



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA – MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO POPULAR E ESCOLA**  
**EIXO – EDUCAÇÃO AMBIENTAL, JUVENTUDE, ARTE E ESPIRITUALIDADE**

**RAIMUNDA ELIANA CORDEIRO BARROSO**

**NARRATIVAS DE IDOSOS ALFABETIZADOS NA VELHICE:**  
***O PASSADO, O PRESENTE E O POSSÍVEL***

**RELATÓRIO DE PESQUISA DE PÓS-DOCTORADO**

**FORTALEZA**  
**2018**

RAIMUNDA ELIANA CORDEIRO BARROSO

**NARRATIVAS DE IDOSOS ALFABETIZADOS NA VELHICE:  
*O PASSADO, O PRESENTE E O POSSÍVEL***

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de Pós-Doutora em Educação.

Supervisão: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ercília Maria Braga de Olinda

**FORTALEZA  
2018**

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Estadual do Ceará, instituição a qual pertença, por ter me possibilitado a realização do pós-doutorado.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ercília Maria Braga de Olinda pela supervisão do estágio de pós-doutorado. Agradeço o diálogo constante e a confiança em mim depositada.

A todos que contribuíram para a realização desta pesquisa, em especial ao Prof. Wallace de Freitas.

Gratidão aos participantes da pesquisa Maria Alves, Maria Vieira, Maria Oliveira, Maria Lima, Francisco, Raimundo e Leontino, que muito me ensinaram sobre a educação brasileira, por meio de suas narrativas autobiográficas, e mais ainda sobre a vida.

“O novo governo anunciou que haverá ensino para todos”

– Posso ajudá-lo? Esta é uma escola primária.

– Disseram que é para todos.

– Vá para casa e descanse em paz.

– Não estou morto [...] serei um bom aluno.

[...]

“Um velho realmente voltou para a escola. Maruge aos 84 anos.”

– Tenho uma carta para ler. Tenho que ler. Preciso entender. [...] Temos que aprender com nosso passado. Não devemos esquecer. E temos que ser melhores.

Filme: “Uma lição de vida – *The First Grader*”, Justin Chadwick, 2010

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>2 O LUGAR DO IDOSO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b> .....	9
2.1 NA VELHICE TAMBÉM SE ESTUDA .....	12
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA</b> .....	18
3.1 A NARRATIVA NA PERSPECTIVA DE JEROME BRUNER .....	18
<b>3.1.1 O si mesmo e a autobiografia</b> .....	21
<b>3.1.2 A narrativa como fonte de pesquisa</b> .....	23
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO PERCORRIDO.....	24
<b>3.2.1 Aproximações com o cenário da pesquisa</b> .....	24
<b>3.2.2 Sobre os colaboradores da pesquisa</b> .....	25
<b>3.2.3 Sobre as entrevistas</b> .....	25
<b>3.2.4 Análise do material da pesquisa</b> .....	26
<b>3.2.5 Aspectos éticos</b> .....	27
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: DESCREVENDO E INTERPRETANDO AS CATEGORIAS</b> .....	28
4.1 O PASSADO .....	30
<b>4.1.1 Vida familiar</b> .....	31
4.1.1.1 Origem rural .....	31
4.1.1.2 Relação entre adultos e crianças .....	32
<b>4.1.2 Mundo do trabalho</b> .....	33
4.1.2.1 Trabalho infantil .....	33
4.1.2.2 Trabalho ao longo da vida .....	35
<b>4.1.3 Negação do direito à educação no decorrer da vida</b> .....	36
4.1.3.1 Desejo e necessidade de estudar .....	37
4.1.3.2 Impedimentos à educação escolar .....	38
4.1.3.3 Analfabetismo ao longo da vida .....	42
4.2 O PRESENTE .....	43
<b>4.2.1 Aproximações e encontro com a escola na velhice</b> .....	43
4.2.1.1 Ingresso na EJA .....	43
<b>4.2.2 O olhar do outro sobre o estudante idoso</b> .....	45

<b>4.2.3 Desafios enfrentados para estudar</b> .....	46
<b>4.2.4 Percepções sobre a escola</b> .....	49
<b>4.2.5 Percepções sobre a própria aprendizagem</b> .....	50
<b>4.2.6 Motivações para começar a estudar na velhice</b> .....	52
<b>4.2.7 Repercussões da inclusão educacional</b> .....	53
<b>4.3 O POSSÍVEL</b> .....	54
<b>4.3.1 Preocupação com a educação das novas gerações</b> .....	55
<b>4.3.2 Alfabetização na velhice: sentidos e significados</b> .....	55
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	57
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	59
<b>ANEXO</b> .....	63

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos mais pessoas tiveram acesso ao ensino superior no Brasil, apesar de que o analfabetismo ainda é uma realidade no país. O Estado tem uma dívida histórica com os cidadãos que não tiveram acesso à escola e não conseguiram ser alfabetizados ao longo da vida. De acordo com Peres (2011, p. 633), apesar de ser a parcela da população em que há maior número de analfabetos, “de forma paradoxal, os idosos são exatamente o único grupo etário que não é assistido pelo Poder Público nas atuais políticas educacionais”.

Mesmo reconhecendo que muitos brasileiros tenham conseguido aprender a escrever o próprio nome na maturidade, isso não o torna capaz de superar desafios impostos pelo mundo letrado. Segundo Soares (2012, p. 20), “só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. De acordo com a autora, há diferenças de sentido entre os termos alfabetização e letramento, uma vez que “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.” (p. 19). No conceito de letramento, portanto, está implícita a ideia de que “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” (SOARES, 2012, p. 17).

A pesquisa “Narrativas de idosos alfabetizados na velhice: *o passado, o presente e o possível*”<sup>1</sup> buscou dar voz a idosos que conseguiram ocupar bancos escolares e se colocar no lugar de estudantes em uma etapa tardia de suas vidas. O principal objetivo da pesquisa foi conhecer, por meio de narrativas, os sentidos e significados construídos por idosos sobre suas experiências de alfabetização-letramento na velhice. Com este objetivo nos propomos, no projeto elaborado, discutir a importância de políticas educacionais voltadas para a população idosa; identificar percepções de idosos acerca da condição de sujeitos iletrados ao longo da vida; investigar as repercussões do processo de alfabetização/letramento na vida desses indivíduos e de seu grupo social; descrever e avaliar, na perspectiva dos sujeitos, a adequação das estratégias didático-pedagógicas de alfabetização que eles experienciaram. Este último objetivo específico não foi alcançado, pois, no desenvolvimento da pesquisa, avaliamos que

---

<sup>1</sup> Em destaque a expressão utilizada por Jerome Bruner (2001) no capítulo 4 da obra “A cultura da educação”.

necessitaríamos de outras estratégias metodológicas para atingi-lo, assim como um maior espaço no cronograma.

O trabalho adotou como principal referencial teórico-metodológico a psicologia cultural de Jerome Bruner e suas contribuições para o estudo da narrativa como um princípio organizador da experiência humana. Utilizamos como fontes narrativas autobiográficas de idosos<sup>2</sup> matriculados na Educação de Jovens e adultos (EJA) em escolas municipais de Fortaleza. Privilegiamos, portanto, de acordo com os objetivos propostos, o polo dos aprendentes. Não sendo, portanto, realizada uma investigação de campo em relação às escolas e professores, ou seja, do polo ensino.

Ao mergulharmos no campo da pesquisa, constatamos que a resposta para a pergunta sobre “os sentidos e significados construídos por idosos acerca de suas experiências de alfabetização/letramento na velhice”, norteadora do trabalho, era mais ampla do que esperávamos. Pois, o contato com os sujeitos da pesquisa nos mostrou que as experiências destes não diziam respeito ao processo de alfabetização/letramento de forma específica, mas sim a uma vivência mais abrangente, relacionada ao processo de inclusão escolar tardia de pessoas cujo acesso à educação foi reiteradamente negado ao longo da vida. A experiência narrada, portanto, extrapolou a pergunta. Percebeu-se que a alfabetização na vida dos participantes da pesquisa não consiste em um “momento”, mas num processo que se estende por vários anos. Diante do exposto, a investigação passou a abranger as narrativas relacionadas a inclusão educacional/ escolar dos sujeitos.

O presente relatório está organizado da seguinte forma: inicialmente, discutimos políticas educacionais voltadas para a pessoa idosa. Em seguida, apresentamos o nosso referencial teórico-metodológico, no qual discutimos a narrativa segundo Jerome Bruner, preparando o terreno para a exposição dos procedimentos metodológicos adotados. Depois, concentramo-nos na parte mais densa deste relatório que trata dos resultados e discussão envolvendo as narrativas autobiográficas dos idosos, sujeitos da pesquisa. Por fim adentramos nas considerações finais do trabalho.

---

<sup>2</sup> A categoria “idoso” compreende pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos, segundo o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2004).

## 2 O LUGAR DO IDOSO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No Brasil, mesmo com a Constituição cidadã de 1988, que prevê a universalização do direito à educação, ainda existem pessoas analfabetas em todas as faixas etárias da população. Porém, como a criança é, historicamente, o alvo das políticas educacionais, este é um problema que recai de forma predominante sobre a população mais velha.

Baseado nos dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Peres (2011, p. 632) afirma que: “a maioria da população não-alfabetizada no Brasil é composta por pessoas de idade mais avançada, ou seja, idosos e adultos mais velhos, especialmente as mulheres, os negros e afrodescendentes, os indígenas e os residentes nas áreas rurais e na região Nordeste.”

Dados de 2013 apontam que “a participação relativa dos idosos de 60 anos ou mais de idade foi de 13,0% da população total, sendo que este indicador foi mais elevado para a Região Sul (14,5%) e menos expressivo na Região Norte (8,8%)” IBGE (2014, p. 37). Ainda segundo esta mesma fonte, entre “as características mais marcantes para os idosos de 60 anos ou mais de idade, em 2013” destacamos, para fins do presente estudo, os seguintes dados: “média de 4,7 anos de estudo, mas variando de 3,3 anos de estudo no Nordeste a 5,5 anos na Sudeste. 28,4% tinham menos de um ano de estudo, sendo que no Nordeste esse indicador chegou a 46,9%” (IBGE, 2014, p. 37).

Diante destas informações, fica evidente a existência de um grande déficit educacional na população idosa brasileira, principalmente na região Nordeste do país.

Indicadores mais atuais revelam que:

De 2015 para 2016, a expectativa de vida do brasileiro ao nascer passou de 75,5 para 75,8 anos, o que representa um acréscimo de três meses e onze dias. Esse indicador mostra o tempo médio de vida das pessoas que nasceram em um determinado ano. [...] De 1940 até 2016, o aumento foi de 30,3 anos. Apesar de o crescimento contínuo na expectativa de vida, o Brasil ainda está abaixo de países como Japão, Itália, Singapura e Suíça, que em 2015 tinham o indicador na faixa dos 83 anos. (IBGE, 2018a).

A tabela abaixo apresenta a taxa de analfabetismo no Brasil, referente ao período de 2016 e 2017, de pessoas de 15 anos ou mais e de idosos. Esta taxa compreende o “Percentual de pessoas analfabetas, de um determinado grupo etário, em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário” (PNAD/IBGE, 2018b).

**Tabela 1** – Taxa de analfabetismo (%) – Total e Idosos – Brasil, Regiões, Ceará e Fortaleza – 2016 e 2017

Taxa de analfabetismo	Total (15 anos ou mais)		Idosos		
	Unidade Territorial	2016	2017	2016	2017
<b>Brasil</b>		7,2	7,0	20,4	19,3
<b>Nordeste</b>		14,8	14,5	39,8	38,6
Ceará		15,2	14,2	38,1	37,0
Fortaleza		5,4	5,2	15,6	13,4
<b>Norte</b>		8,5	8,0	30,0	27,4
<b>Sudeste</b>		3,8	3,5	11,7	10,6
<b>Sul</b>		3,6	3,5	11,3	10,9
<b>Centro-Oeste</b>		5,7	5,2	21,1	18,9

Fonte: Elaboração da autora com dados do PNAD/IBGE (2018).

Como pode ser observado na tabela 1, a taxa de analfabetismo de idosos brasileiros é quase 3 vezes maior do que a taxa de analfabetismo do total de brasileiros de 15 anos ou mais. Nas regiões brasileiras, tais diferenças são também marcantes.

Tomando como referência o percentual de idosos analfabetos no Nordeste, no ano de 2017, em relação ao Brasil, essa proporção duplica, ou seja, passa de 19,3% para 38,6%. No Ceará, essa taxa é levemente inferior à do Nordeste, embora a capital do estado apresente um percentual bem menor do que a do estado como um todo.

Esta diferença pode ser explicada porque o número de idosos analfabetos é bem maior nas áreas rurais do que nas áreas urbanas, tanto no país, como em todas as regiões brasileiras, de acordo com os dados por nós pesquisados, para fins deste estudo, na PNAD/ 2015 (IBGE, 2016).

Tomando como referência o ano de 2017, ao se comparar as taxas de analfabetismo entre as regiões do Brasil, principalmente quando o foco são os idosos, constatamos que a região Nordeste possui o maior índice, chegando a quase 40% de idosos analfabetos, enquanto na região sudeste a porcentagem é de 10,6%. Mas, mesmo o sudeste sendo a região que possui a menor taxa entre todas as regiões, esta é ainda 3,6 % maior em relação ao índice do total de brasileiros analfabetos de 15 anos ou mais.

Estes dados comprovam que há uma grande demanda de políticas educacionais voltadas para a população idosa que sofre as consequências da falta de acesso a estas políticas ao longo da vida. Como o analfabetismo predomina entre os mais velhos, a dívida educacional com estes brasileiros permanece.

Na década de 1990, com a Reforma do Estado e dos sistemas de educação e, a partir de então, com a diminuição da idade mínima para ingressar em Programas Supletivos (15 (quinze) anos para o Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio), houve uma clara intenção de, além de acelerar o ensino e apaziguar o número de analfabetos (as), manter

determinados grupos – como o de adultos (as) – alheios à educação regular, diminuindo a demanda e conformando o perfil de alunos (as) que teriam lugar na escola. (MENEZES, 2017, p. 90).

Atualmente, os mais velhos podem contar com a denominada EJA, embora, como afirma Serra (2012, p. 48), “Em se tratando de educação de jovens e adultos, o marco histórico dessas mudanças iniciou com Paulo Freire, antes do golpe militar em 1964; no entanto, os avanços significativos se consolidaram a partir da década de 90.” A EJA foi inserida como modalidade da Educação Básica a partir do ano de 2000. Apesar de representar um avanço, há ainda a necessidade da criação de políticas públicas educacionais específicas para os idosos. Segundo Peres (2011, p. 632):

No Brasil, as principais leis da educação, como a LDB (Lei 9.394/96), também citam, no máximo, a educação de jovens e adultos (EJA) como única alternativa educacional destinada à população “fora da idade escolar”. Contudo, essas leis não tratam da diversidade existente entre os indivíduos que compõem a categoria de adultos. Por exemplo, há muita diferença entre um adulto de 25 ou 30 anos e um “adulto” (ou idoso?) de 50 ou 60 anos. E isso em nenhum momento é levado em consideração na LDB, lei que, aliás, nem sequer cita a velhice, ignorando-a totalmente. Poder-se-ia supor que os idosos integrariam, nesse caso, a categoria de adultos. Contudo, não diferenciar a velhice da vida adulta, como fase que demanda atenção especial, bem como metodologias próprias de ensino/aprendizagem, seria assumir uma perspectiva no mínimo reducionista, análoga à consideração da infância como uma “vida adulta em miniatura”, que vigorou no período medieval, conforme mostra Ariès (1981).

Na história da educação brasileira, os mais velhos nunca foram prioridade. E, a criança excluída da escola no passado, hoje, em consequência, compõe o segmento que possui as mais altas taxas de analfabetismo no país e principalmente na região Nordeste. A dívida histórica, portanto, precisa ser paga para que a universalidade do direito à educação seja respeitada conforme consta no atual texto constitucional. Para Serra (2012, p. 53):

Na atual conjuntura educacional brasileira, embora com tantas políticas e discursos de educação inclusiva, não se verificam diretrizes e políticas específicas para a educação do adulto idoso. Constatamos por meio das discussões nos GTs (Grupos de Trabalhos) da CONAE (Conferência Nacional da Educação) em Abril/2010, quando perguntamos ao Secretário da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) sobre as ações educativas voltadas para idosos dentro das Políticas da EJA, a resposta foi objetiva e direta, “não há”, sem dúvidas, por falta de interesse por essa questão, de especialistas, pesquisadores e, sobretudo, por uma cultura discriminatória carregada de estigmas e tabus acerca da velhice [...].

Apesar das constatações acerca da escassez de uma educação voltada especificamente para a aprendizagem de idosos, faz-se necessário ressaltar a contribuição das CONFITEAs -

Conferência Internacional de Educação de Adultos promovida pela UNESCO, a cada 12 anos, com a participação de ministros de estado de vários países.

