

Os adolescentes foram organizados em grupos com cinco membros e foi solicitado que sintetizassem em imagens visuais, através de recortes de revistas e colagem em cartazes, o que entendiam por infância, adolescência, idade adulta e velhice. A atividade “Linha da vida” visou identificar os significados que os

¹⁰ Ziraldo. (2002). *Vovó Delícia*. São Paulo: Melhoramentos.

participantes atribuem a esses momentos da vida e promover uma discussão sobre o processo de desenvolvimento humano no curso de vida.

Após a confecção dos cartazes, cada grupo foi solicitado a justificar as imagens escolhidas e narrar, uns para os outros e para a pesquisadora, o que aquelas imagens representavam. Todas as falas foram registradas em áudio, com o auxílio de um gravador digital. A atividade motivou narrativas que permitiram identificar como os adolescentes descrevem, concebem e se posicionam diante dos temas da infância, adolescência, idade adulta e velhice.

Atividade 2 - “Vovó Delícia”

A segunda atividade tratou de questões envolvendo os significados atribuídos pelos netos aos seus avós. O nome escolhido para esta atividade é o título de um livro de Ziraldo que conta, sob o ponto de vista da neta, a história de uma avó ativa e do relacionamento entre ambas.

Procedimentos de construção das informações

A pesquisadora leu integralmente a história em sala de aula. Na sequência, uma discussão sobre a história foi promovida, contemplando os principais pontos abordados no livro. Feito isso, os adolescentes foram orientados a escrever narrativas sobre seus avós. Algumas possibilidades eram que eles poderiam descrever seus avós, contar uma experiência vivida com eles que considerassem relevante, relatar como os avós participam de suas vidas, enfim, foram orientados a construir uma narrativa escrita em que seus avós e a relação estabelecida com eles constituíssem o tema principal da atividade. Após a entrega desse material escrito à pesquisadora, foi solicitado ainda aos adolescentes que elaborassem perguntas, individualmente, a serem feitas por eles mesmos, a uma pessoa convidada a participar da próxima atividade, na semana seguinte.

Atividade 3 – Promovendo o Encontro com a Velhice Bem-Sucedida: Entrevista com “Vovó Delícia”

Esta atividade teve por objetivo debater questões relativas à velhice, diante de um exemplo concreto de envelhecimento bem-sucedido, com saúde, perspectivas de futuro e qualidade de vida. Para tanto, a pesquisadora promoveu a aproximação entre os alunos e uma escritora moradora do DF, com mais de sessenta anos. Tratava-se de

pessoa respeitada pelo seu trabalho e seu engajamento em prol de projetos em defesa da literatura, e que apresentava uma postura ativa diante da vida.

A escritora será chamada de “Vovó Delícia”, codinome atribuído a ela por um dos adolescentes e aqui utilizado em respeito póstumo à sua imagem. A escritora faleceu em novembro de 2006, em decorrência de problemas respiratórios. A entrevista com a escritora promoveu uma importante experiência intersubjetiva. No entanto, o material produzido não foi incluído, neste trabalho, como objeto de análise, tendo em vista que em função do caráter da atividade, os adolescentes tiveram pouco espaço de expressão, naquele momento.

Procedimentos de análise das informações (“Linha da vida”; Vovó Delícia)

A pesquisadora iniciou o processo de análise das atividades com a transcrição integral das narrativas orais e escritas construídas pelos adolescentes em ambas as atividades. Feito isso, identificaram-se significados e temas recorrentes nas falas e selecionaram-se trechos que os representassem.

As informações construídas em ambas as atividades foram analisadas em paralelo com os eixos temáticos elaborados a partir dos resultados do questionário. Vale ressaltar que as atividades em grupo possibilitaram a ampliação do espaço de debate, constituindo outra forma de abordar os temas já presentes no instrumento exploratório, propiciando um contexto mais aberto e dinâmico de discussão.

Etapa 3- Grupos Focais: Netos e Avós

Esta etapa do estudo consistiu na realização de quatro grupos focais, dos quais participaram nove alunos da oitava série e seus respectivos avós. Os adolescentes foram identificados entre os 35 que registraram no questionário o interesse em participar dos encontros e cujos avós moravam no Distrito Federal. O convite feito aos avós para participação no estudo deu-se por telefone. Após intensa negociação com os participantes acerca do horário mais conveniente para a realização das sessões e com autorização da diretora, os encontros foram agendados para um dia e horário de aula regular (segunda-feira à tarde), no intuito de facilitar a participação dos alunos/netos. Ainda assim, alguns avós estiveram ausentes de um ou mais encontros, por diferentes motivos: trabalho doméstico ou externo; responsabilidades por eles assumidas com diferentes membros da família (cuidado de netos, preparo de marmitas para os

trabalhadores da família, acompanhamento de parentes ao posto médico e hospital, etc.). A Tabela 3 sintetiza algumas informações relevantes acerca dos grupos focais.

Participantes

Participaram desta etapa do estudo, oito (8) avós, sendo um do sexo masculino: suas idades variaram de 50 a 69 anos e média de 59 anos. Destes, seis estavam casados, uma avó era divorciada e uma solteira. Entre os netos adolescentes, foram nove (9) participantes, sendo dois destes irmãos, com idades que variaram de 13 a 18 anos e média de 14 anos; 05 eram do sexo masculino e 04, do sexo feminino. Dois moravam com os seus avós e eram criados por estes; os outros relataram já terem vivido a experiência de coabitar com os avós, em algum momento da infância.

Tabela 3- Informações gerais sobre os grupos focais

Grupo Focal ¹¹	Data (2006)	Duração	Descrição
GF1	17/06	01h15min	Participantes: Margarida, Teresa, Maria, José, Júlia (avós); Higor, Cristina, Pedro, Carolina (netos). ¹² Objetivos: apresentação da pesquisa e dos participantes; refletir sobre a participação dos avós na família. Atividade: os avós e os netos confeccionarem o crachá para que um apresentasse o outro ao grupo. Materiais: cartolinas, papel cartão, barbante, fita crepe, canetas hidrocor, lápis de colorir, pincéis, filmadora e gravador digital.
GF2	26/06	01h40min	Participantes: Maria, Teresa, Carmem, Patrícia, Olga (avós); Higor, Cristina, João, Meire, Lídia, Renato, André (netos). Objetivo: discutir o conflito intergeracional e o processo de co-educação entre gerações. Atividade: discutir significados instigados pela leitura de uma letra de música que aborda o conflito entre gerações e a co-educação intergeracional. Materiais: aparelho de som, filmadora, gravador digital e cópias da letra de música.
GF3	03/07	01h50min	Participantes: Maria, Teresa, Carmem, Patrícia, Olga (avós); Higor, Cristina, João, Meire, Lídia, Renato, André (netos). Objetivo: identificar diferentes questões que marcam os relacionamentos estabelecidos entre avós e netos. Atividade: construir um laço com o material disponível que representasse a ligação avós-netos. Materiais: diferentes tipos e tamanhos de linhas e botões, filmadora e gravador digital.
GF4	10/07	02h10min	Participantes: Maria, José, Teresa, Carmem, Patrícia, Olga (avós); Higor, Cristina, João, Meire, Lídia, Renato, André (netos). Objetivo: identificar os significados de adolescência e de velhice na perspectiva dos envolvidos. Atividade: discutir o processo de adolecer e envelhecer através de fotos como elementos disparadores. Materiais: fotos trazidas pelo grupo, filmadora, gravador digital.

É preciso ressaltar que, embora temas específicos tenham sido norteadores do planejamento de cada grupo focal, a pesquisadora não interferiu no sentido de direcionar as falas a esses temas. O grupo pôde, espontaneamente, apresentar outros

¹¹ A sigla GF (Grupo Focal) é utilizada nos resultados e análises dos encontros intergeracionais.

¹² Nomes fictícios usados para preservar a privacidade dos participantes, em nome do sigilo ético.

conteúdos conforme as suas necessidades, variando as temáticas motivadoras da discussão.

Grupo Focal 1 – Participação dos Avós na Família Contemporânea

Os objetivos deste primeiro encontro foram: apresentação da pesquisa e dos participantes, assim como promover um debate sobre a participação dos avós na família contemporânea.

Inicialmente, a pesquisadora apresentou aos participantes os objetivos da pesquisa e os cuidados éticos que estariam presentes ao longo de toda a construção das informações. Os avós assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com sua própria participação e a de seus netos, bem como autorizaram a videogravação dos encontros.

Como parte da familiarização dos participantes, foi proposto ao grupo que os avós fizessem o crachá de identificação dos seus netos e que estes fizessem o dos seus avós, utilizando materiais disponibilizados pela pesquisadora. Cada participante apresentou ao grupo aquele que havia representado no crachá. As narrativas instigadas pela atividade e pelas intervenções da pesquisadora promoveram um debate sobre a participação dos avós no contexto familiar e permitiram aos participantes construir um tecido narrativo sobre os papéis exercidos pelos avós no cotidiano de suas famílias.

Grupo Focal 2- Conflito Intergeracional e Co-Educação entre Gerações

O segundo encontro teve por objetivo suscitar os significados e sentidos do grupo acerca dos relacionamentos intergeracionais, destacando focos de conflitos e o processo de co-educação das diferentes gerações no contexto familiar.

A pesquisadora fez uso da música “Couro de Boi” interpretada por Sérgio Reis (Anexo 1) como elemento disparador da discussão. Inicialmente, a música foi ouvida pelo grupo e a letra lida pela pesquisadora em sala de aula. Ao final da leitura, os participantes foram solicitados a expressar verbalmente no grupo o que sentiram, pensaram e lembraram diante do conteúdo da música.

Grupo Focal 3- “Laços” que Unem Avós e Netos

Este encontro teve por objetivo identificar diferentes questões que marcam os relacionamentos estabelecidos entre avós e netos.

A pesquisadora solicitou a cada neto e respectiva avó que, juntos, fizessem um laço, utilizando os materiais disponíveis (diferentes tipos e tamanhos de linhas e botões), que bem representasse o laço/ligação que se estabelecia entre eles. Depois que todos do grupo terminaram a tarefa, foram solicitados a contar uma história sobre o “laço” que fizeram, revelando representações que atribuíram a si mesmos e aos outros participantes ligados a esse “laço”. As intervenções por parte da pesquisadora possibilitaram a emergência de um rico material narrativo acerca das questões que configuram a dinâmica intergeracional estabelecida entre os participantes. Ao fim do encontro, foi solicitado aos participantes que trouxessem para o próximo grupo focal fotografias que retratassem algum momento importante/marcante em suas vidas.

Grupo Focal 4- Adolescência e Velhice na Perspectiva dos Envolvidos

O objetivo do último encontro foi identificar, por meio das narrativas dos avós e netos, os significados e sentidos que estes atribuem ao processo de desenvolvimento, em particular, à adolescência e à velhice.

A pesquisadora utilizou como elemento disparador da discussão fotos trazidas pelos participantes, instigando os avós a lembrarem de sua adolescência. A pesquisadora convidou todos os participantes, avós e netos, a narrarem semelhanças e diferenças em relação ao processo de adolecer dos avós e o momento presente em que os netos adolecem.

Somente os avós levaram fotos – embora tenha sido solicitado a todos - e então, pediu-se a cada avô/avó que mostrasse ao grupo a foto escolhida e a descrevesse, explicando os motivos que os levaram a escolher tal foto e quais lembranças vieram à tona. A pesquisadora fez intervenções, no sentido de suscitar as narrativas de avós e netos sobre os processos de adolecer e envelhecer nos dias atuais.

Procedimentos de análise das informações construídas nos grupos focais

A análise dos dados construídos nos grupos focais foi realizada por meio da Epistemologia Qualitativa proposta por González-Rey (1997). Para o autor, pesquisador e pesquisados estabelecem uma relação dialógica e dinâmica a partir da qual co-constroem as informações. Argumenta ainda que a interpretação é vista como possibilidade de dar sentido e apreender os significados relativos ao fenômeno investigado.

O processo de análise se desdobrou em quatro momentos fundamentais: familiarização com as informações, transcrição, pré-análise e identificação de quatro zonas de sentido. No primeiro momento, a pesquisadora assistiu à videogravação dos encontros, repetidamente, visando à familiarização com o material registrado. Em seguida, foram feitas as transcrições integrais das narrativas.

A pré-análise consistiu na identificação de indicadores empíricos a partir de frases que chamaram atenção durante as leituras do material narrativo e dos temas recorrentes nos enunciados dos diferentes grupos focais. Os indicadores possibilitaram, por sua vez, a identificação e nomeação de quatro zonas de sentido, à luz das quais as narrativas do grupo foram analisadas, a saber: avós como cuidadores principais ou co-responsáveis na educação dos netos; conflitos intergeracionais; realidade sociocultural contemporânea marcada pelo medo e realidade sociofamiliar dos avós marcada por dificuldades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussão são apresentados em dois níveis de análise: (1) análise das representações sobre a adolescência e velhice a partir de quatro eixos temáticos, levando-se em conta os resultados do questionário e das atividades em grupo com os adolescentes; e (2) análise dos indicadores empíricos e das zonas de sentido identificadas nas narrativas.

NÍVEL 1 – ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS ACERCA DE ADOLESCÊNCIA E VELHICE

Identificação e análise dos eixos temáticos

Tabela 4: Sumário dos eixos temáticos e respectivos itens do questionário.

Eixo temático	Conteúdos e questões específicas do questionário
1) Representações sobre velhice	<i>Adjetivos e características relacionados à pessoa idosa; marco cronológico início da velhice; idoso ideal; idoso saudável (questões 1, 2, 6, 7 e 8)</i>
2) Convívio com pessoas idosas	<i>Qualidade e frequência de convívio com as pessoas idosas que conhece (questões 3, 4 e 5)</i>
3) Representações sobre adolescência	<i>Características que marcam o início da adolescência (questão 6)</i>
4) Perspectivas sobre a própria velhice	<i>Eu serei um idoso...(questão 9)</i>

Eixo temático 1- Representações sobre velhice

No tocante aos **adjetivos relacionados às pessoas idosas**, prevaleceram os adjetivos negativos (73%). Entre estes, os mais citados foram: inútil (84%); doente (64%); dependente (65%), feio (70%) e caduco (61%). Dos participantes, 15% apontaram adjetivos positivos, como alegre (62%) e sábio (58%); 12% mencionaram tanto adjetivos negativos quanto positivos.

Os adjetivos negativos associados à velhice podem estar relacionados aos preconceitos e estereótipos acerca desse momento da vida. Em um país ainda considerado jovem e marcado pelos valores contraditórios de uma sociedade ocidental capitalista, o envelhecimento de sua população consiste ainda em uma realidade estranha, especialmente para adolescentes. O capitalismo mantém o velho à margem do sistema de produção e lucro (Beauvoir, 1990; Bosi, 1994; Mercadante, 1996), colaborando para uma visão de velhice marcada por características negativas, que expressam significados tais como incapacidade, doença, feiúra, entre tantos outros que atravessam o imaginário social. Esse olhar homogeneizador e de caráter negativo ainda desconsidera a diversidade das experiências de velhice em nosso país (Goldstein & Siqueira, 2000).

Quanto ao **marco etário do início da velhice**, é interessante notar que 64% dos adolescentes colocaram que a velhice começa aos *60 anos* de idade, 21% aos *70 anos*, 8% aos *50* e 7%, aos *40 anos* de idade. Os adolescentes foram solicitados a justificar essas respostas. Somente as **justificativas para a escolha da idade da velhice** a partir dos 60 anos foram analisadas, uma vez que para as outras idades mencionadas os participantes não justificaram suas escolhas. A maioria (71%) relacionou a idade da velhice à decadência física e cognitiva que compromete a autonomia e independência do idoso. Dos adolescentes, 29% citaram questões relativas à saída do trabalho, como por exemplo, a aposentadoria. O que pode ser observado nos trechos abaixo: *“Nessa idade, a pessoa já não dá conta de fazer muita coisa, fica fraca, tem as doenças também. Passa a esquecer das coisas e fica dependendo de todo mundo”* (Gabriela, 14 anos). *“Com 60 anos a pessoa pára de trabalhar e aposenta”* (Marcelo, 14 anos). *“A pessoa que está nessa idade pára de trabalhar, fica sem fazer nada”* (Antônio, 14 anos).

A presença marcante de justificativas relacionadas com mudanças físicas e cognitivas, de caráter negativo, pode evidenciar que representações sociais de velhice são configuradas tendo como pano de fundo a estética corporal juvenil amplamente disseminada pela mídia. Essa forma de conceber coletivamente a velhice faz com que esse momento do curso de vida seja reconhecido, primeiramente, em função dos efeitos sobre o corpo (Mazo, 1991).

As justificativas envolvendo a saída do mercado de trabalho instigam importantes reflexões. Nota-se que à pessoa que aposenta associam-se representações sociais de caráter negativo que pressupõem uma percepção de inatividade e incapacidade produtiva por parte dos velhos (Salgado, 1997). Essa é uma evidência da

lógica capitalista que rege a nossa sociedade e que tende a diferenciar as categorias de pessoas segundo sua posição na força de trabalho. É o que evidencia a seguinte resposta, sobre qual a característica do início da velhice: “*A pessoa que fica velha pára de trabalhar e aposenta. Vai ficar na boa, sem fazer nada, só recebendo o dinheiro do governo*” (Patrício, 14 anos).

Ao trabalhador aposentado atribui-se o status de ex-trabalhador, configurando um movimento de transição em que a pessoa passa de produtiva para improdutiva, deixando de ser cidadão ativo e tornando-se um ônus para o Estado (Salgado, 1997). Essa visão associa à velhice significados de inatividade (“*pára de trabalhar*”), improdutividade (“*aposenta*”) e o papel de alguém que se apropria ilegitimamente de direitos (“*ficar na boa, sem fazer nada, só recebendo o dinheiro do governo*”). Tais visões contribuem para a construção de estereótipos sobre este momento do curso de vida, embora contestadas pelas experiências atuais de envelhecimento bem sucedido, quando ocorre uma crescente participação ativa de idosos em grupos de convivência e em programas de educação, como as Universidades da Terceira Idade (Debert, 1999a).

Essas representações ficaram evidentes nas respostas relativas às **características do início da velhice**. A maioria (56%) apontou decadência física e cognitiva como característica desse momento; 23% mencionaram isolamento sócio-afetivo e 21% citaram questões referentes à saída do mercado de trabalho, destacando aqui a aposentadoria como o evento indicativo do início da velhice.

Chama atenção a atribuição de características negativas envolvendo mudanças físicas e cognitivas na velhice. Isso talvez se deve à associação desse momento do curso de vida a perdas, doenças e incapacidade (Debert, 2003; Jardim, Medeiros & Britoc, 2006; Mercadante, 1996). Os trechos abaixo são ilustrativos: “*Na velhice ficam aquelas pelancas, a pessoa fica doente e começa a tomar remédios. Fica caduca, esquece as coisas e não sabe fazer mais nada sozinho*” (Oswaldo, 15 anos).

É preciso tomar cuidado para não confundir, assim como parecem fazer esses adolescentes, velhice normal com as experiências de velhice patológica, em que as doenças que surgem favorecem a dependência e a perda da autonomia, como nos casos de demência (Grandi, 1998; Rabelo & Neri, 2005; Sanchez, 2000). No entanto, há que se reconhecer a heterogeneidade do processo de envelhecimento em nosso país (Freire & Sommerhalder, 2000; Goldstein & Siqueira, 2000; Uchôa; Firmo & Lima-Costa, 2002) e que, mesmo diante de certas limitações físicas geradas por fatores de doença, a pessoa idosa ainda pode manter sua independência e autonomia. Conforme apontam

Baltes e Silverberg (1995), o comprometimento de uma capacidade orgânica não torna, necessariamente, a pessoa idosa incapaz de gerir a própria vida.

Outra questão importante refere-se às características mencionadas pelos participantes relativas ao isolamento sócio-afetivo. Esse isolamento atribuído à velhice pode ser observado no seguinte enunciado: *“Quando chega nessa fase, o velho não quer mais sair de casa. Já está viúvo e sozinho. O velho fica isolado do mundo, não quer fazer mais amizades e nem namorar. Não consegue mais fazer sexo”* (Alexandre, 14 anos).

Essa tendência a associar velhice com solidão está relacionada ao fato de que, neste momento, são comuns algumas situações que podem levar ao isolamento social. Entre estas, pode se destacar a viuvez, a saída dos filhos de casa, as próprias limitações físicas que podem dificultar a inserção dos idosos em outros contextos de interação que não a sua casa (Capitanini, 2000; Capitanini & Neri, 2004). Segundo Capitanini (2000), não se deve relacionar diretamente envelhecimento e solidão, sobretudo na atualidade, em que idosos buscam “desenvolver novos papéis sociais e selecionar metas e relacionamentos de acordo com princípios pessoais acerca do que lhes é mais significativo ou enriquecedor” (p. 77).

A resposta dada pelo adolescente Alexandre ainda remete a um importante tema, pouco abordado nos debates sobre velhice: a sexualidade. Conforme destaca Risman (2005), a nossa sociedade, muitas vezes, associa a velhice à assexualidade, considerando que uma vida sexual ativa não faz parte desse momento do curso de vida. Essa visão estigmatizada é fruto de uma construção histórico-cultural, em que a sexualidade foi tratada a partir de tabus e mitos, e ainda mais na velhice (Covey, 1989).

No entanto, ao contrário da imagem de assexualidade presente no imaginário social, a pessoa idosa pode e deve estabelecer ou manter uma vida sexual ativa e saudável, repercutindo positivamente na saúde como um todo (Attias-Donfut, 2004; Monteiro, 2002). Os avanços científicos têm proporcionado novas experiências de envelhecimento no campo das relações afetivas e sexuais. O reconhecimento da importância da sexualidade na velhice é uma relevante conquista da geração contemporânea de idosos.

