

UNIVERSIDADE COMUNIDADE ESCOLA

TECENDO APRENDIZAGENS
NOS DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS



ZÉLIA MARIA DE ARRUDA SANTIAGO
RÔMULO TONYATHY DA SILVA MANGUEIRA
JOSÉ JORGE CASIMIRO DOS SANTOS
ORGANIZADORES

Zélia Maria de Arruda Santiago
Rômulo Tonyathy da Silva Manguiera
José Jorge Casimiro dos Santos
(Organizadores)

**UNIVERSIDADE, COMUNIDADE, ESCOLA:
TECENDO APRENDIZAGENS NOS DIÁLOGOS
INTERGERACIONAIS**

Editora Livrologia
Chapecó-SC
2020

EDITORA LIVROLOGIA

Rua Vicente Cunha, 299
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405
Telefone e Whatsapp:
(49) 98916-0719
franquia@livrologia.com.br
www.livrologia.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez - México
Ivo Dickmann - Brasil
Ivanio Dickmann - Brasil
Viviane Bagiotto Boton - Brasil
Fernanda dos Santos Paulo - Brasil

© 2020 - Editora Livrologia Ltda.

Coleção: Mosaico Temático

Edição: Editora Livrologia.

Capa e projeto gráfico: Ivanio Dickmann

Imagem da capa: Freepik.com

Preparação e Revisão: Equipe Livrologia.

Diagramação: Ivo Dickmann e Renan Miranda Fischer

Impressão e acabamento: META

Ficha Catalográfica

U588 Universidade, comunidade, escola: tecendo aprendizagens nos diálogos intergeracionais. / Zélia Maria de Arruda Santiago, Rômulo Tonyathy da Silva Mangueira, José Jorge Casimiro dos Santos (organizadores). - Chapecó: Livrologia, 2020.

ISBN: 978-65-86218-25-1

1. Educação - Brasil. 2. Relações entre gerações. I. Santiago, Zélia Maria de Arruda. II. Mangueira, Rômulo Tonyathy da Silva, III. Santos, José Jorge Casimiro dos.

2020-0041

CDD 370.1 (22. ed.)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos - CRB 14/1056

© 2020

Proibida a reprodução total ou parcial nos termos da lei.

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Jorge Luiz da Cunha ... 6

APRESENTAÇÃO

Zélia M^a de Arruda Santiago ... 8

OS AVÓS PELOS OLHOS DOS NETOS

Mário Durão, Carolina Carvalho ... 12

MEMÓRIA ESCOLAR DA MATEMÁTICA: SABERES NARRADOS POR EDUCANDOS IDOSOS

Rômulo Tonyathy da Silva Mangueira, Alcina Maria Testa Braz da Silva, Zélia Maria de Arruda Santiago ... 36

MEMÓRIAS DA TABUADA: EXPERIÊNCIAS NARRADAS POR PESSOAS IDOSAS

José Jorge Casimiro dos Santos, Zélia Maria de Arruda Santiago ... 47

EDUCAÇÃO FINANCEIRA COM MULHERES IDOSAS: ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS

Misleide Silva Santiago, Zélia Maria de Arruda Santiago ... 71

EXPERIÊNCIA INTERGERACIONAL COM JOGOS NUMÉRICOS: ATIVANDO A MEMÓRIA E O RACIOCÍNIO

Maria de Fátima Caldas de Figueirêdo, Zélia Maria de Arruda Santiago ... 89

CARTA PESSOAL NA ESCRITA INTERGERACIONAL CRIANÇAS E IDOSAS: TECENDO MEMÓRIAS, TRAÇANDO TEXTOS

Daiane da Silva Xavier ... 104

MEMÓRIAS DO TEMPO FUTURO: ENVELHECIMENTO, INTERGERACIONALIDADE E EDUCAÇÃO NO CENTRO DE PORTUGAL

Helena Cabelreira, Carolina Carvalho, Ana Isabel Madeira ... 134

APRENDIZAGEM INTERGERACIONAL E LETRAMENTO INCLUSIVO: PRODUÇÃO E CONSUMO DE PRODUTOS DOMISSANITÁRIOS

Álvaro Antônio Aquino Ramos, Francisco Ferreira Dantas Filhos, Zélia M^a de Arruda Santiago ... 174

**USO DO CELULAR POR MULHERES IDOSAS: AVANÇOS E DESAFIOS
NA COMUNICAÇÃO DIGITAL COTIDIANA**

*Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães, Estêvão Arruda Borba Santiago
Guimarães ... 209*

**LETRAMENTO DIGITAL NO COTIDIANO DE PESSOAS IDOSAS:
DEMANDAS SOCIAIS E PRÁTICAS INCLUSIVAS**

*Jessika Gabriel de Albuquerque, Matheus Martins Grangeiro, Zélia Maria de Arruda
Santiago ... 222*

**IDOSAS ATIVAS E APRENDENTES: PRODUÇÃO E CONSUMO DE
DESINFETANTE E SABÃO EM PASTA**

Jaqueline Mendes da Cunha ... 239

**ENSINO DE GEOGRAFIA E LITERATURA COMO PRÁTICA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE PIBIDIANOS COM
ESTUDANTES SURDO E CEGOS**

*Dayene Albino dos Santos, Edson Garcia da Silva, Eridiana Neves da Silva, Rachel
Freire Torrez de Souza, Sonia Maria de Lira, Sérgio Luiz Malta de Azevedo ... 255*

**MEMÓRIAS DE UM JOVEM: NARRATIVAS NAS TESSITURAS DA
EDUCAÇÃO NO PROEJA**

Luiz Eduardo Paulino da Silva ... 271

SOBRE OS AUTORES ... 290

ÍNDICE REMISSIVO ... 294

PREFÁCIO

O livro organizado por Zélia M^a de Arruda Santiago, Rômulo Manguieira e José Jorge Casimiro, intitulado *UNIVERSIDADE, COMUNIDADE, ESCOLA: Tecendo aprendizagem nos diálogos intergeracionais*, é uma estratégia social, política, cultural e principalmente formativa de original importância, no contexto e nas consequências da realidade moldada desde a Pandemia do Covid-19 que caracterizou o ano de 2020 e produziu efeitos que se estendem em nossas histórias individuais e coletivas.

Diálogos intergeracionais como aprendizagem inclusiva são um exercício de preservação da dignidade humana e uma práxis necessária de superação de contextos de vulnerabilidade, violência e pobreza que caracterizam em grande medida, não somente a sociedade brasileira, mas a maior parte dos países do mundo, principalmente no hemisfério sul. Diante de culturas que sucessivamente negam o reconhecimento da diversidade, torna-se urgente e necessário repensarmos os fundamentos epistemológicos que motivam a atividade do ser educador, em espaços escolares e não escolares. Reconhecer o outro, em sua diferença, em sua alteridade radical, implica percebermos como parte de um todo diverso. A humanidade se constitui enquanto unidade na diversidade especialmente geracional.

A leitura do livro *UNIVERSIDADE, COMUNIDADE, ESCOLA: Tecendo aprendizagem nos diálogos intergeracionais*, é um exercício reflexivo e propositivo sobre temas que permeiam as relações entre gerações distintas e os papéis formativos do ensino, pesquisa e extensão em espaços universitários. Os textos que compõem esta obra apresentam-se como fusão de horizontes através do diálogo, abordando temas que, ainda hoje, são considerados polêmicos, e não raro discriminatórios. Um conteúdo que estimula o debate sobre ações afirmativas de inclusão social como uma alternativa de reconhecimento e de consciência da alteridade como exercício formativo que conduz, mesmo que lentamente, na direção da construção de um país que saiba conviver harmoniosamente com as diferenças geracionais, mas também de raça, de cor ou de credo. Uma alternativa de superação das realidades sociais, econômicas e políticas vinculados ao fundamentalismo.

A modernidade e a evolução humana não estão vinculadas à reprodução, à previsibilidade e conseqüentemente à exploração, uma afirmação de correntes fundamentalistas, principalmente não religiosas, de ameaça ao futu-

ro. A preservação da humanidade significa, entre outras coisas, a capacidade de assumir perspectivas, ou seja, a capacidade de refletir sobre si mesmo no exercício da alteridade. Isso significa entender as condições sob as quais alguém toma suas decisões na vida e estimula o respeito a elas.

Os sujeitos humanos, independentes de suas etapas de vida, deixam de ser humanos quando têm roubadas suas autonomias, suas liberdades, o que vai além dos limites da própria sociedade civil da qual fazem parte. A validade de sua condição é o seu humanismo na prática de vida. Esta é a grande contribuição desta obra, **UNIVERSIDADE, COMUNIDADE, ESCOLA: Tecendo aprendizagem nos diálogos intergeracionais**. Pois, os exercícios práticos formativos e educacionais resultados de pesquisas, projetos de extensão, ou seja, exercícios sociais, assumem a validade do humanismo na prática. Portanto, aqui o critério da verdade é o reconhecimento da educação como estratégia para a promoção da realização pessoal, fortalecimento do respeito e reconhecimento dos direitos humanos e das liberdades, de forma a habilitar todos os sujeitos envolvidos para a participação em uma sociedade livre e para a promoção do entendimento, do respeito e da tolerância - amosidades sociais necessárias para todas as gerações.

Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

UFSM/Santa Maria - RS

E-mail: jlcunha11@yahoo.com.br

APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE, COMUNIDADE, ESCOLA: TECENDO APRENDIZAGENS NOS DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS

Apresentamos a comunidade acadêmico-científica trabalhos resultantes de Pesquisa e Extensão Universitária desenvolvidos com pessoas idosas compilados no livro “UNIVERSIDADE, COMUNIDADE, ESCOLA: Tecendo aprendizagens nos diálogos intergeracionais”, o qual tematiza a aprendizagem inclusiva no diálogo intergeracional entre seus interlocutores. Há trabalhos ligados a pesquisas de Mestrado (*stricto sensu*), Especialização (*lato sensu*) e Graduação (cursos de licenciatura e bacharelado) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), ligados ao Programa de Pós-Graduação “Ensino de Ciências e Educação Matemática” (PPGECM/UEPB) e ao Curso de Especialização “Educação Escolar e Desenvolvimento Humano” (DE/UEPB). Por sua vez, há trabalhos desenvolvidos nos Projetos de Iniciação Científica (PIBIC) “NARRATIVAS DE IDOSAS E APRENDIZAGEM INTERGERACIONAL: Da escuta rascunho as palavras cunhadas em textos” (PIBIC/UEPB) e de Extensão “PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE PESSOAS IDOSAS NO COTIDIANO: Traçando letras, esculpindo textos”, ambos realizados com pessoas idosas, a exemplo do Grupo de Convivência “Clube de Mães Nossa Senhora Rosa Mística” e da “Universidade Aberta à Terceira Idade” (UAMA/UEPB).

Majoritariamente, têm-se atividades realizadas no convívio intergeracional da reidade socioetária brasileira na cidade de Campina Grande(PB), notadamente no Grupo de Convivência com mulheres idosas, crianças da Escola Pública Municipal e estudantes dos cursos de graduação da UEPB (Letras, Pedagogia, Biologia, Química, Matemática, Psicologia, Ciências da Computação), da pós-graduação em níveis de Especialização e Mestrado, alguns desses alunos no doutorado (temática idoso) na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) do Rio de Janeiro. Também, registrando-se o trabalho de pesquisa relacionado ao “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)”, ligado ao subprojeto de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) desenvolvido no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), integrando as áreas acadêmicas de Geografia e Literatura com estudantes da Educação de

Jovens e Adultos (EJA), por alunos bolsistas orientados pela Professora Dra. Sônia Maria de Lira e o Professor Dr. Sérgio Luiz Malta de Azevedo.

Destacam-se pesquisas internacionais focadas na Educação Intergeneracional remetentes à realidade socioetária de Portugal realizadas pelas Professoras Doutoradas Helena Cabelreira (UIDEF-IEUL/FBAUL), Carolina Carvalho (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa) e Ana Isabel Madeira (Instituto de Educação da Uiversidade de Lisboa), ao discutirem envelhecimento e intergeracionalidade neste contexto social. Igualmente, pesquisas na Educação Intergeneracional entre avós e jovens universitários remetentes a realidade socioetária portuguesa realizadas pelo Professor Doutor Mário Durão (Universidad Internacional Iberoamericana, México e Porto Rico; Universidad Europea del Atlántico, Espanha), juntamente com a mencionada Professora Carolina Carvalho.

Os trabalhos de extensão e pesquisa focalizam diversas aprendizagens viabilizadas por meio de narrativas orais, da convivência intergeracional, incluindo e ampliando as práticas do letramento oral, escrito e digital das pessoas idosas, possibilitando-lhes a compreensão das linguagens verbal e não verbal na vida cotidiana, a fim de comunicarem ideias, interpretarem diversos textos, gestarem a vida pessoal, igualmente, os relacionamentos na vida familiar e social. Proporcionar-lhes encontros interacionais para socializarem experiências de vida enquanto sujeitos ensinantes e aprendentes, intercambiarem saberes intergeracionais entre educandos da formação continuada em situações práticas na comunidade e na escola. Propor a inclusão de mulheres idosas quanto ao uso das tecnologias digitais por meio de noções básicas de informática (*word, internet, celular, etc*). Aproximar diferentes narrativas nas vozes intergeracionais entre crianças, jovens, adultos e idosos, reconhecendo suas vivências e experiências como um acerco cultural de aprendizagem as novas gerações em diferentes realidades socioculturais (nacionais e internacionais).

Procedimentalmente, as atividades dos projetos de pesquisa e extensão pautaram-se no dialógico-interacional capaz de ampliar capacidades de fala, escuta, leitura e escrita das mulheres idosas nas relações intergeracionais, reconhecer seus saberes-fazeres cotidianos como indicadores à elaboração das propostas didático-pedagógicas realizadas através de minicursos, oficinas, palestras, rodas de conversas. Com este norte realizou-se a sondagem prévia sobre interesses e expectativas de aprendizagem entre as mulheres idosas, seguindo-se sua discussão, planejamento, execução e avaliação das atividades

temáticas indicadas pelas idosas (educação financeira, escrita intergeracional, produção de produtos de limpeza, uso do celular e computador), cujas temáticas tratadas na interação com crianças, jovens, adultos e idosos(as).

Teórico-metodologicamente as atividades basearam-se em autores que discutem a Educação Popular, Educação Inclusiva, Multiletramentos, Educação ao Longo da Vida, Memória Social, Aprendizagem Intergeracional, a Pesquisa Interpretativa (FREIRE, 1996; CARVALHO, 2004; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 2002; LONGWORTH, 2003; MOITA-LOPES, 2006, 1994; BOSI, 2004; MARANGONI, 2011; ROJO, 2009), além de outros. Inicialmente, o livro estrutura-se com trabalhos de pesquisas nacional e internacional relacionadas a cursos de Doutorado, Mestrado, Especialização e Graduação, seguindo trabalhos com relatos de experiências e temáticas diversificadas. Um dos objetivos desta compilação é divulgar dos trabalhos de pesquisa e extensão realizados com pessoas idosas sob a minha coordenação e orientação docente, momento em que justifico minha autoria participativa inscrita na maioria dos trabalhos, resultantes dos projetos de PIBIC, Extensão e pesquisas na Graduação (TCC), Especialização (Monografia), Mestrado (Dissertação).

Profa. Dra. Zélia M^a de Arruda Santiago

Campina Grande (PB), 07.08.2020

REFERÊNCIAS

BOSI, Eclea. **O Tempo Vivo da Memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva: como os pingos nos "is"**. Porto Alegre. Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Ângela. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LONGWORTH, N. **El Aprendizaje a lo largo de la vida em la prática: transformar a educação em el siglo XXI**. Buenos Aires, México: Paidós, 2003.

MARANGONI, Jacqueline Ferraz da Costa. **Meu tempo e seu tempo: possibilidades de coeducação no relacionamento humano entre avós e netos**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

MOITA LOPES, L.P. da Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). SP: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Da Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução**. DELTA, Vol. 10, Nº 2, 1994 (329-338).

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

TFOUNI, Leda. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

OS AVÓS PELOS OLHOS DOS NETOS

*Mário Durão
Carolina Carvalho*

INTRODUÇÃO

O envelhecimento das populações acontece de uma forma generalizada na maioria dos países ocidentais. No entanto, a forma como envelhecemos não é uniforme em todos os países, revelando que este envelhecimento materializa o nosso desenvolvimento ao longo do ciclo de vida. Durante este ciclo, as relações sociais, físicas e emocionais que se estabelecem entre as gerações contribuem para o bem-estar das diferentes gerações que se cruzam. De facto, a investigação salienta como as interações entre gerações podem contribuir para o bem-estar dos mais novos, mas também dos mais velhos. O termo intergeracionalidade remete para a convivência entre pessoas de diferentes estádios de desenvolvimento. Logo, quando falamos de relações intergeracionais, referimo-nos a vínculos que se estabelecem entre duas ou mais pessoas com idades distintas e em diferentes estádios de desenvolvimento, possibilitando o cruzamento de experiências (Veleda et al., 2006). Engloba, portanto, as relações entre indivíduos de gerações distintas (avós, pais e netos), os quais estarão mais ou menos envolvidos nas relações familiares, cabendo aos avós o papel de elo entre as gerações passadas, os presentes e as futuras (Veleda et al., 2006). O texto que agora se apresenta resgata alguns resultados de uma investigação mais ampla realizada com estudantes do ensino superior da Universidade de Lisboa (Durão, 2017). Procura-se trazer a voz de netos – agora estudantes universitários – sobre os seus avós e de como estes foram fundamentais para chegar a esta etapa do seu ciclo vital. Os netos trazem-nos a sua experiência dos momentos partilhados com os avós e como ainda hoje estas experiências os acompanham e os ajudam a ultrapassar com sucesso os desafios que a frequência de um curso na universidade lhes traz.

INTERGERACIONALIDADE: UM DIÁLOGO ENTRE GERAÇÕES

Ao longo do tempo as famílias sofreram alterações diversas nas relações entre os seus membros (Amaro, 2006). Estas alterações são o resultado das transformações socioeconómicas que se operam em muitas das sociedades e dos reflexos associados aos avanços da medicina, da organização do trabalho, da arquitetura das cidades e dos espaços urbanos e rurais, mas também da escola e formas de lazer das pessoas. No entanto, a família continua a

ser reconhecida como uma célula fundamental da organização social das pessoas e as relações estabelecidas no seu seio das mais conseqüentes uma vez estarem associadas a muitos dos comportamentos futuros dos seus membros (Areosa & Bulla, 2010; Oliveira, 2011). É precisamente nesta conjuntura que o papel social dos mais velhos assume especial importância não só pelo seu préstimo, como também pela influência que poderá ter no desenvolvimento dos mais novos.

Neste sentido, a família assume um lugar importante na e para a sociedade, já que é nela que está a capacidade para individualizar e socializar os diferentes atores envolvidos, oferecendo um suporte básico de proteção e cuidados absolutamente vitais para um bom desenvolvimento das pessoas da família (Pires, 2010). Assim, “a família é uma instituição social que regula grande parte do sistema de relações entre as pessoas e destas com o resto do mundo” (Silva, 2001, p.21). Esta função de integração social, e ao mesmo tempo de socialização, ensina os seus membros a desempenhar papéis sociais diversos.

Conseqüentemente, as crianças e os jovens confrontam-se hoje com a “experiência frequente da diversidade de formas familiares, associadas à dissolução e à recomposição conjugais, protagonizadas pelos seus pais” (Almeida, 2009, p.113), tendo as modificações sociais das últimas décadas afetado os modelos familiares, passando-se de um modelo único de família nuclear para uma diversidade de padrões familiares.

Hoje é frequente encontrar famílias compostas por três gerações. Duas gerações de adultos – avós e pais – e uma outra de crianças e jovens, dominando o tipo de família multigeracional, em termos vivenciais e relacionais (Relvas, 2004). Nesta realidade de organização familiar encontramos adultos com a responsabilidade de cuidar de duas gerações: filhos e pais. Mas também de avós que têm a tarefa de cuidar de si próprios e dos seus netos, sobretudo os que se encontram em idade pré-escolar (Bromer & Henly, 2004).

Esta realidade familiar intergeracional tem sido objeto de interesse entre os investigadores educacionais nos últimos anos (Garcia Minguez & Bedmar, 2002). De facto, a investigação aponta que as relações intergeracionais construídas entre idosos e jovens são recheadas de afeto e estima (Lopes, Neri & Park, 2005; Durão, 2017), dependendo de variáveis sociodemográficas que interferem nas relações que os netos estabelecem com os avós (Cunha & Matos, 2010), nomeadamente, o tempo de contacto que avós e netos partilham (Durão, 2017), da idade dos avós e dos netos (Dunifon & Bajaracharya, 2012)

ou mesmo do estado de autonomia e de saúde dos avós ou ainda da idade dos netos: para os mais novos os avós desempenham uma função mais de prestação de cuidados (Cherlin & Furstenberg, 1987), e para os mais velhos representam figuras de confiança e suporte emocional (Silverstein & Marenco, 2001). No entanto Cherlin e Furstenberg (1987) referem que os avós, vão ficando menos satisfeitos com a relação com os netos à medida que estes crescem e entram na adolescência, apesar de considerarem que esta relação melhora quando os netos entram na universidade e constituem as respetivas famílias (Crosnoe & Elder, 2002).

Podemos, então, referir tal como Falcão e Dias (2006), que o contacto entre gerações permite a cada criança construir uma continuidade intergeracional, desenvolvendo um sentimento de pertença a uma família e revendo-se como mais um elo nessa corrente. Os avós tornam-se uma “hemeroteca viva que as crianças podem consultar dia a dia” (Mantilla, 2006, p.45). É então claro como para uma criança é importante a continuação das gerações e ter a noção de que pertence a uma família com a qual estabelecerá uma ligação que lhe dará um sentimento de pertença, essencial para o seu desenvolvimento pessoal e social futuro.

O PAPEL DOS AVÓS

Ao longo dos anos, o papel dos avós tem sofrido modificações. Pode ser-se avô em diferentes idades, em diferentes contextos e com diferentes papéis. O papel dos avós na educação dos netos é o reflexo das mudanças estruturais da família, podendo nalgumas situações substituir os pais, no que diz respeito à educação ou na prestação de cuidados sobretudo quando ambos os pais trabalham fora de casa ou vivem alguma situação pessoal complexa (Lopes, Neri & Park, 2005). Neste sentido, os avós representam uma figura relevante no processo de socialização dos mais novos e figuras de referência na família. O estabelecer vínculos especiais de suporte com os mais novos torna-se também uma fonte de gratificação para os mais velhos sempre que partilham experiências entre si (Mendes, 2010; Veleda et al., 2006; Durão, 2017).

Em 2016 um estudo realizado por uma equipa de investigação internacional, envolvendo a Universidade de Basel, o Instituto Max Planck para o Desenvolvimento Humano, as Universidades australianas Edith Cowan e Austrália Ocidental e a Universidade Humboldt, constatou que as pessoas mais velhas que apoiam e cuidam de outros familiares vivem mais tempo.

Segundo a mesma investigação, que envolveu mais de 500 pessoas com idades compreendidas entre os 70 e os 103 anos, os avós que cuidam dos netos tendem a viver mais tempo do que os não-avós ou que têm netos, mas não cuidam deles. A equipa de investigação comparou dados sobre os avós que cuidam ocasionalmente dos netos e avós que, embora não tendo filhos ou netos, cuidam de outras pessoas – incluindo crianças - da sua rede de relações. Os resultados evidenciaram que a prestação de cuidados poderá ter um efeito positivo na mortalidade dos cuidadores, nomeadamente no aumento da esperança de vida, revelando que os riscos de mortalidade para os avós que forneceram cuidados infantis eram 37% mais baixos. É de salientar que os investigadores controlaram os indicadores de saúde física e psicológica dos participantes, além de indicadores socioeconómico e características dos filhos e netos (Hilbrand, Coall, Gerstorf & Hertwig, 2017). Os resultados evidenciam como o apoio a outros (incluindo os não-parentes) tem efeitos benéficos para a saúde do prestador de cuidados. No entanto, esta associação tem limites, nomeadamente, quando os avós estão encarregados de cuidados com a custódia completa dos netos. Neste caso, o risco para a saúde aumenta devido ao stress associado a esta realidade, ou seja, o benefício da prestação de cuidados depende do nível de cuidados fornecidos. É de referir que neste estudo não foram incluídos avós que eram cuidadores primários ou que forneceram uma extensa quantidade de apoio a outros não-familiares, o que poderá ter contribuído para a consistência dos resultados. Os investigadores ressaltam que não se pode afirmar que prestar cuidados é preditor de uma vida longa, mas apenas que é uma condição necessária (Hilbrand et al., 2017).

Pesem embora todas as modificações sociais e laborais, os contactos entre gerações são enriquecedores para os mais novos e para os menos novos e uma oportunidade de partilha de experiências intergeracionais que contribuem para interiorizar o processo de envelhecimento, impedindo o desenvolvimento de estereótipos menos positivos sobre esta etapa do ciclo de vida bem como promove sentimentos de renovação entre os mais velhos (Attias-Donfut, 2002; Cunha, 2008; Newman & Newman, 2012; Pires, 2010; Smith & Drew, 2004; Sousa, 2006). Havendo autores a referir como uma das características mais marcantes no relacionamento intergeracional ser o carácter recíproco e complementar que esta convivência tende a oferecer (Drew & Silverstein, 2007; Veleza et al., 2006), assistindo-se a uma certa tendência para os netos cuidarem dos avós que cuidaram de si, como que uma retribuição pelo apoio prestado (Tompkins, 2007). E “ao contrário do que alguns sociólogos defen-

dem, a dimensão intergeracional da nossa sociedade não tem sido desvalorizada nem é incompatível com a construção do individualismo ou da independência” (Attias-Donfut & Segalen, 2002, pp.291-292) apesar de a família apresentar, atualmente, uma forma mais nuclear, as relações que os seus membros estabelecem são ativas e dinâmicas, assumindo uma solidariedade privada com diferentes tipos de ajuda (Silva, 2001), já que é na família que se encontra a maior rede de solidariedade intergeracional (Ribeiro, 2001) e a forma como a própria família lida com os avós é, sobretudo, transmitida entre gerações (Falcão & Dias, 2006). Os avós não têm, por isso, um papel neutro no desenvolvimento dos netos.

Para Kornhaber (1996) os avós desempenham diversos papéis na família: um papel social e simbólico, relacionado com o facto de partilharem testemunhos da história da família com os netos, assumindo uma função de historiadores; um papel instrumental, quando têm um envolvimento ativo na vida dos netos no desenvolvimento de competências, de valores, de tradições, de modelos no desempenho de papéis sociais, e um papel emocional, resultado da criação de laços afetivos fortes quando todos os outros acontecem. Segundo o autor os papéis que são mais apreciados pelos netos são o de “contador de histórias” (criando ligação com os antepassados); o de “professor” (pela transmissão de conhecimentos); o de “mentor” (pela promoção da imaginação e da ambição); o de “estudante” (pela aprendizagem com os netos); o de “apoio natural”; o de “parceiro”; o de “génio” (pela satisfação de desejos); o de “herói”; o de “modelo”; o de “feiticeiro” (ao ser o contraponto mágico da realidade); e o de “guia espiritual”.

PERCEÇÕES DOS JOVENS EM RELAÇÃO AOS AVÓS: UM ESTUDO COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

O estudo agora apresentado faz parte de uma investigação mais ampla levada a cabo por Durão (2017). O estudo tinha por temática o bem-estar psicológico de estudantes do ensino superior da Universidade de Lisboa. Na primeira fase, cerca de 1300 participantes realizaram um questionário on-line sobre o bem-estar psicológico. Numa segunda fase, 18 jovens universitários foram selecionados para responder a entrevistas semiestruturadas com base nos resultados do questionário. Em ambos os momentos do estudo foram respeitados os procedimentos éticos, tendo todos os participantes dado o seu consentimento informado. Os resultados que serão partilhados no presente texto referem-se ao segundo momento do estudo.

Os jovens referiram que os adultos mais presentes nas suas vidas, além dos pais, são os avós. Em particular, 72% dos jovens indicam que a figura dos avós que mais os marcou foi um dos avós maternos ou ambos. No entanto, “a minha avó materna” está presente em 50% das respostas e 28% referem como figura de referência os avós paternos.

No que diz respeito à frequência de contacto com os avós, metade dos jovens (50%) disseram que estavam com os avós todos os dias. Fosse porque “durante a maior parte do ano ela vive conosco”, fosse porque “vivem na mesma rua que eu”, o que, de certo modo, facilita o contacto. Alguns jovens (28%) referiram que contactavam com os avós semanalmente, sobretudo ao fim de semana “como vim para a Universidade só consigo lá ir aos fins de semana” ou “ao fim de semana almoçávamos lá [em casa dos avós] todos juntos”. A distância parece ser um fator que adia a regularidade do contacto na medida em que (e.g.) “eles estão no Algarve, nós estamos em Lisboa”.

Quanto às atividades realizadas com os avós, as mais comuns foram os passeios (17%) (e.g.) “passear pela cidade” ou “íamos passear ao jardim” ou “vamos sempre à praia juntos de manhã, no verão”; a realização de tarefas domésticas (17%), (e.g.) “tarefas simples, nada muito pesado”, “lavar o carro”, ir à “horta e animais e eu lembro-me de ele me levava ver os patos e os cães” e a “horta e apanhar laranjas” e “regar as plantas”, ir “às compras e fazer recados”; tomar as refeições (13%) (e.g.) “fazia o almoço com a minha avó”, “tomamos sempre as refeições juntos” e as brincadeiras (13%) e os jogos (e.g.) “brincar no pátio, a andar de bicicleta e brincar com outros meninos”, “também nos ensinou brincadeiras, a lavar trapos para aprendermos a lavar as coisinhas, eram as brincadeiras que as meninas gostavam naquela altura e fazer roupas para as barbies”, “brincava imenso connosco, ensinou-me a bordar, fazer crochet, tricô” ou tarefas de bricolage “fazer casinhas para os pássaros para pôr nas árvores”.

Do total dos entrevistados, 7% referiram que “os avós, em geral, têm aquela coisa de contar histórias”, “lia-me os livros das histórias que se compravam, as coleções Disney”, “como foi professor, conta histórias dos alunos. Dá-nos lições de vida”. De referir ainda que 7% também mencionam que os avós ajudavam a “fazer trabalhos de casa” e “a ter uma letra bonita”.

No estudo de Durão (2017) a entrevista contemplava questões que permitissem compreender as perceções dos jovens em relação ao contributo dos avós em aspetos que fossem ao encontro das seis dimensões de Bem-Estar Psicológico presentes no questionário realizado no primeiro momento da

investigação: autonomia, domínio do meio, crescimento pessoal, relações positivas com os outros, objetivos na vida e autoaceitação.

A dimensão *autonomia* está relacionada com o processo de individualização e de afastamento progressivo das normas sociais vigentes, em que o indivíduo constrói a sua autodeterminação, independência e autorregulação do comportamento, tendo o lócus de controlo interno como indicador de avaliação (Novo, 2003). Embora o contexto de vida possa influenciar positiva ou negativamente as oportunidades para a autonomia, é a percepção acerca dela que assume grande importância para o bem-estar (Bridges, 2003). A autonomia posiciona o indivíduo face à sua autodeterminação e autoridade pessoal (Ryff, 1989) e pode ser promovida por contextos positivos (Bridges, 2003).

Nas passagens do discurso dos jovens que se encontram nas entrevistas, parece evidente que os avós ajudaram os seus filhos (pais dos seus netos), nomeadamente porque (e.g.) *“ajudou a minha mãe a ter uma casa, a ter os filhos com ela”*, mas também a autonomizar os netos, porque (e.g.) *“criou espaço para ir crescendo e para ir desenvolvendo”*, *“acredito que me tenha deixado uma pessoa mais desenrascada”*. Também em situações mais concretas como *“agora há pouco tempo a minha avó paterna ficou doente e tendo em conta que o meu pai e a minha mãe estão emigrados, tive que ser eu a assumir. A minha irmã é mais velha do que eu, mas já não vive na aldeia e tive que ser eu a assumir o papel de adulta para com eles”*.

Alguns jovens associaram as questões de autonomia e de independência a assuntos relacionados com dinheiro e com suporte financeiro (e.g.) *“em termos financeiros eles não ajudam muito, são mais os meus pais, não dependemos muito deles”*, enquanto outros referem *“davam-me uma mesada e ainda hoje dão”* ou *“o meu avô comprou um carro, um mini antigo, que era para eu fazer o que entendesse e o ano passado vendi-o e o dinheiro é alocado para futuros projetos”*. Quanto à liberdade de pensamento e de ação *“dão-me liberdade para pensar, para agir e para fazer a minha vida e, nesse sentido, isso também contribui para eu continuar a ser independente”*.

Outros consideram que os avós *“podem ter ajudado no início, a ter uma infância um pouco mais feliz, mas não considero que tenham ajudado a dar um grande contributo, pelo menos que me tenha apercebido, para a minha Autonomia”* ou *“era uma avó carinhosa, mas nunca desempenhou um papel de educadora, nunca me deu conselhos ou apoio escolar”*. Levantam-se também aspetos ligados à excessiva proteção (e.g.), pois foi referido que *“sinto que não tenha contribuído para a Autonomia e independência [...] foi muito mãe-galinha, muito avó-galinha e fechou-me muito e eu não podia fazer isto e estava muito preocupada e podia-me magoar e podia*

acontecer isto e aquilo [...] foi um pouco impeditiva que isso acontecesse, que eu ganhasse Autonomia e independência enquanto estive com ela” ou “ela, se pudesse, estava a ligar a todas as horas “então o que andas a fazer?””.

Há ainda jovens que referiram *“não sei bem como responder [...] tinham mais um papel de apoio [...] tiveram um papel importante a nível da cultura que é a minha área. Por exemplo, a minha avó levava-me muito aos museus e os meus pais não faziam muito isso, ou às bibliotecas”.*

O domínio do meio prende-se com a capacidade de criação de ambientes positivos e favoráveis a uma manutenção de saúde física e mental, bem como controlo de exigências internas ao próprio indivíduo e é esse envolvimento que permite ao indivíduo moldar o meio face às suas vontades, tendo, por isso, um papel ativo na manutenção e no controlo de ambientes complexos (Keyes & Waterman, 2003; Siqueira & Padovam, 2008). Relaciona-se com a capacidade de saber envolver-se e saber gerir o meio envolvente de modo a criar contextos adequados às suas próprias necessidades. Refere-se à competência do indivíduo para fazer o que quer fazer (Novo, 2003).

A este respeito foi referido que os avós ajudam a *“ter sempre confiança em mim”*, e que *“às vezes, nós sabemos mais do que o pensamos”*. Consideram que algum dos avós *“sempre me deu muita força [...] querem que eu continue a lutar por aquilo em que acredito”*, e que *“são sempre uma força com que eu conto e não posso imaginar, sequer, a minha vida sem eles”*. Alguns jovens referiram em concreto a escola, em que nos momentos de avaliação *“a minha avó é muito católica e acende uma vela”* ou ao referirem *“a chave para isso tudo, sabes o que é? É rezar e não te chateies que isso corre tudo bem”* e a passar uma mensagem de tranquilidade *“se eu chumbar não tem mal, mas é a minha função”* ou *“não deixes de fazer essas coisas por estarem a causar stress, por te estarem a aborrecer, porque... tens de ter esses objetivos”*.

Para 33% dos jovens participantes, os avós não contribuíram para a sua capacidade de resistência às pressões, referindo que *“a minha vida escolar, em especial, a minha vida universitária sempre esteve mais desligada de tudo o que são questões familiares”* e que *“sinto que eles estão de tal modo distantes dessa realidade, que não podem compreender aquilo que eu estou a passar”*, mesmo que seja por questões de saúde da parte dos avós em que *“durante o meu secundário, a condição da minha avó materna começou a deteriorar-se um bocado”*.

Um jovem refere que *“apesar de serem aquelas frases que, se calhar, até vêm nos livros de autoajuda, provavelmente [risos], por ter sido aquela pessoa a dizer-me,*

têm outro significado, levo aquilo muito mais a sério” e outro conclui dizendo que “ao ser um pilar da minha vida tornou-me uma pessoa mais confiante e, portanto, menos sensível a pressões”. Em relação à questão sobre se os seus avós ajudaram o jovem universitário a tomar consciência das oportunidades que lhe surgem no dia-a-dia e a tirar proveito delas, 83% responderam que sim, nomeadamente “apoio afetivo”, “pela sua experiência de vida”, a “agarrar as oportunidades”, a “aproveitar a vida” e a ter presente que “primeiro estão os estudos” para “ter uma vida melhor do que a que ela teve”.

Já 17% dos participantes acharam que os avós não os ajudaram a tomar consciência das oportunidades e a aproveitá-las (e.g.) “para os meus avós, agarrar uma oportunidade é agarrar o trabalho, independentemente do salário”. Para outros jovens os avós são uma inspiração, como se pode inferir das palavras de um jovem universitário que “a minha avó trata da administração do prédio. Pede-me para escrever as atas e tudo mais e o meu avô trata da jardinagem do prédio. Ao ver os meus avós a serem tão proativos e a serem tão, enfim, tão participativos, eu sinto isso também. Às vezes sinto necessidade, até a nível da universidade que, de outro modo, não participaria. É mais uma inspiração”.

A dimensão *crescimento pessoal* é a capacidade do indivíduo se desenvolver, crescer e realizar-se, maximizando o seu potencial e aptidão para desenvolver talentos e aptidões, aproveitando as oportunidades para um desenvolvimento pessoal positivo, mostrando-se disponível para novos desafios e ter capacidade para fazer face aos obstáculos, (Keyes & Waterman, 2003; Siqueira & Padovam, 2008) numa perceção de um desenvolvimento contínuo, de abertura a novas experiências e com interesse pelo enriquecimento pessoal (Novo, 2003).

Em relação à questão da entrevista se o jovem se considerava uma pessoa mais aberta a novas experiências e se isso se deve ao contacto com os seus avós, 56% acham que não, mas 44% dos estudantes responderam que sim. Houve jovens que referiram que os avós os levaram, perante acontecimentos vividos, a ser “mais cautelosos”. Alguns jovens não conseguem encontrar uma relação direta entre a abertura a novas experiências e o contacto com os avós “sou uma pessoa aberta, mas não sei se tem uma relação direta com os avós ou não”.

Houve quem se quisesse demarcar claramente da posição dos avós quanto ao conservadorismo “os meus avós são pessoas com uma mente muito fechada [...] sinto mais que não quero ser assim como eles”, ainda que compreendendo que esse conservadorismo se possa dever a questões geracionais “ao início, acho que eles abriram os meus horizontes, mas depois comecei a não concordar

exatamente com as suas ideias e agora temos posições diferentes. Não sou o oposto deles, mas é mais uma questão geracional” e quem considere que tem uma visão do mundo mais aberta “como é que eu posso ter uma mente fechada, se até os meus avós têm uma mente aberta?” e quem pense que “sou mais eu a abrir-lhes a mente, do que eles a mim”.

As referências ao conservadorismo surgiram frequentemente, ainda que de forma indireta, comparando duas figuras *“o meu avô [...] tem uma personalidade e uma atitude muito antiquada. É racista, é homofóbico, é tudo mais. É muito próprio da sua era [...] a minha avó, por sua vez, não é como o meu avô, não se compara. É mais soft [...] sou uma pessoa fechada e acho que os meus avós não tiveram uma grande influência nisso”.*

Houve relatos de alguma surpresa quanto à aceitação da diferença, quando muitas vezes se espera que os mais velhos sejam mais conservadores (e.g.) *“houve uma altura que eu tive o cabelo muito comprido e os meus tios, toda a gente da minha família criticava, [...] eu estava à espera que fosse uma reação no sentido de crítica também e ele [o avô] teve a postura completamente contrária e disse “G., tu é que sabes, o teu cabelo é teu, tu é que sabes como é que está. Ru pessoalmente não gosto, mas se tu gostares, não cortes” [...] mesmo com o curso que eu escolhi [...] houve um bocadinho de conservadorismo dos meus familiares [...] porque são todos engenheiros e sentem que pertencem todos a uma classe social muito importante [...] e o meu avô, pelo contrário, não estava à espera da reação dele, foi o mais apologista do curso que eu escolhi e ouviu-me, ouviu a minha explicação, ouviu o porquê de eu vir para este curso e apoiou-me”.*

Em relação às questões *“Considera-se uma pessoa esforçada e perseverante? Acha que apreendeu essa característica dos seus avós?”*, todos os jovens se consideraram esforçados e perseverantes. Destes, 29% acharam que essas características foram adquiridas na convivência com os avós *“o meu avô, que teve uma vida em que não parou um segundo, recordo-me um bocadinho da vida dele e tento apreender um pouco o que foi a vida dele e tentar aplicar na minha”* ou *“eles tiveram alguma influência”*, pois os jovens universitários entrevistados também reconheceram essas características aos seus avós: pessoas esforçadas, trabalhadoras e perseverantes (29%), referindo que *“o meu avô era da construção civil e [...] conseguiu construir toda a sua casa, construiu várias casas, conseguiu dar uma casa a cada filha, permitiu que a mulher nunca trabalhasse”* em comparação com outros que *“os meus avós sempre tiveram infâncias e vidas bastante desafogadas”*. Enquanto 61% não referiram claramente que os avós tivessem sido os potenciadores do esforço e da perseverança *“não aprendi só com os meus avós, apesar de terem*

contribuído”, mas atribuem-no a outras figuras (e.g.) “com a minha mãe”, “o meu pai” ou ambos “dos meus pais”, houve quem considerasse que os avós “foram esforçados, mas não tanto em objetivos de vida porque, como eu já disse, os meus avós estavam limitados àquele meio [...] não tinham outras ambições, estavam limitados àquilo. Foram conformistas, estavam conformados com o que tinham [...] acho que não herdei isso deles porque eu nem sempre me considerei esforçada”. Foi referido que os avós também ensinaram outras características que, em parte, se relacionam com o esforço e a perseverança (e.g.) “a paciência... a paciência... Quando era miúda era muito impaciente e o meu avô disse-me que as plantas precisam de tempo para crescer”. Estas características reportadas ao percurso escolar também são referidas “eu sou aquele tipo de pessoa que chegou a chorar por ter 99,99% no teste de matemática” e também “recordo-me de até ter dificuldades a matemática e não gostar daquilo e eles lá iam insistindo [...] “vá, anda lá, faz isso, faz os trabalhos” e talvez aí, sim, tenham tido influência na minha perseverança”.

A dimensão *relações positivas com os outros* está ligada à capacidade para estabelecer relações sociais íntimas com os outros (Keyes & Waterman, 2003), experimentando sentimentos como o amor, a empatia, os afetos. Jahoda considera a capacidade de amar como uma componente central para a saúde mental (Ryff, 2013).

Quanto ao fomento aos valores inerentes à boa convivência social transmitidos pelos avós, 78% consideram que os avós tiveram um papel importante, enquanto 22% responderam que esses valores não foram adquiridos da parte dos avós. É referido pelos jovens participantes que os avós tinham atividades e estabeleciam relações com os outros (e.g.) *“íamos para o jardim e brincávamos. O facto de ela me levar a estar com outras pessoas ajuda à socialização”* e que ensinavam que (e.g.) se *“deve perdoar e lidar melhor com as pessoas e não retribuir com a mesma moeda”*. Alguns jovens referem que admiram a faceta mais sociável dos seus avós *“o meu avô mete conversa com toda a gente. Eu admiro muito isso nele. Eu não sou muito assim, mas gostava de ser mais”* e que *“eles próprios mantinham contacto com pais ou avós de amigos meus e acho que é bastante interessante”*.

Em relação aos jovens que não reconheceram nos avós o papel de transmissores de valores e de promotores de boas relações interpessoais, regista-se que *“quando as pessoas têm valores morais extremamente regrados acabam por olhar para os outros diferentes de maneira agressiva e isso eu não faço [...] sou muito mais tolerante do que eles são”* ou *“com pessoas na vida dele (avô) que o chateavam, cortava. Não sinto que tenha havido assim uma certa tolerância que é necessá-*

ria para a convivência social e para as relações com os outros, que é necessária uma certa tolerância para as coisas que nós não gostamos”, havendo alguma demarcação face aos seus avós nesse aspeto “os meus avós morreram muito cedo, e a minha avó paterna, que viveu mais tempo, apesar de ser muito carinhosa com os de casa era uma pessoa com um feitio especial, com o qual pouco me identifico”.

Ainda no domínio das relações positivas com os outros, questionados os jovens universitários sobre se costumavam sentir dificuldade em colocar-se no lugar dos outros, 50% disseram que não costumavam ter dificuldade em colocar-se no lugar dos outros (e.g.) “acho que é sempre importante colocar os interesses dos outros acima dos meus”, “não faças aos outros aquilo que não gostas que façam a ti”, “mas nunca podemos ser empáticos o suficiente, se não passamos para o domínio da simpatia”. Ainda 28% referiram que por vezes sentem essa dificuldade e 22% consideraram que essa capacidade depende da situação em si. Nenhum dos jovens referiu claramente sentir essa dificuldade de forma permanente. Verificou-se que mais de metade dos jovens (56%) dizem que são pessoas bastante empáticas, revelando capacidade de se colocarem no lugar do outro.

Do ponto de vista das atitudes dos avós quando os jovens universitários se sentiram injustiçados, foi dito que os avós “dão bons conselhos”, que tentam “amenizar”, “consolar” e para “não ficar triste”. Outros referiram que (e.g.) “não costumo partilhar esse tipo de coisas” ou “não dizem propriamente nada”, mas houve relatos de alguma mágoa face às atitudes dos avós em determinadas situações (e.g.) “a minha mãe colocar sempre as culpas todas sempre em cima de mim e por tudo e mais alguma coisa, [...] e, impulsivamente, agredir-me constantemente, eu ser o alvo de toda a chacota e sentir-me gozado [...] eu era tudo menos filho. Ao ponto de chegar a partir-me um chapéu de chuva nas costas com a pancadaria que me dava. Os meus avós sabiam e diziam para eu ter calma [...]. É a típica antiga vítima de violência doméstica [...], o que eu tinha que ter era calma”. Também um outro relato “após o falecimento da minha mãe, o lado da família materna, quando descobriu que eu, o meu pai e a minha irmã tínhamos mudado de casa e tínhamos ido morar com outra pessoa [...] eu tinha cerca de 11 anos, houve um aniversário em que eu estava com a família materna [...] começaram a criticar-me, [...] dizendo que eu e o meu pai queríamos e desejávamos que a minha mãe morresse [...] houve uma altura em que comecei a chorar e não aguentei mais [...]. Essa situação marcou-me porque foi por isso que eu me afastei desse lado da família [...]”.

Na dimensão *objetivos na vida* é importante referir que os projetos de vida estão ligados à concretização de objetivos importantes, na medida em que há um propósito de vida (Machado, 2008) e têm que ver com a perceção do

indivíduo face ao seu próprio percurso, mesmo quando as adversidades estão presentes, ter um propósito de vida (Keyes & Waterman, 2003). Relaciona-se com o reconhecimento de ambições e metas definidas, e com a convicção de que essas metas direcionam o comportamento com o objetivo de dar um sentido à própria existência, enfatizando a importância da manutenção de uma perspectiva de vida capaz de consolidar objetivos pessoais. Os objetivos de vida estão em constante mudança, apesar da qual o funcionamento positivo requer sempre a existência de metas que dão um significado ao comportamento (Ryff, 1989).

Questionados sobre o apoio que os avós deram no estabelecimento de projetos de vida, 67% dos jovens referiram que os avós lhes deram apoio a vários níveis. Já 33% disseram que esse apoio foi dado pelos pais e não pelos avós *“eles não se metem muito na minha vida. A minha mãe fez bastante questão que houvesse uma barreira de independência”*.

Entre as respostas dos jovens universitários, podem encontrar-se diferentes tipos de apoio, por exemplo, a nível financeiro *“[...] montou-me uma casa para eu viver [...] Quando os meus pais se separaram era a minha avó que me comprava os livros para a escola [...] foi praticamente uma segunda mãe”*. Também se verifica que o apoio nos estudos pode ter um caráter financeiro *“o meu avô pagou-me a primeira prestação da faculdade. Empréstou 500€ para pagar a primeira prestação da faculdade, e não só, nomeadamente na escolha do próprio curso”* ou simplesmente *“incentivaram-me a estudar”*. Outro jovem referiu que esteve *“numa psicóloga, na altura o meu pai não tinha condições de me pagar a psicóloga e foi a minha avó que pagou e eu sinto-me grato por isso [...] queria muito começar a aprender a tocar música e já tinha um baixo, estava a aprender a tocar baixo e queria comprar uma guitarra e a minha avó disponibilizou parte do dinheiro para comprar uma guitarra”*.

Também o apoio emocional está presente no discurso dos jovens universitários *“a minha avó sempre ajudou no lado pessoal e emocional, enquanto o meu avô mais na parte profissional e académica”* ou reconhecem esse apoio apenas pelo facto de *“estar presente e participar nos momentos de decisão da minha vida”*. Também no estabelecimento de planos pós-faculdade *“ajuda-me a ver opções de emprego que possam ser boas para mim”*. As próprias condutas dos avós parecem ser também uma referência, um modelo *“eu ao ver que os meus avós sempre trabalharam, sempre quis trabalhar e lutar pelos meus objetivos de vida”*.

A dimensão *autoaceitação* traduz a atitude positiva face a si próprio, expressos nos níveis de funcionamento psicológico e de maturidade. É a capaci-

dade de se aceitar como um todo e recordar-se de forma positiva do seu passado (Keyes & Waterman, 2003). Refere-se às atitudes positivas em relação a si próprio, ao reconhecimento e aceitação dos aspetos do *self*, bem como ao sentimento positivo relativo à vida que está para trás. A escala de Bem-Estar Psicológico de Ryff utilizada no primeiro momento do estudo (1989) permite identificar a atitude de aceitação dos vários aspetos do *self*, da vida passada e das qualidades pessoais (Novo, 2003).

Questionados sobre se os avós os ajudaram a conhecer-se melhor, nomeadamente qualidades, defeitos e aptidões, 11% dos jovens universitários entrevistados referem que não e 89% consideraram que sim, que os avós os ajudaram a ter um maior autoconhecimento, (e.g.) *“ajudou-me a tomar algumas decisões e continuo a reger-me por muitos valores que aprendi com ela”*. Mencionaram avós que apontam defeitos e qualidades (e.g.) *“sempre foram muito diretos a apontar”, “são os primeiros a apontar-me defeitos”, “a minha avó, como lidava muito comigo, sim, conhecia-me, sabe como é que eu sou melhor. E também porque assistia à minha relação com as minhas primas. Ela aí também via e criticava quando eu lhes chamava coisas ou quando discutíamos ou quando havia alguma discussão entre primas, ela tentava dizer “não sejas assim””*.

Outros avós *“mais os meus defeitos do que as minhas qualidades: “a minha avó é muito carinhosa [...] o meu avô é mais os defeitos” e “elogiam quando realmente acham que mereço. Os defeitos são uma coisa difícil para eles transmitirem, guardam para eles”, permitindo um maior autoconhecimento “elogiam bastante e isso é bom. Se eu faço alguma coisa menos bem também me dizem e isso é importante quer para os nossos defeitos, para as nossas qualidades para nós moldarmos a nossa personalidade. Como eles são pessoas sinceras comigo, isso ajuda-me a mudar aquilo que tenho de mudar ou então a continuar a fazer aquilo que faço bem”, “é com eles que consigo ver que eu tenho um grande defeito, que não sou carinhosa por natureza”, “às vezes eu apercebo-me de que sou um bocado impaciente para com eles”*.

A nível das aptidões pessoais, os jovens relataram que através dos avós perceberam que tinham *“algumas capacidades para as línguas”; “a minha avó como fazia os trabalhos de casa comigo disse logo que eu tinha muito jeito para Estudo do Meio, tens de ser médica. Coisas do género, uma área mais virada para as ciências, não necessariamente ser médica, mas o melhor era isso”*. Outra jovem referiu que *“gostava muito de escrever e ainda gosto e a minha avó costumava ler o que eu escrevia, porque eu comecei a escrever na altura em que a minha mãe esteve doente. Na altura não percebi isso, mas agora vejo que talvez seja um modo de escape e uma preferência minha e ainda hoje eu tenho que escrever e a minha avó dizia que eu tinha muito jeito e porque é que não participava naqueles concursos de escola. Eu comecei,*

realmente, a participar e recebia prémios". Um dos jovens refere que os avós o ajudaram "a perceber que eu não sou capaz de trabalhar com pessoas idosas. Não tenho a mínima paciência". Outro jovem referiu que "só comecei a conhecer-me um bocado melhor em alguns aspetos quando fui para a faculdade".

No que diz respeito ao passado da família, todos os jovens entrevistados evidenciaram que o contacto com o passado familiar se faz, sobretudo, através da partilha de memórias, em que os avós contam *"muitas histórias [...] e falam muito sobre o passado"*. Histórias essas que parecem surgir naturalmente *"as coisas vão surgindo em conversa e vamos falando"* e ser ouvidas repetidamente *"uma coisa que é típica de todos os idosos é que repetem sempre a mesma história e se for necessário nós já sabemos a história toda, mas aquilo que fazemos é calarmos, sorrirmos e voltamos a ouvir a mesma história"* e que muitas vezes *"acabam por dar lições de vida e ajudam a perceber o presente"*.

Houve referências à casa e à aldeia dos avós *"temos também a casa na terra da minha avó, vamos para lá e gostamos de lá estar e é um bocadinho tomar conta do passado e da história da família. A minha avó morou lá, a minha avó nasceu lá e o meu tio também e eu também passei lá parte da minha infância e é algo que quero preservar e que quero manter"*.

A árvore genealógica também foi referida pelos jovens universitários *"lembro-me de termos feito a árvore genealógica", "ele antes de falecer deu-me uma árvore genealógica da parte da minha avó, não da parte dele, o que é interessante. Ele era interessado pela família, principalmente do lado da esposa"*, havendo também, na oralidade, partilha de informação *"a minha avó falava muito do pai, da mãe, das irmãs, da avó e ia falando sempre do passado para nós sabermos como era a vida no passado e como é agora"* e através de fotografias *"o meu avô mostrava imensas fotografias de Angola, da casa que eles construíram cá e mesmo do meu pai, dos meus tios, quando eles eram mais novos, houve sempre tendência para falarem disso e para sentir a felicidade na cara deles e no tom de voz deles quando falavam dessas coisas"*.

Por outro lado, 11% dos jovens universitários referiram que os avós não falam do passado *"a minha avó não gosta de falar do passado dela. [...] A mãe dela morreu quando ela tinha 2 anos e o pai era alcoólico, era abusivo e então ela não gosta muito de falar na família dela [...] A minha avó tenta esquecer"* e *"do lado da mãe nunca falam desta fase da família. Não conheço nada das bisavós. Não sei por quê. Parece que é uma história complicada"*.

Da análise das respostas à questão *"Seria a mesma pessoa, caso não tivesse convivido com os seus avós?"*, 78% referiram que, definitivamente, não seriam a mesma pessoa, enquanto 5% disseram que seriam a mesma pessoa, uma vez

que relataram não ter tido um contacto frequente com os seus avós. Os outros três jovens não responderam claramente com um “sim” ou um “não”, embora fique subjacente ao seu discurso que reconhecem que os avós tiveram um papel importante na formação da pessoa que são hoje, da sua identidade e do saber ser.

Aos olhos dos jovens universitários participantes, os avós são elementos centrais *“são a razão principal de união da minha família [...] e a família passa momentos muito bons quando nos juntamos todos”*; *“se ela não existisse ou desaparecesse da minha vida, era uma lacuna muito grande”*. O nível de proximidade é de tal ordem significativa que um jovem refere que *“chamava-me filho a mim e ao meu irmão também. Se não tivéssemos contacto com ela não éramos como somos hoje”* e outro jovem cita as dificuldades da avó, mas que *“esteve sempre mais presente e ela faz tudo para o meu bem-estar e está sempre pronta para me ajudar para aquilo que for preciso e acho que isso fez com que eu me tornasse numa pessoa mais amorosa e mais atenciosa para ela porque ela não é muito de palavras, é mais de ações. É mais de demonstrar o amor por ações e ensinou-me que eu devo ser assim para as outras pessoas. Acho que me ajudou muito a e tornei-me uma pessoa diferente, na positiva, para melhor”*.

Ainda neste sentido, referiram que *“fizeram de mim o que eu sou”*; *“se não tivéssemos convivido seria uma grande perda”*; *“se eu não o tivesse conhecido seria, provavelmente, uma pessoa com muito menos determinação (que eu já hoje acho que tenho pouca), mas teria menos. Acho que não sei se teria tanta lucidez”*; *“acho que ter tido uma avó como tenho me tornou uma pessoa melhor”*.

Outros jovens atribuíram a construção da sua identidade a outros fatores *“o que hoje sou devo à vida que tive. Os meus avós faleceram muito cedo”*. Em contrapartida, outros jovens estabelecem uma comparação face ao apoio dos seus progenitores *“ajudaram-me mais do que os meus pais. Os meus pais estavam sempre comigo e diziam que eu tinha que ser assim ou assado e os meus avós, como diziam de outra forma, de uma forma mais carinhosa, não tão autoritária, se calhar interiorizei os valores que eu tenho mais dos meus avós do que dos meus pais”* e dizem convictamente que os seus avós *“fazem parte integrante da minha vida, moldaram quem eu fui, quem eu sou hoje e vão sempre, com tudo aquilo que aprendi com eles e com a memória que tenho deles (porque o importante que as pessoas foram para nós nunca se apaga) e que farão parte de quem eu serei e espero que façam parte das pessoas que eu deitarei ao mundo”*.

Quanto ao contacto com os avós e à frequência dos encontros, nomeadamente se costumavam ou não estar com os seus avós, as respostas dos

jovens vão, de certo modo, ao encontro dos resultados obtidos na vertente quantitativa (Estudo 1) da investigação levada a cabo por Durão (2017), já que os jovens referiram, na sua maioria, que costumavam ou costumam estar com os seus avós (tanto os rapazes como as raparigas) diariamente, seguidos pelos jovens que referiram estar com os avós semanalmente.

Face a estas respostas, poderemos inferir que a proximidade geográfica é um fator promotor desse contacto, pois os jovens referiram que os avós viviam consigo ou na mesma rua e outros que, apesar da distância, tentavam estar com os seus avós em momentos especiais, como épocas festivas ou aniversários. Os dados vão ao encontro de Mueller, Wilhelm e Elder (2002); Schutter et al. (1997); Smith e Drew (2004) que referem que a frequência de contacto parece aumentar com a diminuição da distância geográfica, o que permite a possibilidade de um maior envolvimento dos avós na vida dos netos.

Há ainda jovens que referem que têm o hábito de almoçar em família ao fim de semana. Em relação à interferência dos pais nesta relação entre avós e netos, os pais parecem ser promotores desses contactos, indo ao encontro de Dias e Silva (1999) mostrando que os pais interferem positivamente na relação que os netos estabelecem com os avós e isso traz sentimentos positivos para todos, corroborando Dunifon e Bajracharya (2012) que defendem que os jovens que têm boas relações com os seus pais e os seus pais com os avós, relatam relações mais fortes com os avós.

Há relatos de situações em que, na sequência de desentendimentos familiares, os netos acabaram por se afastar, involuntariamente, dos seus avós. Também se verificaram casos em que, na sequência do divórcio dos pais e/ou recomposição familiar, os netos acabaram por se afastar dos avós, confirmando Attias-Donfut e Segalen (2002) que referem que quando os pais se separam e depois casam novamente, as suas relações com os seus pais e ex-sogros e novos sogros, tornam-se mais distantes e, conseqüentemente, os netos também se afastam dos seus avós. Mueller e Elder (2003), Mueller, Wilhelm e Elder (2002) e Newman e Newman (2012) consideram que a relação estabelecida entre avós e netos pode ser facilitada ou dificultada pelos progenitores destes.

No estudo há jovens que se aproximaram dos avós aquando da entrada na faculdade, referindo que foram viver para casa dos avós para não pagar alojamento e estar mais à vontade do que se tivessem que arrendar e/ou partilhar uma casa com outros colegas, o que corrobora Dias e Silva (2001) que

referem que à medida que os netos crescem decidem que tipo de relacionamento pretendem ter com os seus avós. Não pareceu, contudo, pelos relatos dos jovens, que se corroborassem Attias-Donfut e Segalen (2002) quanto à ideia de que, à medida que os netos crescem, o contacto entre ambos é menos frequente, já que os jovens preferem estar com os seus pares, embora convivam nos encontros de família e até para os avós lhes darem presentes.

A leitura e análise das entrevistas revela que as atividades realizadas com os avós, ou seja, o contacto intergeracional, se traduz na realização de um conjunto de tarefas onde as mais frequentes são passear e ver televisão. Mas também, o apoio em tarefas escolares, as idas para a escola, a preparação conjunta de refeições. As tarefas realizadas permitem inferir uma interação de qualidade que proporciona uma partilha de conhecimentos durante os passeios e através do acompanhamento de programas de televisão, do apoio na realização das tarefas escolares e das simples conversas e da partilha de histórias.

Pires (2010) referiu que a família assume um lugar importante na e para a sociedade, já que é nela que está a capacidade para personalizar e socializar, oferecendo um suporte básico, proteção e outros cuidados importantes para um bom desenvolvimento dos seus constituintes. Giddens (2001), refere que é na relação familiar que o ser humano interioriza os elementos socioculturais do seu meio e os integra na estrutura da personalidade face às experiências vividas na e com a família e se adapta ao meio social. Os avós, ao levarem os netos à missa, ao café, a ver monumentos, museus e a fazerem atividades em conjunto como conversar, brincar, realizar tarefas domésticas, contar histórias e fazer coisas da escola, acabam por proporcionar momentos de aprendizagem e de interação com as outras pessoas, confirmando, assim, autores como Dias e Silva (2003) e Veleza et al. (2006) que referem que depois dos pais os avós são responsáveis pela socialização das crianças, pelo que tendem a contribuir de forma positiva para o desenvolvimento infantil ou como Fausto (2006) que considera que a infância é uma fase do desenvolvimento em que a socialização assume grande importância, para a qual os seus membros contribuem através da dinâmica familiar.

Apesar das relações interpessoais serem extremamente importantes em qualquer fase do ciclo vital, parece relevante o papel que estas assumem na infância e na adolescência, podendo contribuir para um desenvolvimento equilibrado (Oliveira, 2011). Sabemos que o desenvolvimento é um processo dinâmico de interações sociais e físicas por isso o ambiente que a rodeia o

crescimento da criança pode facilitar ou dificultar o seu crescimento (Garcês & Batista, 2001; Falcão & Dias, 2006). Mantilla (2006) vai mais e refere que o apoio na educação dos netos traz benefícios para toda a família.

CONCLUSÕES

A intergeracionalidade apresenta-se como uma forma de relacionamento entre gerações que proporciona partilha e apoio de parte a parte. Neste trabalho, a abordagem incidiu sobre a relação entre netos e avós, sendo que estes últimos se apresentam como figuras relevantes no processo de socialização dos netos, podendo haver lugar a um vínculo especial, que poderá servir como suporte para os mais novos e fonte de significado para os mais velhos que, ao participarem na vida dos netos, se sentem figuras de referência na família. Uma das características mais marcantes evidenciadas no relacionamento intergeracional é, como já referido, o carácter recíproco e complementar que esta convivência tende a oferecer, já que o contributo dos avós para a vida dos jovens traz benefícios para toda a família, incluindo para os próprios avós que se sentem úteis e considerados e os afetos que os unem são uma fonte de riqueza emocional para ambos. Face ao suporte social, este parece surgir como um fator facilitador de bem-estar e na redução de afetos negativos que estão associados a condições de vida mais adversas. Os programas para promover amizades entre gerações podem trazer benefícios para a compreensão e atitudes intergeracionais e otimizar o desempenho das pessoas idosas em situações onde a ameaça estereotipada é uma possibilidade (Abrams et al., 2008).

Além disso, esta relação assume uma outra particularidade, uma vez que cada neto pode ter no máximo quatro avós e cada avô pode ter vários netos, dependendo do número de filhos. No entanto, e apesar de haver alguma investigação acerca desta temática, parece existir ainda um caminho a percorrer no diz respeito às relações intergeracionais e na reciprocidade dos benefícios que advêm dessa convivência (Pais, 2013).

Tudo isto parece acontecer numa sociedade em constante mudança em todos os domínios de vida das populações. É no decorrer destas alterações que o conceito de envelhecimento tem vindo a assumir particular destaque, enquanto fenómeno individual e variável, mas também social e global. No atual cenário demográfico há cada vez mais o fenómeno de relações entre gerações, cada vez mais jovens têm a possibilidade de contactar com os seus avós e durante mais tempo. É forçoso que se entre num tempo em que o os

mais velhos e os mais novos sejam vistos como duas partes de um todo comum, pois embora devamos ser únicos e diferentes dos elementos da nossa família, temos de partir de um passado que é comum a todos os elementos da mesma família, apresentando-se os jovens como a continuação de uma linhagem e de um património que passa de geração em geração. Mais do que simples contadores de brincadeiras e contadores de histórias, os avós personificam também as origens familiares e o seu legado histórico.

Numa altura em que os jovens universitários são confrontados com tantas transformações no seu ambiente familiar e social, considerando as transformações na sociedade, em concreto no acesso ao mercado de trabalho e no frequente adiamento da sua autonomia e da sua independência, pareceu importante compreender como está o Bem-Estar Psicológico destes jovens e perceber de que forma os contactos intergeracionais podem contribuir para a obtenção de melhores níveis.

Pode afirmar-se que os avós valorizam os afetos e são mediadores entre pais e netos, apesar de poderem existir, por vezes, alguns constrangimentos de vária ordem que poderão interferir nessa ligação. Por outro lado, ficou claro neste estudo que os avós dedicam grande parte do seu tempo disponível a prestar cuidados aos netos e, por vezes substituíram os próprios pais, assegurando-lhes determinados cuidados, como a educação. Também foi possível verificar que os netos ajudam os avós e demonstram uma preocupação em relação ao seu estado de saúde e ao que será a sua vida quando os avós deixarem de estar presentes, uma vez que foi muito claro que esta relação é maioritariamente pautada por sentimentos positivos como o afeto e o orgulho, assumindo contornos recíprocos.

REFERÊNCIAS

- Abrams, D., Crisp, R., Marques, S., Fagg, E., Beford, L., & Provias, D. (2008). Threat inoculation: Experienced and imagined intergenerational contact prevent stereotype threat effects on older people's math performance. *Psychology and Aging, 23*, 934-939. doi: 10.1037/a0014293.
- Almeida, A. (2009). *Para uma sociologia da infância*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Amaro, F. (2006). *Introdução à Sociologia da Família*. Lisboa: ISCSP.
- Areosa, V., & Bulla, L. (2010). O envelhecimento humano e as novas configurações familiares: o idoso como provedor. *Psicologia, 24*, 161-171. doi:10.17575/rpsicol.v24i1.301

- Attias-Donfut, C., & Segalen, M. (2002). The construction of grandparenthood. *Current Sociology*, 50, 281-294. doi: 10.1177/0011392102050002622
- Bridges, L. (2003). Autonomy as an element of developmental well-being. In M.H. Bornstein, L. Davidson, C.L.M. Keyes, K. A. Moore (Eds.), *Well-being: positive development across the life course* (pp.167-175). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Bromer, J., & Henly, J.R. (2004). Child care as family support: caregiving practices across child providers. *Children and Youth Services review* 26(10), 941-964. doi: 10.1016/j.chilyouth.2004.04.003
- Cherlin, A., & Furstenberg, F. (1987). The New American Grandparent: A Place in the Family, A Life Apart. *Journal of Gerontology*, 42(3),349-350. doi: 10.1093/geronj/42.3.349a
- Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2002). Life course transitions, the generational stake, and grandparent-grandchild relationships. *Journal of Marriage and Family*, 64, 1089-1096.
- Cunha, B. (2008). *Significados da relação netos-avós e crenças acerca dos idosos: A perspectiva dos adolescentes*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Cunha, B., & Matos, P. M. (2010). *Relações intergeracionais: Significados de adolescentes sobre avós e idosos*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação (pp.1038-1052), Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Dias, C., & Silva, D. (2001). Os avós na perspectiva dos netos adolescentes: um estudo qualitativo. In T. Feres-Carneiro (Org). *Casamento e família, do social à clínica* (pp.53-66). Rio de Janeiro: Nau.
- Dias, C., & Silva, D. (1999). Os avós: uma revisão da literatura nas três últimas décadas. Em T. Feres-Carneiro (Org.). *Casal e família, entre a tradição e a transformação*. Rio de Janeiro: Nau.
- Drew, L., & Silverstein, M. (2007). Grandparents' psychological well-being after loss of contact with their grandchildren. *Journal of Family Psychology*, 23(3), 372-379. doi: 10.1037/0893-3200.21.3.372
- Dunifon, R., & Bajracharya, A. (2012). The Role of Grandparents in the Lives of Youth. *Journal of Family Issues*, 33(9), 1168-1194. doi: 10.1177/0192513x12444271
- Durão, M. (2017). *"Bem-estar psicológico de jovens universitários: contributos da intergeracionalidade"*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Falcão, D., & Dias, C. (2006). *Maturidade e velhice: pesquisas e intervenções psicológicas, Vol. I*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Garcês, I., & Baptista, F. (2001) Família e intervenção social. In Silva, L. (org.) *Ação Social na Área da Família* (pp.35-124). Lisboa: Universidade Aberta.

Garcia Minguetz, J., & Bedmar, M. (Coords.) (2002). *Hacia la educación intergenerational*. Madrid: Dykinson.

Giddens, A. (2001). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hilbrand S., Coall D.A., Gerstorf, D., & Hertwig, R. (2017). Caregiving within and beyond the family is associated with lower mortality for the caregiver: A prospective study. *Evolution and Human Behavior*, 38(3), 397-403. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2016.11.010

Keyes, C., & Waterman, M. (2003). Dimensions of well-being and mental health in adulthood. In M.H. Bornstein, L. Davidson, C.L.M. Keyes, K. & A. Moore (Ed.), *Well-being: positive development across the life course* (pp.477-497). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Kornhaber, A. (1996). *Contemporary Grandparenting*. London: Sage.

Lopes, E, Neri, A., & Park, M. (2005). Ser avós ou ser pais: Os papéis dos avós na sociedade contemporânea. *Textos Envelhecimento*, 8(2), 239-253.

Machado, R. (2008). *Bem-Estar Psicológico e sentido de coerência interno na velhice em Portugal*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.

Mantilla, L. (2006). O papel dos avós. In L. Lop, & O. Muriscot (Org.) *Enciclopédia dos pais-como ser melhores pais, Vol. 1*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.

Mendes, M. (2010). A relação avós-netos: guia de suporte para os mais novos, fonte de significado para os mais velhos. *VII Congresso Nacional de Gerontologia*. Escola Superior de Enfermagem. Universidade do Minho.

Mueller, M., & Elder, G. (2003). Family contingencies across the generations: Grandparent-grandchild relationship in holistic perspective. *Journal of Marriage and Family*, 65(2), 404-417. doi: 10.1111/j.1741-3737.2003.00404.x

Mueller, M., Wilhelm, B., & Elder, G. (2002). Variations in grandparenting, *Research on Aging*, 24(3), 360-388. doi: 10.1177/0164027502243004

Newman, B. M., & Newman, P. R. (2012). *Development Through Life: A Psychosocial Approach* (11th ed.). USA: Wadsworth.

Novo, R. (2003). *Para além da eudaimonia: O Bem-Estar Psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Oliveira, C. (2011). *Relações intergeracionais: um estudo na área de Lisboa*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.
- Pais, V. (2013). *O Papel dos avós: como percebem os avós a sua importância na educação dos netos*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Portugal.
- Pires, M. (2010). *Presença e papel dos avós: estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Portugal.
- Relvas, A. (2004). *O ciclo vital da família*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ribeiro, D. (2001). Envelhecimento. In L. Silva (Org.) *Acção social na área da família* (pp.169-197). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everthing, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. doi: 10.1037//0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. (2013). Eudaimonic well-being and health: Mapping consequences of self-realization. In A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia*. (pp.77-98). Washington, DC US: American Psychological Association. doi:10.1037/14092-005.
- Silva, L. (2001). *Acção social na área da família*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silverstein, M., & Marenco, A. (2001). How Americans enact the grandparent role across the family life course. *Journal of Family Issues*, 22, 493-522. doi: 10.1177/019251301022004006
- Siqueira, M., & Pandovam, V. (2008). Bases teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201-209. doi: 10.1590/S0102-37722008000200010
- Schutter, M. E., Scherman, A., & Carroll, R.S. (1997). Grandparents and children of divorce: Their contrasting perceptions and desires for the postdivorce relationship. *Educational Gerontology*, 23(3), 213-231. doi: 10.1080/0360127970230302
- Smith, P. K., & Drew, L. M. (2004). Grandparenting and extended support networks. In *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (pp.146-159). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Sousa, L. (2006). Avós e netos: uma relação afetiva, uma relação de afetos. *Povos e culturas*, n.º 10. *Os avós como educadores*. Lisboa: CEPCEP.
- Tompkins, C. (2007). Who will care for the grandparents? *Journal of psychosocial nursing*, 45, 19-22.

Veleda, A., Vaz, M., Soares, M., Baich, A., & Santos, S. (2006). Os significados e contribuições da convivência entre avós e netos para o desenvolvimento da criança. *Psychologica*, 43, 27-40.

MEMÓRIA ESCOLAR DA MATEMÁTICA: SABERES NARRADOS POR EDUCANDOS IDOSOS

*Rômulo Tonyathy da Silva Mangueira
Alcina Maria Testa Braz da Silva
Zélia Maria de Arruda Santiago*

INTRODUÇÃO

A Educação Matemática amplia seus estudos não apenas no sentido de legitimar seu conhecimento como uma ferramenta de resolução de problemas imediatos enquanto ciência, mas em contribuir na compreensão de um mundo mais amplo, a exemplo de inserir as PIs nas práticas sociais que utilizam os saberes da Matemática. Neste sentido, temos o campo da Etnomatemática situada nesta perspectiva, uma vez que estabelece conexões entre os saberes culturais dos alunos e científicos da ciência ditos formais, com isso ela “permite o reconhecimento de diferentes formas de fazer matemática, utilizadas pelos grupos sociais em suas práticas diárias, na tentativa de resolver e manejar realidades específicas” (HALMENSCHLAGER, 2001, p. 15).

A Etnomatemática está presente nos saberes matemáticos aplicados à vida cotidiana, concepção considerada por Halmenschlager (2001, p. 15), ao referir-se que nem sempre “determinados saberes seriam identificáveis sob a ótica da matemática acadêmica”, pois há pessoas que não possuem conhecimento formal da matemática, mas que adquirem saberes da Matemática, conforme apontou um dos entrevistados:

“Para você ver [até se for] analfabeto tem um dom de calcular as coisas na cabeça. O cara nasce na zona rural e pega¹ uma forma de [aprendizagem na observação] /.../ [Na música, por exemplo, ele] observa alguém tocando, observa o profissional, observa, ele dá umas dicas, ele vai gravando, vai desenvolvendo e termina sendo um profissional, sem professor, sem nada”

D’Ambrósio (1993) nos ensina que aprender matemática não se resume em dominar técnicas, habilidades ou memorizar aplicações teóricas, mas aprender Matemática requer a capacidade de enfrentar criticamente situações novas e compreender esse processo. No entanto, “a matemática, na grande maioria das escolas, ainda é concebida como um conjunto de técnicas, um conhecimento pronto e acabado, que é transmitido aos alunos de forma mecânica e acrítica” (HALMENSCHLAGER, 2001, p. 14), cuja perspectiva de memorização de

¹ Adquirir.

informações descontextualizadas implica no fracasso escolar do aluno que, muitas vezes, se culpa pela falta de desempenho. A matemática não pode apoiar-se em uma educação tradicional hegemônica, filtrando alunos socialmente e impedindo a democratização da educação, pelo contrário deve considerar uma “*pedagogia crítica*” onde ajuda na “*formação de mulheres e de homens capazes de constatar, de avaliar, de comparar, de decidir, de optar e, finalmente, de agir*” (FREIRE, 2013, p. 69).

As lembranças das pessoas idosas fortalecem a ideia de que, apesar da matemática mecanizada em que foram ensinados e trazerem consigo temporalidades escolarizadas de uma educação tradicional bancária fundada em experiências de superação, resistência e aversão a Matemática, percebendo-se que utilizam o seu conhecimento nas práticas sociais cotidianas. Tais discussões mobilizam estudos e pesquisas voltadas, especificamente, as aulas de Matemática no que se refere às metodologias e a relação professor-aluno. Por meio dessas lembranças, compreendemos que a Matemática faz parte da vida de qualquer faixa etária, além de entendermos, também, que as experiências das PIs com relação a Matemática não se resumem apenas aos limites daquele tempo, mas continuam sendo hoje uma vez que suas histórias escolares se cruzam com histórias pessoais, coletivas, socioculturais, portanto entendendo-se que os educandos idosos têm ainda muito a dizer às gerações atuais e a sociedade pode escutá-los e aprender com eles (KACHAR, 2001).