Destacamos também, em nível nacional e estadual, a importância dos Fóruns de EJA, como instâncias de discussão das políticas educacionais voltadas para a educação de jovens e adultos. Os fóruns, organizados desde 1996, defendem a educação como um direito de todas as pessoas, em todas as idades, ou seja, ao longo de toda a vida. Este movimento social tem como objetivo assegurar esse direito a todos os brasileiros.

A EJA, portanto, precisa ser, na prática, priorizada enquanto política pública. Segundo Serra (2012, p. 38):

A partir da Lei Nº 11.494 de 20/06/2007 que trata do FUNDEB, a EJA passou a ter o mesmo tratamento que as outras modalidades de ensino, mas na prática continuam os equívocos e ignorância na educação pública quanto à oferta da EJA, como se não fosse a prioridade na educação básica. Nesse processo, o que importa não é apenas o acesso a educação escolar, mas, oportunizar a continuidade dos estudos aos jovens, adultos e idosos. Na prática tem profissionais da educação que ainda fazem diferença dentro da modalidade EJA, ao afirmarem que Alfabetização não está incluída como EJA. Na verdade a EJA está inclusa na educação básica e como modalidade de ensino a sua oferta pode ser através da Alfabetização, ensino fundamental, 1º segmento, 2º segmento e no ensino médio.

A seguir discutiremos iniciativas que, de forma direta ou indireta, dizem respeito à educação voltada para a população idosa no Brasil nas últimas décadas.

## 2.1 Na velhice também se estuda

Diante do cenário apresentado acima, fica clara a demanda crescente de políticas públicas voltadas para a população mais velha. Boa parte desta população é composta por pessoas que foram desassistidas em termos de escolarização na infância, persistindo até a velhice com déficits na área educacional. Tais déficits não estão desvinculados de outras necessidades que não foram supridas ao longo da trajetória de vida dessas pessoas. Apesar do aumento de anos vividos, sabemos que, no Brasil, essa maior quantidade de tempo acrescida na vida das pessoas, não vem acompanhada de uma melhor qualidade de vida.

Partindo da constituição de 1988, na Seção I, do Capítulo III, que trata da Educação, o Art. 208 diz o seguinte: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...].**” (Grifo nosso).

Como podemos observar, o direito à educação está garantido na constituição para brasileiros de todas as idades. Mas, é importante ressaltar que:

Apesar da primeira constituição brasileira, em 1824, já garantir a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, sabe-se que um século depois cerca de 75% a 80% da população ainda era analfabeta. Este fato atesta que historicamente em nossa realidade, as garantias legais não são acompanhadas por ações que façam cumprir o que foi estabelecido no papel. (BARROSO, 2007, p. 42-43).

Embora, ao longo da história da república brasileira, tenha havido diminuição do analfabetismo, este ainda persiste, principalmente entre a população idosa do Norte e Nordeste do país, como demonstram os dados do IBGE apresentados anteriormente. A situação do analfabetismo na região Nordeste possui várias determinações:

Sendo um fenômeno determinado por múltiplos fatores de natureza econômica, social e educacional, o problema do analfabetismo no Nordeste precisa, portanto, ser analisado à luz de um diagnóstico da realidade histórica da Região e seu enfrentamento requer a adoção de sujeitos a serem beneficiados. (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 22).

Após os avanços contidos no texto constitucional de 1988, elaborou-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que prevê a oferta, pelo poder público, de cursos presenciais ou à distância para jovens e adultos “insuficientemente escolarizados” (Art. 28, parágrafo 3º). A mesma lei assegura a Educação de Jovens e Adultos (Seção V, Art. 37):

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Confirma-se, então, o que afirmou Peres (2011) na citação feita neste trabalho, ou seja, que o texto da lei não se refere aos idosos e sim aos jovens e adultos. Esta questão também é levantada por Menezes (2017, p. 94):

Assim, mesmo com as significativas contribuições da LDB de 1996 para a educação de jovens e adultos (as), mais uma vez a velhice, por exemplo, é considerada uma fase em que não há preocupação com o seu acesso à educação. A invisibilidade de grupos historicamente excluídos permanece como uma marca indelével da legislação brasileira.

Em 1997, um ano após a publicação da LDB, ocorreu em Hamburgo, na Alemanha a V CONFITEA. O documento final conhecido como “Declaração de Hamburgo” contribuiu,

dentre outros aspectos, com a ampliação do debate sobre a Educação de adultos, estabelecendo um novo paradigma de educação.

A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 37).

A partir da V CONFITEA, o termo educação de adultos foi ampliado para “educação ao longo da vida”. Este novo paradigma é confirmado na VI Conferência realizada no Brasil no estado do Pará, em 2009. Sobre o “Marco de Ação de Belém”, documento resultante desta conferência, Serra (2012, p. 23) esclarece o seguinte:

Aprendizagem ao longo da vida, do berço ao túmulo, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos [...] Reafirmamos quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver [...].

Eventos internacionais que defendem a “educação ao longo da vida” colocam em destaque a promoção da alfabetização de jovens e adultos, com o objetivo de enfrentamento da exclusão e desigualdade social.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Hamburgo, 1997) foram eventos internacionais que reafirmaram o direito de todos à educação ao longo de toda a vida. Nesses documentos, a alfabetização de jovens e adultos foi apontada como um território estratégico para fazer frente à exclusão e à desigualdade social e, desse modo, garantir os direitos humanos, a participação cidadã, a valorização da diversidade cultural, da solidariedade entre os povos e a não discriminação. Porém, a noção ampla de alfabetização proposta nesses documentos – entendida como instrumento singularmente eficaz para a aprendizagem, para o acesso e a elaboração da informação, e para a participação na própria cultura e na cultura mundial – não é concretizada em muitos dos programas e práticas de alfabetização implementados em nosso país. (UNESCO, 2008, p. 67-68).

Sobre a VI CONFITEA, realizada no Brasil no ano de 2009, em Belém do Pará, Serra (2012, p. 58) ressalta:

[...] aborda a concepção ampliada de educação de jovens e adultos, que entende educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar. É nessa percepção que se inserem os idosos, enquanto sujeitos de direitos; Segundo, destaca que a EJA como direito, significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto, significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos.

Mais especificamente no tocante a superação do analfabetismo da população, no período de redemocratização do país é lançado pelo governo Lula, recém-empossado, o Programa Brasil alfabetizado voltado para jovens a partir de 15 anos de idade, adultos e idosos. Segundo Menezes (2017, p. 96):

O Programa Brasil Alfabetizado foi lançado em 2003 pelo Governo Federal e, a exemplo de Campanhas anteriores, contou com o trabalho de voluntários (as) no início de sua implantação. A proposta visou à erradicação do analfabetismo entre 20 milhões de pessoas no prazo máximo de 4 (quatro) anos. Todavia, 1 (um) ano depois, com a saída de Cristovam Buarque do Ministério da Educação e a posse de Tarso Genro, houve uma reformulação no Programa que culminou na eliminação da meta de erradicação do analfabetismo em 4 (quatro) anos e no aumento do dobro de tempo dos projetos de alfabetização que passaram a ser de 8 (oito) meses cada.

Neste mesmo ano de 2003 foi sancionado o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741 de 1º de outubro. Embora o Estatuto represente um grande avanço na política em prol dos mais velhos, com relação à educação ainda deixa a desejar. No documento, a educação é considerada um dos “Direitos Fundamentais”, inserida no capítulo V, juntamente com a cultura, esporte e lazer (BRASIL, 2003). Em nenhum dos artigos há referência à alfabetização dos idosos, apesar das altas taxas de analfabetismo desta população no Brasil.

Embora os velhos contem com a EJA, como já foi afirmado acima, no campo da política educacional, há ainda a necessidade da efetivação da EJAI, como defende Serra (2012, p. 38) em sua pesquisa:

[...] defendemos a inclusão dos idosos, ficando a sigla EJA acrescido para Educação de Jovens, Adultos e Idosos-EJAI, exatamente para destacar essa categoria na Política de Educação Inclusiva, não só pelo fato de ser adulta, mas por pertencer a uma etapa de vida que tem suas peculiaridades e, portanto, exige atenção especial.

O desafio que se coloca não é apenas em termos de viabilizar o acesso dos idosos à educação, mas também garantir a permanência destes na escola. Serra (2012, p. 175) vai afirmar que “a escola permaneceu e ainda permanece distante, no que se refere a um projeto pedagógico que contemple a categoria dos idosos”. A pesquisadora comenta sobre a condição de exclusão e discriminação em que esta população se encontra.

Tal como ocorre com os negros, outros adjetivos preconceituosos são usados e essa questão se reforça quando associada à condição social, ou seja, ser idoso(a) e pobre, reforça a discriminação e preconceitos com a idade, o ageísmo. (SERRA, 2012, p. 38).

*Ageísmo* é um termo recente, de origem americana, que foi traduzido para o português por *idadismo*. Segundo Daniel, Antunes e Amaral (2015), o termo “*idadismo*” foi cunhado por Robert Butler, psicólogo norte americano, publicado num artigo científico em 1969. O termo vai se referir à discriminação etária sofrida pelos mais velhos, mas também por outros grupos de idade. Para a OMS (2015, p. 6):

Um dos desafios ao se desenvolver uma resposta ampla para o envelhecimento da população é que muitas percepções e suposições comuns sobre pessoas mais velhas são baseadas em estereótipos ultrapassados. [...] As políticas devem ser estruturadas de forma que permitam um maior número de pessoas alcançarem trajetórias positivas do envelhecimento.

Com relação à educação dos idosos, Serra (2012, p. 139) aponta a existência de nomenclaturas novas, tais como: “Gerontologia Educacional, Educação Gerontológica, Gerontagogia”. Em seu trabalho, a autora propõe, apoiada nas ideias de Paulo Freire e outros autores, “a Gerontagogia Dialógica intergeracional, alicerçada na educação enquanto processo permanente, ou seja, ao longo da vida, buscando dinamizar objetivos, métodos e conteúdos em atendimento as necessidades dos idosos e da comunidade intergeracional” (SERRA, 2012, p. 140).

Sobre iniciativas para o enfrentamento do analfabetismo de pessoas que se encontram fora da idade regular, Serra (2012, p. 38-39) “*elenc*a os principais acontecimento na EJA/Brasil”, que reproduzimos a seguir:

- a) 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (1947), orientada pelo Prof. Lourenço Filho;
- b) Campanha Nacional de Educação Rural (1952);
- c) Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958);
- d) Movimento de Educação de Base (CNBB/61);
- e) Criação do Centro Popular de Cultura (1961/UNE);
- f) Lançamento (Jan/1964) do Plano Nacional de Alfabetização, orientado pelas ideias de Paulo Freire;
- g) Movimento de Cultura Popular/Paulo Freire;
- h) Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) – (65 a 71) (Iniciativa dos evangélicos/Recife) (Alfabetização);
- i) Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (1967);
- j) Movimento Cultural Popular (em Natal), cujo lema era: De pé no chão também se aprende a ler”;
- k) Implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES) (para atender aos egressos do Mobral);
- l) Criação da Fundação Educar, com parcerias entre governos e sociedade civil (em substituição ao Mobral);
- m) Implantação do Programa Alfabetização Solidária em parceria com Universidades, Prefeituras e Empresas; (Governo Federal, 1997);
- n) Criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (em 2003);

o) Lançamento em 2003 do Programa Brasil Alfabetizado (Governo Lula), que beneficiou 12 milhões de jovens, adultos e idosos no período de 2003 a 2010 e, no governo da Presidente Dilma, o Programa teve continuidade, com o desafio de enfrentar e minimizar o analfabetismo, para reduzir os índices de 9,7% (IBGE, 2010) até o final de 2014.

Para finalizar esta breve discussão, consideramos relevante abordar o PNE, Plano Nacional de Educação para a década 2014-2024, Lei nº 13.005/2014. Das 20 metas a serem alcançadas no período, apenas duas, a meta 9 e 10, dizem respeito de modo mais específico à população idosa, mesmo esta não sendo nomeada.

**Meta 9:** elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

**Meta 10:** Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014).

Como se pode constatar nas metas do PNE citadas acima, o público idoso não é o alvo principal, pois, no caso da meta 9 este encontra-se inserido na categoria etária “15 anos ou mais”, não sendo, portanto, nominado. Na meta seguinte, a referência à população idosa se dá de modo indireto, tendo em vista que o foco é a integração da EJA à educação profissional. Desta maneira, os idosos que não possuam como objetivo na EJA um meio de qualificação profissional, não se tornam os destinatários desta meta. E assim, os velhos, mais uma vez, não são contemplados com exclusividade quando o tema é educação. Para Serra (2012, p. 38):

Como se não bastassem as condições sociais a que se submeteram ao longo da vida, os idosos por não terem tido acesso ao saber, foram aos poucos se acomodando e se adaptando à realidade, resignados pela sorte ou pela visão fatalista em atribuir todas as suas mazelas sociais à querência divina.

A alarmante exclusão educacional, comprovada hoje pelo grande número de analfabetos na faixa etária de 60 anos ou mais, principalmente no nordeste do país, reforça a invisibilidade dos velhos enquanto alvo de políticas educacionais.

Diante do exposto, consideramos importante dar voz às vítimas deste tipo de exclusão. Foi nossa pretensão com a pesquisa desenvolvida revelar um pouco da história de pessoas que se encontram por trás desses números, a partir de suas narrativas autobiográficas.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Adotamos como abordagem metodológica a Pesquisa (Auto)biográfica. Na visão de Olinda, Nogueira e Castro (2017), a abordagem biográfica tem proporcionado suportes teóricos para se compreender a relação entre experiência e narrativa. Para estes autores, “Identidades pessoais e profissionais são construídas, realçando a verdade de que a narrativa opera, permanentemente, a reelaboração e ressignificação da experiência.” (p.41).

Como salientam Olinda, Nogueira e Castro (2017, p. 237): “Não podemos esquecer que o modo como o sujeito profere uma fala sobre si está relacionado com as condições sociopolíticas e culturais em que está mergulhado.” Ao abordar a pesquisa (auto)biográfica, Silva (2017, p. 255) afirma que: “Essa perspectiva investigativa permite, através de sua variedade de métodos e técnicas, evidenciar como as pessoas, falando de si, falam da vida e do mundo.”

Nesta parte do trabalho discutimos o estudo da narrativa a partir de Jerome Bruner e em seguida apresentamos a metodologia e os procedimentos adotados.

#### 3.1 A narrativa na perspectiva de Jerome Bruner<sup>3</sup>

Na obra “Fabricando histórias”, Bruner (2014, p. 37) lança a seguinte questão: “Por que é que usamos histórias como forma de contar sobre o que acontece na vida e em nossas próprias vidas? Por que não imagens, ou listas de datas, lugares, nomes, qualidades de nossos amigos ou inimigos? Qual a razão desse vício aparentemente inato em histórias?”

Sobre a concepção de Bruner do que é a narrativa, Rabatini (2010, p. 40) assegura o seguinte: “A compreensão bruneriana do que de fato é uma narrativa, abordaria diversos campos como: a linguística, a teoria literária, a psicologia, a filosofia e até a matemática. E a narrativa envolveria uma sequência de eventos, ela é assim um discurso.” Nas palavras de Bruner (2008, p. 118), a narrativa consiste na “capacidade de dar forma de história à experiência”; ele salienta que “a nossa capacidade de verter a experiência em termos de narrativa não é apenas um jogo de criança, mas um instrumento de produção de significado que domina grande parte da vida na cultura – desde os solilóquios à hora de deitar até à ponderação do testemunho no nosso sistema legal.” (p. 119).

---

<sup>3</sup> Este tópico é parte do artigo publicado no VIII CIPA – Congresso Internacional de pesquisa (Auto)Biográfica, realizado em setembro deste ano na cidade de São Paulo.

Fonte (2006, p. 125) pondera sobre as definições de narrativa:

Várias definições de narrativa têm emergido, havendo alguns teóricos a argumentar que todos os pensamentos são narrativos (HOWARD, 1991), enquanto outros descrevem as narrativas como uma forma distinta de expressão de acontecimentos humanos com significado (BRUNER, 1986). [...] Sarbin (1986, p. 9) define a narrativa como: “A forma de organizar episódios, acções e relatos de acções, é uma realização que junta factos reais e de ficção onde o tempo e o espaço são incorporados.” De facto, este princípio organizador da experiência humana presente na narrativa está subjacente à definição de narrativa apresentada por diversos autores.