Na atividade **“Linha da vida” (Etapa 2)**, os adolescentes puderam negociar em grupo outros significados acerca do processo de envelhecimento. O diálogo permitiu um novo olhar sobre o tema, trazendo à tona representações de velho e velhice menos preconceituosas, quando comparadas àquelas apresentadas no questionário. Os participantes reconheceram que há atitudes pré-concebidas em relação aos idosos e que

velhice não pode ser vista como um momento em que a vida acaba. Ao contrário, foi enfatizado nas narrativas o direito de envelhecer com saúde, mantendo os amigos e atividades de lazer. A fala a seguir ilustra esse argumento: *“Aí, com os mais velhos tem o preconceito. Tem gente que acha que a vida acabou. Mas a gente tava conversando e a gente acha que a vida continua. O velho pode ficar com os amigos, passear e ter saúde”* (Atividade “Linha da vida”, Jorge, 14 anos).

As narrativas também apontaram para diferentes experiências de envelhecimento: *“Alguns idosos querem divertir, sair pra passear. Já têm outros que são chatos e não gostam de nada. Tem também alguns que ficam doentes. É variado. Mas doente todo mundo pode ficar”* (Atividade “Linha da Vida”, Pedro, 15 anos). A fala de Pedro demonstra o reconhecimento por parte do grupo de que as pessoas envelhecem de diferentes maneiras (*“É variado.”*) e que os processos de adoecimento podem fazer parte, mas não são uma condição exclusiva da velhice. (*“Mas doente todo mundo pode ficar”*).

A atividade foi apontada pelos participantes como um momento importante de reflexão, já que possibilitou a interação entre os adolescentes e o debate de diferentes opiniões dentro de cada grupo, exigindo um processo de negociação e diálogo. Isso pode ser ilustrado pela seguinte fala: *“Eu pensava que velho era tudo igual, mas quando a gente começou a fazer o cartaz, eu vi muitas fotos de velho fazendo coisas diferentes. Tem velho que fica bonitão. Eu falei pra ela [referindo-se a uma colega do grupo] que a gente pode ficar uma velha bonita e com saúde. Eu nunca tinha parado pra pensar nisso. Ele [referindo-se a outro colega do grupo] que me mostrou”* (Atividade “Linha da Vida”, Raquel, 14 anos).

Correlacionando aos resultados do **questionário**, quando perguntados sobre a **pessoa idosa que consideram ideal**, 48 % dos adolescentes citaram a avó como a pessoa idosa que considera ideal; 10% apontaram o avô como idoso ideal e 9% mencionaram ambos os avós como pessoas idosas ideais. Vale destacar que 33% dos participantes afirmaram que não conhece nenhum idoso que possa considerar ideal. Nessas respostas, os avós se destacam em um enfoque positivo. São mencionados como idosos ideais, contrariando as características negativas relacionadas à velhice em outras respostas. Uma explicação para tal representação diferenciada pode residir no vínculo afetivo entre ambos e na participação ativa desses avós nas vidas de seus netos.

Quanto às **justificativas para a escolha de pelo menos um dos avós como pessoa idosa ideal que conhece**, percebe-se que a maior parte (72%) dos respondentes significaram seus avós como pessoas idosas saudáveis e ativas que mantêm sua

independência, e 28% das respostas referiram-se ao suporte afetivo e financeiro por eles oferecidos: *“A minha avó, porque ela faz de tudo. Não fica em casa de jeito nenhum, está sempre fazendo alguma coisa. Tem muita saúde”* (Marcela, 15 anos). *“Os meus avós são demais. Eles ajudam lá em casa quando o dinheiro está pouco. Minha avó conversa muito comigo, ela gosta de mim e eu gosto dela”* (João, 14 anos).

Nota-se que a tônica das justificativas recai sobre uma velhice saudável e ativa (*“está sempre fazendo alguma coisa”*). Essa realidade vai ao encontro de novas experiências de envelhecimento, que têm contribuído para modificar a imagem dos velhos de nosso país (Debert, 1999b). Fica cada vez mais evidente que o passar da idade não aprisiona a pessoa ao seu corpo, marcado pelas mudanças físicas, e que o envelhecer faz parte do processo de desenvolvimento que se dá ao longo de toda a vida. Ademais, é possível manter-se ativo e participante da vida familiar e da vida social mais ampla, contribuindo tanto para a manutenção quanto para a transformação de valores sociais (Coutrim, 2006; Debert, 1999b; Freire, 2000; Lopes, 2003; Rocha-Coutinho, 2006).

O papel dos avós como fonte de suporte afetivo e financeiro também foi evidenciado na atividade **“Vovó Delícia”**. O mesmo tema pôde ser observado nas narrativas dos adolescentes quando solicitados a escreverem sobre seus avós: *“Minha avó é uma pessoa muito legal, gente boa. Quando ela vê que eu gosto muito de uma coisa ela sempre dá um jeito e me dá. Ela também ajuda lá em casa às vezes. Ela entende muito a gente, eu e meus irmãos. Ela é muito importante pra mim, porque eu preciso dela e ela precisa de mim. Ela conversa comigo, dá conselhos e eu gosto de conversar com ela, contar as novidades da escola, ela me ajuda muito”* (Atividade “Vovó Delícia”, Bruno, 14 anos). *“Minha avó é uma pessoa muito simples, gosta de sair, de conversar, de brincar. Ela tem saúde e faz tudo que tem que fazer sozinha, ela faz muita coisa. Trabalhadora, mesmo doente, não pára quieta, está sempre na ativa”* (Atividade “Vovó Delícia”, Priscila, 14 anos).

Essas informações revelam a necessidade de se desfazer a visão estereotipada do idoso como ônus para a família e para o Estado, aspecto que é enfatizado por Camarano (2002); Coutrim (2006); Debert (2003); Lopes (2003); Minayo e Coimbra Jr. (2002). Os idosos são cuidados, mas também cada vez mais se incubem de cuidar das gerações mais jovens. As trocas intergeracionais ultrapassam os benefícios afetivos e se destacam na sustentabilidade econômica das famílias (Lopes, 2003; Coutrim, 2006). Segundo o IBGE (2000), os idosos são os principais responsáveis por 64% dos domicílios brasileiros, sendo suas pensões e aposentadorias fundamentais no sustento da família. Ainda sobre a participação dos idosos na família, Lopes (2003) chama atenção para o

fato de que “diante do grau de miséria e de instabilidade das famílias brasileiras, muitas vezes é a regularidade da aposentadoria de um ou de dois idosos que alimenta três gerações de uma mesma família” (p. 132). Essa realidade vai de encontro ao estereótipo de dependência relacionado às pessoas idosas.

Camarano (2002), ao tratar de dados estatísticos, salienta que as famílias com idosos têm melhores condições econômicas do que aquelas sem idosos. Coutrim (2006) destaca que “a participação dos idosos vai além da renda direta e, ao cederem espaço na sua moradia para filhos e netos com os respectivos cônjuges, diminuem os encargos das famílias mais jovens” (p. 377).

É interessante analisar também que 33% dos adolescentes mencionaram não conhecer nenhum idoso que pudesse caracterizar como ideal. Isso pode estar relacionado aos valores e atributos da juventude, associados a tudo que é ideal, afastando os idosos dos padrões estéticos da contemporaneidade. Os velhos não correspondem ao ideal de beleza, produtividade e vigor e podem ser representados como um problema social, tanto para a família quanto para o Estado (Debert, 1999a, 2003; Minayo & Coimbra Jr., 2002).

Considerando as respostas referentes a como os adolescentes entendem o idoso saudável, nota-se que a maioria (49%) enfatizou características de vigor físico e atividade; 39% envolveram aspectos relativos à satisfação com a vida e bom relacionamento sócio-afetivo; e 12% destacaram o lazer e a diversão como caracteres marcantes para se tornar um idoso saudável: “*É aquele que faz exercícios físicos diariamente. Que pratica esportes e não fica parado*” (Bruno, 14 anos). “*Aquele que se cuida, que não tem vergonha da idade que tem e que é satisfeito com a vida. É aquela pessoa tem bons amigos. Tem que namorar também se já for viúva*” (Leda, 15 anos). “*O idoso saudável sai de casa pra dançar, fazer passeios e viajar. Tem que se divertir, curtir a vida. Tem que ter lazer*” (Jéssica, 14 anos).

Ao definir o idoso saudável, os adolescentes trouxeram como idéia principal que a vida saudável para os velhos é aquela identificada com os hábitos tidos socialmente, como tipicamente juvenis, ressaltando aqui o valor atribuído ao vigor físico e à prática de esportes. Vale destacar que uma vida ativa, na qual os exercícios físicos e os cuidados com o corpo fazem parte, torna-se mais comum para as pessoas idosas que experimentam uma velhice saudável (Carvalho, 2006), mas ainda está longe de ser uma realidade garantida a todos que envelhecem em um país marcado por profundas desigualdades sociais e econômicas, como o Brasil.

Vale ressaltar que uma velhice saudável e bem sucedida não é apenas uma responsabilidade pessoal, mas também uma obrigação do Estado e da sociedade em geral. Estes devem garantir que os direitos sociais fundamentais sejam legitimados na prática cotidiana, considerando as peculiaridades de todas as gerações. E ainda é preciso levar em conta os diversos contextos em que as experiências de envelhecimento ocorrem no Brasil (Debert, 2003; Freire, 2000; Freire & Sommerhalder, 2000; Veras, 1994).

Embora um número crescente de idosos vivenciem um processo de envelhecimento bem-sucedido, é preciso considerar que para muitos a velhice está associada a situações em que a autonomia e independência estão comprometidas. É o caso de idosos que experimentam algum tipo de demência, exigindo cuidados por parte de suas famílias e do Estado (Coelho & Diniz, 2005; Neri & Sommerhalder, 2002; Guedea, 2005). É necessário refletir para não supervalorizar a velhice e nem a desvalorizar, atentando-se para as heterogeneidades que marcam o envelhecer em nosso país (Freire & Sommerhalder, 2000).

Eixo Temático 2- Convívio com pessoas idosas

No tocante às pessoas idosas com quem convivem, 16% dos adolescentes conviviam com a avó e vizinhos idosos. Foram citados os avós, vizinhos e amigos dos pais por 20% dos adolescentes e outros 18% mencionaram os próprios avós (avó e avô). Além disso, 31% citaram os professores e 21 % somente os vizinhos como as pessoas idosas com quem conviviam.

A visibilidade dada aos avós nesta questão traz à tona a legitimidade de estudos com a finalidade de compreender o tornar-se avó/avô como um evento significativo tanto para o curso de vida do sujeito quanto para a família (Kipper & Lopes, 2006; Moragas, 1997; Walsh, 1995). Nota-se, então, a importância de estudos que objetivem compreender como a experiência de tantas mudanças socioculturais é significada pelos sujeitos envolvidos.

Chama atenção o fato dos professores serem citados como as pessoas idosas que os participantes conhecem. O resultado permite constatar que o fenômeno da longevidade pode ser evidenciado não somente pelos dados demográficos que são disponibilizados pelos meios de comunicação de massa, mas também pela experiência cotidiana de todos. A convivência com pessoas idosas marca tanto o domínio da vida privada como o da esfera pública (Barros, 2003). O velho pode ser o avô, o vizinho, o

professor, entre outros tantos personagens da vida diária que sinalizam o envelhecimento populacional. Esse fato evidencia a necessidade do tema em questão ser abordado nos diferentes contextos educativos, a fim de esclarecer todos os envolvidos acerca do processo de envelhecimento e velhice. O debate e a reflexão pode contribuir para a quebra de preconceitos, promovendo maior consciência política e social para uma sociedade planejada e construída para pessoas de todas as idades.

Quanto à **qualidade da convivência com as pessoas idosas**, 34 % dos adolescentes apontaram que a convivência com as pessoas idosas é *muito boa*; 31% qualificaram-na como *boa* e 25% relataram ter uma convivência *regular*. Vale destacar que apenas 6% mencionaram que esta convivência é *ruim* e 4% a consideraram *muito ruim*. No que se refere à **freqüência de convívio**, os participantes que convivem raramente com seus avós destacaram como justificativas os seguintes fatores: distância geográfica (57%) e condições precárias de saúde por parte dos avós (43%). Este resultado corrobora com o estudo feito por Dias e Silva (2001), que entre outros resultados, aponta para uma freqüência regular de convívio entre avós e netos adolescentes e menciona a distância geográfica como o principal motivo para uma freqüência menor no contato entre avós e netos adolescentes.

Eixo Temático 3- Representações sobre adolescência

No que diz respeito às **características que marcam o início da adolescência**, 36% dos participantes citaram mudanças físicas, 29% apontaram aspectos relativos ao relacionamento sócio-afetivo; 25% mencionaram características relacionadas à independência e autonomia; e 10% destacaram o lazer e a diversão. Os trechos a seguir ilustram as respostas dadas: “*Na adolescência, começam a aparecer pêlos, espinhas. Nas meninas os seios crescem. Tudo no corpo muda*” (Luara, 13 anos). “*O adolescente quer sair de casa, fazer amizades, descobrir o mundo. Quer namorar, beijar na boca.*” (Danilo, 14 anos). “*O adolescente já não depende tanto dos pais. Sabe fazer muita coisa sozinho*” (Gabriel, 14 anos). “*O negócio da adolescência é diversão. A gente quer sair, ir pras baladas, se divertir*” (Humberto, 15 anos).

Parte das respostas recai sobre uma visão da adolescência atravessada por transformações físicas, bastante evidentes nesse momento do curso de vida. De fato, não se pode negar que a experiência de adolecer envolve importantes mudanças biofisiológicas, caracterizando os eventos bio-pubertários. Estes eventos que fazem parte necessariamente do processo de adolecer, são influenciados e vividos de formas

diferentes em cada contexto sociocultural. Lopes de Oliveira (2006) destaca que “a inscrição sociocultural da puberdade faz com que ela seja reconstruída nas práticas sociais, assumindo múltiplos significados e funções, conforme o grupo social em tela e os cenários institucionais em que se processa a constituição pessoal do adolescente.” (p.434).

É preciso levar em conta que a adolescência, tal como a infância, a idade adulta e a velhice, consiste em uma construção sócio-histórica, acerca da qual expectativas e demandas são legitimadas socialmente (Aguilar et al., 2002; Bock, 2004; Debert, 2003; Lopes de Oliveira, 2006). Debert (2003) aponta que, ao longo da história moderna houve uma institucionalização do curso de vida, que estabeleceu estágios do desenvolvimento pautados na idade cronológica. Esse processo produziu no cenário social “perspectivas e projetos de vida, por meio dos quais os indivíduos se orientam e planejam suas ações, individual e coletivamente” (p.60). As expectativas sociais influenciam sobremaneira o modo como as experiências bio-pubertárias são vividas pelos adolescentes.

A diversidade de respostas apresentadas pelos participantes, e acima sumarizadas, evidencia que outros aspectos têm que ser considerados, além das mudanças físicas, para compreender a experiência adolescente. Um dos aspectos relevantes é a ampliação dos espaços de convivência extra-familiar (“*o adolescente quer sair de casa, fazer amizades, descobrir o mundo*”) representado pelos relacionamentos estabelecidos com os grupos de pares e o envolvimento amoroso (“*fazer amizades*”; “*namorar*”). Castro (1998) salienta que a adolescência tem sido frequentemente reduzida a alguns aspectos típicos, como as experiências de namoro e sexo.

Além disso, percebe-se que a independência e autonomia constituem valores importantes, os quais são apontados pelo adolescente Gabriel: “*O adolescente já não depende tanto dos pais. Sabe fazer muita coisa sozinho.*” Fica evidente neste enunciado a caracterização da adolescência como um momento de saída do mundo privado/familiar para o mundo público (“*fazer amizades*”, “*namorar*”, “*ir pras baladas*”) em busca de maior independência. O grupo de amigos favorece a diferenciação do grupo familiar, colaborando para o adolescente buscar sua independência, “construir novas identificações e estabelecer novos vínculos” (Salles, 1998, p. 65).

Aliando a essa discussão os significados de adolescência(s) instigados pela atividade “**Linha da Vida**”, nota-se que outros aspectos são ofertados pelos

participantes, além dos que foram mencionados no questionário. Isso pode ter sido motivado pela natureza mais aberta e dinâmica das atividades em grupo, que ativam ricas zonas de construção das informações.

Nesta atividade em grupo, os valores relacionados ao consumo emergiram como um aspecto muito importante da adolescência contemporânea, como ilustra a seguinte fala: *“Você quer divertir, sair e comprar seu computador porque é da modernidade e o celular porque todo mundo tem e todo adolescente quer ter também para não ficar de fora. A gente vê na televisão e quer comprar tudo igualzinho”* (Sílvia, 14 anos). Tal enunciado se alinha às novas formas de interação na contemporaneidade, atravessadas pelas relações de produção e pelo consumo (Campos & Souza, 2003; Castro, 1998; Gomes, 2001;). Crianças e adolescentes são instigados a participar de um contexto em que a televisão assume um influente papel pedagógico. A mídia estabelece uma rede simbólica utilizando-se do apelo ao consumo, oferecendo produtos que se tornam alvo dos desejos dos adolescentes, como os computadores e celulares apontados pela adolescente Sílvia. O consumo parece ter se tornado um meio fundamental de inclusão e reconhecimento identitário no mundo contemporâneo; não consumir é *“ficar de fora”*. Conforme destacam Campos e Souza (2003):

A mídia invade nosso cotidiano. A criança e o adolescente de hoje não conheceram o mundo de outra maneira – nasceram imersos no mundo com telefones, fax, computadores, televisão, etc. Tvs ligadas a maior parte do tempo, assistidas por qualquer faixa etária, acabam por assumir um papel significativo na construção dos valores culturais. A cultura do consumo molda o campo social, construindo, desde muito cedo, a experiência da criança e do adolescente que vai se consolidando em atitudes centradas no consumo (p. 14).

Os participantes evidenciaram também a necessidade de trabalhar para garantir o acesso aos produtos de consumo alardeados pela mídia: *“É o seguinte: a gente quer tudo que aparece na televisão. As roupas da moda, o celular, tudo. Só que aqui ninguém é filhinho de papai e mamãe. Se a gente quiser ter alguma coisa tem que dar um jeito. Arrumar um trabalho e ganhar um dinheirinho. E ainda tem que dar uma mão em casa”* (Fernando, 14 anos).

O enunciado de Fernando nos convida a refletir que a população jovem que faz parte das camadas sociais mais baixas sofre ainda mais em função dos ditames da cultura do consumo. Eles têm que trabalhar e conseguir o dinheiro, não só para consumir os produtos da moda, mas *“ainda tem que dar uma mão em casa.”* O auxílio

financeiro à família é um dos fatores apontados por Oliveira e Robazzi (2001) como marcante na entrada do adolescente no mercado de trabalho. A fala ainda revela o cenário contraditório em que se insere o adolescente contemporâneo: ao mesmo tempo que é valorizado na mídia como um consumidor em potencial, experimenta os problemas sociais e econômicos vividos por quem não tem seus direitos fundamentais garantidos na prática cotidiana (Abramo, 2005; Castro & Correa, 2005; Ribeiro, 2004; Sposito, Silva & Souza, 2006).

A violência e as drogas também foram mencionadas nas discussões sobre as experiências que marcam o processo de adolecer na contemporaneidade: *“Também tem as armas e a violência. É porque muitos jovens compram armas e põe em risco a vida deles e a nossa. Tem uns que mexem com drogas pra ganhar algum e acabam com a vida, nem chegam a saber o que é ser velho. É uma violência geral. A gente fica meio assustado e com medo.”* (Ricardo, 15 anos). *“Tem muita violência hoje. Nem sair a gente pode mais. O jovem quer passear, mas nem no ônibus a gente tá seguro”* (Gustavo, 14 anos).

No enunciado de Ricardo, nota-se que a violência e as drogas consistem em uma realidade possível para os adolescentes na contemporaneidade; e que existe um sentimento de medo e insegurança, que tende a restringir os espaços de convivência, afinal, como aponta Gustavo: *“Nem sair a gente pode mais”*. Nem mesmo os meios de transporte oferecem segurança, o que acaba limitando o direito de ir e vir dos adolescentes.

As falas instigam ainda uma reflexão sobre a associação entre juventude, drogas e a violência no contexto urbano contemporâneo e que é freqüentemente destacada nos discursos dominantes no campo social e na mídia. O mundo do tráfico configura-se na realidade de muitos jovens como um meio de subsistência (*“pra ganhar algum”*), na ausência de alternativas legalmente aceitáveis. Marques (2003) argumenta que *“as drogas foram transformadas numa das mercadorias mais lucrativas do mundo capitalista”* (p. 99), e o tráfico se torna, então, um contexto atrativo, sobretudo para os jovens de classes menos favorecidas economicamente.

Entretanto, é importante salientar que nem todos os adolescentes, nem mesmo os de camada social mais baixa, estão envolvidos na produção da violência ou no consumo e venda de drogas. Na fala de um dos adolescentes, emerge a revolta diante da discriminação e incompreensão que sente na relação com o mundo social: *“olham pra gente como se a gente fosse bandido ou um coitadinho. Eu acho que o adolescente é muito discriminado. Todo mundo só sabe falar que a gente é rebelde e coisa e tal. Mas ninguém liga*

de verdade pra gente” (Tiago, 16 anos). Tiago denuncia uma sociedade que percebe o adolescente a partir de dois pólos distintos: como uma ameaça – “*bandido*” - ou na condição de “*coitadinho*”. O adolescente revela o sentimento de desamparo, expresso na constatação de que “*ninguém liga de verdade pra gente.*”

Reiteramos que a violência é um fenômeno estrutural, construído a partir do contexto social, histórico e político e não um fator inerente à juventude. O medo e o sentimento de insegurança emergem de uma realidade violenta, sobretudo nos centros urbanos, e que atinge todas as faixas etárias. Atualmente, a violência urbana constitui uma preocupação do Estado e da sociedade em geral (Adorno, 1995; Coimbra, 2001). É urgente que estas instituições sociais reconheçam o adolescente como sujeito de direitos, cujo processo de adolecer ocorre de acordo com sua inserção sócio-histórica e econômica.