Partindo desse norte, construímos o texto inspirados na pesquisa científica que culminou com a dissertação de mestrado de título “*Matemática no cotidiano de pessoas idosas (PIs): Memórias, saberes e práticas*” no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM) no Centro de Ciências e Tecnologia (CCT) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – os sujeitos da pesquisa são PIs da Universidade Aberta à Maturidade (UAMA), nosso lócus. A pesquisa de campo de título “*Letramentos Matemáticos de Pessoas Idosas: memórias de saberes escolares nas práticas cotidianas*” foi apreciada pelo Comitê de Ética e Pesquisa e aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) sob o parecer de número 1.565.014 e CAAE: 55285516.3.0000.5180.

CONTEXTOS, SABERES E SITUAÇÕES DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO POR PIS

Encontramos relatos de saberes matemáticos aprendidos no seu tempo escolar, mas que são utilizados em vários contextos da sociedade e situações específicas de determinados saberes, conforme suas narrativas abaixo que tratam do uso da Matemática em seus contextos, saberes e situações cotidianas:

- *Utilização no contexto social trabalho (comércio)*

“Eu **vendo**² Avon, eu vendo **natura**³. Eu gosto, nunca fui boi de palácio. Foi uma indelicadeza dela, na época que ela disse isso eu tinha dez anos, ela já morreu e [mesmo assim] nunca esqueci isso”

A idosa narra suas experiências com vendas cotidianas utilizando múltiplos saberes matemáticos, como a divisão, multiplicação, adição, subtração que ilustra o conteúdo escolar da Matemática aplicado à dinâmica cotidiana, cujos saberes dialogam com outros conhecimentos adquiridos nas interações sociais. Ainda em seu relato, ela faz referência à utilização no mundo do trabalho onde utiliza conceitos de porcentagem e da matemática comercial e financeira para aplicar nas vendas com os produtos, além dos conhecimentos das quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão). Através dessas ações a idosa sente-se mais ativa e participativa por meio do desejo em crescer social e economicamente. Com este relato, elencamos um mapa dos contextos, saberes e situações ao qual essa idosa trata com a utilização da matemática, como podemos verificar na TABELA 01:

TABELA 01: Relação entre saberes, contextos e situações em que as PIs utilizam a matemática. Fonte: resultados e discussões dos dados (PARENTE, 2014).

SABERES	CONTEXTOS	SITUAÇÕES
Matemática Comercial e Financeira	No Trabalho	Juros simples; juros compostos; descontos; acréscimos; cálculo de montante.
Números Naturais e Operações		Sistema de numeração decimal; números naturais; adição e subtração com números naturais; multiplicação e divisão de números naturais; estatísticas do dia a dia

² Avon Cosméticos ou simplesmente Avon, é uma empresa norte-americana de cosméticos. Sua história teve início em 1886 quando David McConnell iniciou a Califórnia Perfume Company, em Manhattan, Nova York.

³ Natura é uma empresa brasileira que atua no setor de produtos de tratamento para o rosto, corpo, sabonetes, barba, desodorantes, óleos corporais, maquiagem, perfumaria, cabelos, proteção solar, e infantil. Fundada em 1969 por Antônio Luiz Seabra.

Razões e Porcentagens		Razão; taxa percentual; cálculo de porcentagem; média aritmética.
-----------------------	--	---

- *Na gestão financeira familiar*

“Por exemplo, **pagamento, quando chega a mercadoria**, vou conferir. Eu não faço no papel, **faço tudinho tudo na cabeça**, aí minha menina vai [conferir] para ver se tá certo. Aí tá certo (risos). Eu digo tem tanto, vai tanto. Já está trabalhando a memória.”

Esse outro relato mostra o interesse do educando idoso em exercer o seu direito de entender a sociedade em que vive e nela intervir de modo a tornar-se um cidadão atuante que interage com o meio em que vive. Ao expor que “*faço tudinho na cabeça*” o idoso mostra, também, a preocupação com habilidades importantes, como a memória. Ao realizar cálculos mentais instantâneos, assim como fazia na escola conforme relato, percebemos a utilização de conceitos matemáticos que vão além de noções básicas de números e operações, o idoso trabalha também a proporcionalidade ao relacionar preço e a quantidade de alimentos, e aplicações para os números positivos e negativos,

SABERES	CONTEXTOS	SITUAÇÕES
Números Positivos e Números Negativos	Na Gestão Financeira Familiar	Ideias associadas as representações dos números com sinais; números positivos e números negativos; coordenadas e gráficos de linha (presente nos rótulos dos produtos).
Números Naturais e Operações		Sistema de numeração decimal; números naturais; adição e subtração com números naturais; multiplicação e divisão de números naturais; estatísticas do dia a dia
Equações e Proporcionalidades		Proporções; regra de três; resolução de equações.

como, por exemplo, identificar a temperatura ideal para os alimentos, conforme a TABELA 02:

TABELA 02: Relação entre saberes, contextos e situações em que as PIs utilizam a matemática. Fonte: resultados e discussões dos dados (PARENTE, 2014).

- *Na cronologia (tempo)*

“Até **olhando a hora**. Por exemplo, seis horas, tantos minutos, tantos segundos. A partir do dia que nasce, que começa a contar as horas já estamos utilizando a Matemática, já está nos números”

Os conteúdos matemáticos são facilmente identificados no contexto social pelos idosos, segundo eles, as temáticas permitem ampliar a ótica e os saberes que eles já trazem consigo que são frutos da experiência cotidiana que

se aliam de modo a contribuir para transformação social das pessoas. O idoso nos conta que *“a partir do dia que nasce /.../ já estamos utilizando a Matemática /.../”*, desta forma ele reconhece a importância da matemática em aliar-se com os *“conhecimentos de experiências”* e desta forma propõe à escola ligar-se, também, *“as condições sócias, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos”* (FREIRE, 2015, p. 62).

Acreditamos que a escola deve trilhar um caminho nessa perspectiva de estabelecer o *“bom-senso”* entre o conhecimento popular cotidiano e a ciência, conforme Freire (2015, p. 68) nos alerta ao apontar que *“aprender é /.../ construir, reconstruir, constatar para mudar”*. Desta forma, o idoso mostra que aprende matemática com suas práticas, mesmo que não esteja inserido no contexto escolar e assim aplica conceitos de números decimais e fracionários, números naturais e operações e medidas conforme a TABELA 03:

TABELA 03: Relação entre saberes, contextos e situações em que as PIs utilizam a matemática. Fonte: resultados e discussões dos dados (PARENTE, 2014).

SABERES	CONTEXTOS	SITUAÇÕES
Frações e Decimais	Na Cronologia (Tempo)	A ideia de fração; leitura e escrita de fração; frações equivalentes; números na forma decimal; adição e subtração de decimais; multiplicação e divisão de números decimais.
Números Naturais e Operações		Sistema de numeração decimal; números naturais; adição e subtração com números naturais; multiplicação e divisão de números naturais; estatísticas do dia a dia
Medidas		As medidas no dia a dia; sistema de medidas; medidas e unidades; medidas de tempo: dia, hora, minutos, segundos.

- *Na arte*

*“Olha, eu faço pintura e na pintura eu faço desenhos e nos desenhos, é claro que, eu vou utilizar tudo: **circunferência, quadrado**, tudo. Não é isso? As formas geométricas.”*

Essa PI nos ensina que *“narrar exige um esforço de elaboração para tornar concreto, através da história que se tece, as diversas experiências vividas por cada sujeito”* (GUEDES-PINTO, 2008, p. 22), a riqueza de detalhes deste relato nos proporcionou um espectro maior de visualização da Matemática em seu cotidiano, como podemos verificar na TABELA 04. Assim, como Pitágoras afirmou, séculos atrás, que *“os números governam o mundo”*, a narrativa dessa idosa ratifica essa ideia de que a matemática está em toda parte e é utilizada como ferramenta de organização e estruturação de processos. A exemplo dos conceitos e aplicações de *“espaço e forma”*, conforme apontada por ela ao relatar *“/.../ eu utilizo tudo: circunferência, quadrado /.../ as formas geométricas”*.

TABELA 04: Relação entre saberes, contextos e situações em que as PIs utilizam a matemática. Fonte: resultados e discussões dos dados (PARENTE, 2014).

SABERES	CONTEXTOS	SITUAÇÕES
Medidas	Na Arte	As medidas no dia a dia; sistema de medidas; medidas e unidades; medidas de tempo: dia, hora, minutos, segundos.
Geometria		Linhas e formas; retas; coordenadas e localização; formas geométricas: poliedros (prisma e pirâmide), corpos redondos (cilindro, cone e esfera).
Ângulos e Circunferência		Ideia de medida de ângulo; soma dos ângulos de alguns polígonos; a circunferência e o círculo.
Triângulos e Quadriláteros		Triângulos; quadriláteros: paralelogramos (retângulo, losango e quadrado) e trapézio; mosaicos com triângulos e quadriláteros.
Áreas e Volume		Cálculos de áreas: de retângulo, de quadrado, de paralelogramo e de triângulo; área do círculo; cálculo de volumes; medindo capacidade.

• *Na costura*

“Eu uso fazendo os pontos de cruz, utilizo demais. Se vai **contar** ali, utiliza. (Comentário: eu também faço, faço qualquer tipo de bordado, inclusive ponto de cruz, e utilizo também, não tem que contar?)”

Todos os contextos citados pelos idosos fazem referência a práticas cotidianas, como é o caso da costura onde essa PI demonstra que realmente utiliza conhecimentos matemáticos para executar atividades. As novas formas de ensino estão direcionadas a este sentido: inserir os contextos matemáticos no ambiente escolar de forma a dar significado à aprendizagem acadêmica, funcionando como um ciclo, onde um completa o outro. No entanto, muitas escolas estão organizadas onde “*não tem nada a ver com o jeito de falar [dos alunos], com seu jeito de se comportar, com suas preocupações e interesses*” (CECCON *et al*, 2010, p. 59). Com base neste relato, construímos outra tabela, contemplando os saberes, contextos e situações das quais os saberes matemáticos podem inserir-se na fala do idoso(a).

TABELA 05: Relação entre saberes, contextos e situações em que as PIs utilizam a matemática. Fonte: resultados e discussões dos dados (PARENTE, 2014).

SABERES	CONTEXTOS	SITUAÇÕES
Medidas	Na Costura	As medidas no dia a dia; sistema de medidas; medidas e unidades; medidas de tempo: dia, hora, minutos, segundos.
Números e Operações		Sistema de numeração decimal; números naturais; adição e subtração com números naturais; multiplicação e divisão de números naturais; estatísticas do dia a dia
Medidas		As medidas no dia a dia; sistema de medidas; medidas e unidades; medidas de comprimento: milímetro, centímetro,

		metro, quilômetro.
--	--	--------------------

- Na culinária e na dosagem dos medicamentos

“A Matemática está em tudo, até quando a gente faz um bolo, para você ver, em um **bolo** tem Matemática, (Comentário: meu filho, até para **tomar um remédio**, não vai ter que contar as gotinhas? Então)”

Assim como na culinária, os idosos(as) revelam que hoje conseguem vivenciar e perceber a matemática em contextos plurais mas que em sua época viam pouca utilidade pois até mesmo os exercícios escolares, segundo Ceccon *et al* (2010, p. 66) quase todos os exercícios eram *“feitos em torno de problemas que não existem na vida real. /.../ A escola não ajuda os alunos a resolverem problemas concretos, problemas que eles realmente entendem e para os quais estejam interessados em procurar a solução”*. O relato do idoso nos ensina que ao aprender uma coisa útil a matemática passa por um processo de visibilidade maior, e, ao resolver problemas concretos, o idoso se interessa em aprender sempre mais. D’Ambrósio (1998) reflete que a etnomatemática está em diversas situações do cotidiano, corroborando com a fala do idoso ao afirmar que *“/.../ Matemática, é criança brincando, é pedreiro construindo casa, é dona de casa cozinhando, é índio fazendo artesanato, isto é, é parte da vida, da existência de cada um”*. Com este entendimento construímos a TABELA 06 a seguir.

TABELA 06: Relação entre saberes, contextos e situações em que as PIs utilizam a matemática. Fonte: resultados e discussões dos dados (PARENTE, 2014).

SABERES	CONTEXTOS	SITUAÇÕES
Números e Operações	Na Culinária e na Dosagem dos Medicamentos	Sistema de numeração decimal; números naturais; adição e subtração com números naturais; multiplicação e divisão de números naturais; estatísticas do dia a dia
Frações e Decimais		A ideia de fração; leitura e escrita de fração; frações equivalentes; números na forma decimal; adição e subtração de decimais; multiplicação e divisão de números decimais.
Medidas		As medidas no dia a dia; sistema de medidas; medidas e unidades; medidas de capacidade: mililitro, litro.

Atualmente, a Matemática ganha espaço por meio das representações concretas de sua utilização, o programa etnomatemática, ao qual D’Ambrósio (1998, p. 87) discute e amplia os horizontes acerca da Matemática ao conectá-la em uma pluralidade de contextos, situações, práticas, saberes, memórias, abstrações, significações, conceitos, habilidades, desconfigurando literalmente a Matemática social de situações hipotéticas, artificiais e repetitivas. Neste sentido, Freire (2013, p. 136) deixa claro que não existe mais espaço para uma *“educação bancária”* que sujeita os alunos a uma proposta exclusiva de *“/.../*

formação técnica, científica, profissional” (p. 49), pelo contrário, “[a educação] progressista [consiste em] desafiar enquanto ensina, a curiosidade ingênua/.../ no sentido de, com [o aluno], “partejar” sua criticidade” (p. 137).

CONCLUSÃO

As memórias escolares falam de uma continuidade na construção do saber e do fazer educacional que dialogam com suas propostas atuais, entendendo-as não como fontes de informações estanques demarcadas pelos tempos do passado e presente, mas compreendidas em suas práticas atuais cotidianas por eles vivenciadas e como marcas de reflexão ao ensino escolar, especialmente o da Matemática. Ao considerarmos a memória como um acervo social e coletivo, buscamos conhecê-la por meio deste recorte etário em suas buscas e demandas educacionais atuais nos contextos educacionais informais (não escolarizados) e formais (escolarizado), a exemplo da EJA. O idoso que busca sua aprendizagem continuada em nos espaços informais, muitas vezes não reconhecidos pela sociedade, e o idoso que busca sua aprendizagem reconhecida no espaço escolar fazem parte de uma história de negação e exclusão, tendo-se em suas memórias experiências de desistências e resistência. Com este intuito tratamos de analisar memórias escolares, protagonizadas pelos educandos que frequentam a UAMA, perpassadas pela educação em sua prática tradicional, entendendo-a nas colocações freireanas como uma prática pedagógica bancária, ao narrarem experiências com a palmatória, a tabuada, a postura rígida do professor, as provas e o baixo desempenho na Matemática, como uma prática centrada na autoridade da disciplina de Matemática e sua prática pedagógica.

Consideramos que, os saberes matemáticos que permitem essa participação social são múltiplos e plurais, operacionalizados por meio de diferentes saberes, contextos e situações. Os idosos relatam a utilização da matemática em contextos sociais que se integram ao cotidiano como no trabalho, na gestão financeira familiar, na cronologia (tempo), na arte, na costura, na culinária, na dosagem dos medicamentos e outros. E, desta forma, conforme os relatos, o conhecimento matemático está presente em diversos formatos, situações e saberes envolvendo números naturais e operações, frações e decimais, medidas, geometria, ângulos e circunferência, triângulos e quadriláteros, área e volume, números positivos e números negativos, equações e proporcionalidades, razões e porcentagens, matemática comercial e financeira etc.

REFERÊNCIAS

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D. de; OLIVEIRA, R. D. **A Vida na Escola e a Escola da Vida**. 41. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

D'AMBRÓSIO, U. **Da Realidade à Ação: reflexões sobre educação e matemática**. São Paulo/SP: Summus Editorial, 1988.

_____. **Matemática, Ensino e Educação: uma proposta global**. São Paulo/SP: Temas & Debates, 1991.

_____. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 4. ed. Campinas/SP: Editora Papirus, 1998.

_____. **Etnomatemática: arte ou técnica de ensinar e conhecer**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Ática, 1993.

_____. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2002.

FREIRE, P. GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a Própria História**. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Ana Maria de Araújo Freire (Org.). 56. ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educacional**. Ana Maria de Araújo Freire (Org.). 51. ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. Ana Maria de Araújo Freire (Org.). 3. ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2014.

_____. **Ação Cultural: para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Ana Maria de Araújo Freire (Org.). 22. ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2015.

_____. **Educação: como prática da liberdade**. 38. ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Ana Maria de Araújo Freire (Org.). 2. ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2015.

_____. **À Sombra Desta Mangueira**. Ana Maria de Araújo Freire (Org.). 11. ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Ana Maria de Araújo Freire (Org.). 11. ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2014.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memórias de Leituras e Formação de Professores**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2008.

HALMENSCHLAGER, V. L da S. **Etnomatemática: uma experiência educacional**. São Paulo/SP: Summus, 2001.

KACHAR, V. **Longevidade: um novo desafio para educação**. São Paulo/SP: Cortez, 2001.

MANGUEIRA, R. T. da S. **Matemática no cotidiano de pessoas idosas (PIs): Memórias, saberes e práticas**. 2017. 165f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

MEMÓRIAS DA TABUADA: EXPERIÊNCIAS NARRADAS POR PESSOAS IDOSAS

*José Jorge Casimiro dos Santos
Zélia Maria de Arruda Santiago*

INTRODUÇÃO

O aumento da expectativa de vida e a diminuição da taxa de mortalidade são alguns dos fatores que ocasionam o crescimento da população idosa no Brasil e no mundo. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹, no ano 2000 o Brasil tinha uma população de aproximadamente 173,4 milhões de habitantes, sendo que desse total, 10% eram pessoas idosas. Atualmente, a população brasileira é aproximadamente 207 milhões de habitantes, onde 15% dessa população são pessoas idosas. A projeção é que em 2050 o Brasil tenha um total de 226 milhões de habitantes e 30% dessa população será idosa. O Brasil está envelhecendo e, com esta realidade, a sociedade necessita atentar-se para as demandas desse público, o qual desafia principalmente as áreas da saúde, previdência social e educação.

Atualmente, destaca-se um aumento do número de pessoas idosas que buscam ou retornam ao âmbito escolar formal ou informal. Essa realidade é representada de forma geral, por aqueles que não puderam acessar o Ensino Fundamental e Médio regular por abandono ou repetência, por exemplo, e buscam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como forma de retorno ao âmbito escolar. Há ainda aqueles que, mesmo tendo frequentado a escola-universidade, sentem necessidade de retornar ao espaço educacional no caso das Universidades Abertas à Terceira Idade (UATIs) disseminadas no contexto brasileiro.

Ao tratar-se da EJA, os educadores e os educandos enfrentam desafios didático-pedagógicos no processo de ensino e de aprendizagem, devido a um público de educandos com demandas sociais e geracionais específicas. Nesta realidade educacional o espaço escolar da rede pública de ensino projetado e estruturado para receber um público infanto-juvenil, depara-se com a demanda de adultos na faixa etária acima de cinquenta anos, sobretudo, idosos acima de 60 anos, faixa etária prescrita no Estatuto do Idoso (LEI nº 10.741). Atualmente, a busca do retorno às aulas no ensino da EJA também dar-se por parte das pessoas idosas e, para muitas, esta busca torna-se uma

¹ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?=&t=resultados>.

prática comum, apesar de enfrentarem uma série de limitações em termos dos espaços escolares planejados, comumente acessados por crianças, jovens e adultos, por isso, a sala de aula do ensino da EJA se apresenta intergeracional. Valente (2001) destaca que a aprendizagem ocorre desde a infância até a velhice, sendo assim ele afirma a importância de refletir e repensar os métodos utilizados pelas instituições educacionais, a fim de favorecer uma aprendizagem prazerosa e afetiva.

O sistema educacional brasileiro enfrenta problemas quanto a sua estrutura física (falta de bibliotecas, salas especializadas, salas de aula prejudicadas e internet são alguns exemplos), organização e funcionalidade educacional que desafiam educadores e educandos no processo de ensino e de aprendizagem, função básica da instituição escolar. Em termos do ensino, a escola sente-se desafiada em atender resultados satisfatórios do aprendizado escolar dos alunos, frente aos seus objetivos e metas prescritas nas políticas públicas educacionais e nas diretrizes curriculares, destinadas a todos os níveis da educação básica. Neste sentido, se insere a avaliação de resultados educacionais realizada com base na obtenção de dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)² ao aplicar testes internacionais para esta finalidade, na qual o Brasil aparece em 39º entre 40 países pesquisados na referida avaliação. Como critérios avaliados pela organização estão o desempenho dos alunos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)³. Os últimos resultados obtidos neste programa revelam que apesar dos índices de estudantes com aprendizagem considerada “adequada” ter aumentado, ainda há impasses quando a aprendizagem da Matemática. Ao terminarem o Ensino Médio, apenas 7,3% dos estudantes atingem um nível satisfatório, ainda revela que 70% dos alunos com até 15 anos não dominam a Matemática Básica. A disciplina de Matemática começou a ser avaliada a partir do ano de 2003 (essa avaliação ocorre a cada três anos) e mostrou um aumento

² Organização internacional de 35 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de mercado, que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas econômicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais. Disponível em: <http://archinto.com.br/ocde-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ou-economico>.

³ O PISA, uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O exame é realizado a cada três anos pela OCDE, objetivando produzir indicadores que contribuam dentro e fora dos países participantes na discussão da qualidade da educação básica e possam subsidiar políticas nacionais de melhoria à educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>.

significativo no início, porém nos dois últimos anos houve uma queda consideravelmente relevante.

Os dados educacionais brasileiros são preocupantes, principalmente com relação à aprendizagem das ciências exatas, especificamente a Matemática. Não serão elencadas aqui as causas desses baixos índices, mas entende-se a necessidade de um olhar mais atento para a educação de base. A Matemática, ainda está associada como um dos fatores que ocasionam a desistência do aluno no ensino regular e, curiosamente também é um dos fatores que o fazem retornarem ao âmbito escolar, pois alguns alunos alegam a sua importância no âmbito social. Desistência não só observada nos dias atuais, como é relatado em memoriais escritos por pessoas idosas, sendo a tabuada, instrumento utilizado no ensino das operações básicas desde muito tempo, bastante recorrentes nas narrativas e, muitas vezes, associadas a situações traumáticas vivenciadas por essas pessoas durante a sua formação escolar.

Com estas considerações algumas questões orientam esta discussão:

- (i) Que saberes escolares sobre o uso da tabuada são narrados pelos idosos?
- (ii) Quais destes saberes são recorrentes em suas narrativas?
- (iii) De que forma estes saberes influenciam a atual prática docente do professor de Matemática na EJA? Estas questões orientam o objetivo geral ao analisar registros de saberes escolares acerca do uso da tabuada em narrativas escritas por educandos idosos, verificando como estes saberes podem influenciar na prática do professor de Matemática na EJA.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O foco desta pesquisa está nas narrativas que subsidiam a prática docente do professor de Matemática, pois elas contêm indícios sobre o uso da tabuada em aulas de Matemática. Essas narrativas fazem parte de uma memória coletiva e social que remete a uma determinada marca temporal, por isso, buscaram-se nelas subsídios para repensar a prática docente do professor de Matemática na EJA, no que se refere às operações básicas da Matemática explicitadas através da tabuada. Dentro das abordagens estudadas metodológicas, entende-se que a abordagem qualitativa surge como a mais adequada ao foco desta pesquisa, já que, de acordo com Strauss e Corbin (1990), ela é compreendida como um tipo de pesquisa da qual seus dados não foram alcançados por procedimentos estatísticos. Sendo assim, a pesquisa qualitativa se preocupa com a compreensão dos dados de um determinado grupo social e não com uma mera representação numérica desses.

Locus e Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Aberta à Maturidade, que consiste em um projeto de extensão, criado pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e que está na ativa desde 2009 atendendo a população idosa (com mais de 60 anos) de Campina Grande - PB e cidades circunvizinhas. Ele tem como meta atender a demanda educativa desse público, possibilitando uma melhoria nos aspectos sociais e culturais, favorecendo uma melhoria na qualidade de vida dessas pessoas. Esse projeto foi apresentado a UEPB pelo professor Dr. Manoel Freire de Oliveira Neto, no ano de 2009, quando começou a funcionar a primeira turma. Mais adiante, a Resolução/UEPB/CONSUNI/021/2012 criou a Comissão Institucional Especial para a Formação Aberta À Maturidade (CIEFAM).

Atualmente a UAMA funciona com o curso Educação para o Envelhecimento Humano, atuando em três *campus* da UEPB, localizada em três cidades da Paraíba⁴: Campina Grande, Lagoa Seca e Guarabira. O curso tem um total de 1200 horas e atua sobre quatro eixos (Saúde e qualidade de vida, Educação e Sociedade, Cultura e Cidadania e Arte e lazer) com duração de 02 anos distribuídos em 04 semestres. Atualmente, a UEPB – Campina Grande disponibiliza um total de 100 vagas, distribuídas para duas turmas (50 alunos cada), as turmas funcionam em dois dias semanais não consecutivos. Não existe um processo seletivo para o ingresso desses alunos, as vagas são preenchidas pelos idosos por ordem de chegada ao local de inscrição, dentro dos horários previstos. Seu currículo é composto por disciplinas obrigatórias e optativas e tem por objetivo, atender a demanda educativa dos idosos proporcionando-lhes uma melhoria na sua qualidade de vida numa perspectiva inclusiva.⁵

O memorial é o trabalho que deve ser apresentado ao final do curso. Através dele o educando aluno tem a oportunidade de construir uma autobiografia histórica acerca de sua experiência de vida, que inclusive a UAMA também passa a fazer parte. Ele vai esboçar sua capacidade de “(re)lembrar, refazer, refletir, (re)dizer lembranças e experiências do ontem no momento presente” (LIMA; NETO; SILVA, 2017, p. 74). É elaborado junto a um orientador, que é um professor do curso. Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa foram os educandos idosos (as) que integraram a UAMA, precisamente seus

⁴ Mais informações disponíveis em: <http://www.uepb.edu.br/download/ebooks/UAMA-Oito-anos-de-Educacao-Inclusiva-e-transformadora.pdf>.

⁵ Informações disponíveis em: <http://coordenadorias.uepb.edu.br/ciefam/sobre-a-uama/>.

memoriais escritos, entendendo-se que estes educandos atualmente, não participam de uma formação escolar regular no sistema de ensino público, mas possuem lembranças a respeito de uma memória escolar institucionalizada, referente a uma proposta curricular vivenciada por todos, neste caso, as memórias escolares inscritas na metodologia da Matemática, a exemplo da tabuada.

Caracterização e Seleção do *Corpus*

Na UAMA realizou-se a leitura de 30 memoriais com o objetivo de verificar registros escritos relacionados às memórias escolares referentes à Matemática no que diz respeito ao seu ensino, metodologias adotadas, relação professor-aluno, organização do ambiente escolar, métodos avaliativos, conteúdos estudados, livro didático, cadernos, entre outros. No entanto, atendendo ao objetivo da pesquisa, focalizou-se nas narrativas sobre o uso da tabuada para fins de estudo das operações básicas matemáticas. A escrita desses memoriais acontece durante todo o curso. Os educandos idosos(as) podem contar com, além da ajuda de um professor, com a ajuda de familiares, quando possível e, até mesmo, técnicos administrativos para sua construção e estruturação. Entendem-se essas memórias como fontes de conhecimento que remetem a uma época temporal especificam e que faz parte de uma memória social e coletiva de todos esses educandos, porém, no processo de escrita e organização, algumas dessas informações podem ser perdidas ou corrompidas. A seguir, no QUADRO 1, será apresentado um resumo de alguns trechos referentes a tabuada encontrados nesses memoriais.

QUADRO 01: Registros de narrativas sobre uso da tabuada nos memoriais escritos. Fonte: Informações extraídas dos memoriais escritos presentes na UAMA/UEPB.

“Estudei em escola particular, que era numa casa, a tabuada era aprendida com palmatória , eu tinha uma professora muito brava [...]”
“Com ela (a professora) aprendi a cartilha do ABC. E Tabuada e a Cartilha do Povo [...] Lembro-me da forma que aprendia [...] fazíamos pergunta um ao outro e quando não respondia correto, tinha à palmatória que servia de castigo na forma de “bolo”, eu levei vários”
“A professora era muito exigente, pois no 2º Ano Primário eu já sabia da tabuada de multiplicar decorada ”
“Tinha também a tabuada e era a pior parte, quando não acertávamos tinha à palmatória , foi por isto que muitas crianças tiveram medo de estudar, existiam muitas professoras severas, agiam de forma grosseira, tipo um líder autoritário”
“[...] era uma pessoa muito mal-humorada (a professora). Ela fazia nas sextas-feiras uma sabatina onde todos os alunos participavam, a criança que errasse a tabuada levava um “bolo” com a palmatória”

Com estas colocações, têm-se um perfil geral da memória escolar coletiva das pessoas idosas que estudaram o antigo primário, perpassando a memória dos atuais alunos da EJA que, por sua vez, cursaram o curso primário característico do tempo em que as pessoas idosas estudaram. A palmatória mostra-se como um instrumento marcante no processo de ensino, principalmente em Matemática. A tabuada, instrumento de ensino mais utilizado (o único mencionado nos memoriais) era usada para aprender as operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão). Quase sempre, quando mencionada nos memoriais, era associada a situações que envolviam algum tipo de castigo. Ressalta-se que esses métodos de ensino e instrumentos utilizados eram aceitos dentro do contexto da época, onde ainda não se tinha conhecimento avançados em metodologia e didática.

Demandas Educacionais na Eja: Presença de Educandos(as) Idosos(as)

A EJA é uma modalidade educacional que funciona em níveis do Ensino Fundamental e Médio, destinada às pessoas que desejam retornar os estudos no espaço escolar formal. No entanto, atualmente, ela recebe um público ainda mais heterogêneo com diferentes realidades socioculturais, sobretudo em termos de faixa etária, pois esta não atende apenas jovens e adultos, mas pessoas idosas. Esta realidade dar-se pelo fato do aumento da população com idade igual ou superior a 60 anos. As formas de expressão conflitam com padrões homogêneos, exigindo acolher a discussão de juventudes, do tempo de vida adulta e de velhices, no plural.

Considera-se, para fins dessa pesquisa, que uma pessoa idosa é aquela de possui idade igual ou superior a 60 anos. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o envelhecimento humano pode ser diferenciado e caracterizado sobre vários conceitos. Segundo Mascaró *apud* Abreu e Wagner (2004), a idade pode ser: Cronológica (marcada pela data de nascimento); Biológica (determinada pela herança genética e pelo ambiente); Idade Social (relacionada a normas, crenças, estereótipos e demandas sociais) e Idade psicológica (envolve as mudanças de comportamento decorrentes das transformações biológicas). Sendo assim, uma pessoa pode ter diferentes “tempos” e essas idades, não necessariamente, ocorrem simultaneamente. Uma pessoa pode ter atingido a idade cronológica (60 anos), mas não ter atingido a idade biológica, ou então, ela pode atingir a idade social, como por exemplo: aderindo a comportamento ditos de pessoas idosas como o modo de se vestir, falar e não ter atingido a idade cronológica. As questões da velhice são tratadas por alguns

autores como uma questão de 'sentir', isso vai muito além da idade cronológica. O processo de envelhecimento humano não decorre apenas de um fator ele é mais geral e precisa ser considerado em um contexto mais amplo, levando em consideração vários fatores como: mudanças biológicas, mudanças psicológicas, o contexto social, o ambiente em que ele está inserido, dentre outros.

A sociedade contemporânea convive com o crescimento da população idosa, uma conquista que ocorre ao longo dos tempos resultantes do desenvolvimento técnico-científico nas ciências humano-sociais, voltadas aos estudos a velhice e seu processo de envelhecimento humano que desafiam as áreas do saber científico, sobretudo da Geriatria e Gerontologia Educacional. Esta realidade é um desafio nas sociedades desenvolvidas e em desenvolvimento, a exemplo da brasileira que enfrenta as demandas de estudos acerca da longevidade e aplicação de políticas públicas de ações para assistir e atender idosos na sociedade. As políticas de assistências aos idosos não se referem apenas a saúde, moradia, transporte, lazer, aposentadoria, trabalho (muitos retornam ao trabalho), convívio familiar, mas políticas educacionais fundadas nos pressupostos da educação ao longo da vida dentro e fora da escola, conforme demandas socioculturais advindas do seu crescimento populacional e a necessidade de inclusão social.

Tal situação no contexto brasileiro impõe mudanças na maneira como as pessoas percebem os idosos na sociedade quanto ao seu lugar, papel e participação nas práticas sociais junto às demais gerações e na continuidade de gestão da sua vida cotidiana. Se, atualmente, os idosos estão mais longevos e buscam permanecerem mais atuantes socialmente, o que a sociedade na sua função de educadora pode proporcionar aos idosos para que adquiram mais visibilidade e participação social? A quantidade expressiva da população idosa demanda direitos quanto à qualidade de vida, não restrita a estimativa do seu crescimento populacional, mas o direito a continuidade da vida em família e na sociedade.

Em termos quantitativos a realidade demográfica registra, conforme fontes da Organização das Nações Unidas (ONU)⁶ que, em 2012 havia no mundo 810 milhões de pessoas com 60 anos ou mais, ou seja, 1 a cada 9 pessoas eram idosas, cujo cenário vem aumentando significativamente. Pesquisas demográficas registraram crescimento acelerado no cenário brasileiro em pessoas com 60 anos ou mais, o Brasil configurando-se uma sociedade em

⁶ Mais informações disponíveis em: <http://www.onu.org.br/>

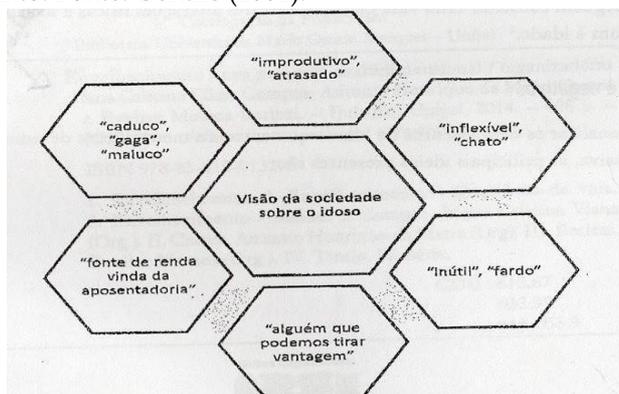
ritmo de envelhecimento, cuja realidade não para de crescer. Estima-se que para 2030, 20% da população brasileira terão mais de 60 anos, neste sentido, há projeções que nos países europeus mais desenvolvidos em 2050, 80% da sua população será idosa (MASCARO, 2004).

Pesquisas também revelam que o envelhecimento resulta não apenas do crescimento populacional, mas das baixas taxas de natalidade e fecundidade, respectivamente. A expectativa de vida mundial aumentou e continua aumentando, portanto, a população mundial envelhece e isto demanda redirecionamento do compromisso social, em sua função sociocultural focada na população idosa. Novas posturas e funcionalidade dos órgãos públicos e privados prestados as diferentes faixas etárias, principalmente os idosos com suas demandas emergenciais (educação, saúde, atenção, segurança, cuidado, respeito, reconhecimento, previdência, família, lazer, etc.).

A responsabilidade social desdobra-se frente a esta realidade, pois o Brasil não existe mais como uma nação jovem, pois esta sociedade, atualmente, envelhece e por isso necessita da garantia de qualidade de vida continuada. Se os jovens precisam estudar e se prepararem profissionalmente, se precisam de moradia, saúde, transporte, segurança para o futuro, os idosos, também, necessitam destes direitos cidadãos. Em tempos atuais alcançamos uma crescente geração de idosos (as) ativos capazes de continuarem participativos na sociedade, portanto, a ideia de que devem ficar em casa cuidando de netos, fazendo tricô, jogando dominó, silenciados, isolados sem potencial para contribuir com a sociedade ou no meio familiar, se fragiliza com o passar dos tempos e as mudanças sociais que lhes são impostas. Do contrário a conquista da longevidade demanda engajamento social para atender e cuidar das pessoas idosas, que buscam oportunidades para retribuírem a sociedade e as gerações.

O idoso(a) na vida contemporânea torna-se, em sua maioria mais funcional e produtivo, porém pouco valorizado, muitas vezes, percebidos incapazes e improdutivo na sociedade. No contexto atual, ainda que a população idosa seja expressiva, a velhice é percebida por muitos, como sinônimo de fraqueza ou inutilidade, cuja percepção ocasiona formas de exclusão social, descaso, violência, discriminação, isto sendo tipos de violência vivenciada e enfrentada pela maioria dos idosos. A pessoa idosa atualmente é rotulada de diversas maneiras, como exemplo, temos:

FIGURA 01: Esquema representativo da visão da sociedade sobre o idoso e envelhecimento. Fonte: Gentile (2001).



Expressões negativas, ainda circundam as pessoas idosas, esse preconceito acarreta danos, pois estão em uma fase que necessitam de atenção. Muitos enfrentam constrangimentos nos relacionamentos familiares, nos espaços públicos que frequentam, nos transportes públicos, caracterizando-se como violência social e psicológica. Esta realidade demanda intervenções educativas de forma continuada e intergeracional para a sociedade valorizar as pessoas conforme sua realidade e necessidades socioculturais. As demandas socioculturais geradas na vida dos longevos permitem entender que a invisibilidade da velhice na atual sociedade conquista sua visibilidade emergente, pois além da existência das suas demandas, estudos atuais afirmam que:

[...] a velhice pode ser objeto de uma construção social da invisibilidade. Nesse caso, homens e mulheres, ao chegar à etapa da vida denominada velhice, vão perdendo a visibilidade e desaparecendo socialmente, a ponto de serem esquecidos, desprezados em suas opiniões e banidos de convívio familiar e dos postos de controle, de poder, de decisão (PEREIRA, 2012, p. 15).

Apesar dos ganhos socioculturais e legais contemporâneos, os idosos (as) perdem sua visibilidade social nos relacionamentos intergeracionais e interculturais, entendendo-se, muitas vezes, como choque de diferentes culturas (BOSI, 2004). Mas, essa questão tratada em termos educacionais, sobretudo pelo foco da educação inclusiva, contribui para aproximar gerações por meio da formação de jovens na convivência com os idosos, e lhes proporcio-

nar ou ampliar a sua formação escolar e não escolar, pois muitos vivenciam o processo de exclusão educacional.

Apesar do Estatuto do Idoso (2003) garantir-lhes direitos como à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais, além da inclusão de cursos que levem em consideração a vida moderna e a preservação da identidade cultural, muitas vezes, esses direitos não são respeitados, por isso não validados institucionalmente. Em termos educacionais vivemos numa sociedade competitiva e segregacionista, pois quanto ao mercado de trabalho e ocupação social, tal sociedade se programa para conduzir os jovens, jamais os idosos. Neste sentido, muitos adultos e idosos que retomam a sua formação escolar e profissional vivenciam a exclusão educacional e reconhecimento sociedade, pois essa se projeta em função dos jovens.

Assim, muitos idosos (as) procuram a Educação de Jovens e Adultos para se inserirem na sociedade e se engajarem em práticas sociais cotidianas, pois veem nesta modalidade de ensino uma forma de retomarem e continuarem os estudos, além de obterem reconhecimento social. A LDB (9394/96) respalda esta modalidade educacional da EJA destinada às pessoas que, por motivos diversos, estiveram excluídas da oportunidade de iniciar ou prosseguir com os estudos na idade adequada. A EJA caracteriza-se pela flexibilidade curricular ao contemplar às funções reparadora, qualificadora e equalizadora, pronunciadas no Parecer n.º 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE), dando-lhes a oportunidade de recuperar, complementar, continuar e concluir a formação educacional. Mas, a sociedade por meio da escola precisa dar condições aos alunos da EJA, jovens, adultos e idosos para desenvolverem habilidades e competências necessárias às demandas socioculturais geradas na sociedade contemporânea.

Nestes termos, entendemos que “a educação de adultos visa a atuar sobre as massas para que estas, pela elevação de seu padrão de cultura, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente”, conforme colocações de Pinto (2003). Este aluno que retorna à escola busca um lugar de reconhecimento na sociedade por meio da formação educacional perante esta sociedade excludente. O aluno da EJA, incluindo o idoso, exige um atendimento diferenciado devido suas experiências de repetência, desistência, trabalho, por isso, retornam à escola não apenas para recuperar tempo perdido, mas para satisfazer necessidades atuais de engajamento social por meio da educação. Mas ainda existe uma pequena parcela da população que, apesar se senti-

rem a necessidade de obterem o certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio, não quer ou não pode retornar aos bancos escolares. Por isso, foi criado O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).⁷

O ENCCEJA tem como objetivo oferecer o certificado de conclusão do Ensino Fundamental e Médio para pessoas que não concluíram a educação básica na idade certa, tornando-se uma alternativa rápida para obtenção do certificado, sem passar por cursos extensos como a EJA, através de um exame. Esse exame é aplicado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP). Criado em 2002, ele surgiu como uma ferramenta de avaliação para participantes que não estavam frequentando regularmente a escola. Como requisito, é necessário que o candidato, para obter o certificado do Ensino Fundamental, tenha 15 anos completos e para obter o certificado do Ensino Médio, tenha 18 anos completos. A prova é constituída de 30 questões objetivas, cada uma contendo quatro alternativas por área de conhecimento e uma redação. Para obter aprovação, é necessário acertar $\frac{1}{3}$ das questões e acertar, no mínimo, 50% da prova de reação.

Cada aluno possui conhecimentos socioculturais correspondentes a diferentes realidades etárias com intuito de melhorar, mudar e ultrapassar situações-limites da sua realidade de vida. Silva (2009) complementa que as pessoas jovens e adultas, incluindo idosos, são sujeitos que possuem lugares sociais identitários em termos de raça, gênero, eternidade, profissional, orientação sexual que buscam ampliar e continuarem se preparando para a vida, família e mercado de trabalho. Especificamente, os idosos (as), na maioria das vezes, são vistos como pessoas incapazes e esquecidos pela sociedade. Por isso, a educação surge como uma oportunidade de ação inclusiva ao possibilitar sua visibilidade diferenciada dos idosos (as) na sociedade, tendo em vista tornarem-se atores sociais acessando informações e conhecimentos necessários à sua formação continuada.

A compreensão da EJA como um direito do cidadão necessário a sociedade é uma possibilidade de realização da pessoa como sujeito de conhecimento, repercute a prática pedagógica do educador (FONSECA, 2012). A EJA, como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tensionados pelas culturas de jovens, adultos e idosos, têm, muitas vezes, essas relações tratadas como problemas. As formas de expressão conflitam com padrões

⁷ Mais informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/enceja>.

homogêneos, exigindo acolher a discussão de juventudes, do tempo de vida adulta e de velhices, no plural (BRASIL, 2009). Desta forma, é necessária a compreensão do aluno da EJA numa dimensão cultural que permite ao professor não o perceber como um aluno qualquer, pois traz consigo histórias de vida, se constituindo como elementos que devem ser aproveitados pedagogicamente para aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem. Compreender também a dimensão etária desse aluno, configurando EJA como um espaço multietário.

Ensino da Tabuada: Um Breve Percorso Histórico

A tabuada sempre foi um elemento da cultura escolar brasileira, fazendo-se presente em diversos recursos educacionais como manuais do professor, livros didáticos, periódicos, dentre outros, porém originalmente, segundo Rodrigues (2015), sua função original era facilitar o comércio, servindo como uma extensão de dedos, sendo introduzida posteriormente ao ambiente escolar e ali se manteve com o passar dos anos. De acordo com mudanças ocorridas no sistema educacional, o ensino de tabuada foi e vem ganhando formas de instrução, novos usos e significados. Segundo Valente e Pinheiro (2015), tábuas, tabelas e tabuadas constituem uma coleção estruturada de conhecimentos fixados, sendo esses materiais encontrados em diferentes épocas históricas, as mais comuns são as tabuadas de multiplicação, elas eram conhecidas por tábua de Pitágoras ou tabuadas pitagóricas. A composição da tábua é simples, está disposta da seguinte maneira: na coluna um encontram-se “os resultados da tabuada do 1”, na segunda coluna “os resultados da tabuada do 2”, e assim por diante, como mostra a FIGURA 02.

FIGURA 02: Tabuada pitagórica. Fonte: Arquivos do pesquisador

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Esse foi um quadro que foi disseminado nos manuais didáticos, contendo todos os resultados de multiplicação dos números desde 1 até 9 por eles mesmo. Considerando uma época onde os materiais didáticos quase não existiam, essas tábuas ganham lugar no ensino de Aritmética, sendo utilizadas na memorização de números naturais. Porém, mesmo com o surgimento desse material, indicava-se “essencial aprender de cor” (MONTEVERDE, 1879, p. 126). Sendo assim, Valente e Pinheiro (2015, p. 25) afirmam que dessa forma vai se estabelecendo “uma cultura de ensino e aprendizagem dos primeiros passos da Aritmética: alunos cantando a tabuada”. As tabuadas organizaram e estruturaram o ensino de Aritmética no curso primário até o final do século XIX, “sabê-las de memória era fundamental para as contas matemáticas, objetivo principal do saber matemático”.

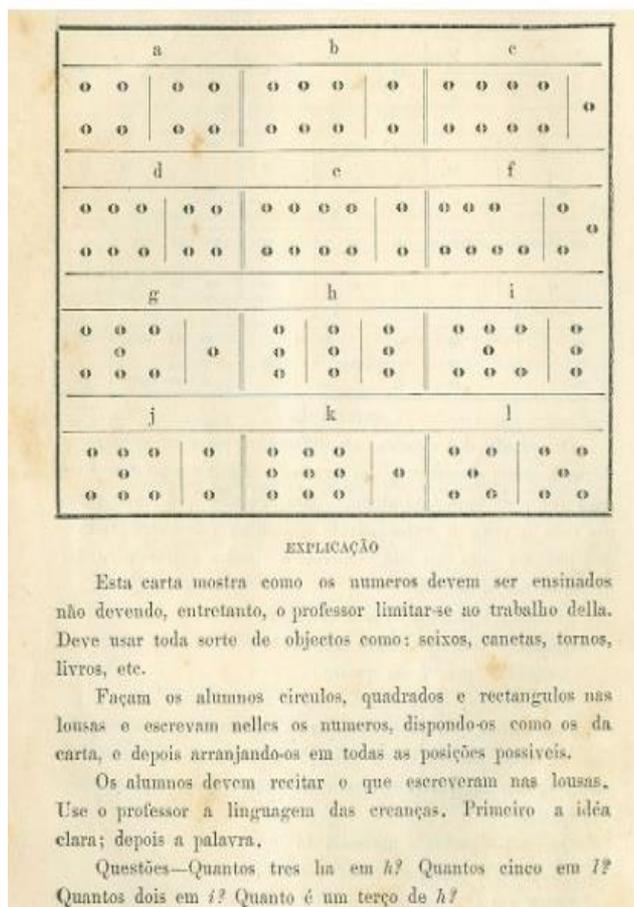
Dois quadros, derivados da Tábua de Pitágoras tiveram um impacto no ensino da Aritmética, são eles: As cartas de Parker e a árvore do cálculo. Com as mudanças sobre os pensamentos pedagógicos na educação, o ensino da tabuada ganha novas formas de instrução. Segundo Oliveira e Santos (2017), no Brasil, em especial nas escolas paulistanas, as concepções intuitivas do ensino de Matemática podem ser destacadas a partir dos métodos experimentais, sendo o caso, por exemplo, dos materiais concretos no ensino, surge então as Cartas de Parker como alternativa ao cálculo mental mecânico de tabuadas sucessivas. A partir da herança, advinda de Pestalozzi que se estabelece uma nova vaga pedagógica: a do ensino intuitivo, surge à necessidade de uma ruptura com o atual método de ensino da tabuada. O ensino teve como base a experimentação adequada a situações e conteúdos a serem aprendidos. Caixa de ensino de cores, gravuras, objetos variados de madeira vieram para substituir o velho livro de textos (VALDEMARIN, 1988).

As Cartas de Parker constituem um conjunto de gravuras/quadros/tábuas cuja finalidade é de auxiliar o professor metodicamente ao ensino das quatro operações matemáticas, junto de cada gravura havia uma orientação destinada ao professor sobre como utilizar esse material (VALENTE; PINHEIRO, 2015). Elas são divulgadas desde o primeiro número da Revista de Ensino⁸, presentes na secção de periódicos denominada de Pedagogia Prática e ao todo foram publicadas 50 cartas pela revista. Mediante sua organização, é possível obter resultados através de uma sequência programada de perguntas do professor, à espera da resposta dos alunos para

⁸ Periódico criado pela Associação Beneficente do Professorado de São Paulo, tendo circulado no período 1902-1918, meio pelo qual se acompanhava questões relativas ao meio educacional.

prosseguir, de forma não linear e previsível. A FIGURA 03, a seguir, faz referência a 3ª Carta de Parker publicada pela revista.

FIGURA 03: Modelo da Carta de Parker. Fonte: Revista Ensino, SP (1902).



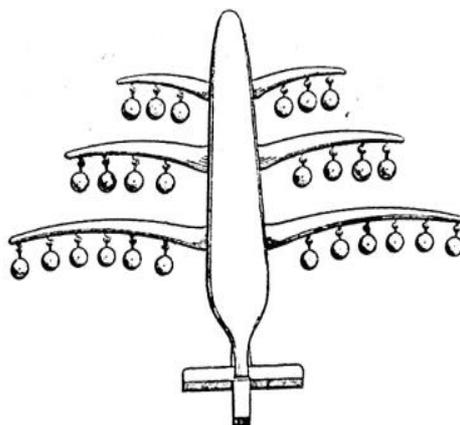
As cartas de Parker são constituídas de quadros e gráficos que são acompanhadas de explicações e instruções ao professor. Segundo Valente e Pinheiro (2015), elas representam a modernidade pedagógica do ensino primário, instrumento cogitado para combater a memorização e antigas tabuadas cantadas pelos alunos, sua lógica situava-se em contrapartida a linearidade. As cartas de Parker marcam o ensino intuitivo e tornaram-se referência para a elaboração de livros didáticos de Matemática para as séries iniciais. Espalharam-se pelo Brasil em São Paulo, permanecendo por bastante tempo em uso graças às atualizações feitas por Lourenço Filho pela editora “Melho-

ramento". No entanto, as Cartas de Parker (que também ficaram conhecidas como Mapas de Parker ou Quadros de Parker) passaram a sofrer críticas, que segundo Valente e Pinheiro (2015), tiveram três motivações: política, econômica e didática.

A crítica por motivação política advém dos adversários políticos de Lourenço Filho, com as atualizações feitas por ele, passam a ser vista como de sua própria autoria, causando certo desconforto. A crítica por motivação econômica dar-se pelo fato de o custo do material ser produzido, que por sua vez poderiam ser substituídos por materiais mais simples. A crítica por motivação didática é que, pelo que se parece como as Cartas de Parker estavam voltando a repetir práticas tradicionais como a memorização sem compreensão, de forma geral, faltava elementos para a passagem empírica do uso de objetos para a sistematização, conseqüentemente não se tornando efetiva a aprendizagem.

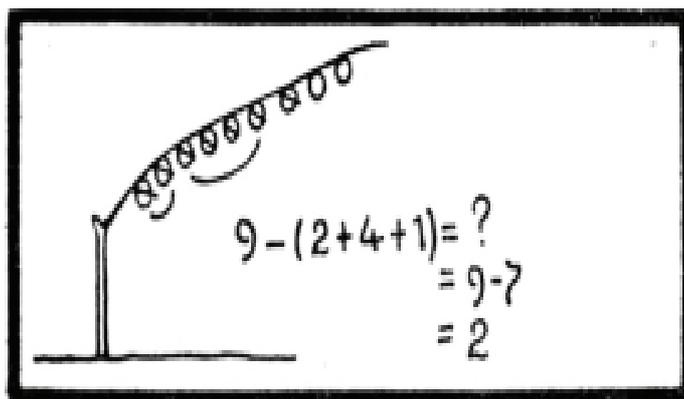
Dentro dessa perspectiva surge a uma nova tabuada, a árvore do cálculo, proposta por Ferraz de Campos. Segundo Campos (1931), esse método funcionava da seguinte forma: vai-se apresentando número a número, mencionando suas formações e propondo atividades que estão relacionadas a cada um deles, nesse sentido, poderia se trabalhar as quatro operações simultâneas. Era trabalhada a composição de números e os problemas viam objetos concretos até os algarismos 10 ou 12, posteriormente prevaleciam o ensino abstrato.

FIGURA 04: Árvore do Cálculo. Fonte: Campos (1931).



A resolução de problemas aconteceria, inicialmente pela análise de dados sempre com o auxílio da professora, em uma colaboração coletiva, para posteriormente ser representado numericamente. Sendo nessa perspectiva a importância de se formular problemas parecidos, com os que o aluno tinha acabado de resolver. No exemplo a seguir, Campos (1931) apresenta um exemplo da utilização da árvore do cálculo para o seguinte problema. “Fui à feira com 9\$. Comprei uma dúzia de ovos por 2\$; um queijo por 4\$ e 1 litro de vagens por 1\$. Quanto me sobrou para o bonde e para as frutas”?

FIGURA 05: Exemplo sobre utilização da árvore do cálculo. Fonte: Campos (1931).



Como representado na figura acima, com o auxílio da árvore esperava-se ensinar de forma concreta os números (composição e decomposição), bem como as quatro operações básicas. A árvore repercutiu, mas parece não ter encontrado base no cotidiano escolar, provavelmente em função da disseminação de novas concepções pedagógicas que começava a propagar que a necessidade do ensino das quatro operações de forma conjunta. Indo em contrapartida com os métodos até aqui explicitados: as cartas de Parker e a árvore do cálculo, dispositivos que propunham o ensino dessas operações de forma conjunta.

Atualmente, a tabuada ainda é ensinada nas séries iniciais, porém com uma configuração diferente. Em uma versão convencional apresentada com quadros sequenciados e ordenados como em colunas. Primeiro, tendo-se a operação da adição, subtração, multiplicação e por último a divisão. Com o intuito de facilitar o processo de aprendizagem, esses quadros são apresentados de diversas formas, utilizando materiais manipulativos, *softwares* e até mesmo

aplicativos. Apesar das quatro operações serem estudadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em alguns casos não são aprendidas como deveriam dificultando a aprendizagem de conteúdos posteriores. Faz-se necessário o retorno ao seu estudo sempre que necessário, favorecendo assim o processo de aprendizagem.

Educação Matemática na EJA: Repensando a Prática Docente

Como norte desta discussão têm-se trechos narrativos de educandos idosos contidos nos memoriais que referenciam os saberes matemáticos. Os memoriais são elaborados pelos educandos idosos que frequentam UAMA ao final do curso, relatam suas lembranças desde o período da infância, até a velhice. Esses relatos envolvem lembranças do local que morava, do primeiro emprego, a relação que tinham com os pais e familiares, lembranças escolares, entre outras. Cumprido com os objetivos da pesquisa, levou-se em consideração, apenas as lembranças que remetem aos tempos escolares. Entendem-se os memoriais escritos como fontes de informações que fazem referência a uma marca temporal específica ligada às memórias individuais e coletivas de um indivíduo ou grupo de indivíduos, tendo em vista que a memória de um indivíduo nunca é só sua e nunca vai existir distante da sociedade. Segundo Halbwachs (2013), as memórias são construções dos grupos sociais, são eles que determinam o que é memorável e os lugares onde essa memória será preservada.

Entende-se memória como recordação do passado que está presente no pensamento e nas ações de cada indivíduo, ou ainda como capacidade de conservar e lembrar-se de fatos passados. Dentro dessa perspectiva, temos a ideia de memória individual, definida por Casadei (2010) como uma memória formada por vivências de uma pessoa e diversos grupos ao mesmo tempo, a constituição da memória é, em cada indivíduo, uma combinação de memórias de diferentes grupos nos quais ele sofre influência. Nessa perspectiva, entende-se que a memória de um indivíduo nunca é só sua, tendo em vista que nenhuma lembrança pode existir apartada da sociedade. Maurice Halbwachs foi o primeiro teórico a pensar na dimensão da memória além do campo individual, criando o termo “memória coletiva”. Apesar de o indivíduo carregar em si as lembranças, está sempre interagindo na sociedade a que as lembranças permanecem coletivas e que nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos que somente nós estivemos envolvidos (HALBWACHS, 2013).

A memória coletiva é a memória compartilhada em um grupo de pessoas e tem como base as lembranças que os indivíduos recuperam enquanto integrantes desse grupo. Segundo as contribuições de Casadei (2010), o indivíduo participa de dois tipos de memória, a individual e a coletiva, sendo a primeira uma mera combinação da segunda. Já Chizzotti (2008) afirma ser um conjunto de descobertas e limites enfrentados que dão razão ao futuro e sentido ao presente. Assim, a análise da relação entre ensino, prática docente e memória traz possibilidades de intervenção na prática atual. Nessa perspectiva, advém a necessidade de estudá-la e compreendê-la, buscando explicações e entendimentos que favoreçam práticas mais significativas a prática de atuais e à formação de futuros educadores (MAUÉS, 2003). Atuando diretamente na formação de educadores críticos reflexivos e criativos, mediadores das transformações que a sociedade sempre nos exige. Freire (2017, p. 40), destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Em relação aos memoriais escritos pelos educandos idosos (as), um dos educandos (as) destaca que: *“Lembro que aprendi as minhas primeiras letras em uma carta do ABC, e os números com a tabuada (...)”* A tabuada, naquela época, era o único recurso utilizado para o ensino das operações básicas disponível, a forma como ela era utilizava, em alguns casos, causava traumas, a figura do professor também contribuía para o acontecimento desses traumas. *“(...) tinha o argumento de que de tabuada e quem não soubesse levava bolo de palmatória⁹, nas mãos e foi lá que eu aprendi a tabuada e nunca mais esqueci! Logo depois fui estudar no grupo escolar São José no centro de lagoa seca, tinha 10 anos e já sabia ler e escrever”* A tabuada teve início no Brasil durante o império, segundo Valente (2007), ela deveria ser um conhecimento permanente do aluno, sendo que, esse conteúdo deve ser memorizado pelo mesmo.

Não acertar as perguntas feitas pela professora era sinônimo de castigo, onde os alunos eram submetidos à palmatória (instrumento quase sempre citado nos memoriais sempre quando reportados sobre o tempo escolar). O processo de ensino e de aprendizagem em Matemática era feito de forma mecânica e desprovido de sentido. *“Minha primeira escola era particular (...) com ela*

⁹ Instrumento de madeira formado por uma haste e um círculo na ponta. Durante muito tempo foi utilizado por professores em sala de aula como forma de castigo, era golpeado na mão por tal instrumento.

aprendi a Carta do ABC¹⁰, a tabuada e a cartilha do povo [...]. Lembro-me da forma como aprendia, pois, esse tempo tinha o argumento de que, que **eram perguntas entre alunos**, fazíamos um ao outro e quando um não respondia correto, tinha à palmatória que servia de castigo na forma de “bolo”, eu levei várias, mas também dei aos meus colegas que não respondiam certo”. Com as mudanças na educação, o ensino da tabuada vem ganhando novas formas e novos métodos. Entende-se que seu ensino deva ser pautado não na memorização pura e simples, mas com significado. Mendes e Valente (2017) destacam que tal dispositivo pedagógico atravessa séculos e a cada época ganha diferentes formas e usos significativos. A Educação Matemática, por mais de cinquenta anos esteve pautada na memorização e em se tratando da tabuada, ela era recitada ‘de cabeça’ e de modo cantado (BACKHUSER, 1946 *apud* PINTO, 2010).

A figura do professor era bem marcante, à docência era dedicada exclusivamente às mulheres. “Em Quixadá, estudei na escola particular que era uma casa, a tabuada era aprendida com palmatória, eu tinha uma **professora muito brava**”. Em outro depoimento escrito, encontramos: “[...] era uma pessoa muito mal-humorada. Ela fazia nas sextas-feiras uma sabatina onde todos os alunos participavam, a criança que errasse a tabuada levava um “bolo” com palmatória”. Entendemos que a figura do professor influencia na aprendizagem do educando, tendo em vista que ele se sente mais disposto a aprender quando percebe, na figura do professor, um canal de diálogo, onde pode haver uma troca mútua de conhecimento fortalecendo o processo de aprendizagem.

D’Ambrósio (2012) menciona que o ideal é aprender com prazer e isso se relaciona com a postura filosófica do professor, sua maneira de ver o conhecimento e o conhecimento do aluno. Alunos e professores devem crescer, socialmente e intelectualmente no processo de consecução de tarefas e busca de conhecimentos. Em um dos relatos encontramos que: “A professora era muito exigente, pois no 2º ano Primário¹¹ eu já sabia da **tabuada de multiplicar decorada**”. Mas, é pertinente destacar que, mesmo sob condições traumáticas, muitos educandos relatam, através dos escritos, que até hoje sabem a tabuada ou que agradece os métodos utilizados pelas professoras. “Também tinha a tabuada e era a pior parte, quando não acertávamos, tinha à palmatória, foi por isto que muitas crianças tiveram **medo de estudar**, existiam muitas **professoras severas**, agiam de forma grosseira, tipo um líder autoritário em sala de aula, ainda bem

¹⁰ Cartilha utilizada no processo de alfabetização.

¹¹ Primeiro estágio da educação escolar, hoje é equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

que isto foi em época passada mesmo assim eu agradeço a minha primeira professora [...]

Mesmo a Matemática associada à figura de um ‘monstro’ por muitos educandos, entende-se que a forma como ela é apresentada aos alunos e a postura do professor contribui para isso, ela é indispensável no meio social. A tabuada é elemento reportado diversas vezes nos escritos dos educandos idosos, sempre associados a situações traumáticas ligadas a forma como ela era apresentada.

A tabuada é uma das lembranças marcantes evidenciadas nos memoriais escritos pelos educandos (as) idosos (as) no que concerne à Matemática. As lembranças são à base da memória coletiva que o indivíduo recupera enquanto integrantes de um grupo, e apesar dos educandos idosos não terem frequentado a mesma escola enquanto jovens, ao se encontrarem no espaço da UAMA essas lembranças se tornam presentes por fazem parte de uma mesma marca temporal. O contato com pessoas que viveram a mesma situação ou o lugar que ela ocorreu permite a rememoração dos fatos ocorridos referenciados pela memória individual e memória coletiva. Halbwachs (2013, p. 61) coloca que: “a representação das coisas evocada pela memória individual não é mais que uma forma de tomarmos consciência da representação coletiva relacionada às mesmas coisas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é resultante de inquietações do pesquisador acerca do ensino de Matemática na EJA com relação ao ensino das operações básicas contidas na tabuada. Retornando a questões e os objetivos demarcados na introdução desta pesquisa, que orientou este estudo, serão feitas algumas reflexões. Nos memoriais escritos pelos educandos idosos que estudam na UAMA, constataram-se lembranças escolares desde sua infância até a velhice, como norte da pesquisa, destacaram-se apenas as lembranças relacionadas ao período escolar. Os memoriais fazem parte de uma memória individual e coletiva de um determinado recorte temporal, eles dialogam com as memórias escritas dos educandos da EJA.

A lembrança da tabuada é uma das mais marcantes, evidenciadas nos memoriais, muitas vezes eram associadas às situações traumáticas pelos (as) educandos (as) idosos (as), pois estavam diretamente ligadas ao uso da palmatória, instrumento que era aceito dentro daquele contexto. Ao analisar narrativas focadas do aprendizado das operações básicas baseado na tabuada,

enquanto experiências comuns aos educandos em diferentes épocas verificou-se que estas lembranças influenciam a prática docente do professor de Matemática na EJA, pelo fato de os educandos (as) ainda desejarem a tabuada nas aulas desta disciplina optando por um estudo além do convencional.

A tabuada, enquanto recurso didático remete a memória social coletiva da educação, vivenciada por vários sujeitos etária situados em diferentes contextos sociais, pode ser introduzido nas aulas de Matemática na EJA, tendo-se aulas dinamizadas pelas vivências escolares dos alunos, as quais contribuem no seu desempenho escolar na disciplina de Matemática. É essencial, enquanto Educadores Matemáticos repensar o contexto da EJA e dos espaços informais sob um olhar mais sensível, levando em consideração suas especificidades sociais, culturais e etárias. Ainda existe uma necessidade de adequação curricular no que tange às metodologias de ensino na EJA, de modo a considerar essas diferentes realidades etárias, procedentes de vários contextos sociais e que tem diferentes expectativas de aprendizagem. Tem-se então que, a análise da relação entre ensino, prática docente e memória traz possibilidades de intervenção na prática atual, por isso a necessidade de estudá-la e compreendê-la, sempre buscando explicações e entendimentos que favoreçam práticas mais significativas não só a prática atual, mas também a prática de futura, atuando diretamente na formação de educadores críticos reflexivos e criativos, mediadores das transformações que a sociedade sempre nos exige.

REFERÊNCIAS

BOSI, E. **O Tempo Vivo da Memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo/SP: Ateliê Editorial, 2004.

BRASIL. **Estatuto do Idoso**. Lei 10.741. Presidência da República. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Promulgada em 20/12/1996. São Paulo: Editora do Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

CAMPOS, J. F. **Sugestões para o ensino de cálculo**. São Paulo: Serviço de Assistência Técnica. Acervo Centro de Referência Mario Covas, 1931.

CASADEI, E. B. Maurice Halbwachs e Marc Bloch em torno do conceito de memória coletiva. In: **Revista espaço acadêmico**, nº 18, maio de 2010, p. 153 a 161. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/%20EspacoAcademico/article/viewFile/9678/560>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

D'ÁMBRÓSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 23ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2013.

LIMA, R. A; NETO, M. F. O.; SILVA, H. X. **UAMA - Oito anos de Educação Inclusiva e transformadora**. Campina Grande: Eduepb, 2017.

MASCARO S.A. **O que é velhice**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MENDES, I. A.; VALENTE, W. R. **A matemática dos manuais escolares: curso primário, 1890-1970**. São Paulo: LF Editorial, 2017.

MONTEVERDE, E. A. **Manual enciclopédico para uso das escolas de instrução primária**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1879.

MAUÈS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: **Currículo e Políticas Públicas**. Gonçalves (org). Belo Horizonte: Autênticas, 2003.

OLIVEIRA, L.; SANTOS, E. S. C. **Para que ensinar tabuada?** Observações sobre a necessidade e as “novas metodologias” para ensinar tabuada da revista do professor. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/sesemat/issue/view/331>. Acesso em: 10 set. 2017.

PEREIRA, J. M. M. **A escola do riso e do esquecimento: Idosos na educação de jovens e adultos**. Juíz de Fora, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-014.pdf>. Acesso em set de 2016.

PINTO, N. B. O. Impacto da educação matemática moderna na cultura da escola primária brasileira. In MATOS, J. M.; VALENTE, W. R. **A reforma da Matemática moderna em contextos ibero-americanos**. Lisboa: Várzea da Rainha Impressores SA, Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova Lisboa, 2010.

PINTO, A. V. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 13. ed. SP: Cortez, 2003.

RODRIGUES, D. L. P. **A tabuada em diferentes tempos pedagógicos: do ensino ativo para a escola ativa**. 2015, 83f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2015.

SILVA, N. N. Educação de jovens e adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. **Paideia**: revista do curso de Pedagogia da Universidade FUMEC. Belo Horizonte, n. 07. p. 61-72, 2009.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. M. **Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques**. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc., 1990.

VALDEMARIN, V. T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. In: Souza, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara, São Paulo: UNESP, 1998.

VALENTE, J. A. Aprendizagem continuada ao longo da vida: o exemplo da terceira idade. In: KACHAR, V. et al. (Orgs.). **Longevidade: um novo desafio para a educação**. São Paulo: Cortez, 2001. Cap. 1, p.27-45.

VALENTE, W. R. **A constituição do elementar matemático: uma análise de programas de ensino (São Paulo, 1890-1950)**. Educação Unisinos, p.196-205, vol. 19, n.2, maio/agosto, 2015. São Leopoldo - RS, 2015.

VALENTE, W. R.; PINHEIRO, N. V. L. Chega de decorar a tabuada! - As cartas de PARKER e a árvore do cálculo na ruptura de uma tradição. **Educação Matemática em revista - RS**. Rio Grande do Sul, v. 1 n.16 p. 22-37. 2015.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA COM MULHERES IDOSAS: ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS

Misleide Silva Santiago
Zélia Maria de Arruda Santiago

INTRODUÇÃO

Pouco se fala em Educação Financeira, especialmente entre idosos, e partindo dessa perspectiva, um trabalho dedicado aos idosos, num ambiente de clube de mulheres da cidade de Campina Grande-PB foi desenvolvido. Estes momentos foram dedicados às reflexões sobre as práticas de consumo e administração de rendas pelas idosas.

Todavia, o consumo está intimamente ligado à vida dos idosos, pois, muitos precisam, além de utilizar o dinheiro para alimentação, destiná-lo para compras de remédios, pagamento de dívidas essenciais, como a água, luz e gás. E como será que eles administram suas rendas, frente a tantas responsabilidades? Esse questionamento precisa ser refletido, e buscar respostas, é essencial, pois nem sempre os idosos têm a oportunidade de administrar suas rendas, considerando, portanto, que muitas das vezes, essa responsabilidade, é repassada para os filhos ou netos. Recordo bem, que aos 84 anos, minha avó materna (*in memoriam*) tinha essa responsabilidade de administrar sua aposentadoria. Ela não usava calculadora, mas para esse ofício, usava um livrinho e uma caneta. Tudo o que precisava subtrair de sua renda mensal, marcava nesse livro. Contudo, posso contar, minha avó sempre foi um exemplo de boa administradora de sua própria renda.

Em Bauman (2008), podemos ver que o consumo é um elemento permanente e inseparável da sobrevivência humana, mesmo que seja uma prática aparentemente banal, pois é algo que fazemos todos os dias, às vezes de forma planejada, por outras, impensadas, tanto pode nos favorecer quanto não. Essa prática não é apenas típica dessa sociedade, mas possui raízes antigas, e de forma alguma pode desassociar-se da vida dos seres humanos.

Percebemos em nossa sociedade, os chamados e atraentes tipos de mercadorias que agem de forma direta através de diversos vieses de comunicação, e por essas vias muitos são atraídos ao consumismo desordenado. Muitos desses consumidores são os idosos, que precisam decidir que mercadoria comprar e onde comprar. E, assim, podemos pensar no poder da retórica da publicidade, que quando bem embasadas, lançam sobre o consumidor, propostas de compras que nem sempre são rentáveis. Buscam sempre os melho-

res métodos para que nós, cidadãos, nos sintamos “tentados” a comprar, ainda que não haja necessidade. Percebemos que no decorrer dos anos a sociedade mergulhou no mundo comercial, e com o avanço significativo das tecnologias, as compras e vendas estão a um clique de nossas mãos, e os idosos têm tido a oportunidade de se aproximar dessa tecnologia, e as “ofertas”, também os alcançam.

Com esse poder influenciador da publicidade e do comércio sobre o consumidor é possível que haja uma demanda de pessoas que comprem, muitas vezes, além do essencial e, entre essas, podem estar os idosos que exageraram mesmo tendo o suficiente, sendo este suficiente necessário para mantê-lo com uma vida equilibrada financeiramente. Portanto, a partir dessas reflexões, foi elaborada uma palestra para um grupo de mulheres idosas, com objetivo de orientar e exemplificar a importância da Educação Financeira para as suas práticas de consumo. A partir dessa palestra, muitos relatos foram expostos por elas, muitos plausíveis, bem como preocupante. Neste capítulo você também terá acesso sobre importância da Educação Financeira na escola, pois, a escola é uma peça chave para o desenvolvimento das boas práticas sociais, essas se estendem por toda a vida. Também a relação da Educação Matemática e a Educação Financeira, esses dois últimos temas, fazem parte de um recorte da minha dissertação de Mestrado concluída no ano de 2019, sob a orientação da Professora Doutora Zélia Maria de Arruda Santiago.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA ESCOLA

A Educação Financeira na Escola é uma peça-chave para que haja o desenvolvimento de práticas sociais conscientes, principalmente quando se refere ao consumo consciente. Estamos vivendo uma das mais empolgantes décadas da história. Para Ferreira (2013), a escola tem a responsabilidade de preparar as crianças para serem ativos interessados e possuir uma consciência cívica. Isso significa que:

é primordial que a escola consiga transmitir aos mais novos conhecimentos que desmistifiquem no setor financeiro, nomeadamente a forma como os bancos se organizam e a função que estes desempenham, além de outras noções relativas as finanças pessoais (FERREIRA, 2013, p. 129).

Mas é necessário que para a escola atue dessa maneira, permitindo que os alunos saibam de fato da realidade que os rodeiam – especialmente sobre questões sociais – os professores estejam também empenhados em pes-

quisar e se informar sobre tais assuntos. Para que isso aconteça, vejamos o que aconselha Ferreira (2013):

É premente que as escolas desenvolvam competências e passem a estar preparadas para lecionar ao nível de finanças pessoais, possivelmente no âmbito da disciplina de promoção de cidadania. Este aumento das competências escolares é fundamental de forma a preparar as crianças para a gestão da economia doméstica e para melhorarem a compreensão no que diz respeito à atividade bancária (*ibidem*, p. 130).

Embora a escola não esteja preparada para lecionar com mais ênfase sobre este assunto, uma das formas de socializar esse conhecimento seria criar ciclos de palestras, oficinas, minicursos, entre outras metodologias. Ferreira (2013) sugere que a escola precisa focar em algumas temáticas:

- O que é orçamento familiar (receitas e despesas). Como fazer?
- Desmistificação do negócio bancário para os mais novos;
- Risco do excesso de crédito
- Como poupar?

Além dessas questões, há outra sugestão que Ferreira (2013) acredita que sejam tão importantes e pertinentes para a escola, professores, alunos e a comunidade em geral, a saber:

- Como ter consumidores mais informados e responsáveis no futuro?

Se a escola não se desteece das questões acima, quem sabe teríamos mais gestores menos preocupados em cumprir regras e cada vez mais preocupados com o que o aluno levará para a vida, para o seu exercício em cidadania. Segundo Ferreira (2013),

a introdução de programas de educação financeira nas escolas é um projeto que deveria ser implementado no curto prazo. No entanto, numa fase preliminar é necessário definir os objetivos a atingir, identificar os recursos disponíveis e antecipar potenciais limitações (*ibidem*, p. 131).

Dessa forma, entendemos que é necessário um plano a ser executado, e este plano poderá ser executado e consolidado caso os objetivos estejam bem definidos. Se a escola já dispõe de um projeto que viabilize a consolidação dos conhecimentos de Educação Financeira, certamente conforme Ferreira (2013, p. 132), “no estudo de casos práticos, é necessário ter em consideração que há elementos únicos a cada projeto”, isso significa que é possível que apareçam obstáculos para sua execução. Uma dessas possibilidades poderia

ser a oferta de cursos de Educação Financeira por meio da Matemática Financeira

De acordo com Negri (2015) a utilização da Matemática é de grande valia para fazer à implantação do curso de Educação Financeira, pois

ajuda na construção de um referencial que oriente o conhecimento para a inserção como cidadãos, no mundo do trabalho, bem como no desenvolvimento de metodologias à construção de estratégias, comprovação e justificativa de resultados, criatividade, iniciativa pessoal e autonomia, que resultará na confiança da própria capacidade para enfrentar desafios. (NEGRI, 2015, p. 32).

Assim, a escola pode a partir da própria Matemática, oferecer cursos sobre educação financeira, mostrando como que é possível que os alunos desenvolvam sua criticidade sobre o mundo do trabalho bem como suas ações frente às práticas sociais de consumo. Pois, diante das suas práticas sociais, eles precisam racionar e argumentar, e a Matemática, podem oferecer conhecimentos necessários para os seus desempenhos na sociedade. Negri (2015) cita Almeida (2014) ao afirmar que esta autora completa que a abordagem de conteúdos de Matemática Financeira no Ensino Médio, pode contribuir com a formação matemática do aluno, especialmente para a sua capacitação para entender o mundo em que vive. E isso se estende também a sua capacidade de exercer sua criticidade, seja ao assistir ao um jornal, ao ingressar no mundo do trabalho e ao consumir.

Para reforçar a ideia de acrescentar conhecimentos sobre a educação financeira nas escolas, Ferreira (2013) aponta que seria conveniente que as escolas se propusessem a aplicar ações de projetos que já foram executados. Algumas sugestões são elencadas por este autor, vejamos:

- Alguns professores procuram colocar nos exames, nos testes e nos exercícios realizados em sala de aula exemplos práticos da vida cotidiana e das finanças pessoais;
- Realização de visitas acompanhadas e grandes centros de consumo numa óptica formativa e salientando os riscos de um consumismo desmensurado;
- Realização de conferências e workshops sobre finanças pessoais, com participação obrigatória dos alunos (por vezes, acompanhadas dos pais);
- Solicitação de pesquisas em jornais sobre temas específicos da vida econômica do país e sobre a necessidade de rigor nas finanças das famílias.

Com as atividades sugeridas acima, é possível entender que não é preciso muito esforço da escola para que sejam colocadas em prática. A escola é capaz de executar o plano numa conversa com alunos e professores, possivelmente, o interesse sobre a Educação Financeira se tornaria tema entre conversas ditas de “corredores” e principalmente em salas de aula, as quais se estenderiam aos familiares dos alunos.

É preciso que a escola alargue o espaço para o estudo sobre a EF. Que os professores e toda a comunidade escolar estejam atentos e voltem-se com um olhar especial para essas situações. Situações estas, em que são tão “normais” no ambiente escolar. Essa perspectiva de análise e criticidade precisam estar inseridas também fora da escola, especialmente nos lares dos alunos, pois, uma vez influenciados a refletirem, certamente, poderão influenciar no seu meio social.