Sobre a natureza da narrativa, assim se expressa Bruner (2014, p. 25):

[...] a narrativa, em todas as suas formas, é uma dialética entre aquilo que era esperado e aquilo que veio a ocorrer. Para que exista um relato, alguma coisa inesperada deve acontecer – de outro modo, não há o que se contar. As histórias são imensamente sensíveis a qualquer coisa que desafie nossa concepção do canônico. Elas são instrumentos não tanto para resolver problemas, mas mais para encontrá-los. O tipo de história é sinalizado tanto pela situação retratada quanto pelo seu desfecho. Contamos histórias mais para prevenir do que para ensinar. E, por causa disso, histórias são moedas correntes de uma cultura.

A preocupação maior deste pensador “não é como o texto narrativo é construído, mas como ele opera como um instrumento mental de construção da realidade.” (BRUNER, 1991, p. 5). A seguir, destacaremos algumas das características da narrativa, apresentadas pelo autor em várias de suas obras.

A “sequencialidade”, inerente à narrativa, é considerada por Bruner (2008, p. 63) como sendo “talvez a sua principal propriedade”:

Uma narrativa é composta por uma única sequência de eventos, estados mentais, acontecimentos envolvendo os seres humanos como personagens ou actores. Tais são as suas componentes. Mas estas não têm vida ou significado próprios. O seu significado é dado pelo seu lugar na configuração geral da sequência como um todo – o seu enredo ou *fábula*.

Sobre a “diacronicidade narrativa”, Bruner (1991, p. 5-6) afirma que:

Uma narrativa é uma exposição de eventos que ocorrem com o passar do tempo. É irredutivelmente durativa. Pode ser caracterizada em termos aparentemente não-temporais (como uma tragédia ou uma farsa), mas isso apenas resume quais são os padrões fundamentais dos eventos que ocorrem com o passar do tempo. Além disso, o tempo envolvido, como notou Paul Ricoeur, é o “tempo humano” e não o tempo abstrato ou o tempo do “relógio.”

Embora seja uma característica inerente à narrativa, Bruner (1991, p. 11) explica que “nem toda sucessão de eventos recontada constitui uma narrativa, mesmo quando é

diacrônica, particular, e organizada a partir de estados intencionais. Alguns acontecimentos não justificam que se fale sobre eles e diz-se serem ‘sem-graça’, e não uma história.”

A “indiferença factual” é identificada como outra importante propriedade. Na perspectiva bruneriana, independente de ter acontecido ou não, o fato de uma narrativa ser real ou imaginária não faz com que ela perca seu potencial como história (BRUNER, 2008), pois tanto o historiador quanto o romancista, segundo ele, utilizam a forma narrativa.

Em um sentido talvez mais aprofundado, pode ser que as condições e os estados intencionais descritos em uma ficção “bem-sucedida” nos sensibilizem a experimentar nossa própria vida de maneira semelhante. Isso sugere que a distinção entre ficção narrativa e narrativa verdadeira não é tão óbvia quanto o senso comum e o uso nos faz crer. (BRUNER, 1991, p. 12).

É também considerada uma característica fundamental da narrativa, a “especialização em forjar ligações entre o excepcional e o comum”, ou seja, “a sua forma única de gerir os desvios do canônico”. De acordo com Bruner (2008, p. 68):

[...] a viabilidade de uma cultura reside na sua capacidade de resolver conflitos, de explicar diferenças e renegociar significados comunitários. Os significados negociados, discutidos pelos antropólogos sociais ou pelos críticos da cultura, como essenciais à conduta de uma cultura tornam-se possíveis graças ao aparelho da narrativa para lidar simultaneamente com a canonicidade e a excepcionalidade. Assim, além de um conjunto de normas, uma cultura deve também conter um conjunto de procedimentos interpretativos para clarificar os desvios das normas significativas em termos de padrões estabelecidos de crenças.

Uma das propriedades da narrativa é a sua “qualidade dramática”:

Enquanto todos, desde Aristóteles até aos chamados gramáticos narrativos, concordam que uma história gira em torno de uma violação de legitimidade, as diferenças de como a noção de violação é concebida revela ela própria diferentes ênfases culturais. Leve-se em conta a célebre explicação de Kenneth Burke do “quinteto” dramático. O quinteto consiste em um Agente, um Ato, uma Cena, um Propósito e uma Função, o equilíbrio apropriado entre estes elementos define-se por uma “razão” determinada por convenção cultural. Quando esta “razão” fica desequilibrada, quando a expectativa convencional é quebrada, problemas acontecem. E são os problemas que provêm o engenho do drama; problemas como um desequilíbrio entre um e os demais elementos do quinteto [...]. (BRUNER, 1991, p. 15).

Para Correia (2003, p. 511), o significado é “dado de forma narrativa”, logo, esta se torna uma importante fonte de compreensão do “si mesmo” na cultura durante a pesquisa (auto)biográfica, conforme será abordado no próximo tópico.

### 3.1.1 O si mesmo e a autobiografia

Segundo a psicologia cultural de Bruner (1997, p. 100), o “si-mesmo” corresponde a “uma configuração de eventos pessoais em uma unidade histórica que inclui o que fomos e o que seremos.” O “si mesmo”, para o autor, pode se expressar por meio da narrativa. Mas, Bruner esclarece que não há um “si mesmo” isolado, tendo em vista que este se constrói a partir de um contexto histórico-cultural. Portanto, a narrativa é uma expressão não apenas do si mesmo, mas também da cultura na qual este é formado.

Como procedimento metodológico, se quisermos ter “uma noção ‘geral’ de um ‘si-mesmo’ particular [...] não podemos acompanhar as pessoas ao longo de toda a sua vida, observando ou interrogando a cada passo do caminho [...]” (BRUNER, 1997, p. 103). Ao se buscar, então, fazer uma “investigação retrospectiva”, o autor propõe a realização de narrativas autobiográficas como uma alternativa viável.

Não me refiro a uma autobiografia no sentido de um “registro” (pois não existe tal coisa). Refiro-me, simplesmente, a um relato do que se pensa que se fez, em que cenário, de que modo, por que razão. Ela será inevitavelmente uma narrativa, como Polkinghorne observou e, retomando a opinião de Schafer, sua forma será tão reveladora quanto sua substância. (BRUNER, 1997, p. 103).

Assim, como fonte de pesquisa, as narrativas autobiográficas revelam tanto o si mesmo quanto a cultura em que o narrador está inserido, uma vez que: “É por meio de nossas próprias narrativas que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo, e é por meio de sua narrativa que uma cultura fornece modelos de identidade e agência a seus membros.” (BRUNER, 2001, p. XI).

Sobre a autobiografia, Bruner (1997, p. 104) acrescenta: “Ela é um relato apresentado ‘aqui e agora’ por um narrador, a respeito de um protagonista, que leva o seu nome, que existiu no ‘lá e então’; a história termina no presente, quando o protagonista se funde com o narrador.” Na autobiografia é estabelecido um equilíbrio entre “o que alguém realmente era e aquilo que poderia ter sido” (BRUNER, 2014, p. 85), daí o fato de que o narrador de si está sempre justificando sua própria narrativa.

Como procedimento a ser adotado em pesquisa, Bruner (1997, p. 106) sugere que se possa “encorajar a produção de significados através de relato narrativo, em vez das respostas mais categóricas obtidas em entrevistas padronizadas.”

Para o teórico, a narrativa da própria vida possui natureza construtiva. Consiste em uma “produção conjunta entre narrador e espectador” (BRUNER, 1997, p. 106). Explicita que

contar a própria história, então, corresponde a desvelar o próprio eu para si e para os outros – tarefa que não pode ser “completada, apenas finalizada” (BRUNER, 2014, p. 85).

De acordo com o autor em análise, a narrativa é essencial na vida dos seres humanos. “*Logus e práxis* são culturalmente inseparáveis. O enquadramento cultural das nossas *próprias* ações força-nos a ser narradores.” (BRUNER, 2008, p. 103). Ele chega a afirmar que “o talento narrativo distingue o gênero humano tanto quanto a posição ereta ou o polegar opositor.” (BRUNER, 2014, p. 96). E prossegue: “é através da narrativa que nós criamos e recriamos a individualidade; que o eu é produto de nosso contar, e não uma essência a ser perscrutada nos recônditos da subjetividade.” (p. 96). Ele entende, ainda, que: “a construção da identidade, ao que parece, não consegue ir adiante se não há capacidade de narrar.” (p. 97).

Bruner (2014) aponta um aspecto bastante interessante das narrativas autobiográficas, que é a constante presença de “pontos de virada”. As autobiografias, segundo ele, sejam elas escritas ou contadas na forma de entrevistas, “são quase sempre acompanhadas por comentários do tipo ‘me tornei uma nova mulher’ ou ‘descobri uma nova voz’ ou ‘era uma nova pessoa depois que saí’.” (p. 93). E entende tais comentários não como uma “característica apenas da juventude, já que os pontos de virada frequentemente ocorrem mais tarde na vida, em particular quando nos aproximamos da aposentadoria.” (p. 93). A arte narrativa de autoconstruir-se, na perspectiva de Bruner, conta com a presença de vários personagens, que são, na verdade, “nossas múltiplas vozes interiores” (p. 95).

Na visão de Bruner, a narrativa é tida como algo tão importante, a ponto de sua incapacidade ser considerada como mortal para a individualidade. Os argumentos do autor nos fazem lembrar a peste da insônia, que provocava problemas de esquecimento aos moradores de Macondo, no romance “Cem anos de solidão” de Gabriel Garcia Marques (1994). Na história, as lembranças iam gradativamente se apagando da memória dos doentes, fazendo com que perdessem a noção das coisas e até mesmo suas identidades e a consciência de si.

Para Bruner (2014, p. 96), “se nos faltar a capacidade de fabricar histórias sobre nós mesmos, não existirá uma coisa como a individualidade.” Como evidência, ele cita a existência de um distúrbio neurológico, chamado “disnarrativa, um severo comprometimento da habilidade para contar ou entender histórias.” (p. 96). Tal comprometimento está associado a doenças como a de Alzheimer, na qual o indivíduo vai perdendo a noção do outro e de si mesmo. Mas, o psicólogo cognitivista, com sua visão culturalista, alerta que:

Por mais que confiemos em um cérebro em funcionamento para alcançar nossa individualidade, somos praticamente desde sempre expressões da

cultura que nos nutre. E a própria cultura é uma dialética, repleta de narrativas alternativas sobre o que o eu é ou poderia ser. As histórias que contamos para criar a nós mesmo refletem essa dialética. (BRUNER, 2014, p. 97).

Podemos ressaltar, então, a importância da memória para um retorno ao passado. “Esse retorno pela narrativa pressupõe uma história que ao ser contada é ressignificada, implicando num re-conhecimento. E esse re-conhecimento não é só de si, mas de uma história maior que nos encontramos inseridos.” (BARROSO, 2008, p. 43-44). Uma história que, ao ser narrada, nos permite a construção de significados sobre o si mesmo e sobre o mundo à nossa volta.

### **3.1.2 A narrativa como fonte de pesquisa**

A partir do exposto, podemos afirmar que as narrativas se constituem como uma importante fonte das pesquisas (auto)biográficas na educação e em várias disciplinas das ciências humanas. Como resultado de um processo interpretativo, as histórias que alguém conta sobre si possuem um valor inestimável, pois nenhuma interpretação da experiência pode ser mais autêntica do que aquela relatada por quem a vivencia. A narrativa, como instrumento de produção de significados, tem como potencial a verdade do narrador que fabrica suas histórias em consonância com seu mundo cultural, através do contato com seu interlocutor.

Partindo dessa ideia, podemos afirmar a grande relevância da presença de interlocutores, ou seja, da importância do outro em nossa vida, que juntamente conosco pode gerar, pela negociação de significados, uma narrativa de si e do mundo. Construimos a nós mesmos por meio da narrativa, sendo esta essencial para nos definir. Além de moldar a experiência cotidiana e colocar ordem em nossas vidas, as histórias têm o poder de suavizar a realidade. A narrativa nos diz muito sobre o narrador e sua cultura, tornando-se, portanto, um veículo importante para investigações no campo da abordagem (auto)biográfica.

## 3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO PERCORRIDO

### 3.2.1 Aproximações com o cenário da pesquisa

A pesquisa de campo ocorreu nos meses de fevereiro e março de 2018. Para a composição do conjunto de sujeitos, buscamos contatar idosos que se encontravam matriculados em turmas da EJA, considerados alfabetizados pela escola. O acesso aos sujeitos se deu a partir do contato com algumas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza que possuem polos de EJA na modalidade presencial. Para chegar até o público alvo de nossa pesquisa, solicitamos a alguns profissionais participantes dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Ceará, assim como de pesquisadores da área educacional que trabalham com essa modalidade de ensino a indicação de escolas de Fortaleza que pudéssemos contatar prováveis sujeitos para a pesquisa.

Através das sugestões, visitamos de modo informal três escolas. Na ocasião, após nossa apresentação, declaramos o interesse de entrevistar estudantes que atendessem aos objetivos da pesquisa, ou seja, alunos idosos considerados alfabetizados ou em processo de alfabetização. As referidas escolas, as quais se encontram matriculados os sujeitos da pesquisa, estão situadas em bairros periféricos da cidade e que possuem IDH avaliados como muito baixos, de acordo com dados do Anuário do Ceará 2017/2018.

Após sermos apresentadas a idosos que atendiam ao perfil de sujeitos que buscávamos para colaborar com o trabalho, tivemos uma conversa preliminar com eles para explicar os objetivos da pesquisa e em seguida fazer o convite para participar do estudo. Neste contato inicial foi colocado que pretendíamos fazer entrevista autobiográfica na qual o sujeito seria solicitado a narrar sua trajetória de vida. Após o aceite informal do convite, ficou agendada a data da entrevista com cada participante. Estas ocorreram na própria escola dos estudantes, no período da noite, turno em que estes estudam.

Os entrevistados estiveram pontualmente no horário previamente combinado. Para as entrevistas, foi cedida uma sala reservada, pela escola, permitindo a privacidade aos narradores e preservando o ambiente de barulho e possibilitando a gravação.

### **3.2.2 Sobre os colaboradores da pesquisa**

Embora a busca tenha se dado no sentido de encontrar estudantes já alfabetizados, observamos que os sujeitos entrevistados ainda estavam em processo de alfabetização e letramento. O desempenho demonstrado, por meio das conversas informais e da entrevista, deixava claro, em alguns casos, que a alfabetização não havia sido consolidada. Além de que, em sua maioria, os sujeitos se auto avaliavam como ainda não tendo o domínio da leitura e escrita, apesar de expressarem que hoje se percebem diferentes em relação ao período anterior ao ingresso na educação formal.

A pesquisa contou com sete colaboradores indicados por coordenadores e/ou professores das escolas visitadas. O grupo de entrevistados tinha o seguinte perfil: Quatro mulheres e três homens com a média de idade de 69,1 anos, variando de 61 a 85 anos. Com exceção de um deles, todos nasceram no interior do Estado do Ceará, onde passaram a infância. Com relação ao estado civil, um deles se declara casado; dois deles são solteiros; uma é viúva; dois afirmam ser separados e apenas um se diz divorciado.

Todos estão matriculados na EJA em escolas do município, no turno da noite, em salas que variam da EJA 2 à EJA 5 do Ensino Fundamental.

O período de tempo em que se encontram frequentando a escola, na modalidade EJA, corresponde a menos de 1 ano até 5 anos. Ao serem perguntados, então, com que idade iniciaram seus estudos na Educação de Jovens e Adultos, dois deles responderam que foi aos 60 anos e o restante respondeu o seguinte: 61 anos, 63 anos, 67 anos, 74 anos e 81 anos. Dos sete entrevistados, apenas 3 já estão aposentados. Mais da metade do grupo possui ainda ocupação remunerada.

Com o objetivo de manter o anonimato dos sujeitos, estes foram nomeados tomando como referência consulta feita ao ranking de nomes mais populares no Ceará antes da década de 1930, de acordo com publicação do IBGE (2018c).

### **3.2.3 Sobre as entrevistas**

As entrevistas ocorreram em forma de relatos espontâneos, sem o uso prévio de um roteiro. A referida proposta de entrevista informal permite ao narrador construir uma “versão longitudinal do si mesmo” (BRUNER, 1997, p. 103), possibilitando ao pesquisador “pedir esclarecimentos quando algo for obscuro” (p. 106).

O procedimento adotado buscou “encorajar a produção de significados através de relato narrativo, em vez das respostas mais categóricas obtidas em entrevistas padronizadas.” (BRUNER, 1997, p. 106).

As entrevistas foram antecedidas por conversas descontraídas permitindo aos sujeitos se sentirem à vontade para falar de si. O Termo de Consentimento Livre e esclarecido - TCLE foi lido pelo colaborador e por nós, de forma conjunta. Durante a leitura foi esclarecido aquilo que para o participante não estava plenamente compreendido. Ao final da leitura o documento foi assinado, após a confirmação de que não havia mais dúvidas pelo colaborador.