Eixo temático 4- Perspectivas sobre a própria velhice

Quanto à perspectiva de velhice pessoal, a maioria dos adolescentes (58%) mencionou aspectos relacionados ao vigor físico e atividade; 36% citaram características relativas à satisfação com a vida e bom relacionamento sócio-afetivo; e 6% referiram ao lazer e diversão: “*Eu serei um idoso com uma saúde muito boa e ativo, vou praticar esportes e não vou tomar remédios.*” (Humberto, 14 anos). “*Serei um idoso esportivo, culto, bonito, forte, saudável e potente*” (Carlos, 15 anos). “*Eu serei uma idosa saudável, satisfeita com tudo que a vida deu. Terei muitos amigos e serei amiga dos meus filhos e netos.*” (Ana, 13 anos). “*Eu serei um idoso que sai muito de casa para se divertir, curtir a vida. Não vai ter essa de ficar parado não. Vou ter muito tempo de lazer*” (José, 14 anos).

É interessante notar que, quando os adolescentes falam da velhice enquanto uma perspectiva pessoal, esta aparece envolvendo aspectos positivos e pautados em valores da juventude. Isso pode ocorrer em função do envolvimento desses jovens com as demandas e expectativas sociais legitimadas para o seu grupo. Identificados como a geração do futuro que tem o tempo a seu favor, os adolescentes são vinculados a imagens de poder, produtividade, vigor. Enquanto a pessoa idosa é identificada pelo o que já passou e a quem pouco tempo resta. Castro e Souza (1995) comentam sobre as dificuldades do exercício da alteridade dos jovens para com os mais velhos: “o outro, o idoso, supostamente não tem futuro, ou presente, pois só é passado. Assim, o presente do outro-idoso é espicaçado na sua intensidade, já que se torna o alojamento mortuário das reminiscências. Presente e futuro esvaziam-se...” (p. 119).

Essas representações de velhice fazem com que a idéia de se tornar velho seja algo muito ruim e indesejável, por isso, tão difícil de aplicar a si mesmo. A perspectiva de velhice pessoal contrasta com as características atribuídas pelos adolescentes ao início da velhice, evidenciando uma idealização da velhice pessoal e aproximação do que eles caracterizaram como uma pessoa idosa saudável.

Os enunciados apresentados pelos adolescentes no questionário também trazem à tona a diversidade de adolescências e a importância de situá-las no contexto social e histórico da contemporaneidade. A geração atual de adolescentes já nasceu imersa em um mundo de aceleradas mudanças, no qual as informações circulam rápida e intensamente, num contexto de importantes avanços tecnológicos e científicos, com a presença marcante da informatização e da mídia no cotidiano. Essa pluralidade de aspectos situa o adolescente no mundo contemporâneo, modifica suas auto-representações e estabelece novos padrões de relacionamento com outras gerações. Esse processo só é passível de compreensão “se formos capazes de especificar a estrutura e a coerência dos contextos mais amplos nos quais os significados específicos são criados e transmitidos” (Bruner, 1997, p. 60).

NÍVEL 2 – ANÁLISE DAS ZONAS DE SENTIDO E INDICADORES DA DINÂMICA INTERGERACIONAL

O processo de análise dos encontros intergeracionais foi norteado pelas zonas de sentido identificadas e apreendidas nas narrativas de avós e seus netos em discussões promovidas ao longo dos quatro encontros realizados. Conforme destacamos na seção inicial deste capítulo, a noção de zonas de sentido, proposta por González Rey (1997; 2005), refere-se aos pontos de entrecruzamento no aglomerado de significações interrelacionadas, identificados pelo pesquisador no esforço de dar sentido às informações. As zonas de sentido se traduzem em indicadores empíricos, que passam a mediar a compreensão da realidade investigada. Esta noção se mostrou útil, na presente análise, para abordar os diferentes sentidos que atravessaram o discurso dos participantes nas sessões de grupo focal. As zonas de sentido apresentadas na Tabela 5 foram obtidas por meio de um intenso trabalho interpretativo e analítico que constou, em primeiro lugar, da identificação dos indicadores empíricos.

Tabela 5 - Zonas de sentido e indicadores empíricos

Zonas de sentido	Indicadores empíricos	Exemplos de verbalizações
1) avós como cuidadores principais ou co-responsáveis na educação dos netos	-estabelecimento de limites - apoio financeiro - “segundos pais”	- <i>“Tudo que a gente precisa, ela vai lá e dá.”</i> (neta) - <i>“Eu dou os castigos merecidos...”</i> (avó) - <i>“Nós somos segundo pai e segunda mãe...”</i> (avó) - <i>“Minha avó é batalhadora, eu admiro ela...”</i> (neta)
2) conflitos intergeracionais	- “No meu tempo, no seu tempo.” - formas diferentes de perceber a realidade - necessidade de independência dos netos	- <i>“Nós estamos em outros tempos, isso aí é do seu tempo, não é do nosso.”</i> (neto) - <i>“Eles querem que a gente viva no passado, igual eles falam ‘no meu tempo’, mas a gente está no nosso tempo.”</i> (neto) - <i>“O tempo que mudar (...) se ela dançava forró na época dela, a gente dança as músicas da nossa época.”</i> (neta) - <i>“Vocês constroem um muro na frente (...) isso distancia a gente deles...”</i> (avó)
3) realidade sociocultural contemporânea marcada pelo medo	- sensação de insegurança permanente - Restrição dos espaços de convivência orientada pelo medo	- <i>“(...) eu tenho muito medo.”</i> (neta) - <i>“É muito perigoso, agora está muito perigoso.”</i> (avó) - <i>“Você tem medo de sair de dentro de casa, andar (...). a gente tem medo</i> (avó)

4) realidade sociofamiliar dos avós marcada por dificuldades	- educação rígida - dificuldades financeiras e familiares - necessidade de trabalhar	- “E ai se eu não obedecesse, o couro comia, tinha que aceitar.” (avó) - “Fui obrigada a dar um jeito na vida muito cedo, ir trabalhar...” (avó)
---	--	---

Na apresentação dos resultados, as zonas de sentidos serão ilustradas a partir de trechos que as representem e analisadas a partir dos indicadores empíricos identificados nas interações comunicativas ocorridas nos grupos focais.

Zona de sentido 1- Avós como cuidadores principais ou co-responsáveis na educação dos netos

As significações em torno dos avós enquanto figuras expressivas na educação dos netos estiveram presentes em grande parte das interações comunicativas em todos os encontros intergeracionais. As narrativas ofertadas pelos participantes permitiram reconhecer os avós como pessoas ativas no processo de desenvolvimento dos netos e esteio emocional e financeiro da família:

- 1 “Eles são os avós que eu mais gosto. Eu gosto bastante dele. Eu passei a maior parte
2 da minha vida na casa deles, eu morei lá com eles e eles cuidavam de mim e dos meus irmãos
3 pra minha mãe ganhar dinheiro. Eles ajudaram muito, eu e meus irmãos e também a minha
4 mãe. Eles participam de tudo na minha vida até hoje. A gente só não mora mais na mesma
5 casa, mas eles ainda são meus segundos pais. O único pai que eu conheci foi o meu avô. Eles
6 dão carinho e broncas quando eles acham que precisa.” (GF 1, neto Higor, 15 anos).

Os avós são fontes importantes de suporte afetivo e financeiro à família, além de exercerem as funções de aconselhar e de estabelecer regras e limites, funções tradicionalmente atribuídas aos pais. Via de regra, era de se esperar dos avós exercerem o papel de “mimar”, “paparicar”, conferindo privilégios às crianças e relativizando regras sociais. Neste primeiro trecho, Higor retrata seus avós como fonte significativa de afeto, tanto na sua infância quanto na sua vida atual. Isso pode ser percebido nas linhas 1 e 4: “Eu gosto bastante deles”; “Eles participam de tudo na minha vida até hoje”. A avó também exerce a função de cuidadora em tempo parcial, para que sua filha possa cumprir o papel de provedora: “eles cuidavam de mim e dos meus irmãos pra minha mãe ganhar dinheiro” (linhas 2 e 3). Os avós são representados discursivamente pelo neto como “segundos pais” (linha 5). Ele ainda enfatiza a o carinho e as “broncas” estabelecidos intergeracionalmente.

1 *“O nome da minha avó é Júlia. O que caracteriza minha avó é a garra e a*
 2 *determinação que ela tem, a vontade de ajudar as pessoas. Ela também é uma mulher muito*
 3 *trabalhadora, ela ainda trabalha e muito, não é de ficar parada não. Tudo que a gente precisa,*
 4 *ela vai lá e dá, saca? Tudo que a gente precisa ela dá um jeito e compra, minha avó pra mim é*
 5 *meu tudo. É tudo pra mim. É minha segunda mãe.” (GF1, neta Patrícia, 14 anos).*

Semelhantes sentidos emergem na narrativa de Patrícia, especialmente, no que se refere à posição de segunda mãe ocupada pela avó conforme referido na linha 5. Há também, o sentido de avó trabalhadora e provedora evidenciado nas linhas 2, 3 e 4. Avós assumindo funções de pais ou provedores e co-responsáveis pela educação dos netos vêm ao encontro de uma nova geração de avós que se distanciam cada dia mais das representações clássicas presentes nas histórias infantis, com cabelos brancos e fazendo tricô em uma cadeira de balanço (Attias-Donfut & Segalen, 2002; Lopes, Neri & Park, 2005; Moragas, 1997; Ruschel & Castro, 1998).

Uma nova imagem de avós começa a se firmar na contemporaneidade, uma vez que estes se mantêm ativos no campo do trabalho e assumem diferentes responsabilidades na dinâmica familiar. Em virtude desses novos posicionamentos na família e na sociedade, os avós chegam, em muitos casos, a assumir a educação e a tutela dos netos na condição de pais substitutos (Goodman & Silverstein, 2002; Lopes, Neri & Park, 2005).

A situação em que os avós assumem a condição de “pais” de seus netos inclui dois modelos de estrutura e dinâmica familiar. O primeiro engloba os avós que impõem regras e limites por um período parcial dos dias úteis, para que os pais possam trabalhar. Já o segundo se refere aos avós que assumem integralmente o lugar de seus filhos, na criação dos netos (Dias, Costa & Rangel, 2005; Goodman & Silverstein, 2002). A tutela dos netos ocorre quando os pais biológicos não podem fazê-lo, em razão de separação conjugal, morte, gravidez na adolescência, entre outras circunstâncias (Dellman-JenKins, Blanemeyer & Olesh, 2002; Ehrle & Day, 1994; Reynolds et al., 2003). Isso transparece na seguinte narrativa de uma das avós:

1 *“Eu acho assim... porque eu mesmo não convivo com a mãe deles. São separados,*
 2 *entendeu? Meu filho adoeceu, teve uma depressão, teve problemas mentais, que é o pai deles. A*
 3 *mãe também é a mesma coisa e ela é uma pessoa que largou os meninos nas minhas mãos e os*
 4 *meninos são sofridos. Por esse motivo, é que eu acompanho essa barra, pra mim é uma barra e*
 5 *é pesado pra mim. Eu tenho que cumprir com tudo pra eles, porque da parte dela, não tem*

6 nenhuma ajuda. Ela nunca trabalhou, o pai tinha um emprego, perdeu o emprego, eu que
7 sustento, acompanho toda esta situação.” (GF1, avó Margarida, 66 anos).

A tarefa de cuidar dos netos não é fácil, é uma “barra” (linha 4). Diante do peso da responsabilidade e da sobrecarga de trabalho quanto aos cuidados diários e sustento dos netos, é comum ocorrerem processos de adoecimento destes avós (estresse emocional, depressão), bem como a maior suscetibilidade ao isolamento social (Goodman & Silverstein, 2002; Kropf & Burnette, 2003).

A narrativa da avó Margarida aponta para as dificuldades vividas na relação com os netos e enfatiza o ônus de arcar com todas as despesas e preocupações relativas aos seus netos, quando se tem “que cumprir com tudo pra eles” (linha 5). A avó assinala que assumiu o cuidado dos netos não por escolha própria, mas em função do adoecimento do filho e da nora: “meu filho adoeceu, teve uma depressão, teve problemas mentais, que é o pai deles, a mãe também é a mesma coisa” (linha 2 e 3). A incapacidade dos pais em função de doenças é uma das causas apontada pela literatura que obriga os avós a assumirem a responsabilidade integral em relação a seus netos (Lopes, Neri & Park, 2005). Não obstante o fardo das responsabilidades, a avó expressa o carinho e piedade para com os netos, afinal “os meninos são sofridos” (linha 3 e 4). Na seqüência narrativa, a avó Margarida ainda esclarece:

8 “Então, a gente tem que saber conversar com eles, orientar e aconselhar pra tirar eles
9 do conflito, de situação difícil que leva de pai e mãe. Já chega que não convive junto, é uma
10 tragédia a vida dos dois, porque não tem o carinho de um pai. Não tem o carinho de uma mãe,
11 só da gente que é avó. Sente falta, eu sinto que eles sentem falta, são carentes de carinho, de
12 calor humano, de ter um carinho, de ter uma mãe, ter um pai, não tem! Isso eles não têm, só
13 tem a gente lá em casa, eu, minha filha, que gosta muito deles, que acompanha eles, que fica
14 conversando com eles, leva pra casa dela, pro apartamento dela, entendeu? Mas o caso é
15 difícil, a vida é difícil pra eles, é difícil. Entendeu? Ele é um bom menino e eles são tudo na
16 minha vida, sem eles não sei o que ia fazer da minha vida.” (GF1, Avó Margarida, 66 anos).

A continuidade da narrativa remete à paciência e ao carinho necessários à tarefa de educar os netos em lugar dos pais, que a avó não deixa faltar aos netos. A avó sente-se, a partir da identificação com o sofrimento dos netos, na obrigação de “tirar eles do conflito, de situação difícil que leva de pai e mãe” (linhas 8 e 9). Demonstra reconhecer que a vida deles “é uma tragédia” (linhas 9 e 10), o que torna seu apoio necessário e indispensável. A avó salienta também que seus netos “só tem a gente lá em casa”

(linhas 12 e 13). Ela e sua filha (tia dos meninos) são as únicas figuras familiares com quem podem contar.

Percebe-se também na fala da avó a presença de sentimentos ambivalentes, já que, apesar de todas as dificuldades advindas da função avó-mãe, Margarida encerra sua narrativa afirmando que os netos são tudo em sua vida e que sem eles não saberia o que fazer. Não se pode resumir a tarefa de cuidar dos netos a aspectos negativos, pois esta pode ser também uma experiência gratificante, já que eles podem revitalizar as metas e movimentar a vida de seus avós, dando-lhes oportunidade para que se sintam úteis (Barros, 1987; Glass Jr. & Huneycutt, 2002; P. S. Oliveira, 1998; 2002). Certamente, a atuação no processo educativo dos netos é menos pesada quando os verdadeiros pais existem e assumem seu papel nesse processo, ficando os avós com a função auxiliar. Como demonstra a fala da avó Maria:

1 *“A minha filha, se eu falar alguma coisa com ele aí [aponta para o neto], ela apóia. Ela*
 2 *sabe que eu falo pro bem. Então ela não fala nada, ela acha é bom, que eu estou ajudando,*
 3 *conversando com ele e mostrando o bom, ela acha assim, que a gente está ajudando, ensinando*
 4 *e educando. Dou dinheiro e carinho. Sem esse apoio da minha filha ia ser difícil ajudar, porque*
 5 *tem pais que não deixam os avós ficarem perto dos netos.” (GF 1, Avó Maria, 50 anos)*

O apoio da filha às intervenções da avó Maria é percebido como algo fundamental e que influencia a qualidade de sua participação na vida do neto *“Sem esse apoio da minha filha ia ser difícil ajudar”* (linha 4). Segundo Fingerman (2004), o fato de avós estabelecerem um relacionamento bom com os filhos adultos, e seus respectivos cônjuges, pode favorecer o desenvolvimento de uma relação gratificante entre avós e netos. Mesmo com os netos crescidos e mais autônomos, a influência dos pais ainda se mostra fundamental na relação entre avós e netos (Dias & Silva, 2001).

As avós ainda destacaram a Igreja e a Escola como importantes instituições, que influenciam e co-participam na educação dos netos e no desenvolvimento de suas famílias. Foram recorrentes as narrativas como estas:

1 *“Nós temos que levar para a Igreja. Acreditar em Deus é muito importante. Sem Deus*
 2 *nós não somos nada nesse mundo. Temer a Deus, porque mesmo que ele [referindo-se ao neto]*
 3 *se misture com quem não presta, mas se ele vai à igreja e ouve a palavra de Deus, ele tem a*
 4 *paz. Sem a paz não dá certo. Não vai fazer nada errado. Tem que ir à igreja. Tem que procurar*
 5 *a Deus.” (GF3, avó Teresa, 69 anos).*

1 “A escola é o que faz a pessoa crescer, subir de vida. Quem estuda muda toda a família
 2 que nunca mais vai ser igual. Um vê o outro estudando e vai querer estudar também. A gente
 3 fala é por isso: futuramente, não vai adiantar, quem tiver só o primeiro grau, não vai adiantar.
 4 Quem tiver só o primeiro grau, vai ser um analfabeto. Futuramente, vai. Vai ser um analfabeto
 5 porque hoje em dia está existindo muita oportunidade de você fazer três, quatro cursos
 6 superiores. Entendeu? (...)” (GF2, Avó Olga, 50 anos).

A freqüência à igreja e a escuta da “palavra de Deus” (linha 3) é significada pelas avós como um fator positivo e desejado. A escola foi significada como possibilidade de ascensão social, de “subir de vida” (linha 1). A narrativa da avó Olga demonstrou que está sensível às novas demandas do mundo do trabalho na contemporaneidade, que exige profissionais qualificados e com níveis de escolaridade sempre mais altos. Isso fica claro em seu argumento que no futuro “*Quem tiver só o primeiro grau, vai ser um analfabeto.*” (linhas 3 e 4).

Esta zona de sentido permite refletir sobre o impacto das mudanças sociais nos padrões de relacionamento entre as gerações e nos papéis exercidos pelos membros do contexto familiar. As dificuldades econômicas exigem que os pais ocupem cada vez mais o tempo com o trabalho e a busca por meios de sustento. Essa realidade demanda novas formas de cuidados compartilhados, fazendo com que as funções na família tornem-se mais complexas. As avós emergem nesse cenário como as pessoas da família a quem os pais recorrem, com freqüência, para auxiliá-los na educação dos filhos. Tal cenário instiga estudos que visem compreender o impacto dessas mudanças sociais em curso no contexto e na dinâmica familiar, com ênfase nas transações afetivas e financeiras entre os membros de diferentes gerações.

Zona de sentido 2- Conflitos intergeracionais

Na construção de sentidos sobre o relacionamento entre avós e netos foi possível perceber que este se dá em um movimento dinâmico, marcado por atritos, confrontos e conflitos que tendem, em alguns momentos, a distanciá-los. Os netos apontaram as lacunas históricas que estabelecem diferenças de gerações (“*nosso tempo*”) e a insistência dos avós em tratar de questões atuais a partir valores coerentes com a lógica sociomoral de sua época. Estes são considerados importantes fatores que dificultam a relação com os avós, e que acabam por distanciá-los. Os avós tendem a focar as próprias

experiências passadas, quando educam seus netos. É o que destaca o seguinte enunciado do adolescente André:

- 1 “*Eles [fazendo referência aos avós] querem que a gente viva no passado. Igual eles*
 2 *falam ‘no meu tempo’, mas a gente está no nosso tempo, entendeu? Parece que ela [referindo-*
 3 *se à sua avó] quer voltar o tempo pra gente. Ela quer comparar o tempo dela com o nosso, mas*
 4 *são tempos diferentes.” (GF4, neto André, 15 anos).*

A narrativa do neto critica a necessidade que os avós apresentam de mediar suas práticas educativas com os valores e normas com os quais foram educados. Para o neto, isso não é correto, já que vivemos em outra realidade histórica, diferente daquela vivida por seus avós. Segundo Ferrigno (2003), “valores e padrões de comportamento tradicionais parecem coexistir, muitas vezes em conflito, com novos valores e padrões de comportamento no interior das famílias” (p.100). Esse conflito parece advir das dificuldades de ambos os lados em negociar pautas de convivência que respeitem e conciliem eticamente suas diferenças. Outra adolescente se envolve na discussão, reclamando que os avós tendem a julgar questões atuais, referentes à educação dos netos, a partir dos valores rígidos com os quais foram educados:

- 1 “*Eles querem comparar. Eu acho que os avós querem muito comparar. Eles querem*
 2 *que a gente seja do jeito que eles querem. A gente fala uma coisa pra eles e tipo assim, eles*
 3 *levam pra outro tempo, o tempo deles. Eles querem criar a gente do jeito que eles foram*
 4 *criados e tá tudo diferente.” (GF4, neta Lídia, 14 anos).*

Esse conflito de valores parece expressar uma divisão da linha temporal, em que cada geração considera como próprio – e melhor - apenas o tempo da sua juventude; o passado pertence aos avós e o presente aos netos, que são jovens. Estes últimos falam do tempo atual como se fosse exclusivo de sua geração. No entanto, é preciso considerar que os avós, embora nascidos em outro contexto histórico, são sujeitos em desenvolvimento, que experimentam, embora de uma perspectiva distinta, este mesmo tempo, lado a lado com seus netos.

O convívio entre avós e netos promove o entrecruzamento das temporalidades no momento presente e media as representações dos adolescentes sobre velhice. Para muitos adolescentes, os idosos são tidos como desinteressantes. As representações negativas dos adolescentes acabam por ampliar o distanciamento entre gerações. Na fala

a seguir, fica evidente uma visão de velhice que contrapõe idosos e jovens em relação aos desejos que os segundos têm, enquanto jovens, de “*sair mais, curtir mais*” (linha 2), ao passo que para os mais velhos esses desejos não existem. Segundo João “*a pessoa que fica mais velha não quer mais sair*” (linha 3).

1 “*Porque antigamente era assim, eu acho que era assim, ia trabalhar, voltava pra casa,*
2 *todo dia a mesma coisa. Hoje, a gente quer sair mais, curtir mais. A pessoa que fica mais velha*
3 *não quer mais sair, elas ficam chatas demais.*” (GF4, neto João, 14 anos).