Há uma série de objetivos para a efetivação da Educação Financeira na escola, são elencadas por (Campos, Teixeira & Coutinho, 2015, p. 3), vejamos:

- (i) Entender o funcionamento do mercado financeiro e o modo como os juros influenciam a vida financeira do cidadão, para o bem ou para o mal;
- (ii) Praticar o consumo consciente, conhecendo e evitando o consumismo compulsivo;
- (iii) Saber aproveitar convenientemente as oportunidades de financiamentos disponíveis;
- (iv) Utilizar o crédito de forma consciente e com sabedoria, buscando evitar o super endividamento;
- (v) Entender a importância e as vantagens de planejar e acompanhar o orçamento pessoal e familiar;
- (vi) Conhecer o papel da poupança como meio para realizar projetos e concretizar sonhos;
- (vii) Organizar e manter uma boa gestão financeira pessoal;
- (viii) Ajudar a disseminar boas práticas financeiras junto a seus familiares e amigos.
- (ix) Desenvolver a cultura da prevenção, ou seja, planejar o futuro pensando nas intempéries da vida.

Esses itens mostram a importância do aluno entender sobre o sistema de juros, pois, como cidadão, poderá entender como fazer aplicações para seu próprio benefício. E saber aproveitar esses conhecimentos para executar suas práticas de consumo, o favorecerá para evitar gastos desnecessários, podendo utilizar seus créditos de forma consciente, buscando evitar o endividamento

excessivo. Além disso, mostra a importância da poupança e da organização financeira pessoal. É importante frisar que os alunos, em sua maioria de escolas públicas estão na classe da pobreza, mas isso não significa que eles não precisem aprender sobre finanças pessoais, pois, certamente suas famílias poderão ser alcançadas com essas informações, e ajuda-los, portanto, a agir de forma consciente e proveitosa.

Educação Matemática e Educação Financeira

No processo de construção da cidadania, a Matemática tem um papel fundamental. Por meio da Educação crítica, o professor pode estar mostrando caminhos para que o aluno se desenvolva socialmente. É possível, portanto falar em Educação Matemática e Educação Matemática crítica, e procurar entender sua importância no contexto social, acadêmico e escolar.

A educação Matemática pode servir de diferentes funções socioeconômicas, é o que afirma Skovsmose (2012 *apud* Ceolim & Hermann, 2012, p.12). Está associada à Educação Matemática crítica, pode neutralizar a qualquer tipo de adestramento. Segundo esse autor, na Educação Matemática Crítica, é importante que se indague qualquer que venha a ser a glorificação geral da Matemática. Ele afirma que é preciso deixar para trás todas as características de uma ideologia da modernidade e é importante que se aborde qualquer Matemática em ação.

Skovsmose (2012 *apud* Ceolim & Hermann, 2012, p.14), nos mostra como deve ser pensado o currículo em Matemática de forma que sejam contempladas questões de democracia, questões sociais, econômicas, culturais e políticas. Segundo este autor existe três desafios a enfrentar:

mostrar que a Matemática representa uma racionalidade que poderia servir a muitos interesses diferentes. Isso se aplica a quaisquer formas de Matemática: matemática acadêmica, matemática não acadêmica, matemática aplicada, matemática pura, matemática escolar etc. Reconhecer que a Educação Matemática pode servir a funções muito diferentes em diferentes contextos socioeconômicos, inclusive a uma disciplina. Explorar em que medida é possível, por meio da Educação Matemática, fazer a diferença para alguns alunos em algumas situações, e dessa forma tentar realizar uma Educação Matemática para a justiça social. (CEOLIM & HERMANN, 2012, p. 14)

O currículo em Matemática deve servir ao seu ensino, contemplando todos os campos de conhecimento e, assim, deve-se reconhecer que a Educação Matemática pode servir a todos os campos do conhecimento citados, sendo capaz de atender as pesquisas na Universidade se estendendo às Escolas,

que também alcançam os lares dos alunos. E a Educação Matemática é um campo de investigação científica vasto, cheio de possibilidade de se trabalhar as diversas vertentes teóricas. Uma dessas vertentes é a Educação Financeira. Vejamos o que nos diz Hofmann e Moro (2012)

tendo por objetos as mais diferentes nuances da problemática do processo de Ensino e de aprendizagem da Matemática, diversas vertentes teóricas, alicerçadas sobre metodologias e concepções distintas, tem proporcionado bases para a discussão acerca de importantes desdobramentos da Educação Matemática, a exemplo da Educação Financeira, recentemente tomada como política pública no Brasil. (HOFMANN E MORO, 2012, p. 12).

A Educação Financeira é um tema emergente e precisa estar no cotidiano escolar, não somente em enunciados financeiros, sendo esses em atividades como exercícios e problemas. É imprescindível que este tema esteja inserido nos nossos livros didáticos de Matemática e que este contemple se não em todos os capítulos, em sua maioria e de forma contextualizada. Hofmann e Moro (2012) nos diz que é importante frisar que na escola, muitas das vezes, um problema de Matemática aparece como enunciado financeiro e que, o objetivo é de aproximar da realidade cotidiana, muitas das vezes assumindo a ideia de valor, preços, juros e etc.

Todavia, é importante que os alunos entendam o que significam os termos, “valor”, “preços” e “juros”. Entretanto, Hofmann & Moro, (2012), interrogam quão matemáticos e quão financeiramente didáticos são os enunciados e os problemas utilizados em sala de aula. Segundo esses autores “frequentemente, situações econômicas são evocadas nas ilustrações didáticas de Ensino de Matemática em situação escolar” (HOFMANN & MORO, 2012, p. 46). Quanto aos tipos de problemas matemáticos do cotidiano é possível que ele seja transportado para a sala de aula, pois

para que esse tipo de problema seja “transportado para a sala de aula, faz-se necessário a análise de sua complexidade estrutural e das competências operatórias que sua atuação requer, pois, um conceito econômico do cotidiano, também tem sua dimensão epistemológica. Por outro lado, ao transpor para a Educação Financeira, não se podem negligenciar os desafios eminentemente matemáticos amplamente analisados pela Educação Matemática. (HOFMANN E MORO, 2012, p. 46).

Existe uma enorme contribuição em selecionar a matemática cotidiana escolar, mas é preciso que os termos sejam devidamente esclarecidos, assim conseguir-se-á, construir a partir de conceitos, os significados para a vida dos alunos. Fazer uma ponte entre o cotidiano social dos alunos e a escola, é uma

oportunidade de se beneficiar da Educação Matemática e da Educação Matemática Crítica.

Hofmann & Moro (2012), citam argumento de Skovsmose (2000) quanto ao ensino de Matemática, onde se pode tirar proveito do emprego de diferentes ambientes de aprendizagem, cada qual alicerçado sobre modalidade distinta de referência. Para Skovsmose (2000, apud HOFMANN & MORO, 2012, p.46) “... as referências incluem o contexto para localizar o objetivo de uma ação (realizado pelo aluno na sala de aula de Matemática).”, o que significa que os motivos das ações devem ser considerados pela Educação Matemática. Nessa perspectiva, haveria três tipos de referências, de acordo com Hofmann & Moro (2012):

- As questões e as atividades podem se referir apenas à Matemática;
- Podem se referir a uma semirrealidade, por exemplo, a construída pelo autor de um livro didático;
- Podem se referir à situação da vida real.

As questões que poderiam se referir apenas a matemática e serem aqueles voltados apenas para aplicações de fórmulas. No caso de atividades voltadas a semirrealidade, os quais são mostrados nos livros didáticos, há problemas, pois

a fragilidade didática desse tipo de exercício tenderia a ser amenizado mediante estímulo à construção de cenários para investigação e à movimentação entre diferentes ambientes de aprendizagem, incentivaria a reflexão dos alunos e a construção dos alunos e a construção de uma dimensão crítica à Educação Matemática. Nesse sentido, a relação entre Educação Financeira e Educação Matemática poderia ser didaticamente explorada no intuito de potencializar o desenvolvimento de uma postura crítica à realidade econômica financeira (HOFMANN & MORO, 2012, p. 47).

Sendo assim, trabalhar Educação Financeira na perspectiva da Educação Matemática, não é simples, mas é necessário, pois, há habilidades básicas que os alunos precisam saber. Se os alunos entendem sobre valor, preços e juros terão uma maior capacidade na interpretação de atividades de semirrealidade apresentadas pelos livros didáticos. Na verdade, esses termos precisam fazer parte da Educação financeira de toda a população, entre eles, as pessoas idosas, que também precisam de orientações, e nessa perspectiva, uma vez o aluno entendido sobre Educação Financeira, poderá certamente orientar seus familiares.

Há diversas formas de manifestação matemática na vida cotidiana, e a maior dela é a econômica, é o que afirmam Hofmann e Moro (2012). Segundo as autoras é na vida econômica que as operações matemáticas são aplicadas, e que talvez os problemas matemáticos de caráter financeiro econômico sejam protagonizados em livros didáticos.

De simples transação de compra e venda em um supermercado à complexas análises do comportamento de ativos financeiros, a matemática opera como instrumento indispensável à ação econômica. Ainda que para as transações mais frequentes a matemática elementar seja suficiente, seu uso cotidiano para a tomada de decisão econômica – a exemplo das compras a prazo – é ainda bastante limitado, fazendo-se acompanhar, muitas vezes, de endividamento. (HOFMANN & MORO, 2012, p. 47).

É evidente a importância da Matemática na vida cotidiana, pois ela serve como um guia indispensável na tomada de decisão na área financeira, porém, pela falta de orientação, muitos recaem em endividamentos, e as escolas precisam orientar e promover uma ponte entre Educação Matemática e Educação Financeira,

sobretudo no esforço de (a) promover a aplicabilidade do conhecimento matemático escolar, garantindo-lhe a relevância, e (b) conferir significados econômicos aos problemas matemáticos e vice-versa, explorando bidirecionalmente a importância do contexto na construção de sentido e na solução de problemas. (HOFMANN & MORO, 2012, p. 48).

Como afirmam esses autores, o possível sucesso para aquisição do conhecimento matemático financeiro, estar na aplicabilidade deste no ensino escolar. E por outro lado mostrar o real significado dessa aplicabilidade tanto na construção do sentido, quanto na resolução dos problemas. Há anos, muitos órgãos têm reconhecido a capacidade da educação financeira como agente de inclusão social, este tema precisa ser debatido e aceito com emergência.

Há dados que comprovam sobre endividamento e inadimplência da população, sobretudo nos países desenvolvidos. Hofmann e Moro (2012) mostram uma pesquisa que foi realizada pelo Serasa (2010), a qual aponta que na cidade de São Paulo, pelo menos 60% dos jovens paulistas entre 18 e 34 anos são consumidores inadimplentes. Isso pode indicar que há um baixo índice de letramento financeiro nessa faixa etária. A realidade do ano de 2010 para 2018 não é diferente. Embora, os dados de 2018 sobre as famílias endividadas e inadimplentes tenham fechado em queda, a confederação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (NCC) noticia pelo portal da agencia Brasil em 09 de

janeiro de 2019, que essas famílias brasileiras endividadadas representam 59,8% em dezembro de 2018. E, os inadimplentes, aqueles com dívidas e contas em atraso, somam 22,8%. No caso das famílias que não teriam condições de pagar suas dívidas até dezembro de 2018, é de 9,2%. Quanto às famílias que disseram está muito endividada, somam-se 12,4%.

Ao se analisar os problemas econômicos da inadequação das finanças pessoais, Hofmann e Moro (2012), nos diz que, seja em termos de inadimplência, ou até mesmo por falta de verbas para suprir um eventual momento de desemprego, a EF é uma alternativa de “incrementar o letramento financeiro da população vulnerável, minimizando, em alguma medida, o risco a que está exposta.” (HOFMANN & MORO, 2012, p. 48.).

A Educação Financeira não é somente importante para investidores e comerciantes, mas sim, para todos os cidadãos que todos os dias exercem práticas financeiras. A organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), nos diz que é cada vez mais essencial que as famílias estejam inteiradas sobre as formas de evitar endividamentos. Contudo, esse órgão, segundo Hofmann & Moro (2012), passou a incorporar, na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), conteúdos de letramento financeiro, que

trata-se de uma medida que tem direcionado as práticas educacionais de diversos países, sobretudo no que concerne à inclusão de conteúdos financeiros no currículo escolar. Nesse contexto, muitas das competências e dos conhecimentos matemático financeiro necessário para promover a educação financeira passam a ter, como principal meio de disseminação, a escola. A relação entre educação financeira e escola torna-se indissociável, não cabendo isolá-la como disciplina autônoma. (HOFMANN & MORO, 2012, p. 49).

Corroboro com as autoras que confirmam o pensamento em associar as práticas de Educação Financeira ao conhecimento matemático escolar. Esses conhecimentos, uma vez apresentados pela escola, podem ser expandidos e aplicados na vida cotidiana dos cidadãos. Essa relação pode ser abraçada pela escola, apresentada no livro didático de Matemática e ensinada pelo professor. Um dos principais objetivos da educação financeira, não é tornar alunos especialistas em conhecimentos financeiros, mas proporcionar informações necessárias para as noções básicas e essenciais para poder construir uma vida financeiramente equilibrada.

A Estratégia Nacional de Educação Financeira-ENEF, criado em 2007 pelo governo brasileiro, propôs a partir do objetivo de melhorar a alfabetização financeira dos brasileiros, adotou um conjunto de medidas que foram voltadas

para a EF nas escolas. De acordo com Hofmann & Moro (2012), esse programa foi desenvolvido para ajudar os alunos a enfrentarem os desafios do dia a dia, e por consequência, que o aprendizado também alcançasse os pais dos alunos. Esse programa, de acordo com Brasil (2010) em (HOFMANN & MORO, 2012, p. 51)

é apresentado por intermédio de materiais didáticos – Livro do Aluno e Livro do Professor – concebidos a partir das diretrizes definidas pelo Grupo de Trabalho instituído para propor a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). O Livro do Aluno é composto por diversas situações didáticas que contextualizam os conceitos de educação financeira, buscando identificar a presença do sistema financeiro nacional no dia a dia. A contextualização, além de facilitar a compreensão dos conceitos, também fornece dados e condições para que os alunos transformem os conhecimentos em comportamentos financeiros saudáveis, dentre os quais destacam-se tomar decisões financeiras bem informadas de modo autônomo e socioambientalmente responsável e contribuir para a multiplicação de conhecimentos e de condutas junto a seus familiares, amigos e pessoas da comunidade (BRASIL, 2010, n.p.).

É sabido que a contextualização de qualquer conhecimento matemático facilita a aprendizagem, e ter livros didáticos voltados para a temática EF seguindo essa vertente, pode favorecer os alunos na identificação do sistema financeiro. Uma vez internalizados esses conhecimentos abordados nos livros, os alunos, contudo, poderão contribuir para o alcance das famílias, junto às pessoas que estão inseridos nesses contextos. Há algumas observações feitas sobre a oportunidade dos alunos serem capazes de tomar as decisões financeiras. Vejamos as observações averiguadas por (HOFMANN & MORO, 2012, p. 51):

- “Concepção da Educação Matemática subjacente aos contextos dos problemas financeiros levados à sala de aula possibilite o vínculo entre a aprendizagem escolar e a extraescolar.”
- “EF deveria ser capaz de proporcionar as bases para a construção de uma postura crítica dos estudantes em relação ao meio socioeconômico no qual interagem.”
- “Pensar num ensino voltado à EF, assim, implica a necessidade de reflexão acerca da natureza pragmática, semiótica e epistemológica subjacente aos conteúdos a serem lecionados e à inexorável interdependência entre EF e EM.”

Como foi mostrado acima, a Educação Matemática também é responsável por possibilitar o vínculo entre a aprendizagem escolar e extraescolar, e a Educação Financeira, também tem sua parcela na contribuição da postura

crítica dos estudantes, e isso, pode relacionar-se a Educação Matemática crítica defendida por Skovsmose. Além disso, como as autoras afirmam, existirá sempre a interdependência entre Educação Financeira e Educação Matemática.

Educação Financeira Extraescolar: Relatos de Mulheres Idosas

A Educação Financeira foi apresentada e conhecida pelas mulheres idosas frequentadoras de Grupo de Convivência no Clube de Mães Rosa Mística na cidade de Campina Grande-PB. A partir de explicações e exemplos, foi percebido o interesse de saber como esse tema, tão imprescindível para a vida cotidiana poderia ajudá-las na tomada de decisão diante da prática do consumo.

Questionamentos tais quais: você mesmo administra sua renda? De qual maneira se dar o ato de realizar compras em cartão de crédito? Você já se sentiu lesado ao efetuar uma compra? Essas questões foram colocadas, discutidas e refletidas. Os relatos mostraram naquele momento, que muitas delas, administram suas rendas, e que existem algumas dificuldades quanto a isso, pois, nem sempre os filhos e os netos contribuem com ajuda financeira, e que muitas das vezes, proporcionam prejuízo. Quanto ao uso do cartão de créditos, muitas das senhoras entrevistadas não possuem, e que preferem comprar à vista. Sobre se sentir enganadas ao realizem alguma compra, muitas afirmaram que sim, pois desacreditam que os produtos que compram realmente têm o valor financeiro ofertado.

FIGURA 01: Momento da apresentação. Fonte: Arquivo das autoras.



Os questionamentos foram relevantes, percebidos com entusiasmo pelas idosas, pois foram relacionados à Educação Financeira na vida prática cotidiana.

A imagem mostra um registro autoral desse dia no ano de 2018, onde participei como ministrante da palestra Educação Financeira para mulheres idosas no Clube de Mães em um projeto desenvolvido pela Professora Dr. Zélia Maria de Arruda Santiago. Após esses momentos, tivemos a oportunidade de elaborar um questionário, o qual serviu como relato de como essa palestra contribuiu para a tomada de decisões das senhoras. No entanto, no questionário foi lembrado que a Educação Financeira se trata de um processo pelo qual as pessoas precisam aprender e colocar em prática uma melhor administração de suas rendas. No entanto, inicialmente, questionamos como às senhoras administravam suas rendas. Apresento as seguintes respostas, de pelo menos nove senhoras, vejamos:

S1. "Eu sempre dependia do meu ex marido, mas ao me separar, aprendi a administrar sozinha, só que tudo o que eu compro, eu noto e controlo o meu dinheiro."

S2. "Eu mesma administro o meu salário, primeiro pago as contas de telefone, água, energia, plano de saúde, e depois a parte da alimentação. Primeiro as prioridades essenciais."

S3. "Sou eu quem administro sim, na ponta do lápis, não tem erro."

S4. "Meu dinheiro, que não é muito, é administrado entre as despesas mensais da casa e com as despesas de estudos do meu filho, que mantenho só."

S5. "Não pesquisei preço."

S6. "Tento sempre não gastar mais do que ganho e comprar realmente só o necessário"

S7. "Não trabalho fora, meu marido é responsável pelas despesas de casa, mas compartilhamos a administração dos gastos"

S8. "Administro com o auxílio das minhas filhas."

S9. "Meu esposo e minha filha resolve tudo".

Podemos entender nos relatos que, pelo menos seis senhoras, das que responderam mantêm o hábito que administrar suas rendas. Podemos perceber diante das respostas, que há algo em comum. Há evidências que as prioridades do dinheiro realmente se destinam a pagamentos de contas, as quais

são essenciais para manter o conforto de possuir alimentação, água e luz em seus lares. Em suas respostas, também é perceptível que elas enxergam a importância da administração de suas rendas, especialmente quando se mantêm com apenas uma renda o sustento do lar. Isso é visível nas falas de “S1” e “S4”. Quanto à fala de “S5”, embora ela tenha participado da palestra Educação Financeira, não se sabe ao certo, se a mesma consegue administrar suas rendas, pois o ato de pesquisar preços também é uma forma de se preocupar com investimento do dinheiro.

Em “S1”, há dicas de como tornar o equilíbrio dos gastos, quando a mesma afirma “tudo o que eu compro, eu noto”. O ato de notar o que se compra, foi uma das pautas da palestra, e sobre investir apenas no essencial, “S2” corrobora com a ideia em seu depoimento “Primeiro as prioridades essenciais”. Essas palavras são, portanto, dicas de como dar prioridade ao que realmente se é necessário, e essas senhoras, estão conscientes de como executar esse desafio.

Na fala de “S6”: “tento sempre não gastar mais do que ganho”, pode-se entender que, não gastar mais do que se ganha, é uma peça chave para se ter uma vida economicamente equilibrada. Todavia, é possível perceber nos noticiários que há muitas pessoas inadimplentes no mercado, o que significa que em algum momento as pessoas resolveram gastar bem mais do que podia. Embora “S5” tenha afirmado, “não pesquiso preço”, a sugestão da palestra foi que, pesquisasse o valor do produto que desejasse comprar, uma vez que, nem sempre os valores que são ofertados, nem sempre correspondem ao que realmente vale. Contudo, muitos por não refletir diante das compras, começam a ter prejuízos financeiros incalculáveis.

Mas como uma pessoa que não possui conhecimento Matemático sobre juro, pode evitar ser enganado com os valores financeiros? Primeiro, é necessário procurar ajuda. Na resposta de “S8” e “S9”, é possível perceber que as mesmas contam com a ajuda de esposo e filhos, e o ato de acompanhar a distribuição da renda e seu investimento, dentro do lar, é na verdade primordial para ter um equilíbrio financeiro. O hábito de pedir ajuda, especialmente quando se trata de administração de renda, é um meio eficaz de fazer um controle e um bom investimento das rendas.

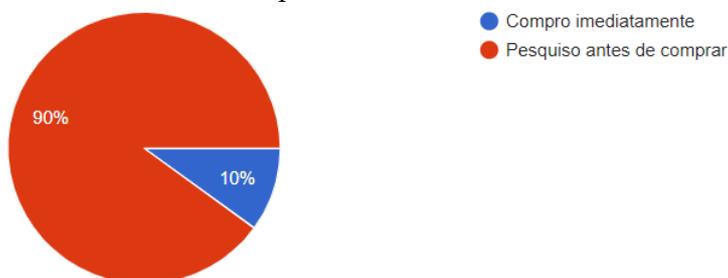
No tópico sobre “Educação Financeira na escola”, foi apresentada a importância de os jovens, desde muito cedo, saberem sobre práticas financeiras conscientes, e a razão disso, é justamente de dar oportunidade que os filhos e netos possam contribuir com seu senso crítico e reflexivo de como saber

investir e especialmente poupar gastos necessários. Esses jovens, quando chegam à sua fase adulta, certamente saberão o que fazer com suas rendas, e mostrar que é educado financeiramente desde muito cedo.

É necessário que o cidadão exerça sua cidadania possuindo o senso investigativo e crítico. Certamente, quando se quer, por exemplo, comprar um objeto x , a oferta geralmente é aparentemente benéfica, então, é preciso questionar que tipo de benefício teria diante da compra, e se caso, for comprar por meio de cartão de crédito questionar se nas parcelas mensais, haveria o juro, pois são eles que muitas das vezes não são descritos com clareza nos preços que se dizem promocional.

As mulheres senhoras também foram questionadas com a seguinte indagação: “Se você ver um anúncio sobre alguma promoção, de algum objeto que queira comprar, você busca saber se realmente esse objeto está em promoção, comparando preços com outros estabelecimentos comerciais, ou você compra imediatamente o produto sem pesquisar?”. Foram obtidas as seguintes respostas contidas no gráfico:

FIGURA 02: Gráfico. Fonte: Arquivo das autoras.



Podemos perceber que 90% das senhoras mulheres responderam que pesquisam antes de comprar, e esse é um resultado feliz e plausível, pois compreendem a importância de se pesquisar os preços. No entanto, possivelmente os 10% que respondeu que compra imediatamente, ainda não compreendeu que a melhor decisão é pesquisar nas determinadas situações de compras.

A última pergunta do questionário que foi aplicado, indaga se a palestra ministrada sobre Educação Financeira contribuiu na aplicação de administração de renda. As respostas indicam que sim, logo, 100% das mulheres confirmaram. Embora todas tenham afirmado que sim, é visível no gráfico que, há ainda alguém que precisa colocar em prática. No entanto, muitas das vezes, essa atitude não é fácil para algumas pessoas, mas ela é sobremaneira

útil para quem deseja colocar em prática ações conscientes no que diz respeito ao investimento do dinheiro. No entanto, necessário é, que façamos reflexões e planejamento para que nós cidadãos nos sintamos parte da sociedade de maneira autônoma, sendo capazes de questionar e não aceitar tudo o que nos é imposto.

Considerações Finais

Com este trabalho concluímos que as idosas que participaram destas atividades foram alunas escolares que não tiveram a oportunidade de estudarem a Educação Financeira aonde estudaram. Elas trazem consigo latências neste tipo de formação, isto porque no seu tempo curricular não havia esta disciplina ou mesmo conteúdo na disciplina de Matemática. Outro fator importante que contribuiu para a ausência escolar desta temática foi às demandas econômicas e financeiras remetentes ao seu contexto social, pois estas idosas não conviviam cartões bancário e crédito, os estímulos ao consumo ao verem propagandas midiáticas moveis e fixas não eram uma realidade nas suas temporalidades e contextos socioeconômicos. Além de que muitas dessas idosas residiam no campo, tendo suas experiências financeiras em comércio agropecuárias, realizavam suas compras em bodegas, não havia supermercados como hoje, igualmente, não havia produtos industrializados, mas viveram uma vida consumista mais limitada. Diferentemente dos tempos atuais em que elas convivem com diversos estímulos ao consumo ao enfrentarem demandas pessoais (farmácia, supermercado, lazer, restaurante, moda, etc), familiares, a exemplo de arcar despesas de filhos que ainda não trabalham, muitas vezes, seguindo esta realidade com os netos, pois muitas são responsáveis pelas finanças domésticas. Com estas colocações entendemos que o cenário financeiro atual demanda a busca de saberes acerca da Educação Financeira na prática pessoal, a exemplo da experiência com as idosas, a fim de melhor administrarem suas finanças conforme suas colocações. Verificamos que estas idosas após participarem das palestras orientadoras quanto ao uso salarial, elas confirmam mudanças as práticas monetárias ao (re)planejar gastos, priorizar demandas, reelaboração na releitura das práticas consumistas, aprendizagem que transfere a filhos e netos baseada na sua própria experiência.

Com este trabalho concluímos que as idosas que participaram destas atividades foram alunas escolares que não tiveram a oportunidade de estudarem a Educação Financeira aonde estudaram. Elas trazem consigo latências

neste tipo de formação, isto porque no seu tempo curricular não havia esta disciplina ou mesmo conteúdo na disciplina de Matemática. Outro fator importante que contribuiu para a ausência escolar desta temática foi às demandas econômicas e financeiras remetentes ao seu contexto social, pois estas idosas não conviviam cartões bancário e crédito, os estímulos ao consumo viam propagandas ou midiáticas moveis e fixas não era uma realidade nas suas temporalidades e contexto socioeconômico. Além de que muitas dessas idosas residiam no campo, tendo suas experiências financeiras em comércio agropecuárias, realizavam suas compras em bodegas, não havia supermercados como hoje, igualmente, não havia produtos industrializados, mas vivenciaram uma vida consumista mais limitada. Diferentemente dos tempos atuais em que elas convivem com diversos estímulos ao consumo ao enfrentarem demandas pessoais (farmácia, supermercado, lazer, restaurante, moda, etc.), familiares, a exemplo de arcar despesas de filhos que ainda não trabalham, muitas vezes, seguindo esta realidade com os netos, pois muitas são responsáveis pelas finanças domésticas. Com estas colocações entendemos que o cenário financeiro atual demanda a busca de saberes acerca da Educação Financeira na prática pessoal, a exemplo da experiência com as idosas, a fim de melhor administrarem suas finanças conforme suas colocações. Verificamos que estas idosas após participarem das palestras orientadoras quanto ao uso salarial, elas confirmam mudanças as práticas monetárias ao (re)planejar gastos, priorizar demandas, reelaboração na releitura das práticas consumistas, aprendizagem que transfere a filhos e netos baseada na sua própria experiência.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- CAMPOS, C.R; TEIXEIRA, C.Q; COUTINHO, S. **Reflexões Sobre a Educação Financeira e Suas Interfaces com a Educação Matemática e a Educação Crítica**. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.17, n.3, pp.556-577, 2015-III Fórum de Discussão: Parâmetros Balizadores da Pesquisa em Educação Matemática no Brasil. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/25671/pdf>. Acesso em 20 de maio de 2020.
- CEOLIM, A. J; HERMANN, W. **Ole Skovsmose e Sua Educação Matemática Crítica**. RPEM, Campo Mourão, Pr, v.1, n.1, jul-dez. 2012. Disponível em: http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/viewFile/860/pdf_74. Acesso em 10 de maio de 2020.

FERREIRA, R. **Educação Financeira das crianças e adolescentes**. Lisboa: Escolar Editora, 2013.

NEGRI, A. L. L. **Educação Financeira Para o Ensino Médio da rede Pública: uma proposta inovadora. Dissertação** (Educação) - Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo. p. 73. 2010.

EXPERIÊNCIA INTERGERACIONAL COM JOGOS NUMÉRICOS: ATIVANDO A MEMÓRIA E O RACIOCÍNIO

*Maria de Fátima Caldas de Figueirêdo
Zélia Maria de Arruda Santiago*

A velhice guarda uma história a ser repassada às novas gerações, a ser reescrita, enlaçando os traços que perduram na memória dos que envelhecem aos das novas gerações (MUCIDA, 2009).

INTRODUÇÃO

O envelhecimento humano crescente é uma realidade social que demanda estudos em torno da temática, como também das relações intergeracionais, à medida que a expectativa de vida aumenta as interações entre as gerações se tornam cada vez mais necessárias. Em termos de aprendizagem, não é diferente essa interação, seja educação formal ou não, acredita-se que as pessoas idosas ao se engajarem nas diversas maneiras de aprendizagem continuada não permaneçam distanciadas das demandas sociais cotidianas, sendo possível participarem ativamente da vida familiar e social. Nem todas as instituições de ensino dispõem de programas educacionais direcionados aos idosos. Por isso, muitos são desafiados a buscarem alternativas de educação não formal, a fim de manterem-se informados quanto aos saberes e fazeres para uma melhor qualidade de vida.

Nesta perspectiva, apresentamos experiências resultantes de oficinas lúdico-pedagógicas envolvendo mulheres idosas, alunos da graduação, especialização e mestrado da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e crianças da comunidade. A oficina de jogos matemáticos desenvolvida no Projeto de Extensão “Práticas de letramentos de pessoas idosas no cotidiano: traçando letras, esculpindo textos” (UEPB), direcionou-se a mulheres idosas participantes do Grupo de Convivência “Clube de Mães Nossa Senhora Rosa Mística” em um bairro da cidade de Campina Grande-PB, quando da aplicação dos jogos matemáticos: “Caça Números”, “Jogo da Velha”, “Hexágono mágico” e “Corrida aos trinta”. A proposta surgiu de reivindicações das idosas ao buscarem atividades educativas de estímulo à memória para ativarem a vida cotidiana inspiradas na Matemática, além de se observar que a Matemática contribui com diferentes formas da aprendizagem continuada, pois ainda que utilizada como atividades de entretenimento, torna-se capaz de estimular as funções cognitivas.

O projeto ao aproximar a interlocução entre Universidade-Comunidade proporciona a um grupo de pessoas idosas com formação escolar básica, atividades lúdicas baseadas nos saberes da Matemática num espaço educacional informal, a fim de que tais atividades sejam por elas ampliadas e adotadas como exercício das funções mentais nos afazeres cotidianos. Procedimentalmente, as atividades matemáticas foram realizadas individualmente e em pares, mas com discussão em pequenos grupos de idosas com a participação dos jovens universitários e das crianças, compartilhando saberes matemático e construindo estratégias operacionais, seguindo a socialização coletiva dos resultados. Um dos desafios básicos do jogo numérico são os constantes cálculos que estimulam a busca de soluções, pelo fato de os jogadores participarem ativamente no processar de erros e acertos ao entender e discutir regras de ações, sobretudo, estratégias de resolução.

A educação não formal tem conquistado espaço na vida de várias pessoas que não frequentam instituições educacionais. Nesse momento, o Clube de Mães torna-se um ambiente de educação não formal, não atrelado ao ensino convencional escolar. As idosas utilizam saberes escolares da Matemática para continuarem ativas com propostas educativas que reconheçam suas potencialidades socioculturais mediante o incentivo à exploração dos seus interesses e expectativas de aprendizagens cotidianas. Um ambiente extraescolar que proporciona momentos de socialização e compartilhamento de saberes de idosas por meio de diversas atividades educativas realizadas entre os participantes. Mas, as propostas educativas direcionadas às pessoas idosas ainda são escassas, sobretudo em termos da Matemática como outras modalidades educativas extraescolares na comunidade, pouco existindo atividades de oficinas contendo o conteúdo desta área do saber de forma intencional ou lúdica, a fim de alcançarem pessoas idosas enquanto aprendizagens diversas, igualmente, em termos do uso das suas funções cognitivas e estímulo à memória.

Entende-se com Roldão (2009) que, se a sociedade e a cultura mudam constantemente, viver também exige um processo de constante aprendizagem, a fim de melhor compreender e agir conforme demandas de engajamento na sociedade onde se está inserido. Por isso acredita-se que as diversas aprendizagens adquiridas continuamente, tornam-se fundamentais para o idoso compreender o seu meio sociocultural para nele se incluir e agir. Assim, as áreas do saber, a exemplo da Matemática, podem dialogar ao proporcionar às pessoas idosas diferentes maneiras de aprender na vida conforme deman-

das subjetivas. A busca por esta ciência exata entre as pessoas idosas não se liga apenas ao sentido estrito dos saberes escolarizado, mas a uma Matemática que estimule as funções cognitivas como o raciocínio, a concentração, a memória, utilizados em atividades lúdicas interativas.

Neste sentido, deu-se prioridade a oficina de Matemática com jogos contendo seus conhecimentos numéricos básicos direcionados às idosas, proporcionando-lhes o contato com a Matemática lúdica e inclusiva, embora com estratégias numéricas devidamente planejadas nas jogadas individuais e em duplas, compartilhadas entre os participantes. A Matemática na aprendizagem continuada com idosas, tendo a participação de jovens e crianças, num espaço de educação não formal com jogos matemáticos, os quais podem ser por elas adotados não apenas como ocupações cotidianas de entretenimento, mas, sobretudo, como exercício das funções cognitivas na vida cotidiana.

Esta discussão funda-se na experiência com oficinas lúdico-pedagógicas com aplicação de jogos contendo saberes matemáticos com idosas, não apenas visando o entretenimento entre elas, mas, intencionalmente, objetivando o exercício das funções mentais por meio de ações estratégicas mentalmente planejadas ao se envolverem em sucessivas jogadas e a interação geracional dos participantes. As contribuições dos autores que discutem a intergeracionalidade, aprendizagem continuada, jogos matemáticos e suas competências, fundamentaram esta discussão teórica com abordagem metodológica bibliográfica, descritiva e discussão interpretativa, focando a Matemática lúdica na aprendizagem continuada com pessoas idosas.

METODOLOGIA

As experiências descritas referem-se à oficina desenvolvida juntamente com idosas frequentadoras no Grupo de Convivência “Clube de Mães Nossa Senhora Rosa Mística”, em um bairro da cidade de Campina Grande-PB, com a participação de jovens universitários e crianças acompanhadas das avós. A oficina aconteceu em três momentos, primeiramente, houve a apresentação da oficina as idosas, expondo os jogos a serem trabalhados, objetivos, regras, operacionalização e expectativas de acertos. Noutro momento teve aplicação tanto o jogo “Caça Números” quanto o “Jogo da Velha”, tendo-se como atividade posterior o jogo “Hexágono Mágico” e “Corrida aos Trinta”, pretendendo não apenas o exercício das funções mentais das idosas, mas a socialização de experiências compartilhadas nas interações intergeracionais. Nos dias em que a oficina foi realizada havia trinta e oito idosas, seis alunos

da graduação e pós, a professora da universidade (coordenadora do projeto) e quatro crianças. Os participantes se distribuíram em duplas e responderam aos comandos do jogo, participando das tentativas de resolução e discutindo resultados de solução. Alguns conheciam o jogo, mas para a maioria não o conhecia e, mesmo, com a reação ao novo, às idosas se interessaram para jogar, embora muitas o conhecendo as experiências de jogadas se tornam diferenciadas e desafiantes.

Inicialmente, houve a explicação das regras do “Jogo da Velha”, seguindo a sua aplicação com as mulheres idosas, crianças e jovens organizados em duplas formando pequenos grupos de quatro pessoas. Cada participante recebeu cinco fichas com o número 1 ou número 2, também, sendo entregue aos pares uma malha em papel contendo linhas vertical e horizontal, representando o formato do tabuleiro do jogo. O referido jogo transcorreu por cerca de quarenta e cinco minutos e, após suas jogadas concluídas, as idosas comentaram sobre as experiências vivenciadas na leitura numérica, a lógica na sua distribuição nas linhas do tabuleiro, a atenção nas diferentes jogadas, à espera e observação das jogadas do parceiro em relação a sua, consideradas estratégias cognitivas por elas utilizadas ao tentarem encontrar os resultados. Em sequência aplicou-se o jogo “Caça Números”, no qual cada participante recebeu um exemplar em cópia impressa com papel ofício, tamanho A4 em preto e branco. Este jogo destina-se a um só participante, mas as idosas, voluntariamente, formaram duplas entre si e pequenos grupos, a fim de compartilharem a busca das sequências numéricas lidas e identificadas no tabuleiro propostas no jogo citado, decorrendo por aproximadamente quarenta e cinco minutos, tendo-se em seguida a socialização dos resultados de forma individual e coletiva.

Em outro momento foi realizado o jogo “Hexágono mágico”, onde os participantes receberam uma folha com o exemplar do jogo, semelhante ao quebra-cabeça de matemática. Mesmo individual o jogo, os participantes se mantiveram em pares e grupos para preencher os espaços que faltam no hexágono, de tal maneira que a soma de cada fileira fosse igual a 38. O jogo teve duração de quarenta minutos com exposição de ideias pelas idosas no final. Em seguida trabalhou-se o jogo “Corrida aos Trinta”, cujas jogadas foram realizadas em duplas, onde os pares receberam uma tabela para preencher com os números 1 ou 2, jogada efetuada durante trinta e cinco minutos. Os comentários entre os participantes sobre o jogo foram realizados no final de cada oficina, momento em que as idosas expuseram suas impressões acerca das experi-

ências jogadas, às tentativas de acertos compartilhadas e socializadas entre os pares e os grupos.

Intergeneracionalidade na Matemática: Jogos no Estímulo Cognitivo

Na convivência intergeracional surge o contato das crianças e demais gerações com as memórias vividas por idosos ao socializar saberes atreladas as lembranças do passado. Neste compartilhar não somos folhas em branco, mas cada indivíduo tem histórias a serem contadas e recontadas nesse contato entre gerações. Quem nunca conheceu uma pessoa idosa que está na maior parte do tempo sozinha? Com certeza todos nós já conhecemos idosos que vivem assim, deslocados da família, sem pessoas para conversar, mesmo estando perto se fazem ausente, amigos só aqueles da sua faixa etária. Vivendo exclusivos e, geralmente, ignorados pela sociedade com gerações que priorizam e valorizam o jovem. Conforme Bosi (1994) além de ser um destino do indivíduo, a velhice é uma categoria social que impõe mudanças de atitudes sociais, porque a criança, o jovem e o adulto de hoje formarão a geração de idosos no futuro e, provavelmente, desejarão ser valorizados e reconhecidos na sociedade. Neste ponto, entendemos que na relação intergeracional são compartilhadas as vivências e experiências sobre fatos socioculturais do seu tempo no tempo que segue com as gerações mais jovens.

É possível entender que uma proposta lúdica na Matemática, a exemplo de atividades em forma do “Jogo da Velha”, “Caça Números”, “Hexágono Mágico” e “Corrida aos Trinta” permitem a interação intergeracional, ao mesmo tempo, em que estimulam a atenção e a memória do sujeito que deles participam, pelo fato de ativar as funções mentais, como a atenção, o raciocínio e lembranças de experiências vivenciadas. Isto possibilita a construção de estratégias inferenciais de hipótese, comparação, dedução, interpretação e leitura, envolvendo os participantes na resolução dos desafios propostos, ainda que tal proposta educativa seja em forma de jogos.

Segundo Teixeira (1995) existe várias razões para a utilização de recursos lúdicos, podendo-se citar (i) os recursos lúdicos correspondem naturalmente a uma satisfação interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica; (ii) o prazer e o esforço espontâneo são elementos fundamentais na constituição das atividades lúdicas; (iii) as atividades lúdicas mobilizam esquemas mentais, estimulando o pensamento e o senso crítico; (iv) as atividades lúdicas integram e acionam as esferas motoras, cognitivas e afetivas dos seres humanos. Com estas considerações entende-se que os jogos inseridos à

prática docente ou em situações educativas informais dialogam com o interesse de sujeitos que compartilham aprendizagens motoras, cognitivas e afetivas quando mobilizam saberes-fazeres processados nos pensamentos.

O sujeito ao utilizar as funções cognitivas reestrutura o pensamento nas sucessivas operações solicitadas conforme regras individuais e coletivas, possibilitando-lhe o desenvolvimento de habilidades para lidar com desafios que se encadeiam e subseqüenciam outros, sendo possível ampliar outras tentativas de jogadas envolvendo o uso das funções cognitivas (FEIJÓ, 1992). O jogo mantém uma função desafiante, pois os jogadores participam ativamente no processar de erros e acertos, inclusive por entender e discutir suas regras de ação, negociação de ideias, investidas de estratégias e capacidade decisiva ao seguirem desafios e enfrentarem situações que estimulam a memória “visual e espacial” no escopo da operacionalização.

Compreende-se que o jogo exerce um papel definidor no exercício mental dos participantes ao ativarem capacidades cognitivas ao estimular o funcionamento da memória em ação neuronal. A inteligência integra a capacidade perceptivo-motora da memória do ser humano, exercitada pela linguagem usada pelos jogadores para a negociação, compartilhamento e a compreensão das jogadas com o outro, estimulada pela memória visual e espacial, o raciocínio e as funções de execução (SÁ, *apud* NAVAJAS, 2016). No lúdico, a memória tece lembranças subjetivas do passado no presente que incentivam o narrador interno - locutor- e externo - interlocutor-, pois a memória exerce uma função cognitiva na interação nas funções da linguagem escrita, falada e atenção de escuta (SÉ e LASCA, 2005).

As ações do jogo nas interações com o outro permitem aos participantes a construção da autoestima, condições psicológicas favoráveis que justificam e condicionam a aplicação de jogos para esta finalidade (ANTUNES 1999). Compreender a proposta do jogo e engajar-se nas estratégias operacionais para seguir suas etapas nem sempre se torna uma tarefa fácil aos participantes devidos o compartilhar interdependente entre os participantes, pois estas requerem desafios construídos em relação aos outros, as funções cognitivas mais adequadas na busca de desafios.

A capacidade de lembrar significa recuperar intencionalmente saberes e fazeres memorizados para orientar ações, transmitir e descrever fatos, situações, sentimentos, sensações e avaliações de experiências passadas. Nesta experiência lúdica os idosos acionam saberes não apenas da Matemática, mas

outros saberes vivenciados em temporalidades passadas de forma espontânea, embora submetida às regras intencionais, pois o

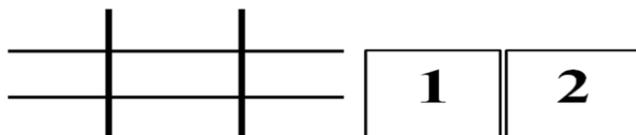
jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias dotadas de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana (HUIZINGA, 2000, p. 24).

A participação lúdica voluntária, mas com jogadas “obrigatórias” interpostas entre si seguem uma lógica de raciocínio intencionado, tendo nos limites e nas regras do jogo sujeitos que recordam lembranças ao vivenciarem momentos lúdicos, interativos, mas, também dos saberes matemáticos. Estas regras de atenção e interação refletem na vida cotidiana das pessoas idosas ao realizarem tarefas cotidianas, presentes nas ações de comprar, pagar, andar em coletivos, receber proventos, planejar, ler e escrever, escolher, resolver, além de outras práticas sociais. Ao realizar tarefas lúdicas de forma intencionadas, os participantes utilizaram capacidades da memória visual, espacial, atenção, inferência, hipótese, etc., entendendo-se que neste exercício mental as funções cognitivas permanecem ativas, por isso este e, outros, jogos tornam-se uma opção de estímulo à memória cotidiana das pessoas idosas, podendo ser utilizado individual e coletivamente nos espaços de lazer e aprendizado.

Jogo da Velha: “É Preciso Muita Atenção”

O “Jogo da Velha” é um entretenimento popularmente conhecido com regras simples em que a proposta de jogada comporta duas pessoas, sendo realizado sobre um tabuleiro ou pedaço de papel com linhas traçadas ao formar nove partes. Cada jogador segura fichas com um número que irá lhe representar, sendo o ganhador aquele que conseguir distribuir três fichas ao formar uma reta nas extremidades das linhas em direção vertical, horizontal ou diagonal, lembrando que, dependendo das jogadas, há empates entre os participantes. Por meio deste jogo os participantes estimulam e desenvolvem as funções cognitivas como a atenção, concentração, inferência, comparação, raciocínio, fundadas nas jogadas sequenciadas. A seguir têm-se o exemplar do “Jogo da Velha” (FIGURA 01) aplicado as idosas, cujos participantes se distribuíram em duplas, cada uma com fichas marcadas com os números 1 e 2, sendo o ganhador o que conseguir distribuir as fichas formando uma reta nas extremidades do tabuleiro nos sentidos vertical, horizontal e diagonal.

FIGURA 01: Malha e Fichas. Fonte: Elaborada pela autora, adaptação do tradicional jogo da velha.



Algumas conheciam o jogo, mas a maioria não o conhecia e, mesmo, com a reação ao novo, às idosas se interessaram para jogar, embora muitas o conhecendo as experiências de jogadas se tornam diferenciadas por ser desafiantes. Os participantes que começaram com dificuldade de leitura numérica e espacial, sobretudo no sentido diagonal, foram superando os desafios ao longo das jogadas investidas e compartilhadas, obtendo consecutivos acertos. À medida que as idosas avançavam no jogo ampliavam a capacidade de concentração centrada nos comandos do jogo, observando-se um trabalho desafiante ao exercitarem as funções mentais.

No momento do “Jogo da Velha” as idosas compartilharam experiências vivenciadas nos tempos de infância ao citaram jogos semelhantes retomados na fase da velhice de forma individual e coletiva. Ao finalizar o jogo muitos participantes expressaram que criaram estratégias competitivas para ganhar do colega, tais como “sempre começo pelo centro”, “é preciso muita atenção para decidir onde vai colocar a ficha”, “gosto de começar na direção vertical”, “prefiro começar a partida na horizontal”, “usei muito a atenção”. Conforme os relatos das idosas elas criaram estratégias de atenção para investir e fundamentar as jogadas.

Caça Números: “Trabalha com a Mente”

O jogo “Caça Números” caracteriza-se como um jogo individual, também, estimula as funções cognitivas no exercício da memorização, raciocínio lógico e concentração, no qual os participantes buscam encontrar números, previamente, escritos por extenso distribuído num dado tabuleiro, contendo colunas nas direções vertical, horizontal e diagonal com sequências numéricas diversas. O jogo exige do participante domínio de leitura numérica e alfabética, pois os números sequenciados aparecem representados tanto como símbolos numéricos quanto em forma de escrita alfabética, por isso, necessária à leitura numérica e alfabética, concomitante, para os participantes encontrá-los no tabuleiro. A seguir tem-se o exemplar do jogo “Caça Números” (FIGURA 2 e 3).

FIGURA 02: Números escritos por extenso. Fonte: Elaborada pela autora

Setecentos e oitenta e nove	Oito mil cento e quarenta e sete
Quinhentos e quatorze	Setecentos e dezessete
Duzentos e quarenta e um	Vinte e três
Setecentos e noventa e um	Mil e quarenta e cinco
Dois mil novecentos e noventa e três	Duzentos e cinquenta e oito
Seis mil oitocentos e quarenta e sete	Sessenta e três
Vinte e cinco	Cinquenta e sete
Seiscentos e trinta e um	Dois mil cento e quarenta e oito
Onze	Trezentos e vinte seis
Setenta e oito	Novocentos e setenta e oito
Quatro mil cento e vinte e cinco	Trezentos e vinte e um
Setecentos e trinta e sete	Seiscentos e oitenta e três
Seiscentos e trinta e dois	Quatrocentos e quatorze
Noventa e um	

No jogo “Caça Números” os participantes deparam com a leitura do texto numérico da Matemática em forma de texto, isto sendo números representados por palavras que exigem leitura e escrita apropriadas, conforme codificação das sequências numéricas em unidades, dezenas, centenas e milhares. Uma atividade mental inicial que demanda não apenas a leitura imediata, mas a representação simbólica dos números representada de maneiras diferenciadas, tendo-se um tablete com símbolos alfabéticos (FIGURA 02) e numéricos (FIGURA 03), verificando-se situações textuais singulares.

FIGURA 03: Tabuleiro com os números. Fonte: <https://www.pinterest.nz/pin/249598004328245222/>

1	0	4	5	7	8	9	1	5	7	9	6	3	7	4	8	9	2	0
8	5	9	7	8	5	2	1	4	6	3	7	8	9	6	5	4	1	2
2	5	8	9	6	3	1	4	7	8	5	2	3	6	9	8	1	4	7
8	5	2	1	4	7	8	9	6	3	5	2	1	4	7	8	9	6	3
2	5	8	4	1	2	5	8	7	8	9	6	3	2	1	4	5	8	7
9	3	2	1	4	5	2	8	9	4	1	7	8	5	7	4	1	5	2
9	8	6	5	8	5	8	9	7	8	5	7	4	1	2	1	4	8	7
3	2	5	8	7	9	7	8	5	2	5	4	7	4	5	6	8	1	1
4	5	2	4	1	8	5	3	2	6	8	4	7	1	8	5	2	8	7

Durante a resolução do jogo “Caça Números” as participantes idosas foram desafiadas ao se concentrarem na leitura do texto matemático, observando-se elas não apenas depararam com a escrita específica da Matemática, mas enfrentaram o raciocínio em silêncio para resolverem seus desafios. Algumas demonstraram não ter dificuldades de encontrar números isolados no tabuleiro, no entanto, outras enfrentaram dificuldades ao reconhecê-los na sua ordem sequencial dos números, pois exigia a leitura numérica relativa aos saberes matemáticos, como milhares, centenas, dezenas e unidades. Noutro sentido, algumas enfrentaram dificuldades na leitura das sequências numéricas escritas por extenso com palavras, sobretudo quando nelas havia números compostos com mais unidades.

Houve poucas dúvidas quanto à compreensão das regras explicitadas previamente, estratégia que motivou a agilidade dos participantes, pois muitas conheciam o referido jogo. A maioria das idosas afirmou encontrar mais dificuldade na leitura das sequências numéricas com palavras mais extensas, porque, representadas por milhares e centenas, por isso, preferindo a leitura das sequências contendo unidades e dezenas. Algumas das participantes solicitavam ajuda aos colegas de equipe e auxílio dos jovens universitários na busca de pistas espaciais (vertical, horizontal e diagonal). Como no outro jogo os participantes criaram suas estratégias ao resolverem os desafios numéricos, ao olharem diretamente no tabuleiro algarismos repetidos noutras sequências numéricas, identificando-as mais facilmente. Outros as procuravam nas extremidades do tabuleiro no sentido da esquerda, da direita, acima e abaixo, outros adentravam nas sequências internas do tabuleiro em posições horizontal, vertical e diagonal, testando hipóteses de busca e solução durante a estimulação cognitiva.

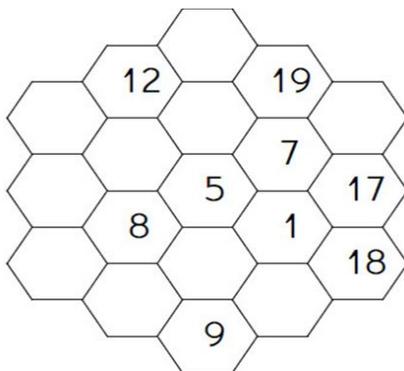
Houve participante que encontrou números repetidos ou parecidos, pontuando sua marcação repetida, observando-se reações diversificadas entre os participantes. A maioria demonstrou mais interesse pelo jogo “Caça Números”, inclusive solicitando cópias para refazerem em casa, adotando-os como atividades de exercício mental cotidiano, solicitação atendida pela equipe do projeto. Dentre as idosas houve avaliação acerca da importância do jogo para estimular a memória e o raciocínio, algumas disseram gostar da Matemática, cuja postura refletiu no jogo “isso é bom demais, trabalha com a mente”, outras afirmaram “dá um nó na cabeça, mas é bom”.

Hexágono Mágico: “Fazendo as Contas na Cabeça”

O “Hexágono mágico” é um jogo individual que instiga o raciocínio lógico, pois funciona como um quebra-cabeça de matemática, tendo como objetivo preencher os espaços que faltam no hexágono, de tal maneira que a soma de cada fileira seja igual a 38. Durante o processo de resolução desse jogo é utilizado como operações à adição e a subtração, a fim de solucionar a jogada. Ressalte-se que tal jogo é versátil, podendo ser trabalhado também com números positivos, negativos, potências, radicais e em outras situações, mas foi direcionado apenas com os números naturais, devido ao nível de complexidade, uma vez que a oficina foi direcionada para idosas.

Todos os participantes receberam um hexágono impresso em uma folha ofício, onde as idosas também fizeram seus rascunhos, tendo em vista que o jogo requer a realização de cálculos para solucionar a jogada. A maioria não tinha facilidade em efetuar as operações mentalmente, recorrendo às continhas, riscos, entre outras formas de expressar a quantidade procurada. Apesar de a resolução precisar apenas das duas operações básicas da matemática, adição e subtração, foi perceptível a dificuldade das participantes tanto em encontrar estratégias como em realizar a contagem. A seguir tem-se o exemplar do jogo “Hexágono mágico” (figura 4), onde é preciso utilizar as operações básicas da Matemática, adição e subtração, a fim de preencher os espaços que faltam no hexágono, de tal maneira que a soma de cada fileira seja igual a 38.

FIGURA 04: Hexágono Mágico. Fonte: <http://acertijosmascosas.com/wp-content/uploads/2012/05/hexagono-magico-positivo.jpg>



Durante a resolução do jogo as idosas expressaram suas opiniões sobre o jogo, afirmando: “esse jogo é mais difícil que os outros”; “pra resolver

esse tem que saber Matemática”; “estou me perdendo nas contas”; “fazendo as contas na cabeça não dá certo”. Após a realização do jogo uma participante relatou que as contas efetuadas para resolver o jogo fizeram a lembrar da época em que estudava na escola, onde fazia muitas contas de Matemática.

Corrida aos Trinta: “Fazer as Contas Direito e Não Passar Direto”

“Corrida aos trinta” é um jogo que estimula a memorização de operações algébricas e o raciocínio. A jogada é formada por duas pessoas que deverão colocar os seus nomes no início de cada coluna da tabela. Em seguida deverão decidir quem deverá iniciar. O primeiro jogador escreve o número 1 ou 2 do seu lado da tabela. O segundo deve adicionar o número anterior escrito pelo outro jogador, somar mentalmente 1 ou 2 a ele e escrever o resultado na sua parte da tabela, e dessa forma segue, sempre somando 1 ou 2 ao anterior e escrevendo em sua coluna até a soma chegar ao trinta. Será o vencedor aquele que conseguir escrever o número trinta primeiro. As idosas formaram duplas e receberam uma folha com a tabela impressa. Algumas tiraram números par ou ímpar pra decidir quem iniciaria o jogo, outras, simplesmente definiu quem começaria.

No decorrer da jogada, foi observado que as participantes tinham dificuldade em construir estratégias para conseguir o número trinta primeiro. Algumas idosas também demonstraram nesse jogo problemas com a contagem dos números, onde fizeram rascunhos e efetuaram contas para solucionar o desafio. A seguir têm-se o exemplar do jogo “Corrida aos trinta” (FIGURA 05), no qual os participantes vão preenchendo estas colunas com números necessários a realização do jogo e ao somatório do esperado número 30 como objetivo final do jogo.

FIGURA 05: Tabela. Fonte: Elaborada pela autora.

Jogador 1	Jogador 2

O final do jogo foi o momento de compartilhar as experiências, tendo algumas idosas participantes expondo seus receios e estratégias utilizadas no decorrer das jogadas, afirmando que “é melhor sempre colocar o número dois”; “fui jogando aleatório até chegar aos dezesseis, a partir daí fiquei contando pra colocar o número certo e chegar ao trinta primeiro”; “nesse jogo tem que saber Matemática também pra fazer as contas direito e não passar direito”. Nestas falas avaliativas as idosas demonstram o empenho cognitivo nas tentativas de utilizar a operação da adição ao buscar somas de números aproximados ou exatos em busca dos resultados finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das oficinas lúdicas direcionadas as mulheres idosas com a participação de jovens e crianças foram verificadas que, durante a aplicação das atividades o “Jogo da Velha”, o “Caça Números”, o “Hexágono Mágico” e a “Corrida aos Trinta”, as funções mentais foram estimuladas, a exemplo da memória, atenção, concentração, raciocínio, inferência, comparação, conclusão no decorrer da realização da leitura gráfica, numérica, gestão de estratégias cognitivas e resultados socializados entre os participantes de forma individual, grupal e coletiva. Observamos que as suas funções cognitivas foram estimuladas e exercitadas na ação de buscarem e identificarem números e resolverem as buscas de solução. No entanto, através de relatos das mulheres idosas os jogos “Caça Números” e “Hexágono mágico” foram os mais preferidos, pelo fato de que elas os consideraram mais desafiadores em relação ao “Jogo da Velha” e a “Corrida aos trinta”. Observando que elas acionaram capacidades de raciocínio na medida em que avançavam nas discussões e resoluções das regras dos jogos. A capacidade de concentração, também, foi estimulada ao demonstrarem mudança no processo da resolução quando se verificou sequências repetidas e leitura numérica apressada.

Além da funcionalidade da memória das mulheres idosas esteve em constante estimulação, o acervo de experiências lúdicas sendo ativadas no decorrer da participação dos jogos, pois muitas relataram experiências com outros jogos por elas vivenciadas no cotidiano em tempos passados. Sempre comparando experiências atuais com outras vivenciadas no cotidiano baseadas em estratégias registradas de resolução semelhantes registradas na memória. Apesar de os jogos “Caça Números” e “Hexágono Mágico” serem individuais, eles proporcionaram a socialização intergeracional entre os participantes, pois as idosas jogavam compartilhavam as jogadas com criança

e jovens ao se empolgarem e elaborarem constantes perguntas entre as demais idosas.

Na fala dos participantes é perceptível o quanto foi possível trazer experiências de memórias passadas à medida que avançavam na interação dos achados nas atividades dos jogos da “Velha”, “Caça Números”, “Hexágono Mágico” e o “Corrida aos Trinta” ao socializarem situações por elas vivenciadas. Mucida (2009, p. 15) enfatiza que “a memória se constitui de traços das experiências vividas, sentidas ou imaginadas”, portanto, entendendo-se que as narrativas dos idosos se reafirmaram no presente quando compartilharam conhecimentos inacabados e (re)construídos em suas trajetórias de vida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos**. 3ª ed. SP: Companhia das Letras, 1994.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento: uma psicologia para o esporte**. RJ: Shape Ed, 1992.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4ª ed. SP: Perspectiva, 2000.

MUCIDA, Ângela. **Escrita de uma memória que não se apaga – Envelhecimento e velhice**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NAVAJAS, Laura. **Exercitando o cérebro: jogos para a terceira idade**. Disponível em: <http://www.consumidormoderno.com.br/2016/03/14/exercitando-o-cerebro-jogos-para-a-terceira-idade/>. Acessado em 28/04/2018 às 16h30min.

ROLDÃO, Flávia Diniz. **Aprendizagem contínua de adulto-idosos e qualidade de vida: refletindo sobre possibilidades em atividades de extensão nas universidades**. RBCEH, Passo Fundo, v. 6, n. 1, p. 61-73, jan./abr. 2009.

SÉ, Elisandra Villela Gasparetto; LASCA, Valéria. **Exercite sua mente**. SP: Prestígio, 2005.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

WORLD Health Organization (WHO). **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Brasília, 2005.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, 71, 45-78, 2000.

CARTA PESSOAL NA ESCRITA INTERGERACIONAL CRIANÇAS E IDOSAS: TECENDO MEMÓRIAS, TRAÇANDO TEXTOS

Daiane da Silva Xavier

INTRODUÇÃO

O crescente aumento da expectativa de vida faz parte do contexto social atual do Brasil, uma realidade que exige elaboração e implementação de Políticas Públicas face às demandas socioculturais das pessoas idosas¹: “O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (Lei nº 10.74/2003), Artigo 20. Apesar da existência de Leis como esta, que respaldam os direitos dos idosos e que reforça a Constituição Federal de 1988, Capítulo I, Art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”², ainda tem muito a se discutir sobre o idoso na sociedade e de sua relação com as demais gerações, tendo em vista que ele é alvo de preconceito em detrimento à sua identidade. Um dos fatores que sucedem essa prática é a imagem distorcida do idoso na contemporaneidade, ainda percebido como um ser frágil, doente e incapaz (TODARO, 2009). Atualmente, um meio para essas propagações ilusórias é a mídia, tendo em vista que os conteúdos televisivos, que são aparentemente atrativos, são sobrecarregados por representações distorcidas e severas do envelhecimento, os quais intervêm na concepção e contato com outras faixas etárias, como também influenciam nos currículos mínimos da educação formal; tendo em vista que as escolas também aderem os estereótipos negativos da velhice, através de reproduções preconceituosas no Livro Didático, da exclusão dos idosos no ambiente escolar e por não os considerar importantes para o ensino e aprendizagem do alunado. Ao invés disso, deveriam confrontar as associações relativas à velhice, para que haja igualdade, respeito, empatia entre as gerações, tendo em vista seu: “compromisso de formar cidadãos, pessoas comprometidas com a compreensão, a crítica e a transformação da realidade sociocultural” (MARANGONI, 2011, p. 44).

Este artigo é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba (Campus I), no ano de 2019. O interesse pela

¹ Preti (1991) traça uma divisão entre idosos jovens, 60-80 anos e idoso velho, acima de 80.

² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 de outubro de 2019

temática educação intergeracional partiu do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC 2017/ 2018) “Narrativas de Idosas e Aprendizagem Intergeracional: Da Escuta Rascunho as Palavras Cunhadas em Texto”, o qual fui aluna bolsista por dois anos consecutivos. Coordenado pela professora doutora Zélia Maria de Arruda Santiago, este tem o intuito de aproximar diferentes gerações (criança e idosas) nos espaços de uma Escola Municipal e de um Grupo de Convivência Clube de Mães, localizados em Campina Grande, PB. Com ele, repensa-se a convivência com as pessoas idosas por meio das aprendizagens intergeracionais compartilhadas nas interações de textos orais e escritos. Após participar do Projeto de Pesquisa e realizar leituras sobre a aprendizagem intergeracional nos currículos escolares (KACHAR, 2001; MARANGONI, 2011), como também sobre as demandas sociais e educacionais das pessoas idosas, através do Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003), surgiram as seguintes questões: (i) De que maneira a Universidade proporciona a aprendizagem intergeracional entre criança e idoso na comunidade? (ii) De que forma a criança e o idoso podem aprender por meio da escrita intergeracional?

Estas questões inspiram o objetivo geral desta pesquisa que é analisar cartas pessoais, produzidas por crianças e idosas com a temática “brinquedos e brincadeiras antigas e atuais”, verificando-se registros de aprendizagens intergeracionais e da língua por meio da reescrita textual na sala de aula. Acredita-se na hipótese de que os Programas Intergeracionais oferecidos pela universidade aproximam gerações tendo em vista a valorização do respeito aos idosos no convívio intergeracional realizado por meio da língua escrita. Desse modo, tendo-se como objetivos específicos: (i) Oportunizar encontros intergeracionais entre crianças e idosas no Centro de Convivência “Clube de Mães”; (ii) Discutir a temática brinquedos e brincadeiras antigas e atuais no diálogo intergeracional; (iii) Proporcionar as crianças e idosas a produção do gênero textual carta pessoal na escrita intergeracional, ao registrarem suas aprendizagens compartilhadas no Grupo de Convivência “Clube de Mães”; (iv) Proporcionar a reescrita do gênero textual carta pessoal com os alunos do 5º ano em sala de aula, focalizando desvios gramaticais da língua; (v) Reconhecer as narrativas intergeracionais, registradas em uma cartilha impressa e doada ao arquivo escolar, como suporte didático-pedagógico ao ensino da língua e a valorização das pessoas idosas na sociedade.

A justificada para a continuação da linha de pesquisa do Projeto “Narrativas de Idosas e Aprendizagem Intergeracional: Da Escuta Rascunho

as Palavras Cunhadas em Texto”, dá-se quando da oportunidade de estagiar em escolas públicas, pude observar o silenciamento do idoso nos currículos mínimos para com o ensino formal, como também no cronograma de atividades de cursos extensivos, voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pela carência de pesquisas com a temática escrita intergeracional no ambiente escolar, inspirada na interlocução escola-comunidade como fonte potencializadora de integração entre gerações.

Tem-se como apoio teórico-metodológico as contribuições de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) ao tratarem dos gêneros discursivos em diálogo com Marangoni (2011) que discute a aprendizagem intergeracional. Também, considerando-se as colocações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs, 2013), sobretudo o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003) por exigir a inserção do tema envelhecimento no conteúdo escolar, a exemplo da preservação da memória das pessoas idosas por meio de suas narrativas.

IDOSOS NA SOCIEDADSE: Demandas sociais

Pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que o Brasil, aos poucos, está deixando de ser um país jovem, devido ao crescente aumento da população idosa³. Estudos mostram que em 2025, 15% do corpo social será composto por pessoas acima de 60 anos⁴. Infelizmente, este percentual não acompanha a qualidade de vida oferecida a essa faixa etária (SOUZA, 2016), nem tão pouco o empoderamento, o respeito e a valorização. O que se nota é que ser velho está associado apenas a imagens negativas (PRETI, 1991). Basta imaginarmos um diálogo em que um dos interlocutores se refere ao outro de senhor/senhora, imediatamente os conhecimentos prévios sobre a velhice são acionados, causando repulsa e não aceitabilidade. No entanto, o que muitos não sabem é que esse termo, segundo a Novíssima Gramática da Língua Portuguesa (CEGALLA, 2002), concerne-se a um dos pronomes de tratamento, altamente empregado com valor de respeito e de hierarquia.

Neste seguimento, os rótulos disseminados sobre o envelhecimento prejudicam tanto a perspectiva do jovem à velhice, quanto a perspectiva do

³ Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?=&t=o-que-e>> Acesso em: 04 de agosto de 2019.

⁴ Disponível em: < <https://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/revista-em-discussao-edicao-agosto-2010/materias/ao-contrario-de-outros-paises-brasil-nao-se-preparou-para-envelhecer.aspx> >. Acesso em: 04 de agosto de 2019.

idoso a si próprio, o que pode influenciar diretamente ao seu modo de viver e de sentir a vida, como afirma Faria e Nicolino:

Uma pessoa aos 70 anos que vive em uma comunidade que a vê como inútil dificilmente conseguirá evitar essa sensação, uma vez que sua comunidade não lhe dará condições de se sentir produtivo. Todo tipo de preconceito acarreta prejuízos, e no caso de uma pessoa idosa que está passando por uma fase de sua vida em que todo o seu modo de pensar e de viver o cotidiano precisa ser revisto por imposição de mudanças físicas e sociais não é diferente (2014, p. 45).

Neste viés, a marginalização do idoso na sociedade se estende em conformidade com o contexto familiar, através de práticas de preconceito e de abandono⁵, visualizados por condutas abusivas; privatização à realidade doméstica; distanciamento entre os dormitórios; exclusão das rodas de conversas e dos assuntos que requerem decisões conjuntas (FARIA e NICOLINO, 2014). Estes empasses relacionados à velhice mostram que um indivíduo é discriminado em consequência à sua idade (PRETI,1991), tanto que, a valorização social, midiática, trabalhista é altamente influenciada pelo tempo cronológico de vida, como, por exemplo, nas indústrias, os velhos não são tão requisitados quanto os novos, e nos tempos de dificuldades são obrigados a aceitarem salários inferiores, propostas indignas, as quais prejudicam à saúde (BOSI, 1987).O que contrapõe o capítulo VI, artigo 26 do Estatuto do Idoso: “O idoso tem direito ao exercício de atividade profissional, respeitadas suas condições físicas, intelectuais e psíquicas”.

Diante deste censurável contexto, observamos que a figura do jovem se sobressai a do velho, principalmente nas sociedades capitalistas, onde há predominância do consumo e da produção acelerada. Tal impasse contra a velhice “veem relegados ao afastamento, mas atenta também contra a sociedade, que não aproveita o cabedal de experiências dos mais velhos” (TODARO, 2009, p. 12). Por isso, Preti (1991) afirma que, a relutância do envelhecer implica na perda de identidade, tendo em vista que, antes desse processo, os idosos tinham profissão e *status*, mas, ao pertencerem a esta categoria social⁶ tornam-se “simplesmente ‘um velho’, um homem em busca de um novo papel social, que sempre se lhe afigurará indefinido” (1991, p. 22).

Diante desta afirmativa, vale ressaltar que, esses efeitos preponderantes, de teor negativo são incoerentes e desumanos, visto que, o envelhecimen-

⁵ Nesta conjura, abandono pode ser interpretado como ausência física, como também de interação.

⁶ Intitulação da velhice feita por Bosi (1987).

to faz parte do desenvolvimento natural da vida, que alcança, inevitavelmente, os indivíduos, “um processo que se inicia desde o momento do nascimento e segue até a morte da pessoa; percorre toda a História da humanidade, apresentando características diferenciadas de acordo com a cultura, tempo e espaço” (MOTA, 2006 *apud* FARIA e NICOLINO, 2014). No campo de estudo sobre os idosos, observamos que ninguém envelhece de igual modo, o contexto sociocultural que eles estão inseridos diz muito sobre seus comportamentos, bem como sobre as definições de ser velho⁷:

O envelhecimento embora marcado por mutações biológicas visíveis, é também cercado por aspectos sociais que tornam as concepções sobre velhice variáveis de indivíduo para indivíduo, de cultura para cultura, de época para época. Deste modo, fica evidente a impossibilidade de pensarmos sobre o que significa ser velho, fora de um contexto histórico determinado (SECCO, 1997, p. 12 *apud* MARAGONI, 2011, p. 30).

Em decorrência as constantes alterações sociais são possíveis imaginar a heterogeneidade de viver o envelhecimento. Deste modo, não há mais espaço para concepções que unifiquem o desenvolvimento humano, nem para abordagens que rotulem a velhice com fatores negativos (MARANGONI, 2011), estes que geram o preconceito, cuja prática é característica do sistema social vigente, logo, é desenvolvido desde a infância. Em busca de minimizar esta situação, existem documentos brasileiros que se dedicam a regular os direitos dos idosos na sociedade como, Política Nacional do Idoso, Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento e o Estatuto do Idoso, este garante que “Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão⁸ de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais” (Lei nº 10.74/2003, Art. 21 § 2), bem como a implementação de conteúdo gerontológico nas escolas (2003, Art. 22). Desse modo, acreditamos que a junção destes dois tópicos contribuirá para a desmistificação dos estereótipos associados a velhice, bem como acrescentará no desenvolvimento do aluno e do idoso, pois sabemos que “o ser humano se constitui e se define na relação com outro e que nesse processo as identidades pessoais e grupais são

⁷ Na Nigéria, por exemplo, uma mulher só é considerada idosa após o nascimento de um neto, na Índia, quando alguns de seus filhos se casam e em outras culturas, quando a mulher entra na menopausa (LIMA, 2008)

⁸ Apesar do emprego desta palavra nesse contexto, acreditamos que o conhecimento não se transfere, criam-se possibilidades para a sua apropriação (RUBEM ALVES, 1997).

construídas ao longo de toda a vida em um processo de desenvolvimento permanente e contínuo” (MARANGONI, 2011, p. 22).

Educação Intergeracional: Interlocação Comunidade e Escola

A escola desempenha um papel relevante na vida de um cidadão, é nesta instituição que aprendemos conteúdos e desenvolvemos comportamentos que seriam inconcebíveis em outros contextos. Como centro de socialização de conhecimento, deve trabalhar por meio de temáticas que dialoguem com a realidade social vigente, com ênfase na desmistificação de preconceitos, sobretudo ageísmo⁹, pois, apesar do aumento significativo desse segmento etário, o idoso continua sendo marginalizado pela sociedade, devido à cultura jovem que está em vigor, exteriorizada “por símbolos como a liberdade, a beleza e a sensualidade” (BORGES; MAGALHÃES, 2011, p. 175). Por isso, é de extrema importância planejar sobre o envelhecimento no ambiente escolar, para que possam ser enfrentados os impasses concernentes ao convívio social (TODARO, 2009). No entanto, não são todos os educadores que possuem essa pretensão, pois é “rara a inclusão desse olhar na formação dos pedagogos” (ARROYO *apud* TODARO, 2009, p. 15). Como consequência, quando são oferecidas oportunidades que viabilizam o envelhecimento, seja nos Livros Didáticos, Paradidáticos, no dia Internacional do Idoso, pouco se faz, porque o não conhecer possibilita imagens negativas sobre o envelhecer.

Uma das alternativas eficazes para a modificação dessa imagem seria trabalhar, nas escolas, com o tema envelhecimento a partir de Programas Intergeracionais oferecidos pela universidade¹⁰ em conformidade com a comunidade, pois, “da mesma forma que a escola, para realizar eficazmente seu trabalho, precisa estar na comunidade, esta não pode estar ausente da escola” (PILETTI, 2004, p.100), devido às possibilidades de ensino-aprendizagem com sujeitos concretos e a relação entre sociedade e escola, cuja importância é imensurável para a construção de saberes e fazeres locais. Sáez (*apud* VILLASBOAS, *et al*, 2015, p. 31) define os projetos intergeracionais como,

Processos e procedimentos que se apoiam e se legitimam enfatizando a cooperação e interação entre duas ou mais gerações, assegurando a partilha de experiências, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, com o fim de aumentar os respetivos níveis de autoestima e autorrealização pessoal (SÁEZ, 2002: 104).

⁹ Termo inglês, criado por Robert Neil Butler, em 1969, para se referir ao preconceito contra a pessoa idosa.

¹⁰ Quando aparecidos, se restringem aos Projetos de Pesquisas e de Extensão.

Posto isto, os programas intergeracionais têm respaldo teórico metodológico, com embasamento nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), quando se refere aos quatro pilares da educação, os quais intercalam entre si: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver com o outro, de modo que fortaleça sua identidade, bem como o respeito ao pluralismo. A educação brasileira bem como as Políticas Públicas não impõe a obrigatoriedade desses projetos voltados à velhice, o que é lamentável, pois, eles colaboram para desmistificação de preconceitos, “contribuem para o estabelecimento de novos padrões de convivência entre as gerações, orientadas pelo respeito e pela solidariedade” (MARANGONI, 2011, p.40-41). Quando forem adotados nas escolas, os mediadores devem prezar os saberes de todos os participantes, para que a haja a concretização do ensino e aprendizagem entre as gerações. Ressaltamos que, depois das vivências intergeracionais, os educadores poderiam trabalhar com a elaboração de gêneros textuais que proporcionem a comunicação entre os interlocutores, por exemplo, a carta pessoal, visando tanto a aproximação intergeracionais, quanto em termos da aquisição da língua escrita.

Carta Pessoal na Comunicação Intergeracional

O trabalho com textos tem sido uma ferramenta congruente para a concretização do ensino-aprendizagem, no âmbito educacional. É a partir deles que nos aperfeiçoamos e desenvolvemos habilidades comunicativas, que seriam irrealizáveis se procedessem de palavras soltas, fora de contexto. Nesta perspectiva, um planejamento, que priorize o texto, deve abranger diferentes propostas de interlocução (OLIVEIRA, 2010), ou seja, deve alcançar os gêneros textuais, os quais, segundo Marcuschi (2007),

São entidades sóciodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (p.19).

Em uma simples retomada histórica, observamos que a expressão “gêneros” está em vigor desde o século XX, a partir dos estudos de Platão, entretanto, limitavam-se aos gêneros literários (MARCUSCHI, 2008). Atualmente, como vimos, se estende a diversas formas de comunicação, seja oral ou escrito, o que impossibilita o ensino de todos eles. Neste viés, os gêneros tex-

tuais possuem particularidades e funções específicas de acordo com a intenção discursiva e o meio de circulação de cada um, sendo assim, segundo a linha de pensamento de Bakhtin, os gêneros discursivos¹¹ são constituídos por um conteúdo temático, que é o sentido atribuído a um assunto, por uma construção composicional, como o texto é organizado/estruturado e por um estilo, escolhas linguísticas (FIORIN, 2016).