Após esta etapa avisávamos que iríamos ligar o gravador e em seguida solicitávamos aos participantes da pesquisa que nos contassem a sua trajetória de vida, da infância até o momento atual. As narrativas foram ouvidas com muita atenção, acompanhadas, por nós, com sorrisos ou gestos e expressões coerentes com o que estava sendo relatado. Os relatos não foram, inicialmente, interrompidos para que o fluxo interpretativo e configurador não fosse prejudicado. Em geral, os relatos tiveram duração de cerca de uma hora. Durante exposição, os sujeitos expressavam estar gostando de contar a própria história.

Ao final de cada entrevista, foram anotados, num pequeno formulário, dados pessoais dos entrevistados. A partir dessas informações foi possível traçar um perfil do conjunto de narradores participantes da pesquisa.

### **3.2.4 Análise do material da pesquisa**

A análise das narrativas autobiográficas foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes (2003) e Moraes e Galliazzi (2016). A Análise Textual Discursiva é definida como:

[...] um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos. (MORAES; GALLIAZZI, 2016, p. 136).

A ATD é apresentada por Moraes (2003) como *uma tempestade de luz*, metodologia “concebida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina”. (MORAES, 2003, p. 209). A ATD visa a “compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados.”

(MORAES; GALLIAZZI, 2016, p. 136). O ciclo de análise é composto pelos seguintes estágios, ainda de acordo com os autores citados:

1. Unitarização do *corpus*: consiste na “desorganização dos materiais de análise” (MORAES, 2003, p. 209).
2. Categorização: organização das unidades, combinando-as e classificando-as.
3. “Constução de Metatextos com base nos produtos da análise” (MORAES, 2003, p. 209).
4. Um processo auto-organizado: construção de novos significados (MORAES, 2003; MORAES; GALLIAZZI, 2016).

A referida abordagem de análise iluminou o caminho percorrido por nós, possibilitando-nos novas compreensões sobre os fenômenos estudados.

### **3.2.5 Aspectos éticos**

Os sujeitos concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), atendendo, assim, aos princípios éticos conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC) – parecer nº 2.481.594, de 01/02/2018.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: DESCRREVENDO E INTERPRETANDO AS CATEGORIAS

“A educação é arriscada, pois alimenta o senso de responsabilidade.”  
(Bruner, 2001, p. 46)

Para atingir os objetivos da pesquisa se fez necessário conhecer a relação dos sujeitos com o mundo letrado ao longo de suas trajetórias de vida. Buscamos, portanto, investigar as experiências anteriores ao início do processo de alfabetização na velhice.

Percebemos que o convite para a participação na pesquisa parece ter conduzido os sujeitos a um trabalho de rememoração nos dias que antecederam a realização da entrevista. Ficou claro que o interesse, por parte da pesquisadora, pela autobiografia dos entrevistados, havia mobilizado lembranças de vivências que necessitavam ser transformadas em experiência por meio da narrativa (JOSSO, 2010). Para Bruner (2014, p. 81), o Eu “apoia-se na memória seletiva para ajustar o passado às demandas do presente e do futuro que prevê”. A nossa primeira entrevistada nos conta o seguinte:

Eu estava me lembrando disso, já há muitos dias, né? Eu acho que já era desenvolvimento para isso aí, não era? Me lembrando daquelas situações do interior, né, das coisas [...]. (Ana, 72 anos).

As entrevistas se deram em meio a um clima de confiança que foi se consolidando no decorrer dos relatos. Conseguimos em pouco tempo estabelecer uma relação empática com os narradores e, não raro, na tessitura da narrativa pudemos vislumbrar uma variedade de emoções permeando as histórias que iam sendo contadas. Alguns dos sujeitos revelaram ser a primeira vez que estavam contando suas histórias de vida e a maioria demonstrou satisfação em narrar e até se admiraram por estarem conseguindo lembrar-se de tantas coisas passadas.

Eu num contei pra ninguém, mas tô contando aqui. Eu já passei por muita coisa, minha filha. Nessa idade aqui que eu tô, eu já passei por muita coisa! [...]. Mas, também já teve coisa boa, passei por coisa boa. Só nesse colégio aqui, né, o pessoal bom. (Ana, 72 anos).

Eu tô lhe dizendo, mas eu nunca disse a ninguém. Eu nunca contei isso a ninguém. E tô lhe contando, num sei por que... Hoje eu tava pesquisando no juízo, né? (Raimunda, 85 anos).

Durante os relatos, os sujeitos perceberam haver na própria narrativa uma confluência entre os tempos da memória, ou seja, o contar passando por idas e vindas, conclusões e recomeços, recuos e avanços no tempo. Nas narrativas foi possível identificar as suas propriedades descritas por Bruner (1991, 2008, 2014).

Bruner (2008), citando Paul Ricouer, vai comentar sobre o tempo envolvido na narrativa, que não segue o tempo abstrato do relógio, mas sim um “tempo humano”. As histórias contadas retratam bem o curso não linear da narrativa, levando a quem narra a tomar consciência desse processo. O comentário de Raimunda ilustra bem isso:

Eu converso pra frente, converso pra trás, converso de lado né? (Risos).  
(Raimunda, 85 anos).

O fato das entrevistas não terem sido realizadas a partir de um roteiro prévio de perguntas, levou os sujeitos a se tornarem protagonistas deste momento da pesquisa. Por ter se tratado de autobiografias espontâneas, os sujeitos detinham o controle do que diziam, decidindo, portanto, o rumo da história contada. Apesar de algumas perguntas terem sido feitas durante a narrativa, estas foram pertinentes ao que estava sendo relatado, ou seja, eram engendradas da própria fala dos entrevistados.

Percebemos que esta estratégia metodológica permitiu aos participantes da pesquisa se sentirem à vontade para optarem, de forma consciente ou não, sobre quais acontecimentos deveriam ou mereciam ser relatados. Sobre a autobiografia e sua natureza construtiva, Bruner (2014) assinala que nela se estabelece um equilíbrio entre o que ocorreu e o que poderia ter ocorrido.

No processo de análise das narrativas, as categorias emergentes do *corpus* foram organizadas a partir de três categorias amplas, oriundas de nosso referencial teórico-metodológico, que são as seguintes: “o passado”, “o presente” e “o possível”. Segundo Bruner (2001, p. 93), “[...] *qualquer* interpretação do passado, do presente ou do possível bem elaborada, bem argumentada, documentada com escrupulo e sob uma perspectiva honesta merece respeito”.

A estruturação do metatexto teve por base as categorias pertinentes ao objeto da investigação que emergiram no processo de análise e foram inseridas nas categorias mais abrangentes após a fase de unitarização da ATD, como foi explicado na metodologia da pesquisa. Trabalhou-se, portanto, com a combinação de categorias a priori e categorias emergentes. Como produto da análise, chegamos às categorias e subcategorias, apresentadas a seguir, que serão descritas e interpretadas ao longo deste capítulo.

Sobre o **passado**, emergiram as categorias abaixo e suas respectivas subcategorias:

- **Vida familiar:** Origem rural; Relação entre adultos e crianças;
- **Mundo do trabalho:** Trabalho infantil; Trabalho ao longo da vida.

- **Negação do direito à educação no decorrer da vida:** Desejo e necessidade de estudar; Impedimentos à educação escolar; Analfabetismo ao longo da vida.

Sobre o **presente**:

- **Aproximações e encontro com a escola na velhice:** Ingresso na EJA; O olhar do outro sobre o estudante idoso.
- **Desafios enfrentados para estudar:** Censura interna; Dificuldades para aprender; Limitações próprias da idade; conciliação entre trabalho e estudo.
- **Percepções sobre a escola.**
- **Percepções sobre sua própria aprendizagem.**
- **Motivações para começar a estudar na velhice.**
- **Repercussões da inclusão educacional.**

Acerca do **possível**:

- **Preocupação com a educação das novas gerações**
- **Alfabetização na velhice:** sentidos e significados

Ao final, construímos um metatexto com base nas orientações de Moraes e Galiazzi (2016). Este, que compõe a próxima seção deste relatório, comporta, de maneira integrada, a descrição e interpretação das categorias e subcategorias extraídas do corpus, da forma que foram apresentadas acima.

#### 4.1 O PASSADO

“Um menino caminha e caminhando chega no muro  
E ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está.  
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar,  
Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar.  
Sem pedir licença muda nossa vida, depois convida a rir ou chorar.”  
(“Aquarela”, Toquinho)

A categoria “o passado”, aqui, compreende as experiências relativas às etapas anteriores à velhice, ou seja, da infância até a adultez. Como já assinalamos acima, a narrativa não segue uma ordem cronológica de fatos, não obedecendo ao relógio, mas uma temporalidade que dá sentido ao que está sendo narrado.

Embora a análise tenha oferecido uma gama de conhecimentos sobre os percursos trilhados por cada participante da pesquisa, nos detivemos aos temas mais diretamente relacionados ao nosso objeto de investigação. Abordaremos, abaixo, as categorias *Vida*

*familiar, Mundo do trabalho e Negação do direito à educação no decorrer da vida*, com suas respectivas subcategorias.

#### **4.1.1 Vida familiar**

“O nosso viver era esse.”  
(Ana, 72 anos)

##### **4.1.1.1 Origem rural**

Os sujeitos são oriundos do interior do estado, com exceção de um deles que nasceu em Fortaleza. Em sua totalidade pertencem a famílias cujos membros, pais e irmãos, são analfabetos. As narrativas expõem paisagens rurais que serviram de cenário para brincadeiras na infância, assim como para situações difíceis, tais como as secas, lembradas em vários momentos das histórias contadas. As condições materiais descritas indicam muita pobreza e uma luta constante pela sobrevivência.

Quem mora no interior, criado no interior, é horrível, né? Interior pobre, fracassado, né, que num tinha uma saída de nada [...]. Aí, mulher, apareceu essa seca do 58. Aí pronto! Tudo seco! Não tinha nem daonde a gente beber água, tu sabe... Num tinha comida, num tinha água, num tinha nada. Você sabe qual era a comida que nós comia? Manga cozida. Era, desse jeito, eu ia prum pé de mangueira tirava um bocado de manga de vez, tirava outras maduras, tirava verde... desse tamanho a sacola... (Mostra o tamanho). Chegava em casa, a mamãe lavava tudim, botava numa panela de barro e botava no fogo e botava um pouquinho de sal. Ali, quando cozinhava aquela manga, nós comia e ainda bebia aquela água. (Ana, 72 anos).

Nesse tempo a gente era tão pobre, de um jeito, que nem um chinelo tinha. Vinha se queimando na terra quente, aquelas terra do interior. É rapaz, a vida do interior toda vida foi triste! E ainda tá triste, ainda. Num tem nada bom não. (Manoel, 61 anos).

A pesquisa de Barroso (2007) nos ajuda a entender melhor a infância vivenciada no meio rural no Ceará da primeira metade do século XX. Ao entrevistar idosos residentes em uma Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI) de Fortaleza acerca de suas memórias de infância no Ceará, a pesquisadora encontrou dados semelhantes aos da presente investigação. O grupo entrevistado por Barroso (2007) foi composto por nove mulheres e três homens, nascidos entre os anos de 1902 e 1935 que tinham passado a infância no interior do estado, com exceção de apenas um deles: “Em geral os narradores descreveram um cenário

rural ao recordar a infância; falaram de banhos de rio, brincadeiras de roda à luz da lua, passeios a cavalo e outros. As brincadeiras, portanto, se davam ao ar livre.” (p. 81).

Embora o sujeito mais velho da presente pesquisa tenha a idade aproximada ao do participante mais novo da investigação referida acima, podemos afirmar que há uma grande semelhança entre os cenários da infância descritos pelos dois grupos de sujeitos. Cronologicamente, podemos dizer que nossos atuais colaboradores, hoje alunos da EJA, compõem a geração seguinte daquele grupo de sujeitos nascidos nas três primeiras décadas do século XX no Ceará. Pode-se concluir, portanto, que houve poucas mudanças de uma geração para outra no que se refere ao cenário das narrativas.

#### 4.1.1.2 Relação entre adultos e crianças

A relação das crianças com os adultos era bastante assimétrica. Os pais, de acordo com a maioria das histórias, se comportavam de forma autoritária, não sendo raros os relatos de castigos físicos. Os casos mais marcantes, e quase idênticos, foram extraídos das narrativas de Raimunda e Pedro citadas abaixo.

Tivesse meu pai conversando mais outro homem, ou tivesse a minha mãe conversando, ninguém podia chegar perto, nem passar por acolá, pois, quando a pessoa saísse, a gente apanhava de relho. Quando eu cheguei aqui, ainda tinha a marca de relho... Ele dava tanto na gente que o sangue escorria [...]. A gente apanhava com relho, relho cru. (Raimunda, 85 anos).

Naquela época, se meu pai tivesse conversando com uma pessoa e eu passasse pelo meio dele, ele num dizia nada não. Mas, quando a pessoa ia simhora, quem ia entrar no couro era eu. [...] Tristeza, tristeza! Mas, eu não podia falar nada, porque era meu pai, né... Era ordem. Ele tinha um chicote com 4 pontas de relho, assim desse tamanho, dependurado. Era pra apear o cavalo, né. Era pra nós também, era pra nós também. Aí, ele dizia: “olha, se você fizer isso aqui outra vez, você vai apanhar. Se você fizer, vá na certeza”. E era peia, não era brincadeira não. Ele batia e parecia que tinha vontade de bater mesmo, achava que tinha prazer. [...] Mas, mesmo assim eu num tive nenhum rancor contra ele não, era meu pai. Mas, quando se fala de estudo, eu num devo nada a ele. (Pedro, 74 anos).

As crianças deviam obediência aos adultos e, principalmente, ao pai. Este devia ser respeitado e tinha o “direito” de punir os filhos da forma que considerasse correto. Ao comparar ainda estes resultados com a pesquisa de Barroso (2007, p. 80, 104), identificamos muitas semelhanças, como podemos constatar no seguinte comentário:

O espaço familiar foi lembrado também como um lugar onde as regras eram muito rígidas, sendo a criança, em geral, castigada em caso de falhas ou

desobediência aos adultos. [...] os casos de desobediência ou desacato aos pais, a criança era advertida ou, dependendo da gravidade de seu ato, punida com surras, palmatórias ou “bolos”.

No período em que transcorreu a infância dos colaboradores, era comum as crianças serem castigadas também pelos professores. Mas, não foram encontradas tais referências tendo em vista que os entrevistados não frequentaram a escola nas etapas iniciais de suas vidas.

A infância relatada pelos sujeitos nos permite ainda fazer aproximações com aquela descrita pelo historiador Philip Ariès (1981). Pois, a partir do que foi narrado, pudemos visualizar uma infância curta, na qual as crianças, desde muito cedo, eram integradas no mundo dos adultos e designadas por suas famílias para trabalhar na roça ou ocupar-se de afazeres próprios da vida adulta, numa fase em que a criança deveria estar estudando.

#### 4.1.2 Mundo do trabalho

“– Eu nunca fui menino.  
– Como é que você nunca foi menino?  
– Porque quando eu comecei a me entender no mundo, já foi trabalhando.”  
(Pedro, 74 anos)

As narrativas indicam a imersão dos sujeitos no mundo do trabalho desde tenra idade, pois muito cedo as famílias incorporavam as crianças como colaboradoras nas atividades laborais dos mais velhos. O trabalho é considerado, pelos entrevistados, como um dos principais impedimentos para o acesso à escola no decorrer da vida.

Esta categoria comporta duas subcategorias que nos possibilitam conhecer a dimensão do trabalho nas trajetórias de vida narradas: o trabalho na infância e ao longo da vida.

##### 4.1.2.1 Trabalho infantil

Na infância descrita, o trabalho era algo que fazia parte do cotidiano das crianças. Os entrevistados relatam que desde muito pequenos começaram a trabalhar, muitos deles na roça, tanto os meninos como as meninas. O trabalho como empregada doméstica era uma constante na vida de algumas entrevistadas. Como se expressa Raimunda ao abordar o assunto: “Na casa dum, na casa doutro. Um me pagava, outro não me pagava”.

Nas narrativas identificou-se uma diversidade de atividades que eram exercidas como algo natural, ou seja, que eram próprias das crianças e que pouco se diferenciavam das tarefas dos adultos. A fala de Terezinha ilustra bem esse tema.

Ah, na minha infância já fiz tanta coisa. Eu já plantei milho, eu já pastorei arroz pros passarinhos não comer, e [...] aí quando tinha milho e feijão, a gente ia buscar no roçado [...]

Eu com 8 anos de idade, eu pegava a bacia de roupa e ia lavar as roupas dos meus irmãos na beira do açude... É, eu fui criada trabalhando mesmo. Aí, quando fiquei mais mocinha, né, 14 anos, aí apareceu uma fábrica de castanha lá no meu interior... Aí, apareceu essa fábrica de castanha, aí resolveram me tirar do colégio. Eu estudava, né? Eles me tiraram do colégio pra trabalhar. Aí, disse:

- “Minha filha, você vai estudar à noite”

Eu disse:

- “Também à noite, eu não vou estudar”.