Os adolescentes assinalaram ainda que o fato dos avós serem mais velhos e de não terem vivenciado, em seu tempo de jovens, algumas experiências típicas da contemporaneidade, faz com que eles tenham dificuldades em entender a geração atual, o que se configura como uma fonte de conflito:

1 “*Não vó, a gente não tá falando mal, a gente tá falando que é diferente. A gente tá*
2 *falando só do que a gente pensa, que vocês falam demais do passado e que hoje é diferente e*
3 *tem coisas que vocês não viveram, então, não tem como entender a gente. Eu acho assim, nada*
4 *a ver. Tem que mudar. Tem que mudar. Nem tudo é do jeito que a gente quer. Pra mim o tempo*
5 *tá mudando e pra melhor. Tem que mudar. Vai ficar sempre na mesma, então? Tem que*
6 *mudar!*” (GF 4, neta Lídia, 14 anos)

É interessante observar as contradições existentes no discurso dos adolescentes acerca das experiências sociais de seus avós, quando jovens. De um lado, eles cobram flexibilidade por parte dos avós, mas evidenciam ser eles próprios, bastante rígidos em suas posições. Os adolescentes que participaram da pesquisa tendem a negar as práticas sociais e valores típicos de outras gerações, para assumir como naturais os padrões comportamentais típicos no mundo contemporâneo. Demonstram ainda dificuldade em reconhecer a dimensão da temporalidade como marcada por continuidades e mudanças. Tratam o tempo como algo determinado linearmente em uma seqüência de antes e depois (Castro & Souza, 1995).

A concepção dos adolescentes acerca do tempo precisa ser revista para que este possa ser compreendido a partir de um processo cíclico, que pressupõe o valor do tempo vivido por seus avós e as marcas deixadas por eles na configuração atual, bem como as possibilidades de negociação de novos significados no relacionamento intergeracional.

A identificação com o processo intenso de mudanças característico do mundo contemporâneo e com as demandas de sua própria geração parece dificultar o reconhecimento das influências culturais de outras gerações no contexto da atualidade

(Lopes de Oliveira, 2006). A significação do presente como o melhor tempo, o *carpe diem* tipicamente juvenil, torna mais difícil olhar o passado sob a perspectiva da alteridade, da dimensão histórica e bidirecional do processo de transmissão cultural (Valsiner, 1994).

A dificuldade de negociação de pautas de interação menos conflituosas se apresenta na fala de um dos adolescentes que, a certa altura do GF2, denunciou que em sua casa há muita desigualdade de tratamento e que sua avó é autoritária e pouco afetiva, que somente “*a minha avó fala e decide. Não faz mais nada além disso.*” (GF2, neto André, 15 anos). Sua avó justificou para o grupo a sua rigidez como um princípio educativo:

1 “*Não sei se ele me acha muito rígida, porque eu dou liberdade até um certo limite. Mas*
2 *isso é normal, eu acho que com todo mundo: dar liberdade só até um certo limite. Eu acho que*
3 *pra tudo tem limite. Então, eu acho que liberdade também tem que ter limite. E é o que*
4 *acontece. Eu acho que ele não gosta disso. De não ter essa total liberdade pra ficar na rua*
5 *direto, até a hora que quiser. Eu tenho que controlar e mostrar quem é que manda lá em casa.*
6 *Se eu não fizer isso, eles fogem do controle.*” (GF2, avó Olga, 50 anos).

A fala dessa avó mostra alguma clareza sobre os motivos que causam tensão e a afastam de seu neto. Mostra uma preocupação em estabelecer regras e limites e que seu neto, provavelmente, “*não gosta disso*” (linha 4). Argumenta que “*tudo tem limite*” (linha 3) e que segue esse princípio na educação do neto. O tema “liberdade e limites” é recorrente nos debates sobre práticas educativas. Os educadores contemporâneos estão imersos em um movimento incessante de mudanças, em que não existem mais modelos de educação definidos e pré-estabelecidos. Na verdade, co-existem vários padrões de referência, quanto se trata de educar os filhos e os netos (Caldana, 1998). A avó Olga tende a orientar sua prática a partir do modelo mais tradicional, enfatizando sua preocupação em manter-se numa relação hierárquica com seus netos, procurando deixar claro “*quem é que manda*” em sua casa (linha 5). Cabe a ela controlar e a eles, obedecer. Figueira (1987) destaca que nesse modelo

todos tendem a ser definidos a partir de sua posição, sexo e idade. Há várias idéias em torno do que é “certo” e “errado”, e há vários mecanismos dentro e fora dos sujeitos para tentar suprimir ou controlar (...), as regras emanam de uma autoridade exterior ao sujeito (...) determinando “de fora” o que ele deve fazer (p. 15-26).

Ainda na perspectiva de justificar seus posicionamentos, Sra. Olga afirmou, na seqüência narrativa, que seu estilo é diferente da maioria das avós:

6 “*Não sou de ficar passando a mão na cabeça, de sentar, pegar ele, deitar na minha*
7 *perna, ficar alisando, paparicando como a maioria das avós costuma fazer. Eu não gosto disso.*
8 *Outra coisa: eu não sei, eu acho que se eu fizer isso está soando em falso. Está soando, assim,*
9 *uma falsidade, que não é meu estilo. Eu fui criada assim pelos meus avós que foram meus pais,*
10 *então eu acho que está certo.” (GF2, avó Olga, 50 anos).*

As falas de Sra. Olga nas duas últimas linhas da seqüência acima evidenciam que a forma como foi criada por seus avós-pais e o estilo de educar deles influencia a relação com seu neto. A avó Olga construiu seu “*estilo*” de ser avó e as expectativas frente a este papel, orientada pelos mesmos valores com os quais foi educada, e buscando marcar suas diferenças frente ao estilo de outras avós, que ficam “*paparicando*” os netos. O neto de Sra. Olga pareceu surpreso e compadecido com o relato da experiência de educação rígida que ela viveu:

1 “*Eu não sabia que era assim, você nunca contou essas coisas que seus avós que*
2 *criaram você como pais. Você quer imitar eles. Só que você pode fazer diferente, pensando no*
3 *tempo que a gente vive agora.” (GF2, neto André, 15 anos). [Sra. Olga ficou em silêncio, de*
4 *cabeça baixa.]*

A discussão oportunizou uma auto-avaliação por parte da avó, que refletiu sobre sua prática como educadora dos netos, à medida que colocou em perspectiva sua experiência como educanda dos próprios avós. Essa reflexão permitiu ao neto o exercício da alteridade, levando-o a olhar sua avó de uma maneira diferente, como um ser humano que já foi criança e passou por muitas dificuldades. Invertendo o papel de educador, André mantém o tom de carinho e respeito, alertando a avó sobre a possibilidade de “*fazer diferente*” (linha 2), considerando o atual momento histórico-social, “*no tempo que a gente vive agora*” (linhas 2 e 3).

As narrativas desta avó e de seu neto nos convidam a refletir sobre a co-existência de valores e práticas modernos e tradicionais, em um processo dinâmico de permanência e mudança. Os valores construídos socialmente ao longo do tempo passam a existir simultaneamente com outros valores do mundo contemporâneo (Castro, 2006; P. S. Oliveira, 1998; 2002). Barros (2006) salienta que

a rapidez das mudanças nas formas de comportamento e de pensamento é observada e sentida de uma geração para outra. Ao lado das transformações sensíveis a todos, há também a percepção da permanência de valores e práticas sociais. A combinação de elementos aparentemente inconciliáveis de mudança e permanência faz parte das experiências de vida das diferentes gerações (p. 17-18).

Nesse exercício de alteridade do neto, o grupo focal parece ter-se configurado como espaço promotor de desenvolvimento dos participantes. O encontro intergeracional propiciou a cada um reavaliar suas práticas e significados respectivamente aos demais.

Outro fator de distanciamento apontado agora pelos avós refere-se à necessidade de angariar maior autonomia, que os netos passam a apresentar quando chegam à adolescência. Esse aspecto pode ser percebido na narrativa de Sra. Olga:

1 “(...) *Porque os jovens, a maioria já se acha donos de si, independentes. Já acham que*
 2 *eles sozinhos podem resolver tudo, não é? Você não viu que ele falou que já se sente mais*
 3 *independente?* [referindo-se a um dos adolescentes do grupo] *Ele mesmo falou que já se sente*
 4 *mais independente. É isso mesmo que eles sentem, eles acham que eles são mais independentes*
 5 *e distanciam da gente, vão procurar os amigos, namoradas e esquecem que têm família (...)*
 (GF 4, avó Olga, 50 anos).

É interessante notar que a avó associa o desejo por independência e autonomia dos jovens a uma percepção de distanciamento. A necessidade de ampliar os espaços de convivência fora do contexto familiar e a formação de grupos de amizade por parte dos netos parece ser significada pelos avós como abandono dos laços familiares. Carter e McGoldrick (1995) alertam que a família precisa adotar uma postura flexível diante das singularidades de seus adolescentes e das novas referências que estabelecem no ambiente extrafamiliar. A adolescência consiste em um momento do ciclo de vida familiar em que a ampliação da rede social do adolescente demanda a configuração de uma nova identidade para os pais, ou, no presente caso, para os avós. Estes devem resignificar o papel de cuidador e buscar o resgate de outras funções sociais, das quais abriram mão para cuidar dos netos (Preto, 1995; Walsh, 1995). Para atender às demandas emergentes nas relações familiares em função do processo de adolescência “exigem-se esforços de todos os membros na busca de novos padrões de convivência familiar, adaptados a este momento específico do ciclo vital da família” (Wagner, Falcke, Silveira & Mosmann, 2002, p. 76)

A avó Olga ainda afirma em outra fala que:

1 “(...) *Eles não entendem que a responsabilidade da avó é dobrada. Neto é filho duas*
 2 *vezes e a avó tem a responsabilidade dobrada. Eles criticam muito, não é só os meus, eu tenho*
 3 *certeza que os outros também fazem do mesmo jeito: criticam, falam que a gente é careta, que*
 4 *nós somos velhos. ‘Ô vó, deixa de ser careta, vó.’ Igual eu falei esses dias para o mais velho:*
 5 *‘eu sei que vocês me acham careta, que vocês me acham chata, me acham enjoada, que eu*
 6 *reclamo muito, que eu falo muito, só que vocês, vocês não dão oportunidade pra gente também*
 7 *entrar na vida de vocês. Então como é que a gente vai participar da vida de vocês se vocês não*
 8 *deixam? Vocês constroem um muro na frente. Não tem como a gente entrar, né?’ Eles mesmos*
 9 *constroem a barreira para evitar que o avô, o pai ou a mãe entre e encoste perto deles. Isso*
 10 *distancia a gente deles. Por que? Porque já se sentem independentes. Só que eles esquecem que*
 11 *nem sempre os avós e os pais são caretas. Simplesmente os pais e os avós já viveram isso que*
 12 *eles estão vivendo. Então, querem fazer mais por uma prevenção. A gente quer estar na vida*
 13 *deles, mas eles não entendem isso. Eles não entendem mesmo, não adianta, porque não entra*
 14 *na cabeça deles. Eles acham que eles estão certos e não adianta querer mudar isso.”*
 (GF4, avó Olga, 50 anos).

Na fala indignada e reveladora da avó, emergem questões referentes aos conflitos entre gerações que, muitas vezes, afastam-se em função das dificuldades em lidar com as crenças e valores distintos sobre a realidade. Tais dificuldades restringem os espaços de diálogo e ainda tendem a desconsiderar a importância da reciprocidade e da co-educação entre gerações. Conforme assinalado pela avó Olga nas linhas 3 e 4, os netos se referem a eles como caretas e velhos, pessoas desinteressantes: “*me acham chata, me acham enjoada*” (linha 5). Segundo a argumentação queixosa da avó, são os netos que provocam o distanciamento intergeracional, uma vez que eles “*não dão oportunidade*” (linha 6) para que os avós possam participar de suas vidas. Os netos “*constroem um muro na frente*” (linha 8), impedindo os avós de se aproximarem.

Esse desabafo da avó parece mostrar que há o desejo de aproximação e de abertura de um espaço de transmissão geracional. “*A gente quer estar na vida deles.*” (linhas 12 e 13). Entretanto, a avó aponta para uma rigidez por parte dos netos. Assinala ainda a vontade dos avós representarem uma influência significativa da vida deles, porém a busca de independência pelos netos é apresentada discursivamente por esta avó como uma ameaça (linhas 9 e 10). Os avós sentem que eles têm muito a falar, a contar e ensinar. No entanto, parece ser preciso antes recompor os elos intergeracionais. Castro

(2006) pondera que “talvez outras formas de escuta e transmissão têm que ser desenvolvidas tanto nas gerações mais novas, como nas mais velhas” (p. 263).

Na sociedade contemporânea, na qual reina a efemeridade e os valores individualistas, talvez seja preciso um movimento de resgate da qualidade dos vínculos entre gerações mais novas e gerações mais velhas. A autora ressalta a importância da transmissão cultural dos mais velhos e a necessidade de se reconhecer a historicidade que marca os discursos daqueles que já viveram mundos diferentes daquele que se experimenta no presente. Castro (2006) ainda nos alerta que é preciso

encarar a transmissão cultural como um processo que pode ser mais horizontalizado privilegiando a demanda de cada sujeito, e descentralizando relações de destinatário ou remetente. Portanto, caberia às gerações mais velhas também “aprender” com as gerações mais novas, e aí residiria a importância de incluí-las efetivamente no campo interlocutório, respeitando a importância de sua voz, não apenas retórica e paternalisticamente, mas de forma radical (p.265)

Ou seja, essa reflexão exige que os avós não encarem a transmissão cultural como algo unilateral, partindo deles em direção aos netos. P. S. Oliveira (2002) argumenta que “não é apenas uma geração que dá algo de si enquanto a outra, passivamente, fica sendo receptora inerte das dádivas” (p. 145). O processo de transmissão da cultura familiar e da cultura social mais ampla se dá em uma relação de mútua influência. Avós e netos participam de um movimento de co-educação em que potencialmente ambos ensinam e aprendem. Valsiner (1994) traz contribuições importantes para o entendimento da bidirecionalidade da transmissão dos valores e práticas socioculturais entre membros de diferentes gerações. O autor enfatiza que os sujeitos mantêm uma relação dinâmica com a cultura, são transformados ao mesmo tempo em que modificam as mensagens culturais no curso de vida.

À luz dessas reflexões, é mais coerente pensar a relação entre avós e netos, a partir da perspectiva bidirecional da transmissão cultural. A idéia de que “*os pais e os avós já viveram isso*” (linhas 11 e 12) que os netos estão vivendo hoje não confere à experiência construída o *status* de verdade absoluta. Tal consideração subestima as especificidades do contexto sócio-histórico atual que marca o adolescer de seus netos. Castro (2006) considera que o conhecimento por parte dos mais velhos não constitui um “empreendimento acima de qualquer suspeita” (p. 259).

Ao longo das discussões sobre como os avós educam seus netos, os avós do grupo apresentaram um posicionamento coerente com formas de educação mais rígidas. Uma possível análise seria a tensão advinda da obrigatoriedade de cuidar dos netos, seja em tempo parcial ou integral, que exige deles estabelecer regras e impor limites: “*Eles não entendem que a responsabilidade da avó é dobrada. Neto é filho duas vezes e a avó tem a responsabilidade dobrada*” (linhas 1 e 2). Ademais, as avós dos grupos focais mostraram-se perdidas frente às intensas e rápidas mudanças do mundo atual, apegando-se aos valores já conhecidos e aparentemente estáveis da educação que tiveram de gerações passadas. Elas demarcam seu espaço de avós educadoras dos netos a partir dos padrões referenciados por experiências pessoais vividas. González Rey (2003) aponta que “como resultado dessa confrontação entre o histórico e o atual, aparecem situações em que se apresenta a necessidade do sujeito se reconhecer a si mesmo (...), de delimitar seu espaço, o espaço em que encontra a congruência consigo mesmo” (p.263). A fala de Sra.Teresa ilustra esse sentimento diante das incertezas do mundo atual:

“*A gente fica sem saber o que fazer, aí, a gente lembra do que já viveu e faz pensando nisso. É o que a gente sabe que dá certo, que funciona nesse mundo tão incerto.*” (GF4, avó Teresa, 69 anos).

Não obstante, há que se considerar que a contradição, os conflitos ou a oposição fazem parte do processo de desenvolvimento (Rossseti-Ferreira, 2004). A dinâmica da contradição intrapessoal e interpessoal possibilita a negociação e construção de novos significados e sentidos, o que pode favorecer a aproximação ou o distanciamento entre as gerações. Por isso, tornam-se, fundamentais, projetos e programas que visem promover espaços construtivos e saudáveis de interações entre jovens e velhos, para que ambos os grupos possam estabelecer novos vínculos intergeracionais, marcados pela experiência de alteridade, respeito e inclusão (Castro, 2006; Ferrigno, 2003, 2006; Ruschel & Castro, 1998; Silveira, 2002; Souza, 1999a, 1999b, 2003a, 2003b, 2004, 2005).

Zona de sentido 3 - Realidade sociocultural contemporânea marcada pelo medo

Ao longo dos encontros intergeracionais, os avós em suas narrativas falaram do “*seu tempo*”, como sendo diferente do atual, quando a violência não era um problema tão grave e evidente quanto hoje. Isso pode ser percebido na narrativa da avó Maria, num momento do GF1 em que a discussão cercava as comparações estabelecidas pelos avós entre a época em que foram adolescentes e o momento atual, no qual seus netos adolecem:

1 “*Está diferente assim... nas violências, muito grande, né? Você tem medo de sair de*
2 *dentro de casa, andar... a gente tem medo, a gente anda, mas tem medo, né? Principalmente*
3 *aqueles jovens que saem durante a noite, né? É muito perigoso, agora está muito perigoso.*
4 *Antigamente não, era maravilhoso. A gente saia, encontrava com os amigos, todo mundo numa*
5 *boa, hoje em dia já não é assim.” (GF1, avó Maria, 50 anos).*

A avó Maria destaca a atualidade como sendo marcada por violência e medo, o que cerceia a liberdade, tendendo a forçar as pessoas a não saírem do espaço privado de suas casas (linhas 1 e 2). Quando remete sua fala para “*antigamente*”, assume um tom saudosista, o que evoca a imagem de uma outra realidade histórica “*maravilhosa*” (linha 4), na qual era possível ir e vir com mais segurança e tranqüilidade: “*a gente saia, encontrava com os amigos, todo mundo numa boa*” (linha 4).

Em outra sessão do grupo focal, a avó Júlia se posiciona na mesma linha de Maria, ao reiterar que as próprias relações entre as pessoas eram marcadas por mais amizade e cooperação, no passado idílico em que todos eram amigos e se ajudavam. A avó sustenta discursivamente a superioridade do passado sobre o presente, no que se refere à qualidade de vida. Além disso, ela justifica sua preocupação exacerbada com os netos, diante de uma realidade social de pobreza e violência:

1 “*Nossa, era maravilhoso. Tranqüilo, todo mundo era amigo e se ajudava, assim sabe?*
2 *A gente se reunia numa boa. Naquela época da jovem guarda, porque eu sou da época da*
3 *jovem guarda. Então era uma coisa muito gostosa. Hoje, eu fico pedindo a Deus proteção. Às*
4 *vezes, eu perco o sono pensando será que elas estão na rua? Tomara que elas estejam dentro*
5 *de casa. Porque sai e não sabe se volta. Então está muito perigoso. Aí, eu fico ‘Não pode,*
6 *menina’, aí, elas pensam assim: ‘nossa, você é muito preocupada’, mas tem que preocupar, né?*
7 *Porque a situação está muito difícil. Pra você ver, daqui um pouco alguém assalta alguém ali.*
8 *A pessoa sai e já é assaltada, sabe? Aí, eu nem gosto de andar mais na rua, porque eu tenho*
9 *medo. Eu morro de medo. A gente não pode mais confiar em ninguém. A cidade tá muito*
10 *perigosa, cresceu demais e tem muita pobreza por aí.” (GF2, avó Júlia, 56 anos).*

O sentimento de medo é sustentado discursivamente por avós e também por netos, como mostra a fala de uma das adolescentes, ao ser solicitada a participar desta discussão: *“Eu não gosto nem de falar disso, eu sinto muito medo. Já tive muitos amigos assassinados”* (GF2, neta Cristina, 14 anos). Nota-se que o temor e a sensação de insegurança atravessam as narrativas coerentemente com a cultura do medo que marca a atualidade (Coimbra, 2001; Eckertt, 2002), de modo a alterar a vida dos participantes. A violência tem provocado tensão nas relações entre as pessoas, que tendem a elaborar formas de se defender e reformular *“seus mais elementares hábitos cotidianos”* (Passos, 2005, p. 13).

A avó Júlia enfatiza que, por se sentir insegura nas ruas, nem sair de casa ela gosta mais (linhas 8 e 9). Ademais, ela significa o contexto urbano como hostil, denunciando a fragilidade da vida e das relações sociais, o sentimento de impotência diante das ações violentas, que marcam o cenário social urbano: *“Pra você ver, daqui um pouco alguém assalta alguém ali. A pessoa sai e já é assaltada, sabe?”* (linhas 7 e 8). A narrativa desta avó leva-nos a refletir sobre as mudanças sociais, econômicas e históricas que transformaram as cidades em grandes metrópoles, sem que se promovessem condições para que as pessoas que ali vivessem com qualidade de vida: *“A cidade tá muito perigosa, cresceu demais e tem muita pobreza por aí”*. Corroborando essa discussão, Castro (1998) salienta que

nos dias de hoje, a alusão à vida nas cidades não se faz sem uma negativização da experiência urbana onde o medo, a violência, as grandes distâncias, o isolamento, a anomia e a solidão parecem lugares-comuns na etnografia sentimental do habitante das cidades, substituindo antigas inserções que se apoiavam ainda nos vínculos sociais de reciprocidade e cordialidade (p. 142-143).