Guiado por este embasamento teórico, os PCN (1998) reconhecem a importância do ensino-aprendizagem através dos gêneros textuais e afirmam que o entendimento sobre eles deve ser visto como objeto a ser alcançado no decorrer do fundamental e médio. Deste modo, a abordagem deve partir de um contexto, de um propósito e de uma finalidade. A título de exemplo, mencionamos o gênero textual carta, à medida que for produzido, o aluno precisa ter consciência que existe um receptor real, para que desenvolva a competência de escrever, bem como a competência comunicativa, a partir disso, os professores estariam promovendo o ensino pragmático¹² e discursivo do alunado. Isto posto, entendemos que, a carta possui um grande valor de comunicação social, é considerada a principal forma de interação à distância desde a invenção da escrita. Apesar do advento da tecnologia, ela ainda persiste, tendo grande presença na vida cotidiana das pessoas:

As cartas [...] servem para a comunicação por escrito para um destinatário ausente. O destinatário pode ser uma pessoa ou um grupo de pessoas. Estes textos têm um grande valor social, pois são usados por todos, mesmo pelos que não sabem ler e escrever, que recorrem a outros para a escrita ou a leitura (ABREU, et al, 2000, p, 105).

Desta forma, o gênero textual carta permite diversos tipos de comunicação e de secessões: carta do leitor, carta ao leitor, carta pessoal, carta comercial, carta aberta, carta pedido, entre outras. “Assim, esses tipos de cartas podem ser considerados como subgêneros do gênero maior ‘carta’, pois todos têm algo em comum- sua estrutura básica: a seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida” (SILVA *apud* BEZERRA, 2007, p. 210). Considerando os aspectos dinâmicos desse gênero, observamos que a carta pessoal circula entre familiares e amigos, conseqüentemente, possui características informais e simplificadas, “que pode conter uma sequência narrativa (contar uma historinha), uma argumentação (argumentar em função de algo), uma

¹¹ Para alguns autores, inclusive para Marcuschi (2008), as diferenças entre as expressões “gêneros textuais” e “gêneros discursivos” não são relevantes e podem usá-las intercambialmente.

¹² Teoria que promove à verdade, a partir da praticidade.

descrição (descrever uma situação) e assim por diante” (MARCUSCHI, 2007, p. 25). Quanto às diferenças de linguagem, Bakhtin traça duas perspectivas diferentes, os gêneros que apresentam informalidade, denominam de *primários*, e os que apresentam formalidade, denomina de *secundários*. Os primários são os gêneros que usamos no cotidiano, na produção de um bilhete, de uma piada; já os secundários pertencem à esfera da comunicação sistemática, aula expositiva, na escrita de uma monografia, entre outros (FIORIN, 2016). Sendo assim, a carta pessoal, como corpus de estudo deste artigo, agrupa-se nos gêneros discursivos primários, os quais são de extrema importância para a formação dos alunos, pois a partir deles, os professores podem abordar os secundários, visando sempre a interação social, bem como os aspectos linguísticos e discursivos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se de campo, com análise interpretativa, fundamentada na abordagem qualitativa, uma vez que tentamos “descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias” (RODRIGUES E LIMENA, 2006, p. 90). Este artigo é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba (Campus I), no ano de 2019. Os dados gerados e construídos se referem a cartas pessoais, produzidas por idosas, frequentadoras do Clube de Mães, e por crianças, alunos do 5º ano de uma Escola Pública Municipal, obtidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC 2017/2018) “Narrativas de Idosas e Aprendizagem Intergeracional: Da Escuta Rascunho as Palavras Cunhadas em Texto”, que está em vigor desde 2015.1, coordenado pela Professora Doutora Zélia Maria de Arruda Santiago, cujo propósito é repensar a convivência com as pessoas idosas por meio das aprendizagens intergeracionais compartilhadas nas interações de textos orais e escritos.

Após participar desse Projeto de Pesquisa e realizar leituras sobre a aprendizagem intergeracional nos currículos escolares (KACHAR, 2001; MARANGONI, 2011), como também sobre as demandas sociais e educacionais das pessoas idosas, através do Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003), surgiram as seguintes questões: (i) De que maneira a Universidade proporciona a aprendizagem intergeracional entre criança e idoso na comunidade? (ii) De que forma a criança e o idoso podem aprender por meio da escrita interge-

racional? Estas questões inspiram o objetivo geral desta pesquisa que é analisar cartas pessoais, produzidas por crianças e idosas com a temática “brinquedos e brincadeiras antigas e atuais”, verificando-se registros de aprendizagens intergeracionais e da língua por meio da reescrita textual na sala de aula. Acredita-se na hipótese de que os Programas Intergeracionais oferecidos pela universidade aproximam gerações tendo em vista a valorização do respeito aos idosos no convívio intergeracional realizado por meio da língua escrita. Desse modo, tendo-se como objetivos específicos: (i) Oportunizar encontros intergeracionais entre crianças e idosas no Centro de Convivência “Clube de Mães”; (ii) Discutir a temática brinquedos e brincadeiras antigas e atuais no diálogo intergeracional; (iii) Proporcionar as crianças e idosas a produção do gênero textual carta pessoal na escrita intergeracional, ao registrarem suas aprendizagens compartilhadas no Grupo de Convivência “Clube de Mães”; (iv) Realizar a reescrita do gênero textual carta pessoal com os alunos do 5º ano em sala de aula, focalizando problemas da aprendizagem gramatical da língua; (v) Reconhecer as narrativas intergeracionais, registradas em uma cartilha impressa e doada ao arquivo escolar, como suporte didático-pedagógico ao ensino da língua e a valorização das pessoas idosas na sociedade.

A justificada para a continuação da linha de pesquisa do Projeto “Narrativas de Idosas e Aprendizagem Intergeracional: Da Escuta Rascunho as Palavras Cunhadas em Texto”, dá-se quando da oportunidade de estagiar em escolas públicas, pude observar o silenciamento do idoso nos currículos mínimos para com o ensino formal, como também nos cronogramas de atividades de cursos extensivos, voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Haja vista que os idosos estão presentes em Instituições que ofertam esse Programa, no entanto a denominação não os inclui, logo, sugerimos: Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), e pela carência de pesquisas com a temática escrita intergeracional no ambiente escolar, inspirada na interlocução escola-comunidade como fonte potencializadora de integração entre gerações. Sendo aluna bolsista do PIBIC tive a oportunidade de conhecer os sujeitos desta pesquisa e ter acesso à produção do gênero textual carta pessoal, para isso, o Programa de Pesquisa possibilitou encontros intergeracionais, semanalmente, todos com um o intuito de proporcionar o contato entre as gerações, para então discutir o respeito à pessoa idosa.

Locus e Participantes da Pesquisa

Conforme informes anteriores, esta pesquisa se realizou com diferentes gerações, idosas e criança, pertencentes a dois locais, por serem espaços sociais que circulam os saberes formais e informais, constituintes da formação e capacitação do ensino plural. A primeira parte desta pesquisa foi exercida no Grupo de Convivência Clube de Mães, organização filantrópica, onde associações comunitárias, sobretudo mulheres adultas e idosas, se reúnem em busca de aprendizagens referentes à cultura, à saúde e à arte. Em que, palestras educativas, artesanato, festas tradicionais, projetos e oficinas são oferecidos pelas colaboradoras, comunidade e Universidades. Neste local, também são realizados trabalhos que apoiam famílias carentes financeiramente, através de arrecadações de alimentos e emocionalmente, a partir de palavras de confortos. Está em funcionamento desde 1982, atualmente é coordenado por Maria de Lourdes Melo, com participação de 90 colaboradores, aproximadamente, dentre eles, doze idosas contribuíram para esta pesquisa. Na TABELA 01, serão evidenciados os dados etários, escolar e profissionalizante destas:

TABELA 01: Perfil Social das idosas do Grupo de Convivência. Fonte: Arquivos do pesquisador.

Quantidade	Faixa Etária	Escolaridade	Gênero	Trabalha		Profissão	
12	60 - 81	Ensino Fundamental Completo: 1 Ensino Fundamental Incompleto: 3	Feminino	Sim	4	Cozinheira	1
						Professora	1
						Artesã	1
		Ensino Médio Completo: 1 Ensino Médio Incompleto: 2		Não	8	Enfermeira	1
						Dona do Lar	4
						Aposentada	4
Ensino Superior Completo: 5							

Como esperado, a tabela 1 mostra as diferenças existentes entre as idosas, tanto na faixa etária, quanto na escolaridade, o que refletiu na escrita intergeracional, haja vista que, o desenvolvimento verbal está atrelado a vários fatores e um deles é o nível de escolaridade do sujeito, como afirma Votre (2012, p. 51) “a escola gera mudanças na fala e na escrita das pessoas que a frequentam e das comunidades discursivas. Constata-se, por outro lado, que ela atua como preservadora de formas de prestígio, em face de tendências de mudança em curso nessas comunidades”. A segunda parte da pesquisa foi realizada em uma Escola Pública Municipal, segundo o censo de 2018, a infraestrutura desta contempla os seguintes recursos: aceitabilidade para pessoas

com deficiência, cozinha, alimentação escolar para os alunos, água filtrada,

Quantidade	Faixa Etária	Série em curso	Gênero	
19	9 - 12	5º Ano	Feminino	10
			Masculino	9

água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica. Com relação às etapas de ensino, a escola possui: Educação Infantil, Ensino Fundamental, e Educação de Jovens e Adultos. As crianças colaboradoras desta pesquisa foram 19 alunos dessa Instituição, na TABELA 02, serão evidenciados os dados etários, escolar e gênero das crianças:

TABELA 02: Perfil social dos alunos da Escola Pública Municipal. Fonte: Arquivos do pesquisador

Observa-se que a faixa etária dos alunos do 5º ano varia entre 9-12 anos, no entanto, a RESOLUÇÃO N° 3, de 3 de agosto de 2005¹³, Art.2º, afirma que o ensino fundamental I é obrigatório a partir dos seis anos de vida, logo a conclusão deste é de 10 anos. Ademais, essa diferença etária se justifica devido à repetência de um dos alunos, por dois anos consecutivos. Dois alunos voluntários do PIBIC, dos cursos de Pedagogia e Letras-Português (UEPB), também contribuíram para a realização desta pesquisa, tanto nos procedimentos que levaram a escrita, quanto à refacção do gênero textual carta pessoal.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E DADOS DE ANÁLISE

Esta pesquisa resultou em quatorze encontros realizados semanalmente, de acordo com a disponibilidade dos participantes, os locais de pesquisa foram o Grupo de Convivência Clube de Mães e em uma Escola Pública Municipal. No primeiro, conhecemos os sujeitos, bem como a temática norteadora da pesquisa, elencamos alguns temas e pedimos que as idosas “votassem” em um deles, o mais solicitado seria o tema de abordagem. Os brinquedos e as brincadeiras ganharam destaques, o que possibilitou um trabalho interativo e instigante para ambas as gerações. O segundo encontro foi destinado às idosas, iniciamos a temática, através de roda de conversas, as quais foram gravadas e transcritas, e com a produção individual do gênero textual

¹³ Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf.> Acesso em: 05 de outubro de 2019.

lista, sobre os brinquedos e brincadeiras pertencentes a suas épocas. Após conferirmos o material gravado e o escrito das idosas, constatamos que alguns dos itens mencionados se assemelhavam, no entanto, alguns mudavam de nome, foi o caso da amarelinha/academia¹⁴. Como forma didática e proposta de aquisição da língua falada e escrita, sugerimos que as idosas, no terceiro encontro, escrevessem as definições dos brinquedos e brincadeiras de acordo com suas concepções, em sequência discutimos oralmente.

A partir destas matérias, produzimos slides, e no quarto encontro, foram apresentados aos alunos e discutidos pelas idosas. As crianças ficaram altamente encantadas, principalmente com a brincadeira do grilo e com os brinquedos improvisados, tais como: cavalo de maxixe e a boneca de casca de melancia¹⁵. Após ter gerado uma discussão sobre as diferentes formas de se divertir, as crianças elaboraram listas que abrangeram os brinquedos e brincadeiras do seu cotidiano. Logo, este encontro possibilitou o primeiro contato entre idoso-criança, inserindo-os na escuta e no diálogo intergeracional.

As listas elaboradas no quarto encontro serviriam de embasamento para a elaboração de slides para o quinto. Neste, à medida que os brinquedos e as brincadeiras iam sendo projetados no *datashow*, os alunos explicavam e encenavam com as idosas, a exemplo o toca-gelo. O que fortaleceu mais os vínculos intergeracionais, desmistificando as limitações impostas pela sociedade. Em relação aos brinquedos, alguns levaram a reflexão das idosas, em destaque, o carrinho de controle remoto, cuja movimentação está em um controle e em outros tempos, estava em uma corda de *nylon*. Nesse aspecto, relacionaram tal transformação as evoluções tecnológicas, que ocorrem a todo instante, logo, associaram a necessidade de se integrar a essas modernidades.

Em busca de conhecermos a realidade familiar de cada aluno, no sexto encontro, realizamos um levantamento de quantas crianças conviviam com as suas avós e de quantas avós residiam em outras cidades. Após esta averiguação, constatamos a possibilidade de convidá-las para a culminância do projeto. Nesta perspectiva, confeccionamos convites e entregamos à professora titular, para serem entregues quinze dias antes da culminância. No sétimo encontro, a partir dos elementos motivacionais de escrita, até aqui propostos:

¹⁴ A brincadeira amarelinha/academia “consiste em jogar uma pedrinha ou outro objeto em uma das casas numeradas e, a seguir, percorrer, pulando com uma perna só, todo o caminho traçado sem pisar na casa marcada, e recolher a pedrinha na volta” Disponível em <<https://www.omo.com.br/se-sujar-faz-bem/brincadeiras/brincando-deamarelinha-conheca-a-historia.html>>. Acesso em: 25 de setembro de 2019.

¹⁵ Antigamente, as crianças produziam brinquedos a partir de vegetais e de cascas de frutas.

escuta, diálogos, encenações e imagens, propomos as crianças que elaborassem com as idosas, o gênero textual carta pessoal, destinadas aos seus tutores, sobretudo aos seus avós, que abordassem os registros e experiências compartilhadas no Clube de Mães, para serem entregues no dia do encontro descrito no convite¹⁶. Vale ressaltar que propomos a escrita do gênero textual carta pessoal a pedido da professora titular da Escola, tendo em vista que os alunos estavam estudando sobre esse em sala de aula, logo, a estrutura deste gênero textual não foi discutida por nós monitores. Foram produzidas dezenove cartas pessoais em coautoria, as idosas contribuíram de forma significativa para essas produções, à medida que os alunos teciam o texto, ditavam palavras, relembavam os momentos vivenciados e isto estimulou a capacidade argumentativa dos alunos. Posteriormente, essas cartas intergeracionais foram registradas em uma cartilha impressa e doada ao arquivo escolar, como suporte didático-pedagógico ao ensino da língua e a valorização das pessoas idosas na sociedade.

Em sequência, o oitavo e o nono encontro foram destinados a confecção intergeracional de brinquedos, referidos a época das idosas, tais como: casinhas, sofás, televisões, cadeiras, boneca de milho, petecas, bola de meia, todos produzidos com matérias recicláveis. O objetivo desta atividade foi proporcionar o contato entre as duas gerações, desmitificar a ideia de que o idoso não tem nada a ensinar (TODARO, 2009), como também, trabalhar a imaginação das crianças através de matérias recicláveis. O décimo encontro foi destinado ao ensaio com fantoches, o qual tratava de um diálogo intergeracional sobre os brinquedos e brincadeiras de ambas as gerações, cuja apresentação se concretizaria na culminância do projeto. Este encontro resultou na escuta interativa, no diálogo criativo e no trabalho com a oralidade (PCN,1998), tão importante na formação dos alunos.

No décimo primeiro encontro foi destinado a refacção das cartas pessoais, como sugerem os PCN (1998). Desta vez, os alunos do 5º ano foram auxiliados pelos colaboradores do projeto, em sala de aula, explicamos o porquê da reescrita e de acordo com competências linguísticas sugeridas para este ano escolar apontamos incorreções compartilhadas e específicas, através de acompanhamento em grupo e individualizado, o que gerou bons resultados, no entanto, alguns desvios a norma culta persistiram. Logo após a esse processo necessário de escrita, entregamos envelopes de cartas e ensinamos como devem ser preenchidos, respeitando a normalização proposta para en-

¹⁶ Situações concretas de interação comunicativas, como sugere Travaglia (2003).

vio. Em seguida, recolhemos as cartas, para serem entregues no dia da culminância do projeto.

O décimo terceiro encontro foi destinado à culminância do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC 2017/2018) “Narrativas de Idosas e Aprendizagem Intergeracional: Da Escuta Rascunho as Palavras Cunhadas em Texto”, esta contou com a presença do Pró-Reitor de extensão (UEPB), da diretora do Centro de Educação (UEPB), da chefe do Departamento de Letras e Artes (UEPB), do Coral Intergeracional (UFCEG), das idosas do Clube de Mães, dos alunos de Letras, dos alunos da Escola Pública Municipal, bem como dos seus familiares e dos colaboradores do projeto. Em princípio, foi apresentado o projeto para os convidados e vídeos com atividades realizadas no projeto. Logo após, o Coral Intergeracional se apresentou; as crianças entregaram as cartas aos seus avôs/tutores; as idosas e as crianças realizaram a apresentação do diálogo intergeracionais com fantoches, intermediado por um dos colaboradores; depoimentos das idosas, dos alunos do 5º ano e dos colaboradores do projeto; exposição dos brinquedos confeccionados pelas idosas e crianças. Este encontro foi muito enriquecedor possibilitou condições da aquisição da língua oral em situações concretas, discussões sobre a valorização das pessoas idosas na sociedade e na escola, e a importância deste olhar intergeracional na formação docente.

Devido aos desvios gramaticais persistentes na reescrita da carta pessoal, de ordem fonológica, morfológica e sintática, voltamos à Escola Municipal e sugerimos aos alunos uma segunda reescrita, nestas foram contabilizadas quatorze produções. Assim como na primeira refacção, foi dada ênfase as competências linguísticas sugeridas para o 5º ano, mesmo assim, alguns desvios gramaticais persistiram. Sendo assim, tivemos como material de análise, a primeira escrita e, a segunda reescrita, evidenciamos os desvios gramaticais mais recorrentes nas produções: uso inadequado da letra maiúscula e minúscula, emprego do “s” ao invés de “z”, supressão vocálica e consonantal, concordância verbal e nominal, pontuação e acentuação gráfica, assim como o respeito intergeracional.

Escrita Intergeracional: Entrelaçando Vozes da Comunidade na Escola

Este tópico propõe-se entender a criança e o idoso como grupos etários caracterizados pela pluralidade social, capazes de se desenvolverem na comunidade e de se reconstruírem através de processos dinâmicos, ricos em transformações, hábil em inseri-los em situações de mudanças atitudinais

(TODARO, 2009; MARANGONI, 2011). Especificamente, temos como material de análise cartas pessoais construídas em coautoria por alunos do 5º de uma Escola Pública Municipal, e por idosas de um grupo de convivência Clube de Mães, e reconstruídas duas vezes pelas crianças com intervenções de monitores, as quais narram experiências compartilhadas sobre brinquedos e brincadeiras, que foram destinadas para seus tutores, sobretudo para suas avós. Logo, nosso objetivo é analisar a primeira produção, esta que foi copilada em uma cartilha como suporte didático-pedagógico ao ensino da língua e a valorização das pessoas idosas na sociedade, e a segunda reescrita, verificando aprendizagens intergeracionais, especificamente sobre os brinquedos e brincadeiras antigas e o respeito às pessoas idosas, assim como aspectos linguísticos,

FIGURA 01: Fonte: Projeto de pesquisa (2018)

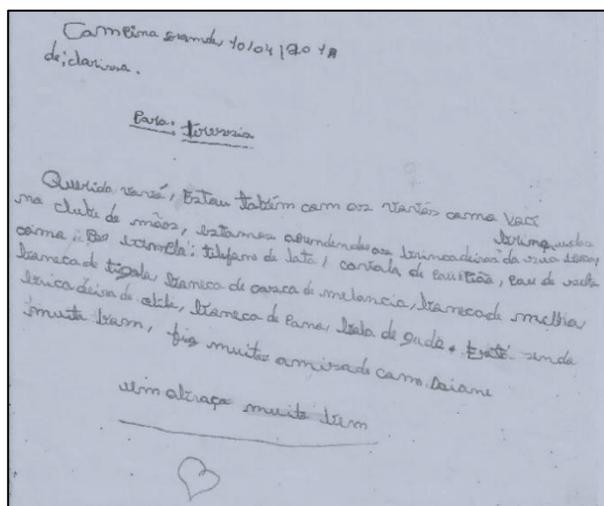
em termos da aquisição da língua escrita. Temos em vista que o estudo da gramática vai além dos conjuntos de regras, é uma organização dos enunciados nos diversos usos da língua. “Por outro lado, à escola, particularmente, cabe o papel de oferecer ao usuário da língua materna o que, fora dela, ele não tem: o bom exercício da língua escrita e da norma-padrão” (NEVES, 2000, p.94). Foram contabilizadas dezenove escritas e quatorze reescritas, esta diferença numérica se justifica devido à ausência de cinco alunos no dia da segunda refacção. Nessas produções foram encontradas inadequações gramaticais fonológicas, morfológicas e sintáticas, no entanto, na refacção, demos ênfase às competências linguísticas sugeridas para o 5º ano, e na análise aos desvios gramaticais mais recorrentes nas produções: uso inadequado da letra maiúscula e minúscula, emprego do “s” ao invés de “z”, supressão vocálica e consonantal, concordância verbal e nominal, pontuação e acentuação gráfica. Evidenciados nas FIGURAS de 1a a 4b, para melhor visualização a transcrição vem ao lado destas.

Carolina grande 10/04/2018
de: clarissa.

Para: teressia

Querida vovó, bateu também com os vovós como você
na clube de mães, batamos aprendendo os brinquedos de sua época
como: Boneca de lata, cartola de madeira, pau de vento
Boneca de tijolo, Boneca de casca de melancia, Boneca de melhia
Boneca de casca de ovo, Boneca de carne, Bala de gude, Bala de
muito bom, fiz muito amorado como daiane

um abraço muito bom



Campina Grande, 10/04/2018

de: clarissa

para: teressia

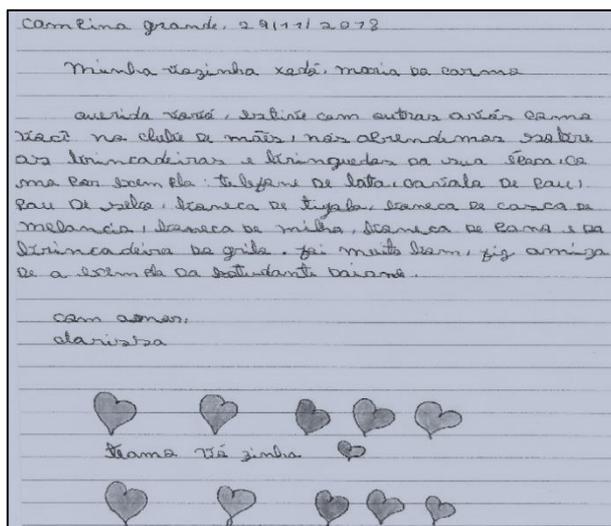
Querida vovó, Estou também com
as vovós como Você no clube de
mães, estamos aprendendo as
brincadeiras e brinquedos da sua
época como, Por exemplo:
telefone de lata, cavalo de pau,
pião, pau de sebo, boneca de
tijolo, boneca de casca de

melancia, bonecade milho, brincadeira de Grilo, boneca de pano, bola de gude. Está sendo muito bom, fiz muita amizade como Daiane. Um abraço muito bem. (Grifos nossos).

Nesta carta, a aluna narra para sua avó sobre os brinquedos e brincadeiras aprendidos no grupo de convivência Clube de Mães. Como todas as demais cartas, esta não possui uma contextualização referente a sua ida a esse local, mas pelo discurso “Estou também com as vovós como Você”, entende-se que a criança está em companhia de outras pessoas, as quais estão participando da mesma atividade intergeracional. Ainda neste seguimento, visualizamos uma comparação entre as idosas e a sua avó, mesmo esta possuindo laços afetivos com sua neta: “querida vovó”, a criança a assemelha com as idosas da comunidade. Isto se justifica devido a convivência, ao respeito, ao afeto recíproco e as aprendizagens compartilhadas entre elas (MARANGONI, 2011), ao longo de escutas, diálogos e encenações de brincadeiras proporcionadas pelo Projeto Intergeracional. Em seguimento, os coautores relatam o que eles estavam fazendo no grupo de convivência: “estamos aprendendo as brincadeiras e brinquedos da sua época /.../”. Este mostra que o ensino e aprendizagem não acontecem apenas na escola com métodos formais, os alunos também se desenvolvem na comunidade (PILETTI, 2004), inclusive com o brincar (MOYLES, 2002). A partir dessa carta, verificamos que a temática “brinquedos e brincadeiras” ocasionou aprendizagens através de experiências extraescolar, bem como proporcionou um olhar positivo sobre o convívio intergeracional: “está sendo muito bom”.

Em relação aos aspectos linguísticos, uma das competências sugeridas para as séries iniciais é o uso adequado das letras minúsculas e maiúsculas, em decorrência a isto, intervimos nas produções intergeracionais os empregos destas. Observamos que em todas as cartas os coatores fizeram o uso inadequado dessas letras, explícitos nos nomes próprios: “de: Clarissa” “para: tereissia” e ao longo do texto em nomes comuns e em preposições: “/.../ como, Por exemplo: telefone de lata, cavalo de pau, pião, pau de sebo /.../ brincadeira de Grilo.” (FIGURA 01). Na reescrita (FIGURA 1a), partimos dos textos dos alunos, como sugere os PCN (1998), para relembrarmos o uso adequado das letras minúsculas e maiúsculas, de acordo com a Gramática Normativa. Mesmo assim, as inadequações persistiram na refracção:

FIGURA 1a: Fonte: Projeto de pesquisa (2018)



Campina Grande, 29/11/2018

Minha vizinha xodó, Maria Do Carmo¹⁷

Querida vovó, estive com outras avós como você no clube de mães, nós aprendemos sobre brincadeiras e brinquedos Da sua época, como por exemplo: telefone de lata, cavalo de pau, pau de sebo, boneca de tijolo, boneca de pano e Da brincadeira do grilo. foi muito bom, fiz amizade a exemplo Da estudante Daiane.

Com amor,

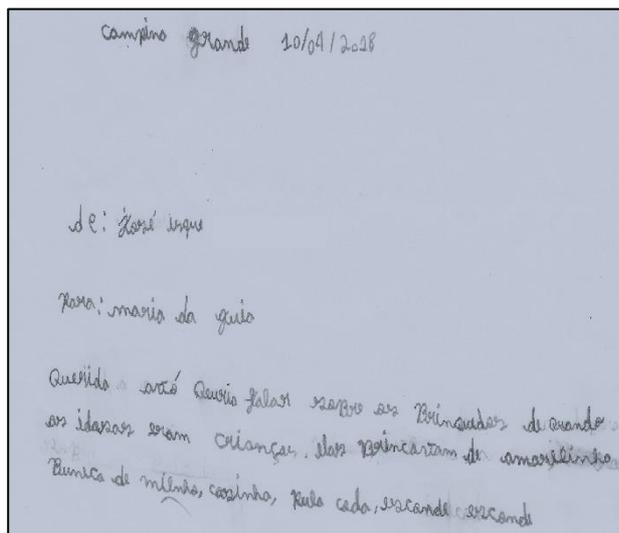
Clarissa

teamo vô zinha

Ao acompanharmos o processo de reescrita, observamos que as crianças entendiam o uso da letra minúscula e maiúscula, no entanto, algumas tinham dúvidas acerca das representações gráficas das letras, chegamos à essa conclusão após respondermos inúmeras vezes indagações sobre estas. Apesar da persistência de alguns deslizes gramaticais, observamos progresso ortográfico na reescrita, como se observa nos vocábulos “amisade” (FIGURA 01) e “amizade” (FIGURA 1a). É comum entre as crianças, falantes do português brasileiro, a troca dos fonemas /B/ e /P/, /D/ e /T/, /M e N/, /S/ e /Z/, algumas alternâncias mudam inclusive o significado das palavras, são os casos dos pares: “bata e pata; mata e nata, avô e avó, tia e dia, caça e casa” (ROBERTO, 2016, p. 22), em relação à palavra “amisade” o /z/ é a única realização possível, de acordo com o sistema fonológico adotado no Brasil. Visualizamos isto para a criança da figura 1 através do som do fonema /z/ na palavra em questão. Exemplos de ortografia como esses e de afetos com a pessoa idosa se encontram nas FIGURAS 2 e 2a.

¹⁷ A criança iria escrever para sua avó materna (FIGURA 01), mas por questão de locomoção, ela reescreve para a paterna (FIGURA 02).

FIGURA 02: Projeto de pesquisa (2018)



Campina Grande 10 de abril de 2018

de: José isque

Para: maria da guia

Querida avó queria falar sobre os Brinquedos de Quando as idosas eram crianças. elas Brincavam de amarelinha, boneca de Milho, casinha, pula corda, esconde esconde. (Grifos nossos).

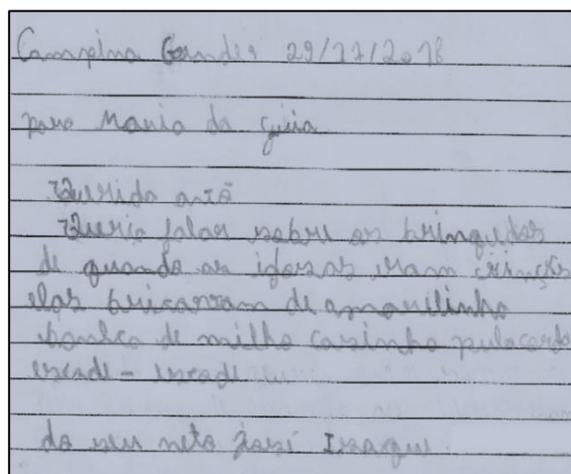
Nesta carta pessoal (FIGURA 02), a criança deseja contar para sua avó sobre alguns brinquedos e brincadeiras mencionados pelas idosas durante o convívio intergeracional. Como se observa, o aluno faz uso de poucas palavras, mas de acordo com os estudos bakhtinianos: “O que marca as fronteiras do enunciado é a unidade de sentido” (SILVA, 2013). Em consonância com esses estudos, verificamos que o enunciado: “/.../ Quando as idosas eram crianças. elas brincavam de amarelinha /.../” (FIGURA 02), possui construções interpretativas que devem ser ressaltadas. Através deste fragmento, observamos que os alunos através do convívio intergeracional, dos diálogos e das atividades lúdicas, passaram a conhecer os objetos e os métodos que as idosas utilizavam para se divertirem, posteriormente reproduzidos, aprendidos e respeitados entre eles. Nesse mesmo fragmento, verificamos que o aluno percebeu que as idosas já tiveram à sua idade: “Quando as idosas eram crianças”, logo, ele terá, com o passar dos anos, a idade delas. Tendo em vista que é uma idosa que está auxiliando a escrita deste aluno, a percepção feita pela criança gera possibilidades do velho se colocar no lugar do novo e, este, se colocar no lugar do velho e assim gerar o respeito mútuo entre as gerações. Esta carta confirma o pressuposto de que o convívio intergeracional colabora “para desmitificar preconceitos e estereótipos de uns e outros, relativamente à juventude e a velhice” (MARANGONI, 2011, p. 40).

Em relação aos aspectos linguísticos presentes na FIGURA 02, daremos ênfase aos desvios ortográficos das seguintes palavras: “isque” e “coda”. É comum que alguns vocábulos da língua portuguesa sofram alterações ao longo dos anos, podendo ser de ordem morfossintática, lexical e fonológica. Uma das mais frequentes desta é o “apagamento ou supressão de um segmento, seja ele uma vogal, consoante, semivogal, seja, até mesmo, uma sílaba inteira” (Roberto, 2016), muito recorrente na fala, mas que se estende na escrita durante o processo de alfabetização. A alteração vocabular por supressão pode ser classificada a partir da posição do elemento apagado, se for ao início recebe o nome *aférese*, no interior de uma palavra, *síncope*, no final, *apócope*, junção de duas vogais, *crase* (CARVALHO, 1977), as palavras “isque” e “coda” servem de exemplo para o segundo. Observamos que o aluno no intuito de escrever seu nome “Isaque” faz supressão do fonema /a/ no meio do vocábulo, a partir disto, verificamos que a pronúncia “isque” para se referir a “Isaque”, não é comum pelos falantes, diferente da supressão por *aférese*: José > “Zé”. Desse modo, uma das justificativas para essa supressão pode ser encontrada no processo de alfabetização do aluno, tendo em vista que a criança aprende a escrever o seu nome ainda nessa fase, portanto essa competência já deveria ter sido alcançada por alunos do 5º ano. Na reescrita (FIGURA 2a), levamos o aluno a refletir sobre o som e a escrita do seu nome, o que ocasionou correção ortográfica, bem como o uso da letra maiúscula para substanti-

FIGURA 02a: Projeto de pesquisa (2018)

vos próprios.

Campina Grande 29/17/2018



para Maria da Guia

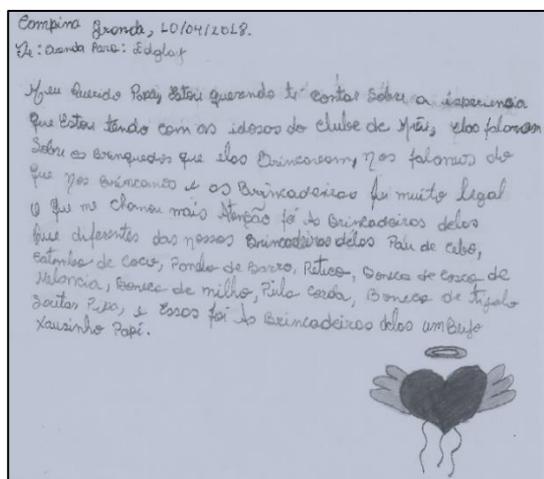
Querida avó

Queria falar sobre os brinquedos de quando as idosas eram crianças. elas brincavam de amarelinha boneca de milho casinha pula corda escode- escode.

Do seu neto José Isaque. (Grifos nossos).

Em relação à palavra “coda”, ao invés de “corda”, ocorre o mesmo processo de supressão por síncope, desta vez com a consoante “r”. O apagamento de róticos (sons com “r”) é muito comum na oralidade: padrinho > “padinho”; garfo > “gafo”, esses afastamentos entre a oralidade e código escrito resultam, principalmente nos períodos iniciais de aquisição da escrita, em desvios ortográficos (GONÇALVES; SILVA, 2014), visto que, os alunos em processo de alfabetização “têm tendência a escrever exatamente como se pronunciam as palavras” (COUTINHO, 2005, p. 61). Devido a isto, o ensino aprendizagem da língua materna deve ser respaldado nos diferentes usos da linguagem, nos diferentes contextos linguísticos, tendo em vista que alguma alteração ortográfica e morfológica como verá mais adiante nas figuras 3 e 3a, resultam nos contextos sociais em que o aluno está inserido. Por isto, é de extrema significância que o professor proporcione o trabalho com produções e refações textuais, para que dificuldades gramaticais sejam superadas após reflexões sobre o uso da língua, como se visualiza na escrita do vocábulo “coda” (FIGURA 02) e na reescrita (FIGURA 2a) “corda”.

FIGURA 03: Projeto de pesquisa (2018)



Campina Grande, 10/04/2018

De: Brenda Para: Edglay

Meu querido papai, Estou querendo ti
contar Sobre a isperencia que Estou
tendo com as idosas do clube de Mães,
 Elas falaram Sobre os Brinquedos que
 elas Brincavam, Nos falamos do que
 Nos brincamos e as brincadeiras foi
muito legal o que me chamou mais
Atenção foi As Brincadeiras delas Que
diferentes das Nossas Brincadeiras
delas Pau de cebo, catemba de coco,
 Padeira de Barro, Peteca, Boneca de
 casca de Melancia, Boneca de milho,
 pula corda, Boneca de tijolo, soutar
 pipa, e essas foram As Brincadeiras
delas um Beijo xausinho Papi. (Grifos
 nossos)

Esta carta, diferente das outras, é destinada ao pai da criança, nessa, os coautores narram sobre a vivência intergeracional, bem como algumas habilidades linguísticas desenvolvidas ao longo do Projeto, como a fala e a escuta: “/.../ Estou querendo ti contar Sobre a isperencia que Estou tendo com as idosas /.../ Elas falaram Sobre os Brinquedos que elas Brincavam, Nos

falamus do que Nos brincamos e as brincadeiras foi muito legal /.../" (FIGURA 03). Geralmente, é difícil identificar o ensino e aprendizagem através de atividades lúdicas (MOYLES, 2002), mas a partir desse fragmento, observamos que a aluna juntamente com as idosas compreendeu que o convívio intergeracional foi uma experiência positiva, ocasionada pela vivência, interação e diálogos sobre brinquedos e brincadeiras antigas e atuais. Em continuação com o fragmento citato: "/.../ o que me chamou mais Atenção foi as Brincadeiras delas Que diferentes das nossas brincadeiras /.../" (FIGURA 03), verificamos que a partir dos saberes e fazeres desenvolvidos nas atividades lúdicas, as crianças estabeleceram uma relação amigável com as idosas e com os métodos do brincar antigo e atual, observando que apesar de estes não estarem vigentes na sociedade, continuam divertidos e legais. A partir desta experiência levamos as crianças a refletirem que os brinquedos e as brincadeiras antigas dialogam com a velhice, considerando-se que ambos "superam atribuições cronológicas" (MARANGONI, 2011), assim como o brincar e o divertir.

Em relação aos aspectos gramaticais presentes nessa carta pessoal (FIGURA 03) daremos destaque aos usos da concordância gramatical, definida por Cegalla (2002), como: " princípio sintático segundo o qual as palavras dependentes se harmonizam, nas suas flexões, com as palavras de que dependem" (p.402), podendo ser de natureza nominal, nesta os pronomes, artigos, adjetivos e numerais concordam com o substantivo, e verbal, o verbo concorda com o substantivo em número, pessoa e grau. Segundo a gramática normativa, os coautores fizeram o uso inadequado tanto das concordâncias nominais, quanto das verbais: "/.../e as brincadeiras foram muito legal o que me chamou mais Atenção foi As Brincadeiras delas /.../" (Grifos nossos). Neste contexto, essas variações de ordem morfosintáticas podem ser justificadas a partir da interação verbal entre os coautores, tendo em vista que o sistema de concordância gramatical brasileiro, assim como vários outros fenômenos linguísticos, é passível de transformações durante o uso da fala. Por isso, é de extrema importância que o professor proporcione reflexões sobre o uso da Língua, para que o aluno saiba adequá-la conforme as diversas situações comunicativas (PCN, 1997), como propomos no momento da reescrita (FIGURA 3a).

FIGURA 03a: Projeto de pesquisa (2018)

Campina Grande: 29/11/18.

Meu querido Papai Edgley

Estou querendo te contar sobre a experiência que estou tendo com as idosas do clube de mães, elas falam sobre os brinquedos e brincadeiras que elas brincavam. Nós falamos das nossas também, foi muito legal. O que mais me chamou atenção foi que as brincadeiras delas São diferentes das nossas, como: pau de cebo catemba de coco, Panela de Barro, Peteca, Boneca de casca de melancia, boneca de milho, Pula corda, boneca de tijolo e Solta Pipa. Essas foram as brincadeiras delas.

Um Beijo
Xauzinho, papai.
Da sua filha Brenda

Campina Grande: 29/11/2018

Meu querido papai Edgley

Estou querendo te contar sobre a experiência que estou tendo com as idosas do clube de Mães, elas falam sobre os brinquedos e brincadeiras que elas brincavam. Nós falamos das nossas também, foi muito legal. O que mais me chamou atenção foi que as brincadeiras delas São diferentes das nossas, como: pau de cebo catemba de coco, Panela de Barro, Peteca, Boneca de casca de melancia, boneca de milho, Pula corda, boneca de tijolo e Solta Pipa. Essas foram as brincadeiras delas.

Um Beijo

Xauzinho, papai.

Da sua filha Brenda. (Grifos nossos).

Ao reconstruir a carta pessoal pelo viés da norma culta, observamos que a criança refletiu sobre o uso da concordância verbal e nominal a partir das inadequações da primeira produção escrita, como vistas anteriormente, conforme evidenciadas nas seguintes orações: (1) “Nós falamos das nossas também, foi muito legal”, (2) “O que me chamou atenção foi que as brincadeiras São diferentes das nossas /..” e (3) “ /.../ Essas foram as brincadeiras delas”. De modo geral, verificamos que a criança harmonizou gramaticalmente seu texto concordando verbo com sujeito e substantivo com adjunto adnominal, está de forma elíptica¹⁸: “foi muito legal”, observamos que a criança retoma e concorda com o substantivo “experiência” mesmo este distante do verbo irregular “IR”. Verificamos também que a aluna organizou seu texto com os sinais de pontuação, separou as orações coordenadas por vírgulas, fez uso dos dois pontos para iniciar uma enumeração e insolou o vocativo no final da carta. Desempenhos da aquisição da língua escrita como esses serão

¹⁸ Elipse é a expressão não mencionada na frase, mas que pode ser recuperada pela desinência ou pelo contexto.

verificados nas FIGURAS 4 e 4a, mas desta vez, daremos ênfase à acentuação gráfica.

0 0

FIGURA 04: Projeto de pesquisa (2018)

Minha querida avô, Estou querendo ti contar sobre a experiência que Estou tendo com as idosas do clube de mães, elas falaram sobre os brinquedos e as brincadeiras, nos falamos dos brinquedos delas e dos nossos eu gostei muito! O que me chamou mais atenção foi as Brincadeiras e os Brinquedos.

Brincadeiras

Passa-anel, assobiar, paleada, Barra Bandeira, mestre mandou, roda, quizado, burica, cabra-cega.

Brinquedos

Panelinha, Boi de sabugo, Bicicleta, Bola Gude, Boneca de pano, Pau de sebo, Boneca de casca de melancia, Catemba de melancia, Panela de barro.

Campina Grande, 10/04/2018

De: Rafaelle Para avô

Minha querida avô, Estou querendo ti contar sobre a experiência que Estou tendo com as idosas do clube de mãe, elas falaram Sobre os brinquedos são as brincadeiras, Nós falamos dos brinquedos delas e dos nossos eu gostei muito! o que me chamou mais atenção foi as Brincadeiras e os brinquedos.

Brincadeiras

Passa-anel, assobiar, paleada, Barra Bandeira., mestre mandou, roda, quizado, burica, cabra-cega.

Brinquedos

Panelinha, Boi de sabugo, Bicicleta, Bola Gude, Boneca de Pano, Pau de sebo, Boneca de casca de melancia, Catemba de melancia, Panela de cocó, Panela de

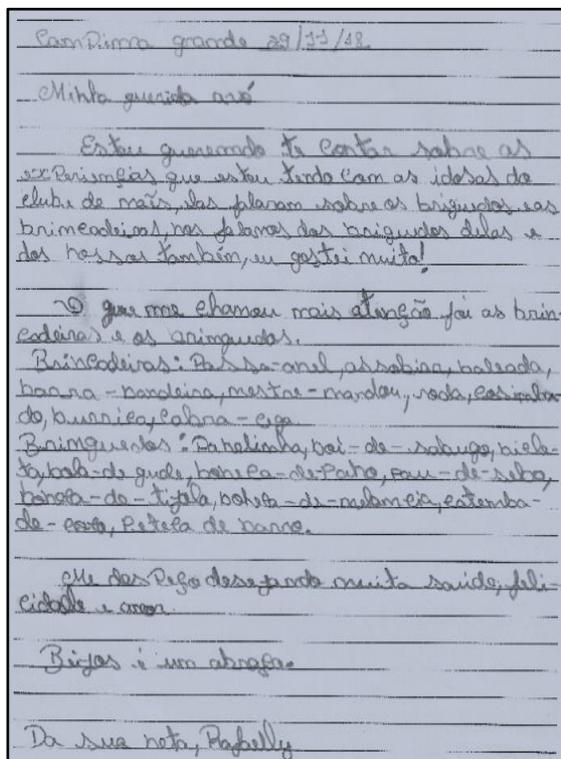
Barro. (Grifos nossos)

Como se observa, o texto da FIGURA 04 se assemelha com o da FIGURA 03, verificamos que nessas, as crianças escreveram em coautoria com a mesma idosa, as seguintes passagens comprovam isto: “Meu querido papai, Estou querendo ti contar Sobre a isperiencia que Estou tendo com as idosas do clube de Mães /.../” (FIGURA 03) “Minha querida avô, Estou querendo te contar sobre a esperiência que Estou tendo com as idosas do clube de mãe” (FIGURA 04). Apesar desta simetria, verificamos na continuação destes trechos que as crianças foram subjetivas ao avaliarem as brincadeiras e a experiência com as idosas: “/.../ e as brincadeiras foi muito legal /.../” (FIGURA 03) e “/.../ Nós falamos dos brinquedos delas e dos nossos eu gostei muito! /.../” (FIGURA 04). Estes mostram a voz das crianças na produção intergeracional, a partir das escolhas lexicais: “legal” e “gostei”, o que nos comprovam que as crianças gostaram de conviver com as idosas, o que proporciona o respeito, pois, segundo Becker e Suardi (2013), “o processo de desenvolvimento moral de um sujeito tem por princípio a relação com o outro, e esta tem essência o respeito” (p. 60).

Em relação aos desvios gramaticais presentes nessa carta (FIGURA 04), daremos ênfase ao uso do acento agudo e do circunflexo. Observamos que durante a escrita intergeracional algumas crianças tinham dúvidas sobre

qual acento gráfico utilizar no vocábulo “avó”, outras sabiam como acentuar, pois, relacionavam o acento circunflexo com o “chapéu do vovô”, logo, o agudo pertencia à “vovó”. No momento da reescrita (FIGURA 4a), após nos depararmos com a frase: “Minha querida avô” (FIGURA 04), levamos os alu-

FIGURA 04a: Projeto de pesquisa (2018)



nos a refletirem sobre o emprego dos fonemas fechados /ô/ e dos abertos /á/, (CEGALLA, 2002), o resultado foi satisfatório: Campina grande 29/11/18

Minha querida avó

Estou querendo te contar sobre as experiências que estou tendo com as idosas do clube de mães, elas falam sobre os brinquedos e as brincadeiras, nos falamos dos brinquedos delas e das nossas também, eu gostei muito!

O que me chamou mais atenção foi as brincadeiras e os brinquedos.

Brincadeiras: Passa-anel, assobiar, baleada, barra-bandeira, mestre-mandou, roda, cosinhado, burrica, cabra-cega, burrica, cabra-cega.

Brinquedos: Panelinha, boi-de-sabugo, bicicleta, bola-de-gude, boneca-de-pano, pau-de-sebo, boneca-de-tijolo, boneca-de-melancia, boneca-de-

melancia, catemba de coco, peteca de barro.

Me despeço desejando muita saúde, felicidade e amor.

Beijos é um abraço.

Da sua neta, Rafaelly.

Como se verifica, a criança corrigiu a acentuação gráfica da palavra “avó” a partir de reflexões fonéticas, se tivéssemos atribuído o acento circunflexo ao “chapéu do vovô” e a ausência deste à “vovó”, em outras situações os alunos teriam dúvidas de qual acentuação usar. As crianças tiveram outras oportunidades de aprenderem saberes gramatical através dessas atividades realizada no Projeto de Pesquisa, embora muitos deles já vistos em séries an-

teriores conforme o programa disciplinar da escola, conforme as atividades verifica-se que as crianças ainda convivem com inadequações gramaticais, a exemplo dos ortográficos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa foram alcançados através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC 2017/ 2018) “Narrativas de Idosas e Aprendizagem Intergeracional: Da Escuta Rascunho as Palavras Cunhadas em Texto”, gerados a partir de inquietações sobre a contribuição da Universidade para a aprendizagem intergeracional entre idosas de um Grupo de Convivência e alunos do 5º ano de uma Escola Municipal, por meio do convívio e da escrita. Retomando os objetos mencionados na introdução desta pesquisa, refletiremos sobre eles. Os encontros intergeracionais por ter como a temática “brinquedos e brincadeiras antigas e atuais” instigaram a curiosidade de ambas as gerações, estes proporcionaram a aproximação entre elas, fala espontânea e escuta atenta. Verificamos também que os brinquedos improvisados das idosas foram os mais que chamaram atenção das crianças, em relação às brincadeiras, as que envolviam o coletivo. Quanto aos brinquedos dessas, as idosas refletiram sobre os avanços tecnológicos, de como as coisas mudam com o passar dos tempos, independente se as pessoas acompanham ou não; a respeito das brincadeiras, as idosas relataram que estas exigiam uma disposição física, tendo em vista que, se não todas, mas a maioria envolvia o correr. Constatamos também que as crianças preferiam encenar as brincadeiras ao terem que falar sobre elas, as idosas falavam sobre e se sentiam motivadas a encenarem, afirmavam que fazendo isto, estariam vivenciando a infância outra vez. Verificamos o entusiasmo de ambas as gerações sobre a temática que as motivou a produzir os brinquedos antigos com materiais recicláveis. Através dessas atividades lúdicas, foi verificado empatia e respeito entre as gerações, a partir do cuidado, da cumplicidade nos momentos de encenações, escutas e diálogos.

Ao presenciarmos a escrita do gênero textual carta pessoais produzidas pelas crianças e idosas verificaram que estas se surpreenderam com a dificuldade de escrita das crianças, alegando que no tempo delas o ensino era rígido, no entanto, os alunos aprendiam mais. Após essas cartas serem compiladas em uma cartilha impressa, os participantes se sentiram satisfeitos, principalmente por conferirem seus nomes, seus desenhos e suas letras. No momento da primeira reescrita, verificamos que as crianças estavam inseguras,

muitas das vezes sentiam vergonha de tirar dúvidas, observamos que isto afetou o desempenho dos alunos. Na segunda reescrita, os alunos se mostraram mais confiantes e à vontade com os monitores, o que gerou bons resultados, como nos mostrou a análise. No momento desta, contrastamos que algumas cartas se assemelhavam, mas que se diferenciavam gramaticalmente, isto dificultou a seleção dos dados, em consequência, para não sermos redundantes, escolhemos para análise apenas quatro cartas, tendo em vista os desvios gramaticais mais recorrentes.

Com essa pesquisa, concluímos que houve diferentes aprendizagens intergeracionais relacionadas aos brinquedos (bonecas de tijolo, sabugo, casca de melancia) e brincadeiras antigas (cadê o grilo? passar o anel, cantigas rodas etc.), bem como as atuais (carro de controle remoto, tablet etc.), além do respeito à pessoa idosa. Quanto a aquisição da língua escrita observou-se a reaprendizagem ortográficas (emprego das letras maiúscula e minúscula, uso das letras s e z), concordância verbal e nominal, pontuação e acentuação gráfica. Logo, os resultados deste estudo conseguiram responder as questões feitas na introdução deste, acerca da contribuição da Universidade e da escrita para a aprendizagem intergeracional entre criança e idosa na comunidade.

Dada à relevância desta pesquisa, torna-se essencial a inserção da temática do envelhecimento nas escolas, assim como de Projetos Intergeracionais. Não só porque está prescrito no Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003), nos PCN (1988) e nos DCNs (2013), mas porque a base de uma sociedade equilibrada é o respeito para com o outro e a educação. Passei a compartilhar deste pensamento após fazer parte do PIBIC “Narrativas de Idosas e Aprendizagem Intergeracional: Da Escuta Rascunho as Palavras Cunhadas em Texto”, o qual me possibilitou enxergar que o respeito, a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro que nos direcionam ao caminho pacífico, com via para a desconstrução de preconceitos e com destino a educação permanente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa; ARATANGY, C. R.; MINGUES, E.; DIAS, M.C.; DURANTE, M.; WEISZ, T. **Alfabetização**: livro do professor. Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2000.

BAKHITIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECKER, L, M; SUARDI, Z. D. C. **Afetividade e construção do sentimento de respeito**: O ponto de vista de cuidadores em núcleo de abrigos residenciais. Revista eletrônica de psicologia e epistemologia genéticas. Marília – SP. v 5, n 2, ago.-dez, 2013.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que catas do leitor em sala de aula? In. DIONISIO, Ângela Paiva et. al (Orgs). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de janeiro: Lucerna, 2007.

BORGES, C. C; MAGALHAES, A. S. **Laços intergeracionais no contexto contemporâneo**. Estudos de psicologia. Anais. Rio de janeiro, PUC-RIO, 2011. p. 171-177.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos: São Paulo: Companhia das letras, 1987.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação fundamental, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 45. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

CARVALHO, Dolores Garcia. **Gramática histórica**: para o 2º grau e vestibular . 12 ed. São Paulo: Ática: 1977.

FARIA, Victor Nicolino, NICOLINO, Sonia Maria. **O significado do envelhecimento**. In: CAMPOS, Ana Cristina Viana; BERLEZI, Evelise Moraes; CORREA, Henrique da Mata (Orgs.). Envelhecimento um processo multidimensional. Ijuí: Unijuí, 2014.

FIORIN, J.L. **Introdução aos pensamentos de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GONÇALVES, F. G; SILVA, B. F. **Os segmentos róticos mútuas influências entre fala, escrita e percepção**. Contextos Linguísticos. Pelotas- RS, v. 8, n 10, p, 83-101 agosto 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KACHAR, Vitória. **Longevidade: um novo desafio para a educação**. SP. Corte, 2001.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2011.

LIMA, Reginâmio de. **Memórias de velhos: Sobre terras e gentes**. Rio Branco (AC): Boni, 2008.

MARANGONI, J.F.C. **Meu tempo, seu tempo. Possibilidades de coeducação no relacionamento entre avós e netos**. Curitiba: Paraná: CRV, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MORAIS, G, A; ALBUQUERQUE, C, B, E; LEAL, F, T (org.). Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética. In: COUINHO, L, M. **Psicogênese da língua escrita; O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005. p. 47-68.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: ed. da Unesp, 2000.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 2004.

PRETI, Dino. **A linguagem dos idosos**. São Paulo: Contexto, 1991

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, A da Silva. **Educação e cuidado nas relações intergeracionais**. Memorialidades, Feira de Santana BA. n. 26, jul., p. 119-139, dez. 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

VILLAS-BOAS, Susana; OLIVEIRA Albertina; RAMOS, Natália; MONTERO Inmaculada. ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS INTERGERACIONAIS: O desenho do perfil comunitário. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº44. p. 31-47, 2015.

VOTRE, S. J. Escolaridade. In: MOLLICA, M. C. (Org.). **Introdução à sociolinguística variacionista**. Cadernos didáticos. 2. ed. Rio de Janeiro-RJ, UFRJ, 1992, p. 51-58.

MEMÓRIAS DO TEMPO FUTURO: ENVELHECIMENTO, INTERGERACIONALIDADE E EDUCAÇÃO NO CENTRO DE PORTUGAL

*Helena Cabeleira
Carolina Carvalho
Ana Isabel Madeira*

INTRODUÇÃO

A população mundial está a envelhecer. Em todos os países a população com 60 anos ou mais está a crescer mais rapidamente do que todos os restantes grupos etários. A Europa é, actualmente, a região mais envelhecida do mundo, em que 25% da população tem 60 ou mais anos de idade. Portugal é o quarto país da União Europeia com maior proporção de idosos por cada 100 habitantes. Mais preocupante é o ritmo a que esse envelhecimento está a ocorrer: estamos a envelhecer depressa¹. Tão depressa que em 2050, estima-se que Portugal seja o 4º país mais envelhecido do mundo, com cerca de 40% da população acima dos 60 anos de idade (UNDESA/PD, 2015: 32). De facto, o envelhecimento populacional “está prestes a tornar-se numa das transformações sociais mais significativas do século XXI, com implicações transversais em todos os sectores da sociedade: no mercado laboral e financeiro; na procura de bens e serviços como a habitação; nos transportes e na protecção social; e nas estruturas familiares e laços intergeracionais” (UNRIC, 2020).

Exaustivamente analisado na sua amplitude nacional, e em contextos urbanos, os efeitos do envelhecimento nas zonas do “interior” têm sido pouco estudados em Portugal. E o pouco que se conhece alerta-nos para a tentação de reproduzir generalizações acerca das dinâmicas do envelhecimento, ou dito de outra forma, a decalcar o local pelo nacional, ou a ocultar pela via estatística a vitalidade da escassez numérica. Sabe-se, por exemplo, que no domínio das relações sociais, as respostas obtidas por idosos residentes em meio urbano e meio rural relativamente à variável “qualidade de vida”, evidenciaram um melhor conceito por parte dos habitantes do mundo rural (Pinho, 2005); que no domínio da autonomia, os idosos rurais revelam uma vida mais activa, ligada à pequena agricultura e à criação de animais (Ferreira, 2009; Paúl et al., 2003); e que o peso dos idosos a viverem sós na Grande Lisboa (23%) é maior do que em qualquer parte das regiões do interior do país,

¹ O ritmo de envelhecimento de Portugal apenas é suplantado por Itália, Grécia e Alemanha (ACM, sd).

quando no interior rural a situação mais comum é os idosos viverem acompanhados de outros idosos (CARNEIRO, 2012). Por outro lado, as redes de sociabilidade da comunidade camponesa e a malha de instituições de apoio social conseguem, em meio rural, mitigar o isolamento, a distância das relações familiares e o imobilismo dos mais velhos quando comparamos com a situação de confinamento dos idosos em meio urbano. Não podemos pois considerar que o processo de envelhecimento seja idêntico em todas as partes do território, nem que o meio rural acrescente a este fenómeno uma agravante inequívoca.

O presente texto condensa, de forma necessariamente simplista e resumida, os grandes desafios que o processo de envelhecimento coloca às comunidades rurais do interior, quer na paisagem urbanizada das pequenas cidades intermédias, quer nos povoados dispersos pelos territórios de *baixa intensidade* do centro de Portugal. Na tentativa de oferecer uma visão global dos constrangimentos e oportunidades que o fenómeno representa, para a sociedade e para os poderes públicos, a primeira parte do texto refere-se, justamente, à questão do envelhecimento demográfico no coração do território português. Aí serão discutidos os paradoxos, e eufemismos, do que é *ser velho*, bem como os conceitos de envelhecimento activo na perspectiva da educação ao longo da vida. Na segunda parte do texto vamos ao encontro dos espaços e das temporalidades da vida comunitária, das sociabilidades aprendidas no viver, dos artefactos, das experiências e, sobretudo, da memória. Considerada como zona deprimida do ponto de vista dos indicadores sócio-económicos, assolada por extremos climáticos, catástrofes naturais, paisagem em progressiva desertificação, a zona do Pinhal Interior Sul (PIS) possui, vista por outro ângulo, uma paisagem humana que só a métrica da proximidade, a vizinhança da partilha o adensamento do olhar permitem descobrir. Essa viagem no espaço do *interior rural*, é também uma *viagem interior* ao templo da memória das nossas comunidades, convidadas a reflectir sobre a educação, o ensino e a escola e, ao mesmo tempo, a construir uma narrativa, um conhecimento novo, que estabeleça laços entre gerações. Nesse sentido falaremos da memória como matéria prima identitária, e do importante papel desempenhado pelas estruturas de ensino sénior – as universidades ou academias seniores – como plataformas capazes de reforçar redes de sociabilidade, de fomentar a participação social dos idosos e de resgatar a identidade das comunidades.

Esta é, no essencial, a temática que atravessa o projecto *MRIR: Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas: Experiências de escolarização, património*

nio e dinâmicas educativas locais, um projecto que articula, em torno da memória, as questões do envelhecimento, da intergeracionalidade e da participação cívica e que tem a ambição de devolver à comunidade e aos parceiros locais (nomeadamente aos professores, aos alunos e aos poderes públicos) conhecimento transferível para as populações que vivem ou exercem a sua actividade laboral na região do Pinhal Interior Sul.²

No centro da periferia: o envelhecimento demográfico no coração de Portugal

The least densely populated NUTS level 3 regions were generally located around the periphery of the EU in remote environments. (KOTZEVA, 2013: 32)

(...) Há um princípio estável da vida em sociedade, bem conhecido dos agricultores e dos outros agentes que mobilizam os campos e moldam as paisagens: no futuro só se pode colher o que antes se semeou. (ROLO & CORDOVIL, 2014: 59)

O envelhecimento populacional é uma realidade transversal nas sociedades industrializadas e tecnologicamente avançadas. Embora este seja um fenómeno global, e sem precedente histórico, verifica-se que o envelhecimento é mais rápido em algumas regiões do que em outras. Em 2015, a Europa já era a segunda economia mais envelhecida do mundo (apenas superada pelo Japão), constituindo “um dos exemplos mais distintivos de envelhecimento demográfico”. Portugal será o país europeu onde o envelhecimento demográfico irá acelerar mais nas próximas três décadas, estimando-se que 47,1% da população do país atinja os 55 anos ou mais. Até 2050, será também em Portugal que a taxa de dependência da velhice atingirá os níveis mais preocupantes da zona Euro (65,8%), o que significa que existirão menos de duas pessoas em idade de trabalho para cada pessoa com 65 anos ou mais (STRANDELL & WOLF, 2019: 22, 15, 20). Ou seja, a “pressão demográfica” será particularmente densa sobre “a população em idade ativa” (INE, 2019a: 7-8).³

Ainda que estas projecções internacionais nos impeçam de encarar o futuro com “optimismo”, nem tudo é cinzento nesta “transição demográfica” (ZAIDI, 2013: 2-3). O processo de envelhecimento demográfico é um “fenó-

² A presente investigação inscreve-se no âmbito do Projecto MRIR (PTDC/CED-EDG/29091/2017), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia FCT) e co-financiado por: COMPETE 2020, LISBOA 2020, PORTUGAL 2020, União Europeia/ Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional.

³ Em Portugal, por cada 100 jovens existiam 116,4 idosos em 2008, e 159,4 em 2018. Ainda em 2008, por cada 100 pessoas em idade ativa existiam 50,2 jovens e idosos. Em 2018, o “índice de dependência total” era de 55,1. Quanto ao “índice de renovação da população em idade ativa”: por cada 100 pessoas com 55-64 anos, existiam 105,1 pessoas com 20-29 em 2008, e 77,7 em 2018 (INE, 2019a: 7-8).

meno positivo” (CABRAL & FERREIRA, 2014: 11) e uma “história de sucesso” (STRANDELL & WOLF, 2019: 8), até porque a longevidade, mais do que “um problema” é “uma conquista” (S/A, 2015: sp). A acentuada quebra nos índices de fertilidade fez-se acompanhar do incremento da esperança de vida, contribuindo para que, nos dias de hoje, sejam cada vez em maior número as pessoas a sobreviverem à mortalidade infantil, e aquelas que podem esperar viver mais e com melhores condições de vida. Para isso contribuíram os avanços na ciência e nos sistemas e tecnologias da saúde pública, a universalização dos sistemas de ensino e segurança social, o afastamento progressivo das populações do ‘trabalho pesado’ e o aumento dos níveis de percepção sobre os benefícios do ‘estilo de vida saudável’, etc.

Por outro lado, o aumento da parcela de pessoas idosas representa desafios sociais e económicos inéditos. Não só porque o crescimento massivo da população aposentada exerce uma pressão descendente sobre o crescimento económico (reduzindo a mão-de-obra e aumentando os custos sociais), mas também porque sendo esta população tendencialmente a mais numerosa no futuro, acaba por causar o declínio da força de trabalho potencialmente disponível para cuidar das gerações mais velhas. Tudo isto traduz-se numa sobrecarga que coloca em causa a sustentabilidade das finanças governamentais, implicando custos incomportáveis para as gerações mais novas que, tendencialmente, terão empregos mais instáveis e precários e, conseqüentemente, baixa capacidade para se sustentarem e proverem os mais velhos de cuidados e pensões.⁴

Mas também neste domínio, as opiniões dos analistas parecem divergir, havendo quem considere que o envelhecimento da população não coloca, necessariamente, um entrave ao crescimento económico. Ao invés, pode constituir um estímulo à criação de novos bens, serviços e profissões que beneficiarão as outras faixas etárias. Com efeito, a “economia da terceira idade” (ICTskills4All, 2019: 11) – a chamada “silver economy” (ZAIDI, 2013: 3) ou “ageing industry” (SILVA, 2008: 165) – parece hoje oferecer oportunidades que superam largamente os seus riscos e custos. Este padrão de desenvolvimento socio-económico baseado no envelhecimento demográfico das sociedades ocidentais, tornou-se evidente após a crise financeira de 2008. Enquanto

⁴ Na Europa, o “*rácio* demográfico de dependência sénior” (pessoas com 65 anos ou mais, relativamente a faixas etárias dos 15-64 anos), aumentou de 25% em 2010, para 29,6% em 2016. Em 2018, as “pessoas idosas” (com 65 anos ou mais) perfaziam um quinto (19,7%) da população total da UE-28, estimando-se 28,5% em 2050, e 51,2% em 2070 (EC, 2017: 3; STRANDELL & WOLF, 2019: 8; ICTskills4All, 2019: 11).

uma grande parte da população adulta e trabalhadora viu subitamente os seus salários a estagnar ou a cair em flecha, verificou-se também que, em muitos países europeus, uma proporção crescente de idosos enfrentava menos riscos de pobreza e exclusão social do que as gerações mais jovens. Pelo facto de vivem em situação de relativo “bem-estar”, estas populações envelhecidas mais privilegiadas podem agora optar por gastar mais, o que pode resultar num “dividendo demográfico” (STRANDELL & WOLF, 2019: 8).

Talvez o aspecto mais notável das mudanças projetadas na estrutura populacional da UE seja o facto de a população mais velha – os “muito velhos” (pessoas com 85 anos ou mais) – estar a crescer a um ritmo mais rápido do que qualquer outra faixa etária. Entre 2018 e 2050, estima-se um aumento do número de pessoas muito idosas na UE-28 na ordem dos 130,3 %. Para se ter uma ideia da magnitude desta mudança, o número de pessoas com 85 anos ou mais está previsto aumentar de 13,8 milhões (em 2018) para 31,8 milhões (até 2050), enquanto o número de centenários (pessoas com 100 anos ou mais) deverá crescer de cerca de 106 mil em 2018, para mais de meio milhão em 2050. Este aumento exponencial afectará particularmente as mulheres. Precedido por Itália, Grécia, França e Espanha, Portugal será o país da Europa com o maior número de população “muito idosa” (STRANDELL & WOLF, 2019: 15-17, 21).

Quanto mais a massa de população idosa tende a avolumar-se, mais o volume de população jovem e/ou em idade ativa tenderá a minguar (KOTZEVA, 2013: 43).⁵ Em Portugal, dados do Instituto Nacional de Estatística não deixam margem para dúvida: “em 2018, uma em cada duas pessoas residentes em Portugal tinha acima de 45,2 anos, o que representa um acréscimo de 4,4 anos em relação a 2008” (INE, 2019a:1).⁶ Entre 2011 e 2019, Portugal sofreu uma redução de 2,34% na sua população, tendo o número de residentes diminuído em 264 Municípios (85,7% do total) (CURVELO, 2020: sp). E as projecções quanto ao futuro não se afiguram muito animadoras. Entre 2018 e 2080, o índice de envelhecimento demográfico passará “de 159,4 para 291,0

⁵ Em 2018, num total de 10.276.617 habitantes, o número de pessoas com menos de 15 anos (13,7%) diminuiu, enquanto os maiores de 65 anos (21,8%) aumentou. Entre 2017 e 2018, a população mais idosa (85 anos ou mais) aumentou em cerca de 12.736 pessoas. Até 2080, estima-se que o número de idosos passe dos atuais 2,2 para 2,8 milhões (INE, 2019a: 1). Em 2019, viviam em Portugal 10.286.263 indivíduos, entre os quais: população activa (5.252,6), pensionistas (3.600.283) e alunos matriculados (2.003.856). Ou seja: 64% de indivíduos em idade activa (15-64 anos), 22% de idosos (com 65 anos ou mais), 14% de jovens (com menos de 15 anos) (PORDATA, 2020: 4, 9).

⁶ Em 2017 (o ano mais recente para o qual o Eurostat emitiu dados comparáveis), Portugal foi o terceiro país da UE a apresentar uma “idade mediana mais elevada”, 44,8 anos (INE, 2019a: 5-7).

idosos por cada 100 jovens”. Este índice atingirá o seu pico em 2048, data a partir da qual o número de idosos tenderá a decrescer, uma vez que entrarão nesta faixa etária “gerações de menor dimensão, nascidas já num contexto de níveis de fecundidade abaixo do limiar de substituição das gerações” (INE, 2019a: 10). Em 15 de Junho de 2020, o índice de envelhecimento da população portuguesa situava-se na ordem dos 161,3 %, quando em 2009 era de 117,8% (INE/ PORDATA, 2020: sp).⁷ De referir que, em Portugal, todo o período temporal 2011-19 foi marcado pela crise económica e pelas políticas de austeridade que muito contribuíram para a redução na chegada de imigrantes e para o aumento da emigração de portugueses em busca de oportunidades de emprego no estrangeiro. Neste período de oito anos, a perda de população foi mais acentuada nas regiões do interior do país, predominantemente rurais.⁸

Em matéria de envelhecimento demográfico, um dos elementos mais relevantes que se extraí destes estudos e dados estatísticos (nacionais e internacionais) diz respeito, precisamente, à discrepância que atualmente se verifica entre as áreas rurais e urbanas.⁹ Embora este não seja um fenómeno exclusivamente português, ele atinge, sem dúvida, maiores proporções em zonas rurais do território português – designadamente, a zona do Pinhal Interior Sul (PIS) –, mesmo em comparação com outras regiões da Europa (KOTZEVA, 2013: 43).

Em 2017, o *Retrato Territorial de Portugal* apontava a oposição entre “litoral” e “interior” como explicação para a assimetria ao nível da distribuição demográfica do país: “a densidade populacional em territórios predominantemente urbanos era 19 vezes superior à verificada em áreas rurais” (CARVALHO, 2017: 8). Em 2018, para cada 100 jovens existiam 299,6 idosos residentes em áreas predominantemente rurais de Portugal. Nas zonas predominantemente urbanas esse número descia para 140. A “assimetria do envelhecimento” atingia “o maior diferencial na sub-região da Beira-Baixa”: por

⁷ Indicadores de envelhecimento, última actualização: 2020-06-15, Website PORDATA: <https://www.pordata.pt/Portugal/Indicadores+de+envelhecimento-526> (consultado em 17 Julho 2020).

⁸ Embora os meios rurais tenham sido mais afectados, o número de residentes também “encolheu” em Lisboa e Porto, onde “a pressão dos preços da habitação ‘empurrou’ a população para os concelhos da periferia, tendo alguns destes registado aumentos significativos na população”. Todas as 18 capitais de distrito portuguesas perderam habitantes, com excepção de Aveiro e Braga (CURVELO, 2020: sp).

⁹ Em 2018, viviam 101 milhões de idosos (com 65 anos ou mais) na UE-28, entre os quais: 42% em regiões urbanas, 38% em regiões intermediárias, e 20% em zonas rurais (STRANDELL & WOLF, 2019: 25).

cada 100 jovens residentes em zonas rurais ou urbanas daquela região existiam, respectivamente, 702,8 idosos ou 132,8 idosos (INE, 2019b: 1, 4).

Ora, precisamente, a sub-região da Beira-Baixa encontra-se administrativamente inserida na Região Centro de Portugal, que é hoje considerada uma das zonas geográficas do país mais assoladas pela desertificação populacional, pelo envelhecimento demográfico, pelos baixos índices de natalidade, pelas elevadas taxas de mortalidade e desemprego e, enfim, pela persistência e resiliência de comunidades tradicionalmente vinculadas à (auto)subsistência agrícola e/ou marcadas por intensos fluxos (e)migratórios. Além disso, a Região Centro caracteriza-se por “três fatores, de natureza eminentemente geográfica, relevantes para a compreensão das dinâmicas sociais e económicas que aí se desenvolvem: a vastidão territorial, a interioridade e a proximidade da fronteira” com Espanha (CIMBB, 2014: 12). Por sua vez, a sub-região da Beira Baixa, que designa uma sub-região estatística (NUT-III)¹⁰, define uma zona geográfica cujas demarcações administrativas e nomenclaturas são complexas e historicamente flutuantes.¹¹

¹⁰ NUTS é o acrónimo de *Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos*, sistema hierárquico de divisão do território europeu em regiões (criado pelo Eurostat no início dos anos 1970), visando a harmonização das estatísticas dos vários países. A nomenclatura subdivide-se em 3 níveis (NUTS I, NUTS II, NUTS III), definidos de acordo com critérios populacionais, administrativos e geográficos.

¹¹ Para percebermos as dinâmicas sociais, económicas, culturais e identitárias destas sub-regiões do interior de Portugal, torna-se imprescindível identificarmos as divisões e demarcações que, historicamente, configuraram os seus limites territoriais e a especificidade das suas inter-relações locais. Isto porque a Beira Baixa abrange várias sub-regiões da Beira Interior Sul, da Beira Interior Norte, da Cova da Beira e, parcialmente, do Pinhal Interior Sul e do Pinhal Interior Norte. Faz fronteira a Sudoeste com o Ribatejo e é constituída por 13 concelhos, integrando a totalidade do distrito de Castelo Branco e ainda um concelho do distrito de Coimbra e outro do concelho de Santarém. Pertencentes ao distrito de Castelo Branco, temos (entre outros), municípios como: Oleiros, Proença-a-Nova, Sertã, Vila de Rei. Pertencentes ao distrito de Santarém, temos o município de Mação. Enquanto NUT-III, a Beira Baixa conta com uma Comunidade Inter-Municipal (CIM) englobando seis municípios, entre os quais: Castelo Branco, Oleiros e Proença-a-Nova. Por sua vez, os municípios da Sertã, Vila de Rei e Mação estão incluídos na CIM do Médio Tejo.

FIGURA 01: Mapa do Centro de Portugal. Fonte: CRER 2020: *Plano de Ação Regional 2014-2020, 2013* (in CIMBB, 2014: 12)



Reconfiguração das NUTS III do Centro de Portugal.
Fonte: CRER 2020, Plano de Ação Regional 2014-2020, julho 2013.

Para complexificar ainda mais estas demarcações e nomenclaturas territoriais, a zona geográfica denominada Pinhal Interior Sul (PIS), parcialmente integrada nas sub-regiões da Beira-Baixa e do Médio Tejo, correspondeu, entre 1986 e 2015, a uma unidade territorial com nome próprio (NUTS III do interior centro de Portugal), composta pelos municípios de Mação, Oleiros, Proença-a-Nova, Sertã e Vila de Rei. A nomenclatura “PIS” acabaria por desaparecer em 2013, “em consequência de uma alteração legislativa” (SOARES et al., 2018: 1542).¹²

FIGURA 02: Mapa do Pinhal Interior Sul. Fonte: *Atlas Digital do Ambiente, 2012* (in PENTEADO, 2012: 16)

¹² Essa alteração legislativa consistiu, mais concretamente, na publicação de uma nova versão da *Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS)* em 2013 (Lei nº 75/2013, de 12 de setembro, que aprovou o estatuto das entidades intermunicipais), mas que apenas começou a ser aplicada pelo Sistema Estatístico Nacional e Europeu a 1 de janeiro de 2015 (CARVALHO, 2015: 3-4).



No Pinhal Interior Sul (PIS) está o *centro geodésico* ou o *coração* de Portugal Continental, localizado na Serra da Melriça, no município de Vila de Rei, que é precisamente o mais desertificado e envelhecido daquela região. Cobrindo uma área territorial com cerca de 1900 km², o PIS congregou 5 concelhos até 2010: Oleiros, Proença-a-Nova, Vila de Rei, Sertã e Mação.¹³ Em conjunto, estes concelhos “partilham entre si uma identidade assente na genuinidade do rural” e na “importância da natureza enquanto vetor de desenvolvimento e de valorização territorial”.¹⁴

Embora a nomenclatura PIS tenha sido legalmente extinta em 2013-15, por uma questão prática (para não dizer identitária daquela região), essa designação continua ainda hoje activa na linguagem da população local quando se quer referir ao território no qual se inscreve a sua comunidade de pertença. Circundado pelo Pinhal Interior Norte e pela Cova da Beira (a Norte), o Alto Alentejo (a Sul), a Beira Interior Sul (a Este) e o Médio Tejo (a Oeste), o PIS é “um território vincadamente interior”. As “tendências flagrantes de litoralização do crescimento económico”, as “problemáticas de sustentabilidade demográfica” e o “êxodo populacional” contribuem, há várias décadas, para a representatividade do PIS enquanto “fenómeno de desertificação das regiões interiores” (MATEUS, 2008: 15).¹⁵

¹³ A partir de 23 de Agosto de 2010 (Lei n.º21/2010), o concelho de Mação ficou estatisticamente indexado à NUTS III do Médio Tejo. Na nova versão das NUTS (2013), Mação, Sertã e Vila de Rei passaram a integrar a NUTS III – Médio Tejo, enquanto Oleiros e Proença-a-Nova permaneceram na NUTS III – Beira Baixa.

¹⁴ Mais Centro/ QREN: <http://maiscentro.qren.pt/roteiros/pinhalinteriorsul/> (consultado em 04 Maio 2020).