Aí, banquei a ignorância. Aí, não fui estudar, né, fiquei parada. Aí, agora tive essa oportunidade, né, de voltar meu estudo. (Terezinha, 65).

Nas entrevistas autobiográficas fica claro que o tempo que deveria ter sido destinado à escola foi ocupado pelo trabalho. Pedro e Raimunda lamentam não terem vivenciado a infância como deveriam e não ter podido estudar como gostariam.

Aí meu pai me levava pro roçado, né... levava minha enxadinha, eu acompanhava ele. [...] Eu cansei! A enxada pesada, trabalho longe. Eu fiquei praticamente parado, meu crescimento. E aí depois, eu com 18 anos, eu fui aprender a fazer o nome. A menina pegava na minha mão assim, pra mim fazer meu nome à força, pra mim votar a primeira vez. (Pedro, 74 anos).

Nós se criemo foi assim, trabalhando. No inverno plantando, ninguém nem via nós. No inverno plantando, e no verão a minha mãe fazia louça de barro. [...] pote, panela, prato [...]. Aí fazia chapéu, peneira [...]. (Raimunda, 85 anos).

Tais relatos reforçam os resultados da pesquisa de Barroso (2007), referida anteriormente, que adotou o método da história oral de vida. Sobre o trabalho na infância, os achados são muito parecidos.

A infância, para a maioria dos entrevistados, foi lembrada como um período de muito trabalho. Seja ajudando aos pais nos serviços domésticos, na roça ou casa de farinha ou mesmo trabalhando para outras famílias. Havia pouco tempo para brincadeiras. Estudar era algo muito raro. (BARROSO, 2007, p. 80).

Hoje, no Brasil, o trabalho infantil é proibido. Mas, à época na qual se referem as histórias contadas, o trabalho na vida da criança era algo naturalizado. Os entrevistados, em suas narrativas sobre a infância, explicitam que gostariam de ter vivenciado esse período de suas vidas de uma forma diferente.

Bruner (2014) nos mostra que o contar é repleto de justificativas sobre o que aconteceu e explicações sobre como poderia ter sido. As histórias que seguem demonstram bem isso.

#### 4.1.2.2 Trabalho ao longo da vida

“Minha vida foi trabalhar.”  
(Pedro, 74 anos)

A maioria dos sujeitos permaneceu trabalhando após os 60 anos de idade para sobreviver, principalmente os homens. Dos sete entrevistados, cinco trabalham ainda hoje e uma das entrevistadas declara que pretende continuar trabalhando, mas não consegue emprego por conta da idade.

A infância encurtada pela imersão no mundo do trabalho e a carência de oportunidades de formação para a vida adulta, fez dessas pessoas trabalhadores em todas as etapas de suas vidas: da roça para os sub-empregos na capital, ou então a permanência nas atividades de agricultura até a adultez. Assim, a necessidade de trabalhar retirou desses cidadãos o direito à educação. Pedro demonstra, de forma clara, as tentativas de aprendizagem em meio às condições impróprias para isso.

Sim. Aí, eu votei. Aí, me deu vontade de estudar. Mas, cadê, aonde? Aí eu comprei uma carta de ABC, comprei uma tabuada, um caderno e um lápis. Eu ia pro roçado, levava a tabuadinha, aqui debaixo do chapéu. Quando era meio dia, a gente almoçava lá no mato, debaixo das moitas, na sombra, né? E tinha um rapaz lá e eu disse:  
- “Rapaz, eu comprei essa tabuada aqui pra mim, mas eu não sei falar não, como é que a gente fala isso aqui?” [...].  
E a minha vida foi assim, meu colégio foi assim, ambulante. Mas, eu acho que devido a vontade que eu tinha de aprender, eu aprendi a fazer meu nome, ler letra [...]. (Pedro, 74 anos).

Os empregos assumidos pelos entrevistados eram bastante precários em termos de relações trabalhistas.

Aí eu trabalhando, trabalhando, trabalhando... aí, comecei a lavar roupa nas casas, a fazer faxina e tudo... aí, levei minha vida assim, né [...]. Hoje sou aposentada. Mas, nenhum deles pagou carteira pra mim, num pagaram não, sou aposentada por causa de... [...] porque num pagaram carteira pra mim, pagava não. Naquela época era muito ruim, minha filha. Era, no tempo dos escravos, né? (Risos). (Ana, 72 anos).

Encontrei gente que me dava de comer e me dava a dormida. Hoje em dia não, hoje em dia não tem isso. [...] A derradeira casa que eu trabalhei, a

mulher... eu passei um ano na casa dela. Ela num me deu um tostão, não me pagava. Eu andava com pouca roupa, [...] Aí então, ela botou para o marido dela me pagar. Aí, eu passei um ano, ela me iludindo. (Raimunda, 85 anos).

Sobre a importância do trabalho em sua vida, assim se expressa um de nossos narradores:

A vida é boa! Depois dos 50, 60, você tendo uma vida boa, um ganho bom, tu é louca? Trabalho não mata. Você pode trabalhar direto. Se você é acostumado a trabalhar, se você parar, você adoce e morre. Tem que trabalha até no último dia. É bom! O trabalho é saúde. Se você num puder mesmo, tu encosta. Mas, trabalho é saúde! Se puder, você pode ir! Até o final, pode ir sem medo que você não se aleija não... (Risos) (Manoel, 61 anos).

As narrativas demonstram que o trabalho ocupou, portanto, o tempo que deveria ter sido dedicado à escolarização. Até mesmo na infância, o trabalho fazia parte da vida dos sujeitos como uma obrigação que deveria ser cumprida.

Fazendo uma análise a partir do olhar das políticas resultantes das lutas sociais, podemos dizer que a situação a que estas crianças foram submetidas constituem inadequações, tanto do ponto de vista legal, como no que se refere a repercussões negativas em seu desenvolvimento. No caso dos sujeitos desta pesquisa o que aconteceu, de fato, foi o “trabalho ao longo da vida” em vez de “educação ao longo da vida”, defendido hoje como um direito de todas as pessoas, sendo um paradigma adotado a partir da V CONFITEA.

Nesse contexto, consideramos que a pátria contraiu uma dívida com grande parte daqueles cidadãos que hoje se encontram em seu último ciclo de vida, não havendo, portanto, tempo para compensar tudo o que foi perdido. Contudo, a efetivação de políticas voltadas para esta população poderá, em nosso entender, minimizar os danos causados pela ausência do Estado no que concerne ao acesso à escola em idade própria.

Embora o direito à educação tenha sido uma aspiração constante na vida dos entrevistados, as portas da escola pareciam estar sempre fechadas para estas pessoas, como podemos conferir nas narrativas sobre essa temática a seguir.

#### **4.1.3 Negação do direito à educação no decorrer da vida**

Nesta categoria nos deparamos com relatos acerca do desejo e da necessidade de estudar que nascem na infância e são reeditados em todas as etapas do ciclo de vida. O direito à educação foi constantemente negado a eles, pois, ao buscarem a escola, os sujeitos se depararam com interdições de várias naturezas. Sobre a condição de analfabetos ao longo do

tempo, o sentimento que predomina é o de “vergonha”, termo presente na maioria dos relatos. As subcategorias que se depreendem desta categoria maior serão exploradas a seguir.

#### 4.1.3.1 Desejo e necessidade de estudar

As narrativas revelam o desejo constante dos sujeitos de aprender em todas as fases da vida, vontade que ia sendo avivada com a consciência da necessidade de estudar. A escassez de oportunidades está presente no discurso de todos os entrevistados, sendo um tema recorrente em seus relatos.

Eu sou do interior, eu trabalhei muito tempo na roça, e aí num tive oportunidade de estudar. E aí eu aprendi um pouco. Mas, foi com a moça lá que não sabia nem... só sabia ensinar a fazer o nome. Aí, eu fui, aprendi a fazer o nome. Aí pronto, fiquei sem estudo, porque ela deixou de ensinar, porque não sabia mais, né? Aí, de lá pra cá, eu comecei a trabalhar. Indo dum lado pro outro, atrás de sobreviver. Mas, sempre eu sentia falta do estudo. O pessoal me queria pra fazer umas coisas, mas eu num tinha estudo. Eu era analfabeto, né? Eu fazia só o nome mesmo. Mas, num sabia escrever o nome de uma pessoa, nem de outra. Aí, pronto. Tinha as dificuldades. Aí, o tempo veio passando, veio passando... E a gente vem ficando idoso, e cada dia ficando mais difícil as coisas. (Manoel, 61 anos).

Embora não tenham tido acesso à educação formal até a maturidade, alguns dos colaboradores da pesquisa afirmam ter tido o contato com as primeiras letras em casa, ainda na infância.

Meu pai me ensinou a parte de ABC. Num tem a parte de ABC, né? Ele quem me ensinou o alfabeto. [...] para cobrir a letra, tinha uma canetinha que enfiava num vidrinho com tinta, e nós cobria ali. Hoje a gente vê mais isso? Ninguém não vê. Que é assim tipo uma peninha, né? Que coloca dentro do vidro, aí pega aquela tintazinha, nela né? Aí, sai cobrindo as letras. Eu fui desse tempo. (Terezinha, 65).

Sobre a vontade de estudar e a consciência dessa necessidade, assim se manifestam estas participantes da pesquisa:

Aí, eu dizia:

- “Papai, eu tenho tanta vontade de estudar!”

- “Mas, num dá pra você ir para a cidade estudar, fique aqui mesmo, quando aparecer uma aula você estuda”. (Ana, 72 anos).

Eu só imaginando, né:

- “Meu Deus, gente que vai pra aula, aí num se interessa de aprender?” (Num era conversando com ninguém não, era só imaginando).

- “E eu que quero, num dá certo!”

Aí, eu chorava. Mas, depois eu disse que num ia chorar mais. Eu digo: “O senhor Jesus vai me dar a oportunidade de eu entender as letras, né, e ler também, né?” (Raimunda, 85 anos).

Como se pode perceber, o desejo de estudar esteve presente em toda a vida dos sujeitos. Anseio que se mescla com a consciência da importância do acesso à educação. Os significados construídos, ao serem narradas as experiências em torno da exclusão educacional, não são compreendidos como um direito que foi negado, mas, como oportunidades que foram perdidas.

Tudo depende do estudo! Porque por falta de estudo, hoje eu não tenho boa profissão, porque eu tive muita chance de hoje ter um emprego bom, ganhando 3 mil, 4 mil. E é por isso que eu num tenho, porque eu perdi essas chances, né? Porque não tinha estudo! (Manoel, 61 anos).

Fica claro que a exclusão escolar associa-se à exclusão social. O ingresso tardio na educação formal parece não possibilitar a capacitação daqueles que buscam melhores oportunidades de trabalho por meio da EJA. Menezes (2017, p. 206) comenta sobre algumas das possíveis causas das dificuldades enfrentadas hoje pelos idosos participantes da EJA:

[...] a ausência de políticas públicas de educação desenvolvidas nas décadas de 1950 e 1960 para a zona rural, da qual a maioria advém; a apropriação desigual do saber ocasionada pela diferença de classes, onde as pessoas – principalmente homens – de classes mais abastadas podiam estudar, enquanto aquelas pertencentes à classe trabalhadora, cujas famílias enfrentavam uma diversidade de vulnerabilidades sociais, não tinham o direito à educação garantido [...].

#### 4.1.3.2 Impedimentos à educação escolar

“A palavra *empecer* vem do latim *impedire*, que também está na origem da palavra impedir. *Empecer* e *impedir* são sinônimos. Em latim, *impedire* tinha o mesmo sentido que *impedir* e *empecer*: **dificultar o caminho de alguém.**

*Impedire* vem da junção do prefixo *in-* com a palavra *pes*. *In-* é um prefixo de negação, que indica ausência ou o contrário de alguma coisa. A palavra *pes*, ou *pedis*, significa pé, ou pata. Assim, *impedire* significa literalmente “**tirar os pés**” a alguém ou alguma coisa. A ideia por trás dessa palavra é que se alguém não pode usar os pés, não pode andar para a frente, logo foi impedido. Um empecilho impede de andar para a frente.

(Dicionário Etimológico, *on-line*)

Não obstante a escola tenha sido algo que fez parte dos planos de vida dos entrevistados, e esta tenha sido almejada e buscada por diversas vezes na trajetória de vida deles, o acesso à educação formal foi reiteradamente negado. Esse impedimento está presente

na narrativa de todos os entrevistados. Apresentamos, a seguir, narrativas consideradas por nós as mais marcantes, referentes a este tema.

Segundo Raimunda, ela foi “empatada” de estudar em várias fases da vida. Inicialmente pelo pai, na infância. Essa história ela relata mais de uma vez em sua entrevista:

Quem mandava lá em casa era ele, as mães não mandavam. Só ele quem mandava. E eu disse assim para ele: “Tô com vontade de aprender a ler”! E ele sabia! Aí ele foi, juntou tudim (*os filhos*). Aí, chamou tudo de um *bando de...* [...].

- “*Bando de...* [...], se vocês quiserem estudar, é quando vocês trabalhar, que pagarem a sua aula”!

Só que eu gravo as coisa ruim e as coisas boas, né? (Raimunda, 85 anos).

A entrevistada conta que só conseguiu estudar depois que ficou viúva, pois seu marido também não deixou:

Não, ele disse que eu tinha que tá em casa cuidando. Eu num podia sair. [...] “Não Raimunda, num pode não”. Eu digo: meu Deus[...]. como é que eu num... era a única coisa que eu...

Eu num me lembro quem foi a professora, mas ela disse:

- “Dona Raimunda, venha de noite pra cá, a senhora venha estudar de noite para assinar o boletim dos seus filhos [...]”

- “Eu vim? Ele não deixou”. (Raimunda, 85 anos).

As dificuldades de acesso à escola para Raimunda permaneceram até a etapa da velhice, pois após ter ficado viúva, ela teve receio de que a filha não permitisse sua matrícula na escola:

[...] porque enquanto meu marido era vivo, ele não aceitava. Eu imaginei que se falasse também com a minha filha, podia não ela não concordar [...]. Um dia, eu imaginando assim, eu digo: “meu Deus, eu tô aqui dentro de casa, muito o que fazer, mas eu queria aprender a ler, pra escrever meu nome aonde eu chegar”. Isso eu imaginando, né? E não poder? Se eu pedir a minha filha ela vai, e, pode não deixar. A gente quando é mandado pelos filhos... Eu ainda num tava não. Tô agora. Tô agora depois que eu caí. Agora tô! (Raimunda, 85 anos).

Para Pedro, os obstáculos para estudar iniciam também na infância. Assim como ocorreu com Raimunda, o pai dele foi o primeiro a frustrar seu ingresso no mundo letrado. Com tristeza, Pedro nos conta o seguinte episódio:

[...] parece que foi em 57... 56, 57 por aí, eu tinha uma prima que ela botou uma escolinha. Ela também sabia muito pouco, mas botou, né? E eu disse:

- “Meu pai, eu quero que o senhor compre um caderno, uma carta de ABC e um lápis, que eu quero ir pra escola da Didi”.

Ele disse:

- “Tá certo!”

Aí, ele foi lá para o Seu José, que era um comerciante que tinha lá, né... Quando ele chegou, ele trouxe uma enxada de 3 libras pra mim, uma enxada

ZAP, 3 libras... 3 libras pra um menino, não é brincadeira. Botou um cabo de sabiá, parece que eu tô é vendo a enxada, e disse:

- “A sua tabuada é essa aqui. Sua carta de ABC é essa aqui. Que eu tenho 50 anos, nunca estudei e tô vivo”.

Respondi: - “Tá certo”.

[...] Meu pai me ensinou a respeitar, a trabalhar. Mas, eu não devo nada a ele, que ele num mandou me ensinar, né? A minha vida toda foi assim. (Pedro, 74 anos).

Tais histórias nos levam a refletir sobre o que diz Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Segundo o grande educador:

Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento.

Por isso mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. (FREIRE, 2011a, p. 104).

Com Ana os impedimentos na infância foram de outra ordem. Como a escola ficava muito distante de casa, os seus pais não permitiam que os filhos estudassem por terem muito cuidado com eles.

Então, pra nós ir pra lá, pra essa escola, era muito difícil, minha filha. Era uma meia légua puxada. O papai e a nossa mãe não deixava nós ir, porque eles tinham medo, que nós era criança, né, de sair por aí fora... Aí, eles disseram: - “Não, tenha paciência que vai aparecer!” (Ana, 72 anos).