Os participantes citaram situações em que diferentes manifestações de violência se apresentam de modo muito íntimo em suas vidas:

1 *“Foi à tarde, menina, um cara de bicicleta tomou minha bolsa e levou tudo que tinha. É*
 2 *um susto que a gente toma, né? E tinha gente que vinha perto do rapaz e ninguém fez nada. Por*
 3 *isso, eu aviso pra ele [referindo-se ao neto] quando ele sai, vão para o shopping e querem ficar*
 4 *na noite até tarde e fica tarde pra pegar a lotação, ‘meu filho, não é que eu desconfie de você, é*
 5 *das pessoas na rua, o que elas pretendem fazer com você. Vocês têm que ter cuidado, não gosto*
 6 *que você saia, porque me dá muita preocupação. Quando ir numa festa, não aceitar coca-cola*
 7 *de ninguém aberta e bebida nenhuma, porque você não vê e podem colocar alguma droga pra*
 8 *você beber e se sentir mal, porque é o que a gente vê por aí, direto.’ Então é isso que eu*

9 *converso com eles, tem que ser inteligente. Saber viver a vida, entendeu? Não é pra ficar na*
 10 *rua.” (GF 1, avó Margarida, 66 anos).*

1 *“Eu tenho como exemplo o meu cunhado. Ele saiu um dia e uns rapazes atiraram nele.*
 2 *Ele não tinha dinheiro e acho que foi morto por causa disso. Saiu de casa e não voltou. Tá*
 3 *mesmo muito perigoso.” (GF 1, neta Carolina, 15 anos).*

A avó Margarida relata diferentes experiências de violência (a bolsa roubada, a indiferença dos transeuntes) e de risco social (permanecer até tarde nas ruas, ausência de transporte durante a madrugada, drogas) para fundamentar o argumento de que é preciso “saber viver a vida” (linha 9). No contexto de sua fala, esta expressão representa alguém que deve sempre estar atento e vigilante, para prevenir que algo ruim lhe possa acontecer. As construções de sentidos acerca da atualidade, sobretudo por parte dos avós, media a relação com seus netos. Eles se sentem no dever de estar permanentemente em vigilância da conduta dos netos, na tentativa de evitar que os mesmos sofram algum tipo de violência. A preocupação excessiva dos avós posiciona os netos como os que trazem preocupações, que estão sempre em uma situação potencial de perigo, precisando ser protegidos. A neta Carolina também demonstra a insegurança que sente, quando afirma (nas linhas 2 e 3) que, ao sair de casa, não se sabe se vai voltar, em razão dos perigos do mundo, na atualidade.

Esses indicadores de sentido trazem à tona o medo e o sentimento de insegurança frente ao aumento da violência no contexto urbano de nosso país e a diversidade com que tal fenômeno se apresenta (Adorno, 1995; Coimbra, 2001; Eckertt, 2002; Passos, 2005; Wiewiorka, 1997). Essa postura defensiva repercute nas experiências singulares dos participantes em sua vida cotidiana, restringindo os espaços de convivência e interação social. A rua passa a ser vista como espaço de perigo, ao mesmo tempo em que a cultura do consumo estipula formas de lazer e bens a serem consumidos nos ambientes públicos (Cruz, 1998).

A contemporaneidade gera processos intensos de tensão, persuadindo as pessoas pela mídia, em especial, os jovens, a deixarem suas casas para comprar o produto da moda e se divertir nos contextos mais badalados do momento, sem oferecer condições de segurança e de acesso a esses bens e serviços à maioria da população. Campos e Souza (2003) argumentam que “o mercado nos ilude prometendo o ideal de igualdade e liberdade. Ele escolhe quem fará parte do seletto grupo que pode consumir, gerando

exclusão social” (p. 15). Entender como essas mudanças se processam nas relações intergeracionais e propor estratégias que minimizem as dificuldades engendradas nesse contexto consistem em um desafio para os pesquisadores do século XXI.

Zona de sentido 4 – Realidade sociofamiliar dos avós marcada por dificuldades

A experiência em grupo suscitou uma série de recordações por parte dos avós que remeteram às suas relações com os seus próprios avós, na infância, assim como trouxeram a experiência do começo de suas vidas conjugais e do nascimento de seus filhos e de seus netos. As narrativas dos avós acerca do próprio processo de desenvolvimento e das trajetórias vivenciadas em seu curso de vida contextualizaram situações e condições sociais, econômicas, históricas e culturais.

A importância das narrativas nesse momento do curso de vida vem sendo cada vez mais reconhecida (Randall, 1999). As narrativas de histórias de vida das pessoas, suas experiências, ligam seus interlocutores ao passado, não só ao passado individual de quem narra, mas aquele vivido por uma dada geração, em um determinado contexto sociocultural. Considerando isto, as pessoas idosas constituem importantes personagens da história, não só são testemunhas e cúmplices da construção social e histórica na qual vivemos, mas também guardiãs de uma memória que interessa à humanidade. Nesse sentido, Castro e Souza (1995) argumentam que

a experiência que passa de pessoa para pessoa estabelece, através da narrativa, uma ligação profunda entre os sujeitos históricos, fazendo com que cada história singular se apresente como parte de uma história maior, ou seja, a história de uma época ou de uma coletividade (p. 108).

Dessa forma, dar voz aos mais velhos consiste em um passo fundamental para a compreensão de nossa própria história, através desse falar e ouvir, que em um processo dialético, modifica o sujeito que fala e aquele que escuta. O narrador, segundo Benjamin (1987), está impregnado pelas e em suas histórias, pelas escolhas do que contar e das formas que atravessarão suas narrativas. E nesse processo, em relação ao outro, modifica a si próprio. Em suas histórias é, ao mesmo tempo, narrador e protagonista (Bruner, 1997). De acordo com Souza (1999b):

O processo de lembrar tem um significado especial tanto para o narrador quanto para o ouvinte, oferecendo-lhes oportunidade de expressão, reflexão e aprendizado. Esse

exercício pode facilitar mudanças de atitudes, contribuindo para a redução de preconceitos e estereótipos de ambos os lados (p. 29).

Esse encontro comunicativo entre sujeitos torna-se um espaço fértil para os processos de re-significação. Scharfstein (2002) argumenta que a marginalização e isolamento sofridos por muitos idosos podem ser modificados por meio de práticas discursivas dentro do grupo familiar e/ou de outros grupos sociais. A autora ainda enfatiza que “assim como contamos histórias para acalmar as crianças e fazê-las dormir, convidamos nossos velhos para contar suas histórias e fazê-los acordar” (p. 941).

É interessante notar que nas narrativas das avós está presente um outro lado da moeda do passado idílico e romântico da juventude dos avós: a realidade sociofamiliar passada traz elementos de dificuldades e sofrimento. Contrariando a imagem apresentada pelos avós nas discussões sobre “*antigamente*” como um tempo muito melhor que o atual, experiências de sofrimento são também relatadas. Embora, os avós tenham argumentado sobre a ausência de violência urbana quando eram jovens, conseguem narrar outras formas de violência que marcaram sua juventude.

As lembranças destacaram a rigidez da educação por parte dos pais e avós, onde prevalecia a autoridade dos mais velhos, sendo que os mais jovens deveriam manter-se submissos, num modelo de transmissão unilateral de desenvolvimento. Valsiner (1994) critica este modelo salientando o caráter bidirecional que marca o processo de desenvolvimento humano. A avó Olga nos conta que:

1 “Com relação aos meus avós, eu convivi com os avós do lado paterno que tinham umas
2 regras muito rígidas, eles eram demais, eles gostavam demais de aplicar disciplinas rígidas. Os
3 avós maternos eram corações moles. Tanto que minha avó materna eu chamava mãe, meu avô,
4 pai. Meu pai era meu avô, minha vó era minha mãe. Eram meu pai e mãe. A minha mãe mesmo
5 eu não chamava mãe. E quem eu chamo de avó mesmo eram meus avós paternos. Mas eles
6 eram muito rígidos. Inclusive, eu convivi, morei muito com a mãe do meu pai, mas eu saí de lá
7 porque ela estava deixando acontecer que eu ficasse desnutrida devido eles serem muito
8 rígidos. Eu estava ficando desnutrida. Eles controlavam tudo, até o que eu comia. E aí se eu
9 não obedecesse, o couro comia, tinha que aceitar. Aí, eu tive que sair de lá e voltar para a casa
10 dos meus avós maternos” (GF2, avó Olga, 50 anos).

As falas da avó Olga resgatam uma lembrança da infância marcada por privações e “*disciplinas rígidas*” (linha 2) por parte dos avós paternos que a criaram por algum tempo. Ela salienta a que ponto pode chegar o controle e a autoridade, relatando

ter ficado desnutrida, tendo que ir para a casa dos avós maternos que “*eram corações moles*” (linha 3), a fim de se curar. Sra. Olga descreve avós controladores e que, além da privação de alimentos, causaram-lhe privação de afeto. Empregavam métodos coercitivos, inclusive com punições físicas (“*o couro comia*”). O seu avô é apresentado como um exemplo de rigidez e controle. Apesar de expressar desacordo e sofrimento ao narrar o relacionamento com os avós paternos na sua infância, ela reproduz esse modelo educativo na relação com seu neto. A esse respeito, Wagner (2005) enfatiza que “os aspectos transgeracionais assumem grande relevância e não podem ser descartados, considerando que a bagagem trazida da família de origem, em maior ou menor medida, é sempre um parâmetro (...) no exercício de determinadas estratégias educativas” (p.35).

Sra. Olga também traz em sua narrativa uma figura de avô-pai como alguém muito racista, justificando o comportamento preconceituoso do avô em função da época em que ele nasceu, marcada pelo fim da escravidão, sem que novas atitudes em relação aos negros fossem construídas.

1 “*Agora... uma coisa que ele tinha muito, meu pai que era meu avô, é preconceito. Era*
 2 *muito racista. Ele não gostava, ele não suportava meu pai porque meu pai era índio. Então, ele*
 3 *não gostava de meu pai. Ele era racista mesmo. Preto, então? Nem passar na porta. (risos) Ele*
 4 *era racista. Ele era racista, porque ele nasceu lá naquela época, no fim da libertação dos*
 5 *escravos, então, ele ainda pegou o país naquele negócio de... está ainda com os problemas dos*
 6 *negros, né? De negro ser o escravo. Então ele foi criado ainda naquele embalo. Aí, ele era*
 7 *preconceituoso com relação a negro. Não tinha jeito.” (GF2, Avó Olga, 50 anos).*

Outra avó também colocou para o grupo que sua infância foi muito difícil, uma vez que foi abandonada pela mãe e pelo pai, tendo somente sido reconhecida como filha quando já estava mais velha:

1 “*Eu vou falar. Assim, como ela estava falando sobre os avós, eu sinto assim, hum...*
 2 *desde pequena, que eu casei muito jovem, né, com 14 anos e 6 meses eu tive a primeira filha,*
 3 *que é a mãe da Lídia. Então, da minha época, quando eu gerei na minha mãe, já foi assim uma*
 4 *situação constrangida, porque a minha mãe trabalhava com alguém e essa pessoa teve uma*
 5 *relação com ela... É... um namoro. Então, ela ficou grávida de mim. Só que depois que ela*
 6 *mostrou grávida, a mulher descobriu, então, tocou a minha mãe pra rua, que até hoje eu sinto*
 7 *muito porque eu não vim a conhecer. Quando eu nasci, uma família me acolheu. Eu fui criada*
 8 *filha única. Não tinha mais avós, nem maternos, nem paternos, né? Então, isso eu sinto assim,*
 9 *eu criei assim, com uma falta dos meus avós. Então, o que eu passo aos meus netos é aquilo que*
 10 *eu não tive, eu faço tudo pra agradar eles, porque eu sei o quanto é dolorido. Assim... a gente*

11 *não conviver com os pais e os avós , né? Principalmente no meu caso, que também a minha*
 12 *mãe desapareceu. Mas, graças a Deus que Deus me deu, assim...uma vitória, né? Me deu 6*
 13 *filhos. Hoje, eu tenho 14 netos, pra mim eles são lindos pra mim. É como se fossem meus filhos.*
 14 *É a família que eu não pude ter. Minha vida não foi fácil.” (GF2, Avó Carmem, 56 anos).*

A fala da avó Carmem traz a lembrança de uma vida qualificada por ela como difícil, não tendo conhecido seus pais biológicos e tampouco seus avós. Nota-se que o casamento e o nascimento dos filhos, embora tenham acontecido quando ela era muito jovem (linha 2), significou um importante momento de sua vida, pois possibilitou a constituição da família que não pôde ter e na qual os filhos e netos assumem lugar central “*É a família que eu não pude ter*” (linha 14). É interessante observar que a Sra. Carmem significa a relação com os netos como aquela em que ela pode oferecer tudo que não teve, como se estivesse passando a limpo a sua própria história. Afinal, ela sabe “*o quanto é dolorido*” (linha 10) não ter a oportunidade de convivência com os pais e avós. Essa falta atravessa o relacionamento com seus netos e a instiga a fazer tudo quanto for possível para agradá-los. Embora relate momentos tão difíceis quanto a avó Olga, a avó Carmem constrói um sentido positivo de suas experiências passadas. Sra. Carmem utiliza sua história de vida difícil como razão para buscar fazer diferente com seus netos, tentando evitar que eles experimentem os mesmos sofrimentos.

Em outro grupo focal, a avó Maria participa da discussão revelando dificuldades financeiras durante sua infância que a fizeram “*pegar na enxada ainda menina*” (linha 3, trecho abaixo). Essa experiência de trabalho precoce foi muito comum nas famílias de camadas mais baixas, em que os filhos eram considerados mão de obra necessária para o sustento familiar (Figueira, 1987). A avó conta também que seu pai era “*uma pessoa muito difícil*” (linha 1) que sequer dava carinho à sua família. Sua mãe mantinha-se submissa e na função de cuidadora do marido e dos filhos:

1 *“Meu pai era uma pessoa muito difícil. Nem da minha mãe que era uma santa ele*
 2 *gostava. Ele não sabia conversar com a gente, era na vara. A gente passou muitas dificuldades,*
 3 *não tinha dinheiro e nem carinho de pai. Eu também tive que pegar na enxada ainda menina.*
 4 *Tinha que trabalhar, não tinha jeito. Nem estudar a gente podia. Minha mãe, coitada, mesmo*
 5 *assim ajudava meu pai, e nunca abandonou ele.” (GF 4, Avó Maria, 50 anos).*

Esta última zona de sentido expressa o trânsito de sentidos em torno de histórias de vida marcadas por experiências de abandono, privações financeiras e afetivas, conflitos familiares, entre outras. Ilustram características da sociedade patriarcal e da família tradicional/nuclear em que o poder de decisão e dos recursos estava nas mãos do pai, que se apresentava como detentor de autoridade e poder, mas afetivamente distante da mulher e dos filhos. À mulher cabia o papel social de cuidar e responder às exigências sociais da época (Figueira, 1987). Os avós ainda expressaram que as experiências vividas influenciam a educação que dirigem aos netos:

- 1 “Tudo isso que a gente viveu a gente traz pra nossa família. Quando eu tenho que
- 2 educar meu neto eu penso em tudo que eu já passei e aí eu não posso passar a mão na cabeça.
- 3 O mundo é difícil.” (GF 4, avó Patrícia, 64 anos).

Por fim, nota-se que as histórias da juventude dos avós do grupo são interpretadas a partir de momentos difíceis no contexto sociofamiliar e representam características de uma família tradicional. Ademais, outro aspecto relevante refere-se à força de influência que as experiências de sofrimento têm na relação que estabelecem com seus netos. A avaliação que os avós fazem da própria vida, da sua vivência nos papéis de filhos, netos e mães, atravessa o modo como significam e atuam no papel de avós cuidadores e co-participantes na educação dos netos.

Principais Pontos de Discussão: Juntando Tudo

As análises das informações construídas na primeira etapa deste estudo permitem uma reflexão importante sobre os diferentes arranjos familiares que se apresentam na contemporaneidade, motivados pelas transformações sócio-demográficas, econômicas, culturais e sociais que atravessam o mundo atual. O modelo de família nuclear passa a co-existir com outras formas de organização familiar, como por exemplo, as famílias monoparentais, geralmente, constituídas por mães e filhos, nas quais cabe às primeiras prover o sustento da casa (Biasoli-Alves, 1997; Rocha-Coutinho, 2006; Wagner, Ribeiro, Arteché & Bornholdt, 1999). Nas respostas do questionário sobre com quem residem, os adolescentes apontam que ocorre entre eles uma diversidade de arranjos familiares, com destaque para aqueles que têm apenas figuras adultas femininas, representadas pelas avós e mães. Essa tendência de que cada vez mais as mulheres se tornem chefes de família é apontada pelo IBGE (2000), sendo

que, na época do último censo demográfico, uma em cada quatro famílias era chefiada por mulheres, representando um aumento de 37,6% em relação à pesquisa anterior.

Nesse cenário, os avós assumem responsabilidades no processo de troca entre gerações, constituindo fonte significativa de cuidado para seus netos e sua família. Essa relação de cuidado se reveste das dificuldades que permeiam a contemporaneidade, onde os padrões de interação familiares tradicionais são questionados por outros que reforçam relacionamentos mais cooperativos e igualitários. Na sociedade atual, há uma pressão (especialmente por parte das novas gerações) por formas de educar que sejam diferentes dos referenciais tradicionalmente utilizados; há um movimento de negação das experiências passadas, como se fosse preciso descartar o velho para constituir o novo (Biasoli-Alves, 2000; Caldana, 1998). E, é justamente nesse cenário que os avós participantes do estudo se encontram ao mostrarem-se confusos diante do processo intenso de mudanças da sociedade atual. Alguns, como a avó Olga, significam a relação de cuidado com o neto a partir de referenciais mais tradicionais de educação; outros, como a avó Carmem, parecem basear suas ações e práticas educativas sob a perspectiva de um relacionamento mais afetivo e igualitário.

A tendência apontada por diferentes estudos (Dias, 1994, 1999, 2003; Dias, Costa & Rangel, 2005; Araújo & Dias, 2002; Dias & Silva, 2001; Falcão, Dias, Bucher-Maluschke & Salomão, 2006; Goodman & Silverstein, 2002; Moragas, 1997; P. S. Oliveira, 1998, 2002; M. R. Oliveira, 2007; Silva & Dias, 1999) de que os avós assumem cada vez mais um lugar de destaque no contexto familiar é coerente com a realidade dos avós do estudo. Estes vivem experiências de participação ativa no cuidado dos netos e, em alguns casos, atuam como “pais substitutos”, o que corrobora os resultados apresentados pelos adolescentes, nas respostas ao **questionário** e no contexto da atividade **Vovó Delícia**. Este novo papel de “avós-pais”, por sua vez, os desafia a adotar práticas educativas mais severas, e não somente oferecer mimos, diante do dever de disciplinar seus netos.

As dificuldades desse novo papel de avós se apresentam, discursivamente, nos encontros intergeracionais como o “não saber” como lidar com seus netos e com as demandas sociais legitimadas por eles, nos dias de hoje. Diante de impasses do tipo, os avós tendem a reproduzir os valores e práticas tradicionais sob os quais foram educados, tomando-os como referenciais normativos no processo educativo de seus netos. Os adolescentes argumentaram que esse posicionamento configura-se como um fator de distanciamento entre gerações.

Deve-se salientar que, a despeito das intervenções da pesquisadora e das situações de confronto protagonizadas pelos netos, as interações entre os membros tenderam a um movimento hierarquizado. Nas situações de troca, os avós se apresentaram e foram significados pelos próprios netos como aqueles a quem cabia ensinar, falar, aconselhar. Isso pode ser demonstrado pela fala da neta Carolina quando afirma que: “*Eu acho que quando o burro velho fala, os outros têm que abaixar as orelhas, eu acho dessa forma.*” (GF1, neta Carolina, 15 anos). Essa postura compartilhada por avós e netos torna difícil para o grupo considerar a bidirecionalidade de influências no processo de transmissão intergeracional. É necessário que os adolescentes tenham o seu potencial de educadores valorizado, num contexto em que ambas as gerações têm o que ensinar e o que aprender (Castro, 2006; P. S. Oliveira, 1998; 2002; Ruschel & Castro, 1998; Silveira, 2002).

Outro aspecto que merece ênfase refere-se à vida atribulada e cheia de compromissos que os avós relataram ter, ao longo dos encontros, e que também afetaram as negociações de datas e horários para a realização dos mesmos. Os avós investigados são impelidos pela sua realidade sócio-econômica desfavorável a continuarem trabalhando e se ocupando com questões relacionadas ao sustento de suas famílias. Isso vale tanto para aqueles que somente auxiliam seus filhos na educação dos netos como para os que se convertem em pais substitutos. Parece sobrar pouco tempo e condições para cuidarem de aspectos específicos do momento do curso de vida que experimentam (Walsh, 1995), já que se encontram voltados para suprir as necessidades dos seus familiares.

Nas diferentes e inter-relacionadas zonas de sentidos, foi possível perceber o caráter dinâmico e, muitas vezes, contraditório, dos sentidos produzidos (González Rey, 1997, 2005). Embora, os adolescentes tenham apontado discursivamente a superioridade do tempo presente sobre o passado, sentem tal como seus avós, as repercussões da violência urbana em suas vidas, evidenciando aspectos também negativos sobre a atualidade. A violência também foi um tema que se destacou na atividade “**Linha da Vida**”, mencionada como característica que marca a adolescência no mundo contemporâneo. Na mesma direção, o passado perdeu o caráter idílico, o “*antigamente*” apresentado pelos avós como um tempo “*maravilhoso*”, quando os mesmos narraram experiências de sofrimento e privações vividas em sua juventude.

O tempo tratado por avós e netos em expressões do tipo “*no meu tempo, no seu tempo*” emergiu nas narrativas como a representação da época que cada um considera

melhor. É interessante salientar que no processo de desenvolvimento experimentamos o entrecruzamento temporal, em que o tempo não corresponde a um movimento linear e descontextualizado. Ao contrário, apresenta-se em múltiplas dimensões temporais que, conforme a situação, tomam a forma dos tempos presente, vivido, histórico e prospectivo. As dimensões do tempo mantêm estreita inter-relação e estão em processo de transformação nas situações interativas do cotidiano (Rosseti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004).