¹⁵ Segundo os números oficiais dos Censos de 2011, num total de 40.705 pessoas (19.321 homens e 21.384 mulheres) residentes no PIS, a Sertã era o município com maior número de habitantes

Com uma densidade populacional reduzida, os 5 concelhos do PIS apresentam valores de PIB per capita e rendimento colectável abaixo da média nacional.¹⁶ Trata-se de um território essencialmente rural, com um povoamento concentrado em pequenos lugares e freguesias com “extensas áreas de pinhal e eucaliptal, a maioria devastado pelos incêndios florestais” (MARTINS, 2007: 8; PENTEADO, 2012: 15; SOARES et al., 2018: 1543). Só no ano de 2017, o incêndio de proporções inéditas que deflagrou no município da Sertã alastrou a Proença-a-Nova e Mação, tendo consumido quase metade da sua zona florestal, além de habitações.¹⁷ No verão de 2019, outro grande incêndio devastou a restante área florestal que fora poupada em 2017, causando grande flagelo às populações locais, que em muitos casos se viram obrigadas a evacuarem as suas casas e a procurar abrigo em regiões contíguas, ou viram reduzidos a cinzas as suas propriedades agrícolas bem como o trabalho e o sustento de uma vida inteira.

Do ponto de vista dos indicadores educacionais, a Região Centro caracteriza-se por uma população residente com baixos níveis de escolaridade e qualificação, apresentando uma taxa de analfabetismo superior à média nacional e que, no caso das mulheres, chega a atingir o dobro da verificada entre a população masculina. Num total de 2.327.755 residentes na região Centro em 2011, eram cerca de 208.837 os indivíduos sem escolaridade. Ainda que Portugal tenha conseguido esbater as taxas de analfabetismo desde 2001, tanto a nível nacional como regional, o facto é que continuaram a persistir acentuadas “assimetrias” entre sub-regiões do país (INE, 2012: 38-40, 260).¹⁸ No Pinhal

(15.880), sendo que o menor número (3.452) surgia registado no município de Vila de Rei (INE, 2012: 107-8).

¹⁶ Em 2001, no PIS existiam 22.654 pessoas sem actividade económica (71,3% reformados, aposentados ou incapacitados para o trabalho; 16,8% domésticos e 11,9%) (MARTINS, 2007: 7-8). Em 2011, num total de 2.327.755 residentes no Centro de Portugal (22% da população do país), 40.705 residiam no PIS, onde se registou “o valor mais baixo” (36,6%) das “taxas de atividade” do país: 13.522 pessoas encontravam-se “empregadas” (INE, 2012: 18, 49, 107, 337).

¹⁷ Na sequência do incêndio que devastou os municípios de Pedrógão Grande, Castanheira de Pêra, Figueiró dos Vinhos, Góis, Penela, Pampilhosa da Serra e Sertã (17 a 24 de Junho de 2017), o governo português emitiu a *Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2018*, que Aprovou o Programa de Revitalização do Pinhal Interior, reconhecendo que “é necessário e urgente” explorar o “potencial económico da agricultura, a promoção do desenvolvimento rural e o fomento de uma gestão florestal sustentável”. O Governo incumbiu a Unidade de Missão para a Valorização do Interior (criada em 2015), de “definir uma estratégia nacional para o desenvolvimento do interior e a coesão territorial”, tendo esta estrutura apresentado o *Programa Nacional para a Coesão Territorial*, criado em 2016 (PCM, 2018).

¹⁸ Em 2011, a taxa de analfabetismo na região Centro (6,4%), situou-se acima da verificada em termos nacionais (5,2%), atingindo 8,5% da população feminina e 4,0% da população masculina. A população com 15 ou mais anos sem qualquer nível de escolaridade completo atingiu os 12,6%

Interior Sul, entre os 40.705 habitantes aí registados no ano de 2011, existiam 5.368 pessoas sem qualquer nível de escolaridade atingido (INE, 2012: 127).¹⁹

No seu conjunto, estas características conjunturais reforçam a “dicotomia litoral-interior” e o carácter predominantemente “repulsivo” da região do PIS (MATEUS, 2008: 15; INE, 2012: 33). Mas esta *repulsividade* deve-se, essencialmente, à “incapacidade dos poderes públicos em manter a população residente que, década após década, e desde o recenseamento de 1950, tem vindo sempre a diminuir” (MARTINS, 2007: 7).²⁰ Ainda que o sector agrícola tenha entrado em declínio desde a década de 1980, a “agricultura, silvicultura, caça e pesca” continuaram a manter-se como o principal “sector de especialização” das populações residentes em “44 dos 100 municípios da região Centro”, com especial relevo nas sub-regiões do Pinhal Interior Sul e Oeste (INE, 2012: 55).

Ao longo de sucessivas gerações, os baixos níveis de “atractividade económico-social e empresarial” proporcionados por esta região (MATEUS, 2008: 16) foram fazendo com que os jovens migrassem para os centros urbanos à procura de alternativas de emprego (quer na indústria quer nos serviços, nomeadamente nos serviços não relacionados com a actividade económica). Isto porque no PIS sempre faltou, não tanto o trabalho, mas sobretudo o tipo de emprego que as pessoas normalmente pretendiam. Mais tarde ou mais cedo, a juventude abandonava a sua terra se queria prosseguir estudos, ou se queria condições económicas mais vantajosas para o futuro dos seus filhos. Ainda hoje os (e)migrantes raras vezes retornam, e quando o fazem, é na condição de reformados. A drástica redução da população jovem nestes municípios do PIS faz com que não haja “reposição das gerações” há décadas (MARTINS, 2007: 7-8).

Em 2011, a região Centro de Portugal apresentava um índice de longevidade da população (47,9%) muito superior à média nacional. Mas foi no PIS que se registou o índice mais elevado do Centro (58,1%), com o município de Vila de Rei (65,0%) no topo da pirâmide do envelhecimento demográfico

(acima da média nacional 10,4%). Municípios como Oleiros, Aguiar da Beira, Penamacor, Idanha-Nova e Pampilhosa da Serra registaram 25% a 29% de pessoas sem qualquer nível de ensino (INE, 2012: 38, 40).

¹⁹ Num universo de 40-705 habitantes do PIS, contabilizaram-se 702 pessoas com o ensino pré-escolar, sendo que nos níveis do ensino básico apareciam registadas 16 707 pessoas com escolaridade ao nível do 1º Ciclo, 3 344 pessoas com escolaridade ao nível do 2º Ciclo e 5 535 pessoas com escolaridade ao nível do 3º Ciclo (INE, 2012: 127).

²⁰ Dos cerca de 92.908 residentes no PIS em 1950, só restavam cerca de metade em 2001. De 1981 a 2001, o PIS perdeu mais de 15.700 habitantes (à média de 600 pessoas por ano) (MARTINS, 2007: 7).

nacional. Verificou-se também que a região do PIS era aquela onde “as famílias unipessoais constituídas por idosos estavam mais representadas” (INE, 2012: 23, 59).²¹ Em 2006, os autarcas de Vila de Rei tentaram resolver este problema estabelecendo um acordo com o Brasil: “receber quatro famílias brasileiras em troca de um visto de residência de forma a repovoar a zona. Das quatro famílias, obrigadas a partilhar casa, só uma se estabeleceu de facto” (SIMÕES, 2014: sp).

Em 2013, dados divulgados na página de internet do *Centro Virtual sobre o Envelhecimento* davam conta da existência de 328 idosos (65 anos ou mais) por cada 100 crianças e jovens (com menos de 15 anos) na região do PIS.²² No mesmo ano o *Eurostat regional yearbook* OCDE confirmava que as regiões menos densamente povoadas NUTS III estavam geralmente localizadas nos arredores da periferia da EU, em ambientes remotos. O mesmo relatório identificou a zona do PIS como “a região mais envelhecida da Europa”, seguindo-se as regiões da Serra da Estrela, Beira Interior Sul e Beira Interior Norte (KOTZEVA, 2013: 32, 43, 46; SIMÕES, 2014; LUSA, 2014).

Em face destes números, e no contexto das dimensões *macro* e *micro*, somos levados a concluir que, no cômputo geral das políticas socio-económicas da União Europeia – no interior da qual, de resto, Portugal tem sido muitas vezes considerado como pouco mais do que um *pequeno pobre país periférico* –, tornou-se particularmente saliente a pressão das dinâmicas demográficas regressivas sobre o conjunto das populações rurais e economias de subsistência agrícola. Geograficamente localizadas no centro do país, estas gentes do coração rural português têm sido, paradoxalmente, mantidas na periferia do debate político nacional e europeu. Nas últimas duas décadas o domínio de um padrão de desenvolvimento assente no crescimento económico com base na indústria e no espaço urbano, contribuiu para estrangular a economia camponesa e acelerar o êxodo rural, traduzindo-se no encerramento de escolas e na criação de um fosso intergeracional que, aos poucos, condena à desertificação estas regiões remotas de Portugal.²³

²¹ Entre 2001 e 2011, os municípios do PIS perderam cerca de 9,15% da sua população total: -22,22% (0-14 anos); -30,84% (15-24 anos); -5,14 (25-64 anos); -1,63% (65 ou mais anos) (INE, 2012: 125).

²² Fontes do Instituto Nacional de Estatística (INE), Portugal, 2011 e 2013. Cf. CVE: <http://pt.cvirtual.org/pt/observatorio/pinhal-interior-sul> (consultado em 02 de Maio 2020).

²³ Entre 2011 e 2019, a zona do PIS perdeu 4237 pessoas. Em 2019, foram contabilizados 3323 habitantes em Vila de Rei (variação face a 2011: -4,24%), 6267 habitantes em Mação (variação face a 2011: -13,38%), 14577 habitantes em Sertã (variação face a 2011: -7,56%), 5003 habitantes em Oleiros (variação face a 2011: -11,42%) e 7298 habitantes em Proença-a-Nova (variação face a 2011:

Na última década, tornou-se também evidente a “desadequação do respectivo perfil habilitacional” (MATEUS, 2008: 20) destas populações rurais e envelhecidas do interior do país, perante as novas necessidades de competitividade e coesão económico-social que são atualmente impostas pelo mercado de trabalho e por políticas de desenvolvimento urbano/rural predominantemente baseadas na “economia digital” (KOTZEVA, 2019: 132). Em pelo século XXI, o défice de “literacia digital” entre os cidadãos seniores constitui o principal entrave à sua inclusão na sociedade e no mercado de trabalho (IC-Tskills4All, 2019: 4; INE, 2019c: 3).²⁴

Quanto maior o número de pessoas idosas excluídas da participação na sociedade digital, mais acentuado se torna o chamado *digital divide* que assenta em aspectos geográficos e geracionais, precisamente, porque separa as regiões segundo “graus de urbanização”, mas também separa as gerações entre si segundo níveis de “competência digital” e acesso à tecnologia (KOTZEVA, 2019: 132; STRANDELL & WOLF, 2019: 134; EC, 2018: 5-6).²⁵ Estatísticas nacionais e internacionais recentes confirmam esse facto: ainda que o número de idosos com acesso à internet tenha aumentado nos últimos anos (CASTRO & CAMARGO, 2017: 892), o uso de internet, bem como o nível de competências digitais, é frequentemente mais baixo em áreas rurais e em adultos maiores de 65 anos (INE, 2019c: 1-2; KOTZEVA, 2019: 132, 140).²⁶ Em Portugal, tal como em outros países, “a proporção de utilizadores de internet diminui de forma acentuada com a idade”, mas aumenta exponencialmente à medida que os utilizadores revelam maiores índices de “escolaridade” (INE, 2019c: 3).²⁷

-11,43%), perfazendo um total de 36 468 habitantes na zona geográfica do Pinhal Interior Sul (CURVELO, 2020: sp).

²⁴ Em 2019, um estudo europeu concluiu que, em 2017, cerca de um quinto da população com 65-74 anos nunca tinha utilizado um computador, e que as “pessoas mais velhas” eram três vezes mais propensas do que o adulto médio (16-74 anos) a não usar a internet (STRANDELL & WOLF, 2019: 134, 136).

²⁵ Em 2017, estimava-se que um terço (31 %) da população adulta da UE-28 possuiu habilidades digitais acima do nível básico: 16 % (55-64 anos) e 7 % (65-74 anos). Menos de um quinto dos idosos participaram em redes sociais, contra uma média de 56 % para todos os adultos (STRANDELL & WOLF, 2019: 137).

²⁶ Em 2018, em Portugal, 76,2% da população com 16 a 74 anos utilizou a internet, sobretudo estudantes (99,6%). O uso da internet foi mais frequente em pessoas com menos de 55 anos (80%), pessoas com 55 a 64 anos (59,3%), população com 65 ou mais anos de idade (34,1%). Os níveis mais elevados de ligação à internet registaram-se na Área Metropolitana de Lisboa” (entre 88,7% a 86,0%). Os níveis mais baixos verificaram-se nas regiões do Alentejo (73,9% a 71,6%), e do Centro (76,7% a 74,1%) (INE, 2019c: 1-3).

²⁷ Entre 2017 e 2018, utilizaram a internet pessoas com o ensino básico ou 3º Ciclo (55,6%), pessoas com o ensino secundário (96,9%), pessoas com o ensino superior (98,7%) (INE, 2019c: 3).

Um dado metodológico relevante: todos estes estudos, relatórios e estatísticas (nacionais e internacionais) advertem quanto à dificuldade em acessar a dados e em providenciar avaliações fidedignas no que diz respeito a tecnologias e competências digitais em contextos predominantemente “rurais”, admitindo mesmo que os dados disponíveis para estas áreas geográficas são de “baixa confiabilidade” (KOTZEVA, 2019: 140, 142). Para além de serem territórios de difícil acesso, a “recolha de dados” revela-se frequentemente “insuficiente”, existindo poucos dados atualmente disponíveis que nos permitam sondar as “tendências e metodologias de aprendizagem das TIC para a Economia da Terceira Idade” (ICTskills4All, 2019: 11).

O paradoxo do envelhecimento: Ser velho ou aprender a envelhecer?

Um dos maiores desafios que se coloca às nossas civilizações ocidentais consiste em, por um lado, problematizar a velhice como “uma condição social de dependência” e, por outro, “reposicionar o idoso no conjunto do sistema de relações intergeracionais” (FERREIRA, 2015: 10). Numa era que ficará certamente marcada pelo estado de emergência pandémica e pela crise sanitária e económica global, o *velho* surgirá, cada vez mais, como um “problema médico” e um “problema social” (SCHNEIDER & IRIGARAY, 2008: 586; DANIEL, 2006: 113) que coloca em perigo a sustentabilidade das economias e das gerações futuras (ZAIDI, 2013: 2; STRANDELL & WOLF, 2019: 9).

Eis o *paradoxo do envelhecimento*: no plano colectivo, o aumento da longevidade, embora socialmente entendido como um factor “positivo” (CABRAL & FERREIRA, 2014: 11; S/A, 2015: sp), quando conjugado com a diminuição da fertilidade e o aumento do rácio de idosos por cada jovem, acarreta um conjunto de problemas socio-económicos que dificilmente poderão ser percebidos pelas populações (e, sobretudo, pelas gerações em idade produtiva) como positivas. Já no plano individual, a longevidade tende a afectar o estado de saúde das pessoas mais velhas e os seus níveis de participação na sociedade. Numa grande maioria dos casos, viver mais não significa necessariamente viver uma vida mais saudável, mais ativa e independente (STRANDELL & WOLF, 2019: 9). Pelo contrário, viver mais significa muitas vezes “estar mais exposto a doenças crónicas, assim como ao declínio das redes pessoais e sociais” (CABRAL & FERREIRA, 2014: 11). Isto porque o envelhecimento surge tendencialmente associado a um maior isolamento social e geracional, havendo cada vez mais pessoas idosas institucionalizadas, a viverem sozinhas ou com outros da mesma idade – a chamada *intra-geracionalidade* –, o que condena este grupo etário a um certo confinamento sobre si mesmo: “viver mais tempo significa pois aumentar a probabilidade de ficar sozinho, sobretudo para as mulheres” (FERREIRA, 2015: 9).

As imagens e representações “negativas” associadas à velhice têm prevalecido ao longo de séculos na sociedade ocidental: morte, doença, solidão, isolamento, pobreza, deterioração do corpo, exclusão social, perda da identidade pública e dos direitos de cidadania. Por sua vez, esta visão essencialmente “negativa” tem frequentemente sustentado posicionamentos de “rejeição ou exaltação acrítica da velhice” (NERI & FREIRE, 2000: 8), que hoje proliferam tanto na literatura especializada como na “cultura popular” (BLAIKIE, 1999). Ao longo de séculos e gerações, todo um “imaginário cultu-

ral” feito de estereótipos, preconceitos, discriminações e segregações através dos quais nos habituámos a descrever a nós mesmos e às nossas vidas (SILVA, 2008: 156), acaba por convergir no paradoxo que caracteriza atualmente a nossa relação com a velhice e o envelhecimento: vivemos numa “sociedade de consumo” em que, embora se enalteça a longevidade, se nega em simultâneo ao “velho” o seu valor e o seu papel social. Esta relação paradoxal torna-se mais evidente quando verificamos que “os estereótipos negativos são atribuídos principalmente pelos próprios idosos, que não se reconhecem como tal e falam da categoria ‘velho’ como se não fizessem parte da mesma” (SCHNEIDER & IRIGARAY, 2008: 587).

Mas se, por um lado, os conflitos e as atitudes de negação se verificam em relação à velhice, o mesmo já não sucede em relação à primeira idade (a infância) que, aliás, raramente constitui alvo de algum atentado destinado ao seu apagamento na linguagem, na identidade pessoal ou na memória social. Este facto explica a razão pela qual a “condição do idoso” é frequentemente indissociável das “memórias” e “lembranças” que constituem os elementos primordiais do seu processo de “construção identitária”. Para os “sujeitos velhos”, as “memórias-lembrança” da sua infância e juventude representam a substância das suas vidas no presente (VEIGA, FERREIRA & CORDEIRO, 2016: 456).

E é precisamente neste ponto – a biografia – que a Educação e, sobretudo, a História da Educação, se tornam cruciais no discurso sobre o envelhecimento: a juventude, ou o ser jovem, não é uma condição com prazo de validade, mas antes uma atitude perante a vida, um *estado de espírito*. De facto, sabemos hoje que os conhecimentos, competências e os *habitus* adquiridos desde a infância e a juventude condicionam largamente o processo de envelhecimento, daí que se possa constatar que “o envelhecimento não inicia com 60 ou 65 anos, mas é um processo que perpassa a vida inteira e possui forte relação com a biografia” (DOLL, 2014: 8). Tal como possui, de resto, uma forte relação com os níveis de escolaridade e os processos de escolarização (ou a falta deles).

Em outras palavras: *ser jovem* é uma coisa que se aprende. Ou, como diria Catherine Malabou (2005): o envelhecimento não é uma inevitabilidade biológica ou estética, mas uma forma que possui *plasticidade*. E é na medida em que o envelhecimento é um processo determinado socialmente, que se torna premente integrá-lo como tema na formação escolar e profissional desde a mais tenra idade. Curiosamente, o século XX que foi catalogado por Hel-

len Key como “o século da criança”, aparece marcado, no seu final, pelos “problemas gerontológicos” e pela necessidade de instaurar uma “velhice nova” que começa por “aprender a envelhecer” de uma forma “ativa” (MENDIZÁBAL, 2001: 360).

Transformar ‘riscos’ em ‘oportunidades’: do envelhecimento ativo à aprendizagem ao longo da vida

A atual centralidade do discurso político sobre o envelhecimento ativo e saudável reveste-se de um conjunto de preocupações sócio-económicas quanto ao futuro das sociedades. Com base na evidência de que a população idosa representa um risco à sustentabilidade dos sistemas de segurança social e financeiros, a Comissão Europeia instituiu o “envelhecimento ativo” – *active ageing* – como “política” especificamente direccionada para “ajudar as pessoas a permanecerem no comando das suas vidas pelo maior tempo possível à medida que envelhecem e, sempre que possível, a contribuírem para a economia e a sociedade”. Os *policymakers* esperam, assim, enfrentar estes “riscos” transformando-os em “oportunidades” (STRANDELL & WOLF, 2019: 9). Dito de outro modo: os idosos, por força do seu maior número, devem consciencializar-se e responsabilizar-se por esse facto. Nesse sentido, dizer que os idosos devem permanecer ativos é o mesmo que dizer que a adaptação da economia ao envelhecimento da sociedade deve influenciar positivamente a sobrevivência das gerações futuras. Isto equivale a dizer que, longe de constituir “um fardo económico” o idoso deve ser entendido como uma “solução” (ZAIDI, 2013: 1).

Mudar a imagem social sobre a velhice ou alterar atitudes *idadistas* passa por uma mudança contra a discriminação face à idade em qualquer situação, pela criação de leis que protejam os cidadãos mais velhos em contextos como a saúde, os serviços sociais ou mesmo a comunicação social, e claro, pela garantia que essas leis sejam cumpridas. Expressões relacionadas com a idade, tal como as relacionadas com o racismo ou sexistas são uma afronta aos direitos humanos fundamentais. Esta mudança, tão importante e absolutamente necessária, só será possível se houver uma alteração no modo como as sociedades encaram o envelhecimento e as pessoas idosas. Ideias discriminatórias, que persistem disseminar representações das pessoas mais velhas como ‘incompetentes’, ‘doentes’ ou ‘frágeis’ – veja-se o caso recente da imagem que a comunicação social deu sobre as pessoas mais velhas, na atual pandemia – funcionam como profecias autoconfirmatórias: pensamos que as pesso-

as idosas são assim, agimos de acordo com essas expectativas, que acabam por se tornar uma realidade.

A educação e a solidariedade intergeracionais possibilitam a manutenção de um envelhecimento saudável e ativo (SZEKELY, 2017; ANICA, et al., 2014; CARDOSO, 2014) onde a oferta de atividades educacionais para idosos e entre idosos e outros grupos etários é uma forma de aproximação das gerações e de desenvolvimento das comunidades (DSDR, 2018; VILLASBOAS et al, 2015; FISCHER, 2008). Mudar a imagem social sobre a velhice passa também por implementar nas instituições de ensino superior unidades curriculares onde se criem oportunidades de refletir com os estudantes sobre as diferentes fases do desenvolvimento humano. Transformar as representações do idoso associadas a passividade ou doença, passa por fomentar a “aprendizagem ao longo de toda a vida” como forma de incentivar o “encontro intergeracional” (ULISBOA, 2019).²⁸

De facto, no início do ano letivo quando se questionam estudantes do ensino superior a frequentar um curso na área da educação sobre imagens que têm de envelhecimento e das capacidades das pessoas mais velhas, um número significativo refere desconhecer esta etapa do desenvolvimento. Segundo os estudantes, os conteúdos centram-se maioritariamente nas crianças e jovens, não contemplado outras faixas etárias. Consequentemente, os futuros profissionais na área da educação não se sentem confortáveis para desenvolver atividades educativas com pessoas mais velhas. No entanto, verifica-se um progressivo aumento da procura, por parte das pessoas idosas, de atividades educacionais em universidades seniores. O interesse e a motivação deste segmento da população em adquirir novos conhecimentos, aumentar a sua rede de suporte social e/ou construir as suas próprias trajetórias académicas tem vindo a tornar-se uma realidade crescente na maioria dos países ocidentais (PALMA & CACHIONI, 2002).

Diversos autores têm demonstrado a importância de atividades desse tipo para o envelhecimento ativo e saudável (DUAY & BRYAN, 2006) afirmam que, além de ser uma forma de exercitar a mente, a aquisição de aprendizagens na velhice permite novas experiências sociais, funcionando como uma estratégia para enfrentar as perdas que ocorrem nessa fase da vida, sendo ainda uma forma de lazer e obtenção de prazer. Por outro lado, as experi-

²⁸ Cf. ULisboa, Programa de Formação Universitária para Sêniores: <https://www.ulisboa.pt/info/formacao-universitaria-para-seniores> (consultado em 06 Julho 2020).

ências educativas durante esta etapa da vida permitem uma ressignificação das experiências de vida, nomeadamente da escola (WEBBER & CELICH, 2007).²⁹ Além disso, a frequência de contextos educativos nesta etapa pode oferecer recursos àqueles que, por circunstâncias pessoais, não tiveram oportunidades educativas em etapas anteriores; auxiliar os idosos quanto à prevenção e à solução de déficits associados a essa fase, na medida em que novos aprendizados propiciam significativos benefícios sobre o funcionamento cognitivo e social; facilitar a retoma de papéis sociais, bem como potencializar os relacionamentos *intra* e *intergeracionais*.

Memórias resgatadas, identidades (re)construídas: esboço de um projecto de investigação em curso

É no contexto deste debate a respeito de envelhecimento demográfico em Portugal e na Europa – e, em particular, na zona geográfica de Pinhal Interior Sul (PIS) –, que o projecto *Memórias Resgatadas, Identidades (Re)construídas: Experiências de escolarização, património e dinâmicas educativas locais (MRIR)*³⁰ adquire o seu pleno sentido. Trata-se de um projecto de investigação ancorado na História da Educação com uma forte componente de intervenção comunitária ao nível local. O projecto começou por congregiar esforços entre vários parceiros nacionais, regionais e locais, no sentido de valorizar as (i)materialidades que se relacionam com a história, a memória e o património educativo das populações residentes no coração rural Português. A História

²⁹ Swindell e Thompson (1995) sublinham a importância da educação para essa coorte etária: 1) pode ajudar os idosos a terem mais autoconfiança e independência, reduzindo as possibilidades de dependência a recursos públicos e privados; 2) capacita os idosos para lidarem com os inúmeros problemas práticos e psicológicos de um mundo complexo e em mudanças constantes; 3) intensifica a atuação em domínios diversos e contribui para a sociedade alterar estereótipos acerca deste grupo; 4) aumenta o autoconhecimento e as partilhas de experiências entre gerações; 5) crucial para muitos continuarem motivados para a aprendizagem e para a comunicação.

³⁰ O projecto MRIR encontra-se sediado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), sob coordenação de Ana Isabel Madeira (investigadora responsável) e de Justino Magalhães (co-investigador responsável). Com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e da União Europeia (FEDER/FNR), o projecto MRIR teve início em Outubro 2018 e encontra-se no segundo ano do seu desenvolvimento. O projecto conta com a participação de uma equipa multidisciplinar de investigadores afectos à Universidade de Lisboa (António M. Martins da Silva, Áurea Adão, Carlos Manique, Carolina Carvalho, Clara Cruz, David Justino, Helena Cabeleira, Raquel Henriques), do Instituto Politécnico de Tomar (Luiz Oosterbeek) e do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Ernesto Candeias Martins). Conta ainda com a colaboração e o apoio de uma rede de instituições parceiras sediadas nos municípios que integram a zona geográfica de Pinhal Interior Sul (PIS), desde autarquias e associações de desenvolvimento cultural locais, centros de formação de associação de escolas (Alto Tejo), agrupamentos de escolas (Verde Horizonte) e as universidades seniores de Mação, Proença-a-Nova, Sertã e Vila de Rei. Juri Meda é o consultor internacional do projecto, e trabalha na Universidade de Macerata (Itália).

da Educação que aqui pretendemos construir, resulta do confronto entre um olhar *macro* (as narrativas consagradas da educação nacional), com o olhar *micro* (o trabalho arquivístico regional e os territórios onde a memória se reactiva e actualiza em torno de questões que queremos ver respondidas e sistematizar, em suporte escrito, para memória futura). A transformação da memória em documento é o que assegura a passagem, de geração em geração, da identidade individual e colectiva. Um dos objectivos centrais deste projecto consiste, justamente, na construção de um *arquivo vivo* de histórias e memórias sobre a Escola em meios rurais. Este arquivo está a ser construído através do resgate de testemunhos (escritos ou orais), através dos quais os próprios sujeitos narram e (re)constróem as suas experiências de escolarização em contexto rural, e os seus percursos de socialização em contextos educativos formais ou informais. Este primeiro momento do projecto, designa-se *Eixo Memória*, e contará maioritariamente com a participação de indivíduos e universidades seniores da região do PIS.

Posteriormente, o projecto desdobra-se em duas outras vertentes: o *Eixo Património* (direccionado para a realização de um inventário sobre a cultura material da escola) e o *Eixo Educação* (vocado para a criação de um currículo de história local). A vertente *Património* concentra-se em três áreas fundamentais: 1) reconstituição de uma *memória da educação local* onde se inclui, por exemplo, a inventariação da toponímia local ligada à educação e ao ensino, o património edificado, a iconografia institucional e pessoal de alunos e professores; 2) contributo da *imprensa* regional e da imprensa escolar para a memória da educação e da escola; 3) inventariação de biografias de instituições de ensino e personalidades relevantes no contexto educacional PIS. No seu conjunto, esta inventariação documental será mobilizada para o *Eixo Educação*, que tem por objectivo construir em rede e em diálogo com os parceiros, um *currículo de história local* destinado ao ensino básico e secundário das escolas da região. Trata-se de uma oferta curricular que se capitaliza nos materiais produzidos pelos eixos *Memória* e *Património*, para dar origem à produção de materiais pedagógicos (currículos, programas e módulos de apoio ao ensino-aprendizagem) nos quais se articulam as questões da memória e do património educacional, ampliadas por incursões ao terreno do património arqueológico e etnográfico local. O *Eixo Educação* será, portanto, um momento do projecto cujo sucesso dependerá do dinamismo das *aprendizagens em rede* e das *comunidades de prática* abrindo a possibilidade de criar dinâmicas educativas inovadoras, potenciando a cidadania activa e a coesão da comunidade através

da partilha de experiências culturais e educativas entre os parceiros institucionais locais.

Os três eixos – Memória, Património, Educação – dialogam entre si, teórica e metodologicamente, como se de três movimentos de um mesmo concerto se tratasse, com um único e repetitivo “motivo” (no duplo sentido da palavra): transformar a memória em documento para assegurar a passagem, de geração em geração, da identidade individual e colectiva. A coreografia do projecto assenta, aliás, na convicção de que as aprendizagens intergeracionais e a partilha pública de memórias e histórias de vida ‘educacionais’ permitem construir um espaço de participação cívica e reconstrução identitária no interior do qual se articulam o desenvolvimento do potencial humano ao nível regional, e o investimento em conhecimento transferível para a melhoria das condições de vida da população. Anima-nos a ideia de que esta experiência possa ter lastro noutras regiões do país, constituindo-se como um modelo de investigação-intervenção transferível para contextos com características semelhantes. O papel da coordenação é, sobretudo, o de proporcionar o diálogo entre os diversos parceiros, defendendo a existência de um “espaço público da educação” (NÓVOA, 2014: 183-184) e a construção de um novo contrato educativo em que a responsabilidade pela Educação decorra de processos deliberativos e partilhados entre universidades, órgãos locais de governo, associações e cidadãos.

A memória como matéria prima do conhecimento histórico

A história imaterial da escola é, com efeito, mais difícil de se reconstruir e a ambição de pô-la a descoberto é tão grande quanto o silêncio (e o esquecimento) que paira sobre a história das pequenas escolas do interior rural português. Durante praticamente todo o século XX, pouco se sabe a respeito do funcionamento destas escolas para além daquilo que os textos normativos, as monografias sobre instituições de ensino e as modestas taxas de alfabetização deixam perceber (ADÃO, 2007; ADÃO & MAGALHÃES, 2013, 2014; MADEIRA & SILVA, 2015). Desconhecemos quase inteiramente as representações da comunidade camponesa face à educação e à escolarização: da resiliência ou resistência no envio das crianças à escola; dos percalços na aquisição da escrita; da medida da proximidade (ou distanciamento) da comunidade face à cultura escolar; da relação dos ritmos da sociedade rural com as práticas escolares; das dificuldades inerentes ao trabalho do professor primário; do lugar das mestras na profissão docente; da gestão quotidiana das

práticas da sala de aula; das inovações didáticas e curriculares; dos usos dados aos manuais escolares, e por aí adiante...

O que sabemos é que, ao longo do século XX e por toda a Europa, a imposição à escala global da *escola de massas* foi encarada de forma variável desafiando um entendimento uniformizado da consciência colectiva, e revelando a existência de um vasto conjunto de saberes locais, conhecimentos e práticas do quotidiano que resistiram (se hibridizaram, modificaram, transformaram) face à imposição de um modelo, um sistema ou uma ordem. O “inventário” destes (des)conhecimentos no interior das escolas rurais constitui, portanto, uma tarefa central do projecto MRIR, contribuindo para acelerar uma agenda de investigação que conta já com algumas décadas (CERTEAU *et al*, 1997; CRUZ, 2016).

O projecto MRIR inscreve-se, epistemologicamente, numa *história do tempo presente* (BÉDARIDA, 1993, 2001) definida por um conjunto de temas e problemas que se reportam a um *regime de historicidade* próximo (HARTOG, 2013) e indissociável daqueles que o habitam, o escrevem e problematizam (IHTP, 1993; FRANK, 2001). Trata-se de uma história viva e em constante movimento na qual o passado, o presente e o futuro se entrelaçam e se reforçam mutuamente no diálogo interdisciplinar e na confluência com a filosofia, a antropologia e a sociologia (CHARTIER, 1993; HOBSBAWM, 1993; KOSELLECK, 2006). Mais concretamente, a história do tempo presente encontra as suas fundações no *presente* (NORA, 1978) na medida em estabelece um vínculo inevitável e um compromisso indissolúvel com as fontes e arquivos singulares que constituem a *memória* e o *esquecimento* colectivos (HALBWACHS, 1994, 1997; LE GOFF, 2000; COOK, 1998; RICOEUR, 2007).

Neste sentido podemos afirmar que a *historiografia da educação num contexto memorial* (CASPARD, 2009), ao consagrar-se ao trabalho histórico sobre a memória dos indivíduos e das sociedades, deixa de se constituir como ‘eixo menor’ ou ‘elo mais fraco’ de uma história que se pensa de forma linear (desde os grandes mitos ao pequeno recordatório) para passar a problematizar-se e a reconfigurar-se segundo uma temporalidade que privilegia os múltiplos tempos vividos nos níveis em que o individual se enraíza no social e no colectivo (linguística, demografia, economia, biologia, cultura).

A utilização da metodologia das *histórias de vida* é particularmente importante para trabalhar a memória da escola encarada não apenas como fonte histórica, mas como um *processo de formação* da *identidade* pessoal e profissional (DOMINICÉ, 1990; NÓVOA, 1992; DUBAR, 1997). Nesta perspecti-

va, a história do passado escolar transforma-se num novo objecto de estudo, apercebido não apenas ‘a partir de dentro’ (como é que a escola era representada), mas também ‘a partir do exterior’ (como é que ela era percebida pelas elites, pela comunidade, pela sociedade). Enquanto as memórias individuais podem ser compreendidas individualmente ou comparadas como fontes, a memória colectiva só pode ser estudada como um processo, uma vez que consiste numa reconstrução social do passado originada pela fusão entre a memória das experiências de escolarização (reportadas directamente pelos sujeitos) e as narrativas sobre a história da escola (subordinadas às políticas da memória).

No projecto *MRIR*, a mobilização do “método auto-biográfico” (NÓVOA & FINGER, 1988) e a vigilância crítica a que os procedimentos de (auto)análise obrigam o investigador (BOUDIEU, 1986), têm em vista alcançar objectos heurísticos específicos: queremos chegar à “consciência de si de uma comunidade” (HARTOG, 2013: 28) a partir de duas vertentes interligadas: 1) por um lado, a partir da construção de uma *Memória da Escola* (enquanto instituição educativa formal); 2) por outro, a partir do resgate de memórias sobre *processos de escolarização*, ou seja, memórias que se referem a actividades compreendidas num tempo e num espaço concretos, espaços e tempos esses que se definem, quer pela proximidade, quer pelo afastamento em relação ao tradicional espaço-tempo escolar.

Trata-se, em suma, de produzir uma “memória sobre a escola” (MEDA & VIÑAO, 2017) que possa contemplar também (e sobretudo) a voz dos próprios sujeitos e daqueles percursos educacionais até agora desconhecidos ou simplesmente esquecidos pela *cultura escolar*, isto é: “o conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, costumes, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas no decurso do tempo sob a forma de tradições, regularidades e regras partilhadas no interior das instituições educativas” (VIÑAO, 2008: 22). Decodificar esta “gramática da escolarização” (TYACK & TOBIN, 1994), pressupõe uma incursão no interior das instituições educativas, particularmente no domínio da sua vida quotidiana e no âmbito das actividades de sala de aula, procurando compreender o funcionamento dessa “caixa negra” (YANES-CABRERA *et al*, 2017) a que raramente teríamos acesso a não ser através do recurso a um conjunto de metodologias histórico-etnográficas (história oral, relatos autobiográficos, prosopografias, etc).

Interessa-nos particularmente estudar a internalidade associada às tarefas da escola – “normas que definem conhecimentos a ensinar e práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos” – análise que não pode excluir a análise das relações que ela mantém, de paz ou conflito, a cada período da sua história, com “o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (JULIA, 1995: 353-354). São estas relações que nos permitem compreender os processos de apropriação e reprodução dos modelos culturais em circulação no contexto escolar, cujos efeitos vão muito além das taxas consagradas de monitorização dos sistemas de ensino (de abandono, de reprovação, de analfabetismo) que mais não são do que um registo, uniforme e abstraído, de vários tipos de relação com a cultura letrada (RAMOS, 1988: 1112). O que temos visto até agora é, antes, uma espantosa variabilidade, heterogeneidade, em bom rigor, nos modos de relacionamento das comunidades e dos indivíduos com a Escola, ditadas não apenas por questões de classe social ou de expectativa familiar, mas com modos de ver e pensar a vida no isolamento e na inevitabilidade da realidade quotidiana do mundo rural de há 60 ou 70 anos atrás.

Universidades Seniores do Pinhal Interior Sul: articulações entre investigação, resgate da memória e intervenção cívica

Para captar a natureza do nosso objecto de investigação – a cultura imaterial da escola – e a partir dessa recolha e sistematização promover a troca de aprendizagens sobre a história local, desencadeámos um conjunto de dispositivos metodológicos. Por razões que se prendem com o tema da presente publicação, referir-nos-emos apenas aos dispositivos que se relacionam com o *Eixo Memória* e com o trabalho que temos vindo a realizar junto da população sénior local. Nesta fase do projecto procurámos resgatar, e por via da recolha e sistematização de “testemunhos” (entrevistas e autobiografias), as “experiências de vida e formação” (JOSSO, 2002) com forte carga valorativa, simbólica e experiencial, associada às vivências escolares, aos percursos de escolarização e à relação da comunidade local com a cultura escolar. Para resgatar estas “memórias, histórias e esquecimentos” (RICOEUR, 2007), torna-se indispensável controlar de forma crítica e auto-reflexiva (BOURDIEU, 1986) os procedimentos da história oral e os métodos (auto)biográficos, dando particular atenção a fontes documentais como diários, cadernos e álbuns fotográficos (NÓVOA, 2001). A abordagem autobiográfica e a utilização da metodologia das histórias de vida é particularmente importante na história da

educação, na medida em que nos permite trabalhar as várias dimensões e níveis de complexidade da educação escolarizada (formal) e de outros percursos educacionais alternativos (ditos informais). O recurso a metodologias da história oral permite-nos, por um lado, transformar testemunhos em fontes documentais e, por outro, detectar e captar com maior detalhe as especificidades do nosso *arquivo vivo*, registando em suporte áudio o discurso directo dos actores cujo passado queremos resgatar (JOUTAR, 1998).

A divulgação do projecto MRIR entre os habitantes locais do Pinhal Interior Sul (PIS), bem como o trabalho resultante do contacto directo com os parceiros institucionais constituíram uma das prioridades iniciais da investigação. Desde Outubro de 2018, após firmados os primeiros contactos e compromissos com a comunidade local (informação e sensibilização), encontramos-nos no final da segunda fase do trabalho de pesquisa (recolha de testemunhos) e, com a colaboração das autarquias (através dos seus espaços e equipamentos culturais e/ou educativos), temos vindo a trabalhar com alunos que frequentam as Universidades Seniores (US) da região (Proença-a-Nova, Mação, Vila de Rei e Sertã). As US com as quais trabalhamos desenvolvem as suas actividades sob a tutela de uma organização denominada RUTIS (Associação Rede de Universidades da Terceira Idade), criada em 2005 e reconhecida oficialmente em 2016³¹.

De acordo com a *Resolução do Conselho de Ministros*, “os resultados da acção das academias *universidades seniores* são inquestionáveis quanto ao bem-estar que propiciam, quer no reforço das perspectivas de inserção e participação social, quer na melhoria das condições e qualidade de vida das pessoas que as frequentam”, adiantando que “a frequência nestas estruturas tem impacto na alteração dos modos de vida, proporcionando benefícios a vários níveis: aumento dos conhecimentos, nomeadamente através do aumento da cultura geral e da percepção da melhoria continua das capacidades de aprendizagem, assim como da promoção de estilos de vida saudáveis, através da prática de exercício físico e de hábitos de alimentação equilibrada”. O docu-

³¹ De acordo com os seus estatutos, a RUTIS tem como finalidade “criar novos projectos de vida para os seniores”. Tem como missão: “defender, representar e dinamizar as Universidades Seniores”; e “incentivar a participação social dos mais velhos”. Membro de diversas redes nacionais e internacionais, a RUTIS é a única instituição portuguesa com acordo com o Estado para a “promoção do envelhecimento activo”, contando com mais de 45 mil alunos inscritos, 300 entidades e 5500 professores voluntários. Cf. RUTIS: <http://www.rutis.pt/paginas/1/quem-somos/> (consultado a 10 Julho 2020). Em Abril de 2020, na sequência da crise pandémica, a RUTIS lançou uma iniciativa pioneira: a Universidade Sénior Virtual (USV): <https://www.seniorvirtual.pt> (consultado a 15 Maio 2020).

mento refere ainda que “as mais valias” das universidades seniores “não se situam apenas na manutenção das actividades de índole intelectual e física e na aquisição de conhecimento em si mesmo, sendo primordial a sociabilização e manutenção de contactos sociais” que estes equipamentos favorecem (PCM, 2016: 4232).

No contexto regional do PIS, estas universidades têm uma função acrescida pelo facto de se situarem em territórios extremamente envelhecidos, com povoamento disperso e acessibilidades reduzidas. Constitui, por isso mesmo, uma oportunidade de relacionamento entre as pessoas que se encontram afastadas das suas famílias, isoladas em aldeias envelhecidas, encravadas nas serranias beirãs. No seu conjunto, as universidades ou academias seniores com as quais trabalhamos mobilizam cerca de 550 alunos e meia centena de professores asseguram a oferta formativa em regime de voluntariado.³² A operacionalização do projecto MRIR através do recurso a estas US pareceu-nos, desde o início, a estratégia metodológica mais acertada para iniciar o processo de recolha e sistematização dos testemunhos orais (e escritos) no sentido de produzir conhecimento sobre experiências de vida, e percursos de escolarização em meio rural. No entanto esta estratégia teria de ser acompanhada por mecanismos de controle, particularmente no que respeita ao processo de amostragem, uma vez que esta população apresenta características que a distinguem do restante da população idosa, maioritariamente composta por trabalhadores agrícolas residentes nos concelhos visados pelo projecto. Assim, através de técnicas de amostragem pensadas ou intencionais, construímos uma bolsa de informantes capaz de representar situações muito diversificadas relativamente às relações da família e das comunidades de pertença perante a escolarização, a educação e o ensino em meio rural. Fizemo-lo em relação às categorias de informantes que incluímos na amostra a entrevistar e, repetimos o procedimento em relação aos contactos que tínhamos interesse em aprofundar (por amostragem em ‘bola de neve’) recorrendo a outros testemunhos pertencentes ao universo de relação dos alunos fora, porém, das actividades das US.

³² Ver: Quadro I.

Quadro I: Oferta Formativa Universidades Seniores do Pinhal Interior Sul

Localidade	Iníc. Func.	Nº Alunos	Nº de Prof.	Oferta formativa (em 2019/20)	Local de funcionamento
Proença-a-Nova	2012	100	18	Artesanato - Cultura Geral - Saúde - História das Religiões - Hidroginástica - Inglês - Tecnologias da Informação e Comunicação - Expressão e Movimento - História Local e Regional - Pintura - Ciência Viva - Literatura - Química na Cozinha - Jornalismo - Walking Football	Casa das Associações/ Pavilhão Municipal/ Piscinas/Centro de Ciência Viva (Polo de Proença a Nova) Centro de Artes e Ofícios (Sobreira Formosa)
Mação	2015	103	17	Desporto Sénior - Informática - Pintura - Artes Manuais - Português - Espanhol - Património, Comunidade e Memória - História Local e Regional - Desmistificar a Arte - Administração Pública e Cidadania - Teatro - Dança Sénior - Formação Musical - Gestão e Motivação Pessoal - Sociedade e Cidadania.	Auditório do Centro Cultural "Elvino Pereira" Antiga Escola Secundária de Mação Pavilhão Municipal Espaço Internet / Biblioteca Municipal Centro de Formação (zona industrial)
Sertã	2010	180	c. 25	Academia a Rufar - Agulha e Linha - Alemão - Atividade Física - Bordado de Castelo Branco - Bordado Clássico - Cerâmica - Cozinhar com Emoção - Dança - Francês - História Universal - Informática - Informática c/PC Próprio - Inglês (Iniciação) - Inglês (Continuação) - Ioga - Música - Pintura em Tecido - Pintura em Porcelana - Pergamano - Temáticas Sociais - Respiração - Valorização do Património Cultural e Imaterial da Sertã - Zumba com Carinho.	Antiga Escola Primária de Santo António Escola Tecnológica e Profissional da Sertã Escola Secundária da Sertã Biblioteca Municipal Pe. Manuel Antunes Pavilhão Desportivo Municipal Ginásio da APPACDM da Sertã Quartel dos Bombeiros Voluntários da Sertã
Vila de Rei	2016	51	11	Informática - Inglês - Hidrosénior - Cardiofitness - Aeróbica - Yoga - Artes Decorativas - Língua e cultura portuguesa - História das religiões - Recursos Agroflorestais - Criação de licores - Coro - Instrumento - História Local e Regional	Biblioteca Municipal "José Cardoso Pires"/Piscinas/Pavilhão
Oleiros	2016	114	9	Educação Física - As Grandes Civilizações - História e Mitos - Saúde e Qualidade de Vida - Informática - Oficina de Letras - Carpintaria - Inglês	Casa da Cultura/Biblioteca Municipal/ Piscinas/ Pavilhão Desportivo

Quanto às representações que foram o objecto central dos blocos de questões apresentados aos nossos informantes (através da realização de entrevistas extensas e semi-estruturadas) quisemos recuperar, por intermédio da reactivação da memória, uma narrativa referida à sua experiência escolar, com especial incidência nas memórias acerca da instrução primária. Esta entrevista subordinou-se à obtenção de informação em quatro campos de problemáticas: a) O tempo-espaço da escola (quotidiano da escola, temporalidades do calendário escolar, modelo escolar e espaço físico da escola, materiais pedagógicos, etc); b) O percurso de escolarização (percurso escolar enquanto alunos e professores, imagens e representações sobre professores, modos de relacionamento, concepções de educação, ensino e escola, expectativas em relação à escola e ao desempenho escolar, processos de ensino-aprendizagem, currículo, estratégias de ensino, etc); c) As relações entre os modelos de socialização e as aprendizagens escolarizadas (relação da comunidade com a instituição escolar, participação da escola na vida da comunidade, concepções sobre género e idade no contexto das aprendizagens formais, relação entre pares, coeducação, acção social escolar, aprendizagens inter-geracionais, etc); d) Os sistemas de transmissão de saberes extra-escolares (percursos de formação experiencial, trajectórias alternativas de formação de adultos, sistemas de transmissão de saberes extra-escolares, etc).

Com o objectivo de complementar a informação relativa ao *Eixo Memória*, e numa lógica de trabalho inspirada nas metodologias da ego-história e na escrita de si (JOSSO, 1999; MALATIAN, 2012) solicitámos aos participantes das US um relato livre sobre a temática das experiências escolares e, sempre que possível, a organização (pelos próprios) de arquivos pessoais (provas, exercícios escolares, redacções, ditados, fotografias, cadernos escolares, correspondência, diplomas, etc.), bem como a realização de autobiografias em suporte escrito. A compilação, análise e interpretação desta documentação dará origem a uma monografia consagrada às *Memórias da Escola*.

As US do PIS contituíram o elo primordial através do qual se pôde 'entrar' na comunidade: num primeiro momento, através da sensibilização dos alunos para a participação no projecto e, num segundo momento, capacitando os nossos alunos como informantes privilegiados, elos de ligação entre o grupo de investigadores e as populações locais. Ainda que no momento em que escrevemos os contactos se encontrem interrompidos em função da crise pandémica que atravessamos (no ano lectivo de 2019/2020 as universidades não chegaram a iniciar o segundo semestre lectivo, que decorre entre Janeiro e

Junho) as ligações já estabelecidas permitem reformular o projecto atribuindo a estes alunos um papel central na ligação entre a equipa de pesquisadores e as comunidades. Por outro lado, pelo facto destes alunos possuírem níveis mínimos de literacia digital eles constituem-se como elementos importantes na difusão, não apenas dos produtos do projecto, mas também no envolvimento da comunidade na produção de conhecimento, histórico e etnográfico, através da sua participação nas plataformas de comunicação à distância que, entretanto, resultaram da reformulação dos produtos intermédios e finais do MRIR em resposta à COVID-19.

Notas finais

A investigação sobre os percursos de escolarização da comunidade do PIS é um desígnio forte do projecto MRIR no âmbito do compromisso que estabelecemos a respeito da produção de conhecimento sobre um objecto pouco estudado pela história da educação: a história dos processos de alfabetização e escolarização no mundo rural. Uma das primeiras etapas deste processo consistiu, já o vimos, na fixação das memórias, através da passagem da oralidade ao escrito. Lucien Febvre escreveu um dia que “a história se faz com documentos escritos. Quando existem. Mas que pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se estes não existirem”. E acrescentava: “é preciso criá-los com todo o engenho com que o historiador puder contar para fabricar o seu mel, quando faltam as flores habituais: faz-se com palavras, sinais, paisagens e telhas; com formas de campo e com ervas daninhas; com eclipses da lua e arreios”. Em suma, “com tudo o que, sendo próprio do homem, dele depende, serve o homem, exprime o homem, torna significativa a sua presença, actividade, gostos e maneiras de ser” (FEBVRE, *Apud* LE GOFF, 2000: 101-2). Com efeito, para *fabricar o nosso mel*, contámos com a voz dos mais velhos para exprimir a sua narrativa articulada à nossa problemática e aos objectivos últimos do projecto. Esta narrativa é a matéria prima da nossa investigação, subordinada ao quadro teórico a que já nos referimos neste mesmo texto.

Mas há neste estudo uma vertente paralela, de natureza interventiva e cívica, que importa sublinhar e que decorre das múltiplas estratégias pensadas para os vários níveis da investigação. Por um lado o projecto MRIR envolve a palavra aos idosos que participam no estudo e aos que interagem com a equipa do projecto, através da sua participação directa na recolha de testemunhos gravados e na recolha de testemunhos escritos e imagens sobre as suas experiências e percursos escolares. Porém, ao colocar os mais velhos no

centro da nossa investigação, estamos a ir além da recolha de testemunhos orais de uma forma ‘passiva’. Estamos, ao invés, a promover o papel dos idosos como actores, como parceiros activos no desenvolvimento do projecto; estamos a introduzir mudanças ao nível da estereotipia dos mais velhos, a combater o mito e a imagem do idoso como um indivíduo à margem da sociedade; estamos a divulgar os contributos de homens e mulheres que contribuíram para o Portugal de hoje, com as suas preocupações e análises, invariavelmente carregadas de sabedoria e de lucidez; estamos, em suma, a construir uma imagem positiva do envelhecimento.

Por outro lado, é preciso reforçar a ideia de que o projecto foi pensado no sentido de devolver à comunidade os resultados da investigação. Daí a nossa preocupação em produzir conhecimento histórico (sobre o património local material e imaterial) que possa ser transferível para diversas actividades, ser utilizado por diversas organizações e instituições, ser transversal às várias gerações (jovens, adultos, seniores). Alunos e professores das escolas locais poderão, a partir dos materiais publicados nas plataformas digitais, recorrer a uma fonte sistematizada de conteúdos sobre edifícios escolares, personalidades, acontecimentos históricos, percursos de vida, costumes, tradições locais, iconografia, etc. que poderão mobilizar para compor currículos escolares, visitas de estudo ou passeios históricos referidos à sua paisagem, ao seu território e à sua identidade. Nesse momento teremos porventura alcançado o nosso derradeiro objectivo: ter contribuído para gerar dinâmicas educativas e formativas em torno do património material e imaterial educativo local, ter valorizado o “produto nacional vivo” (SILVA, 1988), ter resgatado a memória dos mais velhos. Por um futuro partilhado entre gerações.

REFERÊNCIAS

ACM - Alto Comissariado para as Migrações (sd). Observatório das Migrações. OM [Website consultado em 17 Julho 2020]. Disponível online: <https://www.om.acm.gov.pt/o-observatorio>

ADÃO, Áurea & MAGALHÃES, Justino (Orgs.) (2013). *História dos municípios na educação e na cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

ADÃO, Áurea & MAGALHÃES, Justino (Orgs.) (2014). *Os Municípios na Modernização Educativa*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

ADÃO, Áurea. (2007). A escola em meio rural no Portugal do Estado Novo. A formação dos seus professores no(s) discurso(s) do poder político. In Werle, F. (Org.), *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, práticas e formação do professor* (pp. 269-293). Ijuí: Editora UNIJUÍ.

ANICA, Aurizia, FRAGOSO, António, RIBEIRO, Carlos & SOUSA, Carolina (coord.). (2014). *Envelhecimento Ativo e Educação*. Faro: Universidade do Algarve. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/5702/5/Ebook%20FINAL.pdf>

BÉDARIDA, François (1993). Temps présent et présence du passé. In *Écrire l'histoire du temps présent. En hommage à François Bédarida* (pp.391-402). Paris: CNRS Éditions.

BÉDARIDA, François (2001). Le temps présent et l'historiographie contemporaine. *Vingtième Siècle: Revue d'histoire*, 69: 153-160.

BLAIKIE, Andrew Blaikie (1999). *Ageing and Popular Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.

BOURDIEU, Pierre (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 62-63: 69-72.

CABRAL, Manuel Villaverde & FERREIRA, Pedro (2014). *O envelhecimento ativo em Portugal: Trabalho, reforma, lazer e redes sociais*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Disponível em: <https://fronteirasxxi.pt/wp-content/uploads/2017/10/Envelhecimento-ativo-em-portugal.pdf>

CARDOSO, Ana (2014). *Livro Branco sobre a solidariedade entre gerações e envelhecimento ativo*. Lisboa: CESIS. Disponível em: <https://www.animardl.pt/documentacao/pdf/27-coesao-social/177-livro-branco-sobre-a-solidariedade-entre-as-geracoes-e-envelhecimento-ativo>

CARNEIRO, Carneiro (Coord.). (2012). *O Envelhecimento da População: Dependência, Ativação e Qualidade. Relatório Final*. Lisboa: Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: http://www.qren.pt/np4/np4/?newsId=1334&fileName=envelhecimento_populacao.pdf

CARVALHO, Alda de Caetano (dir.). (2015). *NUTS 2013: As Novas Unidades Territoriais para fins estatísticos*. Lisboa: INE. Disponível em: [https://www.compete2020.gov.pt/admin/images/NUTS2013_\(1\).pdf](https://www.compete2020.gov.pt/admin/images/NUTS2013_(1).pdf)

CARVALHO, Alda de Caetano (dir.). (2017). *Retrato Territorial de Portugal*. Lisboa: INE. Disponível em: https://www.ine.pt/ine_novidades/RTP2017/files/assets/common/downloads/publication.pdf

CASPARD, Pierre (2009). L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel. Refléxions sur quelques evolutions problématiques. *Histoire de l'Éducation*, 121: 67-82.

CASTRO, Amanda & CAMARGO, Brígido (2017). Representações sociais da velhice e do envelhecimento na era digital: revisão de literatura. *Psicologia em Revista*, 23(3): 882-900. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v23n3/v23n3a07.pdf>

CERTEAU, Michel, GIARD, Luce & MAYOL, Pierre (1997). *A invenção do cotidiano: Morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes.

CHARTIER, Roger (1993). Le regard d'un historien moderniste. In *Institut d'Histoire du Temps Présent. Écrire l'histoire du temps présent*. Paris: CNRS Éditions.

CIMBB (coord.). (2014). *Estratégia integrada de desenvolvimento territorial da Beira Baixa - Plano estratégico e de ação para a Região da Comunidade Intermunicipal da Beira Baixa no período 2014-2020*. Castelo Branco: Comunidade Intermunicipal da Beira Baixa (CIMBB)/ Sociedade Portuguesa de Inovação (SPI). Disponível em: http://www.cimbb.pt/media/167981/revista_cimbb.pdf

COOK, Terry (1998). Arquivos Pessoais e Arquivos Institucionais: Para um entendimento arquivístico comum da formação da memória em um mundo pós-moderno. *Revista Estudos Históricos*, 11 (21): 129-150.

CRUZ, Renilton (2016). A escola rural na produção académica portuguesa: Apontamentos sobre a (in)visibilidade de um objecto de estudo. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2): 233-253.

CURVELO, Pedro (2020-06-20). População caiu em 86% dos concelhos desde 2011. Veja no mapa o que aconteceu no seu concelho entre 2011 e 2019. *Jornal de Negócios* [Website]. Disponível online: https://www.jornaldenegocios.pt/economia/detalhe/populacao-caiu-em-86-dos-concelhos-desde-2011-veja-no-mapa-o-que-aconteceu-no-seu?fbclid=IwAR0QVfHTna6o_PxShl6cL715j jKZ8Fsz01oZgHQBqm8214rB6r_PECsYmzU

CVE (sd). Observatório: Pinhal Interior sul. *Centro Virtual sobre o Envelhecimento* [Website consultado em 02 de Maio 2020]. Disponível online: <http://pt.cvvirtual.org/pt/observatorio/pinhal-interior-sul>

DANIEL, Fernanda (2006). O Conceito de velhice em transformação. *Interacções*, 10: 113-122. Disponível em: <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/179>

DOLL, Johannes (2014). Educação e envelhecimento: desafios no mundo contemporâneo. In A. Anica, A. Fragoso, C. Ribeiro & C. Sousa (coord.), *Envelhecimento Ativo e Educação*, (pp.5-17). Faro: Universidade do Algarve. Disponível em: <https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/5702/5/Ebook%20FINAL.pdf>

DOMINICÉ, Pierre (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Edition L'Harmattan. 1990

DSDR – Direção de Serviços e Desenvolvimento Regional (2018). *Boas práticas: Envelhecimento Ativo e Saudável na Região Centro*. Coimbra: Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Centro. Disponível em: http://www.panaf.gov.pt/wp-content/uploads/2019/01/CCDRC_2018.pdf

DUAY, Deborah & BRYAN, Valerie (2006). Senior adult's perceptions of successful aging. *Educational Gerontology*, 32(6), 423-445.

DUBAR, Claude (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

DURÃO, Mário Carlos (2017). *Bem-estar psicológico de jovens universitários: contributos da intergeracionalidade*. Tese doutoramento em Educação (Psicologia da Educação). IEUL. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/32281>

EC - European Commission (2018). *Digital Education Action Plan*. Brussels: European Commission. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2018:22:FIN>

EC - European Commission. (2017). *The 2018 Ageing Report: Underlying Assumptions and Projection Methodologies*. Institutional Paper 065. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/economy-finance/ip065_en.pdf

FERREIRA, Pedro (2015). O envelhecimento ativo em Portugal: tendências recentes e (alguns) problemas. *Revista Kairós Gerontologia*, 18(19): 7-29. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/kairós/article/view/27113>

FERREIRA, Anna (2009). *A qualidade de vida em idosos em diferentes contextos habitacionais: a perspectiva do próprio e do seu cuidador*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE/UL. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2156>

FISCHER, Thomas (Ed.). (2008). *Intergenerational Learning in Europe – Policies, Programmes & Practical Guidance - Final Report*. EAGLE Consortium. Erlangen: Institute for Innovation in Learning (FIM-NewLearning), University of Erlangen-Nuremberg. Disponível em: <http://www.menon.org/wp-content/uploads/2012/11/final-report.pdf>

FRANK, Robert (2001). Une histoire problématique, une histoire du temps present. *Vingtième Siècle: Revue d'histoire*, 71: 79-89.

HALBWACHS, Maurice (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel [1ª ed. Alcan, 1925].

HALBWACHS, Maurice (1997). *La mémoire collective*. Paris: Albin Michel [1ª ed. 1950].

HARTOG, François (2013). *Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora [1º ed. 2003].

HOBSBAWM, Eric (1993). Un histoire et son temps présent. In Institut d'Histoire du Temps Présent (ed.). *Écrire l'histoire du temps présent*. Paris: CNRS Éditions.

ICTskills4All (2019). *Intellectual Output 2: Report on intergenerational and peer-to-peer educational programs to improve digital skills in older adults*. Porto: U.Porto & Porto4Ageing. Disponível em: https://up.pt/ictskills4all/wp-content/uploads/sites/297/2019/09/O2_PT.pdf

IHTP - Institut d'Histoire du Temps Présent (1993). *Écrire l'histoire du temps present. En hommage à François Bédarida*. Paris: CNRS Éditions.

INE (2012). *Censos 2011: XV Recenseamento Geral da População e V Recenseamento Geral da Habitação: Resultados definitivos Centro*. Alda de Caetano Carvalho (dir.). Lisboa: INE. Disponível em: https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CEN_SOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=156658963&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554

INE (2019a). Estimativas de População residente em Portugal (2018). *Destaque: Informação à comunicação social, 14 Junho 2019*, (pp.1-14). Disponível online:

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=354227526&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt

INE (2019b). Anuários Estatísticos Regionais: Informação estatística à escala regional e municipal (2018). *Destaque: Informação à comunicação social, 18 Dezembro 2019*, (pp.1-13). Disponível online:

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=354602662&DESTAQUESmodo=2

INE (2019c). Inquérito à utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias. *Destaque: Informação à comunicação social, 21 de novembro de 2019*, (pp.1-11). INE. Disponível online: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=354447153&DESTAQUESmodo=2

INE/ PORDATA (2020), Indicadores de envelhecimento (última actualização: 2020-06-15). PORDATA [Website consultado em 17 Julho 2020]. Disponível online: <https://www.pordata.pt/Portugal/Indicadores+de+envelhecimento-526>

JOSSO, Marie-Christine (1999). Histórias de vida e projecto: a história de vida como projecto e as “histórias de vida” a serviço de projectos. *Educação e Pesquisa*, 25 (2): 11-23.

JOSSO, Marie-Christine (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

JOUTAR, Philippe (1998). História Oral: Balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In M. Ferreira & J. Amado (Org.), *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

JULIA, Dominique (1995). La culture scolaire comme object historique. In Novoa, Depaepe & Johanningmeier (Eds.), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives* (pp. 353-382). Gent: Paedagogica Historica Supplementary Series (i).

KOSELLECK, Reinhart (2006). *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-RJ.

KOTZEVA, Mariana (ed.). (2013). *Eurostat regional yearbook 2013*. Luxembourg: Eurostat/ Publications Office of the European Union. Disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5784301/KS-HA-13-001-EN.PDF>

KOTZEVA, Mariana (ed.). (2019). *Eurostat regional yearbook 2019*. Luxembourg: Eurostat/ Publications Office of the European Union. Disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/10095393/KS-HA-19%E2%80%91EN-N.pdf/d434affa-99cd-4ebf-a3e3-6d4a5f10bb07>

LE GOFF, Jacques (2000). *História e Memória*. Vol I - Memória; vol II - História. Lisboa: Edições 70.

LUSA (2014-10-06). Pinhal Interior Sul de Portugal é a região mais envelhecida da UE - Eurostat, *Visão* [Website consultado em 10 Maio 2020]. Disponível online: <https://visao.sapo.pt/lusa/2014-10-06-pinhal-interior-sul-de-portugal-e-a-regiao-mais-envelhecida-da-ue-eurostatf797491/>

MADEIRA, Ana Isabel & SILVA, António Manuel (2015). O Património Cultural da Educação no Espaço Colonial: O legado do Colégio das Missões Ultramarinas. In M. J. Mogarro (coord.), *Educação e Património Cultural: Escolas, Objectos e Práticas* (pp. 227-262). Lisboa: Edições Colibri.

MAIS CENTRO/ QREN (sd). Pinhal Interior Sul: Roteiros Mais Centro. *Mais Centro* [Website consultado em 04 Maio 2020]: Disponível online: <http://maiscentro.qren.pt/roteiros/pinhalinteriorsul/>

MALABOU, Catherine (2005). La plasticité en souffrance. *Sociétés & Représentations*, 20(2): 31-39. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-societes-et-representations-2005-2-page-31.htm#>

MALATIAN, Teresa (2012). *Escrita de si e narrativa histórica*. Acervo digital da UNESP. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46186/1/01d21t03.pdf>

MARTINS, Fernando Ribeiro (2007). Estratégias de “sobrevivência”/desenvolvimento nos concelhos do Pinhal Interior Sul. In *Atas do 13º Congresso da APDR / 1º Congresso Lusófono de Ciência Regional*. Angra do Heroísmo: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional (APDR). Disponível em: http://apdr.pt/data/atas/congresso_2007/pdf/89.pdf

MATEUS, Augusto (Coord.). (2008). *Médio Tejo e Pinhal Interior Sul: Programa Territorial de Desenvolvimento: Estratégia de Desenvolvimento 2020: Plano de Acção 2007-2013*. Lisboa: Augusto Mateus & Associados – Sociedade de Consultores. Disponível em: http://www.maiscentro.qren.pt/private/admin/ficheiros/uploads/PTD_MeDIO%20TEJO-PINHAL%20INTERIOR%20SUL.pdf

MEDA, Juri & VIÑAO, António (2017). School Memory: Historiographical Balance and Heuristics Perspectives. In C. Yanes-Cabrera, J. Meda & A. Viñao (Eds), *School Memories. New Trends in the History of Education* (pp.1-9). Cham: Springer.

MENDIZÁBAL, María Rosario Limón (2001). Datos para una pedagogía gerontológica. *Revista de educación*, 324 (Ejemplar dedicado a: La sociología de la educación. Balance y perspectivas): 341-361. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19379>

NERI, Anita & FREIRE, Sueli (orgs). (2000). *E por falar em boa velhice*. Campinas: Papirus.

MRIR (2019). Sobre nós. *Projecto MRIR* [Website]. Disponível online: <http://memorias.resgatadas.ie.ulisboa.pt/sobre-nos/>

NORA, Pierre (1978). Présent. In J. Le Goff, R. Chartier & J. Revel (Orgs.), *La nouvelle histoire* (pp. 467-72). Paris: Retz.

NÓVOA, António & Finger, Matthias (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

NÓVOA, António (2001). Texts, Images, and Memories: Writing New Histories of Education. In Popkewitz, T. S.; Franklin, B. M.; Pereira, M. A. (Eds.), *Cultural history and education: critical essays on knowledge and schooling* (pp. 45-66). New York: Routledge Falmer.

NÓVOA, António (2014). Educação 2021: Para uma história de futuro. *Educação, Sociedade e Culturas*, 41: 171-185.

NÓVOA, António (Org.) (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

PALMA, Lúcia & CACHIONI, Meire (2002). Educação permanente: perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e com o idoso. In E. Freitas, L. Py, A. L. Neri, F. A.X. Cançado, M. L. Gorzoni & S. M. Rocha. *Tratado de geriatria e gerontologia* (pp.1101-1109). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

PAÚL, Constança, FONSECA, António, MARTIN, Ignácio & AMADO, João (2003). Psychosocial profile of rural and urban elders in Portugal. *European Psychologist*, 8(3): 160-167.

PCM – Presidência do Conselho de Ministros (2016). Resolução de Conselho de Ministros nº76/2016. *Diário da República*, Série I, n.º 229 (29 de novembro de 2016), pp. 4232 - 4232. Disponível em: http://rutis.keyweb.pt//assets/stores/1175/userfiles/Lei_da_RUTIS_e_das_US.pdf

PCM – Presidência do Conselho de Ministros (2018). Resolução do Conselho de Ministros nº 1/2018. *Diário da República*, Série I, n.º 2 (03 de Janeiro de 2018), pp. 7-51. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/114440371>

PENTEADO, Ana Rei (2012). *Os Valores Ambientais do Espaço Rural O Caso do Pinhal Interior Sul*. Dissertação Mestrado em Gestão e Conservação da Natureza. Universidade dos Açores. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1986/1/DissertMestradoAnaMargaridaReiFalcaoPenteado2013.pdf>

PINHO, M. N. (2005). *Análise do índice de psicopatologia e qualidade de vida dos doentes do Lar "X", comparativamente com os índices de psicopatologia dos idosos a residirem em sua casa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa.

PORDATA (2020). *Retrato de Portugal PORDATA, Edição 2020*. [1ª Ed., Julho de 2020 / Dados publicados a 4 Julho 2020]. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Retratos/2020/Retrato+de+Portugal-85>

PORDATA (sd). O que são NUTS? *PORDATA* [Website consultado em 29 Abril 2020]. Disponível online: <https://www.pordata.pt/O+que+sao+NUTS>

PORDATA (sd). Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS). *PORDATA* [Website consultado em 29 Abril 2020]. Disponível online: https://www.pordata.pt/Site_Static/PORDATA_NUTS2013_PT.pdf

RAMOS, Rui (1988). Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo. *Análise Social*, 24 (103-104): 1067-1145. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223032571Q0nUJ7ty8Sg03SR3.pdf>

RICOEUR, Paul (2007). *A memória, a história o esquecimento*. Campinas, S.P.: Editora da Unicamp.

ROLO, Joaquim Cabral & CORDOVIL, Francisco (2014). *Rural, Agriculturas e Políticas*. Lisboa: Animar - Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local. Disponível em: http://www.iniaiv.pt/fotos/editor2/rural_agricultura_politicas.pdf

RUTIS (2016). Caracterização sumária das Universidades Seniores Portuguesas, 2016. *RUTIS* [Website consultado a 10 Julho 2020]. Disponível online: <http://rutis.keyweb.pt/assets/stores/1175/userfiles/Caracteriza%C3%A7%C3%A3o%20sum%C3%A1ria%20das%20utis.pdf>

RUTIS (2018). Registo das Universidades e Academias Seniores inscritas na RUTIS a 31 de dezembro de 2017. *RUTIS* [Website consultado a 10 Julho 2020]. Disponível online: <https://cases.pt/wp-content/uploads/2018/04/Registo-das-Universidades-e-Academias-Seniores-associadas-da-RUTIS-a-31.12.2017.pdf>

RUTIS (2019). Lista das Universidades e Academias Seniores registadas em Portugal - RUTIS / CASES. *CASES* [Website consultado a 10 Julho 2020]. Disponível online: <https://cases.pt/wp-content/uploads/2019/05/lista-de-UTIs-Cases-dez-2019.pdf>

RUTIS (sd). Quem somos. *RUTIS* [Website consultado a 10 Julho 2020]. Disponível online: <http://www.rutis.pt/paginas/1/quem-somos/>

S/A (2015-04-29). 29 April - European Day of Solidarity between Generations. *Focus Social: Revista de Economia Social* [Website consultado a 03 Maio 2020]. Disponível online: <http://www.focussocial.eu/noticia.php?id=102>

SCHNEIDER, Rodolfo & IRIGARAY, Tatiana (2008). O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. *Estudos de Psicologia*, 25(4): 585-593. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n4/a13v25n4.pdf>

SILVA, Augusto Santos (1988). Produto Nacional Vivo: uma cultura para o desenvolvimento. In AAVV, *Atitudes, Valores Culturais e Desenvolvimento* (pp.19-75). Lisboa: SEDES.

SILVA, Luna (2008). From old age to third age: the historical course of the identities linked to the process of aging. *História Ciências Saúde-Manguinhos*, 15(1): 155-68. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v15n1/en_09.pdf

SIMÕES, Sónia (2014-11-05). Aqui a média de idades é mais de 65. *Observador* [Website consultado a 29 Abril 2020]. Disponível online: <https://observador.pt/especiais/aqui-media-de-idades-e-mais-de-65/>

SOARES, Nuno, MARTINS, Fernando, JULIÃO, Rui Pedro, NASCIMENTO, Daniel & SILVA, Miguel (2018). Esperança de vida nos lugares do Pinhal Interior Sul. In *Atas do XVI Colóquio Ibérico de Geografia* (pp.1541-1548). Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/73099/1/Congresso_Iberico_5_Esperanca_Vida.pdf

STRANDELL, Helene & WOLF, Pascal (eds). (2019). *Ageing Europe: looking at the lives of older people in the EU*. Statistical Books. Luxembourg: Eurostat/Publications Office of the European Union. Disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/KS-02-19-681?msg=mailSent>

SWINDELL, Richard & THOMPSON, Jean (1995). An international perspective on the University of the Third Age. *Educational Gerontology*, 21 (5), 429-447.

SZEKELY, Radu (09/11/2017). Intergenerational Learning - Results from the European Network for Intergenerational Learning, ENIL. *EPALE* [Website]. Disponível em: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/intergenerational-learning-results-european-network-intergenerational-learning-enil>

TYACK, David & TOBIN, William (1994). The “Grammar” of Schooling”: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3): 453-479.

ULISBOA (2019). Formação Universitária para Seniores. *Universidade de Lisboa* [Website consultado a 06 Julho 2020]. Disponível online: <https://www.ulisboa.pt/info/formacao-universitaria-para-seniores>

UNDESA/ PD – United Nations Department of Economic and Social Affairs / Population Division (2015). *World Population Prospects: The 2015 Revision, Key Findings and Advanced Tables*. New York: United Nations. Disponível em: https://population.un.org/wpp/publications/files/key_findings_wpp_2015.pdf

UNRIC – Centro Regional de Informação das Nações Unidas (2020). Envelhecimento. *UNRIC* [Website consultado a 17 Julho 2020]. Disponível online: <https://unric.org/pt/envelhecimento/>

USV (sd). Quem somos. *USD* [Website consultado a 15 Maio 2020]. Disponível online: <https://www.seniorvirtual.pt/quemsomos>

USV (sd). Senior Virtual2. *USD* [Website consultado a 15 Maio 2020]. Disponível online: <https://www.seniorvirtual.pt/>

VEIGA, Marcia, FERREIRA, Sónia & CORDEIRO, António (2016). Construção de identidade(s) na velhice: os territórios enquanto marcos identitários. *Psicologia & Sociedade*, 28(3): 453-462. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n3/1807-0310-psoc-28-03-00453.pdf>

VELOSO, Esmeraldina Costa (2017). Learning for older adults in Portugal: Universities of the Third Age in a state of change. *Australian Journal of Adult Learning*, 57(3): 458-473. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1164159.pdf>

VILLAS-BOAS, Susana, OLIVEIRA, Albertina, RAMOS, Natália & MONTERO, Inmaculada (2015). Elaboração de Programas intergeracionais: o desenho do perfil comunitário. *Educação, Sociedade & Culturas*, 44: 31-47.

VIÑAO, António (2008). La escuela y la escolaridad como objectos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, 12 (25): 9-54.

WEBBER, Francieli & CELICH, Kátia (2007). As contribuições da universidade aberta para a terceira idade no envelhecimento saudável. *Estudos Interdisciplinares sobre Envelhecimento*, 12: 127-142.

YANES-CABRERA, Cristina, MEDA, Juri & VIÑAO, António (eds.). (2017). *School Memories: New Trends in the History of Education*. Cham: Springer.

ZAIDI, Asghar (2013). *Age friendly goods and services – an opportunity for social and economic development (Poland, 29-30 October 2012): Mobilising the Potential of Active Ageing and Silver Economy: Opportunities and Challenges for Social and Economic Development*. European Commission / Employment, Social Affairs & Inclusion. Disponível em: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=89&langId=en&newsId=1395&moreDocuments=yes&tableName=news>

APRENDIZAGEM INTERGERACIONAL E LETRAMENTO INCLUSIVO: PRODUÇÃO E CONSUMO DE PRODUTOS DOMISSANITÁRIOS

*Álvaro Antônio Aquino Ramos
Francisco Ferreira Dantas Filhos
Zélia M^a de Arruda Santiago*

INTRODUÇÃO

Muitos adultos e idosos enfrentam o afastamento social quanto às práticas cotidianas de uso da fala, leitura e escrita, desta forma, muitos se limitam e, até, desistem de frequentar espaços urbanos exigentes das habilidades da língua oral e escrita gestadas, limitadamente, por estes atores sociais. Inseridos neste processo de exclusão sociohistórica muitos se isolam por não dominarem diferentes habilidades textuais e interacionais para resolver pautas da vida pessoal (bancos, mercadinhos, farmácias, mercados, feiras, etc), sofrendo violência social explicitadas nos preconceitos e discriminações socioetárias. Desta realidade emergem demandas educacionais, a fim de orientar adultos e idosos inseridos nos enfrentamentos de exclusão cotidiana, entendendo-se que este público não apenas são desrespeitados, mas desvalorizados como incapazes cognitivamente. Muitos dessa faixa etária podem estar alfabetizados, mas enfrentam novas formas de usos da língua oral e escrita devido à implantação dos serviços tecnológicos em diversos setores da sociedade, a exemplo da escrita de textos digitais em caixas bancários eletrônicos, saques com cartões de crédito, atendimentos digitalizados com senhas, acesso de faturas de pagamentos, etc., os quais devem realizá-los.