Quando já estava trabalhando na capital, o acesso de Ana à escola foi impedido por conta do trabalho. Seus patrões alegavam que não sobraria tempo para ela estudar, como fica claro quando narra seu diálogo com a dona da casa onde trabalhava:

Ela disse assim: “você não sabe ler não?”

“Sei não senhora”.

“Eu só num boto você na escola porque num dá pra você estudar. Num dá porque, agora quem vai tomar conta da casa é você. Eu já vou pro meu trabalho direto”.

“Certo”. (Ana, 72 anos).

E assim, todos os entrevistados têm uma história para contar sobre esse assunto, como podemos constatar nas seguintes falas:

Quando eu era menina, não deu pra mim estudar. Minha mãe não botava nós na escola que era muito longe. E tudo era mato, né? Meus irmãos nenhum sabe ler, porque nenhum estudou, porque tudo era mato. Umás 3 léguas que a gente diz, né, só de mato. Ela nunca deixou a gente estudar. Nem a pequena, nem a grande, nem nada! Eles vieram aprender o nome deles depois de velho, também lá no interior. (Antonia, 63).

Naquele tempo era difícil, porque meus pais num tinham muita oportunidade de botar a gente na escola, né? E era difícil mesmo a situação naquela época. Tinha poucos colégios [...] (João, 64).

Ah, nunca fui pra escola, minha filha. Num tinha escola. Vamos supor, tinha você... É filha de uma pessoa que sabia ler, lá do interior... que é 3 léguas pra mim ir pra cidade. É muito longe 3 léguas. (Manoel, 61 anos).

Os impedimentos para estudar, como demonstram as narrativas, estendem-se da infância até a etapa da velhice. A partir da análise feita, descobrimos que tais impedimentos são de natureza externa e interna. Classificamos como sendo de natureza externa as interdições encontradas quando os sujeitos procuravam a escola. Como exemplo, podemos citar a ausência do Estado pela falta de políticas públicas educacionais que viabilizassem o acesso das crianças em idade apropriada. Neste caso, podem ser incluídas tanto a carência de escolas na zona rural, bem como a distância destas das residências dos entrevistados. Outro fator impeditivo para o acesso à educação formal, citado nas narrativas, partiu dos próprios pais das crianças, como se pode confirmar nos relatos destacados acima. Ocorria, como foi demonstrado, dos pais, por excesso de cuidados, não permitirem que seus filhos fossem para a escola sozinhos, por conta das distâncias. Com o passar dos anos, em geral, esse impedimento deixava de ser exercido pelos pais para ser protagonizado pelos patrões. O tempo, então, era absorvido pelo trabalho, não permitindo, mais uma vez, o acesso à escola.

Os impedimentos que estamos chamando de natureza interna se referem aqueles criados pela própria pessoa. Em alguns casos estão relacionados à falta de confiança em si mesma e até à baixa-autoestima, após tantas vezes terem sido contrariados em sua vontade para estudar. Outro aspecto que emergiu das narrativas acerca dessa questão diz respeito à percepção de que, na condição de idosos, já não possuem mais capacidade para aprender.

Como pudemos constatar na história contada por Raimunda, o agente que impedia o seu direito de estudar, inicialmente era o pai, sendo sucedido pelos patrões, depois pelo marido e, de forma mais branda, pelos filhos. A ela restou tomar a iniciativa. Raimunda teve que vencer a si mesma para ingressar na escola.

A pesquisa-ação desenvolvida por Serra (2012) com idosos em processo de alfabetização demonstrou que a educação revelou-se como um poderoso instrumento de empoderamento para a superação e o enfrentamento de desafios para os participantes da referida pesquisa.

É importante salientar que como pano de fundo para as dificuldades de acesso à educação encontradas pelos colaboradores de nossa pesquisa, está a ausência do Estado brasileiro por não garantir a efetivação do direito fundamental à educação, já preconizado,

desde 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU. Citações exemplificando o que está sendo afirmado poderão ser encontradas na descrição de outras categorias ao longo desta seção.

#### 4.1.3.3 Analfabetismo ao longo da vida

A condição de analfabetos no decorrer da vida foi algo ressaltado nas autobiografias dos sujeitos da pesquisa. Tal condição, quando descrita, associa-se ao sentimento de “vergonha”, termo utilizado pela maioria dos entrevistados. Estes narram situações de constrangimento devido a esta condição. Ana conta um episódio que retrata bem o que foi dito:

Deixa eu te contar: nós morando ali, naquela rua ali... Aí, eu ia pra rua, pegava o ônibus certo, né? Porque eu sabia a parada do ônibus e sabia qual era o que eu pegava. Mas, quando chegava lá, pra voltar? Que eu num sabia ler o nome do ônibus? Perguntava a um e a outro e diziam tudo errado, minha filha. [...] E eu tinha mania de me ariar. (Ana, 72).

O relato de Terezinha demonstra claramente como ela se sentia sem ter o domínio da escrita e da leitura, ainda na vida adulta. É sintomática a quantidade de vezes que ela usa a palavra “vergonha”, na seguinte passagem de sua narrativa.

Eu, de primeiro, eu ia para pegar o ônibus e eu ficava esperando uma pessoa conhecida pra perguntar à pessoa o nome do ônibus. Isso num é **vergonhoso** com a gente, né? Morria de **vergonha!** Acho que era mais isso que eu tinha **vergonha**. Eu morria de **vergonha!** Eu dizia assim: “meu Deus o que é isso? Nem o nome do ônibus eu não sei [...]. Quando eu ia evangelizar, eu faltava morrer de **vergonha**, porque a pessoa pede pra dar o endereço, né? A gente fazia visita na época, cadê que eu sabia escrever? Aí, eu com uma carinha de **vergonha**: “num sei anotar não”. E é **vergonhoso** com a gente, né? Mas, o que fez mais eu vir pro colégio, foi por causa disso, porque a gente passa **vergonha**, né. (Terezinha, 65, grifo nosso).

Outro entrevistado, ao narrar, constrói significados semelhantes em torno desta mesma experiência. Assim se expressa Manoel em relação ao que sente ao precisar fazer uso da escrita e leitura:

[...] hoje eu preciso disso, preciso daquilo e não tô conseguindo. Porque? Eu tenho a maior vergonha do mundo de pedir uma pessoa pra escrever uma coisa pra mim. Porque eu tenho. Eu fui agora resolver uma papelada ali, passar a luz para o meu nome. A moça, lá, pegou o papel: “Taí oh, tá aqui, o senhor preenche”? Preencher como, se eu num sei preencher? Aí chega me deu uma facada. (Manoel, 61 anos).

Diante do exposto, podemos afirmar que os significados construídos na narrativa dos sujeitos da pesquisa em torno da condição de analfabetismo ao longo da vida estão, predominantemente, associados à ideia de vergonha desencadeada pela situação de dependência gerada pela falta de apropriação da lecto-escrita. Ressaltamos aqui, o que nos fala Soares (2012) sobre a importância não apenas da alfabetização enquanto a apropriação da leitura e escrita, mas também do uso que é feito desta aprendizagem no sentido de atender as demandas sociais.

Concluimos que grande parcela da população idosa brasileira não alfabetizada enfrenta diariamente tais desafios. Apesar dos avanços legais e do esforço dos movimentos sociais em defesa da EJA, percebe-se que há muito por avançar ainda neste campo.

## 4.2 O PRESENTE

Na categoria “presente” foram classificadas as vivências relacionadas a escolarização dos sujeitos na velhice, etapa da vida a qual se encontram. As categorias e subcategorias emergentes, descritas abaixo, dizem respeito a narrativas sobre as aproximações dos participantes com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a interpretação que fazem acerca dessa experiência.

### 4.2.1 Aproximações e encontro com a escola na velhice

“Aqui estuda idoso?”  
(Raimunda, 85 anos)

Esta categoria abrange duas dimensões relacionadas ao processo de escolarização tardia em nossa sociedade, correspondendo às seguintes subcategorias: “Ingresso na EJA” e o “olhar do outro sobre o estudante idoso”, que serão apresentadas a seguir.

#### 4.2.1.1 Ingresso na EJA

Como foi discutido em capítulo anterior, os brasileiros de 15 anos ou mais que não tiveram acesso à escola na idade regular ou tiveram seus estudos interrompidos dispõem da

EJA como uma das modalidades da educação básica. Ainda que não estejam contemplados na sigla, os idosos formam também o público alvo desta política.

Os relatos sobre as aproximações com a escola revelam que, em alguns casos, este processo se deu por meio da “busca ativa”. Os idosos contam que não acreditavam mais ser possível frequentar a escola a esta altura da vida. Alguns entrevistados atribuem ao poder divino, a oportunidade de estudar, vendo o seu ingresso na escola como uma dádiva recebida. O relato de Ana ilustra bem isso:

A diretora daqui, mandou uma professora procurar “gente de idade” pra estudar. Aí a professora chegou lá na casa onde eu estava ajudando uma senhora lá, e disse assim:

- “A senhora num quer estudar à noite, não?”

Eu disse:

- “Não mulher, eu num aprendo mais não, já tô de certa idade”.

- “Aprende! Aprende, a senhora aprende ainda!”.

- “Pois então, eu vou!”

- “Pois vá. Você vai começar agora em Janeiro. [...] Eu vou ser professora de vocês”.

- “Aí tá certo”.

Perguntou também à minha vizinha, que eu estava na casa dela, e ela disse: “eu vou também”. Sei que ela arrumou bem umas quatro velhas por lá! (Risos).

Aí quando começou as aulas, ela foi avisar nós e nós viemos. (Ana, 72 anos).

Em Fortaleza, a Prefeitura criou em maio de 2017 o Projeto “EJA Presente” que busca ampliar a matrícula de “adultos, idosos ou jovens com mais de 15 anos de idade que não tenham concluído o Ensino Fundamental”. A primeira etapa do Projeto, segundo publicação de 2017 no site da Prefeitura de Fortaleza, consiste numa “busca ativa”, visando incentivar esse público a retomar os estudos, bem como diminuir a evasão na EJA. Na presente pesquisa, percebemos que esta estratégia foi relevante para o convencimento de idosos que não acreditavam que ainda pudessem participar da educação formal, embora a matrícula na EJA tenha ocorrido também a partir da própria iniciativa de alguns dos sujeitos pesquisados.

Raimunda descreve como se deu a sua entrada na escola pela primeira vez na vida, depois dos 80 anos de idade:

Eu imaginei assim: “meu Deus, eu tô aqui dentro de casa, muito o que fazer, mas eu queria aprender a ler, pra escrever meu nome aonde eu chegar”. Isso eu imaginando, né? E não poder?

Vim aqui, na escola. Era um homem que estava ali, né. Aí, eu perguntei a ele toda nervosa (Risos). Eu digo:

“Venha cá”. (Sabendo já onde era que a gente se matriculava, né?). Eu digo: “Aqui estuda idoso? **“Idoso pode estudar aqui?”**”

Foi desse jeito que eu disse.

E ele disse: “Pode! Cadê os documentos?”

Aí ele foi e disse: “Traga o retrato”.

Eu fui logo tirar o retrato, né? Da viagem que eu saí daqui, eu fui tirar o retrato e trouxe. Só que o retrato não era como eu queria. Eu sou morena e o retrato saiu branco. (Raimunda, 85 anos). (*Grifo nosso*).

Sobre esse assunto, Raimunda conta que, ao chegar em casa, teve a seguinte conversa com a filha:

Eu quero que você me dê meus documentos”. (Risos)

Ela foi e disse assim:

- “O que que a mãe quer com os documentos?”

Eu digo:

- “Eu fui lá no grupo me matricular, e não levei os documentos”.

Ela não disse nada. Aí depois, Ela disse:

- “Mãe, a mãe foi lá no grupo?”

Eu disse: “fui”. (Depois, né? Não foi na mesma hora não).

Eu digo:

- “Minha filha, é muito ruim a gente sair de casa e num saber de nada.”  
(Raimunda, 85 anos).

No relato acima, a educação não é reconhecida como um direito que deve ser exercido por todas as pessoas, independente da idade, pois, Raimunda ao perguntar se naquela escola “pode estudar idoso” revela, além do desconhecimento de seus direitos como cidadã e idosa, a representação de que há uma idade “certa”, “própria”, ou “adequada” para se estudar, e, essa idade não é a da velhice. Menezes (2017, p. 134) afirma, em relação à população idosa, que “a baixa escolaridade passa a ser vista como um fator limitador à defesa dos próprios direitos [...]”.

Segundo dados da Prefeitura Municipal de Fortaleza, na cidade “há cerca de 400 alunos com mais de 60 anos na Educação de Jovens e Adultos do município. Na faixa etária entre 30 e 59 anos, o número chega a quase 5.300 alunos” (Site da PMF, 2017). Esta informação reforça a realidade paradoxal de que, embora os idosos estejam incluídos no grupo populacional com menor escolaridade em relação a outras faixas etárias, a quantidade de matrícula é bem inferior, corroborando assim o que afirmou Peres (2011), já citado anteriormente neste trabalho.

#### **4.2.2 O olhar do outro sobre o estudante idoso**

Embora a constituição de 1988 garanta o direito à educação a todos os brasileiros em qualquer etapa da vida, o acesso à escola, pela primeira vez na velhice, é visto com estranheza. A descrição de Raimunda sobre o seu primeiro dia de aula, com idade acima de 80 anos, ilustra bem essa questão.

Se você souber como foi, quando eu saí de casa!  
 Que eu tinha vontade de vestir uma farda da escola e vir pra escola. Toda vida eu tive. Aí quando cheguei aqui, as roupas não cabiam em mim, as calças. Vesti só a blusa. Quando eu saí de casa, a minha vizinha disse assim:  
 - “A senhora vai pra onde? Pra aula? A senhora num tem vergonha não? Você vai pra aula?”  
 Eu digo:  
 - “Vou”  
 E ela:  
 - “Já viu papagaio velho aprender?”  
 Eu digo:  
 - “Eu não sou papagaio velho”. (Risos)  
 [...] Acredita que eu fiquei orgulhosa? Com a camisa da farda e uma bolsa que a diretora deu né, eu botei assim nas costas, eu e outra, mas a outra sabia ler, né? (Risos)  
 Isso passou, foi bem há 1 ano. Mas, não eram todas as pessoas não.  
 [...] Às vezes eu me sinto com vergonha, sabe? Eu queria que sáisse isso de mim. Mas, eu tenho fé em Deus que vai sair. (Raimunda, 85 anos).

Com João não foi muito diferente:

Ah, quando eu passava, eles achavam graça de mim porque eu vinha fardado. Aí, eu disse: “ora, se eu tô ligando pra isso, tô nem aí”. (Risos)  
 E é mesmo, e pronto! Hoje eu passo e eles fazem é dizer: “olha aí... olha aí... rapazinhos novos não querem estudar, esse senhor aí vai estudar, oh!” Né?  
 Aí, a pessoa num deve é se incomodar com ninguém. Pensar só no que ele quer, e pronto. Porque se for se incomodar com o pessoal, aí, todo mundo querem dizer uma coisa. Mas, aí num é nem pra magoar, é só negócio de fofoca mesmo. Aí, ninguém leva à sério não, também leva na brincadeira, e vai simhora. (João, 64).

Tais reações explicitam ageísmo ou idadeísmo, ou seja, preconceito e discriminação com a idade. Além de outros desafios a serem enfrentados por quem inicia os estudos tardiamente, os idosos precisam ainda driblar este problema próprio de uma sociedade que valoriza a juventude e deprecia os velhos.

#### 4.2.3 Desafios enfrentados para estudar

Esta categoria emergente permitiu a identificação de uma diversidade de subcategorias, possibilitando, assim, conhecermos as dificuldades a serem enfrentadas por estudantes idosos. O primeiro destes desafios é a **censura interna** da pessoa mais velha quando cogita a possibilidade de estudar. A maioria dos entrevistados se percebe com **dificuldades para aprender**.

Eu fiz o segundo ano aqui, aí quando foi nas provas a professora chegou e disse assim:

- “Dona Ana a senhora passou! Daqui a senhora vai para o terceiro ano”.

- “E eu passei?”

- “Passou, a senhora passou”.

Aí eu fui pra outra professora. Aí, já foi passando coisas... já foi assim, eu achando as coisas difícil...

- “Eita! muito difícil isso. Acho que não vou aprender isso não”.

E a professora disse:

- “Você aprende, dona Ana”. (Ana, 72 anos).

Sobre suas dificuldades, assim comenta Raimunda:

[...] Porque eu não tiro assim da lousa... porque emenda tudo né, e nem leio. Eu leio alguma palavra. [...] Eu faço letra por letra, porque às vezes não tem como errar. É porque eu fico nervosa, viu? Aí, eu vou e erro. Eu não escrevo de caneta, eu só escrevo de lápis [...] porque quando eu dou fé eu tô no mundo da lua!... (Risos) [...] Agora, a vagareza é demais, pra eu escrever. É bem devagarzinho. Mas, têm paciência comigo. A professora diz assim:

- “Dona Raimunda, a senhora faça do jeito que você puder fazer, que num tem nada não”.