A experiência da adolescência esteve associada aos valores de autonomia e diversão, bem como a aspectos biofisiológicos e sociais. Os adolescentes citaram o acesso ao consumo como um valor característico de sua experiência subjetiva e as formas de exclusão que advém das dificuldades que muitos adolescentes têm em adquirir os produtos da moda. A necessidade de trabalhar para concretizar o perfil de consumidor construído pela mídia também foi mencionada pelos participantes. Não só como um meio de inclusão na cultura do consumo, mas ainda como uma forma de ajudar no orçamento familiar. A lógica midiática e os valores consumistas, com a valorização do presente, do imediatismo e da velocidade de transformação social, configuram expectativas e demandas específicas para os adolescentes e ainda influenciam os relacionamentos com outras gerações (Castro, 1998; Salles, 2003; Campos & Souza 2003; Gomes, 2001).

A necessidade de ampliação dos espaços de convivência com a inserção em novos grupos, as experiências de namoro e amizades foram significadas pelos adolescentes como características que também estão presentes em suas adolescências. A separação do contexto familiar e a busca por novas referências consistem em importantes indicadores socioculturais da adolescência (Salles, 1998, 2003; Lopes de Oliveira, Camilo & Assunção, 2003).

As representações de velhice apontadas pelos adolescentes no **questionário** e nos **grupos focais** descrevem este momento do curso de vida como marcado por características negativas. A negociação de significados em torno da velhice a caracteriza como uma experiência marcada por perdas físicas, cognitivas e sociais. Na realidade, essa imagem da velhice marcou durante muito tempo os estudos sobre o processo de envelhecimento, que foi tratado pelas ciências como fenômeno degenerativo (Araújo & Carvalho, 2005; Neri, 1995, 2002; Paiva, 1986). É interessante observar como as concepções estereotipadas de velhice alcançam o senso comum e influenciam as relações com as pessoas idosas, principalmente, em uma sociedade capitalista, na qual

os valores relativos ao vigor físico, à produtividade e à beleza estão atrelados ao modo de vida juvenil, marginalizando aqueles que não se enquadram nesse padrão estético e cultural (Bosi, 1994; Beauvoir, 1990; Mercadante, 1996).

Já nas atividades da segunda Etapa, no que se refere a idosos que convivem com os adolescentes, foram reconhecidas múltiplas experiências de velhice e os avós foram apontados como pessoas ativas e participantes da vida de seus netos, como na atividade “**Vovó Delícia**”. Essa compreensão acerca dos avós, como vimos, perpassou também os resultados do **questionário** e dos **grupos focais**. Nestes últimos, tanto avós como netos tiveram a oportunidade de ouvir uns aos outros, embora ambos mantivessem uma postura bastante rígida em seus discursos sobre os valores socioculturais que cada geração afirmava ser melhor.

Há também que se considerar que os conflitos entre netos e avós evidenciados nos sentidos construídos na terceira Etapa deste estudo, podem ter relação estreita com as representações que os adolescentes relacionaram à velhice no **questionário** e que estiveram presentes também nos **grupos focais**. De fato, torna-se um aspecto gerador de tensão a negociação entre o que eles pensam sobre o processo de envelhecimento e as atuações ativas de seus avós em suas vidas. Estes se apresentam como pessoas mais velhas com características distintas daquelas citadas por eles em diferentes momentos da construção das informações desta pesquisa.

As novas experiências de velhice no contexto contemporâneo estão associadas ao trabalho pós-aposentadoria, à inserção em atividades sociais, culturais e de saúde fora do ambiente familiar, tais como as Universidades da Terceira Idade e os grupos de convivência (Debert, 1999a; Veras, 2001). Igualmente importante é o estabelecimento de outras formas de relação afetivo-sexual que emergem em nossa sociedade, cuja população torna-se progressivamente cada vez mais envelhecida.

Em ambos os níveis de análise, os valores da sociedade atual se mostram, intimamente, relacionados às representações que uma geração atribui à outra, assim como influenciam os relacionamentos entre elas. Os diferentes significados e sentidos que emergiram nesse estudo, apontam que, para entender as relações intergeracionais é preciso atentar para temas como a violência no contexto urbano, a relação de co-dependência afetiva e financeira entre as gerações de uma família de baixa renda, as dificuldades sócio-econômicas e educativas na relação avós-netos, a negociação entre valores tradicionais e modernos, as representações sobre velhice e adolescência na perspectiva dos envolvidos e aquelas presentes no imaginário social mais amplo.

Enfim, as características da realidade contemporânea exigem que novas significações acerca do desenvolvimento humano sejam instituídas nos mais diferentes contextos sociais, como a família e a escola. O estudo aponta ainda, que é preciso compreender a adolescência e a velhice a partir dos discursos e práticas sociais destinados a essas duas gerações, ao longo da história. É momento de questionar as concepções tradicionais delegadas à adolescência e à velhice que orientam nossos olhares e ampliar nossas formas de entendimento sobre essas gerações e o relacionamento que estabelecem entre si. O debate e a reflexão sobre como as gerações se percebem e atribuem lugares sociais possíveis são necessários para a construção de posicionamentos pautados em relações mais igualitárias e cooperativas, vislumbrando a construção de espaços de integração para as diferentes gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso metodológico adotado por este estudo representou um grande desafio, na medida em que foi necessário envolver vários atores institucionais na proposta de investigação, como a diretora, a professora participante, os adolescentes e seus avós. Além disso, os resultados parciais da primeira Etapa demandaram a reformulação dos procedimentos planejados originalmente para a intervenção. No entanto, firmamos nossos objetivos e demos continuidade ao processo de efetivação da pesquisa que se apoiou na concepção da escola enquanto espaço de transformação de valores, crenças e atitudes frente ao tema do relacionamento intergeracional. Modificamos a rotina daqueles que participaram da pesquisa e da instituição na qual se realizou.

O contexto escolar mostrou-se, neste estudo, um ambiente social fértil para a construção de novos significados sobre os processos de adolescer e envelhecer e novas formas de relacionamentos entre gerações. A escola consiste em um sistema sociocultural, histórico e político, no qual circula uma pluralidade de significados mediados culturalmente e compartilhados em seus microcontextos sociais e discursivos (C. M. M. Araújo, 2003; Campolina, 2007; Dusi, Araújo & Neves, 2005; McLaren, 1992; Milani, 2003). Por conta do seu caráter relacional, a escola pode se configurar como contexto para a realização de programas intergeracionais que promovam a integração entre adolescentes e idosos (Souza, 1999a, 1999b, 2003a, 2003b, 2004, 2005).

Este estudo aponta para a possibilidade da escola ampliar o seu papel na comunidade, abrindo seus portões para que pais, avós, netos e bisavós possam participar de projetos de integração geracional. É importante ressaltar aqui que este trabalho interveio apenas no nível dos benefícios subjetivos e sociais desta integração em decorrência de sua duração breve e dos objetivos específicos da intervenção. No entanto, a integração intergeracional como projeto institucional de uma escola pode abranger outras dimensões como os aspectos históricos, sociais e culturais do processo de construção das gerações e do desenvolvimento humano desdobrados no encontro das narrativas entre jovens e idosos. Estes conteúdos podem ser tratados interdisciplinarmente, tendo contribuições das diferentes, mas inter-relacionadas áreas do conhecimento.

Os avós emergem no cenário contemporâneo como o apoio com quem os pais, especialmente de camadas sociais menos favorecidas, contam para a tarefa de educar, e até mesmo, prover financeiramente os seus filhos. Por que não integrá-los, efetivamente, junto com os pais, no cenário da escola, como parte do desenvolvimento sistêmico de seus netos? Vale salientar que não se trata de impor mais uma tarefa a esses avós, mas inseri-los como atores sociais importantes na vida de seus netos e suas famílias. O desafio é alcançar estratégias efetivas para expandir essa relação avó/cuidador/provedor e integrar avós e netos em situações de interação construtivas, de modo que jovens e idosos sejam respeitados e tenham o seu potencial valorizado.

As transformações na organização social e afetiva das famílias na sociedade atual engendram novos papéis e funções para os seus membros (Barros, 2003, 2006; Biasoli-Alves, 2000; Dessen & Braz, 2005; Rocha-Coutinho, 2006). Os avós deste estudo apresentaram-se como personagens centrais na vida familiar, o que demanda estudos sobre o tornar-se avó na contemporaneidade e as suas diferentes implicações nas relações com seus netos.

A realização de atividades entre avós e netos pode favorecer não apenas novas formas de relacionamento familiar para ambos, mas também novas representações sobre o curso de vida, em especial, os processos de adolescer e envelhecer, tendo o potencial de melhorar o relacionamento entre estudantes e professores; entre avós e netos; entre jovens e idosos. Acreditamos – e queremos aqui reforçar - que o resgate dos vínculos intergeracionais pode promover a quebra de preconceitos e oportunizar alternativas de resolução de conflitos baseadas em valores de cooperação e solidariedade entre as gerações (Castro, 2006; Ferrigno, 2003; França & Soares 1997; Ruschel & Castro, 1998; Silveira, 2002; Sommerhalder & Nogueira, 2000)

Uma preocupação recorrente deste estudo se refere aos cuidados éticos na trajetória metodológica. Estive sempre atenta às formas de condução das três etapas da pesquisa para que os sujeitos participantes não se sentissem invadidos ou prejudicados. Nos grupos focais procurou-se valorizar e dar voz a todos os participantes, respeitando cada relato, história e narrativa que quiseram compartilhar. Entendemos que o processo de transmissão intergeracional deve se pautar no caráter bidirecional de influências e de co-educação entre gerações (Ferrigno, 2003, 2006; P. S. Oliveira, 1998, 2002; Rocha-Coutinho, 2006; Ruschel & Castro, 1998; Silveira, 2002). Por isso, tanto os avós como os adolescentes foram tratados como educadores em potencial, capazes de aprender e ensinar, em contextos de trocas dialógicas.

Além disso, deve-se reconhecer a implicação subjetiva da pesquisadora na realização deste estudo, haja vista que não é possível falar em neutralidade na construção do conhecimento. Minhas crenças, questões, pressupostos sobre como fazer pesquisa, e minhas identificações com outros pesquisadores, nortearam todo o percurso teórico-metodológico. Refletindo sobre isso, podemos considerar que o resultado ora apresentado constitui apenas uma das inúmeras possibilidades e caminhos de interpretação dos eventos e processos de que fui testemunha. Ainda assim, trata-se de uma via de análise cuidadosamente construída e revista, com o intuito de respeitar a realidade intersubjetiva que a originou e as subjetividades daqueles que a motivaram.

Salienta-se que este trabalho se construiu a partir do diálogo com outras áreas do saber, não tendo a Psicologia como interlocutora exclusiva. Diálogos entre a Psicologia do Desenvolvimento, a Antropologia, a Sociologia, a Medicina, os estudos epidemiológicos, entre outros campos do conhecimento, expressam-se aqui através da fundamentação teórica e da compreensão acerca do processo de desenvolvimento humano e do fenômeno da longevidade. A partir do momento que consideramos o desenvolvimento humano como um processo dinâmico e contextualizado socioculturalmente, precisamos na mesma medida reconhecer que nenhuma disciplina isolada terá condições de avançar no entendimento dessa complexidade e “abrir novas zonas de sentido” sobre o fenômeno investigado.

Outro aspecto que essa pesquisa expressa é a flexibilidade metodológica necessária em estudos pautados em abordagens qualitativas (Branco & Rocha, 1998; González Rey, 1997; Kindermann & Valsiner, 1989; Madureira & Branco, 2001). Assumir o caráter dinâmico e processual da produção do conhecimento levou-me a interpretar os primeiros resultados gerados pelo instrumento exploratório, e a identificar a necessidade de realização de atividades, em grupo, com todos os adolescentes das duas turmas participantes da primeira etapa. O que a interpretação dos resultados mostrou foi um conjunto de representações estereotipadas e preconceituosas dos adolescentes sobre o processo de envelhecer que tornou fundamental abordar eticamente este aspecto. Isto significou introduzir mais uma etapa ao estudo, modificando o planejamento inicial.

As atividades temáticas em sala de aula promoveram momentos de construção das informações mais abertos e dinâmicos, propiciando vívidos debates sobre o processo de desenvolvimento humano, o que favoreceu o posicionamento prospectivo dos alunos em relação a seus próprios processos de envelhecimento. Ademais, esta nova

etapa introduzida na construção de informações, colaborou para agregar mais qualidade ao vínculo estabelecido entre pesquisadora e participantes, o que se refletiu na intervenção em grupos focais. Na perspectiva epistemológica e metodológica adotada, a qualidade deste vínculo é essencial no processo de construção da pesquisa (González Rey, 1997).

Entendemos que a experiência do grupo focal promoveu uma situação dialógica em que avós e netos puderam comunicar suas experiências. Podemos pensar que a produção de sentidos destas duas gerações está associada aos processos simbólicos e às emoções que transitam e são subjetivadas, tomando diferentes formas nas crenças, representações e valores compartilhados por elas, nas histórias narradas em contextos interativos particulares. O processo de construção dos sentidos nos grupos focais é também influenciado pelas transformações sociais e históricas em curso, que redimensionam a estrutura e dinâmica das famílias e modificando a qualidade do relacionamento intergeracional.

Os grupos focais realizados permitiram o encontro entre avós e netos num contexto em que ambos os segmentos etários foram convidados a compartilhar os significados e sentidos que atribuem à dinâmica intergeracional e os aspectos que a influenciam na contemporaneidade. Uma tônica dos debates foi a necessidade dos netos de sempre buscarem o novo, por meio de um movimento de negação das experiências de gerações passadas. Insistiram na afirmativa de que o mundo está mudando e que essas transformações são, necessariamente, melhores quando comparadas ao tempo vivido por seus avós durante a juventude. A circulação intensa e rápida de informações pelos vários meios de comunicação e os avanços tecnológicos e científicos da contemporaneidade marcam um processo acelerado de mudanças, alterando os relacionamentos entre as pessoas ao instituir novos valores e práticas socioculturais.

As reflexões deste estudo nos levam também a pensar sobre os lugares sociais ocupados respectivamente por adolescentes e idosos, no mundo contemporâneo. A cultura do consumo promove novas possibilidades identitárias para jovens e para idosos, orientadas de modo predominante pelo individualismo e a competição. Novas condições de relacionamento e significações precisam ser instigadas, configurando novos sentidos subjetivos e posições sociais outras para os sujeitos, na sociedade atual.

Por isso, torna-se tão importante o resgate dos vínculos intergeracionais para aliar valores modernos e tradicionais num cenário de cooperação e exposição à alteridade. Essa perspectiva exige um processo de reconhecimento do valor do passado

histórico, que se vivifica nas narrativas das gerações mais velhas. Ademais, ela nos convida a considerar os adolescentes como educadores dos valores contemporâneos na relação com as gerações mais velhas. Como exemplo temos o ensino das novas tecnologias, o que questiona a imagem social que representa a relação entre adolescentes e adultos mais velhos a partir de posições dicotômicas. Construídas socioculturalmente, tais posições reservaram aos adultos, de modo exclusivo, o papel de educadores e aos adolescentes, de educandos.

Os questionamentos e as negociações entre os participantes marcaram vários momentos da intervenção, levando os netos a um constante (re) posicionar-se diante dos valores de caráter tradicional, apresentados pelos avós. Com frequência, os avós eram exigidos a adotar uma postura mais flexível; não obstante, com frequência os próprios adolescentes mantiveram-se em posições bastante rígidas, mais duras que a de seus avós.

A avó Olga, por exemplo, quem em suas narrativas reiterou a importância de estabelecer com seus netos limites tão rígidos como os que foram vividos por ela na sua juventude, posicionando-se discursivamente como uma figura de opressão e controle, mostrou-se, nas interações em grupo, mais atenta e passível de diálogo com seu neto. Falou muito durante os encontros, mas também ouviu bastante. Não somente o que dizia a seu neto, como também os outros adolescentes e avós que sentiram-se mobilizados por suas falas. O caráter interativo do grupo focal e as intervenções realizadas permitiram aos participantes um espaço de comunicação, não imune aos conflitos, mas intencionalmente construído para oportunizar o diálogo e promover novas alternativas de negociação de significados.

Considerando isso, podemos pensar que o confronto entre diferentes valores e crenças que atravessou as interações entre netos e avós impulsionou processos de desenvolvimento, à medida que ambos os segmentos puderam reavaliar suas práticas, ações e significados, acolhendo um movimento dialético de continuidades e mudanças. A qualidade das interações de grupo favoreceu um espaço configurado pelo “entre” intersubjetivo, viabilizando o diálogo face a face e instigando entre eles a abertura para ouvirem uns aos outros.

É interessante observar também que embora novas imagens acerca da velhice sejam construídas na contemporaneidade em direção a discursos mais positivos sobre este momento do curso de vida, representações ainda bastante estereotipadas circulam no imaginário social. Isto pôde ser evidenciado nos resultados do questionário. O estudo

mostrou a necessidade de orientação sobre temas referentes ao processo de desenvolvimento humano, em especial, sobre as representações acerca da adolescência e da velhice e como estas influenciam as relações intergeracionais nos contextos intra e extrafamiliar.

Nesse aspecto, a Psicologia muito tem a contribuir, favorecendo a compreensão das diversas experiências possíveis de adolescência e velhice em nosso país. A Psicologia, em interação com outros campos do conhecimento, necessita incrementar ações que favoreçam a saúde das gerações jovens e mais velhas. As intervenções no contexto escolar devem constituir espaços de interação intencionalmente construídos para promover trocas afirmativas entre as gerações. Essas possíveis contribuições da Psicologia podem desmistificar as representações negativas acerca do processo de desenvolvimento humano, em especial, adolescência e velhice. Os profissionais da área podem ainda promover cursos para os pais e avós, tendo por temas as especificidades da infância, adolescência e velhice, debatendo as mudanças nos papéis e nos relacionamentos intergeracionais.

Instigantes reflexões sobre a necessidade das gerações mais jovens aprenderem a lidar com as gerações mais velhas e com própria longevidade podem ser promovidas em grupos de discussões e programas de integração entre gerações focados nas narrativas intergeracionais, reminiscências, resgate da auto-estima e sentimento de orgulho e participação social num projeto de inclusão (Brandão, Smith, Sperb & Parente, 2006; Ferrigno, 2003; Souza, 1999b). Nestes espaços, novos lugares e práticas socioculturais podem ser construídos por adolescentes e idosos. Os programas intergeracionais promovem benefícios aos adolescentes e aos idosos que, juntos nas experiências de lazer, redes de apoio social e nos processos reflexivos, têm a possibilidade de engendrar condições favoráveis para o desenvolvimento de velhices bem-sucedidas e novos padrões de convivência intergeracional.

No que se refere à avaliação da intervenção, esta foi acontecendo no decorrer dos encontros intergeracionais a partir das falas dos participantes, quando questionados acerca do que pensavam sobre a proposta do estudo em reunir avós e netos. A maioria dos adolescentes e idosos relatou que sentiram curiosidade e que suas expectativas não eram muito positivas quanto ao encontro intergeracional. No entanto, com a realização dos grupos focais, netos e avós apontaram a importância do contexto de interação comunicativa promovido. As falas dos netos e avós apresentadas a seguir ilustram essa afirmativa: *“quando você falou que ia fazer essa parada, eu achei que não ia ser bom. Mas*

chegou uma hora que eu vi que ia ser bem diferente do que eu pensava” (GF 4, neto Pedro, 14 anos). “Eu achei bom, porque a gente toca nos assuntos que normalmente a gente não pára pra pensar, falar, escutar. Até esses assuntos de família, né? Pai, mãe, avó. Achei interessante” (GF 4, neto Higor, 15 anos). “Eu achei muito bom poder falar o que eu penso, na correria da vida da gente não tem como parar pra falar de certas coisas” (GF4, avó Carmem, 56 anos).

Por fim, enfatiza-se a crença na responsabilidade social do pesquisador frente às condições sociais que marcam o seu contexto sociocultural. Nesse sentido, a intervenção aliada à pesquisa aponta para a importância de se estabelecer estratégias metodológicas preocupadas com a promoção de espaços de desenvolvimento na produção do conhecimento. Esperamos que nossas reflexões possam realmente vir a contribuir para abrir novas zonas de possibilidades sobre o relacionamento intergeracional, caracterizado como um espaço fértil para promover processos de desenvolvimento, de geração de idéias, novas representações e significados, numa dinâmica de continuidades e descontinuidades.

Pretendemos ainda, colaborar para o debate sobre metodologias qualitativas de pesquisa na área do desenvolvimento humano no contexto sociocultural, bem como na construção de conhecimento no campo do desenvolvimento da adolescência e da velhice. O relacionamento entre gerações é bastante complexo e este estudo se apresenta como um convite para que estudos futuros tenham o objetivo de entender a dinâmica intergeracional e promover espaços de interlocução entre as gerações, constituindo novas práticas socioculturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramo, H. W. (2005). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. Em H. W. Abramo & P. P. M. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira* (pp. 37-71). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Adorno, S. (1995). A violência na sociedade brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada. *Sociedade & Estado*, 10 (2), 299-342.

Aguiar, W. M. J.; Bock, A. M. B. & Ozella, S. (2002). A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. Em A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 163-178). São Paulo: Cortez.

Araújo, C. M. M. (2003). *Psicologia escolar e desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Brasília, Brasil.

Araújo, M. R. (2001). O impacto do divórcio parental sobre os filhos: papel dos avós neste processo. *Interlocuções*, 1, 11-27.

Araújo L. F. & Carvalho, V. A. M. L. (2005). Aspectos sócio-históricos e psicológicos da velhice. [Versão eletrônica] *Revista de Humanidades*, 6 (13).

Araújo, M. R. & Dias, C. M. (2002). Papel dos avós: apoio oferecido aos netos antes e após situações de separação/divórcio dos pais. *Estudos de Psicologia*, 7, 91-101.