Inseridos nesta realidade muitos procuram novas oportunidades de aprendizagem que impõe o engajamento da sociedade em oferecer-lhes programas educativos de aprendizagem inclusivas continuadas realizáveis em espaços educacionais formais e informais. Neste sentido, programas inspirados no letramento intergeracional inclusivo apresentam-se como possibilidade de muitos adultos maduros (50-59 anos) e idosos (mais de 60 anos) participarem de outros tipos de aprendizagem, perspectiva teórico-metodológica que impõe mudanças de paradigmas educacionais nos estudos e pesquisas da educação continuada na formação e atuação de docentes ou educadores sociais direcionados a este público etário. Neste norte se inscreve a realização do presente trabalho ao ampliar saberes e fazeres de adultos maduros e idosos com a exposição teórico-metodológica das práticas do letramento voltada às

práticas da leitura e escrita ao dialogar com as contribuições da educação inclusiva (CARVALHO, 2004).

Este trabalho insere-se nas discussões da inclusão social da pessoa idosa, enfatizando-se atividades de aprendizagem intergeracional promovidas pela extensão universitária em forma de minicurso no Projeto “Práticas de letramentos de pessoas idosas no cotidiano: traçando letras, esculpindo textos”, realizado pelos departamentos de Educação e Química da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Nas suas atividades buscou-se repensar e reorientar práticas de letramentos vivenciadas por jovens, adultos e idosos relacionados aos usos de produtos domissanitários, a fim de tornarem-se mais participativos na sociedade quanto às práticas de leitura e escrita. O minicurso pautou-se na produção e consumo de produtos domissanitários (detergente, desinfetante e sabão em barra), o mesmo realizado com nove participantes em aulas teórico-práticas ministradas por alunos dos cursos de Química, Letras e Pedagogia (UEPB). Proposta interdisciplinar ao dialogar com diferentes áreas do saber do Letramento (SOARES, 2001; ROJO, 2012) e da Educação Inclusiva e Popular (FREIRE, 1980; CARVALHO, 2004), concomitantemente, em diálogo com textos legais do Estatuto do Idoso (2003).

Este trabalho analisa depoimentos de participantes quanto a reelaboração de práticas de letramentos de uso e consumo de produtos de limpeza doméstica, baseadas nas trocas de aprendizagens intergeracionais resultantes de um minicurso de produção de produtos domissanitários. Como objetivos específicos buscamos (i) Proporcionar as pessoas adultas e idosas um minicurso pautado nos saberes e fazeres da produção de produtos de limpeza doméstica cotidiana; (ii) Discutir saberes teórico-metodológicos apresentados em um minicurso de produção de produtos domissanitários; (iii) Verificar práticas cotidianas de produção e consumo de produtos de limpeza doméstica baseadas na reelaboração e compreensão da leitura de saberes químicos.

METODOLOGIA

Esta discussão funda-se na abordagem qualitativa interpretativa ao analisar depoimentos dos participantes quanto à reelaboração de práticas de letramentos a produção, o uso e o consumo de produtos de limpeza doméstica cotidiana, baseadas nas aprendizagens intergeracionais resultantes de um minicurso de produção de produtos domissanitários. O critério de participação no minicurso esteve baseado no interesse de novas aprendizagens, capacidade de entender textos básicos contendo números, tabelas, o manuseio de

objetos práticos acessíveis no cotidiano para os participantes acessarem a compreensão do glossário químico. Inicialmente, o público alvo projetado seria para atender idosos interessados na temática, mas pessoas de diversas faixas etárias, igualmente, demonstraram interesse durante a divulgação do referido minicurso, tendo-se uma turma composta com 9 pessoas com idade de 17 a 60 anos, maioria do sexo feminino.

Os níveis de escolaridade dos participantes eram diversificados, mas a maioria com segundo grau completo, residentes em bairros distantes da Universidade, local da realização do minicurso onde trabalham como terceirizados, tendo a oportunidade de participarem do minicurso vinculado ao Projeto de Extensão “Práticas de letramento de pessoas idosas no cotidiano: traçando letras, esculpindo textos”, promovido pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB no Laboratório de Química. O planejamento e realização do minicurso envolveu mestrando de Química, graduandos das Licenciaturas (Pedagogia e Letras) e professores orientadores dos Departamentos de Química e Educação, viabilizando as etapas do minicurso e atividades ao envolver aulas teóricas e práticas contendo conteúdo específico da Química e do Letramento. Os instrumentos que permitiram os registros das informações: a) folder de divulgação e inscrição do minicurso proposto, cujo material direcionou diálogos e conversas a produção dos produtos domissanitários; b) roteiro dos produtos a serem confeccionados no minicurso indicados pelos participantes (detergente, desinfetante, sabão em barra); c) planejamento e realização das aulas teórico-práticas com manipulação de objetos e substâncias químicas; d) questionário para identificar a impressão dos participantes em relação ao minicurso; e) entrevista transcrita com avaliação dos participantes em relação a fabricação e consumo dos produtos.

A proposta de aprendizagem intergeracional e letramento inclusivo objetivou incluir pessoas adultas e idosas em diferentes práticas de letramentos ora e escrito, proporcionando-lhes outras leituras de/do mundo ao participarem de diferentes aprendizagens úteis à vida cotidiana e participação social. Suas atividades caracterizam-se como práticas e teóricas direcionadas a um público intergeracional ao considerar que os critérios do tempo/lugar de aprender não se limitam apenas ao calendário e espaço escolar, mas ao “tempo” em que se deseja sempre começar de novo (FREIRE, 1980). Esta proposta reconhece que os saberes e experiências das pessoas idosas não se perdem nos “saberes daquele tempo”, mas continuam “sendo hoje” no presente, significando um continuum de temporalidades sócio históricas de forma coletiva

entre pretérito e presente, entre as partes e o todo social. “Os ‘velhos(as)’ ainda têm muito a dizer a sociedade e, esta, a escutá-los e aprender com eles” (KACHAR, 2001).

A ideia do curso surgiu do mapeamento dos tipos de produtos mais utilizados no espaço doméstico elencados por eles, neste sentido houve a escolha dos químicos a serem utilizados e objetos de manuseio na confecção (balde, colher de pau, luvas, máscaras protetoras e jalecos), seguindo a demonstração das peças, confecção, armazenamento e distribuição das amostras entre os participantes. Expectativas de aprendizagem reveladas nas próprias solicitações, a exemplo de que “para as questões do dia-a-dia, seria ótimo para começo de aprendizado fazer coisas que se utilizam em casa... só assim a gente aprende... economiza e passa a entender melhor na hora que for comprar esses materiais...”. Nesse sentido a surgiu a sequência da fabricação artesanal do desinfetante, pois segundo suas expectativas “era bom saber como fazer o desinfetante... para ter mais uma opção de cheiro e gosto em casa e quando estivesse arrumando as coisas...”

Conforme solicitação dos participantes e orientação dos colaboradores de Química o material químico necessário a confecção do desinfetante (brancol, essência, conservante, renex e/ou ricinoleato e corante) foi disponibilizado ao grupo por meio de cota e estoque laboratorial. O procedimento consistiu em depositar o ricinoleato ou renex em um recipiente, adicionando a essência de preferência pessoal, misturando pouco a pouco até dissolvê-lo, adicionando água lentamente para evitar a formação de espumas. Em seguida, adiciona o brancol - conservante e corante - em mistura vagarosa e pausada e, finalizando, deixar por 24h o material descansando, depois engarrafá-lo. Os colaboradores da Química disponibilizaram uma tabela com adicionais maiores a quem desejasse produzir em maior quantidade, fomentando o letramento inclusivo da sua produção e consumo consciente, visto abaixo.

TABELA 01: Fonte: registros do minicurso

Quantidade	Essência	Brancol	Conservante	Renex
1l	30ml	7,5ml	1ml	30ml
10l	300ml	75ml	10ml	300ml
50l	1500ml	375ml	50ml	500ml
100l	3lml	750ml	100ml	3lml

A confecção do detergente seguiu o norte das opiniões dos participantes quanto a qualidade do material nele utilizado, pois com base nas práticas de letramentos de consumo cotidiano reconheceram a excelência dos produ-

tos utilizados no minicurso, isto “porque o que se compra (detergente) no supermercado é caro... pouco... só faz espumar e não limpa... além de que detergentes de algumas marcas deixam as mãos irritadas e cortadas...”. Neste caso, os materiais indicados foram o ácido sulfônico, amida, lauril (conhecido como texapon), soda cáustica, conservante, cloreto de sódio, essência, tabela indicadora do pH, assim, os participantes verificavam e mediam a quantidade da água na feitura do detergente. Procedimentalmente, mexer o ácido até diluí-lo, adicionando a amida e continuar mexendo e obter a mistura total do ácido/amida, adiante, adicionar o laurel, após tais etapas a regulação do pH ao adicionar soda cáustica, observando o valor do pH (papel indicador).

Quando o pH apresentar 7.0 (verificado no indicador amarelo-esverdeado) não mais adicionar a soda, mas conservante, cujo fator é básico para qualquer tipo de detergente (maçã, limão, neutro, erva doce, etc.), seguindo o acréscimo da essência e o corante para cada tipo de detergente. Finalmente, colocar sal (uma colher de chá em um pouco de água) para engrossar a quantidade proposta. Para esse item os colaboradores, também, disponibilizaram uma tabela com quantidades mais elevadas para os que desejassem confeccionar em maior quantidade, potencializando as práticas do letramento consciente quanto à produção, uso e consumo do detergente, visto a seguir.

TABELA 02: Fonte: registros durante a realização do minicurso

Água	Ácido	Amida	Lauril	Soda	Conservante	Cor	Essência	Sal
1L	100ml	10ml	5ml	--	1ml	--	5ml	1cc ¹
10L	1L	100ml	50ml	--	10ml	--	50ml	1cs ²
50L	5L	500ml	250ml	--	50ml	--	250ml	5cs
100L	10L	1L	500ml	--	100ml	--	500ml	10cs
400L	40L	4L	2l	--	400ml	--	2L	40cs

A produção do sabão em barra ou sabão caseiro norteou-se pelas práticas de letramentos de uso e consumo cotidiano dos participantes ao referenciar seu valor nas atividades domésticas, pois “o sabão é (produto de limpeza) o mais antigo... o mais eficiente e o que não causa nenhum dano à saúde... inclusive é o mais barato de todos e faz o mesmo efeito...”. Os materiais designados para esta confecção foram 2L de óleo, 360g de soda cáustica, 400ml/litro de água morna ou fria, 20ml de essência, 50ml de álcool, 100ml de

¹ 1cc (uma colher de chá).

¹ 1cs (uma colher de sopa).

² 1cs (uma colher de sopa).

suco de limão (coado), além de utensílios, como colher de pau, balde, forma retangular, par de luvas e máscara protetora. Após a dissolução da soda cáustica na água e mexer completamente, acrescentou-se óleo (coado), mexendo por cerca de 20 a 30 minutos, em seguida adiciona o suco do limão e a essência, mexendo por 5 minutos, inserindo o álcool (mexendo por mais 10 minutos), por último colocar em “caixas tetra pak” (material de embalagem descartável), deixando em repouso por 2 dias, esperar o ponto do corte em tabletes. Ao término do minicurso aplicamos um questionário sobre a importância dessas atividades oferecidas pela Universidade, igualmente, a oportunidade de aprenderem a confeccionarem tais produtos, a fim de produzirem de forma consciente para fins domésticos e rentáveis.

IDOSO NA SOCIEDADE: Demandas de inclusão social

Diversas abordagens acerca da pessoa idosa ganha espaço nas políticas públicas em contextos nacionais e internacionais em benefício às discussões do envelhecimento e da longevidade. A Organização Mundial da Saúde-OMS adotou o termo “envelhecimento ativo” para expressar o processo da conquista da longevidade não apenas como um processo individual, biológico, mas sociocultural. O envelhecimento dar-se em todas as camadas sociais, neste sentido, há políticas educacionais destinadas ao atendimento deste segmento populacional explicitadas no Estatuto do Idoso (2003) quanto aos seus direitos permanentes a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços específicos a esta realidade etária, garantindo-lhes uma educação com adequação curricular, metodologias e materiais didáticos destinados aos programas na educação de idosos, capítulo V e artigos constitutivos. Igualmente, cursos especiais contendo técnicas da comunicação relacionadas aos avanços tecnológicos, tendo em vista a integração à vida moderna, além da participação em comemorações culturais na transmissão de conhecimentos às demais gerações, a fim de preservar a memória e a identidade culturais.

Tais dispositivos são direitos educacionais assegurados às pessoas idosas haja vista seu desenvolvimento inacabado no longeviver articulado as ações de liberdade, dignidade, respeito e convivência humana (MASSI e TORQUATO, et al 2010). O envelhecimento ativo e saudável depende da realização de programas voltados à saúde, à sociabilidade e à educação, tendo em vista mantê-los mais independentes física e mentalmente na comunidade e no ambiente familiar, portanto a necessidade da aprendizagem continuada

diversificada conforme as diferentes maneiras de envelhecer (DEBERT, 2004). Atualmente, as pessoas adultas e idosas são desafiadas a compreenderem informações expostas nos mais variados textos divulgados na mídia coletiva e individual, por isso, as demandas inclusivas nas diversas práticas de letramentos, neste sentido as propostas da educação inclusiva são relevantes à aprendizagem continuada.

Os usos da língua no contexto atual estão além dos níveis da alfabetização, conforme Soares (2004), elas se multiplicam com as variedades dos gêneros textuais orais e escritos circulantes na sociedade contemporânea informatizada (KACHAR, 2001). Ao entender que os usos da língua oral e escrita, pertencentes à memória dos adultos e idosos diferem das práticas atuais, considera-se que estas necessitam de efetiva reelaboração na comunicação se realizando por meio da linguagem ao acessar informação, expressar opinião, defender ponto de vista, partilhar e construir visão de mundo, produzir e transmitir conhecimentos. Com estas colocações pensa-se em uma linguagem inclusiva capaz de desconstruir preconceitos comunicacionais e discriminação de sujeitos etários falantes, leitores e escritores inscritos em propostas educacionais pautadas nas contribuições da Educação Inclusiva (CARVALHO, 2004). A Educação Inclusiva envolve aspectos cognitivo da capacidade individual e sociocultural ao considerar significados das práticas sociais cotidianas e coletivas em um dado contexto se realizando nas trocas e experiências geracionais no contexto social imediato (OTTANI e COELHO, et al 2017).

A Educação Inclusiva com pessoas adultas e idosas dialoga com propostas socioeducativas não atreladas, diretamente, a educação escolar institucionalizada no ensino regular, mas em consonância com propostas socioeducativas em ações pensadas na Educação Popular defendida por Freire (1980), por considerar saberes e fazeres atrelados as experiências sociais adquiridas nas interações espontâneas cotidianas. Entende-se que estas experiências resultam de aprendizagens geradas nas interações intergeracionais cotidianas, ainda que não oficializadas em propostas do ensino regular, para a escola convergem todas as idades, igualmente, existindo a convivência intergeracional em que uns aprendem com os outros. Com estas breves considerações pode-se pensar em propostas socioeducacionais atreladas a uma Educação Popular Inclusiva focada nas relações intergeracionais, muitas vezes, não condizentes com práticas do letramento escolarizado, pautado na cognição etária infanto-juvenil, mas propostas baseadas nas expectativas de aprendiza-

gem negociadas nas trocas de saberes-fazeres dos sujeitos aprendentes percebidas nas práticas dos letramentos cotidianos.

APRENDIZAGEM INTERGERACIONAL

Estudos nesta temática ganha espaço em pesquisas acadêmicas (KACHAR, 2001; MARANGONI, 2011; MOTTA, 2002; GOLDMAN, 2002) influenciados pelo crescimento da população idosa, a longevidade, muitos avós cuidando de netos, idosos e finanças domésticas, esta convivência entre gerações ocorre, majoritariamente, no ambiente familiar, minimamente nos demais setores da sociedade, como a escola e a universidade. Pode-se entender a convivência intergeracional com base no conceito de geração(ões) defendido pelo sociólogo Domingues (2002) que envolve o contato com a família no ambiente familiar nas relações de parentesco com avós, netos, pais e parentes, o convívio entre grupos de indivíduos conterrâneos nascidos em temporalidades sociais próximas, a convivência de indivíduos em suas experiências da memória coletiva e interculturais. Nestas relações há constante troca de diversos saberes-fazeres resultantes em diferentes aprendizagens provindas de diferentes sujeitos etárias, entendendo-se a convivência intergeracional espontânea ou intencional determinando a inclusão social por meio das diferentes aprendizagens.

Neste aspecto, entende-se a intergeracionalidade ocorrendo em espaços educacionais formais e informais, conforme contribuições de Magalhães (2000, p. 41) ao entendê-la se gerando nas “relações espontâneas entre gerações”, assim como, nas “relações intergeracionais institucionalizadas, utilizando campos de ação próprios, com métodos e técnicas utilizados por agentes sociais, facilitadores e catalisadores das aproximações e interligações”. São trocas de saberes etários horizontais que possibilitam diversos modos de pensar, agir e sentir que renovam opiniões acerca do estar mundo convivendo com as pessoas, os quais ocorrem reciprocamente em um movimento constante de construção e desconstrução. Dessa forma, as atividades socioeducacionais intergeracionais proporcionam um espaço, no qual as diferentes gerações (re)criam histórias comuns baseados em sabedorias de cada integrante do grupo, respeitando as divergências do conhecimento de cada um.

Em Goldman (2002, p.1) encontra-se sua relevante percepção do crescimento cultural intergeracional entre grupos (inter)geracionais “tenha características e marcas próprias compartilhadas por toda a sociedade, deve-se observar que as gerações não se apresentam sob a determinação de um único

grupo, mas sim como referência aos grupos que formam o conjunto social”, neste sentido o autor reconhece que “através do conteúdo geracional determinados fenômenos culturais acabam simbolizando diferentes grupos etários” influenciando uma geração inteira, ainda considerando que “o conteúdo geracional contempla questões como solidariedade, amizade, união, esperança e rebeldia que se remetem a um forte símbolo intergeracional”. Estas colocações reforçam o entendimento de que as aprendizagens intergeracionais são fundantes na sustentabilidade das gerações se realizando através dos diferentes saberes-fazeres dos atores sociais ensinantes e aprendentes. Conforme o citado autor a “intergeracionalidade é um conceito que se vive e se aplica à vida cotidiana”. Esta realidade para o autor torna-se um meio de aproximar as gerações para melhor compreensão e busca de soluções de problemas relacionados a todas as faixas etárias, sobretudo, na convivência familiar.

Nas relações intergeracionais as diferentes faixas etárias aprendem atitudes de respeito às diferenças, valorização de diferentes experiências individuais e coletivas que educam para a vida. Neste entendimento torna-se fundamental o desenvolvimento de Programas ou Projetos Intergeracionais atrelados a universidade, a escola ou, mesmo, as instituições sociais direcionados ao público intergeracional, o qual demanda metodologias multietárias haja vista que as múltiplas experiências se fundam em diversas práticas de letramentos oral e escrita. As pessoas socializam saberes-fazeres interculturais adquiridos na vida cotidiana por meio das múltiplas linguagens oral e escrita, ressignificadas por cada usuário da língua em diversos contextos sociais e diferentes interlocutores, as quais reelaboradas, continuamente, nas relações interacionais. Neste aspecto os adultos maduros e os idosos tiveram a oportunidade de ressignificarem suas práticas de letramento relacionadas ao uso e consumo de produtos de utilidades doméstica junto a jovens estudantes universitários marcadas nos encontros de aprendizagem intergeracional.

LETRAMENTOS COTIDIANOS: Reelaboração de saberes e fazeres

Ao considerar as heterogeneidades textuais prevalentes na sociedade marcada por mudanças socioculturais, o letramento se impõe como um conjunto de práticas de uso constante da leitura e escrita enquanto sistemas simbólico e tecnológico em contextos específicos na diacronia sociohistórico (KLEIMAN, 1995). Neste cenário adulto e idoso têm a oportunidade de participarem de um minicurso voltado a reelaboração das práticas de consumo de produtos de limpeza doméstica, ao dominarem seus procedimentos de con-

fecção por tornarem-se mais instruídos quanto ao consumo das versões industrializadas. Neste sentido, nove pessoas (um homem e oito mulheres) com idade entre 17 a 60 anos, níveis de escolaridade entre a 7ª série do ensino fundamental e ensino médio incompleto acessaram aos saberes teórico-práticos na confecção de produtos domissanitários. As explicações teóricas e procedimentais acerca da confecção dos produtos domissanitários pautaram-se no diálogo entre saberes empíricos-científicos, ao privilegiar o letramento inclusivo dos participantes, desta forma, tecendo situações de leitura e escrita por eles vivenciadas em supermercados, anotações de lista de compras, leituras de rótulos, embalagens e tabelas instrucionais, validade do produto, qualidade, marcas, quantidade, diferenças de preços no mercado, proporcionando-lhes a oportunidade de compartilharem as (re)leituras destas experiências nas discussões intergeracionais, verificando-se nas FIGURAS 01 e 02.

FIGURA 01: Distribuição. Fonte: registros do projeto



FIGURA 02: Distribuição. Fonte: registros do projeto



Neste espaço inclusivo os participantes foram assimilando outras práticas de letramento norteadas por novas linguagens atreladas aos saberes da Química, as quais foram acompanhadas com a exposição de slides, leitura do material impresso compreendidas nas discussões verbais nas quais os participantes relacionavam linguagens cotidianas e acadêmicas expressadas pelos monitores. A linguagem do cuidado foi tratada na apresentação de vídeos sinalizadores de acidentes no manuseio dos produtos, para evitar intoxicações, queimaduras térmicas e químicas, igualmente, a linguagem das regras de conduta e manipulação das soluções químicas ao lavar as mãos, proteger o rosto com máscara, usar luvas, proteger familiares, cuidado na confecção e armazenamento dos produtos, não ingerir ou inalar substâncias, não manusear material desconhecido, a soda cáustica e outros ácidos. A linguagem da rotulação dos produtos, separação dos objetos e materiais destinados a sua confecção, assim como a reserva do espaço doméstico exclusivo permanente ou temporário para tal finalidade. Durante a exposição das temáticas do minicurso observou-se fatores que fomentaram a aprendizagem intergeracional e o letramento inclusivo, como por exemplo, as diferenças etárias e níveis de escolaridade, prevalecendo o interesse de dominar um saber-fazer útil aos fazerem cotidianos e rentáveis a renda familiar.

Neste sentido a proposta didático-pedagógica do minicurso fundamentou-se no compromisso com o desenvolvimento do letramento científico ao estimular não apenas a capacidade de compreender e (re)interpretar o mundo natural, social e tecnológico, mas a capacidade transformá-lo por meio das práticas de letramento reelaboradas inspiradas nos aportes teóricos e procedimentais da ciência, a fim de atuarem no e sobre o mundo ao exercer uma cidadania inclusiva. As múltiplas linguagens atreladas aos diversos textos das áreas convergentes na realização do minicurso tornavam-se acessíveis aos participantes, nestes encontros ampliavam a capacidade expressiva da linguagem verbal com um vocabulário específico com significados incomuns nas práticas cotidianas. Neste caso, tendo-se a leitura de representações gráficas com os símbolos da Química representando uma realidade por eles vivenciada, mas não observada em termos dos significados desta linguagem específica.

Os participantes acessaram a linguagem matemática para entender o texto da Química ao expressar suas fórmulas por meio de números, pesos, quantidades, linguagens convergentes significando textos peculiares de cada área do saber científico, momento em que os participantes foram capazes de

entender seus significados nas práticas cotidianas. Nesta compreensão uma das integrantes ao participar da preparação química do desinfetante expressou sua relevância no consumo doméstico, reconhecendo ser “indispensável ter em casa e que muitas das vezes é caro e não tem tanto rendimento”, evidenciando que esta confecção artesanal orientada apresenta mais qualidade, rendimento e consumo consciente. Na ocasião da fabricação desse produto em contexto acadêmico observou-se a interação e participação de todos, ora manuseando produtos ora auxiliando colegas, conforme demonstrado nas FIGURAS 01 e 02. O preparo do detergente destacaram-se orientações científicas acerca dos cuidados básicos com discussões direcionadas a feitura deste produto, principalmente a regulação do pH e a adequada utilização da manutenção do “potencial hidrogeniônico”, observado no papel indicador da neutralidade na sua confecção. O monitor chama a atenção dos participantes que o estado neutro desse produto não significa sinônimos dos termos incolor ou inodoro, momento em que eles ampliam o uso consciente das palavras nos textos cotidianos.

Neste sentido segue a confecção do sabão em barra ou sabão caseiro, igualmente verificando-se o empenho e participação dos integrantes, destacando-se momentos discursivos convergentes ao material utilizado na sua confecção comum a todos: o óleo de cozinha. O professor instruiu aos participantes a necessidade do óleo caseiro na sua fabricação em vez de descartá-lo sendo possível (re)utilizá-lo e (re)aproveitá-lo em benefício da higiene pessoal e doméstica, além do investir na rentabilidade da renda familiar. Uma das participantes pontuou que este minicurso “foi uma experiência enriquecedora que mostrou como poderíamos produzir produtos de necessidade diária, e também pudemos enxergar perigos na confecção desses produtos”, revelando que os saberes acerca do manuseio adequado destes produtos, comumente, utilizados nos serviços domésticos, contribuem para melhorar a qualidade de vida em termos respiratórios, alérgicos, cujas observações foram orientadas a leitura consciente dos seus elementos químicos. Nesta perspectiva, os participantes registraram sua impressão acerca das releituras das práticas de letramento acerca do uso, consumo e confecção desses produtos promovidos pela universidade, coordenação, monitores(as) e colegas de trabalho, verificando-se a seguir a natureza de alguns depoimentos

(P1) o curso de extensão foi bastante propício para o meu desenvolvimento e comunicação com outras pessoas...

(P2) a temática do curso além de muito atual e engajada com as mudanças sociais que estamos passando no país... serviu para absorção de novos letramentos até então desconhecidos por mim...

(P3) o minicurso foi muito bom... aprendi a fazer os produtos e assim ganhar um dinheiro extra...

(P4) perfeito... gostei muito... se eu pudesse levaria meus amigos para aprender um pouco deste projeto lindo da UEPB...

As impressões positivas acerca da extensão alcançando pessoas da comunidade externa não direcionada as pessoas inseridas na Universidade, lembrando que os integrantes participaram no término do horário de trabalho (16h00), foi um investimento planejado no qual se verifica crescimento de cada participante, posição revelada no depoimento de P1 ao se referir que o curso de extensão “foi bastante propício para o meu desenvolvimento e comunicação com outras pessoas...”, enfocando, também, nas trocas da comunicação intergeracional. Os resultados do minicurso não se limitaram apenas a exposição teórico-metodológica da temática, mas comungando com demandas das “mudanças sociais que estamos passando no país...”, contribuindo para a “absorção de novos letramentos até então desconhecidos por mim...” (P2), estes sentos reelaborados durante a aprendizagem intergeracional. Vale ressaltar as colocações de P3 ao imprimir que aprendeu “a fazer os produtos” e como isto “ganhar um dinheiro extra...”, oportunidade que deveria alcançar mais pessoas nas colocações de P4 ao afirmar que gostou muito do minicurso, lamentando não ter conseguido levar “amigos para aprender um pouco deste projeto lindo da UEPB...”, deixando uma sugestão de continuidade e engajamento da universidade nos cursos de inclusão social, lembrando que nem todos quiseram participar da entrevista.

Dentre os participantes destaca-se a impressão de P5 que, além de ter referências a sua aprendizagem relacionada aos produtos domissanitários quanto a sua confecção e consumo, mas em termos de fabricação para fins de comercialização, pois revela que após participar deste minicurso conseguiu instalar um pequeno negócio financeiro particular. Sobre a importância do minicurso oferecido pela equipe da UEPB (desinfetante, detergente e sabão em barra) P5 revela que o considerou “muito interessante... pois pra mim foi de suma importância...”. Igualmente este participante enfatizou que aplicou os saberes e fazeres adquiridos no minicurso na vida prática ao afirmar, positivamente, que “sim”, pontuando que estava “fabricando para comercializar”. Buscou-se saber acerca de outros possíveis benefícios das práticas de letramen-

tos relacionadas aos saberes químicos que constituem esses produtos, afirmando que “além do aprendizado... fiz amigos e pude abrir uma pequena fábrica...”. Percebe-se P5 inserido em práticas de letramento mais consciente quanto a avaliação do produto ao se referir ao “custo do produto e trabalho exigido na fábrica”.

Sobre a avaliação do projeto realizado em forma de minicurso na UEPB o participante P5 afirma que o considerou “excelente... e espero que continue com projetos dessa maneira...”, deixando sugestões de propostas de extensão de caráter permanente direcionadas a comunidade interna e externa. Ainda que este minicurso foi “um aprendizado né!... mais um aprendizado para o currículo pessoal... aprendi a fazer detergente e desinfetante... além de compartilhar com os amigos... fazer novas amizades... pra mim foi de suma importância...”. As fotos seguintes retratam de forma mais expressiva mudanças nas práticas do consumo e comercialização do participante P5, percebendo-se que passou a dominar o letramento dos saberes químicos utilizados nos produtos domissanitários ao confeccioná-los para consumo e comercialização, enriquecidos com várias fragrâncias. Este participante sendo capaz de produzir um texto publicitário contendo a logomarca do seu produto no mercado: “Me use”.

Este participante consegue ultrapassar os limites textuais da área da Química e amplia seu texto linguístico-discursivamente baseado no designer publicitário para divulgar suas vendas e encomendas, se afirmando cada vez mais nas práticas do letramento publicitário. As imagens fotográficas, destacadas abaixo, mostram o produto desenvolvido pelo participante P5, seu espaço de fabricação, encomenda, entrega e venda.

FIGURAS 03 e 04: Fonte: registros do projeto



FIGURAS 05 e 06: Fonte: registros do projeto



FIGURA 07: Fonte: registros do projeto



Nas FIGURAS 03 e 04 verificam-se a embalagem desenhada pelo participante (P5) das versões desinfetante e detergente com a logomarca “Me use”, produzidos com essência de limão, morango e coco em garrações de 2L expostos a venda (FIGURA 05) e entrega (FIGURA 07) no próprio local de trabalho administrado pelo participante (FIGURA 05). Pelas fotos percebe-se que a extensão universitária assume um compromisso de inclusão social junto aos populares na comunidade, ao disponibilizar uma educação pautada nos seus saberes-fazeres prévios, sendo possíveis estes atores reelaborarem práticas de letramento vivenciadas no cotidiano e se apropriarem de diversos tipos de textos. Percebe-se que estas atividades proporcionaram aos envolvidos consumirem e produzirem produtos de limpeza de forma mais consciente, sendo possível rever práticas de consumo orientadas pelos saberes acadêmicos adquiridos nas trocas de experiências etárias (jovens alunos da Universi-

dade, professores universitários, jovens, adultos maduros e idosos da comunidade).

Na prática atores sociais impulsionam a sociedade e a universidade reverem projetos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais de caráter mais inclusivo, sendo possível oferecer-lhe um processo de formação com mais autonomia, qualidade de vida ao respeitar diferentes saberes etários, ao compartilhar diferentes experiências de vida e ao adquirir aprendizagens necessárias à vida cotidiana. Nestas atividades jovens, adultos e idosos desenvolvem atitudes de respeito, valorização das experiências individuais, percebendo-se capazes de aprenderem em todo tempo enquanto cidadãos ativos e participativos na sociedade. Trabalhos como estes se adequam as expectativas de aprendizagem dos populares expressadas nos interesses comuns de jovens, adultos e idosos. Os resultados desta discussão contribuem para a ressignificação de alguns conceitos históricos em relação a formação docente inicial e continuada, a aprendizagem intergeracional, a educação com pessoas idosas, projetos realizados na comunidade, a Universidade indo ao encontro face a face dos populares que não a frequentam. Nesse sentido, entendemos ser imprescindível que políticas públicas promovam atividades voltadas às práticas de letramento e inclusão junto a esses sujeitos e gerações. Dessa forma, estaremos trabalhando para promover a inclusão social por meio de uma cidadania engajada no aprendizado de saberes práticos com retorno prático e útil a vida cotidiana de pessoas não incluídas na Universidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 10.741/2004. **Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 out. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2004/L10.741.htm> Acesso em: 25 jul. 2019.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: EDUSP, 2004.
- DOMINGUES, J. M.; **Gerações, modernidade e subjetividade coletiva**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, São Paulo, v. 14, n.1, p. 67-89, 2002.
- KACHAR, Vitória (Org.). **Longevidade: um novo desafio para a educação**. SP: Cortez, 2001.

KLEIMAN, B.A. (Org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre as práticas social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

FRANCHI, C. **Linguagem: atividade constitutiva**. Cadernos de Estudos Linguístico 1992; 22: 9-39.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

GOLDMAN Sara Nigri. **Gerações: notas para iniciar o debate**. Revista GerAção, Rio de Janeiro, a. 1, n. 1, p. 2-9, dez. 2002.

MARANGONI, Jacqueline Ferraz da Costa. **Meu tempo e seu tempo: possibilidades de coeducação no relacionamento humano entre avós e netos**. Curitiba, Pr:CRV, 2011.

MAGALHÃES, Dirceu Nogueira. **Intergeracionalidade e cidadania**. In: PAZ, Serafim. Envelhecer com cidadania: quem sabe um dia? Rio de Janeiro: CBCISS-ANG/RJ, 2000.

MASSI, Giselle; TORQUATO, Rebecca; GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula; LOURENÇO, Regina Celebrone. **Práticas de letramento no processo de envelhecimento**. Rev. bras. geriatr. gerontol. vol.13 no.1 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2010 Disponíveis em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbgg/v13n1/a07v13n1.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2019.

MOTTA, A. B. **Sociabilidades possíveis: idosos e tempo geracional**. In: FREITAS, L. E. et al. Tratado de Geriatria e Gerontologia. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

OTTANI, Breno de Souza; COELHO, Maristela Denise; SABINO, Mileide Marlete Ferreira Leal; Marilda TODESCAT, Marilda. **Aprendizagem informal e suas implicações práticas em um grupo de tutores de educação à distância**. Novas Tecnologias na Educação. CINTED-UFRGS, 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. SP:Parábola, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. BH: Autêntica, 2001.

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS ENTRE MULHERES IDOSAS: (Re)Afirmando Subjetividades

*Bruna Michele Soares Santana
Jéssica da Silva Mendonça Nóbrega*

INTRODUÇÃO

Este trabalho se inscreve nas reflexões acerca do envelhecimento saudável, ora realizadas na sociedade contemporânea no cenário mundial, igualmente, no contexto brasileiro, ao apresentar e discutir relatos autobiográficos narrados por mulheres idosas no diálogo interacional, (re)afirmando subjetividades em busca do envelhecimento saudável. O recorte das autobiografias, dizem respeito a um grupo particular de Convivência de Idosos, mas suas narrativas configuram-se em uma realidade contemporânea, inserida na realidade do crescimento da população idosa, sendo narrativas que fazem parte deste quadro social. A velhice é considerada uma fase do desenvolvimento humano presente num processo de envelhecimento heterogêneo, dinâmico e progressivo que requer cuidados da família e sociedade, pois nesta realidade muitos se tornam vulneráveis as doenças psicossomáticas acarretadas por diversas patologias, relacionadas às alterações morfológicas, funcionais e bioquímicas próprias do processo do envelhecimento (PAPALÉO NETTO, 2006).

Mas, para amenizar maiores agravamentos de problemas na saúde físico-mental entre as pessoas idosas, resultados de pesquisas e estudos destacam a necessidade de sociedade e suas instituições conceberem os idosos sujeitos participantes de atividades socioeducacionais que promovam a saúde físico-mental. Neste sentido, projetos sociais contribuem para promover a sua integração na dinâmica da sociedade, sendo possível estes tornarem-se mais ativos, participativos em atividades que envolvam o desenvolvimento da afetividade, a inserção nas práticas de atividades físicas e educativas em grupo, instituições, escolas, universidades, cujas atividades, certamente, influenciarão na conquista de um envelhecimento mais saudável.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de campo de cunho descritiva e exploratória, também como bibliográfica com análise interpretativa das informações geradas nos contatos interacional e intergeracional, vivenciados por mulheres idosas e alunos do ensino médio. Neste sentido as amostras de

análise são do tipo não probabilístico, porque de conveniência interativa com 11 (onze) mulheres idosas que frequentam o Grupo de Convivência Clube de Mães Rosa Mística, na cidade de Campina Grande, cujas mulheres se inserem acima de 60 anos de idade.

A coleta de dados foi conduzida por meio de palestras, aplicação de questionário sociodemográfico, a fim de se obter dados para conhecimento e caracterização da amostra para as discussões, abrangendo questões pessoais, etárias, religiosas, aposentadoria, moradia em companhia de filhos, tempo em que participam do Clube das Mães, como avalia os trabalhos desenvolvidos. Na pesquisa foi realizada relatos autobiográficos com escutas qualificadas, observação durante a realização das atividades, dinâmicas adaptadas a interação entre as idosas, palestras com temáticas que problematizam o autoconhecimento das subjetividades, resultantes das experiências de vidas sobre os desafios do envelhecimento, a fim de melhor conviverem com as mudanças psicológicas nesta fase da vida, desta forma, usufruírem de um envelhecimento mais saudável.

O contato com as mulheres idosas ocorreu em seis encontros semanais às quintas-feiras com duração de 120 minutos, as participantes foram mulheres idosas residentes próximas ao grupo de convivência clube de mães, convidadas a participarem das intervenções promovidas pela pesquisadora, ao problematizarem o autoconhecimento das subjetividades sobre os enfrentamentos na fase do envelhecimento como esposa, mãe, avó, aposentada, atividades cotidianas, etc. As mulheres reunidas em rodas de conversas narrando experiências, compartilhando e ouvindo outras experiências reafirmando-as e reelaborando-as em encontros com outras idosas e com jovens. Em rodas de conversas com os jovens no clube de mães foi proporcionada a temática da proximidade das gerações ao se discutir o respeito ao idoso, possibilitando as diversas faixas etárias ouvirem e compartilharem diferentes subjetividades etárias, refletindo sobre o respeito e o cuidado mútuo na vida cotidiana, por conseguinte facilitando o fortalecimento de vínculo intergeracional.

QUADRO 01: Desenvolvimento dos Encontros.

<p>1º Encontro</p> <p>No primeiro momento foi realizada uma dinâmica de “quebra gelo” com o objetivo fortalecer o grupo, (foi disponibilizado aos participantes frases motivacionais, onde os mesmos foram orientados a trocar entre si, justificando a entrega, salientando que a mesma pessoa não pode ser escolhida mais de uma vez), logo a pessoa escolhida, após receber a frase, se sentava em uma cadeira de costa para o grupo, e por conseguinte cada participante fez um elogio, assim um por vez falou e recebeu os elogios de suas colegas. Após o acolhimento do grupo, foi aplicado o questionário sociodemográfico. Ao final do encontro, foi solicitado as participantes para que as mesmas trouxessem um objeto que represente um significado em sua vida, para o próximo encontro.</p>
<p>2º Encontro</p> <p>O encontro se iniciou com uma dinâmica adaptada denominada a tenda do conto, momento em que as participantes, passaram a narrar suas histórias, a partir do objeto de significado que as mesmas trouxeram, nesse momento elas deixaram de ser apenas mais um idosa e/ou aposentada, passando a ser uma peça chave do encontro, tendo seu espaço para até mesmo trazer à tona suas emoções e anseios. Consequentemente, também foram provocadas a observação e a escuta das histórias de vida das demais. Todas colocaram o objeto sobre a mesa, em seguida uma por uma voluntariamente se sentou em uma cadeira que estava ao centro do grupo, pegando o seu objeto que estava sob a mesa e mostrando para as demais participantes, por conseguinte relatando o porquê trouxe aquele objeto, narrando ainda o significado do mesmo para sua vida.</p>
<p>3º Encontro</p> <p>O encontro iniciou-se com a dinâmica para quem você tirar o chapéu? (Dentro do chapéu, havia um espelho, porém, as participantes não sabiam). As idosas foram convidadas, uma por uma voluntariamente, a pegar o chapéu e olhar a foto que tinha dentro do mesmo, em seguida falar se tirar o chapéu para aquela pessoa e o porquê, assim descrevendo qualidades da mesma, caso tire o chapéu. Sabendo ainda, que não poderiam revelar para as demais participantes a foto da pessoa que haviam visto. No primeiro momento todas as idosas sem exceção tiveram um impacto, ao pegar o chapéu e se ver, pode se ver um misto de emoções ao falar sobre si, e sobre suas qualidades. Logo após, foi aberto roda de conversa para debater sobre a vivência, assim como avaliação de pensamentos e possíveis mudanças, visando a uma melhor qualidade de vida.</p>
<p>4º Encontro</p> <p>O encontro se deu por uma dinâmica denominada técnica de percepção, onde foi solicitado que os participantes formassem pares, sendo um jovem e um idoso, ficando um de frente para o outro, logo foram orientados a prestarem atenção em cada detalhe do outro por dois minutos, onde os mesmos começaram a dialogar ao mesmo tempo que se observava, em seguida foram orientados a virarem de costa, nesse momento foi solicitado que as idosas mudassem alguma coisa nelas, para verificar se o jovem iria notar algo de diferente, posteriormente a dinâmica foi repetida, porém mudando as posições. Em seguida foi aberto roda de conversa para discutir sobre o texto toca de lápis de Pedro Bandeira, bem como debater sobre a importância de perceber o mundo a sua volta, chamando a atenção dos mesmos para encontrar significado nos mínimos detalhes as coisas que acontecem ao seu redor, facilitando o entendimento de que, ao realizar pequenas ações (uma saudação, oferecer o lugar no ônibus para o idoso sentar, ajudar a atravessar a rua), ambos estarão proporcionando momentos de satisfação, bem como foi debatido sobre a importância do respeito e cuidado entre as gerações, considerando os limites de cada geração. Neste momento todos interagiram, começam a trazer exemplos do cotidiano, assim como refletiram sobre o respeito e as relações intergeracionais.</p>
<p>5º Encontro</p> <p>O encontro deu início com a dinâmica dos obstáculos, onde as mulheres idosas foram convidados a andarem lentamente sobre a sala sem obstáculo, a fim de perceber/conhecer o espaço,</p>

após foram orientados a formar dupla, e assim uma pessoa de cada dupla teria que fechar os olhos e andar sobre a sala com a ajuda de sua dupla, porém, agora com a sala cheia de obstáculos (cadeiras, mesas e bolsas). Ao final, foi aberto roda de conversa, na qual foi debatido sobre: a importância do respeito e cuidado, considerando as limitações e vulnerabilidade de cada uma. Em seguida foi debatido sobre o texto *pote rachado* (autor desconhecido).

6º Encontro

Ao chegarem no encontro as participantes, foram recebidas com música ao vivo (voz e violão), porém, para entrarem na sala teriam que desfilarem em cima do tapete vermelho que estava no meio da sala, foram chamadas pelo nome, uma por uma, com direito a salva de palmas. Após desfilar receberam uma rosa, em seguida falaram como estavam se sentindo, momento no qual as mulheres idosas se emocionaram bastante. Em seguida foram convidadas a fazer um desenho de uma árvore, apresentando os elementos básicos da saúde, sabendo que na raiz precisariam colocar o que é fundamental para uma vida saudável e o que se pode fazer para chegar a esta condição, no caule colocar o que pode servir de alimentos; nos galhos o que ramifica; nas folhas e frutos apontaram os comportamentos saudáveis. Logo após, foi aberto roda de conversa, a fim de discutir a vivência, bem como houve o feedback de ambas partes, seguido de uma homenagem para as mulheres idosas, onde foi relatado um pouco sobre cada uma das participantes, seguindo de música ao vivo (voz e violão), encerrando com *coffee break*.

Fonte: Elaborada pelas Pesquisadoras

Durante os encontros as mulheres idosas mostraram-se estimuladas a medida que participavam das discussões temáticas, especialmente, porque as temáticas foram por elas sugeridas, as quais relacionadas a relacionamentos sociais, familiares, autoestima, respeito, violência, preconceitos, silenciamento, vida doméstica, viuvez, afazeres cotidianos, outras temáticas que surgiam na escuta interativa com as demais colegas do Grupo de Convivência. Sob a visão da psicóloga, os encontros lhes proporcionaram mais coragem e confiança para que as idosas falassem mais de si e, assim, ouvir as outras, os quais diferentes de outras atividades proporcionadas pelo Clube de Mães Nossa Senhora Rosa Mística (eventos escolares e comunitários, bingos, sorteios, atividades artesanais, palestras, oficinas, aniversários, confraternizações, etc.). A escuta do outro nestes encontros foi priorizada, momentos singulares, marcados com histórias e experiências pessoais relacionadas as emoções, espiritualidade, desejos, sonhos, conquistas, realizações na família, trabalho, comunidade, afazeres cotidianos e, outros, surgidos e compartilhados de forma espontânea sem timidez.

Foram encontros nos quais elas desabafavam tanto experiências emocionais gratificantes da vida, quanto, experiências indesejadas, mas encaradas face a face com outras experiências semelhantes relatadas entre elas, umas mais espontâneas, outras mais limitadas, mas todas participativas em suas singularidades. Por enfrentarem a longevidade, neste espaço buscam atividades para dinamizarem a vida social, familiar, religiosa, intergeracional, pois

enfrentam as limitações do processo de envelhecimento nas atividades cognitivas, funcionais, ocupacionais, por isso, o desafio de permanecerem mais ativas e participativas ao enfrentarem a realidade longeva e demandas socioculturais dela decorrentes.

IDOSOS NA SOCIEDADE: Demandas Sociais

Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera idosa a pessoa com 60 anos de idade ou mais. É importante entender que essa fase requer além de respeitos e cuidados, um olhar diferenciado possibilitando ao idoso a autonomia, dando lugar ao mesmo na sociedade, considerando suas particularidades, singularidades, desigualdades e venerabilidades, ressignificando ainda sua identidade, pois está é uma fase marcada por transformações psicossociais, alterações funcionais e fisiológicas, perdas sensoriais e até cognitiva, portanto estão também mais vulneráveis as diversas patologias (OMS, 2010). A maioria da população brasileira busca a qualidade de vida na terceira idade, para um envelhecimento bem e saudável. Desta forma, mas que um olhar voltado para o idoso deve ser preservado o respeito, a segurança, o amor, por conseguinte que seus direitos sejam de fato assistidos e consequentemente, que a subjetividade seja levada em consideração, bem como suas experiências, vivências e entre outras, sempre destacando os hábitos saudáveis, envolvendo assim orientações sobre alimentação e comportamentos (BRASIL, 2003).

De acordo com o Estatuto do Idoso e segundo a LEI 10.741/2003, assegura o direito às pessoas idosas acima de 60 anos de idade, no qual o idoso goza de todos os direitos fundamentais do ser humano, sendo uma responsabilidade da família, comunidade, sociedade e do Estado, assegurar a efetivação dos direitos dos idosos, considerando suas particularidades e venerabilidades (BRASIL, 2003).

POLÍTICAS DE ENVELHECIMENTO

Para se compreender melhor a fase da vida na velhice, se faz necessário compreender também os aspectos psicológicos, biológicos, cronológicos e sociais, assim como o contexto em qual o idoso está inserido, os fatores políticos, históricos, econômicos e culturais, logo compreendendo os diferentes estágios da vida, uma vez que o contexto em que o idoso está inserido influencia diretamente em sua qualidade de vida. Por outro lado, não se deve levar em consideração apenas a idade cronológica, que está correlacionado

como os anos de vida desde seu nascimento, mas considerar também a idade biológica, que se correlaciona com as transformações do corpo e da mente. A idade psicológica, o modo como o cada um se avalia diante de si mesmo e frente a suas lutas. A idade sociocultural que correlata com os papéis sociais, os hábitos. Portanto é relevante destacar a idade cronológica, biológica, psicológica e social, não como uma regra determinante no processo de envelhecimento, mas para uma melhor compreensão sobre o tema.

O envelhecimento dos cidadãos é algo inerente a toda população, portanto demanda não só de ações locais, mais regionais, nacionais e internacionais, para um melhor envelhecimento ativo, contudo para que isso ocorra é necessário maior atenção, tanto na saúde, quanto nos determinantes da saúde; serviços sociais, alimentação, segurança, educação, emprego, renda, moradia, transporte, saneamento básico, assim como consolidar o vínculo entre as gerações (OMS, 1999). A Psicologia por sua vez, tem grande contribuição nas políticas públicas, no que concerne à saúde mental, aos aspectos cognitivos e comportamentais, tendo como foco intervenções na saúde da pessoa idosa; atuando em terapia individual, comunitária e/ou grupal, intervindo na minimização do sofrimento, atuando diretamente com o idoso e seus familiares, advertindo sobre cuidados e necessidades do idoso, sempre visando a qualidade de vida, favorecendo o contato consigo mesmo e com o outro, visando autonomia respeitando as particularidades, colaborando na resolução de conflitos, bem como facilitar a relação familiar e social.

Quando necessário auxiliando ainda na reabilitação quando houver perdas cognitivas, facilitando os contatos sociais, assim como dando apoio emocional, pois o envelhecimento acarreta consigo mudanças múltiplas, consequências atreladas as limitações do envelhecimento, muitos enfrentam alguns transtornos psicológicos dentre outros. E a forma como o idoso lida com tais mudanças reflete diretamente na melhora ou piora de sua qualidade de vida. Portanto o psicólogo(a) atua, também, no processo de orientação, na psicoeducação, nas crenças do idoso, fazendo com que o mesmo passe por esse processo de forma mais satisfatória possível (TEIXEIRA, 2002).

ENVELHECIMENTO SAUDÁVEL: Desafios no cotidiano dos idosos(as)

O envelhecimento saudável pode ser considerado como algo subjetivo de cada indivíduo, correlacionado com uma vida considerada satisfatória, que perpassa desde fatores comportamentais, ambientais, sendo mais significativo dar vida aos anos, ao invés de dar anos à vida, ou seja, oportunizar a

pessoa idosa atuação em sua vida, na comunidade, de modo que a mesma independente de sua idade cronológico se sinta útil. Posto que, a qualidade de vida também está relacionando com sua posição na vida entre seus valores, sua cultura, pois a qualidade de vida é “uma variável resultante do desenvolvimento pessoal e coletivo, dependente de múltiplos fatores, que determinam nossa capacidade de produzir resultados, ser feliz e ser saudável” (ARAÚJO, APUD MEDEIROS 1999, p. 32).

Portanto deve-se trabalhar tendo em vista, a promoção da saúde e prevenção da doença, a cerca de novas ações nas políticas públicas, portanto promovendo modos de viver mais saudáveis em todas as fases da vida e não só na velhice (OMS, 1994). As políticas públicas promovem cada vez mais à qualidade de vida, e que essas ações sejam voltadas para resgatar a autoestima e ressignificar a identidade, uma vez que a população idosa começa a refletir sobre seus papéis sócias frente a suas particularidades, à vista disso, é de suma relevância empoderar essa população sobre seus direitos, tendo em vista a promoção da saúde e prevenção de enfermidades, para um envelhecimento ativo e saudável, considerando que o envelhecimento é um processo natural, onde frequentemente sofrem influencias socioculturais, político-econômicas, entre outros (WHO, 2005).

Para além das atividades desenvolvidas na comunidade devem fazer refletir o modo de vida dos idosos, bem como uma atividade social e significativa, pois em grupo o indivíduo pode construir e reconstruir significados nos aspectos afetivos e cognitivos, uma vez em que o mesmo começa a reconhecer-se dentro do ambiente em que está inserido. Seja por meio de rodas de conversas, trocas de experiências e informações, ou até mesmo através de dinâmicas, visando minimizando o dano, e ressignificar a identidade de cada um, facilitando a compreensão sobre sua importância na sociedade (MARTÍN-BARÓ, 1998).

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS: Espaços de Fala e Escuta

Quando se provoca o idoso a reflexão sobre as lembranças vivenciadas não só se trabalha memórias, mas ainda permite o mesmo trazer à tona a importância e a relevância do processo que lhe constituiu como sujeito, de modo que oportuniza uma maior compreensão de si mesmo, possibilitando ainda sentido e significado para suas histórias de vida. O idoso pode reconstruir sua vida, ao contar e recontar suas histórias, bem como recordar as relações internas e a trajetória familiar (BARROS, 1989). Os relatos autobiográficos

cos facilitam o autoconhecimento sobre a velhice, uma vez que suas experiências são resgatadas na contagem de histórias, posto uma vida que não aconteceu “isoladamente”, mas como ela está sendo interpretada e narrada. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. Consequentemente possibilitando uma melhor compreensão sobre suas ações, seja através de seus princípios, intenções ou até mesmo conceitos (BOSI, 1987).

Logo os relatos autobiográficos permitem que os indivíduos expressem sua subjetividade, provoca a escuta, o resgate da contação de história, proporcionando ainda mais experiências e novas aprendizagens, bem como a ressignificação de sua identidade, já que o mesmo pode contar e recontar suas histórias de vida, por conseguinte vai se moldando com as relações sociais. Para além, os autorrelatos, pode promover a (re)construção, (re)organização da história de vida do idoso, possibilitando uma viagem no tempo passado, presente e futuro, por conseguinte facilitando uma (re)significação de seus sabores e dessabores diante suas vivências. Assim, os relatos provocam nos idosos sentidos e significados às suas experiências (MACEDO, 2007).

MULHERES IDOSAS: (Re)afirmando Subjetividades

No que diz respeito à subjetividade, a mesma é singular e individual do ser humano, desenvolvida através da experiência única do indivíduo, uma vez que envolve não só ideias e emoções, mas também anseios, pensar, sentir, amar e se colocar no mundo. É desenvolvida particularmente pelo indivíduo, que perpassa desde o reconhecimento do outro, bem como do eu, aonde vai cada vez mais se apropriando do contexto histórico, social e político. Portanto a Psicologia apresenta estudos acerca das subjetividades individuais, em virtude de facilitar o entendimento do homem em sua totalidade (BOCK, FURTADO, & TEIXEIRA, 2009).

Assim, a subjetividade é construída, tendo influência direta com os processos internos e externos, conforme se constitui as relações sociais, tendo correlação com sua percepção, com sua história de vida, e sua visão de mundo (SANTOS, 2001). Nesse sentido as trocas de experiências, propiciam o encontro e a (re)afirmação das subjetividades das idosas, seja através das dinâmicas adaptadas, das rodas de conversa, das palestras sobre o envelhecimento saudável, nas trocas interacionais entre idosas, compartilhadas com jovens estudantes, e principalmente os autorrelatos, visto que em muitas das

situações elas não tem espaço, para que possam se expressarem, havendo assim um desencontro das subjetividades.

SUBJETIVIDADES: (Des)encontros e (Re)afirmações

A subjetividade do idoso também se constitui em seu discurso, a partir de suas relações, bem como suas experiências, refletindo diretamente em seu modo de agir. Para Fischer (2012), a subjetividade se refere ao “modo pelo qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo”. Contudo para ser discutida a subjetividade, devem-se levar em consideração os aspectos biopsicossociais, pois têm correlação direta com a subjetividade. Os aspectos da subjetividade facilitam uma melhor compreensão da linguagem, no que diz respeito a comunicação com a pessoa idosa, considerando os acontecimentos do passado, presente, e as expectativas do futuro, assim a subjetividade pode ser revelada através do diálogo, estabelecendo vínculo com as outras pessoas, por vez, através das narrativas e/ou discursos, deste modo sendo provocado a memória, assim como a escuta (BOSI, 1987).

Todos os encontros foram gravados com autorização das participantes, os dados foram fielmente transcritas e analisadas, tendo como base a análise de conteúdo categorial temática, proposta por Bardin (2010), (os estudos dos dados, são resultantes das intervenções realizadas). Assim buscando evidenciar o todo, analisando os diferentes conceitos na produção de sentidos, saberes, sabores e dessabores, compreendendo que há uma correlação entre a linguística e o contexto econômico, histórico, político e social, considerando ainda os valores e as crenças de cada uma das participantes, deste modo se possibilitou que o discurso obtivesse significado e sentido para as mulheres idosas. Logo a análise dos dados passa a ser instrumentos de cunho metodológico em contínua evolução, aplicando se aos variados discursos. De tal modo os dados sociodemográficos e os conteúdos produzidos a partir das intervenções, foram transcritas em forma textual e avaliados. O estudo seguiu os princípios éticos de acordo com a Resolução nº. 466/12 sobre pesquisa envolvendo Seres Humano.

A apresentação dos resultados iniciará por meio dos dados sociodemográficos, posteriormente a análise categorial temática. De acordo com esses dados verificou-se que participaram da pesquisa onze idosas, com idade entre 60 a 79 anos, sendo 60% católica, 40% evangélica, tendo entre 1 a 7 filhos, notou-se que 60% das participantes mora com a família, e 40% com um dos fi-

lhos, quanto ao tempo que já participam do clube das mães variou, a menos de 1 (um) ano até 24 (vinte quatro) anos, com relação ao que acham dos serviços oferecidos pelo “Clube de Mães Rosa Mística” foi satisfatório.

A análise categorial temática, de acordo com Bardin (2004), consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos das mensagens” (p.40), ou seja, é um conjunto de instrumento, que pode auxiliar na compreensão do comportamento destas mulheres idosas, assim como verificar a as contribuições dos relatos autobiográficas no processo de (re)afirmação das subjetividades. Pois, permite que as mesmas expressem seus anseios, sabores e desabres, queixas sobre seus familiares e a sociedade de um modo geral, principalmente quando não só é aberto espaço para que possam se expressar, mas também no qual são provocadas para que possam contar e recontar suas histórias e, por conseguinte, ressignificar sua identidade, uma vez que as intervenções podem provocar mudanças de comportamento contribuindo para um envelhecimento saudável.

TABELA 01: Estilo de vida, mudanças de hábitos, comportamentos saudáveis

Envelhecimento saudável, (re)afirmação das subjetividades
Preservar as amizades
Ser respeitada e valorizada
Ampliar a espiritualidade
Tristeza, amor e superação
Autoconhecimento
Qualidade de vida

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

A partir dos construtos descritos pelas participantes da TABELA 01, como os aspectos que contribuem para o envelhecimento saudável, bem como na (re)afirmação das subjetividades os elementos que apontam significados equivalentes, transpuseram em categorias, para serem analisados em conformidade com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), conforme se demonstra a seguir na TABELA 02.

TABELA 03: Análgorial temática das mulheres idosas sobre as principais experiências (n=7).

CLASSES TEMÁTICAS	CATEGORIAS
Preservar as amizades	Assim como as relação intergeracionais, de modo que possam ter um papel ativo na comunidade.
Ser respeitada e valorizada	Ao mesmo tempo que ter a troca de afeto
Ampliar a espiritualidade	Como um mecanismo de defesa
Sentimentos expressos	Dor, amor, superação, resiliência.
Autoconhecimento	Autonomia e autoestima
Qualidade de vida	Envelhecimento saudável

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Na primeira classe temática, a qual se referente a preservar as amizades, as idosas no decorrer dos encontros, apresentavam em seus relatos a importância das relações com o outro e sobre tudo daquele Grupo de Convivência no Clube de Mães. Enfatiza o quanto suas vidas formam transformadas e ressignificadas ao frequentarem este espaço, a fim de conversarem, realizar atividades artesanais, ouvir palestras, participar de oficinas oferecidas pela Universidade e instituições de saúde do próprio Bairro, além de eventos sociais realizadas no Clube. Por outro lado, essas relações possibilitam satisfação de “bem-estar”, conforme apontam os discursos de algumas das participantes:

QUADRO 02: O que destaca as participantes.

<i>[...] eu era uma pessoa que estava no fundo do poço, depois que minhas amigas me ajudaram, eu sou outra pessoa [...]</i>
<i>[...] é mesmo que ser uma família minhas colegas [...]</i>
<i>[...] vida boa não tá em cima de uma cadeira assistindo tv, vida boa é conversar, é compartilhar sobre os momentos bons e ruins da vida [...]</i>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Segundo Vigotski (2000, p. 33) “o homem é o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo”, assim a subjetividade e a constituição do sujeito têm relação direta com as relações sociais, com as experiências vivenciadas por cada um, portanto as relações sociais tornam-se indispensáveis para o sujeito. Deste modo as participantes deste estudo, tiveram a oportunidade de recontar suas histórias, isso pode possibilitar o resgate da subjetividade, onde as mesmas não só tiveram seu espaço, mas, também, autonomia

para se expressarem suas emoções e sentimentos, promovendo o vínculo social, uma vez que são compartilhados histórias e experiências, desejos e anseios.

Constata-se na segunda classe temática, no que se refere a ser respeitada e valorizada, uma preocupação quando se fala em respeito e valorização ao mesmo tempo em que um desejo, para que haja a troca de afeto. Pode-se observar também, de acordo com as falas das participantes do estudo, uma busca pelo equilíbrio interior. Ainda de acordo com o QUADRO 03, na última fala da participante, ela relata sobre o bom relacionamento referindo-se as relações intergeracionais, na qual deve haver respeito e amor de ambas partes. Conforme demonstra o QUADRO 03.

QUADRO 03: O que destaca as participantes

<i>[...] tem que respeitar a idade de cada pessoa, ninguém é melhor que ninguém [...]</i>
<i>[...] porque assim, a gente nunca valoriza a gente ne (...) A gente realmente esquece a gente para pensar no outro (em filhos, marido) e nunca se ver, minha roupa e meus cabelos estão deste jeito, mas a gente nunca deixa uma filha sem fazer as unhas. É muito bom isso da gente valorizar a gente, porque hoje em dia ninguém valoriza, é muito difícil as pessoas valorizar o outro, e se a gente não se valorizar quem é que vai valorizar. Temos que se valorizar realmente, porque quando a gente olha pra gente, ver que a gente tem coisa boa [...]</i>
<i>[...] em primeiro lugar que brote o amor em nosso coração para nos expressarmos com o próximo, seja criança, o pré-adolescente, adolescente, adulto, está turminha da terceira idade, que é a idade mais importante, que dizem por aí ne? [...]</i>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

De acordo com Erik Erikson (1998), quando o envelhecimento ocorre com valorização da vida e das experiências pode suceder a integridade, assim como um ganho consecutivo, caso contrário pode haver um conflito entre a integridade do eu e o desespero. Desse modo, se deve evidenciar com a pessoa idosa a integridade do eu, de modo que possa ressignificar sua vida, sua identidade, suas experiências, desde passado ao futuro, prontamente isso envolve também seus valores, posto que haja um processo de desenvolvimento, partindo da relação entre o ser, o compreender e o construir.

Na terceira classe temática, a qual menciona a ampliar a espiritualidade, observou-se que a mesma influência diretamente na qualidade de vida. Para além, ficou notório que é muito comum à busca crescente pela espiritualidade na terceira idade, frente às diversas dificuldades diária, sendo correlacionando geralmente como seu único e maior mecanismo de defesa, decorrendo um momento singular e íntimo com Deus, uma vez que sabem, em quem podem confiar, não é que a dor vai deixa de existir, mas, que ela vai

passar, portanto conseguem enfrentar melhor as determinadas perdas e situações da vida, podendo propiciar o entendimento das perdas dando significado e sentido, “ultrapassando” o sofrimento, deste modo, sendo capaz de alimentar a alma com a fé. Como pode ser observado nas falas a seguir:

QUADRO 04: O que destaca as participantes

<i>[...] ultimamente eu me acha assim, triste ne, mas confiando em Deus, que vou viver essa vitória, porque Ele é maior [...]</i>
<i>[...] porque Deus, onipotente, onipresente e onisciente, sabe tudo e pode tudo [...]</i>
<i>[...] Deus é muito bom, eu não tenho o que pedir só o que agradecer [...]</i>
<i>[...] Senhor me der forças e me mostre amor, amor [...]</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De acordo com Alves (2006, p.50) “a espiritualidade nos idosos pode ajudar a vencer os medos [...] É dessa forma que se encontra um sentido da vida, um motivo ou meta para viver e continuar sendo o que sempre foi”. Para Solomon (2003 p.18), a “espiritualidade é o amor bem pensado à vida”, estando correlacionado com humanização, com as experiências de amor consigo e com o próximo, assim como com a solidariedade, e com a relação efetiva. No que desrespeita a quarta classe temática, em referência aos sentimentos expressos, nesta categoria foi possível observar vários sentimentos contidos em cada idosa, uma mistura de emoções; choros, risos, ansiedade, desejos, anseios, sabores e dessabores que perpassou desde sofrimento, ao amor, a superação, bem como a resiliência, por conseguinte encontrando um significado e sentido de vida, corroborando ainda com a espiritualidade.

Notou-se ainda a carência de elogio, da escuta e da fala ao recontar/relatar suas histórias, trouxeram à tona o que estava guardado a anos, como se ali, naquele momento, naquelas intervenções fossem, não uma descarga, mais uma forma simples e complexa se de pôr para fora, o que não estava fazendo bem a anos, lembranças, angustias. Consequentemente as participantes puderam se perdoar na medida em que começam a ressignificar sua vida, resgatando sua identidade, fazendo uma (re)afirmação de sua subjetividade. De acordo com as narrativas das idosas o sofrimento a superação/resiliência foram concebidos com facilidade, mas conseguiram criar possibilidades frente as suas particularidades e limitações. Conforme pode ser observado nos discursos de alguns participantes a seguir:

QUADRO 05: O que destaca as participantes

<i>[...] na minha vida não tenho nada de bom para contar, uma pessoa que não conheceu pai nem mãe, não tem nada de bom pra contar ne? não tive um bom marido, ele era como um coronel para mim, vivi como uma escrava, tive 12 filhos, trabalhei com bicho, dei graças a Deus quando ele morreu [...]</i>
<i>[...] foi o meu pai que me deu de lembrança, eu digo que foi o troféu, que ganhei de meu pai, eu tinha 7anos de idade, ele disse que era uma xirinha para eu tomar café, hoje tenho 79 anos de idade e tenho esse troféu, que eu amo de paixão o que representa meu pai. Meu pai era tudo que eu tinha [...]</i>
<i>[...] a chave da minha casa, é muito importante para mim, porque eu ando, eu passeio, mas quando chega a hora, eu digo vou embora para o meu cantinho, pro meu discando, (...) Já passei por muita coisa ruim na minha vida, tive problema de câncer, minha cirurgia foi de 52 pontos, e hoje estou aqui no meio de vocês contando minha história [...]</i>
<i>[...] eu venci, e hoje tenho a vitória [...]</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para Frankl (1991, p. 101) o “sofrimento de certo modo deixa de ser sofrimento no instante em que encontra um sentido.” Segundo Neri (2001, p.132), “Prolongar a vida sem propiciar um significado para a existência não é a melhor resposta para o desafio do envelhecimento (...) a vida necessita de um significado” De acordo com Martin-Baró (1998), quando o indivíduo é provocado a confrontar sua realidade, ao passo que vai conhecendo a mesma, tal como, empoderado sobre direitos, acontecerá transformações consideráveis, uma vez que, terão oportunidade de (re)construir suas histórias, não com a finalidade de esquecer seu passado, mas de ressignificá-lo. Com relação à quinta classe temática, no que concerne ao autoconhecimento, verificou-se uma correlação entre o autoconhecimento e autoestima, na qual as participantes de início tiveram certo impacto, ocasionando possibilidades de novas dedicações de vida e possíveis mudanças de hábitos, desde idosas “caladas”, as espontâneas, as choronas, as risonhas, as dançarinas, as brincalhonas, as simples até as mais elegantes, respeitando suas particularidades e limitações. Conforme se observado nos relatos de alguns participantes a seguir:

QUADRO 06: O que destaca as participantes.

<i>[...] é muito interessante a pessoa se conhecer, se conceituar, eu sei que é um pouquinho difícil, porque no geral a gente costuma falar pelo próximo(...), mas e a gente, também temos seus valores e suas qualidades [...]</i>
<i>[...] falar da gente mesmo é difícil, a gente se anula, mas o coração é tão maravilhoso é tão grande, o coração de mãe de quem tem o senhor Jesus, daquele que crê, que a gente se anula, e vamos ajudar os outros e esquece da gente. E realmente, eu too vendo que a gente tem que se olhar também, gostei [...]</i>
<i>[...] as vezes a gente se doa muito, e esquece da gente [...]</i>
<i>[...] hoje eu tenho que me valorizar e ver que eu sou eu, sou dona de mim, eu tenho que me valorizar [...]</i>
<i>[...] esse anel tem um significado especial, muito especial, quando olho fico orgulhosa de mim mesma [...]</i>
<i>[...] me sinto motivada e gratificada por participar dos encontros [...]</i>

<i>[...] sou muito querida aqui, só ouvi elogios, too muito feliz graças a Deus, me sinto muito elogiada com as palavras que recebi das amigas, pois tudo que falaram foi realmente sobre a minha pessoa, sobre meu sentimento, estou feliz [...]</i>

<i>[...] hoje tenho o maior prazer de me arrumar [...]</i>
--

<i>[...] eu me sinto hoje como se estivesse 18 anos, maravilhosa, fiquei feliz [...]</i>
--

De acordo com Pessini (apud Alves, 2011, p. 203), “o que leva um idoso a ter uma velhice bem sucedida é a capacidade de viver a vida como *kairós* e não como na dimensão do *cronos*. Isso significa que o envelhecimento pode ser agradável desde que o idoso ame a vida e esteja mais preocupado com suas experiências e qualidade de vida do que com os anos que passam e que o aproximam mais da morte”. Para tanto pode se observar uma melhora na qualidade de vida das mulheres idosas conforme seus relatos citados a cima, frente às intervenções, o quanto suas vidas foram transformadas, bem como ressignificadas, passando a valorizar mais os momentos no Clube das Mães, sendo um local de tranquilidade, propício para ampliar seus lações sociais. Visto que afirmaram sobre a importância dos vínculos entre as gerações e o respeito múltiplo. Sendo protagonistas de suas histórias, a qual ficou notório maior aceitação sobre se, sobre sua história de vida, começando a ver possibilidades frente as suas particularidades, entendendo as fases da vida, bem como os ganhos e perdas. Enfatizando ainda que os encontros lhes proporcionaram a vez da fala, bem como a escuta de suas experiências subjetivas pessoais provocadas pela memória ao (re)escreverem e (re)contarem naquele momento interativo, sendo possível atribuir-lhes outros significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne à qualidade de vida, de acordo com os relatos das mulheres idosos, observou-se que o envelhecimento saudável tem relação direta com a subjetividade, uma vez que vai além do “bem-estar físico”, mas tendo correlação com o “todo” inclusive com as relações intergeracionais, através dos relatos as participantes foram provocadas ao autoconhecimento, uma vez que começaram a narrar suas histórias, puderam refletir sobre sua dimensão na vida, (re)criar, (re)inventar e (re)interpretar suas histórias. De acordo com as idosas, qualidade de vida nada mais é que amor, paz interior, tá em harmonia com os amigos e familiares, pensamentos positivos, fé, Deus, boa alimentação e praticar o perdão, começando de si, assim se perdoadando, se amando e se cuidando. Para, além disso, notou-se que os autorrelatos podem influenciar diretamente na qualidade de vida da pessoa idosa, posto que as

narrativas facilitaram-se não só reflexão, mas ainda possíveis mudanças de hábitos, visto que se promoveu o autoconhecimento promovendo a autoestima. Dado que, as participantes da pesquisa certificam melhoras, bem como mudança na qualidade de vida, após as intervenções, afirmaram ainda uma mudança positiva não só na relação consigo, mais ainda com o outro. Conforme destaca alguns participantes a seguir;

[...] esses encontros, a gente sentia paz, uma certa tranquilidade [...]

[...] nos dias de quinta-feira, eu vinha bem mais calma [...]

[...] Que mudou, mudou, porque nosso dia a dia é muito corrido, esses encontros a gente sentia paz(...), você ver que se é importante, que tem que se amar, pois se eu não me amo, como é que vou amar alguém se eu só tenho magoa, só tenho só tenho raiva dentro de me eu vou transmitir só coisa ruim, mas se o meu coração está cheio de amor e paz, vou passar para meu próximo [...]

[...] bom seria se todas as pessoas que fossem do clube, estivesse aqui, nos encontros [...]

Diante do exposto, pode se compreender que os relatos autobiográficos possibilitou as participantes a (re)afirmarem suas subjetividades, assim como na (re)construção, e (re)organização de suas histórias de vida, observou-se ainda maior (re)significação de suas vivências, um vez que emitiram sentido e significado diante de para suas experiências. Esta pesquisa também teve sua contribuição para acadêmica, pois no decorrer das intervenções, se percebeu a relevância de ampliar gradativamente o estudo neste contexto dos relatos autobiográficos entre a população idosa, visando à promoção da saúde, possibilitando melhores condições de vida, uma vez que foi observada uma elevação da autoestima, um olhar voltado para si, pois o antes o que não tinha mais sentido, passa a ter agora, a ter sentido e significado, considerando particularidades e vulnerabilidades, oportunizando mudanças de hábitos, portanto, diante do exposto percebe-se a não só a relevância do tema estudado, mas também a necessidade em dá continuidade aos estudos acerca da temática.

Por conseguinte este estudo corroborou para a sociedade de modo geral, visto que aponta não só reflexões, mais viabiliza maior compreensão de qualidade de vida e/ou envelhecimento saudável da pessoa idosa, através de intervenções, dos relatos autobiográficos de mulheres idosas relacionados às suas subjetividades, visando o envelhecimento saudável e participativo na comunidade, no qual se fez necessário a provocação das participantes em refletindo sobre seu papel na sociedade frente as suas particularidades, em

consequência disto proporcionou conscientização, tal como, “autoconhecimento”, sobre sua identidade, demonstrando mais aceitação as suas individualidades, igualmente, compreendendo suas subjetividades e potencialidades cognitivas, assim de modo a sentirem-se mais ativas e participativas na vida pessoal e social, dando significado e sentido as suas vivências e experiências.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Railda Fernandes. **Psicologia da saúde: teoria, intervenção e pesquisa**. Eduepb, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 2010.
- BARROS, Myriam Moraes Lins de. **Memória e Família. Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 29-42, 1989.
- BOCK, A., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia** (14ª ed.). São Paulo, 2009.
- BOSI, E. **Cultura e desenraizamento**. Em BOSI, Alfredo, org. *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo, Ática, 1987.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- BRASIL. (2013). **Ministério da Saúde (MS). Estatuto do Idoso**. 3ª Ed. Brasília, 2013.
- BRASIL. **Ministério da Saúde (MS)**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. *Atenção à saúde da pessoa idosa e envelhecimento* Brasília: MS, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Estatuto do idoso. Lei n.º 10.741**. Brasília, 2003.
- DOS SANTOS, Nayane Formiga et al. **As políticas públicas voltadas ao idoso: melhoria da qualidade de vida ou reprivatização da velhice**. Revista FSA (Centro Universitário Santo Agostinho), v. 10, n. 2, p. 358-371, 2013.
- ERIKSON, E.; ERIKSON, J. M. **O Ciclo de Vida Completo**. Versão ampliada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MACEDO, L.; SPERB, T. M. **O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura.** Estudos de Psicologia, vol.12, n.3, 2007.

MARTÍN-BARÓ, I. **Psicología de la Liberación.** Madrid: Editorial Trotta, 1998.

MEDEIROS, Aline Carolina. **Qualidade de Vida: Um desafio para os aposentados da CELESC.** Trabalho de Conclusão de Curso – Serviço Social. UFSC, 1999.

Neri, A. L. **O fruto dá sementes: processos de amadurecimento e envelhecimento.** In A. L. Neri (Org.), Maturidade e velhice: trajetórias individuais e socioculturais. Campinas: Papirus, 2001.

NERI, Anita Liberalesso. **Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas psicológicas e sociológicas.** Campinas: Papirus, 2001.

NERI, A. L. Qualidade de vida na velhice e subjetividade. In: NERI, A. L. (Org.) **Qualidade de vida na velhice: enfoque multidisciplinar.** Campinas, SP: Editora Alínea. Coleção velhice e sociedade, 2007.

OMS. **Declaração elaborada pelo Grupo de Trabalho da Qualidade de Vida da OMS.** Publicada no glossário de Promoção da Saúde da OMS de 1998. OMS/HPR/HEP/ 98. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 1994.

OMS. **Relatório Mundial de Saúde,** banco de dados. Genebra: Organização Mundial de Saúde. 1999.

PAPALÉO Netto, M. **O estudo da velhice: histórico, definição do campo e termos básicos.** In E. V. Freitas, L. Py, F. A. X. Cançado, J. Doll, & M. L. Gorzoni (Orgs.). Tratado de geriatria e gerontologia (2ª ed., pp. 2-12). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

SANTOS, M. **Por outra globalização: Do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOLOMON, R. C. **Espiritualidade para Céticos.** Paixão, Verdade Cósmica e Racionalidade no Século XXI. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira. p. 18, 2003.

TEIXEIRA, M. B. (2002). **Empoderamento de idosos em grupos direcionados à promoção da saúde.** Dissertação de Mestrado. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública.

WORLD Health Organization (WHO). (2005). **Envelhecimento ativo: uma política de saúde.** Brasília:

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, 71, 45-78, 2000.

USO DO CELULAR POR MULHERES IDOSAS: AVANÇOS E DESAFIOS NA COMUNICAÇÃO DIGITAL COTIDIANA

*Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães
Estêvão Arruda Borba Santiago Guimarães*

INTRODUÇÃO

Na sociedade da informação, a internet, como diz Marcuschi (2002), é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Ela foi criada em 1969 e explodiu no mercado, contribuindo para que ele fosse atingido pela aceleração da globalização e da comunicação virtual. No Brasil, milhões de pessoas têm acesso à internet, sendo o computador/celular, sobretudo, o celular por ser portátil, uma ferramenta presente na comunicação cotidiana de crianças, jovens, adultos e idosos, isto requer uma necessidade de haver, na educação formal e informal, a inclusão da informática.