Eu digo:

- “Meu Deus, encontrei uma mãe maravilhosa”!

Eu fico com vergonha, viu? (Raimunda, 85 anos).

Em alguns casos, as dificuldades são atribuídas às **limitações próprias da idade**, como pode se constatar nas citações a seguir.

Cansaço! É cansaço! Você já tá... O tempo de a gente aprender, é quando a gente é novo. Quando você tem interesse pelo estudo, você desenvolve de um jeito, que não tem quem te acompanhe mais! Se você continuar estudando, você vai simhora, ninguém te acompanha mais! Mas, se você não pegar aquela fase e deixar passar, pronto! Pra você chegar nela de novo, pra concluir tudo aquilo, pra chegar, pra levantar, é que nem um castelo, é difícil, é difícil! Ela é boa é enquanto é jovem, que tá com a mente boa. Isso é que era o caso, né? Eu num tinha condições, né? E aí hoje, eu tô tentando ainda. Mas, eu vou ver se eu chego lá, devagarzinho. Rapaz, estou cheio de problemas. Se você ver o tanto de problema que eu tenho! Eu agora tô todo quebrado. Eu tô vindo pro colégio à força. Eu fico muito tempo assentado, as pernas incham. Porque se eu faltar, o meu professor vai falar de mim. “O aluno num tá querendo vir”. E outra, a gente tem que vir! (Manoel, 61 anos).

Agora a mão também... a mão que é devagar pra escrever... Eu num acompanho de jeito nenhum a leitura... terminam aqui e eu ainda tô aqui. A professora Norma... é tudo é assim comigo:

-“Oh, D. Maria, a senhora pode fazer do jeito que a senhora...”

É, às vezes eu faço torta pra ver se acompanho (risos).

Aí, em casa, eu faço melhor porque eu faço descansada, né? Aí eu faço melhor, né?

[...] Mas eu ainda trabalho é muito, viu? Porque às vezes num dá nem tempo de eu fazer, porque quando já tá escuro eu não enxergo pra fazer a leitura, né? (Raimunda, 85 anos).

Em conversa informal com uma das professoras da sala de alfabetização da EJA de uma das escolas na qual as entrevistas foram realizadas, pudemos compreender melhor o

significado das narrativas acima. Segundo a professora as turmas são bastante heterogêneas e os professores precisam atender as demandas tanto dos alunos jovens quanto as dos adultos e idosos. Ela destaca como desafios para os alunos idosos os problemas de vista e audição, bem como a autoestima baixa. Cita também a iluminação deficitária das salas de aula, pois o próprio professor precisa, muitas vezes, aumentar o tamanho da letra ou usar um pincel com tinta mais forte para escrever na lousa.

Como esclarece Menezes (2017, p. 96), a modalidade EJA inserida na Educação Básica está amparada na Resolução CNE/CEB nº 1 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

A referida Resolução alerta para a indispensabilidade de pensar esse tipo de educação levando em consideração as particularidades do público participante, ou seja, o ensino nessa modalidade deve ser diferenciado com vistas à garantia de sua pertinência na vida dos (as) alunos (as), além de abordagens diferenciadas que levem em conta as dificuldades de ensino-aprendizagem.

A partir das narrativas fica evidente a necessidade de uma escola voltada para as características do estudante idoso, como alertou Peres (2011) ao se referir sobre políticas específicas para este grupo etário. O autor, já citado anteriormente, alerta para as diferenças entre um adulto de 25 ou 30 anos e um “adulto” (ou idoso) de 50 ou 60 anos. Concordamos com Peres (2011) e levantamos a questão acerca da possibilidade de criação de turnos diurnos para idosos aposentados e também salas específicas na EJA para estudantes mais velhos, com o objetivo de aplicação de estratégias próprias da Gerontagogia, a exemplo da proposta de Serra (2012). Acreditamos que a atenção mais individualizada do professor voltada para acompanhar o ritmo dos alunos mais velhos proporcionaria melhores condições de aprendizagem.

Os estudantes idosos comentam também sobre acidentes, doenças, quedas, internações, cirurgias e outros impedimentos que os forçam, às vezes, a se afastarem da escola involuntariamente, fazendo com que haja descontinuidades na aprendizagem iniciada. Os relatos que seguem, exemplificam estas situações enfrentadas pelo aluno idoso.

Aí, “eu quebro esta mão” no período que ela me convida pra mim vir. Aí, eu levei uma queda na minha casa, aí eu quebrei a minha mão. Aí, eu passei 9 dias internada por causa disso aqui, sem ter vaga pra fazer a pequena cirurgia pra ser colocado os pinos. Aí, eu quase digo assim: “valha meu Deus, eu vou perder a minha matrícula!”. [...] Mas, graças a Deus deu certo, quando eu voltei. [...] Eu tenho problema nos meus ossos, aí o médico manda eu fazer exercício. Eu tenho que fazer exercício. (Terezinha, 65).

Passei esses 18 dias agora, internado. Eu vi osso, viu? Coisa feia, rapaz! [...] Eu passava a noite lá sentado numa cadeira. (Manoel, 61 anos).

Eu passei parado uns tempos... aí eu disse: rapaz, eu vou voltar de novo a estudar. Aí, quando comecei a estudar, aí quebrei o joelho. Aí quebrei o joelho. Aí, parei de novo. Aí, passei bem uns 2 anos parado. Aí, recomecei aqui de novo. Aí, assim sigo pelejando! (João, 64).

Além dos desafios já relatados, a maioria dos participantes da pesquisa afirma que precisa conciliar o trabalho com o tempo dedicado à escola, visto que dos sete entrevistados, cinco ainda possuem ocupação remunerada. Assim se expressam:

É uma luta minha vida. Eu me sinto assim uma guerreira, porque pra idade que eu tô, o que eu faço num é todo mundo que tem coragem não, porque eu passo o dia trabalhando. [...] Lavo a louça, passo a roupa, ainda tenho que fazer o da profissão que eu trabalho. E, quando é 6 horas, já tô no ponto pra me arrumar pra vir pro colégio. (Terezinha, 65).

Aí, tô estudando hoje, e pelejando pra aprender. É um cansaço, porque eu trabalho e quando eu chego em casa é morto! Esse serviço que eu trabalho é em construção civil. É obra. Ave Maria! É muito... o serviço mais pesado do mundo. E você não ganha dinheiro. (Manoel, 61 anos).

Os sentidos atribuídos ao ingresso no ensino formal, para parte dos entrevistados, referem-se a possibilidade de uma maior qualificação para o mercado de trabalho. Embora a Meta 10 da PNE (BRASIL, 2014) enfoque a “EJA na forma integrada à educação profissional”, esta meta se destina aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Desta forma, nossos entrevistados se encontram, portanto, excluídos da população alvo dessa meta.

#### **4.2.4 Percepções sobre a escola**

A escola é vista, pelos idosos entrevistados, não apenas como um espaço de aprendizagem, mas também como um ambiente de socialização e de crescimento pessoal. As professoras e professores são elogiados nas narrativas pela qualidade do trabalho que desenvolvem, assim como os gestores da escola. Salientam a importância do material escolar oferecido aos alunos, como os livros que recebem e valorizam bastante a merenda escolar. O cuidado da escola com a aprendizagem dos estudantes idosos é algo também destacado.

A escola a qual estudam e o acesso à educação formal na velhice são vistos como um presente ou dádiva divina que é preciso ter gratidão.

A D. é uma ótima professora. É indo e voltando! E daqui ela me passou pra outra. A outra também é uma professora legal, boa, né, que ela ensinava a gente com tanto prazer, né... Ela ia lá e ensinava até a gente aprender. É muito bom! [...] aqui tem comida, tem jantar. Na hora que eles botam o jantar a gente janta, come o que quer, tem batata cozida, tem banana, tem rapadura, tem tudo que você quer. Pra que um colégio melhor do que esse? [...] Os professores são muito bons, muito cuidadosos, muito atenciosos à gente. É por isso que eu gosto desse colégio. Se eu sair daqui, vou sair com pena, porque eu gosto muito daqui. Tem festa [...]. Já para o final do ano, eles fazem um passeio pra gente ir. Eles fretavam ônibus pra nós ir assistir cinema, nós ia assistir cinema. (Ana, 72 anos).

Eu tô satisfeita de vir pra cá. Todo mundo me recebe bem, né. Eu sou a bebezinha daqui. Eu me comparo com uma bebê, né, bem cuidada, bem tratada, né? (Risos). (Raimunda, 85 anos).

As minhas professoras são tudo ótima. Tem nenhuma ruim. Mas, pra mim, num tem nada ruim, não. Graças a Deus! Num tenho o que dizer. (Antonia, 63 anos).

Ah, aqui tem as professoras, né? São um pessoal que tem um prazer de ensinar a gente. Então, são um pessoal que querem ensinar mesmo a gente. Um pessoal bom. [...] Gosto de todo mundo, porque aqui todo mundo são já idoso, né? Respeitam uns os outros, né? Num tem negócio de brincadeira. Todo mundo é atrás de um objetivo, né? De estudar mesmo, de querer. Aí, é por isso que eu venho também. (João, 64 anos).

Tô estudando, já tô bem adiantado, já passei agora. Também, a professora muito boa. A professora boa influi muito! Ela é muito ativa, explica muito bem e sempre está dedicada ao aluno. (Manoel, 61 anos).

Por trás das narrativas enaltecendo a escola, pode ser vislumbrada uma equipe de professores que cumpre seu papel com competência e dedicação. De forma implícita nota-se a presença de professores com disponibilidade ao diálogo, como nos fala Paulo Freire. “É no respeito às diferenças entre mim, eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha *disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança indispensável à própria *disponibilidade*”. (FREIRE, 2011b, p. 132).

#### **4.2.5 Percepções sobre a própria aprendizagem**

Nas narrativas acerca da experiência de aprendizagem na EJA, a maioria dos estudantes se percebe ainda em processo de alfabetização, embora já estejam em séries mais adiantadas. Mas, é consenso a percepção de que estão diferentes e que podem aprender muito mais.

Eu fico com vergonha, viu? Eu fico com vergonha de todo mundo tirar as letras tudim, botar no caderno e eu ficar ali num pedacinho desse tamanhinho. Ainda ontem, a professora... eu me aperreava pra fazer, né? Aí ela pegava... Como num dava tempo, ela fazia o resto. Eu digo:

- “Professora, mas todo mundo tá vendo que não foi eu que fiz!”.  
(Raimunda, 85 anos).

Mas, eu gosto muito de assistir jornal. Eu conheço um bocado de leis, conheço os meus direitos, respeito os direitos dos outros, sei respeitar. Eu, no meu nível de analfabeto, eu sou um analfabeto bem entendido, viu? Bem desenrolado! (Risos). (Pedro, 74 anos).

Eu, pelo que eu era, né? Eu num sabia de nada. Hoje em dia, graças à Deus, sei. Porque eu não sei muito, mas, eu num sabia nem assinar o nome e hoje em dia sei, né, sei. Leio qualquer coisa. Num leio muito, mas leio, né? Aí, de qualquer maneira, dá pra quebrar o galho. (João, 64).

Rapaz, não me considero alfabetizado não. Porque eu queria ter um estudo bom. Mas, pra quem não era, né? Acho que pra quem não tinha nem um saber de nada, eu lendo desenrolado que nem eu já tô lendo, eu acho que até quem não me conhece, fica abestado! (Risos)

- “Pôxa, você lê tão bem!”

Eu li ali, agora prum cara, e ele:

- “Mas rapaz, como é que você não tirou sua carteira, tu lendo tão bom assim?”

Eu digo:

- “Mas é porque eu comecei a estudar agora, quando eu fui tirar a carteira eu não tinha estudado”. (Manoel, 61 anos).

Os relatos dão conta de uma apropriação da língua escrita ainda em processo. Mesmo aqueles que já se encontram em séries mais avançadas do Ensino Fundamental descrevem dificuldades que ainda enfrentam. Embora a escola já os considere como alfabetizados, sabemos que a alfabetização demanda tempo, não consistindo num estágio que é limitado pelo ano letivo, podendo se estender por muito tempo, principalmente no caso de pessoas que estiveram ausentes da escola durante tanto tempo. De acordo com Paiva; Machado; Ireland (2008, p. 75):

A alfabetização demanda o ensino intencional e sistemático. É uma dessas práticas que introduz os estudantes na reflexão sobre o sistema de escrita (saber para que serve, sua função social), que promove o domínio desse sistema (saber como ele funciona) e que introduz aprendizagens sobre a leitura e a produção de textos.

Podemos dizer, a partir da afirmação acima, que o idoso chega à escola com o nível de letramento superior às crianças quando iniciam a alfabetização, tendo em vista que o letramento:

Trata-se de um processo que tem início quando se começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a

vida, com a crescente possibilidade de participação em variadas práticas relevantes e necessárias que envolvem a escrita. (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2008, p. 75).

Na conversa com a professora de alfabetização, mencionada anteriormente, ela nos relatou que os idosos chegam à escola com um bom nível de letramento. No processo de alfabetização percebe-se um ganho global em termos de aprendizagem, pois a EJA é vista como um trabalho social. Com a escolarização, os idosos têm a oportunidade de uma maior convivência comunitária, desenvolvendo o sentimento de pertença ao grupo e parecem se sentir felizes. A professora contatada afirma, referindo-se a uma das entrevistadas da pesquisa, que hoje ela encontra-se mais confiante em si mesma, se expressa com facilidade e até se veste melhor.

Uma das diretoras de escola, com polo de EJA, do município de Fortaleza, em palestra no Fórum EJA em 2017, falou a seguinte frase que nos diz muito sobre a experiência de sua escola com a educação de jovens e adultos: “A EJA transforma vidas!”.

#### 4.2.6 Motivações para começar a estudar na velhice

A motivação para estudar, de acordo com as narrativas, acompanhou os participantes da pesquisa desde a infância. Na maturidade, a partir da análise realizada, encontramos diferentes motivos para o ingresso na educação formal.

Raimunda justifica o seu interesse em estudar ao contar a conversa que teve com sua filha antes de se matricular:

É porque eu fui ali no grupo, me matricular lá pra eu aprender a fazer, ao menos, o meu nome. Eu queria que, quando você saísse, eu deixasse um bilhete, se você não estivesse em casa (que ela mora vizinha a mim, né, tudo é num terreno só). Eu deixar um bilhete. **E é a vontade que eu tenho, ainda, é em deixar um bilhete assim: “Filha, eu saí para canto fulano de tal”.** (Raimunda, 85 anos, grifo nosso).

O meu objetivo aqui no colégio é esse, eu quero escrever correto as palavras que eu quiser, e ler correto também, porque é chato, né, a pessoa pegar uma coisa e ficar gaguejando, eu não, eu quero ficar aqui até eu aprender a ler direitinho. (Terezinha, 65).

Pois bem, aí devido a dificuldade que eu encontrei, por não ter um colégio, eu aprendi não completamente as coisas, né? E aqui, eu estou pra me normalizar, o que eu não aprendi, né? [...] Mas, meu interesse foi eu mesmo. Foi sozinho mesmo. (Pedro, 74 anos).

É, a coisa que eu tenho vontade, quando eu tiver oportunidade, é de ser motorista. Eu pejo meus estudos pra ver se eu tiro a carteira de motorista. Aí, que eu quero ver se eu consigo, né? Eu vou ver! Eu vou lutar! Até lá... Preciso da carteira, né? É por isso que eu venho pra aula e não falto. Eu quero ver se eu consigo. (João, 64).

Hoje em dia preciso de uma carteira de motorista, que já tô velho e cansado. Fui tirar a carteira e não consegui porque não tinha estudo. Fiz várias provas, só atingia 6 pontos, de 50. Aí, a moça do DETRAN pediu pra mim estudar mais um pouco. E isso foi o caso que eu voltei a estudar! Porque eu preciso de uma carteira, num é nem que eu quero, é que eu preciso! Aí, hoje em dia, a gente tendo uma carteira pode arrumar um emprego mais maneiro [...]. (Manoel, 61 anos).

Identificamos, a partir da análise realizada, que as motivações para estudar na velhice se diferenciam de acordo com o gênero, resultando em significados diversos. Para os homens, estudar significa aumentar as chances para uma melhor colocação profissional. Para as mulheres, os significados giram em torno da possibilidade de melhorar a qualidade de vida no cotidiano como, por exemplo, desenvolver maior autonomia.