Araújo, M. R., Silva, D.V. & Dias, C. M. (1998). A figura dos avós nos âmbitos psicossocial e familiar. *Mente Social*, 4, 23-33.

Ariès, P. (1981). *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.

Aspesi, C. C.; Dessen, M. A. & Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em: M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior. (Orgs.) *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed.

Atalla, M. M. A. (1996). *Netos, o olhar das avós: vivências de avós que cuidam de seus netos*. Dissertação de mestrado não-publicada. Universidade de São Paulo, Brasil.

Attias-Donfut, C. (2004). Sexo e envelhecimento. Em C. E. Peixoto (Org.), *Família e envelhecimento* (pp.85-108). Rio de Janeiro: FGV.

Attias-Donfut, C. & Segalen, M. (2002). The construction of grandparenthood. *Current Sociology*, 50(2), 281-294.

Bakhtin, M. M. (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Baltes, M. M. & Silverberg, S. (1995). A dinâmica dependência-autonomia no curso de vida. Em A. L. Neri (Org.). *Psicologia do envelhecimento: tópicos selecionados numa perspectiva do curso de vida* (pp.73-110). Campinas: Papyrus.

Baranowski, M. (1982). Grandparent-adolescent relations: beyond the nuclear family. *Adolescence*, 17, 575-584.

Barros, M. M. L. (1987). *Autoridade e afeto: avós, filhos e netos na família brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Barros, M. M. L. (2003). Testemunho de vida: Um estudo antropológico de mulheres na velhice. Em M. M. L. Barros (Org.), *Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política* (pp. 113-168). Rio de Janeiro: FGV.

Barros, M. L. (2006). Gênero, cidade e geração: perspectivas femininas. Em M. L. Barros (Org.), *Família e gerações* (pp. 17-38). Rio de Janeiro: FGV.

Bassit, A. Z. (2000). O curso de vida como perspectiva de análise do envelhecimento na pós-modernidade. Em G. G. Debert & D. Goldstein. (Orgs.) *Políticas do corpo e o curso da vida*. (pp. 217-234). São Paulo: Mandarim.

Beauvoir, S. (1990). *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Benincá, C. R. S. & Gomes, W. B. (1998). Relatos de mães sobre transformações familiares em três gerações. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 177-205.

Benjamin, W. (1987). O narrador. Em *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense.

Berger, K. S. (2003). *O desenvolvimento da pessoa: da infância à terceira idade*. Rio de Janeiro: LTC.

Berquó, E. S. (1999). Considerações sobre o envelhecimento da população no Brasil. Em A. L. Neri & G. G. Debert (Orgs.), *Velhice e sociedade* (pp. 11-40). São Paulo: Papyrus.

Bianculli, C. H. (1997). Realidad y propuestas para continencia de la transición adolescente en nuestro medio. *Adolescencia Latino Americana*, 1(1), 09-31.

Biasoli-Alves, Z. M. M. (1997). Famílias brasileiras do século XX: os valores e as práticas da educação da criança. *Temas em Psicologia*, 3, 33-49.

Biasoli-Alves, Z. M. M. (2000). Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(3), 233-239.

Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. [versão eletrônica] *Caderno Cedes*, 24 (62), 26-43.

Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das letras.

Branco, A. U. & Madureira, A. F. A. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9 (1), 63-75.

Branco, A. U. & Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14(3), 251-258.

Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientation in social interaction. *Psychology and developing societies*, 9(1), 35-64.

Branco, A. U. & Valsiner, J. (1999). A questão do método na psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva co-constructivista. Em M. G. T. Paz & A. Tamayo. (Orgs.) *Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos* (pp. 23-39). Brasília: Ed. Universidade de Brasília.

Brandão, L., Smith, V., Sperb, T. M. & Parente, M. A. M. P. (2006). Narrativas intergeracionais. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 19 (1), 98-105.

Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Butler, R. N. (1969). Age-ism: another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9, 243-246.

Cachioni, M. (1998). *Envelhecimento bem-sucedido e participação numa universidade para a terceira idade: a experiência dos alunos da universidade de São Francisco*. Dissertação de mestrado não-publicada. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

Cachioni, M. (1999). Universidade da terceira idade: das origens à experiência brasileira. Em A. L. Neri & G. G. Debert (Orgs.), *Velhice e sociedade* (141-178). Campinas: Papirus.

Caldana, R. H. L. (1998). A criança e sua educação na família no início do século: autoridade, limites e cotidiano. *Temas em Psicologia*, 6 (2), 87-103.

Camarano, A. A. (2002). Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica. Em E. V. Freitas, L. Py, A. L. Neri, F. A. X. Cançado, M. L. Gorzoni & S. M. Rocha (Orgs.), *Tratado de Geriatria e Gerontologia* (pp. 59-71). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Campolina, L. O. (2007). *Tornar-se adolescente: a participação da escola na transição da infância para a adolescência*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de Brasília, Brasil.

Campos, C. C. G. & Souza, S. J. (2003). Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(1), 12-21.

Capitanini, M. E. S. (2000). Solidão na velhice: Realidade ou mito? Em A. L. Neri & S. A. Freire (Orgs.), *E por falar em boa velhice* (pp. 69-80). Campinas: Papirus.

Capitanini, M. E. S. & Neri, A. L. (2004). Sentimentos de solidão, bem-estar subjetivo e relações sociais em mulheres idosas vivendo sozinhas. Em A. L. Neri, M. S. Yassuda (Orgs.) & M. Cachioni (Colab.), *Velhice bem-sucedida: Aspectos afetivos e cognitivos* (pp. 71-89). Campinas: Papirus.

Carlini-Cotrim, B. (1996). Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Revista Saúde Pública*, 30 (3), 93-285.

Carter, B. & McGoldrick, M. A. (1995). *Mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Carvalho, M. J. (2006). A atividade física na terceira idade e relações intergeracionais. *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*, 20(5), 71-72.

Carvalho, V. B. C. L. (1996). *Desenvolvimento humano e psicologia: generalidades, conceitos, teorias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Carvalho, A. M. A.; Bergamasco, N. H. P.; Lyra, M. C. D. P.; Pedrosa, M. I. P. C.; Rubiano, M. R. B.; Rosseti-Ferreira, M. C.T.; Oliveira, Z. M. R. & Vasconcelos, V. M. R. (1996). Registro em vídeo na pesquisa em psicologia: reflexões a partir de um relato de experiência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12(3), 261-267.

Carvalho, J. A. M. & Garcia, R. A. (2003). O envelhecimento da população brasileira: um enfoque demográfico. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(3), 725-733.

Castro, L. R. (1998). Infância e adolescência hoje. Em L. R. Castro (Org.), *Infância e adolescência na cultura do consumo*. (pp.11-22). Rio de Janeiro: NAU.

Castro, L. R. (2006). Admirável mundo novo: a cadeia das gerações e as transformações do contemporâneo. Em D. Colinvaux; L. B. Leite & D. D. Dell'Aglio

(Orgs.), *Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais* (pp. 249-268). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Castro, L. R. & Souza, S. J. (1995). Desenvolvimento humano e questões para um final de século: tempo, história e memória. *Psicologia Clínica*, 6, 99-124.

Castro, L. R. & Correa, J. (2005). Juventudes, transformações do contemporâneo e participação social. Em L. R. Castro & L. Correa (Orgs.). *Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais* (pp. 09-26). Rio de Janeiro: NAU.

Coelho, V. L. D. & Diniz, G. (2005). Da solidão à solidariedade: grupos de familiares de idosos com demência. Em T. Feres-Carneiro (Org.). *Família e casal: efeitos da contemporaneidade* (pp.177-199). Rio de Janeiro: PUC.

Coimbra, C. (2001). *Operação Rio – o mito das classes perigosas: um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor e Intertexto.

Cole, M. (1992). Culture in development. Em M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Orgs.), *Developmental psychology: an advanced textbook* (pp. 731-788). Hillsdale, N. J.: Lawrence Earlbaum Associates.

Conselho Federal de Psicologia. (2000). *Resolução nº. 016/2000*, 20 de dezembro de 2000. [Versão eletrônica]. São Paulo: CFP.

Coutrim, R. M. E. (2006). Idosos trabalhadores: perdas e ganhos nas relações intergeracionais. *Sociedade & Estado*, 21(2), 367-390.

Covey, H. C. (1989). Perceptions and attitudes toward sexuality of the elderly during the middle ages. *Gerontologist*, 29(1), 93-100.

Creswell, J.H, (1998). Designing a qualitative study. Em J. W. Creswell (Org.), *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions* (pp 13-45). Thousand Oaks: Sage.

Cruz, A. G. (1998). Espaço urbano e transformações da subjetividade da criança e do adolescente. Em L. R. Castro (Org.), *Infância e adolescência na cultura do consumo* (pp.161-174). Rio de Janeiro: NAU.

Debert, G. G. (1999a). *A reinvenção da velhice*. São Paulo: EDUSP, FAPESP.

Debert, G. G. (1999b). A construção e a reconstrução da velhice: família, classe social e etnicidade. Em A. L. Neri & G. G. Debert (Orgs.), *Velhice e Sociedade* (pp. 41-68). São Paulo: Papirus.

Debert, G. G. (2003). A Antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. Em: M. M. L. Barros (Org.), *Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política* (pp.49-68). 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV.

Dellman-Jenkins, M; Blanemeyer, M. & Olesch, M. (2002). Adults in expanding grandparents roles: considerations for practice, policy, and research. *Educational Gerontology*, 28, 219-235.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). Entering the field of qualitative research. Em N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 01-45). Thousand Oaks, Ca: SAGE.

Dessen, M. A. (1994). Interações e relações no contexto familiar: questões teóricas e metodológicas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 213-220.

Dessen, M.A. (1997). Desenvolvimento familiar: Transição de um sistema triádico para poliádico. *Temas em Psicologia*, 3, 51-61.

Dessen, M. A. (2005). Construindo uma ciência do desenvolvimento humano: passado, presente e futuro. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 264-278). Porto Alegre: Artmed.

Dessen, M. A. & Braz, M. P. (2000). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento dos filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 221-231.

Dessen, M. A. & Braz, M. P. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. Em: M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 113-131). Porto Alegre: Artmed.

Dessen, M. A. & Costa Júnior, A. L. (2006). A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a pesquisa e para os programas de pós-graduação. Em D. Colinviaux; L. B. Leite & D. D. Dell'Aglio (Orgs.), *Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais* (pp. 133-158). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dias, C. M. S. B. (1994). A importância dos avós no contexto familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10(1), 31-40.

Dias, C. M. S. B. (2002). Os avós na literatura psicológica. *Revista Symposium*, 1, 34-38.

Dias, C. M. S. B. (2003). Os filhos e a separação conjugal: o papel dos avós. *Educação & Família*, 3, 50-52.

Dias, C. M. S. B. (2004). Aspectos teóricos e de pesquisa na relação avós-netos. *Pensando Famílias*, 6(7), 89-98.

Dias, A. B. & Aquino, E. M. L. (2006). Maternidade e paternidade na adolescência: algumas constatações em três cidades do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(7), 1447-1458.

Dias, C. M. S. B. & Silva, D. V. (1999). Os avós: uma revisão da literatura nas três últimas décadas. Em T. Feres-Carneiro (Org.), *Casal e família: entre a tradição e a transformação* (118-149). Rio de Janeiro: NAU.

Dias, C. M. S. B. & Silva, D. V. (2001). Os avós na perspectiva dos netos adolescentes: um estudo qualitativo. Em, T. Feres Carneiro (Org.), *Casamento e família: do social à clínica* (pp. 53-66). Rio de Janeiro: NAU.

Dias, C. M. S. B. & Silva, M. A. S. (2003). Os avós na perspectiva de jovens universitários. *Psicologia em Estudo*, 8, 55-62.

Dias, C. M. S. B.; Costa, J. M. & Rangel, V. A. (2005). Avós que criam seus netos: circunstâncias e consequências. Em T. Feres-Carneiro (Org.). *Família e casal: efeitos da contemporaneidade* (pp. 158-176). Rio de Janeiro: PUC.

Dusi, M. L. H. M.; Araújo, C. M. M. & Neves, M. M. B. J. (2005). Cultura da paz e psicologia escolar no contexto da instituição educativa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 135-145.

Eckertt, C. (2002). A cultura do medo e as tensões do viver a cidade: narrativa e trajetória de velhos moradores de Porto Alegre. Em M. C. S. Minayo & C. E. A. Coimbra Jr. (Orgs.), *Antropologia, saúde e envelhecimento* (pp.73-102). Rio de Janeiro: Fiocruz.

Ehrle, G. M. & Day, H. E. (1994). Adjustment and family functioning of grandmothers rearing their grandchildren. *Contemporary Family Therapy*, 16(1), 67-82.

Elder, Jr., G. H. (1996). Human lives in changing societies: life course and developmental insights. Em: R. B. Cairns; G. H. Elder, Jr. & E. J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (pp. 31-62). New York: Cambridge University Press.

Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Falcão, D.V., Dias, C.M., Bucher-Maluschke, J.S. & Salomão, N.M. (2006). As relações familiares entre as gerações: Possibilidades e desafios. Em D.V. Falcão e C.M. Dias (Orgs.), *Maturidade e velhice: Pesquisas e intervenções psicológicas*, Vol. I (pp. 59-80). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Falcão, D. S. & Salomão, N. M. (2005). O papel dos avós na maternidade adolescente. *Estudos de Psicologia*, 22, 205-212.

Ferrigno, J. C. (2003). *Co-educação entre gerações*. São Paulo: Vozes.

Ferrigno, J. C. (2006). A co-educação entre gerações. *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*, 2(5), 67-69.

Figueira, S. A. (1987). O “moderno” e o “arcaico” na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social. Em S. A. Figueira (Org.), *Uma nova família? O moderno e o arcaico da família de classe média brasileira* (pp. 11-30) Rio de Janeiro: Zahar.

Fingerman, K.L. (2004). The Role of offspring and in-laws in grandparents' ties to their Grandchildren. *Journal of Family Issues*, 25, 1026-1049.

França L. H. & Soares, N. E. (1997). A Importância das relações intergeracionais na quebra de preconceitos sobre a velhice. Em R. P. Veras (Org.), *Terceira Idade: desafios para o terceiro milênio* (pp. 143-169). Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UnATI-UERJ.

Giarrusso, R., Silverstein, M. & Bengtson, V. (1996). Family complexity and the grandparent role. *Generations*, 20, 17-23.

Fraser, M. T. D. & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia - Cadernos de Psicologia Educação/USP*, 14(28): 139-152.

Freire, S. A. (2000). Envelhecimento bem-sucedido e bem-estar psicológico. Em A . L. Neri & S. A. Freire (Orgs.), *E por falar em boa velhice* (pp. 21-32). São Paulo: Papyrus.

Freire, S. A . & Sommerhalder, C. (2000). Envelhecer nos tempos modernos. Em A . L. Neri & S. A . Freire (Orgs.), *E por falar em boa velhice* (pp. 113-124). São Paulo: Papyrus.

Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39.

Gallatin, J. E. (1978). A teoria do desenvolvimento do adolescente de Erikson. *Adolescência e individualidade: uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência*. São Paulo: Harper & Row do Brasil.

Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 64-89). Rio de Janeiro: Vozes.

Geert, P. V. (2003). Dynamic systems approaches and modeling of developmental processes. Em J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 640-672). London: Sage Publications.

Glass Jr., J. C. & Huneycutt, T. L. (2002). Grandparents parenting grandchildren: extent of situation, issues involved, and educational implications. *Educational Gerontology*, 28,139-161.

Goldstein, L. L. & Siqueira, M. E. C. (2000). Heterogeneidade e diversidade nas experiências de velhice. Em A . L. Neri & S. A . Freire (Orgs.), *E por falar em boa velhice* (pp. 113-124). São Paulo: Papirus.

Goodman, C. & Silverstein, M. (2002). Grandmothers raising grandchildren: family structure and well-being in culturally diverse families. *The Gerontologist*, 28, 139-161.

Goldim, J. R. (2002). Bioética e envelhecimento. Em E. V. Freitas, L. Py, A . L. Neri, F. A . X. Cançado, M. L. Gorzoni & S. M. Rocha (Orgs.), *Tratado de geriatria e gerontologia* (pp. 86-90). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Gomes, P. B. M. B. (2001). Mídia, imaginário de consumo e educação. *Educação e Sociedade*, 74, 191-207.

Gonçalves, M. G. M. (2003). Concepções de adolescência veiculadas pela mídia televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens. Em S. Ozella (Orgs.), *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 41-62). São Paulo: Cortez.

González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ.

González Rey, F. (1998). Lo cualitativo y lo cuantitativo em la investigación de la psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 10(2), 32-52.

González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa em psicologia: rumbos y desafios*. São Paulo: Educ.

González Rey, F. (2004). Sobre a rede de significações, o sentido e a pessoa: uma reflexão para o debate. Em M. C. Rosseti-Ferreira; K. S. Amorim; A. P. S. & Carvalho, A. M. A. (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 59-65). Porto Alegre: Artmed.

González Rey, F. (2005). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. Em F. G. Rey (Org.), *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia* (pp. 27-52). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Grandi, I. (1998). *Conversando com o cuidador: a doença de Alzheimer*. Belém: Grafisa.

Guedea, M. T. (2005). *Modelos de estresse e bem-estar subjetivo em cuidadores de familiares idosos dependentes funcionais*. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade de Brasília, Brasil.

Gui, R. T. (2003). Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, 3 (1), 135-160.

Haber, E. A. & Short-DeGraff, M. A. (2004). Intergenerational programming for an increasingly age-segregated society. *Activities, Adaptation & Aging*, 14(3), 35-49.

Harwood, J.; Hewstone, M.; Paolini, S. & Voci, A. (2005). Grandparent-grandchild contact and attitudes toward older adults: moderator and mediator effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(3), 393-406.

Henkin, E. T. (1997). Intergenerational programming: a vehicle for promoting intra-and cross-cultural understanding. *Journal Gerontology Social Work*, 28(3), 197-209.

Hirshorn, B. A. & Piering, P. (1999). Older people at risk: issues and intergenerational responses. *Generations*, 22 (4), 49-53.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2000). *Censo demográfico*. Acessado em 14 de novembro de 2006 em: <http://www.ibge.gov.br/>.

Jardim, V. C. F. S.; Medeiros, B. F. & Britoc, A. M. (2006). Um olhar sobre o processo do envelhecimento: a percepção de idosos sobre a velhice. *Textos sobre envelhecimento*, 9 (2). Acessado em 15 de março de 2006 em: <http://www.unat.uerj.br/scielo>.

Kindermann, T. & Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive development psychology. Em J. Valsiner (Org.), *Child development in cultural context* (pp. 13-50). Toronto: Hogrefe & Huber.

Kipper, C. D. R. & Lopes, R. S. (2006). O tornar-se avó no processo de individuação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 29-34.

Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 011-022.

Kropf, N. P. & Burnette, D. (2003). Grandparents as family caregivers: lessons for intergenerational education. *Educational Gerontology*, 29, 361-372.

Lima, M. A. (2001). A gestão da experiência de envelhecer em um programa para a terceira idade: a UnATI/UERJ. Em R. P. Veras (Orgs.), *Velhice numa perspectiva de futuro saudável* (pp.33-98). Rio de Janeiro: UERJ/UnATI.

Linell, P. (2000). *Essentials of dialogism: Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Trabalho apresentado na Universidade Växjö, Copenhagen. Acessado em 18 de maio de 2006 em: http://www.liu.se/isk/research/per_li/linell_essentials-of-dialogism.

Loizos, P. (2002). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 137-155). Rio de Janeiro: Vozes.

Lopes, A. (2003). Dependência, contratos sociais e qualidade de vida na velhice. Em O. R. M. Von Simson, A. L. Neri & M. Cachioni (Orgs.), *As múltiplas faces da velhice no Brasil* (pp. 129-140). São Paulo: Alínea.

Lopes, E. S. L.; Neri, A. L. & Park, M. B. (2005). Ser avós ou ser pais: os papéis dos avós na sociedade contemporânea. *Textos sobre envelhecimento*, 8 (2). Acessado em 03 de março de 2006 em: <http://www.unat.uerj.br/scielo>.

Lopes de Oliveira, M. C. S.; Camilo, A. A. & Assunção, C. V. (2003). Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças. *Temas em Psicologia*, 11(1), 61-75.

Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 427-436.

McLaren, P. (1992). *Rituais da escola. Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes.

Madureira, A. F. A. (2000). *A construção de identidades não-hegemônicas: gênero, linguagem e constituição da subjetividade*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasil.

Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). Pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, 9(1), 63-74.

Madureira, A. F. A. & Branco, A. M. C. U. A. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artmed.

Maldonado, M. & Goldin, A. (1995). *Maiores de 40: guia de viagem para a vida*. São Paulo: Saraiva.

Magro, V. M. M. (1998). Adolescente urbano e o mundo atual: as vivências e as formas de estar no mundo. *Psicologia em Estudo*, 3(2), 39-79.

Magnusson, D. & Cairns, R. (1996). Developmental science: Toward a unified framework. Em R. B. Cairns, G. H. Elder & E. J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (pp. 7-30). New York: Cambridge University Press.

Marques, W. E. U. (2003). Exclusão social, inclusão marginal no mundo da drogadição. Em M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, E. M. F. Seidl & M. T. Silva (Orgs.), *Adolescentes e drogas no contexto da justiça* (pp.97-102). Brasília: Plano Editora.

Martins, P. de O., Trindade, Z., A. & Almeida, A. M. de O. (2003). O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 16(3), 555-568.

Mascaro, S. A. (1997). *O que é velhice*. São Paulo: Brasiliense.

Mazo, G. Z. (1991). Atividade física: atitudes dos idosos frente ao envelhecimento. *Kinesis*, 7, 77-99.

Mercadante, E. (1996). Aspectos antropológicos do envelhecimento. Em M. P. Netto. *Gerontologia* (pp. 73-76). São Paulo: Atheneu.