Através das variadas mídias, a aceleração da globalização e da comunicação virtual acarreta o surgimento de gêneros emergentes no contexto digital (MARCUSCHI, 2002), não sendo difícil constatar que, nos últimos dois séculos foram as novas tecnologias, sobretudo as ligadas à área da comunicação que fizeram surgir novos gêneros textuais, com os quais os sujeitos convivem no cotidiano, tendo, portanto, tais gêneros uma função sociocomunicativa (DOLZ e SCHENEUWLY, 2004), e os sujeitos os usam para se comunicarem com parentes mesmo estando numa distância transacional, resolverem problemas como usar a calculadora para compra de objetos etc. Tais gêneros dão-se tanto na linguagem verbal oral/escrita como na não verbal em forma de cores, pinturas, imagens, sons, movimentos etc. e estão presentes no cotidiano das idosas, sujeitos de nossa pesquisa e alunas.

Nesse contexto de gêneros emergentes ou linguagens das mídias eletrônicas (BELLONI, 2001) estão inseridos os sujeitos de nossa pesquisa, as idosas as quais sabem ler, porém não estão sabendo muito significar práticas sociohistóricas no *mundo instrumental e no mundo da vida* (HABERMAS, 1987) que é fazer uso dos tais gêneros com fins sociais de resolver um problema do cotidiano como uso da calculadora para a compra de um objeto ou mesmo de se comunicar com filhos/netos/amigos através do celular, enviando mensagens escrita/orais, anexando fotos ou vídeos a essas mensagens etc. Esse impacto de estar inserido num grupo de pessoas cujas práticas de leitura e de escrita são desconhecidas do primeiro grupo constitui uma preocupação dos estudos do letramento (STREET, 1984; BARTON e HAMILTON, 2000;

KLEIMAN, 1995; TERZI, 2001, SIGNORINI, 2001), termo que circula no meio acadêmico a partir dos anos 80 do século XX, sendo uma tradução da palavra inglesa *literacy* que significa “condição de ser letrado”. Tais estudos enfocam o letramento autônomo e o ideológico, sendo o primeiro o que predomina na maioria das escolas.

Por estar pautada no letramento autônomo a escola não está dando a devida consideração a interação dos sujeitos com esses textos do seu dia a dia apesar de ser a “principal agência de letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 25). Mesmo sendo impossível para Marcuschi (2001) investigar as práticas da língua centrando-se apenas no código, a escola insiste em privilegiar o letramento autônomo (TERZI, 2001; ROJO, 1995) voltado à escrita independente do contexto no qual estão situados os falantes e à lógica da escrita pela racionalidade e não pelo contexto.

Isso contribui cada dia com o fato de se negligenciar o compromisso do profissional da educação, pois “é preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele” (FREIRE, 1983, p. 16). Saber, portanto, estar no mundo com as idosas, sujeitos de nossa pesquisa em andamento, é interagir com elas através do celular, atentando para as suas necessidades como uso da calculadora; adição de um número de telefone na agenda do celular para posterior contato; auxílio nas dificuldades de comunicação com filhos/netos/amigos separados por uma distância transacional (KENSKI, 2005) etc.

Sem atentar para tais necessidades, democratiza-se a escola, mas não o saber (SOARES, 1987) e, no nosso caso, o saber popular (FREIRE, 1996), informal das idosas, alunas do projeto “Práticas de Letramentos de Pessoas Idosas no Cotidiano: Traçando Letras, Esculpindo Textos”. As idosas em número de sessenta são alunas do projeto de extensão da Universidade Estadual da Paraíba, o qual funciona uma vez por semana no Grupo de Convivência “Clube de Mães Nossa Senhora Rosa Mística” em um dos bairros da cidade de Campina Grande (PB) voltado à educação informal com vistas à inclusão das mulheres idosas no letramento digital.

Tal projeto visa contribuir com as idosas no sentido de descobrir as suas necessidades e dificuldades de comunicação através do uso do celular ou seus avanços e desafios no tocante ao envio de textos verbais (orais e escritos) ou ligação pelo telefone ou mesmo chamada de vídeo, bem como o envio de mensagens não verbais (fotos, vídeos). Essas práticas de letramento voltadas aos usos sociais da linguagem no cotidiano não são contempladas pelo letramento autônomo (KLEIMAN, 1995) ao enfatizar o compromisso da escola em

relação às efetivas práticas dos multiletramentos (ROJO, 2012), incluindo o letramento digital que, segundo Soares (*apud* COSCARELLI e RIBEIRO, 2005) é um estado de domínio das práticas digitais das pessoas que adquirem a linguagem tecnológica e se apropriam do uso das novas tecnologias em redes sociais e, através destas, exercem práticas de leitura e de escrita próprias dessa modalidade na comunicação tecnológica. Neste contexto de inovações tecnológicas que não só ampliaram as possibilidades de comunicação mesmo numa distância transacional, como as que agilizaram através do uso do hipertexto - conjunto de textos interligados por *links* (COSCARELLI, 2005).

Neste sentido, como a escola ou mesmo outras instituições sociais vão incluir pessoas idosas no letramento digital, pois estas, sobremaneira a escola, pois esta ao limitar o acesso ao letramento autônomo negligencia os usos das linguagens em situações cotidianas, a exemplo das práticas digital na comunicação com os filhos/netos/amigos distantes fisicamente ou mesmo na resolução de problemas do cotidiano? Tal conquista torna-se remota as pessoas idosas, pois, institucionalmente, a escola atende ao público infanto-juvenil em detrimento do público idoso, sobretudo porque este público etário em sua maioria sequer frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual se destina a jovens e adultos.

Neste aspecto, a escola se distancia dos compromissos com o letramento autônomo, preferindo atender ao objetivo de transformar conhecimentos em objetos de ensino sem dialogar com as necessidades e dificuldades de comunicação social de pessoas excluídas destas práticas. Este compromisso social da sociedade e suas instituições não contribuem para diminuir os desafios comunicacionais, enfrentados pelas pessoas idosas, decorrentes do efetivo uso do celular, assim, monitoram sua interação no sentido de diminuir a distância transacional de maneira de as idosas sentirem mais capazes e autônomas quanto à resolução dos problemas comunicativos do dia a dia? (KENSKI, 2005).

O presente trabalho busca relatar e discutir uma experiência de inclusão digital com duas mulheres idosas, assim identificadas: “idosa 1” e “idosa 2” (doravante I1 e I2) - nesta pesquisa qualitativa de base etnográfica (SEVERINO, 2007) - que participaram de uma oficina de inclusão digital e adquiriram práticas efetivas do letramento digital com o uso do celular, sendo entrevistadas na apenas quanto ao manuseio deste aparelho, mas quanto ao seu objetivo de uso. Na discussão desses dados, buscamos apoio nas teorias dos modelos de letramento autônomo (STREET, 1984; BARTON e

HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 1995; TERZI, 2001; ROJO, 1995) bem como dos multiletramentos (ROJO, 2012), enfocando no letramento digital (COSCARELLI & RIBEIRO, 2005), sobretudo no conhecimento da terceira característica do hipertexto - multissêmico (agregação da linguagem verbal/não verbal num mesmo espaço), pois com o conhecimento desta última e sendo bem monitoradas no seu manuseio.

As idosas desta pesquisa poderão se sentir mais autônomas para resolverem seus problemas comunicativos, diminuindo qualquer distância transacional (KENSKI, 2005) que as separam dos seus familiares. Uma vez bem monitoradas no manuseio do celular, menor será, segundo Kenski, a distância transacional. Dados embrionários da pesquisa mostram que as idosas buscam usar muito o celular seja para a resolução de problemas gerais, a exemplo do uso da calculadora para a compra de objetos em sites na *internet*, seja para se comunicarem com filhos/netos/amigos, sentindo-se mais próximos, embora separados por uma distância transacional segundo Kenski (2020).

Apresentam, portanto, algumas dificuldades no uso do hipertexto que, segundo Koch (2006), oferece uma multiplicidade de caminhos, cabendo ao leitor introduzir outros caminhos direcionados a busca de informações novas o que exige mais capacidade do leitor, no caso, aqui, as idosas que elas tenham um papel mais ativo e oportunidades mais ricas que o leitor do texto impresso. Nesse contexto, evidenciam-se mais ainda os desafios das idosas a exemplo de tirar foto; fazer chamada de vídeo; enviar mensagens de texto, práticas que podem ser contempladas com uma intervenção da tecnologia a serviço da educação informal, a exemplo de projetos proporcionados pela Universidade, alunos e professores.

Tecnologia e Educação

Segundo Kenski (2004), alunos e professores têm contatos diuturnamente com uma diversidade de mídias como a notícia telejornal, com uma campanha empreendida pelo rádio ou mesmo com mensagens trocadas na internet o que constituem fontes de informação contribuintes na aprendizagem de uma multiplicidade de conteúdo. Esse tipo de interação com as variadas mídias já sinalizam que ocorrem situações de ensino-aprendizagem não só do tipo formal na escola de forma presencial bem como de forma não presencial.

Segundo a autora, os atores envolvidos no processo educativo formal se organizam em torno dos fins a que se destina a educação bem como os

objetivos do ensino e da aprendizagem que se pretende alcançar. Por mais didático que seja um filme apresentado em um canal de televisão não se enquadra numa proposta formal de ensino. Ocorre que esse mesmo filme, segundo a autora, pode constituir-se numa atividade educativa em sala de aula desde que repensado com outros critérios de planejamento, articulando-se com tipo de aluno, com o conteúdo a ser trabalhado bem como com os objetivos traçados para a aprendizagem. O fato de submeter os alunos a uma apresentação de um filme ou outro programa sem um planejamento prévio articula-se a uma visão tradicionalista de educação.

A educação, segundo a autora deve ir além, fazendo com que os alunos ganhem autonomia quanto as suas próprias aprendizagens, podendo as novas tecnologias serem usadas em processos cooperativos de aprendizagem em que se evidenciam o constante diálogo e a participação dos envolvidos independente do horário ou local em que estejam.

Tecnologia e Distância em Educação

As tecnologias alargam as possibilidades de ensino no curto espaço da sala de aula onde predomina a presença física dos envolvidos. Nesse espaço físico e, portanto, limitado, o tipo de interação é quem redefine novos vínculos entre os participantes segundo a autora. O uso apropriado das tecnologias em atividades de interação à distância “pode criar laços e aproximações bem mais firmes do que as interações que ocorrem no breve tempo de sala de aula presencial” (KENSKI, 2004, p. 73).

Segundo Marchuschi (2002), a tecnologia criou uma rede imensa com um franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado com suas próprias peculiaridades. Essa rede une os indivíduos pelas mais diversificadas formas numa velocidade espantosa sem limites de espaço e tempo, formando comunidades virtuais que se distinguem das sociais por possuírem as seguintes características: um membro; confiança e reciprocidade; bens coletivos e durabilidade e um tipo de relacionamento.

O que vai medir, portanto, esse tipo de relacionamento ou o grau de interação, segundo KENSKI (apud MOORE, 2004) é o conceito de distância transacional que é a distância física e comunicativa no espaço da sala de aula e, aqui, acrescentaríamos, outro espaço qualquer. Tal distância será maior ou menor dependendo da forma como os envolvidos estão mantendo a interação, ou seja, se estão sendo assistidos pelo responsável que os orienta quanto aos objetivos da aprendizagem podendo comunicar-se um com o outro e,

dessa forma, incrementar mais ainda a sua comunicação o que torna a distância menor independente de qualquer distância física por maior que seja.

Escola e Letramento

Partindo do princípio de que “a escola é, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 25), ela desenvolve um letramento que atende a seus objetivos, ou seja, ela transforma conhecimento em objetos de ensino. Como toda instituição e todo grupo social tem seus objetivos e seu funcionamento próprio, a escola tem o dela, residindo o problema no fato dela distanciar-se da sociedade como um todo, fechando-se em si mesma quando privilegia o letramento autônomo (TERZI, 2001; ROJO, 1995). Pautada nesse modelo de letramento, desconsidera que seu ensino é para formar cidadãos letrados e aptos a regerem o mundo nas mais diversas posições sociais. Esse modelo autônomo, segundo Rojo (2001, p. 23):

Define-se, principalmente, por pressupor uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento (filo e ontogeneticamente), quase sempre associada a resultados e efeitos civilizatórios, de caráter individual (cognitivos) ou social (tecnológicos, de progresso e de mobilidade social).

Kleiman (1995) apresenta, com muita propriedade, os modos de pensar do letramento que são: 1) o modelo autônomo e 2) modelo ideológico. Para este primeiro, a autora elenca as seguintes características:

1) A escrita é considerada como um produto completo por si só e autônomo, tendo um funcionamento lógico interno ao próprio texto escrito sem dependência do contexto;

2) A escrita dá-se numa ordem diferente da ordem da comunicação o que a difere da oral, uma vez que a interpretação da língua oral estaria ligada à função interpessoal da linguagem;

3) Como a escrita se rege pela lógica e racionalidade e não pelo contexto, havendo correlação forte entre aquisição/invenção da escrita e desenvolvimento cognitivo;

4) Sendo a escrita detentora de “poderes” e qualidades intrínsecos, os mesmos são atribuídos aos povos e grupos que a possuem.

Nesse modelo de letramento, a escrita tem um fim em si mesmo e, ao ostentar uma supremacia já que independe do contexto, não se articula com os saberes cotidianos oriundos das várias práticas sociais de leitura e de escrita vivenciadas pelos seus sujeitos, - os saberes populares (FREIRE, 1996) - as

quais, na sociedade da informação, tornam-se mais diversificadas e elaboradas (SETTON, 2005). Contraindo-se ao letramento autônomo, essas práticas de leitura e de escrita através do *WhatsApp* demandadas pela sociedade da informação sinaliza uma dimensão social do letramento, ou seja, as práticas de letramento voltadas para o como os sujeitos se relacionam com os textos em contextos específicos que, no caso, é o letramento digital.

Isto posto, entendemos a necessidade de abordar o fenômeno do letramento de forma múltipla, dentre o qual está o digital, não considerando apenas o letramento tipográfico, mas vários tipos de letramento que, conforme Barton (apud MARCUSCHI & XAVIER, 2005), não são os mesmos em todos os contextos, mas, ao contrário, a noção de letramento tem vários sentidos, ou seja, há práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos a exemplo de um filme, de um computador, podendo ser considerados, nesses casos, o letramento fílmico, e o computacional. Estes apontam para o letramento digital o qual trataremos a seguir.

Letramento Digital

No Brasil, atualmente, milhões de pessoas têm acesso à internet e o computador/celular constitui uma ferramenta presente no cotidiano de maneira que, cada vez mais, existe uma grande necessidade de se incluir a informática na educação tanto formal como informal. Inclusão digital e sociedade da informação são termos frequentes na sociedade globalizada e o ensino não pode fechar os olhos para essa realidade.

Porém, muitas dessas pessoas, sobretudo as idosas, são analfabetas digitalmente, ou seja, encontram-se excluídas dos multiletramentos que requer o uso do *WhatsApp* como enviar mensagens de textos, anexar a essas mensagens fotos, vídeos, áudios, etc. O domínio dessas práticas digitais é o letramento digital que, segundo Soares (apud COSCARELLI e RIBEIRO, 2005, p. 60) é um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita próprias da tela”.

Barton (apud MARCUSCHI&XAVIER, 2005) defende que as práticas de letramento variam de contexto para contexto e, aqui, no caso em discussão, trata-se de interação com o hipertexto no *WhatsApp* o que necessita uma atenção da escola para sua inclusão digital. Segundo Pereira (2005), a inclusão digital é o processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar e, sobretudo, sabe utilizar os métodos de acúmulo e transferência de in-

formações tecnológicas, tendo, assim, os mesmos direitos e deveres dos outros membros daquele grupo social em que se insere.

Para transferir informações tecnológicas através do hipertexto que é um conjunto de textos interligados por links, sendo o resultado da integração de vários modos de enunciação (verbal + visual + sonoro) em um mesmo suporte digital de leitura o que torna o texto híbrido, Xavier (*apud* PINHEIRO, 2005) defende algumas características do hipertexto descritas a seguir:

1. Não-linearidade – o leitor é quem define que caminhos seguir, estabelecendo as relações de coerência entre hiperlinks;
2. A mudança de noção de autoria – o leitor assume uma atitude mais participativa, tornando a leitura mais dinâmica;
3. Multisssemiose – agregação de linguagens verbal e não verbal num mesmo espaço;
4. Intertextualidade – acesso, em tempo real, a outros textos relacionados com o que se está lendo;
5. Imaterialidade – permite ao leitor ter o texto sem poder tocá-lo, sabendo que sua existência é virtual;
6. Concisão de conteúdo – os segmentos textuais são mais curtos, contendo somente o essencial;
7. Interatividade – possibilidade de conversar com o autor do texto em tempo real através de bate papo ou e-mail e de sugerir e até modificar o texto o que faz do leitor um sujeito mais ativo.

Nesses itens apresentados, percebe-se que uma das principais características dos gêneros digitais é o intenso uso da escrita que pode apresentar-se tanto formal/culta quanto coloquial repleta de abreviações lexicais em decorrência do sincronismo observado em alguns gêneros (chats, por exemplo) cuja interação pode ser síncrona, o que pede a redução na escrita como forma de agilizar a comunicação. Daí, os usuários precisarem conhecer as novas condições de comunicação porque segundo Dorigoni e Silva (2017, p. 4):

Elas não estão, apenas, a serviço do ser humano, elas modificam o próprio ser, interferindo no modo de perceber o mundo, de se expressar sobre ele e de transformá-lo, podendo também levá-lo em direções não exploradas encaminhando a humanidade para rumos perigosos.

Letrado digitalmente é o indivíduo possuidor de letramento digital voltado à habilidade para construir sentido, a partir de textos que mesclam palavras interconectadas a outras modalidades textuais digitais, a exemplo dos vídeos e áudios, comumente, difundidos no aparelho celular. Os textos

veiculados nestes suportes não contêm apenas palavras, mas se apresentam em forma de sons, movimentos, multicores, imagens, figuras, símbolos, entrecruzados com vários textos orais e não verbais musicais, poéticos, injuntivos, religiosos, informativos, científicos, lúdicos, além de outros, veiculados em áudio e vídeos.

Uso do Celular pelas Idosas “I1” E “I2”

Tomando como base os dados embrionários, ou seja, as entrevistas realizadas com a “I1” e a “I2”, ambas estão inseridas nos multitratamentos no dizer de Rojo (2012). Por um lado, no letramento autônomo, dominando a leitura e a escrita de forma autônoma (KLEIMAN, 1995) e, por outro lado, no letramento digital voltado às práticas sociocomunicativas (DOLZ e SHENEUWLY, 2004) de uso da língua oral/escrita/verbal/não verbal - os gêneros emergentes - (MARCUSCHI, 2004), próprio da tela, segundo Soares (*apud* COSCARELLI e RIBEIRO, 2005, p. 60), necessitando significar essas práticas no mundo da vida que são os saberes populares (FREIRE, 1996), ora resolvendo problemas recorrentes do cotidiano como uso da calculadora para a compra de objeto, ora comunicando-se com filhos/netos/amigos através ligação pelo celular ou de chamada de vídeo, ora anexando fotos, vídeos, áudio.

Analisamos, aqui, se a “I1” e a “I2” têm o conhecimento da terceira característica do hipertexto, a multissemiótica, que se refere à habilidade de agregar as linguagens/verbais/não verbais num mesmo espaço ao usarem o celular no seu cotidiano bem como se, apesar dos filhos/netos/amigos estarem numa distância transacional, a idosas interagem com eles através de chamadas de vídeo de forma a se sentirem mais próximos, diminuindo, portanto, a distância transacional. Quando perguntadas as idosas se usavam o aparelho celular, a “I1” respondeu que *“uso para fazer e receber ligação e uso muito o WhatsApp...uso para fazer anotação de contato telefônico...e não sei como é o ícone.... isso é só notas para fazer anotações de datas de objetos para comprar... (...) uso a calculadora...”*

A idosa “I2” informou *“uso para me comunicar com o meu povo distante, os meus filhos e as pessoas que eu preciso de falar, já aprendi fazer ligação de vídeo aqui no projeto e me sinto como se tivesse com eles no mesmo canto e ainda vendo eles como se tivesse em casa”*.

Percebemos nesses depoimentos que, quanto à presença da semiótica - agregar as linguagens verbal/não verbal num mesmo espaço - na produção

do hipertexto, a “I1” tem mais habilidade do que a “I2” de agregar mais de um tipo de linguagem, pois faz e recebe ligação, faz anotação de datas e usa a calculadora para cálculo de preço na compra de objeto, sendo esses gêneros típicos da linguagem verbal oral/escrita, já quando necessita da linguagem não verbal que são os ícones, a “I1” enfrenta algumas dificuldades, pois desconhece o significado das imagens – linguagem não verbal - nem a sua finalidade (linguagem verbal), não sabendo, portanto, aliar a imagem a sua função sociocomunicativa que é a finalidade a que se destina o ícone a exemplo da lixeira que indica que o arquivo ali depositado, foi apagado.

Percebemos a necessidade da inclusão digital dessas idosas nos depoimentos quando a “I1” informou que *“tenho algumas dificuldades para uso do WhatsApp... agora é menos porquê... minha menina me ensinou...como bem...como é que a gente chama...adicionar uma pessoa no WhatsApp... hoje eu já não tenho tanta dificuldade...eu não uso mensagem por que não sei...tenho dificuldade...mas tenho o WhatsApp... então me viro”*.

A “I2” informou *“eu não sei tirar foto... não aprendi...até que já fiz...mas não tenho essa desenvoltura...é do meu eu quando me lembro de tirar já passou a hora”*, só sei usar mais pra fazer a ligação de vídeo que eu fico vendo eles bem perto de mim como se tivesse em casa”.

Evidencia-se nos depoimentos acima algumas dificuldades existentes, pois no primeiro caso, a “I1” já se sente mais incluída digitalmente por ter recebido umas explicações da sua filha, no entanto, ela ainda tem dificuldade de adicionar alguém no *WhatsApp* justamente porque vai usar a linguagem não verbal, ou seja, tem que acessar o ícone dos contatos, usar o símbolo de “+” que significa adicionar e escrever o nome da pessoa, apertar a tecla “enter” que ela não sabe o que significa, para poder anotar o número do telefone e, ao mesmo tempo, apertar a tecla “salvar”. Depois de todos esses procedimentos é que o contato está salvo e isso constitui um desafio para a “I1”.

O mesmo dá-se com a “I2” quando tem de recorrer à linguagem não verbal, ou seja, persiste a mesma dificuldade constatada no depoimento da “I1”, pois não sabe tirar foto e disse que até já tinha aprendido, mas como não convive com o gênero constantemente, alega não ter muita habilidade, chegando ao ponto de nem se lembrar de tirar porque não é um hábito o que é próprio do “eu” dela. Como “I2” usa mais o aparelho para se comunicar, ela está mais inserida nos gêneros orais, não apresentando muita habilidade para os gêneros da linguagem não verbal. No entanto, a “I2” deixou claro que rece-

beu umas explicações, pois chegou a tirar fotos, mas que perdeu a tal habilidade.

Ao analisar a eficácia da interação das idosas em virtude do ensino a que se expuseram nas aulas informais ministradas no projeto e pelo constante monitoramento lhe dado o que diminui a distância transacional, conforme Kenski (2004), percebemos que, para a “I2”, a separação dos filhos/netos/amigos é problema, pois se sente bem à vontade em efetuar chamada de vídeo, pois, ao receber as instruções, aprendeu e assim sempre procedia para se sentir bem perto dos filhos/netos/amigos conforme suas palavras: *“eu fico vendo eles como se tivesse em casa”*.

Em termos da qualidade da interação o que diminui ou aumenta a distância transacional, não se evidencia, no depoimento da “I1”, a mesma proximidade das pessoas para quem ela faz ligação constatada na interação da “I2”, pois a “I1” não faz chamada de vídeo, limitando-se uso do celular para fazer e receber ligação, sendo um desafio conhecer, no celular, a multiplicidade de caminhos que ele oferece segundo Koch (2006). Podemos constatar que a interação da “I2” é mais eficiente do que a da “I1”, pois a “I2” se sente como se estivesse no mesmo espaço físico das pessoas com quem conversa, o que diminui distância transacional.

Ficou evidente nos dados que a “I1” e a “I2” necessitaram de explicações para as práticas letradas digitais que utilizam no cotidiano, pois “I1” informou que recebeu explicações de sua filha e “I2” informou que já tinha até aprendido tirar fotos, mas, como não ficou praticando, perdeu a desenvoltura, no entanto, aprendeu, no projeto, a fazer chamada de vídeo. Isso aponta para a necessidade que as idosas têm da educação informal no projeto, aproveitando os seus saberes, ressignificando-os bem como contribuindo para sua inclusão digital e, dessa forma, enfrentar os desafios ainda existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido entendemos que a escola, inserida no contexto dos multiletramentos, deve atentar para os saberes populares que as idosas constroem no seu cotidiano a partir do uso do celular detectando suas dificuldades de comunicação com filhos/netos/amigos ou mesmo na resolução de problemas do cotidiano, como tirar uma foto, adicionar um contato ao seu celular, pois, assim fazendo, está sendo capaz de, estando no mundo, saber-se nele” (FREIRE, 1983, p. 16) com essas idosas.

Nesse contexto, a escola não está alheia ao que se passa fora dos seus muros, mas articula e consolida seu compromisso com a sociedade na qual está inserida que é a sociedade da informação, não ignorando os gêneros emergentes advindos do uso do celular presente no cotidiano das idosas pesquisadas e, procurando junto com elas, diminuir os impactos trazidos pelas mídias eletrônicas a um grupo que se sente excluído do letramento digital, monitorando sua interação de forma que diminua a distância transacional dos envolvidos. Entendemos que, enquanto mais assessoradas na interação com o celular, mais as idosas resolverão seus problemas comunicativos com eficácia, sobretudo amenizando a saudade dos filhos/netos/amigos distantes.

Entendemos que a responsabilidade da escola só aumentou, pois ela pode contribuir com as idosas orientando-as de maneira que saibam fazer uso competente das novas práticas de leitura e de escrita (linguagem verbal/não verbal) de maneira que não as leve a direções não exploradas e rumos perigosos (DORIGONI e SILVA, 2017). Nesse contexto, mesmo que elas ainda não dominem todos os gêneros textuais da comunicação virtual, pois, a cada dia, surgem outros mais emergentes, elas vão estar mais seguras no uso do hipertexto que, segundo Koch (2006), oferece uma multiplicidade de caminhos, enfrentando os desafios de tirar foto; de usar a calculadora para compra de objeto; de adicionar um contato à agenda do celular bem como fazer chamada de vídeo etc.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. C. & BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.). **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BELLONI, Luiza Maria. **O que é mídia-educação?** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- COSCARELI, C. V. & RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- DOLZ, J. & SHENEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- DORIGONI G.M. L. & SILVA, J. C. da. **Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar** Gilza Maria Leite Dorigoni1<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>. Acesso em 2017.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987.

KENSKI, M. V. **Das salas de aula aos ambientes virtuais da aprendizagem.** FE/USP – SITE Educacional. vani@siteducaional.com.br. 2005.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre uma prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I.G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2001, p. 23-50.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro, 2002 b. p. 19-36.

_____. e XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido.** Rio de janeiro: Lucerna, 2005.

PAULINO, Graça et al. **Tipos de textos, modos de leitura.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PEREIRA, J. T. Educação, e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V. & RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital; aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

ROJO, R Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento:** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 51-74.

_____. ROJO, R. H. R. **Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade.** Revista da Anpoll, São Paulo, v.11, p. 235-262, jul/dez. 2001.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação.** São Paulo: Contexto, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª Ed. Ver. e Atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

STREET, B. V. **Literacy in theory.** London, New York: Cambridge University Press, 1984.

TERZI, S. B. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados.** 2ª ed. Campinas: Pontes, 2001.

LETRAMENTO DIGITAL NO COTIDIANO DE PESSOAS IDOSAS: DEMANDAS SOCIAIS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

*Jessika Gabriel de Albuquerque
Matheus Martins Grangeiro
Zélia Maria de Arruda Santiago*

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea enfrenta mudanças no gerenciamento da comunicação social devido ao avanço das tecnologias midiáticas, pois ao disponibilizarem múltiplas informações aos indivíduos demanda-lhes aprendizagens inclusivas às diferentes formas da comunicação institucional e cotidiana. A efetivação da comunicação tecnológica como forma de os indivíduos responderem às práticas da comunicação social exige saberes técnicos individuais, sobretudo, habilidades nos fazeres dos seus usos e realizações. As mudanças comunicacionais contemporâneas alteram os fazeres cotidianos das pessoas, sobretudo os idosos(as) que delas dependem para gestarem a vida pessoal, além de sentirem nelas incluídas, pois elas se apresentam bem diferenciadas do estilo de sua época, basicamente realizadas através de bilhetes ou cartas manuscritas. Distante dessas limitadas práticas, atualmente, se observa diversos textos verbais e não verbais na efetivação da comunicação social, comumente veiculadas em fontes impressas e digitais, tendo-se uma sociedade multiletrada exigente dos diferentes saberes e usos da língua na realização da comunicação oral/escrita/digital.

Tem-se uma sociedade norteada pelos “letramentos pluralizados” (ROJO e MOURA, 2012) que pautam a vida das pessoas em redes da comunicação tecnológica digital envolvendo o computador com internet, sobretudo a telefonia móvel com diversos aplicativos eletrônicos exigentes de habilidades de escuta, fala, leitura, escrita e interação. Se a sociedade utiliza as multimídias da comunicação tecnológica para informar conhecimentos aos indivíduos, o que a mesma lhes proporciona para acessá-los de forma competente? Que oportunidades a sociedade lhes oferece para que possam, efetivamente, manusear as tecnologias da comunicação digital? Dentre as mídias mais procuradas pelas pessoas no cotidiano é o **WhatsApp**, aplicativo tecnológico utilizado por muitos usuários de celulares interconectados a internet, através do qual compartilham, instantaneamente, mensagens textuais escritas e orais expressadas em fotos, imagens, áudios, filmagens, chamadas de voz em vídeo, envio de

documentos, etc., por meio das redes sociais sem demarcação de espaço, tempo e lugar.

Entende-se que o engajamento das pessoas na comunicação tecnológica depende, não apenas da elaboração de políticas públicas de inclusão digital, mas da sua implantação nas instâncias da educação formal e informal, destinadas a pessoas com formação escolar inconclusa ou, mesmo, inativos digitais, especialmente os idosos. As demandas sociais pela inclusão nas tecnologias da comunicação digital estimulam pessoas a buscarem outras aprendizagens à convivência social, a fim de manterem, ampliarem e interagirem com amigos e familiares conectados às redes sociais, pois tal modalidade comunicacional está implantada em diversas instâncias sociais. Tem-se um sistema social conectado as práticas digitais institucionalizadas implantadas em instituições públicas e privadas, a exemplo de hospitais, clínicas e consultórios médicos, indústrias, empresas, igrejas, universidades, escolas, supermercados, fóruns, etc., as quais exigem competências de usos, muitas vezes, não dominadas pela maioria dos sujeitos sociais. Estas demandas implicam em investimentos socioeducacionais em âmbito público-privado quanto à aprendizagem digital dos atores sociais, independentemente das idades etárias ou condições socioeconômicas, pois a ausência de foco nas políticas de inclusão socioeducacional acentua a exclusão dos multiletramentos vigentes na sociedade contemporânea (ROJO e MOURA, 2012).

Na sociedade informatizada as pessoas não apenas necessitam de habilidades para a leitura de textos manuscritos e impressos escritos a lápis, caneta ou tinta, mas da leitura de textos digitais escritos a 'lápiz-teclado' como um jogo de tabuleiro a caçar letras, números e símbolos necessários à elaboração de textos eletrônicos digitalizados. Habilidades que os inativos digitais sequer dominam, mas nos afazeres sociais cotidianos enfrentam situações que exigem saberes da escrita digital, dependente do manuseio de teclas ou toques de tela em muitos lugares públicos, tais práticas necessárias à trama interpretativa do "texto social construído" entre os autores sociais nos diversos espaços da sociedade (CHARTIER, 1996). No contexto brasileiro muitas pessoas adultas e idosas não dominam habilidades da escrita digital, por isso vivenciam a condição de analfabetos digitais, desta forma, inseridos num processo de exclusão social cotidiana, cuja realidade pressupõe discussões teórico-metodológicas e legais acerca da educação ao longo da vida, a exemplo da Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA

VI) da qual procedem às metas educacionais macrosociais nacionais e internacionais necessárias à cidadania inclusiva participativa.

Com base no referido texto entende-se que, a proposta da educação ao longo da vida no contexto brasileiro, além de estar permanente no sistema educacional brasileiro, deve estabelecer metas da educação continuada junto aos segmentos da sociedade civil direcionada a toda faixa etária, não restrita ao ambiente escolar. Se, temos uma sociedade formada por todas as faixas etárias (criança, jovens, adultos e idosos), podemos entendê-la, funcionando, intergeracionalmente com propostas, programas, projetos e atividades voltadas ao aprendizado das práticas intergeracionais no meio escolar e extraescolar. Perspectiva educacional tematizada no tratado Latinoamericano de Gerontologia, organizado por Romero, Dulcey-Ruiz, Brigueiro (2010) ao discutir a construção de uma sociedade para todas as idades, baseada nas trocas experienciais intergeracionais de diversos grupos etários e etapas da vida em diferentes contextos sociais. Em consonância com esta concepção educacional a extensão universitária pode realizar atividades socioeducacionais na comunidade voltadas a aprendizagem digital com pessoas idosas, a fim de desenvolverem potencialidades da leitura e escrita digital nas mídias eletrônicas (KACHAR, 2003).

Neste aspecto pode-se ter na extensão universitária propostas de aprendizagem inclusiva digital, inspiradas nos pressupostos teóricos da Gerontologia (CACHIONI, 2003) que enfatiza uma vida longa e ativa e participativa por parte dos idosos, enfatizando-se as habilidades de usos das tecnologias da comunicação para acesso as informações. Nestas atividades os idosos(as), autores autênticos dos diversos textos relacionados as experiências da vida, têm a oportunidade de reescrevê-los em versão digital, inserindo-se nas práticas sociais inclusivas por vivenciar uma “cidadania ativa” frente as demandas da comunicação atual (LONGWORTH, 2005). A sociedade informatizada estimula inativos digitais à inclusão nas práticas comunicacionais atuais de forma mais elaborada, a fim de resolverem problemas cotidianos quando da necessidade de acessarem as tecnologias da comunicação nas esferas macro e microsociais. As atividades desenvolvidas neste projeto proporcionam a mulheres idosas momentos de aprendizagem interacional realizadas no Centro de Convivência Clube de Mães, a fim de comunicarem ideias e socializarem histórias de vida enquanto sujeitos sociais ensinantes e aprendentes, intercambiando saberes intergeracionais com educandos da formação acadêmica e demais pessoas idosas da comunidade.

Esta discussão decorre de atividades extencionistas realizadas no minicurso, “Inclusão digital com mulheres idosas” realizado no Grupo de Convivência “Clube de Mães Rosa Mística” ligado ao Projeto de Extensão Universitária “Práticas de letramentos de pessoas idosas no cotidiano: traçando letras, esculpindo textos”, objetivando sua inclusão nas práticas comunicacionais digitais. Proposta orientada por suas expectativas de aprendizagens relacionadas ao uso do WhatsApp nas diferentes maneiras de se comunicarem. A análise do corpus norteia-se pela abordagem qualitativa interpretativa (MOITA-LOPES, 1994) ao dialogar com os fundamentos da educação inclusiva (CARVALHO, 2004) nas aprendizagens ao longo da vida (LONGWORTH, 2005; KACHAR, 2003) e a formação continuada das tecnologias digitais (BETTEGA, 2010; COSCARELLI e RIBEIRO, 2011; KACHAR, 2001). Os resultados evidenciam práticas comunicacionais diversificadas entre filhos, netos, amigos e grupos em redes sociais, socialmente, mais participativas ao utilizarem a internet para resolver problemas diversos (cartões de crédito, compras e pesquisas em sites). O projeto surge como oportunidade de incluir mulheres idosas nas práticas de leitura e escrita digital ao adquirirem outras maneiras de se comunicarem, sociabilizarem experiências, melhorarem a autoestima e ampliarem as relações intergeracionais (MANGARONI, 2011).

METODOLOGIA

Tem-se um *corpus* com análise qualitativo-interpretativa resultante das experiências de mulheres idosas que, não apenas enfrentam crescentes demandas de inclusão às práticas atuais da comunicação tecnológica, mas que demonstram interesses de aprendizagem continuada quanto ao letramento digital e seus efetivos usos cotidianamente. Elas vivenciam o isolamento da comunicação social, sobretudo familiar por não dominarem práticas da tecnologia básica para se aproximarem de filhos, netos, bisnetos, familiares e amigos de forma virtual. Por vivenciarem estes e, outros, limites da comunicação tecnológica, as atividades do projeto priorizaram demandas advindas da ausência do protagonismo digital, cuja situação motivou algumas idosas comprarem aparelho celular e, outras, ativarem aparelhos em desuso guardados há muito tempo. Por considerar esta realidade empírica realizou-se um questionário de sondagem sobre suas expectativas de inclusão digital, com fins de planejamento pedagógico obtidas pelos seguintes questionamentos: Por que se interessam pelo uso do *WhatsApp*, o que gostariam de realizar por meio dele, como o mesmo mudou a sua vida cotidiana? As informações geradas

com base nestas questões nortearam o planejamento das atividades didático-pedagógicas realizadas na extensão universitária, fundamentadas nas contribuições teórico-metodológicas do letramento nas tecnologias digitais (ROJO, 2012; BETTEGA, 2010; SETTON, 2010) como demandas da educação inclusiva continuada (CARVALHO, 2004; CAHIONI, 2003) em suas diferentes expectativas de aprendizagens. O projeto surge como oportunidade de incluir mulheres idosas nas práticas de leitura e escrita digital ao adquirirem outras maneiras de se comunicarem, sociabilizarem experiências, melhorarem a autoestima e ampliarem as *relações intergeracionais* (MANGARONI, 2011).

Com a realização de oito aulas teóricas e práticas semanais com o uso de aparelhos celulares individuais conectados à *internet* privada, um grupo de dez mulheres idosas participou de um minicurso de inclusão digital oferecido pelo Projeto de Extensão “Práticas de letramentos de pessoas idosas no cotidiano: traçando letras, esculpindo textos”, tendo em vista promover mudanças nas práticas comunicacionais cotidianas das mulheres idosas nos relacionamentos afetivo-emocionais. Na Tabela 1 tem-se uma visão socioeducacional contendo informações etárias, formação escolar e profissional, aposentadoria e trabalho atual das mulheres idosas, representadas no decorrer desta discussão por letras alfabéticas participantes do minicurso de inclusão digital fundamentado nas suas experiências prévias acerca das tecnologias direcionadas ao uso do *WhatsApp*.

TABELA 01: Perfil socioeducacional das mulheres idosas. Fonte: sondagem pedagógica (2017).

Identificação	Idade	Escolaridade	Profissão	Aposentadas	Aposentadas Trabalhando
E	51	1º Grau	Artesã	Não	-
A	60	Superior (Licenciatura)	Técnico Enfermagem	Não	-
B	50	1º Grau	Doméstica	Não	-
C	79	1º Grau	Doméstica	Sim	-
D	56	Não revelou	Não revelou	Sim	-
	54	Não revelou	Doméstica	Não	-
E	56	1º Grau	Costumeira	Não	-
F	73	1º Grau	Doméstica	Sim	-
G	60	Superior (Pedagogia)	Orientador Educacional	Sim	-
H	64	1º Grau	Doméstica	Sim	-
I	78	1º Grau	Doméstica	Sim	-
J	76	1º Grau	Doméstica	Sim	-
L	66	1º Grau	Doméstica	Não	-
M	66	1 Grau	Doméstica	Não	-

Conforme a exposição dos dados (TABELA 01) observa-se que a maioria das idosas encontra-se aposentadas como doméstica (“do lar”), identificando-se a idosa (G) aposentada como professora orientadora com o curso superior em Licenciatura Plena em Pedagogia, Habilitação Orientação Educacional. A idosa (A) com curso superior em Licenciatura em Ciências Sociais, mas ainda trabalhando como enfermeira formada no curso Profissionalizante Técnico em Enfermagem. Frequentam, semanalmente, o referido Centro de Convivência onde participam de diferentes atividades desde o ano de 2002, a exemplo de minicursos, palestras multidisciplinares relacionadas a projetos sociais, acadêmicos, sobretudo, artesanais (pintura, bordado, tapeçaria, crochê, tricô, flores, etc.), através das quais adquirem outras aprendizagens, igualmente, desenvolvem diferentes habilidades e, assim, dinamizam a vida cotidiana. Em tais reuniões surgem outras buscas de aprendizagem com outros saberes relacionados às tecnologias da comunicação, a exemplo do interesse pelo minicurso de inclusão digital direcionado aos seus interesses. Assim, a equipe do projeto propôs as mulheres idosas o acesso aos saberes e práticas relacionados ao manuseio do aparelho celular e aplicativos promovedores da comunicação em redes sociais conectada à *internet* privada (móvel) ou coletiva (*wi-fi*) em lugares públicos.

A escuta das expectativas de aprendizagens das mulheres idosas transformaram-se em tópicos teóricos explicitados em sequências procedimentais, tendo-se no primeiro encontro a exploração do aparelho celular e o aplicativo *wi-fi* (I- ligar, destravar a senha, conectar ao *wi-fi* privado, abrir configurações; II- clicar ou selecionar o seu símbolo, acessando configurações específicas; III- acessar a *internet*). As orientações foram se realizando de forma individual à medida que surgiam dúvidas, junto a participantes que conheciam estes saberes. O segundo encontro ampliou-se com informações teóricas sobre o aplicativo *WhatsApp*, rede social de comunicação mais presente no cotidiano das pessoas, enfatizando-se a conversação e a troca de arquivos (imagens, áudios e/ou vídeos) entre participantes e destinatários a distância, prevalecendo atividades de registro/gravação/envio de fotos e vídeos. Etapa que incluiu as operações para localizar o ícone do *WhatsApp*, acessar conversas, mensagens, áudios e fotos arquivadas na galeria (arquivo) do celular, as participantes exercitaram durante as aulas com registros compartilhados, como fotografias autorizadas, gravações em áudio e vídeo.

Noutro encontro atentou-se para o editor de texto no teclado do *Whats-App* ao envolver as seguintes orientações: A- Clicar o símbolo do ‘lápis/caneta’ esferográfica localizada no canto inferior direito da página ‘*status*’; B- Digitar o texto objeto da publicação no seu ‘*status 24h*’ C- Publicar, clicando na setinha verde, localizada no canto inferior direito da página de ‘*status 24h*’. No último encontro atentou-se para as situações práticas geradas a partir de dúvidas gerais quanto ao uso do celular, também, retomada de pontos obscuros de aulas anteriores. Todas as etapas do minicurso fundamentaram-se em expectativas simples mapeadas pelas mulheres idosas, mas necessárias às suas demandas cotidianas ao destacarem as funções básicas do celular para se comunicarem e acessarem informações. Estas informações foram inseridas no planejamento das atividades tendo em vista ampliar capacidades de leituras úteis à vida cotidiana em diversos espaços sociais, propiciar-lhes um espaço interacional para que comuniquem ideias, socializem histórias e experiências de vida enquanto sujeitos ensinantes e aprendentes, intercambiar saberes intergeracionais entre educandos da formação docente e mulheres idosas formadoras da escola da vida, igualmente, habilitar aprendiz idosas nos usos contínuos da língua frente às demandas da tecnologia digital.

Idosos na Comunicação Digital: Aprendizagem Continuada

As mudanças comunicacionais provocadas pelas tecnologias móveis para veicularem informações, especialmente por meio de aparelhos celulares, demandam dos usuários habilidades de leitura e escrita ao produzirem e interpretar textos multimodais, pois interfacetados com a linguagem audiovisual compartilhada em redes sociais através da internet. Neste cenário, prevaiente à comunicação multifacetada por meio dos textos eletrônicos sobrepostos aos textos manuscritos, estes, correntemente vivenciados por idosos escolarizados em suas temporalidades etárias e sociais, mas no atual cenário dos letramentos digitais muitos vivenciam um processo de exclusão social por não dominarem suas práticas (BETTEGA, 2010; ROJO et al, 2012). A exclusão digital pressupõe o silenciamento da educação tecnológica enquanto propostas socioeducacionais destinadas a todas as faixas etárias na sociedade, ou mesmo, sua tímida disseminação na rede escolar para atender interesses didático-pedagógicos docentes e discentes, embora seja possível identificar programas de inclusão digital disseminados na rede escolar. Menciona-se o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) em âmbito nacional

destinado ao campo e a cidade desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED), através do Departamento de Infraestrutura Tecnológica (DITEC) junto as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais local¹. Programa educacional de informática direcionado a docentes e discentes compreendendo computadores, recursos digitais associados a conteúdos educacionais instalados em laboratórios para capacitar professores e alunos, o mesmo, reelaborado com a Lei nº 12.695/2012 com apoio técnico e financeiro no âmbito das ações nas escolas.

Apesar de o governo promover ações de inclusão digital na rede pública de ensino, grande parte da população adulta e idosa permanece às margens destas oportunidades, haja vista que na sociedade das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) todas as faixas etárias enfrentam os desafios da inclusão digital. As tecnologias digitais instaladas na sociedade exigem aprendizagens com respostas instantâneas sem limites de tempo, consumo, lugar e espaço geográfico, não se limitando apenas o acesso de aparelhos eletrônicos, mas a usuários que conheçam a linguagem multimídia enquanto autores, receptores e interpretantes de diversos gêneros textuais, materializados em linguagens audiovisuais distantes das práticas textuais escolares e cotidianas (SETTON, 2010). A sociedade informatizada se comunica através de textos eletrônicos, neles prevalecendo às linguagens audiovisuais circulantes entre interlocutores digitais ao utilizarem aparelhos com aplicativos próprios a comunicação social, a exemplo do celular contendo dispositivos simbólicos como ícones, imagens, botões, teclas, toques, teclados e telas na efetivação da comunicação tecnológica (KACHAR, 2001). A comunicação em redes tanto informa como registra e compartilha situações cotidianas veiculadas em textos gravados, grafados, fotografados ou filmados com palavras, imagens, sons, movimentos e brilhos interconectados entre si, tais mecanismos linguísticos e semióticos confluem para (re)significar intenções comunicativas, ampliar sentidos textuais e promover a interação entre interlocutores a distância.

As características do texto eletrônico diferem dos textos impressos presentes em livros, jornais, revistas, publicidades, materiais didáticos, etc., muitas vezes, inacessíveis a leitores e escritores no cotidiano, ainda que os

¹ Fonte: <https://www.fnde.gov.br>, acessado em 18.09.2019. Tendo como órgãos gestores e áreas gestoras o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Diretoria de Tecnologia (DIRTE/DNDE) e da Coordenação de Tecnologia Educacionais (CGTEC/DIRTE/FND).

textos audiovisuais estejam muito presentes nos celulares suas habilidades de escrita e gravação dependem de aprendizagens em qualquer faixa etária (KACHAR, op cit, 2001). Nos enfrentamentos das tecnologias digitais existem usuários não alfabetizados que se engajam nas práticas comunicacionais ao produzirem textos gravados em áudios, no entanto há pessoas que dominam a escrita, mas permanecem indiferentes ao letramento digital, ou mesmo, pessoas que dominam a escrita, mas enfrentam limitações para digitá-la no teclado, tendo-se pessoas inseridas no “analfabetismo digital” ou na “exclusão digital” (COSCARRELLI e RIBEIRO, 2011). As práticas digitais despontam no século XXI com a leitura de textos em telas e a escrita em teclados distantes dos lápis e cadernos escolares ou blocos de anotações, elas se afirmam socialmente com novas possibilidades de expressividade por diferentes habilidades ao manusear recursos procedimentais, não apenas à comunicação em redes, mas ao aprendizado da leitura e escrita em diferentes modalidades textuais. Os textos midiáticos produzidos, recebidos e compartilhados entre diferentes interlocutores em aparelhos celulares tornam-se fontes de socialização e aprendizagem continuada da língua oral e escrita (COSTA, 2015).

As linguagens das tecnologias digitais estruturam a funcionalidade dos serviços oferecidos aos cidadãos na sociedade, neste sentido, as pessoas idosas além de enfrentá-la devem dominá-la, a fim de vivenciarem novas formas de se comunicarem e interagirem com as pessoas, assim, participando da dinâmica social informatizada. Neste projeto tem-se resultados de uma proposta de educação inclusiva digital focada nas experiências empíricas, interesses de aprendizagens e expectativas da aprendizagem digital por parte das pessoas idosas, tais aspectos motivam o alcance de novas aprendizagens tecnológicas como forma de planejarem e gestarem a vida pessoal, social e comunicacional. Sobre as expectativas de aprendizagem das pessoas idosas Kachar (2003, p. 27), pesquisadora no campo da Educação Gerontológica, entende que “o desejo de aprender leva à renovação do mundo interior, gerando mudanças contínuas na subjetividade no espírito e no intelecto do indivíduo”. Compreendendo-se este desejo de mudanças não restritas as fases da vida, tampouco fundado no calendário etário, ou mesmo, no tempo adequado para se aprender. Tais inquietações dialogam como o conceito de uma sociedade para todas as idades, discutida no Ano Internacional do Idoso (1999) ao focar metas voltadas ao desenvolvimento individual durante toda a vida, considerado pilares ao relacionamento sustentável às gerações.

Letramento Digital: Práticas Inclusivas Cotidianas

O letramento digital dar-se num processo de aprendizagem continuada como forma de os atores sociais obterem diversos conhecimentos, inserindo-se na sociedade da comunicação informatizada por meio da *internet*, enquanto ferramenta para efetivar a comunicação local e global (BETTEGA, 2010). Esta nova modalidade de exercitar a fala, praticar a leitura, a escrita para efetuar a comunicação nas tecnologias digitais no celular influencia o comportamento dos sujeitos sociais em todas as idades, destacando-se as pessoas idosas que buscam utilizá-lo, não apenas para comunicar-se, mas para a pesquisa, o lazer e, outros. Neste sentido, têm-se pessoas idosas informando-se sobre a realidade da velhice no processo do envelhecimento longo mais saudável, ativo e participativo na sociedade, com oportunidades de ampliar aprendizagens da vida, reelaborando experiências vivenciadas, desenvolvendo capacidades comunicativas virtuais em redes, se afirmando nas habilidades das práticas comunicacionais pessoal, familiar e social (KACHAR, 2003).

Em situação prática dez mulheres idosas buscam aprendizagens tecnológicas no minicurso de inclusão digital, desenvolvendo seu potencial comunicacional nas redes sociais, intensificando práticas de entretenimento, conversas em contatos individuais ou bate-papo coletivo em grupos no *WhatsApp*, recepção/encaminhamento de mensagens instantâneas, uso de jogos on-line, buscas em pesquisa no *google* de receitas, preços de mercadorias de interesse particular, conversa com filhos e netos. Apresenta-se um recorte de suas expectativas de aprendizagens mais recorrentes, a exemplo da comunicação com filhos, amigos e grupos através de textos audiovisuais, filmagens, registros fotográficos. Elas evidenciaram de que forma os saberes e fazeres relacionados à efetivação da comunicação nas redes sociais mudou a vida cotidiana, cujas informações foram extraídas de uma entrevista com participação espontânea apresentadas no Quadro I, tendo-se como perguntas norteadoras: (i) Para que gostaria de utilizar o *WhatsApp*? (ii) O que fazem com o *WhatsApp* no dia a dia? (iii) Como o uso do *WhatsApp* mudou a vida cotidiana?

QUADRO 01: Mulheres participantes no minicurso Inclusão Digital. Fonte: Arquivo da pesquisa (2019)

PERGUNTAS	RESPOSTAS
(i) Para que gostaria de utilizar o	A- Aprender a me comunicar com meus filhos que moram longe e amigos... B- Saber gravar áudio e enviar para meus filhos... não sei muito digitar, o áudio fica mais fácil...

WhatsApp?	C-aprender a filmar e enviar para amigos e filhos... D-Receber mensagens e enviar... passar mensagem em áudio e digitado... o teclado do zap é muito pequeno... preciso aprender... F-tirar foto e enviar para os colegas e meus filhos... G-Ler notícias na internet sobre saúde... alimentação... artesanato... tantas coisas...entrar na <i>internet</i> e ver as notícias ainda não sei... I-Escrever eu não sei... pá poder enviar... ainda não tô prática nisso não... entendeu? agora no áudio eu sei... J-não sei mexer... quero aprender...
(ii) O que fazem com o WhatsApp no dia a dia?	A-Anoto telefones... mando áudio no zap, zap porque é rápido... eu sei escrever..., mas é mais fácil... envio mensagem para o grupo da igreja... C-mando fotos de eventos no clube de mães... mensagem... ligo... áudios... etc. eu tenho mais facilidade com este recurso... F-jogo muito... ligo para familiares que moram em outra cidade por chamada de voz... de vídeo... I-leio mensagem do grupo... entro nos grupo logo cedo pra dar bom dia, boa tarde::: boa noite::: né... tiro foto ((risos)) em todo canto que eu for eu tenho que tirar uma foto... /.../ aí eu boto as foto nos grupo:::
(iii) Como o uso do WhatsApp mudou a vida cotidiana?	C-Não sabia mexer no celular.... só: fazia ligação com uma folhinha... hoje eu/sei si::m... vocês ensinaram com PACIÊNCIA... eu aprendi bastante... D-Nós... todos sabemos usar o zap zap... ao contrário de jovens que... a maioria... só busca coisas erradas... ligo para meu neto que mora longe... H-uso pra realizar compra pela <i>internet</i> , resolver problema de fatura de cartão... receita culinária...

Se as mulheres idosas da comunidade expectaram aprendizagens, expostas no QUADRO 01, quanto ao uso das tecnologias comunicacionais, elas revelaram potencialidades para aprendê-las ao participarem de um minicurso de inclusão digital inspirado nas suas demandas cotidianas ou, mesmo, nas experiências prévias com o letramento digital em celulares vivenciadas sozinhas, com amigos e vizinhos, por isso o desejo de aperfeiçoá-las e ampliá-las. Elas revelam desafios de aprendizagem com os filhos pelo fato de estarem sempre “*ocupados no corre corre do trabalho*”, portanto não dispendo de “*tempo para ensinar*”, ainda assim, quando havia tempo não o faziam por falta de “*paciência*” ou, mesmo, porque “*eles (os filhos) ensinam apressado... falam rápido... explicam as teclas muito ligeiro... aí não entendo*”, observando-se a exclusão digital na família, cuja realidade corrobora o isolamento sociocomunicacional de muitos idosos (KACHAR, *op cit*, 2001). Com estes indicadores entende-se que as idosas enfrentam desafios comunicacionais, mas deixam evidente que buscam superá-los ao participarem de um curso de informática, a fim de se engajarem nas práticas digitais vigentes na sociedade, embora condicionadas a diferentes necessidades.

Neste sentido, primordialmente, a proposta focalizou o contato inicial com o *WhatsApp* para aquelas que revelaram “*não sei mexer... quero aprender...*”

(J), cuja proposta avançando para atender quem pretendia “*ler notícias na internet sobre saúde, alimentação, artesanato, tantas coisas...*” (G), entre elas, observando-se a desenvoltura de habilidades no manuseio do aparelho celular e a leitura do texto eletrônico ao navegar na *internet*, buscando temáticas variadas atreladas a qualidade de vida em termos da saúde física, alimentar e lazer, entretenimento com jogos. Proposta que atendeu não apenas aquelas que desejavam desenvolver a leitura ao “*entrar na internet e ver as notícias*” informativas (G), mas quem gostaria de usar o teclado do *WhatsApp* para “*escrever*” mensagens em textos “*pá poder enviar*” a grupos de amigos, superando práticas digitais gravadas apenas em “*áudio*” (I). Noutra sentido, havia idosa que buscava a aprendizagem tanto da gravação em “*áudio*” quanto da mensagem em texto “*digitado*” no teclado do *WhatsApp*, mas enfrentava limitações para assim realizar pelo fato de o teclado do celular ser “*muito pequeno*” (D), pois a prática de teclar textos contendo letras, palavras acentuadas, números, símbolos, figurinhas, exigia habilidades digitais mais elaboradas.

Dentre as expectativas de aprendizagem mais recorrentes entre as idosas ao utilizarem o *WhatsApp* destaca-se o interesse de se relacionarem com os filhos e netos, revelado em vários depoimentos ao desejarem se “*comunicar com meus filhos que moram longe e amigos...*” (A), verificando-se o mesmo interesse por parte de outras idosas, muito embora realizem práticas digitais de diferentes maneiras, como, por exemplo, “*saber gravar áudio e enviar para meus filhos... não sei muito digitar... o áudio fica mais fácil...*” (B), “*aprender a filmar e enviar para amigos.... filhos... netos...*” (C), “*tirar foto e enviar para os colegas e meus filhos...*” (F). Com tais manifestações observam-se mudanças sociais ocorridas na vida das idosas ao participarem de aprendizagens relacionadas às tecnologias da comunicação, sendo possível identificar maior proximidade intergeracional com filhos e netos, além de ampliarem contatos com grupos de amigos. Tais práticas revelam-se nos textos oral e escrito por elas recebidos e encaminhados ao registrarem eventos de encontros familiares, ainda que entre estas práticas prevaleçam mensagens em áudio. O letramento digital por elas vivenciado deixa transparecer ganhos socioafetivos e cognitivos pelo fato de aprenderem novas práticas da comunicação jamais vivenciadas em sua época, por isso, seguem ressignificando os relacionamentos na vida familiar e social na fase da velhice (MARANGONI, *op cit*, 2011).

Esta realidade evidencia situações vivenciadas pela maioria das idosas nas quais se verificando mudanças de inclusão comunicacional, quanto ao domínio das práticas de registrarem contatos comunicacionais de familiares e

amigos na agenda eletrônica - “*anoto telefones*” - (A), esta idosa, também, menciona que utiliza o recurso do áudio no “*zap zap porque é rápido...*”, apesar de dominar a técnica da escrita. Outra idosa confirma que usa a opção do áudio devido a sua praticidade para comunicar-se com redes de amigos, grupos da igreja ou amigas no próprio “*clube de mães*” (C). As idosas revelam modalidades diferenciadas quanto ao letramento digital ao vivenciarem uma vida mais comunicativa e inclusiva, neste caso a idosa (F) relata que há momentos que utiliza o *WhatsApp* em momentos de entretenimento, revelando que “*jogo muito...*”. Com os referidos registros observa-se que as práticas digitais se tornam mais elaboradas em torno da comunicação vivenciada em “*chamada de vídeo*” (F), a qual se diferenciando daquelas realizadas pela escuta de voz em rede de telefonia fixa, as idosas percebendo-se incluídas nas práticas comunicacionais atuais (CARVALHO, *op cit*, 2004).

Evidentemente, percebem-se mudanças nas diversas formas de as idosas se comunicarem ao se conectarem com vários interlocutores por meio da leitura do texto falado, escrito, imagético à distância e ao vivo, usufruindo dos recursos comunicacionais configurados na sociedade informatizada (SETTON, *op cit* 2010). Entre a maioria das idosas há evidências de acesso frequente ao celular para registrarem mensagens diárias em grupos do *WhatsApp*, experiência revelada pela idosa (I) que “*logo cedo*” envia saudações de “*bom dia... boa tarde:... boa noite:...*”, deixando marcas de respostas inclusivas frente as demandas da comunicação tecnológica. Conforme esses depoimentos estas mulheres idosas não estão apáticas as demandas comunicacionais na sociedade atual, pois, se antes escreviam bilhetes, cartas, telegramas ou agendas telefônicas manuscrita ou impressa, ou então, se praticavam a leitura em textos, igualmente manuscritos ou impressos, atualmente, leem e digitam (escrevem) textos eletrônicos. O antigo tinteiro ou a lousa, sobretudo, o lápis, a caneta e a borracha, comumente usados pelas idosas no espaço doméstico, escolar, trabalho ou fora destes, foram substituídos pelas teclas digitais atreladas a suportes eletrônicos fixo (computador) ou móveis (celular, *tablet*), percebendo-se que o antigo e o novo ao longo da vida das idosas dialogam entre si, para que possam melhor interagir com o outro na sociedade.

As matrizes das antigas práticas da comunicação vivenciadas pelas idosas em suas temporalidades etárias, escolares e sociais orientam a reelaboração das práticas da comunicação moderna, as quais confluentes entre si geram matizes de competências que se retroalimentam e se atualizam ao longo da vida, jamais consideradas temporalidades excluídas ou negadas entre si

(BOSI, 2003). O uso do *WhatsApp* acrescentou desdobramentos comunicacionais à dinâmica da vida cotidiana das idosas, pois se antes havia idosa que não sabiam sequer “*mexer no celular...*” (C) ou, mesmo, quando apenas “*fazia ligação com uma folhinha*” (C) de anotações da agenda manual, agora registra contatos de amigos e familiares na agenda eletrônica. A referida idosa (C) ao participar do minicurso de inclusão digital ratifica que “*hoje eu/sei si::m... vocês ensinaram com PACIÊNCIA... eu aprendi bastante...*”, observando-se que este tipo de aprendizagem tornara-se impossível na companhia dos filhos, neste ponto, surge a importância social dos projetos de pesquisa ou de extensão proporcionados a comunidade pela Universidade ou, mesmo, por outras instituições educacionais públicas ou privadas. Entende-se que há muito que se aprender em termos das tecnologias da informação e da comunicação móvel, no entanto, observa-se que as demandas comunicacionais mais desejadas pelas idosas e, até mesmo, inquietações prementes aos relacionamentos afetivos em redes sociais prevalece à necessidade de relacionarem-se com filhos, netos e amigos.

Neste sentido, prevalecem as práticas da comunicação intergeracional, mas não apenas limitadas a estas, pois revelam práticas digitais relacionadas a vida burocrática ao utilizarem a *internet* no celular “*pra realizar compra pela internet...*” ou, mesmo, para “*resolver problema de fatura de cartão...*”, além de utilizá-la para fins de orientações nutricionais na busca de “*receita culinária*”, conforme o relato da idosa (H). Com estes depoimentos observa-se que as idosas direcionam as aprendizagens tecnológicas em respostas às demandas sociais ao envolver serviços burocráticos, administrativos, comerciais, saúde, consumo doméstico, entretenimento, etc. Estas respostas sinalizam mais qualidade de vida social na convivência familiar, socialização com amigos, segurança na participação nos serviços institucionais, sobretudo serviços bancários, laboratoriais, clínico-hospitalares nos exigem práticas informatizadas. As mudanças no letramento digital são pontuadas pela maioria das idosas, isto sendo verificado nos depoimentos escritos do questionário e discussões interacionais durante a realização do minicurso. Mas, elas enfatizam que o *WhatsApp* é utilizado para fins úteis, neste aspecto destaca-se um depoimento avaliativo a este respeito revelado pela idosa (D) ao afirmar que “*nós, todos sabemos usar o zap zap... ao contrário de jovens que... a maioria... só busca coisas erradas...*”.

Esta idosa protagoniza um “*nós*” etário e social coletivo envolvido nas práticas digitais afirmativas da atual sociedade, caracterizando sua vali-

dade e utilidade às atividades sociais cotidianas, tendo-se nesta voz uma reflexão avaliativa sobre os diferentes interesses intergeracionais quanto ao uso do *WhatsApp*, ponderando que, geralmente, os jovens “*só busca coisas erradas*” ao navegar nos sites das redes sociais. Neste aspecto, observa-se interesses comportamentais diferenciados entre idosos-jovens, gerações ‘velhas’ e ‘novas’, podendo-se pensar que, se aos idosos interessa otimizar o uso do *WhatsApp* para fins úteis nos afazeres sociais, ainda que não os dominem habilmente, aos jovens interessa usá-lo de forma intensa para fins diversificados, pois suas buscas fundam-se em diferentes interesses não demonstrando, necessariamente, categorias intergeracionais marcadas com práticas comportamentais ‘corretas’ ou ‘incorretas’, mas, necessariamente, adequadas a objetivos pessoais e sociais conforme demandas contextuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O minicurso oportunizou a inclusão de pessoas idosas nas práticas do letramento digital, capacitando-as a utilizarem e compreenderem diversas língua(gens) do texto eletrônico, a fim de comunicarem ideias, interpretarem produções socioculturais, gestarem relacionamentos intra e extra familiar. Este projeto contribuiu para estimular a leitura e sua prática em textos audiovisuais incluindo as idosas na linguagem tecnológica e suas práticas sociais da comunicação atual. Suas atividades no *WhatsApp* incentivou o cultivo das práticas de letramento digital em redes sociais. Nas atividades foi possível discutir a importância dos saberes sobre informática nos dias atuais e nas relações intergeracionais, por meio de atividades que promoveu aprendizagem das práticas de inclusão digitais mais recorrentes as nas necessidades das idosas e conforme suas expectativas de aprendizagem. Pontualmente, nas aulas do minicurso de inclusão digital as idosas exploraram o aspecto físico do aparelho celular, a fim de conhecerem o aplicativo de acesso wi-fi, realizando os comandos de ligar o aparelho, destravá-lo com senha individual ou coletiva para conectar-se e acessar configurações desejadas. Estas operações foram submetidas a orientações teóricas sobre a importância e necessidade das práticas tecnológicas na dinâmica da vida atual individual, coletiva e institucional. Portanto, as idosas adquirindo habilidades de contato em redes de conversas no envio de mensagens, na troca de arquivos com imagens, áudios e/ou vídeos exercitados em grupos durante o minicurso de inclusão digital.

As idosas capazes de acessarem, registrarem, gravarem e compartilharem informações ou eventos da vida cotidiana com filhos, netos, amigos e grupos de contatos nas redes, utilizando as capacidades de escuta, fala, leitura e escrita ao enviarem áudios e escreverem textos no teclado do celular, além da buscarem textos informativos e científicos conforme demandas sociais e interesses pessoais. Uma oportunidade de se discutir a importância da aproximação intergeracional concretizada entre jovens universitários e pessoa (idosas) da comunidade, trançando laços de sustentabilidade e aprendizado entre diferentes gerações. Assim, proporcionando-lhes discussões propícias a desconstrução de preconceitos relacionados ao isolamento e silenciamento da pessoa idosa na sociedade. Atividades pelas quais as mulheres idosas sentiram-se incluídas nas práticas do letramento digital com mais autonomia em relação aos filhos, netos e grupos de amigos. O projeto contribuiu para capacitar graduandos da formação inicial para interagirem com aprendizes idosos acerca de temas emergentes na sociedade atrelados a velhice e ao envelhecimento da população idosa e suas demandas sociais, a exemplo da inclusão digital na sociedade do conhecimento e das relações informatizadas.

REFERÊNCIAS

- BETTEGA, M^a H. Silva. **Educação continuada na era digital**. SP: Contexto, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas/ Brasília: MEC, 2016.
- CARVALHO, R. Edler. *Educação inclusiva: Com os pintos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CACHIONI, Meire. *Quem educa os idosos: Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade*. Campinas-SP: Alínea, 2003.
- CHARTIER, R (Org.). **Práticas de Leitura**. SP: Editora Estação Liberdade, 1996.
- COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. BH: Autêntica, 2011.
- COSTA, Lúcia Margarete. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): Expansão, democratização e inserção das tecnologias na Rede Pública**. Quanta Comunicação e Cultura. v. 01. n. 01. 2015. file:///D:/Documentos/Downloads/4-28-1-PB.pdf, acesso em 18.08.2019.

KACHAR, Vitória. **Terceira idade informática: aprender revelando potencialidades**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

KACHAR,V.et al. **Longevidade:um novo desafio para a educação**. SP: Cortez, 2001.

LONGWORTH, Norman. **El Aprendizaje a lo largo de la vida em la prática: transformar a educação em el siglo XXI**. Buenos Aires, México: Paidós, 2005.

MARANGONI, Jacqueline Ferraz da Costa. **Meu tempo e seu tempo: possibilidades de coeducação no relacionamento humano entre avós e netos**. Curitiba, PR:CRV, 2011.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução**. DELTA, Vol. 10, Nº 2, 1994 (329-338).

ROJO, R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. SP: Parábola, 2012.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. SP: Contexto, 2010.

IDOSAS ATIVAS E APRENDENTES: PRODUÇÃO E CONSUMO DE DESINFETANTE E SABÃO EM PASTA

Jaqueline Mendes da Cunha

INTRODUÇÃO

“O que fazer quando não tenho mais o que fazer”? Comumente, escuta-se esta indagação de pessoas idosas quando da ‘volta para casa’ depois de tantos anos dedicados ao trabalho domésticos ou fora dele, depois de intensas atividades, cuidarem dos filhos, veem filhos casados, netos chegando. Realidade que resulta tempo ocioso, muitas vezes, isolamento no espaço familiar com a realidade da velhice, da aposentadoria e viuvez. Apesar desta realidade muitos procuram romper os limites do isolamento social, buscando dinamizar seu cotidiano com outras atividades fora de casa, a exemplo de relacionamentos sociais com outras pessoas idosas em Grupos de Convivência, Universidade Aberta à Maturidade, instituições de assistência aos idosos e igrejas que lhes proporcionam atividades de aprendizagens diversificadas.

Neste caso, apresentamos experiências com mulheres idosas ao buscarem uma vida mais dinâmica ao frequentarem o Grupo de Convivência “Clube de Mãe Rosa Mística”, ambiente da comunidade que acolhe, semanalmente, mulheres idosas residentes no seu entorno, a fim de participarem de diversas atividades sociais a elas direcionadas focadas em artesanatos, palestras e oficinas educativas, eventos sociais (festas juninas e natalinas, aniversários). Uma oportunidade para as mulheres idosas aposentadas dinamizarem a rotina do dia a dia em busca de uma vida mais participativa e ativa na sociedade, sobretudo, no espaço familiar à medida que buscam outras formas de aprender e ensinar ao socializarem novas experiências.

O Projeto de Extensão “*Práticas de Letramento de Pessoas Idosas no Cotidiano: Traçando letras, esculpindo texto*” proporciona atividades socioeducativas entre diferentes idades etárias na comunidade, a exemplo de palestras, minicursos e oficinas que proporcione aprendizado e relevância na vida social das idosas, além de proporcionar aprendizado acadêmico para os estudantes. As propostas de química levadas para as lhes proporcione oportunidades de continuarem aprendendo nesta fase da vida juntamente com outras gerações (crianças, jovens e adultos) no Grupo de Convivência Clube de Mães Rosa Mística. Pelas quais as mulheres idosas não apenas adquirem outras aprendizagens, mas socializam histórias de vidas e experiências de aprendizagem no diálogo e interação intergeracional. Neste espaço elas opinam e apontam te-

máticas relevantes a sua formação cidadã enquanto avó, mãe, mulher participante das demandas sociais nesta fase idosa. Por meio das atividades temáticas, notadamente nesta proposta ora discutida pautada na poluição e preservação ambiental, elas optaram à participarem de uma oficina de produção de produtos de limpeza doméstica, a fim de facilidade, praticidade e economia para as idosas, pois como sabemos produtos de limpeza não são baratos, mas é essencial para uma casa.

METODOLOGIA

As oficinas oferecidas às mulheres idosas no Clube de Mães foram à produção de sabão em pasta e desinfetante de uso doméstico cotidiano, foram desenvolvidas com, aproximadamente 20 mulheres idosas que frequentam este espaço em um bairro da cidade de Campina Grande-PB, com estudantes universitários de vários cursos de graduação, especialização e mestrado nas áreas de Letras, Computação, Matemática, Biologia, Química, Pedagogia e Psicologia. Os alunos destes cursos ofereceram atividades relacionadas a trabalhos de conclusão de curso, programas de pesquisa e extensão e pesquisas no mestrado na comunidade e na escola.

Na área de Química foi proporcionada as mulheres idosas uma oficina com a produção de produtos de limpeza doméstica, orientada por uma metodologia que problematizou experiências cotidianas por elas vivenciadas lhes favorecendo reflexões acerca das demandas sociais por eles enfrentadas na velhice (CYRYNO e TORALLES-PEREIRA, 2004). As temáticas das oficinas foram solicitadas sendo estas a produção do sabão em pasta e desinfetante utilizado na limpeza da louça, produtos domésticos utilizados pelas mulheres e membros familiares nas atividades de higienização cotidiana.

A primeira oficina foi à produção de sabão em pasta com o objetivo de promover a participação espontânea das idosas na sua produção, a troca de experiências este tipo de sabão, a fim de expor informações mais elaboradas que lhes proporcionem saberes e fazeres para melhor conhecer o produto a ser produzido, também, orientar sobre os impactos ambientais que o mesmo pode causar quando mal utilizado.

Para a produção da pasta de sabão foi necessário, uma barra de sabão de 200g ralado ou cortado em pedaços pequenos levados ao fogo, adicione 500 ml de água e deixe em fogo baixo, mexa até dissolver todo o sabão. Na sequência adicione 5 colheres de vinagre, um ácido forte que vai ajudar na ação de clarear as manchas de sujeiras, depois coloque 5 colheres de açúcar,

continua a mexer até a mistura ficar cremosa e homogênea, o açúcar ajudará na sua consistência e endurecendo depois da pasta fria.

Para a oficina de desinfetante, além de contar com a participação das idosas e a conscientização do seu uso, foi utilizado uma base Química industrializada específica na produção de desinfetante. A mesma contém antibactericida, aroma e coloração, esta base utilizada tem 500 ml, sendo colocada em um balde grande no qual se adicionou 15 litros de água para dar volume e diluir a solução, ao término este líquido foi dividido em garrafas pet pertencentes as idosas, bem como as caçarolas para a sua confecção. Após esta experiência as idosas mantiveram a sua produção entre amigas e familiares no cotidiano, compreendendo a importância de dominarem os saberes-fazer dos referidos produtos com mais qualidade e rentável pelo fato de acompanharem o processo de produção.

Mulheres Idosas: Demandas Sociais

As pessoas idosas no processo do envelhecimento tendem a se isolarem devido ao distanciamento dos familiares, amigos, além das perdas funcionais progressivas que ocorre de forma gradual, universal e irreversível com o avançar da idade (NAHAS, 2006). Apesar da limitação da idade cronológica de 60 anos como marco inicial da velhice, muitas vezes, o mesmo não corresponde à idade biológica do indivíduo (MAZO, LOPES, e BENEDETTI, 2004). A idade biológica, muitas vezes, não define a capacidade de o idoso realizar atividades que lhes proporcione prazer no envelhecer saudável, física e psicologicamente, pois o envelhecimento é um processo individual de cada ser humano que corresponde a maneiras diferenciadas de envelhecer.

O aumento da idade cronológica há uma tendência das pessoas idosas serem menos ativas, diminuindo a sua capacidade funcional, aumentando, assim, o seu grau de dependência para a realização de atividades básicas, como vestir-se, calçar sapatos, escovar dentes, tomar banho, alimentar-se, entre outros se tornam mais difíceis e lentas (VALE, 2004). Com o passar dos anos o ser humano sente dificuldades de realizar algumas atividades ou movimentos físicos, causando-lhe desconforto por não realizarem, desta forma, instaurando o sedentarismo por falta de atividades físicas.

A presença de declínio funcional relaciona-se com a perda de autonomia e independência, limitando a capacidade de autocuidado, comprometendo a qualidade de vida e gerando relações de dependência que interferem nos processos de interação social do idoso. O processo incapacitante corres-

ponde à evolução de uma condição crônica que envolve diversos fatores de risco sociais, ambientais, relativos ao estilo de vida, dentre outros (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007). Aumentando o sedentarismo que contribui para a ocorrência de pequenos acidentes domésticos com idosos, pois podem causar-lhe fraturas, ou mesmo, causar-lhe medo de se mobilizarem, conseqüentemente, se percebem como incapazes para realizar atividades básicas do cotidiano, por isso, expostos aos desgastes emocionais no meio familiar e na vida social.

O ser humano ao atingir a velhice não enfrenta obstáculos apenas no núcleo familiar, enfrenta a rejeição na sociedade, no trabalho, assim sentem-se incapazes de retomar ou dar continuidade a uma vida ativa. Todos os seres vivos são regidos por um determinismo biológico e sendo assim, o envelhecimento envolve processos que implicam na diminuição gradativa da possibilidade de sobrevivência, acompanhada por alterações regulares na aparência, no comportamento, na experiência e nos papéis sociais (MORAGAS, 1997). O que esperar de uma sociedade que rejeita seu próprio futuro, afinal todos querem envelhecer, ser bem tratado, ter seus direitos exercidos, notas de jornais mostram que idosos sofrem agressões físicas, verbais e psicológicas.

O indivíduo idoso perde a autonomia de comando e decisão que estava acostumado a exercer no cotidiano familiar nas relações entre os filhos, cujas relações se modificam e determinam uma relação mais dependente entre os membros familiares. Conseqüentemente, as pessoas idosas tornam-se cada vez mais dependentes e uma reversão de papéis estabelece-se. Os filhos geralmente passam a ter responsabilidade pelos pais, mas muitas vezes esquece-se de uma das mais importantes necessidades: a de serem ouvidos. Os pais, muitas vezes, quando manifestam a vontade de conversar, percebem que os filhos não têm tempo de escutar as suas preocupações.