#### 4.2.7 Repercussões da inclusão educacional

“Antes, eu não conversava e hoje eu converso.  
Eu era empatada pra conversar.”  
(Raimunda, 85 anos)

Após o ingresso na educação formal, os entrevistados percebem mudanças em suas vidas. De acordo com Ana, a oportunidade de estudar nessa época da vida possui uma grande relevância. Assim se expressa:

Eu acho uma coisa muito importante, porque agora já vou pra rua, quando chego, é tal ônibus. Eu vejo o nome, pego certinho e desço em casa certo. Não acontece mais isso. Isso aí já é uma grande coisa, né? Uma grande coisa, de ter achado esse colégio pra estudar, pra aprender. Mudou muito mulher! Eu acho! Mudou muito! É o melhor colégio que tem é esse daqui. (Ana, 72 anos).

Para Raimunda, parece que a escola significou uma libertação das amarras que o pai e o marido exerciam sobre ela:

Depois que eu vim pra cá (*Escola*), eu fiquei assim conversadeira, né? E tal, vira e mexe. Meu marido não queria que eu conversasse, mas ele não queria. Meu pai muito pior. [...] Antes, eu não conversava e hoje eu converso. Eu era empatada pra conversar. Era empatada! Eu conversava, mas meu marido não queria. (Raimunda, 85 anos).

Antonia ressalta a importância de já saber ler:

Eu num sabia ler nem uma... Eu abria a bíblia, era mesmo que tá lendo um pedaço de papel, né? Agora eu abro, já leio uma partezinha... Com as letras grandes! Eu comprei uma com as letras grandes, porque as letras pequeninhas, pelo amor de Deus! Já leio um pouquinho... Graças à Deus melhorou bastante, oh! A gente vai para um mercantil... de primeiro, eu olhava só o preço e só via o preço, né? E saber quanto era? Mas agora, pode botar preço pra mim... que eu leio bastante. Graças à Deus!!! (Antonia, 63).

Assim como Antonia, João também valoriza o seu aprendizado na EJA:

Mudou muita coisa. Fiquei mais ativo, assim, mais ativo... assim de reconhecer as coisas, né, de ter reconhecimento das coisas. A gente se sente mais melhor. Agradável. É coisa boa! [...] Ficou bom demais, ficou 100%... porque só saber... assim eu chegar num... eu querer ir para um canto e saber destrinchar qualquer coisa. Já ficou melhor, né? Porque, de primeiro, eu perguntava os outros. Hoje em dia num pergunto muito, né? Tá bom demais! (João, 64).

Manoel se emociona ao falar sobre a importância de ter se alfabetizado:

Rapaz, o que mudou é eu pegar um papel desse aqui e ler pra você ver. Acho que é muita coisa. Pra mim já mudou alguma coisa, né, eu pegar um livro desse e ler aqui uma história pra senhora e a senhora gostar. Já mudou muita coisa, pra mim. Porque tem história aqui, nesses livros, né... Tem a história da raposa, tem aquelas historinhas de antigamente, de quando a gente era criança, que os outros contavam pra gente. Eu já achei no livro, nesse aqui não, mas nos outros que tem lá, eu já achei. Eu acho muito bonito eu pegar aqui, eu ler “pra molecada”. Eu sinto até **remorso**, acredita? (Manoel, 61 anos, grifo nosso).

A partir do que foi exposto podemos concluir que a experiência de escolarização, transformada em narrativa pelos colaboradores da pesquisa, expressa mudanças e ganhos de natureza cognitiva, comportamental, sócio relacional e afetiva, com repercussões sobre a autonomia e a forma como o sujeito vê a si mesmo e o mundo.

### 4.3 O POSSÍVEL

Sobre as perspectivas futuras, a partir da experiência de escolarização, emergiram as categorias que se seguem.

### 4.3.1 Preocupação com a educação das novas gerações

Apesar dos sujeitos serem oriundos de famílias cujos membros são analfabetos, hoje demonstram muita preocupação com a educação das gerações mais novas no sentido de que estas tenham destinos diferentes dos seus, com mais oportunidades de emprego e melhores condições de vida. A fala de Manoel sintetiza esta questão colocada pela maioria dos entrevistados.

Você tem que ter estudo. Eu tenho meu menino que estuda aí, eu chamo ele todo dia pra conversar. Num quer. Certo que num anda com vagabundagem, nem nada, né? Mas, hoje eu já sinto. Eu explico pra ele: “Oh meu filho, isso aqui tá me fazendo falta”. Eu venho estudar, já pra eles ver que eu tô precisando também. E pra esses mais jovens, se eles não estudarem vai ser pior do que eu, vai ser pior do que eu, criatura. Porque hoje, pra ter uma casa, pra ter... você tem que ganhar muito dinheiro. (Manoel, 61 anos).

### 4.3.2 Alfabetização na velhice: sentidos e significados

“Aí, hoje é que eu abri mais os olhos.”  
(João, 64)

As experiências de se alfabetizar e continuar estudando na velhice são interpretados como algo de muita importância na vida dos sujeitos. Estes narram esta experiência expressando sentimentos de gratidão, muito mais do que como exercendo um direito legítimo que lhe foi negado tantas vezes em suas histórias de vida.

Até quando eu descobrir que eu já tô sem precisar de me acanhar, quero ficar, tendo segurança do que eu aprendi e do que eu saiba fazer, né? (Terezinha, 65).

“Eu também vim foi para aprender, e eu que nunca fui à aula?”. Eu digo: “eu vou ficar, o pouco que eu aprender me serve”. (Raimunda, 85 anos).

Eu tô gostando de estudar aqui. E eu vou estudar, vou estudar. Tudo que você aprende não tem dinheiro que pague, não tem. Você aprende. E hoje em dia, o mundo tá correndo pra cima de uma tecnologia e os jovens que não correrem atrás dela, não vão achar emprego, nem pra limpar o chão, porque você tem que ter o segundo grau pra limpar o chão, né? Devia não precisar, né? (Pedro, 74 anos).

Graças à Deus estou muito bem, né, agora com esses estudos, aí... Eu quero mesmo aprender cada vez mais. Continuo com mais vontade de aprender. O meu caso é esse. Eu não quero parar agora, né, quero continuar. E, assim como eu não tive muita oportunidade de aprender, quando era mais novo, aí quero aproveitar agora, né? Aí, se Deus quiser vou aproveitar o que eu puder bastante, se Deus quiser eu ainda quero estudar, estudar muito. [...] Aí, hoje

é que eu abri mais os olhos [...]. Eu vou pelear, o quanto eu puder. (João, 64).

Mesmo com atraso, o acesso à escola é vivenciado com satisfação e esperança de que a vida pode melhorar. Finalizamos esta parte do trabalho com o pensamento de Freire (2011a, p. 40) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ao discorrer sobre a “humanização e desumanização” como “possibilidades dos homens como seres inconclusos e inconscientes de sua inconclusão”.

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 2011a, p. 40).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida nos possibilitou conhecer significados, construídos a partir de narrativas autobiográficas, acerca do processo de inserção na educação formal na velhice. Para alcançarmos os objetivos propostos nos apoiamos nos estudos da narrativa do psicólogo cognitivista Jerome Bruner, assim como na contribuição de pesquisas e publicações que tratam da inserção educacional de idosos.

Foram colaboradores da pesquisa, sete idosos matriculados na Educação Fundamental na modalidade presencial da EJA do município de Fortaleza que se disponibilizaram a narrar suas trajetórias de vida. Nesta tarefa, fomos testemunhas da capacidade da narrativa de organizar as experiências, como nos ensina Bruner (2008). As narrativas permitiram dar visibilidade a acontecimentos passados que ao serem contados foram ganhando a forma de uma história (BRUNER, 2014). Estas foram reveladoras tanto do si mesmo como da cultura (BRUNER, 2001), possibilitando, portanto, identificar as idiossincrasias, bem como o que é comum ao grupo.

Os principais achados revelam um histórico de privações materiais e exclusão social e, mais especificamente, educacional. Nas histórias contadas aparecem negações repetidas à entrada na escola, contrariando assim a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos, garantida na Declaração dos Direitos Humanos pela ONU em 1948.

Por meio da análise realizada, identificamos que os impedimentos ao acesso à educação formal ao longo da vida dos participantes da pesquisa são de natureza externa e interna. Os sujeitos foram impedidos tantas vezes pelo Estado, família, trabalho etc., até ao ponto que, a partir de nossa interpretação, tais interdições fossem sendo introjetadas, desencadeando sentimentos de incapacidade para aprender, abalando assim a autoconfiança.

As narrativas explicitaram o processo de exclusão educacional no percurso de vida dos sujeitos que na idade considerada “apropriada”, “regular” ou “certa” para ocuparem os bancos escolares estavam trabalhando. Constatamos que apesar da defesa do direito de aprender por toda a vida, independente da idade, ser uma luta dos movimentos sociais, ainda assim há uma predominância de pessoas idosas analfabetas na população brasileira, principalmente no Nordeste do país.

Percebemos que, independente do nível de ensino em que estejam matriculados, os idosos entrevistados ainda se encontram em processo de alfabetização/ letramento. Alguns deles declaram que ainda estão aprendendo a ler e a escrever, bem como se apropriando de conhecimentos básicos da matemática. Foi relatado, pela maioria dos entrevistados, que a

progressão de uma série para outra ocorre sem que o estudante se sinta com capacidade para ser aprovado.

Acreditamos que, além da necessidade de aumentar a oferta de possibilidades de inclusão educacional de idosos, há que se desenvolverem políticas que priorizem as pessoas idosas. Baseando-nos no estudo realizado, consideramos que se faz necessário também a implementação de estratégias pedagógicas que se adequem às características da etapa de vida destes alunos. Pois, a preocupação do poder público deve ser não apenas com o acesso, mas também com a especificidade dessa população no sentido de estimular a sua permanência no ambiente de aprendizagem.

A exemplo de Rousseau que propôs colocar a criança como centro do processo educativo, alertando para que conheçamos suas características infantis, concluímos que precisamos também conhecer as peculiaridades psicológicas dos idosos, na busca de práticas pedagógicas inclusivas. Portanto, para além da formação de profissionais voltada para atender estudantes que se encontrem neste ciclo de vida, sugerimos também a flexibilização de espaços educacionais visando à adequação às necessidades deste grupo, tais como a criação de turnos diurnos para idosos aposentados e salas específicas na EJA para estudantes mais velhos, com o objetivo de aplicação de estratégias próprias da Gerontagogia, a exemplo da proposta de Serra (2012). Avaliamos que a atenção mais individualizada do professor para acompanhar o ritmo dos estudantes mais velhos poderá proporcionar melhores condições de aprendizagem para estes alunos.

Por fim concluímos que, ainda que a narrativa autobiográfica dos idosos pesquisados exponha uma situação continuada de negação do direito à educação desde a infância, os sentidos e significados construídos em torno da experiência de alfabetização/ letramento na velhice expressam as oportunidades de crescimento intelectual, social e até profissional.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARROSO, Raimunda Eliana Cordeiro. **Infância e memória: a educação da criança cearense nas primeiras décadas do século XX**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

BARROSO, Raimunda Eliana Cordeiro. Sobre a memória e a narrativa: reflexões para se entender o tempo de lembrar. In: BEZERRA, José Arimatea Barros; ROCHA, Ariza Maria. **História da educação: arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros**. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 30-44.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.741, 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 out. 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 out. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 5 jul. 2018.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. Trad. Waldemar Ferreira Netto. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

\_\_\_\_\_. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Actos de significado**. Tradução Vanda Prazeres. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.

\_\_\_\_\_. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CORREIA, Mônica F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 3, p. 505-513, 2003.

DANIEL, Fernanda; ANTUNES, Anna; AMARAL, Inês. Representações sociais da velhice. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 33, n. 3, p. 291-301, set. 2015. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.14417/ap.972>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

FONTE, Carla. A. A narrativa no contexto da ciência psicológica sob o aspecto do processo de construção de significados. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 8, n. 2, p. 123-131, 2006.

FORTALEZA. **Matrículas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) continuam abertas**. Educação, site oficial da prefeitura. Fortaleza, 6 jul. 2017. Disponível em: <<https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/matriculas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-continuam-abertas>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estudos e pesquisas informação demográfica e socioeconômica**, nº 34. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2014. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): síntese de indicadores – 2015. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/271>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Expectativa de vida do brasileiro sobe para 75,8 anos**. Agência IBGE Notícias, 5 jul. 2018a. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18469-expectativa-de-vida-do-brasileiro-sobe-para-75-8-anos>>. Acesso em: 20 jul. 2018. COLOQUE NO TEXTO ESSA REFERÊNCIA COMO: IBGE, 2018a

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2017**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=resultados>>. Acesso em: 13 de jul. 2018b.

\_\_\_\_\_. **Nomes do Brasil: Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/nomes/#/ranking>>. Acesso em: 19 de junho de 2018c.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN, 2010.

MARQUEZ, Gabriel Garcia. **Cem anos de solidão**. Tradução Eliane Zagury. 40. ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

MENEZES, Kelly Maria Gomes. “**Agora é a minha vez de ir pra escola!**”: os desafios na educação para mulheres velhas em um programa de EJA, em Fortaleza-CE. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

OLINDA, Ercília Maria Braga. Histórias de vida produzidas em romaria: desafios, descobertas e (re)elaborações. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica em educação: afetos e (trans)formações**. Fortaleza: Eduece, 2017. p. 231-251.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Maria Neurilane Viana; CASTRO, Rogério Paiva. As produções de um grupo de pesquisa que se reinventa no diálogo e na busca de um novo rigor. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica em educação: afetos e (trans)formações**. Fortaleza: Eduece, 2017. p. 17-45.

O POVO online. **Anuário do Ceará 2017/2018**. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/jornal/economia/2017/07/o-povo-lanca-hoje-o-anuario-2017-2018.html>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial de envelhecimento e saúde**. Resumo. Genebra, 2015.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação; Unesco, 2008.

PERES, Marcos Augusto de Castro. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 26, n. 3, p. 631-662, dez. 2011.

RABATINI, Vanessa Gertrudes. **A concepção de cultura em Bruner e Vigotski: implicações para a educação escolar**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

SERRA, Deuzimar Costa. **Gerontagogia dialógica intergeracional para autoestima e inserção social de idosos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2012.

SILVA, Adriana Maria Simião. Pesquisando mulheres romeiras: histórias de vida e as experiências sociorreligiosas. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica em educação: afetos e (trans)formações**. Fortaleza: Eduece, 2017. p. 252-270.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

UMA LIÇÃO de Vida (*The First Grader*). Direção: Justin Chadwick. Reino Unido: BBC Filmes, 2010.

## ANEXO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o (a) Sr./Sr<sup>a</sup>. está sendo convidado(a), por Raimunda Eliana Cordeiro Barroso, a participar da pesquisa intitulada “NARRATIVAS DE IDOSOS ALFABETIZADOS NA VELHICE: O PASSADO, O PRESENTE E O POSSÍVEL”. O (a) Sr./Sr<sup>a</sup> não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A pesquisa possui finalidade estritamente acadêmica e tem como principal objetivo **conhecer, por meio de narrativas, os significados construídos por idosos sobre suas experiências de alfabetização na etapa da velhice**. O desenvolvimento da presente pesquisa foi motivado pela constatação de retrocessos nas políticas públicas em várias áreas e, em especial, na educação, atingindo pessoas mais velhas que não tiveram acesso às políticas educacionais na idade regular. A investigação será feita por meio de entrevistas autobiográficas, em forma de relatos espontâneos. O (a) Sr./Sr<sup>a</sup>. será solicitado (a) a narrar a sua história de vida. A pesquisa, portanto, não adotará roteiro com questões para a entrevista. O tempo de duração de cada entrevista está previsto para 1 (uma) hora. A pesquisa representa riscos mínimos relativos a desconforto emocional e cansaço aos participantes. Com a sua autorização, será utilizado um gravador para o registro das entrevistas. Será garantida a privacidade dos dados coletados, pois a identidade dos entrevistados será preservada.

Acredita-se que a pesquisa possibilitará aos participantes a produção de significados acerca de suas experiências de vida, como também poderá contribuir para o debate em torno da importância da inclusão de idosos nas políticas educacionais do país.

O (a) Sr./Sr<sup>a</sup>. poderá desistir de continuar colaborando com a pesquisa, sem penalização alguma. Não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Asseguramos-lhe que os dados coletados somente serão utilizados para esta pesquisa e que a divulgação das informações obtidas só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. O presente termo será feito em duas vias, uma ficará em sua posse e outra em posse do pesquisador. A qualquer momento o (a) Sr./Sr<sup>a</sup>. poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa por meio do telefone, e-mail e endereço abaixo indicados.

Endereço da responsável pela pesquisa:

**Nome:** Raimunda Eliana Cordeiro Barroso

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará

**Endereço:** Rua Waldery Uchoa, 1 – Fortaleza-Ce – 60020-110.

**Telefone para contato:** (85) 33667679 / 99984 3910

**E-mail:** eliana.barroso@uece.br

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do participante da pesquisa \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Nome do pesquisador \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Nome do profissional que aplicou o TCLE \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_