Minayo, M. C. S. & Coimbra Jr., C. E. A. (2002). Entre a liberdade e a dependência: Reflexões sobre o fenômeno social do envelhecimento. Em M. C. S. Minayo & C. E. A. Coimbra Junior (Orgs.), *Antropologia, saúde e envelhecimento* (pp. 11-24). Rio de Janeiro: FIOCRUZ.

Milani, F. (2003). Cultura da paz x Violências: papel e desafios da escola. Em F. Milani & R. C. D. P. Jesus (Orgs.), *Cultura da paz: estratégias, mapas e bússolas* (pp. 31-60). Salvador: INPAZ.

Mills, T. (2001). Research on grandparent and grandchild relationships in the new millennium. *Journal of family issues*, 22, 403-406.

Monteiro, D. M. R. (2002). Afetividade, intimidade e sexualidade no envelhecimento. Em E.V. Freitas, L. Py, A. L. Neri, F. A. X. Cançado, M. L. Gorzoni & S. M. Rocha (Orgs.), *Tratado de Geriatria e Gerontologia* (pp. 943-949). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Moragas, R. M. (1997). *Gerontologia Social: envelhecimento e qualidade de vida*. São Paulo: Paulinas.

Muuss, R. E. (1976). *Teorias da adolescência*. Belo Horizonte: Interlivros.

Neri, A. L. (1995). Psicologia do envelhecimento: Uma área emergente. Em A. L. Neri (Org.), *Psicologia do envelhecimento* (pp. 13-40). Campinas: Papirus.

Neri, A. L. (2002). Teorias psicológicas do envelhecimento. Em E.V. Freitas, L. Py, A. L. Neri, F. A. X. Cançado, M. L. Gorzoni & S. M. Rocha (Orgs.), *Tratado de Geriatria e Gerontologia* (pp. 32-46). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Neri, A. L. (2004). O que a psicologia tem a oferecer ao estudo e à intervenção no campo do envelhecimento no Brasil, hoje. Em A. L. Neri; M. S. Yassuda (Orgs.) & M. Cachioni (Colab.), *Velhice bem-sucedida: Aspectos afetivos e cognitivos* (pp. 13-27). Campinas: Papirus.

Neri, A. L. & Freire, S. A. (2000). Apresentação. Qual é a idade da velhice? Em A. L. Neri & S. A. Freire (Orgs.), *E por falar em boa velhice* (pp. 07-19). São Paulo: Papirus.

Neri, A. L. & Sommerhalder, C. (2002). As várias faces do cuidado e do bem-estar do cuidador. Em A. L. Neri (Org.), *Cuidar de idosos no contexto da família: questões psicológicas e sociais*. (pp. 9-64). São Paulo: Alínea.

Okoye, U. O. & Obikeze, D. S. (2005). Stereotypes and perceptions of the elderly by the youth in Nigeria: implications for social policy. *The Journal of Applied Gerontology*, 24 (5), 439-452.

Oliveira, R.C.S. (1996). Aspectos psicossociais do envelhecimento. *Mente social*, 2(3), 99-111.

Oliveira, R.C.S. (1999). *Terceira idade: do repensar dos limites aos sonhos possíveis*. São Paulo: Paulinas.

Oliveira, P. S. (1998). Cultura e co-educação de gerações. *Psicologia USP*, 9 (2), 261-295.

Oliveira, P. S. (2002). Cultura e afetividade: um caminho de interações sociais solidárias. Em S. A. S. Leite (Org.), *Cultura, cognição e afetividade: a sociedade em movimento* (pp. 135-162). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Oliveira, B. R. G. & Robazzi, M. L. C. C. (2001). O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 9(3), 9-83.

Oliveira, M. R. (2007). *Nascimento de filhos: rede social de apoio e envolvimento de pais e avós*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de Brasília, Brasil.

Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. Em S. H. Koller (Org.), *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 16-24). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Pacheco, J. L. (2003). As universidades abertas à terceira idade como espaço de convivência entre gerações. Em O. R. M. Von Simson, A. L. Neri & M. Cachioni (Orgs.), *As múltiplas faces da velhice no Brasil* (pp. 223- 250). São Paulo: Alínea.

Paiva, V. M. B. (1986). A velhice como fase do desenvolvimento humano. *Revista de Psicologia*, 4(1), 15-23.

Palácios, J. (1995). O que é adolescência. Em C. Coll; J. Palácios & A. Marchesi. (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (pp. 263-321). Porto Alegre: Artes Médicas.

Papaléo Netto, M. & Ponte, J. R. (1996). Envelhecimento: desafio da transição do século. Em M. Papaléo Netto (Org.), *Gerontologia* (pp. 3-12). São Paulo: Atheneu.

Papaléo Netto, M. (2002). O estudo da velhice no século XX: Histórico, definição do campo e termos básicos. Em E.V. Freitas, L. Py, A. L. Neri, F. A. X. Cançado, M. L. Gorzoni & S. M. Rocha (Orgs.), *Tratado de Geriatria e Gerontologia* (pp. 02-12). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Paschoal, S. M. P. (1996). Epidemiologia do envelhecimento. Em M. Papaléo Netto (Org.), *Gerontologia* (pp. 26-43). São Paulo: Atheneu.

Paschoal, S. M. P. (2002). Qualidade de vida na velhice. Em E. V. Freitas, L. Py, A. L. Neri, F. A. X. Cançado, M. L. Gorzoni & S. M. Rocha (Orgs.), *Tratado de Geriatria e Gerontologia* (pp. 79-84). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Passos, M. C. (2005). Nem tudo que muda, muda tudo: um estudo sobre as funções da família. Em T. Féres-Carneiro (Org.), *Família e casal: efeitos da contemporaneidade*. (pp. 11-23). Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio.

Pinto, R. G. (2007). *Educação infantil: desenvolvimento social na perspectiva de professoras*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de Brasília, Brasil.

Prado, S. D. (2002). O curso da vida, o envelhecimento humano e o futuro. *Textos sobre Envelhecimento*, 4(8). Acessado em 22 de agosto de 2006 em: <http://www.unat.uerj.br/tse/scielo>.

Preto, N. G. (1995). Transformação do sistema familiar na adolescência. Em B. Carter & M. A. McGoldrick (Orgs.), *Mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar* (pp. 223-245). Porto Alegre: Artes Médicas.

Py, L. (1996). *Testemunhas Vivas da História*. Rio de Janeiro: Nau.

Rabelo, D. F. & Neri, A. L. (2005). Recursos psicológicos e ajustamento pessoal frente à incapacidade funcional na velhice. *Psicologia em Estudo*, 10 (3), 403-412.

Ramos, L. R. (2002). Epidemiologia do envelhecimento. Em E. V. Freitas, L. Py, A. L. Neri, F. A. X. Cançado, M. L. Gorzoni & S. M. Rocha (Orgs.), *Tratado de geriatria e gerontologia* (pp. 2-12). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Randall, L. (1999). Narrative intelligence and the novelty of our lives. *Journal of Aging Studies*, 13 (1), 08-18.

Reynolds, G.P., Wright, J.V. & Beale, B. (2003). The roles of grandparents in educating today's children. *Journal of Instructional Psychology*, 30, 316-326.

Ribeiro, R. J. (2004). Política e juventude: o que fica da energia. Em: R. Novaes & P. Vannuchi (Orgs.), *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 19-33). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Risman, A. (2005). Sexualidade e terceira idade: uma visão histórico-cultural. *Texto sobre envelhecimento*, 8(1). Acessado em 05 de março de 2007 em: <http://www.unat.uerj.br/tse/scielo>.

Rocha-Coutinho, M. L. (2006). Transmissão geracional e família na contemporaneidade. Em Lins de Barros, M. (Org.), *Família e gerações* (pp. 91-106). Rio de Janeiro: FGV.

Rocha, M. L. (2006). Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. *PSICO*, 37(2), 169-174.

Rosseti-Ferreira, M. C.; Amorim, K. S. & Silva, A. P. S. (2004). Rede de significações: alguns conceitos básicos. Em M. C. Rosseti-Ferreira; K. S. Amorim; A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 23-33). Porto Alegre: Artmed.

Rosseti-Ferreira, M. C. (2006). Olhando a pessoa e seus outros, de perto e de longe, no antes, aqui e depois. Em D. Colinvaux; L. B. Leite & D. D. Dell'Aglio (Orgs.). *Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais* (pp. 19-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ruschel, A. N. & Castro, O. P. (1998). O vínculo intergeracional: o velho, o jovem e o poder. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 11, 523-539.

Salles, L. M. F. (1998). O adolescente e a adolescência. Em L. M. F. Salles, *Adolescência, escola e cotidiano: contradições entre o genérico e o particular* (pp. 43-81). Piracicaba: UNIMEP.

Salles, L. M. F. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, 22 (1), 33-41.

Salgado, M. A. (1997). Aposentadoria e ética social. Em: *Série Terceira Idade* (pp. 4-15). São Paulo: SESC.

Sanchez, M. A. S. (2000). A dependência e suas implicações para a perda de autonomia: um estudo das representações para idosos de uma unidade ambulatorial geriátrica. *Textos sobre Envelhecimento*, 3(3). Acessado em 23 de março de 2007 em: <http://www.unat.uerj.br/tse/scielo>.

Scharfstein, E. A. (2002). A identidade na velhice mediada pela ação do discurso. Em E. V. Freitas, L. Py, A. L. Neri, F. A. X. Cançado, M. L. Gorzoni & S. M. Rocha (Orgs.), *Tratado de geriatria e gerontologia* (pp. 936-942). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Secco, C. L. T. R. (1997). As rugas do tempo na ficção. *Cadernos IPUB*, (1) 10, 9-33.

Silva, D. V.; Dias, C. M. S. B. & Dias, M. R. (1999). Os avós na perspectiva de netos adolescentes. *Mente Social*, 5 (1/2), 89-117.

Silva, D. V. & Salomão, N. M. R. (2003). A maternidade na perspectiva de mães adolescentes e avós maternas dos bebês. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 135-145.

Silva, N. P. & Dias, C. M. S. B. (1999). Avôs e avós: percepção do papel. *Revista Symposium, Nova Fase, ano 3, Número Especial de Psicologia*, 51-67.

Silveira, T. M. (2002). Convívio de gerações: ampliando possibilidades. *Textos sobre Envelhecimento*, 4(8). Acessado em 10 de abril de 2006 em: <http://www.unat.uerj.br/tse/scielo>.

Sommerhalder, C. & Nogueira E. J. (2000). As relações entre gerações. Em A. L. Neri & S. A. Freire (Orgs.), *E por falar em boa velhice* (pp. 113-124). São Paulo: Papyrus.

Souza, E. M. (1999a). *Reminiscências: integrando gerações: a arte de compartilhar memórias*. Rio de Janeiro: Vozes.

Souza, E. M. (1999b). Reminiscências: o papel social das lembranças. *Gerontologia*, 7(2), p. 28-31.

Souza, E. M. (2003a). Integração entre gerações na promoção da saúde: estudo qualitativo no Brasil. *Revista de Saúde Pública*, 37(4), 463-469.

Souza, E. M. (2003b). O processo de reminiscências: um meio de integrar gerações: uma alternativa de promover saúde. *SEMINA: Ciências Biológicas e da Saúde*, 24, 3-10.

Souza, E. M. (2004). Intergenerational relationships in health promotion programme. *Journal of Intergenerational Relationships: programs, policy and research*, 2 (2), 95-100.

Souza, E. M. (2005). *Intergenerational relationships as a means of promoting health and changing attitudes: a multi-methodology study in Ceilândia, Distrito Federal, Brasil*. Tese de Doutorado não publicada, London School of Hygiene and Tropical Medicine, Grã-Bretanha.

Sposito, M. P.; Silva, H. H. C. & Souza, N. A. (2006). Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 238-371.

Stratton, P. (2003). Contemporary families as contexts for development. Em J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 333-357). Londres: SAGE.

Strom, R. D. & Strom, S. K. (2000). Intergenerational learning and family harmony. *Educational Gerontology*, 26, 261-283.

Traverso-Yépez M. A. & Pinheiro V. S. (2002). Adolescência, saúde e contexto social: esclarecendo práticas. *Psicologia & Sociedade*, 14(2), 133-147.

Wagner, A. (2001). A comunicação em famílias com filhos adolescentes: o relato de uma experiência. Em T. Féres-Carneiro (Org.), *Casamento e família: do social à clínica* (pp.38-52). Rio de Janeiro: NAU.

Wagner, A. (2005). Família e educação: aspectos relativos a diferentes gerações. Em T. Féres-Carneiro (Org.), *Família e casal: efeitos da contemporaneidade* (pp. 33-49). Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio.

Wagner, A.; Falcke, D.; Silveira, L. M. B. O. & Mosmann, C. P. (2002). A comunicação em famílias com filhos adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 75-80.

Wagner, A., Ribeiro, L. de S., Arteche, A. X. & Bornholdt, E. A. (1999). Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (1), 147-156.

Walsh, F. (1995). A família no estágio tardio da vida. Em B. Carter & M. A. McGoldrick (Orgs.), *Mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar* (pp. 269-287). Porto Alegre: Artes Médicas.

Ward, C. R. (1997). Intergenerational program evaluation for 1990s and beyond. *Journal of Gerontology Social Work*, 28 (3), 173-181.

Wieviorka, M. (1997). O novo paradigma da violência. *Tempo Social*, 9(1), 5-41.

Uchôa, E.; Firmo, J. O. A. & Lima-Costa, M. F. F. (2002). Envelhecimento e saúde: experiência e construção cultural. Em: M. C. S. Minayo & C. E. A. Coimbra Jr. (Orgs.), *Antropologia, saúde e envelhecimento* (pp. 27-103). Rio de Janeiro: Fiocruz.

Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: the social nature of personality and its study* (pp. 327-381). Lexington, MA: Lexington Books.

Valsiner, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em W. de Graaf & R. Maier (Orgs.), *Sociogenesis reexamined* (pp. 47-70). New York: Springer.

Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's actions*. New York: Wiley.

Valsiner, J. (1998). *The guided mind: a sociogenetic approach to personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Veloz, M. C. T.; Nascimento-Schulze, C. M. N. & Camargo, B. V. (1999). Representações sociais do envelhecimento. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 12(2), 479-501.

Veras, R. P. (1994). *País jovem com cabelos brancos: a saúde do idoso no Brasil*. Rio de Janeiro : Relume-Dumará.

Veras, R. P. & Camargo Jr., K. R. (1995). Idosos e universidade: Parceria para qualidade de vida. Em R. Veras (Org.), *Terceira idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro* (pp. 11-27). Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

Veras, R. P. (1999). O Brasil Envelhecido e o Preconceito Social. Em R. Veras (Org.), *Terceira idade: alternativas para uma sociedade em transição* (pp. 35-50). Rio de Janeiro: Relume-Dumará/UERJ.

Veras, R. P. (2001). Desafios e conquistas advindas da longevidade da população: o setor saúde e as suas necessárias transformações. Em R. P. Veras (Orgs.). *Velhice numa perspectiva de futuro saudável* (pp. 11-32). Rio de Janeiro: UERJ/UnATI.

Veras, R. P. & Caldas, C. P. (2004). Promovendo a saúde e a cidadania do idoso: o movimento das universidades da terceira idade. *Ciência e Saúde Pública*, 9(2), 423-432.

Vieira, A. O. M. (2004). *Adolescentes em privação de liberdade: diálogos e narrativas dos sujeitos em situação de construção de texto*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de Brasília, Brasil.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. Em: R. Van der Veer & J. Valsiner (Orgs.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford, UK: Basil Blackwell Ltda.

Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndices

- 1- Termo de consentimento livre e esclarecido para os adolescentes e avós (modelo).
- 2- Termo de consentimento livre e esclarecido para o responsável (modelo).
- 3- Questionário (modelo).

Anexo

- 1- Música utilizada como elemento disparador da discussão no GF 2.

**Apêndice 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido para o responsável
(modelo)**



**Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Programa da Pós-Graduação
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento**

Termo de consentimento livre e esclarecido

Seu filho (a) está sendo convidado a participar de uma investigação sobre as relações intergeracionais, especialmente aquelas que se estabelecem entre adolescentes e idosos. A participação na pesquisa não é obrigatória e a qualquer momento seu filho (a) pode desistir de participar e retirar o seu consentimento. Isso não trará nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora nem com a instituição na qual serão realizadas as atividades. O estudo consiste da observação e análise de encontros intergeracionais coordenados pela pesquisadora, com o objetivo de propiciar um espaço de expressão de adolescentes e idosos sobre suas opiniões acerca do próprio processo de desenvolvimento, bem como sobre a relação que estes estabelecem uns com os outros e com a família. A participação de seu filho (a) nesta pesquisa envolve as seguintes atividades: assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido; entrevistas audiogravadas com a pesquisadora e sessões em grupo que serão videogravadas. A identificação dos participantes, assim como as informações e imagens serão tratadas com total sigilo. Você receberá uma cópia deste termo. Os telefones das pesquisadoras podem ser utilizados a qualquer tempo para tirar suas dúvidas sobre o projeto.

Declaro que entendi e concordo com os termos da pesquisa:

Nome do participante voluntário: _____

Assinatura do pai, mãe ou responsável: _____

Pesquisadora responsável: Jacqueline Ferraz da Costa Marangoni

Assinatura: _____

Contatos: (61) 3382 6137 ou (61) 8144 1652

Orientadora: Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Assinatura: _____

Contato: (61) 8127 9275

**Apêndice 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido para os adolescentes e avós
(modelo)**



**Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Programa da Pós-Graduação
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento**

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado a participar de uma investigação sobre as relações intergeracionais, especialmente aquelas que se estabelecem entre adolescentes e idosos. Caso concorde em participar, você pode desistir e retirar o seu consentimento quando quiser, sem nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora nem com a instituição na qual serão realizadas as atividades. O estudo consiste da observação e análise de encontros intergeracionais coordenados pela pesquisadora, com o objetivo de propiciar um espaço de expressão de adolescentes e idosos sobre suas opiniões acerca do próprio processo de desenvolvimento, bem como sobre a relação que estes estabelecem uns com os outros e com a família. Sua participação nesta pesquisa envolve as seguintes atividades: assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido; entrevistas audiogravadas com a pesquisadora e sessões em grupo que serão videogravadas. A identificação dos participantes, assim como as informações e imagens serão tratadas com total sigilo. Você receberá uma cópia deste termo. Os telefones das pesquisadoras podem ser utilizados a qualquer tempo para tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação.

Declaro que entendi e concordo com os termos da pesquisa:

Nome do participante voluntário: _____

Assinatura: _____

Contato: _____

Pesquisadora responsável: Jacqueline Ferraz da Costa Marangoni

Assinatura: _____

Contatos: (61) 3382 6137 ou (61) 8144 1652

Orientadora: Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Assinatura: _____

Contato: (61) 8127 9275

Apêndice 3 – Questionário (modelo)



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento

Questionário

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre os relacionamentos entre jovens e idosos. Convidamos você a responder as questões abaixo com sinceridade e, desde já, agradecemos sua participação.

Dados de identificação:

A) Idade: _____

B) Sexo: Feminino Masculino

C) Turma: _____

D) Série: _____

E) Onde mora: _____

F) Cidade onde nasceu: _____

G) Com quem mora? _____

1) Adjetivos que você considera que estão relacionados ao idoso:

Doente Caduco Produtivo Outro (s): _____

Inútil Ativo Ignorante _____

Triste Independente Alegre _____

Sábio Dependente Sociável _____

Bonito Feio Rabugento _____

Útil Sozinho Saudável

2) Na sua opinião, a velhice começa aos:

40 anos 50 anos 60 anos 70 anos 80 anos

Outra idade: _____

Justifique sua resposta:

3) Com quais/quantas pessoas idosas você convive:

Avó: _____ Vizinho (a): _____ Outra (s): _____
 Avô: _____ Amigo (a) dos pais: _____
 Tio: _____ Professor (a): _____
 Tia: _____

4) Em geral, sua convivência com pessoas idosas é:

Muito boa Boa Regular Ruim Muito ruim

Justifique sua resposta: _____

5) Com que frequência você encontra a (s) pessoa (s) idosa (s) que conhece:

Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

Justifique sua resposta: _____

6) A linha abaixo é a linha da vida. De acordo com a sua opinião, escreva características que marcam o início da adolescência e da velhice.

Infância	Adolescência	Idade adulta	Velhice

7) Que pessoa você conhece e considera um idoso ideal/perfeito? Por quê?

8) “O idoso saudável é”...

9) “Eu serei um idoso”...

10) Você tem interesse em participar da pesquisa?

Sim Não

12) Em caso afirmativo, deixe conosco o seu contato:

Nome: _____

Telefone residencial: _____

Celular: _____

E-mail : _____

Anexo 1 - Música utilizada como elemento disparador da discussão no GF 2***COURO DE BOI***

Compositor: Teddy Vieira de Azevedo

Intérprete: Sérgio Reis

Conheço um velho ditado, que é do tempo dos agáis.
Diz que um pai trata dez filhos, dez filhos não trata um pai.
Sentindo o peso dos anos, sem poder mais trabalhar,
o velho, peão estradeiro, com seu filho foi morar.
O rapaz era casado e a mulher deu de implicar.
"Você manda o velho embora, se não quiser que eu vá".
E o rapaz, de coração duro, com o velhinho foi falar:

“Para o senhor se mudar, meu pai eu vim lhe pedir
Hoje, aqui da minha casa o senhor tem que sair.
Leve este couro de boi que eu acabei de curtir,
Pra lhe servir de coberta aonde o senhor dormir”.
O pobre velho, calado, pegou o couro e saiu.
Seu neto de oito anos que aquela cena assistiu,
Correu atrás do avô, seu paletó sacudiu.
Metade daquele couro, chorando ele pediu.
O velhinho, comovido, pra não ver o neto chorando,
Partiu o couro no meio e pro netinho foi dando.
O menino chegou em casa, seu pai foi lhe perguntando:
Pra quê você quer este couro que seu avô ia levando?
Disse o menino ao pai: um dia vou me casar.
O senhor vai ficar velho e comigo vem morar.
Pode ser que aconteça de nós não se combinar.
Essa metade do couro vou dar pro senhor levar.