Segundo Zimerman (2000) o ambiente familiar pode determinar as características e o comportamento do idoso. Assim, na família suficientemente sadia, onde se predomina uma atmosfera saudável e harmoniosa entre as pessoas, possibilita o crescimento de todos, incluindo o idoso, pois todos possuem funções, papéis, lugares e posições e as diferenças de cada um são respeitadas e levadas em consideração. Em famílias onde há desarmonia, falta de respeito e não reconhecimento de limites, o relacionamento é carregado de frustrações, com indivíduos deprimidos e agressivos. Essas características promovem retrocesso na vida das pessoas. O idoso torna-se isolado socialmente e com medo de cometer erros e ser punido.

As representações sociais sobre a velhice têm implicações na vida social cotidiana, à medida que os comportamentos adotados por um indivíduo ou grupo de indivíduos, acometidos desta prática, resultem do modo como eles representam socialmente tal prática e do significado pessoal que esta prática adquire em suas vidas (ARAÚJO & CARVALHO, 2005). A rede de suporte em termos dos estereótipos relacionada ao idoso, elaborada e desenvolvida pela família, precisa ser repensada ao que se propõe em termos de assistência às suas necessidades. É fundamental que a família repense seu papel de cuidador ao se reorganizar em consideração as necessidades advindas da presença do idoso no convívio familiar (VIEIRA, 2004). O desempenho do cuidado exercido pelos cônjuges, por sua vez, está, sobretudo, relacionado ao compromisso feito por ocasião do matrimônio, quando são identificados contratos, promessas e marcas de uma época em que a maioria dos casais se manteria juntos até a morte, passando a perceber o ato de cuidar como uma consequência normal, intrínseca ao próprio matrimônio (BRAZ, 2003).

O conceito de qualidade de vida relaciona-se à autoestima e ao bem-estar pessoal e abrange uma grande gama de aspectos, tais como: capacidade funcional, nível socioeconômico, estado emocional, interação social, atividade intelectual, autocuidado, suporte familiar, estado de saúde, valores culturais, éticos e religiosidade, estilo de vida, satisfação com o emprego e/ou com as atividades da vida diária e com o ambiente em que se vive (VECCHIA, RUIZ, BOCCHI & CORRENTE, 2005). A qualidade de vida e o bem-estar do idoso depende da sua família e do ciclo familiar que ele se encontra, seja econômico ou emocional.

Muitos ainda acreditam que a pessoa idosa perdeu a capacidade de aprender, sua idade cronológica não significa imobilidade cognitiva, desmotivação pelos enfrentamentos cotidianos e limitações para gestá-los, no entanto nesta faixa etária, muitos se envolvem com outras aprendizagens e buscam desenvolver outras habilidades, a fim de continuarem aprendendo. Muitos buscam a reaprender, reelaborar o que existem à memória, por isso, se empenham em estimulá-la para então sentirem-se mais ativos e atuantes no processo de envelhecimento (MATTOS *et al*, 2003).

Produção dos Produtos: Idosas Ativas e Aprendentes

A Química é considerada uma ciência exata que estuda a composição, a estrutura e a composição das matérias e mudanças por elas sofridas durante

as reações químicas nelas ocorridas, pois sempre inseridas em mudanças, por isso, novas demandas e descobertas na dinâmica da vida cotidiana.

As descobertas realizadas em torno da Química auxiliam donas de casa, a exemplo do sabão constituído por um sal derivado de ácido carboxílico, na obtenção do sabão mais duro usado na limpeza doméstica cotidiana, como o hidróxido de sódio (NaOH) na produção de sabão mais moles a se utilizar hidróxido de potássio (KOH). Uma reação de saponificação na produção de sabão usado na limpeza doméstica é a matéria prima da gordura animal, enquanto os sabonetes que usamos na higiene pessoal são usados óleo vegetal. A produção do desinfetante depende de ativos feitos de produtos Químicos como o bactericida, o corante e o formol, substâncias utilizadas para destruir microrganismos. A composição do desinfetante funciona destruindo a parede celular dos microorganismos, interferindo no seu metabolismo.

Nas oficinas de Química problematizamos muitos produtos químicos utilizados pelas idosas no cotidiano, como a tintura do cabelo, o perfume, a maquiagem, etc. Além disso, muitos produtos são por elas utilizados nas atividades do lar, como produtos derivados de limpeza (cozinha, banheiro, jardim, lavanderia, etc.) que fazem parte das compras básicas domésticas. A Química cotidiana que elas desconhecem neste espaço de aprendizagem torna-se reelaborada pelo fato de participar de uma orientação baseada no seu conhecimento científico.

Desta forma elas adquiriram saberes elaborados da Química, a exemplo dos compostos químicos que fazem parte dos produtos de limpeza que, comumente, utilizam no cotidiano doméstico. Neste sentido, as idosas participam não apenas da aquisição do conhecimento da Química, mas da sua produção ao conhecer componentes que os compõe. Os encontros realizados no Clube de Mães Nossa Senhora Rosa Mística é um momento de crescimento e mobilidade de habilidades, descontração, partilha, socialização e aprendizagem entre os jovens participantes neste projeto de extensão ao frequentarem este espaço em encontros que acontecem semanalmente.

Toda semana há atividades contínuas proporcionadas por estudantes universitários e profissionais atuantes no bairro onde residem (saúde, lazer, artesanato, eventos, culinária, etc.). As oficinas propostas às idosas pela equipe universitária são planejadas em reuniões de orientação e coordenação do projeto. A equipe realiza atividades de oficinas que atendam as expectativas de aprendizagem e utilidade práticas às mulheres idosas, além do conhecimento científico de cada oficina temática. Nestes encontros elas aprendem e

socializam outras aprendizagens na convivência com as demais, trocam experiências dos seus saberes-fazer cotidianos relacionados ao cuidado com a saúde, aos afazeres domésticos favoráveis a qualidade de vida, atividades que contribuem para melhorar o seu dia a dia no espaço familiar e social.

Sabão em Pasta: Etapas da Produção

A oficina de sabão em pasta foi realizada com as mulheres idosas com o objetivo de mostrar seus benefícios e consequências do seu uso em suas respectivas casas. Como benefício foi mostrado que o sabão é um importante aliado na limpeza de vários ambientes da casa e do corpo, em contrapartida têm-se suas consequências como problemas de entupimento nas tubulações hidráulicas no percurso realizado devido aos restos do sabão. Os impactos ambientais que o sabão causa à natureza limitando a vida marinha quando são despejados em rios, lagos e mares, infelizmente em algumas grandes cidades esse ato é mais comum no subúrbio, onde não tem saneamento básico e os dejetos das casas são despejados em locais impróprios. Essa situação também acontece em cidades do interior e nesses casos agrava-se, muitas vezes, porque algumas pessoas acabam utilizando essas águas para atividades domésticas por falta de opção.

Mostramos a história da origem do sabão, porém não foi novidade para muitas mulheres idosas, pois as mesmas relataram através de um diálogo prévio que conheciam muito essa fase. Neste sentido, todas tinham uma história para contar, momento enriquecedor para os membros de o projeto partilhar com as idosas ao compartilhar suas vivências, lembrando momentos, narrando e sabendo que ali tinham pessoas dispostas a escutá-las. Comumente entende-se a origem do sabão a partir da prática de se ferver gordura animal contaminada com cinzas, formando uma espécie de coelho durante o processo, o qual é considerado como um marco para a Química, pois essa é uma das mais antigas reações químicas. Neste momento, mostramos as mulheres idosas informações de como era usada a pasta em sabão que iríamos produzir, a mesma podendo ser usada na lavagem de louças, pias, privadas, mesas, cadeiras de plástico, etc.

Nas figuras seguintes verificamos uma sequência aplicação prática e atuação das mulheres que participaram das etapas vivenciadas na oficina de produção de sabão em pasta, observando uma infraestrutura pré-existente no Clube de Mães (salão, mesas, cadeiras, cozinha, fogão), lembrando que os

utensílios e o material básico (óleo) utilizados na sua confecção as participantes trouxeram de casa, as substâncias químicas a monitora as disponibilizou.

FIGURA 01: Participantes do projeto. Fonte: Arquivo da pesquisa



Na FIGURA 01, observamos uma participante na etapa inicial ao ralar o sabão em pedra que, em seguida iria ao fogo numa segunda etapa, iniciando-se a sua produção verificada em cena com outra participante ao utiliza o espaço da cozinha ao mexer a substância no fogão. Neste espaço as participantes ralavam o sabão em pedra, outras pegavam a água, outras tiravam dúvidas sobre o processo de produção e as medidas dos ingredientes utilizados.

FIGURA 02: Idosa mexendo os ingredientes. Fonte: Arquivo da pesquisa



Neste momento elas ralaram 200g de sabão em pedra e na sequência acrescentaram 500ml água, levando ao fogo para derreter todo o sabão, cada mulher tendo a sua experiência. Após o seu derretimento adicionou-se 2 colheres de açúcar e 4 colheres de vinagre, mexendo sem cessar desde o mo-

mento da fervura inicial, cujo processo dar-se de forma rápida. Os ingredientes, previamente, mensurados e separados ajudarão nesta fase de preparação para não se distrair do processo de confecção ou, mesmo, perder o seu ponto exato. Na FIGURA 03, ainda verificamos uma idosa compartilhando com outra o processo de produção do sabão em pasta ao observar a fusão dos ingredientes e sua finalização.

FIGURA 03: Idosa mexendo a substância. Fonte: Arquivo da pesquisa



No processo final dessa produção a pasta fervente apresenta um aspecto cremoso, homogêneo e líquido, então, quem a produz espera o estado menos quente, comumente, conhecido por elas “no ponto de morno” para se colocar em potes pequenos fáceis de manipular para seu armazenamento. Esta etapa final verificamos na FIGURA 04, as participantes expondo seu material confeccionado, elas exibem o sabão em pasta nos recipientes providenciados por elas. As idosas verificaram que a pasta em sabão depois de esfriar adquire uma coloração branca, consistente e sólida, pronta para ser manuseada, transportada e utilizada nos afazeres domésticos.

FIGURA 04: Idosas com o sabão em pasta produzido. Fonte: Arquivo da pesquisa



Ao finalizar esta fase houve mais distribuição entre as demais idosas, elas participando e expondo sua produção e armazenamento, transportaram para casa e utilizaram nas atividades de casa, a fim de testarem o produto e verificarem sua potencialidade funcional. Em conversas avaliativas elas afirmaram que continuaram a produzir para utilizar em casa, dividir como familiares, presentear amigos e vizinhos, reconhecendo sua eficácia em termos rentáveis e saudáveis. Os relatos denotam experiências significativas não apenas quanto à qualidade do produto, mas autonomia nas atividades domésticas por dominarem outros saberes-fazeres úteis e inovadores as vivências cotidianas, tanto quanto a confecção e manuseio do produto, quanto ao domínio de uma leitura mais crítica desses produtos disponíveis no comércio. Observamos que as idosas se surpreenderam com esta conquista que se mostrou eficaz às atividades rotineiras do lar, além de se tornarem mais exigentes na avaliação desse produto, pois comentaram que a pasta em sabão deixa as panelas brilhando, por retirar manchas e sujeiras em panelas com mais facilidade, assim como sujeira do fogão, também, sujeiras na mesa e cadeiras de plásticos, agindo como desengordurante. Ao demonstrarem o domínio desta prática buscaram outros saberes-fazeres relacionados ao desinfetante, outro produto de utilidade básica nos afazeres domésticos.

Oficina do Desinfetante

A oficina de produção do desinfetante surgiu de sugestões das mulheres idosas após a produção do sabão em pasta ao discutirem sobre a utilidade dos materiais de limpeza nos encontros das oficinas. Neste sentido, as idosas tiveram oportunidade de escolherem o tipo do produto mais útil às

atividades do lar, por isso, escolheram o desinfetante. Um dos pontos por elas contestados foi o desejo de produzi-lo devido ao cheiro muito forte de alguns desinfetantes disponíveis no mercado, além de outros motivos como alergia tópica, respiratória, não apenas o incômodo olfativo. Neste sentido a oficina propôs uma fórmula com baixo teor de cheiro, a fim de evitar qualquer reação alérgica com aroma agradável sem perder a capacidade de limpeza. Para esta oficina temos um material de base concentrado adquirido no comércio destinado a preparação do desinfetante, então a FIGURA 05 expõe a quantidade que pode ser diluída ao produzir o desinfetante, assim como a fragrância lavanda e floral.

FIGURA 05: Base para produzir o desinfetante. Fonte: Arquivo da pesquisa



Ao seguir com esta produção a partir da substância concentrada torna-se mais simples pelo fato de se utilizar apenas a quantidade da água, previamente, determinada no rótulo da embalagem. A água utilizada deve ser limpa colhida direto da torneira, depois da diluição armazenar em garrafas limpas, logo, o produto está pronto para ser utilizado, o mesmo podendo ser armazenado por um longo período, desde que a garrafa esteja bem fechada. As mulheres idosas perceberam que este produto torna-se acessível, rentável e fácil de produzi-lo, mas antes de participar da oficina desconheciam este procedimento, agora podem não apenas produzi-lo saudavelmente, mas com mais rentabilidade. Na FIGURA 06 observamos o público que participou, uma oficina muito procurada pelas idosas, verificamos como estavam atentas as orientações da monitora, muito importante ouvir as pessoas idosas em relação ao que gostariam de aprender na vida para não ficarem ociosas, isoladas, improdutivas, silenciadas na sociedade, sobretudo, no ambiente familiar.

FIGURA 06: Momento de orientação para o uso da substância de base. Fonte: Arquivo da pesquisa



Esta oficina era muito desejada e esperada pelas mulheres idosas, pois atendemos as suas expectativas, por isso, um público participativo e aprendente ao trocarem informações, opinarem e acompanharem as discussões de interesse útil a vida cotidiana, assim, os encontros sempre pautados pela motivação. Colocamos duas mesas de plástico no centro da sala, as idosas ouvintes sentadas em cadeiras com as garrafas à mão durante a explicação de como este produto seria produzido. Na sequência iniciamos a preparação da mistura e diluição das substâncias em um balde sob os seus olhares, momento em que participaram da sua finalização entregando a monitora, as garrafas para o enchimento e armazenamento. Neste procedimento utilizamos 45 litros de água para o preparado de três tipos de base concentrada, tendo-se para cada base 15 litros de água, percebido na FIGURA 07, momento da diluição conforme as fragrâncias desejadas pelas idosas.

FIGURA 07: Misturando os produtos do desinfetante. Fonte: Arquivo da pesquisa



As idosas participaram dos momentos desta etapa com a monitora, a fim de dominarem o procedimento e, assim, reproduzirem em casa ou com amigas, pois a produção pode ser realizada em grande quantidade que pode ser dividida entre familiares, vizinhos e amigos, evitando a compra de um produto indesejável. Elas manipularam as substâncias e os utensílios como o balde, as garrafas, a colher, o funil, as medidas apropriadas, a diluição e finalização. Na FIGURA 08 percebemos uma das idosas participando do armazenamento do desinfetante com a monitora, testando a fragrância do desinfetante e, as demais, esperando a vez de participarem deste momento.

FIGURA 08: Engarrafando o desinfetante. Fonte: Arquivos da pesquisa.



Depois que todas estavam com sua porção de desinfetante armazenado em garrafas limpas de uso pessoal, propomos a continuidade da produção para uso doméstico com sua avaliação no encontro seguinte. As idosas utilizaram o desinfetante por elas produzido afirmando sua aprovação, sobretudo, devido a suavidade do cheiro, além de um material concentrado e rentável. Revelaram que iam produzir e utilizar desinfetante produzido por elas mesmas, outras perceberam a oportunidade de economizar a renda familiar, outras afirmando que iriam produzir para vender, além de utilizar em casa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das oficinas no Grupo de Convivência Clube de Mães Rosa Mística foi uma experiência que proporcionou as mulheres idosas mais autonomia, inclusão, socialização, aprendizagem, releitura nas atividades de compras cotidianas, experiências de melhor qualidade de vida. Uma aprendizagem para melhor gestar a ociosidade cotidiana ao se tornarem mais capazes, inventivas, ativas, colaboradas no ambiente familiar, uma oportunidade de se valorizarem como capazes de aprender e ensinar ao outro. Assim, acontecendo com os estudantes universitários ao lhes proporcionarem o partilhar de suas experiências de vida, sobretudo de ensinar-lhes metodologias e conteúdos úteis as práticas de leitura e escrita cotidianas, uma metodologia com significado da resolução de problemas cotidianos, o diálogo de um saber nos fazeres úteis à vida.

As oficinas tiveram este objetivo de levar consideração aos saberes prévios das mulheres idosas, tal objetivo alcançado na sua avaliação ao participarem desde a escolha do que iriam realizar nas oficinas até a conclusão deste saber ao vivenciarem o processo de aprendizagem com resultados práticos a sua vida. Portanto, as oficinas foram além do esperado pela contribuição do não apenas das idosas, mas um aprendizado coletivo com todos os estudantes universitários que delas participaram uma oportunidade de desenvolverem o ensino informal na comunidade, além de criarem vínculos intergeracionais de respeito, carinho, atenção e afeto as pessoas idosas.

O projeto “Práticas de letramento de pessoas idosas no cotidiano: Traçando letras, esculpindo textos”, coordenado pela Professora Zélia M. de Arruda Santiago se fez gigante diante de todas as experiências vivenciadas em cada sorriso conquistado, gestos de carinho espontâneos das idosas. Assim, percebemos a validade dessas atividades proporcionadas pela Universidade à comunidade com seus estudantes, sobretudo com foco intergeracional,

pois ao vivenciar esta experiência observamos que as pessoas idosas no seu dia a dia não se deixam abater, mas desejam participar ativamente de atividades que lhes proporcionem outros conhecimentos, não apenas momentos de prazer e diversão. Neste sentido, muitas podem responder a indagação inicial deste trabalho: “O que fazer quando não tenho mais o que fazer” ao reconhecer que são capazes de deixar de lado a rotina e refazê-la de maneira mais útil com autonomia, superando limitações, alargando a capacidade de aprender e ensinar. Elas reconhecem que pode ultrapassar barreiras preconceituosas no âmbito familiar, replanejando e refazendo as atividades do lar, apesar de nesta fase da vida ser apenas donas de casa, mães, avós, esposas, irmãs e amigas, elas reconhecem que podem redefinir ao redesenhar sua fase etária com seus familiares.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. F.; CARVALHO, V. A. M. L. E. **Aspectos Sociohistóricos e Psicológicos da Velhice**. Mneme, UFRN, v. 06, n. DEZ-JAN, p. 01-12, 2005.

Braz E, Ciosak SI. **O tornar-se cuidadora na senescência**. Esc Anna Nery Rev Enferm. 2009; 13(2): 372-77.

CYRINO, E.G, TORALLES-PEREIRA, M.L. **Trabalhando com estratégias de ensino aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas**. Cad. Saúde Pública, 2004, 20(3): 780-8.

NAHAS, M. V. (2006). **Atividade física, saúde e qualidade de vida: Conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo** (4ª ed.). Londrina: Midiograf.

Ministério da Saúde (BR). **Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. Envelhecimento e Saúde da pessoa Idosa**. Brasília: Ministério da Saúde; 2007.

MATTOS, P., LINO, V., RIZO L., ALFANO A., ARAÚJO, C., & RAGGIO, R (2003) **Memory complaints and test performance in healthy elderly persons**. *Arquivos de Neuro- Psiquiatria*, 61 (4), 920-924.

MAZO, G. Z., LOPES, M. A., & BENEDETTI, T. B. (2004). **Atividade física e o idoso: concepção gerontológica** (2ª ed.). Porto Alegre: Sulina.

MORAGAS, R. M. **Gerontologia social: envelhecimento e qualidade de vida**. São Paulo: Paulinas; 1997.

VALE, R. G. **Efeitos do treinamento de força e deexibilidade sobre a autonomia e qualidade de vida de mulheres senescentes.** Dissertação de Mestrado em Ciência da Motricidade Humana, Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, Brasil, 2004.

VECCHIA, R. D., RUIZ, T., BOCCHI, S. C. M., & CORRENTE, J. E. **Qualidade de vida na terceira idade: um conceito subjetivo.** Revista Brasileira de Epidemiologia, 2005.

VIEIRA, E. B. Manual de Gerontologia: **um Guia Teórico-Prático para Profissionais, Cuidadores e Familiares.** Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

ZIMERMAN, G. I. **Velhice: aspectos biopsicossociais.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000.

ENSINO DE GEOGRAFIA E LITERATURA COMO PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE PIBIDIANOS COM ESTUDANTES SURDO E CEGOS

Dayene Albino dos Santos
Edson Garcia da Silva
Eridiana Neves da Silva
Rachel Freire Torrez de Souza
Sonia Maria de Lira
Sérgio Luiz Malta de Azevedo

INTRODUÇÃO

A integração entre Literatura e Geografia auxilia na interpretação da realidade do cotidiano dos discentes e, assim, serve como princípio de percepção da vivência humana. Entretanto, no atual contexto educacional do Brasil, a presença de discentes com algum tipo de deficiência se torna cada vez maior, sendo necessária a criação de novas posturas que respeitem suas especificidades, inclusive no campo do ensino da Geografia, integrado à Literatura. Isso posto, é necessário que exista, ainda na formação profissional dos professores, o contato destes com o mais variável público, inclusive com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ampliando a bagagem profissional dos futuros docentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos colocam em seu parágrafo 2º que esta modalidade de ensino abrange “os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional.” (BRASIL, 2000).

Neste contexto, a experiência educacional aqui analisada, ocorreu em uma turma de EJA no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), no curso profissionalizante de Administração, no Ensino Médio, no qual estudavam estudantes videntes e ouvintes, duas cegas e um rapaz surdo.

Desse modo, quais posturas devem ser adotadas, pelos professores, para incluir todos os alunos com características diferentes? Além disso, como a formação dos futuros professores pode influenciar na construção de uma sociedade mais inclusiva? E de que forma a literatura e a Geografia podem contribuir neste processo?

É nesse sentido que o trabalho, aqui apresentado, tem como objetivo discutir as experiências vivenciadas pelos integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em atividades desenvolvidas no IFPB, envolvendo a integração entre Geografia e Literatura com estudantes da EJA.

Tal discussão proporciona a vivência de sentimentos e reflexões coletivas, ressaltando a ampliação de estudos geográficos a partir das análises de fragmentos de obras literárias brasileiras, como: o cortiço de Aluísio Azevedo, Vidas Secas de Graciliano Ramos, Sagarana de Guimarães Rosa e Contos e Lendas da Amazônia de Reginaldo Prandi, para explanação das regiões brasileiras, mas com interesse em incluir alunos que possuem deficiência visual ou auditiva.

Assim sendo, as análises das próprias oficinas se constituem como ferramenta de metodologia para o desenvolvimento deste trabalho. Porém, antes de discutirmos especificamente sobre como se deu o desenvolvimento e quais foram os resultados das oficinas realizadas, trataremos a seguir sobre a integração entre as duas áreas de conhecimentos trabalhadas: a geografia e a literatura, e sua aplicação no ensino.

Entrelaces entre Geografia e Literatura: uma integração a favor da educação

Nos espaços educacionais a Geografia tem sido pouco trabalhada, utilizando os estudos de obras literárias. Contudo, as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (2013) destacam a importância da Literatura “[...] como a representação da realidade do cotidiano dos discentes e fonte de compreensão da experiência humana [...]” (SANTOS, AZEVEDO, 2019, p. 2), demonstrando que estas experiências que são vividas no espaço podem e devem ser trabalhadas na Geografia.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) ressaltam a relevância de se aplicar os clássicos da Literatura brasileira no ensino de Geografia, assim,

[...]a relação da Geografia com a Literatura, por exemplo, tem sido redescoberta, proporcionando um trabalho que provoca interesse e curiosidade sobre a leitura do espaço e da paisagem. É possível aprender Geografia [...] pela leitura de autores brasileiros consagrados – Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros – cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais. (BRASIL, 1997, p. 08)

Acrescentamos Aluísio de Azevedo, Euclides da Cunha, José Lins do Rego, Reginaldo Prandi, entre outros autores brasileiros, que podem contribuir muito com as aprendizagens geográficas do nosso país.

Portanto, para Santos e Azevedo,

[...]essa integração de saberes disciplinares, apresenta a Literatura não como uma ferramenta de ensino, mas como resultado dos processos geográficos, históricos, políticos, sociais e culturais, considerando assim a Literatura como a representação da realidade. Para tal realização, a abordagem cultural da Geografia faz-se indispensável, pois busca entender as relações do homem com seu meio, seu espaço vivido, ou seja, o lugar, sendo imprescindível no saber literário e geográfico, para com os estudos de obras literárias, a paisagem e o lugar, são conceitos alicerçados para o aprendizado das intersubjetividades desenvolvidas nesses trabalhos. (SANTOS; AZEVEDO, 2019, p. 5)

Assim, ao estudar uma obra literária cada discente poderá fazer diferentes análises paisagísticas e espaciais. Constituindo-se, assim, a Literatura essencial no processo de ensino-aprendizado em sala de aula. Isso posto, é necessário a discussão sobre como a formação profissional dos licenciandos pode ser favorável a fomentação do ensino da Geografia integrado à Literatura, em um âmbito que inclua todos os estudantes, inclusive os alunos com deficiências, especialmente destacados nesta experiência relatada.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como possibilidade para formação de professores inclusivos

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) atua propiciando aos estudantes de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica no contexto em que estão inseridas. Seus objetivos estão elencados como sendo

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; Contribuir para a valorização do magistério; Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2019).

Desse modo, o cotidiano das instituições deve ser observado e refletido pelos pibidianos e, assim, estes podem intervir por meio das orientações dos supervisores. Essa intervenção deve levar em consideração o contexto das subjetividades e especificidades de cada aluno. E dentre essas especificidades estão as dos estudantes com surdez, visão reduzida ou cegueira total, jovens e adultos. Assim, ao tentar intervir, principalmente no que se refere a criação e participação em experiências metodológicas, os licenciandos devem se apropriar de caminhos propícios e possíveis de atingir o alunado de forma completa, enaltecendo a inclusão escolar. Para isso, devem tomar consciência do possível aproveitamento de todas as habilidades dos alunos.

E com relação aos indivíduos com deficiência visual, Vygotsky coloca que:

La ceguera no és sólo la falta de vision (el defecto de un órgano singular), sino que también provoca una reestructuración muy profunda de todas las fuerzas del organismo y de la personalidad. La ceguera, al crear una y peculiar configuración de la personalidad, origina nuevas fuerzas, modifica las direcciones normales de las funciones, reestructura y forma creativa y orgánicamente la psique del hombre. (VYGOTSKI, 1989, p. 99)

Portanto, ocorre uma reconfiguração do organismo da pessoa, a partir de sua ação social, a qual propicia o maior desenvolvimento de outros sentidos humanos. E o tato se configura como um destes.

Segundo Sá e Simão (2010, p. 35),

O tato é uma via alternativa de acesso e processamento de informações que não deve ser negligenciada na educação. (...) o tato em movimento pode ser dirigido e orientado, voluntariamente, para detectar estímulos e informações sobre as características de um objeto. O tato fornece informações sobre tamanho, forma, peso, consistência, espessura, densidade, textura, dentre outras, e possui propriedades importantes e diferentes das propriedades da visão no que concerne à percepção de um objeto. Enquanto o tato analisa as partes para configurar o todo, a visão é imediata, global e simultânea.

Assim, o processo de ensino aprendizagem torna-se mais eficiente ao adotar recursos educativos táteis para alunos com DV. Como também, são necessários recursos com áudios, como podem ser destacados os audiobooks, materiais usados para os textos literários selecionados para as oficinas realizadas. Já com relação aos surdos, na ausência da audição, a visão torna-se uma ótima via para comunicação. Desse modo, a utilização de imagens é essencial para eles. Assim, Durães e Sampaio (2016) colocam que

Pode-se, especialmente ensinando Geografia investir em maquetes, imagens, fotografias, objetos concretos e outros recursos visuais, desde que contextualizados com a matéria, o que auxiliará não apenas o estudante surdo, mas, também aos outros estudantes. Pode-se também separar um espaço específico no quadro para colocar o significado de novas palavras ou que não exista em LIBRAS, ou mesmo, entregar um projeto de glossário em folha separada, para que ele possa ter sempre em mãos, ou anexá-las ao caderno.

Isso exposto, o contato de licenciandos, na sua iniciação à docência, com estudantes que apresentem estas especificidades, constitui-se como experiência que fomenta uma futura sociedade mais inclusiva, visto que serão formados profissionais da educação com uma mentalidade fértil a encontrar alternativas cabíveis para a inclusão de todos no ensino aprendizagem.

Essa inclusão está alicerçada na constituição de 1988, onde o inciso I do artigo 206 coloca que o princípio do ensino está na “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1998). Ou seja, é dever das instituições de ensino não apenas condicionar o acesso, mas assegurar a permanência desses neste local. Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência destaca no seu capítulo IV, artigo 27, que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015)

Portanto, cabe às escolas e ao Estado se comprometerem com o que rege a jurisdição brasileira e promoverem o que Mantoan (2003, p. 20) coloca como sendo uma “(...) educação plural, democrática e transgressora”, através da inclusão escolar. Assim, a escola torna-se um lugar proposital para participação de indivíduos com uma identidade sociocultural que os levará a ser e viver dignamente (MANTOAN, 2003, p. 20). É nesse contexto que daremos início a discussão das oficinas realizadas no âmbito inclusivo com a turma de jovens e adultos.

INTEGRAÇÃO ENTRE GEOGRAFIA E LITERATURA: EXPLANAÇÕES DE OFICINAS LITEROGEOGRÁFICAS

Método científico de abordagem

Para o desenvolvimento do presente trabalho, foi utilizado o método fenomenológico, pois sendo este um método crítico, uma filosofia do subjetivo que interpreta e clarifica a realidade. No qual destaca Sposito citado por Lencioni:

[...] que a fenomenologia consiste num método e numa forma de pensar, nos quais a ‘intencionalidade da consciência’ é considerada chave” porque a “consideração da percepção advinda das experiências vividas é, assim, considerada etapa metodológica importante e fundamental”, procurando romper “a oposição entre sujeito e objeto, tanto quanto entre ator e observador” e firmando-se “uma visão antropocêntrica do mundo e uma recuperação do humanismo que a Nova Geografia havia feito desaparecer com seus modelos teóricos [...]. (SPOSITO, 2004, apud LENCIONI, 1999, p. 150/151)

Sendo assim, um método descritivo que proporciona a experiência estética através da complexidade da interpretação de uma obra literária, no qual a fenomenologia se mostra como uma pesquisa objetiva das significações, das abstrações, por meio da atividade constitutiva, tendo como fundamento o próprio objeto, em sua intencionalidade. Por fim, busca-se com o método fenomenológico analisar a obra literária para encontrar o seu verdadeiro significado, através do estudo das paisagens apresentados nas obras literárias a serem analisadas em sala de aula.

Oficinas Literogeográficas

Para desenvolvimento das oficinas, foram selecionados fragmentos de obras literárias que fossem passíveis à discussão sobre aspectos das cinco regiões brasileiras. Assim, os alunos poderiam ter contato com grandes obras literárias e despertar o interesse pela leitura. A seguir estão destacadas as obras selecionadas e algumas discussões sobre as práticas pedagógicas efetivadas.

Vidas Secas de Graciliano Ramos

No âmbito da realização das oficinas, optou-se por partir da realidade dos alunos, ou seja, trabalhar primeiramente com a região Nordeste. Para isso, utilizou-se da análise de um fragmento da obra *Vidas Secas*. A partir dela pôde-se trabalhar de forma dinâmica as características do bioma caatinga, o processo de migração de uma região para outra por causa do processo cíclico

da estiagem; as políticas de convivência com o semiárido, como os programas sociais, a Transposição do Rio São Francisco, o Programa Um Milhão de Cisternas, a Operação Carro Pipa, etc. Toda essa abordagem feita a partir do contexto que a obra literária faz menção, como por exemplo o seguinte fragmento:

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala. (RAMOS, 1978, p. 03)

Desse modo, foi feita a reflexão de aspectos sociais do espaço em que a família retratada da história estava incluída, mas relacionando com a mudança na vida dos nordestinos, principalmente na primeira década do século XXI, possibilitando a diminuição do processo migratório. Além disso, também foi exibido um vídeo clipe da música *Asa Branca* na voz de Luiz Gonzaga e foram tocadas plantas originárias do bioma caatinga. Como também, os estudantes com cegueira tiveram acesso ao texto literário através de áudiobooks e o restante em PDF, enviados pelo WhatsApp.

O Cortiço de Aluísio de Azevedo

A segunda oficina foi direcionada para abordar a região Sudeste do Brasil, mas relacionando com aspectos do texto anterior, relacionando com o êxodo de nordestinos para a região Sudeste. Para isso, a obra *O Cortiço* constituiu-se como base para a explanação. Esta tem por personagem principal um cortiço localizado no bairro do Botafogo na cidade do Rio de Janeiro. Este lugar tinha o início do dia caracterizado como:

Daí a pouco era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar, via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam, suspendendo o cabelo todo para o alto do casco; (...). As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante (...) as crianças não se davam ao trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas. (AZEVEDO, 2010, p. 22)

Percebe-se que as latrinas (banheiros) eram utilizadas coletivamente e muitas das necessidades físicas eram feitas nas ruas. Além disso, o cortiço era constituído por um grande número de famílias que moravam em pequenos

compartimentos. A partir dessas condições de vida, a oficina foi guiada na discussão sobre quais localidades veio a população que morava naquelas habitações; como os mesmos foram formados; o processo de industrialização e modernização; a reforma urbana e a difusão do pensamento higienista, com a destruição dos cortiços; o processo de segregação da população pobre para os morros e a formação das “favelas”.

O processo de formação e transformação do espaço urbano do Rio de Janeiro pôde ser debatido através dessa obra, como também houve relação com outros cortiços existentes no Brasil, com apresentação das maquetes de cortiços, materiais pedagógicos muito importantes tanto para as estudantes cegas quanto para o surdo. Ademais, foram tocadas plantas oriundas da Mata Atlântica, principal vegetação da região, destacando-se o processo de degradação daquele bioma e escutada e debatida a música “Rita Baiana” de Zezé Motta, resgatando aspectos do texto literário e da cultura regional.

Sagarana de João Guimarães Rosa

Conversa de bois, um conto presente na obra *Sagarana*, aborda uma história que ocorreu no cerrado. Em seu desenvolvimento, várias espécies e aspectos são destacados, como mostra o seguinte trecho:

E começou o caso, na encruzilhada da Ibiúva, logo após a cava do Mata-Quatro, onde, com a palhada de milho e o algodoal de pompons frouxos, se truncam as derradeiras roças da Fazenda dos Caetanos e o mato de terra ruim começa dos dois lados; ali, uma irara rolava e rodopiava, acabando de tomar banho de sol e poeira (...). (SAGARANA, 1970)

Irara, fazenda, milho e algodoal são apenas alguns exemplos dos aspectos desse espaço. A partir destes, foram explanadas questões ligadas ao bioma cerrado e a região Centro-Oeste, como vem ocorrendo a degradação daquele ambiente com o agronegócio e aspectos culturais dos povos daquelas localidades. Também foram apresentadas maquetes de carros de bois e utilizada a música *Cerrado*, composição de Caíque Borges, resgatando-se outros aspectos característicos da Região Centro-oeste. No entanto, houve a percepção da equipe de pibidianos de que haveria a necessidade de maior participação dos estudantes nos debates, pois ainda estavam ocorrendo muitas atividades expositivas. Além do mais, os textos estavam sendo pouco lidos, pois a maioria da turma era trabalhadora, participante do curso noturno e possuía pouco tempo para as atividades extraclasse.

Contos e Lendas da Amazônia de Reginaldo Prandi

Para trabalhar a região Norte foi discutido o conto *O Grande Rio sai dos potes de água*, atributo da obra *Contos e Lendas da Amazônia*. Com essa obra foi possível trabalhar a Amazônia a partir da lenda que descreve a formação do rio Amazonas.

O tremor de terra provocado pela fúria de Ibiacema fazia com que os potes de água chacoalhassem, batendo um no outro, e se quebrassem. A água liberada corria montanha abaixo em direção à floresta. (...) A água liberada de sua prisão desceu a montanha e, lá embaixo, formava infindáveis fios de água que corriam pelo chão da floresta. Fios ralos que se juntavam adiante em correntes mais volumosas. Correntes que depois se uniam e formavam rios. Rios que se encontravam mais adiante para formar o maior de todos, que corria agora em direção ao mar. (PRANDI, 2011)

A partir daí, foi discutida a demarcação das terras indígenas; as queimadas e incêndios nesse bioma; os interesses internacionais; o genocídio dos povos indígenas; e a macrofunção da Amazônia. A metodologia nesta oficina foi mais participativa, havendo um debate amplo com toda turma. Como também, a continuação da utilização de contos curtos favoreceu uma apropriação maior dos estudantes, pois os referidos textos foram lidos na própria sala de aula. Também foi usada a música *Amazônia*, de Roberto Carlos, conhecida pela maior parte da turma.

Cordel da Região Sul do poeta *Santiago Augusto*

Para trabalhar a região Sul, foi pedido para que um poeta, graduando em Geografia da UFCG, que produzisse um cordel sobre a temática. O texto discorria sobre alguns aspectos culturais, físicos e econômicos dessa região. Nesse viés, foram discutidos temas vinculados à atividade pecuária; produção de vinho; eventos turísticos; ritmos e danças culturais como o vanerão; o chimarrão; entre outros.

Ademais, o próprio poeta foi recitar o cordel em turma, o que trouxe curiosidade e debate com aquele artista nordestino, mas que escreveu sobre uma região mais distante. Também foi degustado suco de uva e chimarrão pela turma. Além de ser escutada uma música do estilo vanerão, trazendo comparações do principal instrumento utilizado, o acordeom, também muito usado no Nordeste. A experiência com um cordelista proporcionou orientações de como poderia ser produzido este texto e foi encaminhada a solicitação para que os grupos construíssem cordéis sobre as regiões brasileiras para serem apresentados na culminância das oficinas.

Discussão dos instrumentos adotados para o desenvolvimento inclusivo das oficinas

Antes da realização das oficinas, aqui descritas, foram produzidos mapas táteis das regiões do Brasil e dos biomas brasileiros, como mostra a FIGURA 01:

FIGURA 01: A segunda figura exemplifica o processo de elaboração dos mapas táteis, a primeira e última figura destacam a utilização desses materiais em sala de aula. Fonte: Elaboração própria



Para essa produção, foram utilizados materiais de várias texturas diferentes e de cores contrastantes, o que possibilitou um maior aproveitamento por parte de todos os alunos. Para o surdo o material visual também contribuiu para uma maior apropriação da temática, como já discutido anteriormente. Já os cegos conseguiram localizar cada delimitação das regiões e os biomas brasileiros pelos materiais táteis. Além disso, cada fragmento de texto foi confeccionado em braile.

Ao ser discutida a obra *O Cortiço*, foi elaborada a maquete (Figura 02) de um cortiço, já citado anteriormente, o que chamou muita atenção dos estudantes com deficiências.

FIGURA 02: Maquete utilizada para exemplificar *O Cortiço*. Fonte: Elaboração própria



A presença do intérprete também foi de fundamental importância para a comunicação entre o aluno surdo e os demais indivíduos. Os surdos possuem a LIBRAS como primeira língua e vão aprendendo o português no decorrer do tempo. Como são duas línguas diferentes, algumas palavras em

Português não tinham tradução em LIBRAS ou, quando tinham, davam outro sentido. Desse modo, uma das alternativas foi enviar o material que seria utilizado em cada oficina para o intérprete, tendo a possibilidade de aumentar a qualidade na interpretação.

Todas as oficinas foram acompanhadas por slides constituídos por muitas imagens e legendas, o que favorecia tanto no processo de ensino aprendizagem dos ouvintes como também dos surdos. E para os cegos eram feitos os áudios descrições das imagens. Além disso, a cada região discutida, eram utilizadas músicas referentes aos temas do dia e também plantas nativas dos biomas (FIGURA 03).

FIGURA 03: Momento em que foram utilizadas as folhagens de plantas nativas da Mata Atlântica. Fonte: Elaboração própria.



Em algumas oficinas, houve a presença de pessoas não integrantes da equipe, como um estudante de música da UFCG que reproduzia algumas músicas, como *Asa Branca*, pelo violino (FIGURA 04). Além da presença do poeta Santiago recitando o seu cordel da região Sul. Isso fez com que as oficinas se tornassem mais participativas e atraentes.

FIGURA 04: Momento cultural no qual foi utilizado do instrumento violino para a reprodução da música Asa Branca de Luiz Gonzaga. Fonte: Elaboração



própria.

Também foi necessário mais incentivo para as leituras, por isso houve a produção do áudiobook com os áudios descrições do livro *O Cortiço*, em quadrinhos (FIGURA 05), e enviadas através de pílulas de literatura pelo whatsapp, em pequenas partes que podiam ser lidas ou ouvidas diariamente. Para os videntes e surdo houve o envio das partes das imagens da obra encaminhada em PDF. Como também, foi distribuído o áudiobook do cordel da região Sul para as estudantes cegas (FIGURA 06) e os textos escritos entregues aos demais. Estes recursos literários mais curtos foram bem apropriados por todos.

Além disso, foram desenvolvidos jogos para dinamizar mais as oficinas, como por exemplo o “Desafio literário”, que pode ser observado nas figuras nº 07. No qual foram colocadas questões retiradas do ENEM e de vestibulares, resgatando aspectos da literatura brasileira trabalhada. O jogo foi muito participativo, com distribuição de brindes como: livros, globos, entre outros para todos os alunos.

FIGURA 05: Pílulas de Literatura
Fonte: Elaboração própria.

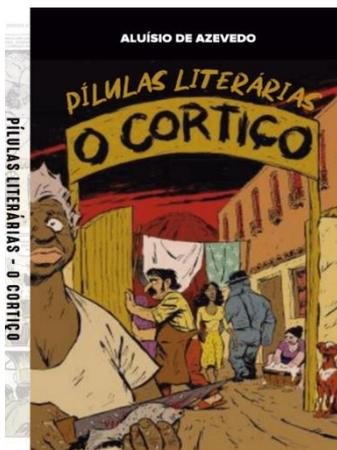


FIGURA 06: Cordel da Região Sul
Fonte: Elaboração própria.



FIGURA 07: Jogo: Desafio Literário. Fonte: Elaboração própria.



As atividades destacadas anteriormente tiveram importância fundamental para ampliação da participação dos estudantes nas atividades em sala, como também na melhoria da ação pedagógica dos pibidianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração entre a Geografia e a Literatura torna mais dinâmica a construção do conhecimento. Principalmente ao valorizar os conhecimentos de experiências de vida que os discentes possuem. Além disso, proporciona uma melhor reflexão crítica e interpretação do espaço, podendo, a partir disso, intervir no mesmo. Ademais, buscar incluir todos os alunos no processo de ensino aprendizagem faz com que os mesmos se desenvolvam e tornem-se

cidadãos conhecedores da realidade e produtores desse meio, tendo e buscando um papel ativo na sociedade.

Para isso, o professor, como influenciador na formação cidadã dos alunos, deve estimular o processo de inclusão. E nada melhor do que ainda na sua formação, os docentes terem o contato com as diversas especificidades e faixas etárias diferenciadas, podendo aprender mais sobre as diversidades e contribuir com uma sociedade mais inclusiva. Portanto, utilizamos as palavras de Santos e Azevedo na conclusão deste trabalho, os quais destacam que “[...] devido ao crescente aumento de bibliografias que abordem e fundamentem pesquisas na área do ensino de geografia, acredita-se que este trabalho seja necessário, desafiador e instigante a novos estudos pertinentes a temática [...]” (SANTOS; AZEVEDO, 2019, p. 07), enfatizando sua relevância para toda comunidade acadêmica, com o propósito em sua conclusão, de formar cidadãs e cidadãos críticos e futuros educadores preparados para a Educação Básica brasileira.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. 3ª ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 19 nov. 2019.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 19 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 de novembro de 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000. Brasília: MEC, 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

DURÃES, Sarah Kennedy; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. **Experiências do ensino de Geografia em curso alternativo para estudantes surdos.** Práticas Pedagógicas, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 111-120, Jan/Jun 2016. Disponível em: file:///C:/Users/laeg/Downloads/1359-2861-1-PB.pdf Acesso em: 21 nov. 2019.

LIMA, Santiago Augusto Pereira de. **Cordel da região Sul.** [Folheto de Cordel]. Paraíba, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

PRANDI, Reginaldo. **Contos e Lendas da Amazônia.** São Paulo: Companhia de Letras, 2011.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas.** Rio de Janeiro: Record, 1978. Disponível em: https://www.academia.edu/28598485/Vidas_Secas_Graciliano_Ramos_45a_EDI%C3%87%C3%83O_Posf%C3%A1cio_%C3%81LVARO_LINS Acesso em: out. 2018.

ROSA, João Guimarães. **Sagarana.** 12. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1970.

SÁ, Elizabeth Dias de; SIMÃO, Valdirene Stiegler. Alunos com cegueira. In: DOMINGUES, Celma dos Anjos. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** os alunos com deficiência visual, baixa visão e cegueira - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, Dayene Albino dos; AZEVEDO, Sérgio Luiz Malta de. O ENSINO DE GEOGRAFIA E A LITERATURA: UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE PAISAGEM NA OBRA “O PEQUENO PRÍNCIPE” DE ANTOINE DE SAINTEXUPÉRY. **Anais VI CONEDU.** Campina Grande: Realize Eventos & Editora, 2019. V. 1. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA8_ID4300_26092019040836.pdf. Acesso em: 21 de novembro de 2019.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia:** contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 34-39.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Obras Completas:** fundamentos da defectologia. Tomo V. trad. Lic Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

MEMÓRIAS DE UM JOVEM: NARRATIVAS NAS TESSITURAS DA EDUCAÇÃO NO PROEJA

Luiz Eduardo Paulino da Silva

1. PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

“Toda consciência do passado está fundada na memória. Através das lembranças recuperamos consciência dos acontecimentos anteriores, distinguimos ontem de hoje, e confirmamos que já vivemos um passado”.

(Lowenthal, 1981, p. 75)

Valendo-se da escrita de memórias e de aprendizagem de adultos, este estudo investiga a constituição da identidade educacional na formação de alunos no curso do Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN), pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Campus III, Bananeiras/B. Percebemos que entrelaçadas às narrativas das histórias de vida dos alunos do Proeja, existem muitas faces na história da educação regional.

Esta pesquisa conecta-se a outra produção acadêmica, dissertação do mestrado, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (PPGCEM-UEPB), e dá continuidade aos questionamentos então iniciados. A elaboração de memórias como aprendizagem iniciou-se no ano de 2015 no primeiro bimestre do curso Técnico em Agropecuária, na disciplina de Biologia, nas turmas do ensino médio.

A proposta inicial objetivava analisar através das escritas dos alunos, a inter-relação dos saberes teórico-práticos entre os conteúdos da disciplina de Biologia e as do Técnico Agropecuário no Proeja, verificando contribuições na sua formação profissional. Consideramos algumas questões que nortearam a construção da pesquisa: Que relação teórico-prática existe entre o conteúdo das disciplinas de Biologia e o das disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária no Proeja? Em que aspecto o conteúdo da disciplina de Biologia se aproxima ou se distancia dos conteúdos disciplinares do Técnico em Agropecuária? Há diálogo entre estas disciplinas e de que forma contribuem na capacitação profissional destes educandos (as)? Qual carreira seguir após concluir o Ensino Médio Proeja?

Os alunos do Ensino Médio em sua maioria nascidos nas décadas de 1980 e 1990, foram instigados a narrar suas vivências educacionais no Proeja refletindo acerca do motivo de fazer um curso no nível médio Técnico, depois da maioridade. Percebemos que esta modalidade de ensino enfrenta dificuldades para executar suas propostas educacionais voltadas à profissionalização de jovens e adultos, pois sua realização não depende apenas de fatores estruturais, administrativos, pedagógicos ou curriculares, mas de implementação de políticas públicas direcionadas a diferentes demandas profissionais voltadas à realidade do campo, influenciadas pela realidade socioeconômica vigente. Os alunos cursam as disciplinas propedêuticas no turno da manhã e, no período da tarde, estudam as disciplinas do Curso Técnico Agropecuária em tempo integral no Proeja.

Uma das peculiaridades do Proeja em âmbito nacional, sobretudo na cidade de Bananeiras (CAVN/Campus III-UFPB), é atender discentes oriundos do Estado da Paraíba e circunvizinhos, a exemplo do Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco, como também educandos (as) de localidades próximas ao município de Bananeiras.

Alguns veem nesta modalidade de ensino a oportunidade de se prepararem frente às demandas sociais no meio rural, buscando adquirir uma formação teórica e prática em diversos cursos técnicos oferecidos pelo Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, tais como: piscicultura, avicultura, bovino, suíno, solos, entre outras disciplinas que trabalham diretamente a realidade do campo. O Proeja, por ser uma proposta voltada a um curso técnico profissional e, respaldada nas atuais propostas da educação brasileira, suscita discussões entre educadores ao induzir à reflexão sobre o ensino teórico dos conteúdos e do ensino prático profissional.

Desta maneira, estes educandos (as) sentem-se desafiados a cumprirem uma carga horária elevada, muitas vezes, assumindo sobrecargas de atividades educacionais distantes tanto das disciplinas propedêuticas quanto das do técnico em agropecuária, além dos mesmos serem desafiados a cursarem integralmente diferentes propostas educacionais.

No princípio, alguns estudantes resistiram à ideia de falar sobre si mesmos. Timidamente deram respostas vagas, talvez não querendo expor seus posicionamentos e interesses no que se refere ao curso técnico em Agropecuária. Por outro lado, alguns narraram suas trajetórias, até chegarem ao curso técnico. No entanto, este escrito remete a um recorte da dissertação e às narrativas atuais de um ex-aluno do curso Técnico em Agropecuária, que em

meados de 2019, partilhou suas reminiscências através de uma entrevista estrutura. A memória do indivíduo depende não apenas dele próprio, mas do seu relacionamento com os grupos sociais dos quais participou/participa, seja a família, escola, igreja, classe social, grupo profissional, grupos que reviveu e são referências para o sujeito. (SANTOS, 1993)

O ex-aluno, atualmente graduando do curso de Veterinária pela Universidade Federal da Paraíba, Campus II, em suas narrativas demonstra elementos os quais precisei dialogar com as entrevistas de 2015 fazendo uma análise do tempo presente que talvez não tenha sido descrito naquele período. Porém, a discussão memorável encaminhou outros posicionamentos e reflexões.

A leitura deste escrito será numa abordagem qualitativa, remetendo as lembranças de outrora, através do discurso do ex-aluno do curso Técnico em Agropecuária do CAVN, que compreende a importância de um curso técnico em agropecuária para a região, e narra seu ponto de vista. Irei identificar o ex-aluno por *pseudônimo*, “Alfredo” para preservar o sigilo das suas narrativas. Este trabalho será atribuído de determinadas partes: Palavras Introdutórias, caracterização da Instituição: CAVN, as narrativas do ex-aluno, as considerações finais e as referências.

Este escrito se alicerça nos questionamentos registrados na dissertação do mestrado e nas memórias do ex-aluno, atualmente universitário, com uma apreciação reflexiva pautada na experiência da trajetória estudantil. Portanto, irei dialogar com alguns teóricos sobre a temática em questão, tais como: (BRUNET, 2001); (CANDAU, 2019); (FREIRE, 1996); (TEXEIRA, 2010) e outros no intuito de debatermos educação profissional no Proeja e como é importante esta área de conhecimento para aqueles que se não tiveram acesso a aula na idade própria.

2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Sabemos que a educação sempre existiu; que educar era viver a vida do dia-a-dia da comunidade, ouvindo dos mais velhos as suas experiências e com isso formando-se para atuar em comunidade. As festas coletivas, as tradições eram, assim, passadas naturalmente, sem a necessidade de uma instituição específica para isso. Portanto, nas formações sociais mais antigas todos os adultos (os mais velhos) ensinavam. “Aprendia-se fazendo, o que tornava inseparáveis o saber, a vida e o trabalho”.

(COIMBRA, 1989)

O Colégio Agrícola "Vidal de Negreiros" é uma instituição de ensino público mantida pela Universidade Federal da Paraíba através do decreto n°. 62.173 de 25/01/1968, a 141 km de João Pessoa, localizado no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, Campus III - UFPB. O Colégio foi fundado no dia 07 de setembro de 1924, sob a responsabilidade de Dulphe Pinheiro Machado, e dos auspícios do então Presidente Epitácio Pessoa. Em 1976 a Escola Agrícola Vidal de Negreiros foi vinculada à UFPB, quando se criou o Centro de Formação de Tecnólogos, juntamente com o Curso Técnico de Nível Superior em Cooperativismo, que já teve suas atividades encerradas.

FIGURA 01: Frontispício do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros – Pavilhão de aulas. Fonte: <http://bragganeto.blogspot.com.br/> - 2015



O CAVN utiliza toda a infraestrutura da UFPB em diferentes setores no que tange ao espaço físico e equipamentos. No setor de Agricultura encontramos ambiente da coordenação e salas de aulas, Laboratório de Entomologia, Laboratório de Frutas e Hortaliças, Laboratório de Sementes, Laboratório de Mecanização, Laboratório de Solos, Clínica Fitossanitária, Sala de equipamentos e fertilizantes, Estufa, Galpão do Viveiro, Reservatório e Cozinha.

FIGURA 02: Frontispício do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros – Vista aérea.

Fonte: <http://bragganeto.blogspot.com.br/> - 2015



Neste espaço existem algumas residências com alojamentos destinados a alunos dos Cursos Técnicos; Residência para funcionários; Residência para Professores; Residência do Diretor do CAVN. Outras construções são verificadas nesse espaço, como Restaurante Universitário, Bloco de salas de aula dos Cursos Técnicos, Auditório CAVN, Direção do CAVN, Salas de Professores, Departamentos, LABINF, Prédio da Pós-Graduação, Laboratório de Química e Biologia, Lavanderia e PROLICEN, Bloco de Banheiros, Guarita; Capela; Creche (Grãozinho); Estação de Tratamento da água; Biblioteca; SINTESPB, ADUFPB, Grêmio Livre; Quadra de esporte; Ginásio de esporte; Garagem; Vestiários do Campo de Futebol; Casa de festa (ASCAMB); Restaurante Novo; Setor de Eletricidade; Casa de Máquinas.

Apesar das dificuldades a procura pelos cursos técnicos no CAVN é maior em relação à oferta de vagas oferecidas pela instituição. Dessa forma, é necessária a escolha de critérios na realização da seleção para o ingresso dos alunos. Os requisitos de seleção para ingresso em qualquer curso no CAVN são o atendimento ao nível de escolaridade e idade escolar mínima exigida para cada forma de curso e a classificação no Exame de Seleção realizado pela instituição.

Para o processo seletivo de educandos (as) dos cursos técnicos no ensino médio regular exige-se deles no mínimo 14 anos e ter concluído o 9º ano do Ensino Fundamental; já a seleção dos educandos (as) da EJA no Proeja, o pré-requisito é possuir no mínimo 18 anos, ter concluído o 9º ano do Ensino fundamental e disponibilidade para cursar integralmente as disciplinas do médio e do técnico. Para os cursos subsequentes os educandos (as) devem já ter concluído o ensino médio regular ou EJA, pois o mesmo oferece apenas disciplinas do técnico. Portanto, para entrada de cursos no CAVN, existe um processo seletivo. Em termos da área de lazer o aluno Alfredo narrou que há quadra de futebol, ginásio esportivo, piscina e aulas práticas (caprino, suíno,

apicultura e outras) destinadas às atividades das disciplinas do curso Técnico, conforme transcrição a seguir:

Bolsa referente ao valor de R\$ 200 reais (duzentos reais), refeições: café, almoço e janta, dormitório para alunos de outros municípios com exceção aos que residem na cidade de Bananeiras PB, fardamento, livro didático, apostila, laboratórios de informática, de biologia, de química, e outros. Oferece ainda eventos educativos, biblioteca, salas de aulas amplas e arejadas, recursos como: Data show, aparelho de som, DVD e outros, quadra de futebol, ginásio esportivo, piscina para laser, aulas práticas de caprino, suíno, apicultura e outras. (ALFREDO, 2019)

O Exame seletivo no CAVN consta de provas escritas conjuntas contendo conhecimentos de Português, Matemática e Ciências em nível do Ensino Fundamental para alunos que pretendem fazer os cursos na forma integrada em nível médio e prova escrita conjunta contendo conhecimento de matemática e português para alunos interessados em ingressar no PROEJA. A entrevista e as avaliações do histórico escolar destinam-se a alunos que já concluíram o Ensino Médio, mas pretendem fazer os cursos na forma subsequente. A classificação é feita por ordem decrescente baseada no total de pontos obtidos por candidato, com nota diferente de 0,0 (zero), no exame escrito ou na entrevista conforme o número de vagas ofertadas pelos cursos. Os educandos/as do ensino médio do nível técnico em agropecuária, em sua maioria são da zona urbana, de cuja realidade suscita um questionamento sobre a educação no campo e aplicabilidade de suas políticas públicas voltadas ao curso técnico profissional. Neste caso, as políticas de curso profissionalizante existem de maneira tímida na educação do campo, sobretudo na proposta integral, pois o sistema de Educação Profissional mantido pelo governo federal é integrado por uma rede de escolas em nível médio e pós-médio, constituindo-se das Escolas Agrotécnicas Federais (AEFs) e Escolas Técnicas Federais (EFTs), também, dos Centros Federais de Educação Tecnológicas.

3. MEMÓRIA, NARRATIVAS E REFLEXÕES

A disciplina de Biologia é uma matéria obrigatória na grade curricular do Ensino Médio no Proeja. A mesma faz parte daquelas denominadas propedêuticas, diferentes das matérias do técnico. No entanto, é preciso compreender se existe a proximidade ou distanciamento da disciplina de Biologia com as matérias do Técnico em Agropecuária. No ano de 2015 fiz uma pesquisa com alunos ativos do ensino médio na modalidade Proeja; os mesmos foram convidados a escrever as narrativas. Portanto, em meados de 2019 um ex-aluno do

Proeja concedeu-me uma entrevista, relatando suas memórias através da oralidade. A partir de seu discurso, confrontei as ideias sobre componentes curriculares se encontrarem ou desconstruam na educação do Proeja, extraindo as informações da memória do jovem Alfredo e dos educandos da época de outra.

Conforme nos sublinha Delory-Momberger (2008, p. 56), [...] a narrativa é não apenas o meio, mas o lugar: a história da vida acontece na narrativa. O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens [e das mulheres] são as narrativas que eles [elas] fazem de si. No entanto, narrar é trazer das lembranças suas experiências e vivências por meio de sua trajetória, e justamente neste sentido que atentei em perguntar a mesma questão que fiz há quatro anos para a turma do ensino médio do Proeja, nesse momento a um ex-aluno do Técnico em Agropecuária. Indaguei se os conteúdos de Biologia se aproximavam ou se distanciavam na época do ensino médio (Proeja) das matérias do Técnico em seu cotidiano e o entrevistado respondeu:

A aula de Biologia era uma aula bem completa, o professor super didático, o professor X, me lembro bem dele, dava um show de aula, porém se distanciava do curso técnico, ele abrangia de uma forma geral e acabava não se associando com o curso técnico, se for comparar agora que estou estudando algumas disciplinas como: biofísica e bioquímica do curso superior em veterinária, as aulas de bioquímica era tudo voltada para o curso superior, por exemplo a gente estuda bioquímica do sangue, a bioquímica do leite, tudo faz sentido, é uma forma da química aplicada a veterinária, já no curso técnico não era bem dessa forma, era uma aula que visava o preparo geral, como se ele tivesse preparando para o ENEM e não associando ao curso técnico. (ALFREDO, 2019)

Pelo exposto, percebe-se que o ex-aluno consegue fazer um paralelo do antes e do hoje, demonstrando o distanciamento da disciplina da prática cotidiana, referindo que a Biologia estava mais para o preparatório do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do que correlacionada com as disciplinas do Técnico. Esta mesma pergunta respondida pelos alunos do Proeja há quatro anos, revelara que a mesma não estabelecia nenhuma relação com sua proposta prática, e tão pouco incidia sobre uma discussão com as disciplinas do técnico, portanto os alunos entendiam que se distanciavam da aprendizagem e fazeres cotidianos.

No entanto, essas memórias nos fazem refletir sobre a ementa do curso Técnico em Agropecuária, pela qual deveria estabelecer uma relação entre a Biologia e as disciplinas do Técnico em Agropecuária, levando uma relação interdisciplinar no campo educacional. Podemos perceber o papel do profes-

sor neste processo de ensino, uma vez que o mesmo pode contribuir e estimular os alunos na aprendizagem da sua disciplina e relacionar com outras em estudo. Percebe-se que o professor foi um fator contribuinte no processo de aprender dos educandos; na fala do ex-aluno Alfredo, o professor se caracteriza como mediador da aprendizagem do discente, sendo responsável pelo auxílio e a criação de uma relação entre conhecimento e o caráter. Neste contexto o professor deixa de lado a posição tradicional de mero transmissor de conhecimentos para ser peça fundamental na vida de uma pessoa (VALLE, 2002). Se os saberes se aproximam isto se refere ao currículo da instituição que deve estar em consonância para que ocorra a interligação dos componentes curriculares. Os saberes curriculares imprimem os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos programas que cada instituição organiza e define como cultura e modelo de formação (TARDIF, 2002). Nesse sentido, escolas e professores, se organizam sob a forma como irão desenvolver o processo de ensino-aprendizagem no contexto educacional.

Tanto a questão curricular, quanto a formação do professor e sua prática poderão instigar o educando a gostar de estudar as disciplinas propedêuticas; há muitos alunos em um curso reduzido como o Proeja, que tem sua carga horária limitada, porém o professor faz grande diferença no percurso e trajetória dos alunos, a sua prática, metodologia, dinâmica e interação com a turma são fatores atraentes para o educando muitas vezes tomar gosto por determinada disciplina. Quando interroguei se gostava de estudar a disciplina de Biologia no Proeja, o ex-aluno discorre:

Eu sempre gostei de estudar a disciplina de Biologia, desde o ensino fundamental, a Biologia apresentava pra nós os livros muito didático e com muitas imagens, despertava certa curiosidade e interesse, quando cheguei no Curso técnico, no Proeja, as aulas eras maravilhosa, o professor super didático, conseguia tirar nossas dúvidas, era uma aula, acho que não sou eu mais a maioria da turma, esperava muito por está aula, apesar do Proeja, ser resumido, em curto prazo comparado ao ensino regular, o professor conseguia passar todos principais assuntos pra gente, quanto a disciplina de Biologia no Proeja não deixou nada a desejar, as aulas eram maravilhosa. Eu acredito que todos que estavam fazendo o Proeja no curso técnico em Agropecuária, já era voltado para área da Biologia, é uma área que desperta interesse pra gente e foi muito importante pra gente conseguir tirar uma boa nota no ENEM, a maioria dos colegas que estão fazendo Proeja em agropecuária visa o curso superior de Agronomia, Zootecnia, Medicina Veterinária, e a Biologia tem tudo a ver, eu acho que quanto a disciplina do médio se não for a mais importante é uma das mais. E no Proeja a gente conseguiu aprender bem, pelo menos de minha parte, consegui aprender bem no Proeja a disciplina de Biologia. (ALFREDO, 2019).

Quando fiz esta mesma pergunta há quatro anos aos alunos do Proeja, a maioria dos estudantes afirmou gostar da disciplina de Biologia, por motivos diferentes como, *“gosta do professor, a aula era boa, porque gostava de Biologia, porque falava sobre a vida, porque era fundamental para as matérias técnicas, porque estuda genética de plantas, animais, microrganismos, outras impressões”*. (alunos, 2015)

Na fala da maioria dos alunos percebe-se nitidamente a figura do professor como um elemento principal para que se sintam estimulados pelos conteúdos de Biologia nesta modalidade do ensino. Quando o professor se posiciona, consciente e explicitamente, do lado dos interesses dos estudantes, instigando uma aprendizagem significativa, ele inova sua atividade profissional, ou seja, sua competência técnica - na curiosidade por assuntos divergentes, pois lhe cabe além de ensinar os conteúdos aplicados na ementa do curso, ir ao encontro daquilo que Paulo Freire (1996, p. 102) sugere que *“ensinar exige liberdade e autoridade”*. O autor chama atenção para comunicar que aquilo que se coloca ao educador democrático é lecionar no sentido de fazer aceitável que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Neste sentido percebe-se que o professor precisa dar autonomia aos alunos para buscar outras fontes, conhecer outros campos do conhecimento, além daquilo que está programado para um semestre ou anualmente.

No discurso do Alfredo podemos entender sua conexão do antes com o hoje, uma vez que se encontra no campo universitário. Percebe-se que a disciplina é bem elaborada, mais o viés das cadeiras propedêuticas como nas maiorias das escolas públicas e particulares do país, servem apenas para preparar os alunos para aprovação do Enem, instigando os mesmos a entrar para a Universidade. Por este motivo, percebe-se que a grande maioria dos alunos do Técnico em Agropecuária é direcionada para cursos que os relaciona com o campo, animais, plantas, e outros elementos que englobam a natureza e seres vivos, todos nas áreas das ciências biológicas.

Nesta perspectiva de conhecimentos, onde aluno e professor aprendem juntos, e buscam outras ciências, é preciso amadurecimento por parte do docente para não cair no erro de querer ser o detentor do saber, como disse Freire (1987, p.68): *“Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”*. O autor ainda diz: *“... quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”*. (FREIRE, 1996 p. 25), quiçá, os alunos trazem consigo os saberes culturais, sociais, religiosos e outros, necessitando do professor para que advenha o diálogo democrático e a sensibilidade para respeitar o diferente. Por-

tanto, quando o professor se dispõe em auxiliar o aluno a despertar interesse pela disciplina que ministra, provavelmente esse aluno despertará um maior desejo de aprender, caso contrário, se não houver a motivação intrínseca, cairá no erro de não assimilar os conteúdos abordados pelo professor. Nessa perspectiva perguntei ao ex-aluno qual disciplina mais gostava de estudar no Proeja e por quê? Narra o entrevistado:

No Proeja, tinha pelo menos umas três disciplinas que eu mais gostava de estudar, Português, História, Biologia. Porém, quando cheguei no Proeja uma das disciplinas que mais gostei foi a de História. O professor parava pra dar aula e conversava com a gente, mostrava determinada parte, conseguia explicar tudo direitinho, diferente do ensino médio normal que alguns professores que davam aula simplesmente, pedia pra fazer resumo do livro, faça resumo do livro e tal, a gente fazia aquele resumo e acabava não entendendo muito bem, diferente de quando chega no Proeja, tive a sorte de pegar alguns professores, trocava de professores, no primeiro semestre era um, segundo semestre era outro, e conseguia explicar bem história, a gente tinha aula por exemplo falando sobre segunda guerra mundial, ele conseguia abranger os tópicos e explicar direitinho, coisa que no médio regular não vi, e digo isto, porque estudei até o segundo ano do ensino médio regular, quando cheguei no 2º ano desisti do ensino médio para fazer o Proeja. E por incrível que parece aprendi bem mais no Proeja do que no ensino médio, apesar dos conteúdos serem resumidos, os professores eram mais diretos, não perdiam tanto tempo pedindo resumo, não que o resumo não sejam importante, mais eles conseguiam debater com agente e explicar direitinho, aprendia mais no Proeja (ALFREDO, 2019).

Quando fiz esta pergunta aos discentes do Proeja na investigação para a pesquisa da dissertação do mestrado, muitos educandos descreveram como disciplina que mais apreciavam: *“Biologia, Química, Espanhol, Olericultura, Nenhuma disciplina, Português (o professor é muito dedicado); Física, Silvicultura e alguns disseram que gostavam mais de uma disciplina.”* (ALUNOS, 2015). Através da oralidade de Alfredo, podemos fazer uma reflexão sobre o que motiva com que os alunos tenham mais afinidade com determinada disciplina, além do seu interesse interior. O ex-aluno aponta três disciplinas como preferidas e uma em especial: história, atribuindo esta preferência ao professor. *“O professor tinha domínio dos conteúdos e conversava com a gente, mostrava determinada parte, conseguia explicar todo o contexto* (ALFREDO, 2019). Percebe-se que outros fatores são importantes como explicar os conteúdos, fazer um debate coletivo, e não se segurar apenas em resumo. Estas coisas podem ser chamadas de desafios da docência, conforme atribui Kronbauer e Simionato (2008), ao se reportarem que *“é necessário que as instituições organizem suas propostas, suas propostas pedagógicas a partir de metodologias mais dinâmicas, mais ativas”*. (KRONBAUER E SIMIONATO 2008, p. 26). Compreendemos uma

exigência da pedagogia contemporânea que desafia os professores a assumirem o seu papel de pesquisadores, reelaborando aspectos de investigador e questionador no espaço de sala de aula. Portanto, o professor juntamente com a escola deve estar entrelaçado no empenho de trabalhar conteúdos inovadores que façam o aluno ser reflexivo, questionador, e investigador, que tenha conhecimento dos acontecimentos presentes e passados. É importante quando o aluno reconhece que o professor contribui em sua aprendizagem e questiona docentes que permanecem com práticas tradicionais, sem abrir espaço para uma relação democrática e reflexiva. O ensino no Proeja deve ter um currículo voltado para uma demanda de sujeitos que, por algum motivo, não concluíram o ensino médio regular na idade própria e tardiamente resolveram dar prosseguimentos aos estudos, esses provavelmente anseiam por acolhida, diálogo, formação que estimulem a continuar sua trajetória educacional, uma vez que se não houvesse esta modalidade de ensino talvez não tivesse como concluir o ensino médio. Questionei então o ex-aluno acerca do motivo dele cursar o Proeja:

Porque fazer o Proeja, porque durante o ensino fundamental e o ensino médio acabei me reprovando alguns anos, acabei perdendo tempo, com essas reprovações e chegando uma certa idade, a melhor opção era fazer um Proeja para concluir, e tentar um curso superior ou já concluir os estudos e entrar no mercado de trabalho. Alguns professores e amigos me falaram sobre o curso técnico em Bananeiras, e para minha sorte tive a opção de fazer o ensino médio e o curso técnico no Proeja, foi um ensino maravilhoso consegui aprender bem os conteúdos, consegui concluir, e ter sucesso no Enem quando prestei o processo seletivo. (ALFREDO, 2019)

O PROEJA intenciona a reinserção no sistema escolar brasileiro de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso à educação e formação profissional na perspectiva de uma formação integral e representa um instrumento de cidadania para uma parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola (BRASIL, 2007). Muitos alunos em 2015, quando responderam essa mesma questão, apontaram diferentes motivos pelos quais resolveram fazer o Proeja, alguns disseram: *A idade avançada. O tempo do curso. Estava ficando velha. Oportunidade Para concluir o médio mais rápido e fazer o técnico junto, com isso não perderia muito tempo. A rapidez com que termina o curso. O curso técnico e a profissão técnica em agropecuária tudo junto.* (ALUNOS, 2015)

As repostas obtidas sugerem pensar que o ensino para o público-alvo do Proeja deve articular: tempo de formação, formação profissional e empre-

gabilidade, como uma condição para diminuir as taxas de abandono escolar nessa modalidade de ensino. A falta de preparo de muitos dos profissionais e principalmente do profissional especializado em identificar e acompanhar os estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem tem contribuído muito para o fracasso escolar, elevando os índices de evasão escolar, repetência e violência. Segundo Mantoan (1991, p. 94).

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social, alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascido e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal.

Através das narrativas de Alfredo podemos compreender que os alunos do Proeja chegam tardiamente à escola, reconhecendo que precisam correr contra o tempo, pois devido alguns fatores não concluíram os estudos na idade própria; porém, o que chama atenção nestes alunos é que mesmo sendo em sua maioria da zona rural, ou municípios do interior da Paraíba e dos estados circunvizinhos, abdicam das suas famílias, e segue rumo uma nova realidade de um Colégio interno, vindo residir na instituição como fosse o seu lar, muitos deles advêm meses sem irem até suas residências, vivendo em alojamentos, arranjando três refeições no Restaurante Universitário, e ganhando uma bolsa de duzentos reais para arcar com alguma despesa. Mantoan (1991) relembra que a evasão nas escolas brasileiras é bastante elevada, despertando mais tarde o interesse dos jovens e adultos para uma escola que tem as modalidades EJA ou Proeja, justificando o acelerar no processo educacional.

O aluno Alfredo, mesmo tardiamente indo para o Proeja, despertou interesse em adentrar em uma universidade e conseguiu com êxito e dedicação aos estudos ser aprovado e classificado no Enem de 2015, e assim ingressar em uma instituição superior pública. Como pesquisador, Indaguei ao ex-aluno: Qual curso ou carreira seguirá em sua trajetória? Alfredo (2019) narrou sobre o curso superior que está cursando, e como surgiu o interesse por este curso:

Atualmente, faço o curso de Medicina veterinária pela UFPB, na cidade de Areia campus II, sempre tive interesse em fazer um curso superior, porém, pensava em psicologia ou enfermagem, quando entrei no Proeja, nas aulas do técnico, acabou

mudando minha visão, fui gostando e tinha na mente três cursos para escolher, agronomia, zootecnia e medicina veterinária, mas, com as aulas práticas de bovinocultura, o professor levando a gente para vacinar, mostrar o manejo dos animais, despertou o interesse por Medicina Veterinária, já tinha certa vontade antes do curso técnico, mas quando entrei no técnico tive a certeza. Iniciei no curso superior em zootecnia, má não era o que eu queria, depois consegui entrar em veterinária.

Podemos compreender que o ex-aluno faz menção inicial a cursos na área da saúde, porém o despertar de fato pela área biológica foi no curso técnico, o que pode ser inferido da sua referência às aulas práticas e a metodologia do professor na disciplina de bovinocultura. Por outro lado, podemos compreender que o curso Técnico em agropecuária, traz uma possibilidade de disciplinas que direciona os estudantes a diversas áreas em carreira acadêmica, em concurso público e até mesmo para formação regional. Muitos alunos do curso técnico em agropecuária oriundos da cidade de Bananeiras trabalham em órgãos públicos municipais; estes ex-alunos são concursados ou contratados temporariamente. Outros são admitidos em órgãos privados, e muitos deles seguem carreira universitária, almejando ser um profissional acadêmico no campo que escolheram. É importante refletirmos sobre o quadro de disciplinas que consta no curso técnico do CAVN, como mostra a figura abaixo:

Apicultura	Fitossanidade	Pastagem
Avicultura	Fruticultura	Piscicultura
Bovino	Gestão e extensão rural	Planejamentos e projetos
Caprino - ovinocultura	Introdução à agroindústria	Ranicultura
Colheita e pós-colheita	Irrigação e drenagem	Silvicultura
Construções rurais	Jardinagem	Solos
Culturas	Mecanização agrícola	Suinocultura
Cuniculturas	Olericultura	Topografia

Fonte: Comissão do Exame de Seleção CAVN-2015

A grade de disciplinas que o curso Técnico em Agropecuária oferece é bastante diversificada, facultando aos alunos possibilidades de trabalharem com criação de abelha, aves, bois, cabras, estudo do solo, criação de rãs, e outras disciplinas relacionadas às plantas e outros campos de conhecimentos.

Os alunos têm um prazo de até um ano e meio para cursar as disciplinas do Técnico em Agropecuária e fazer um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), isto é, elaborar um projeto executado em uma das áreas técnicas com as quais se identificaram no andamento do curso. As disciplinas propedêuticas, como Biologia, Matemática, Português, História, Geografia, Arte, Filosofia, Espanhol, e outras, estudadas nos três semestres do ensino médio, apresentam planos de aula diversificados. Geralmente as disciplinas do médio estudam-se no período matutino e as do técnico durante o período vespertino. O ex-aluno Alfredo concluiu o seu TCC com êxito apresentando a temática: “Manejo de frango de Corte”, por conta do seu estágio em uma das maiores indústrias de abates de frangos do nordeste, a Guaraves alimentos, que está localizada na cidade de Guarabira, Estado da Paraíba.

As reminiscências são importantes no campo acadêmico, por percebermos que os sujeitos podem relembrar suas trajetórias nos ambientes que estudaram e vivenciaram durante épocas. Bruner (2001, p. 119) afirma que “uma das primeiras e mais naturais formas pela qual organizamos nossa experiência e nosso conhecimento é em termos narrativos”. Se narrar é um modo de organizar a nossa experiência, a escrita de si constitui-se um instrumento com potencial (trans)formador (Teixeira, 2010). Como tudo o que o ex-aluno se dispôs a narrar sobre sua trajetória, nos levando a conhecer um pouco mais de sua história educacional e refletirmos sobre o percurso de sua direção.

O pai de Alfredo é agricultor e analfabeto, sem muitas expectativas para instruir seus filhos na vida acadêmica; sua mãe, dona de casa, auxiliar de serviços gerais, cursou até 7ª série (8º ano), incentiva os filhos a concluir o

ensino médio, e a seguir nos estudos na universidade. O ex-aluno do Proeja tem dois irmãos, os quais concluíram o ensino médio, um deles no ensino regular, e o outro no ensino na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O jovem Alfredo, com 28 anos, sempre estudou em escola pública, iniciando na Educação Infantil, até o Ensino Médio no Proeja, atualmente ingressado na Universidade Federal da Paraíba. Mesmo com dificuldades econômicas, seus pais foram os seus melhores aliados na sua jornada estudantil, deram-lhe condições na medida do possível para o filho prosseguir nos estudos e sendo assim o primeiro da família a ingressar em uma universidade. Até concluir o Ensino Fundamental II, não tinha nenhuma pretensão em cursar o Ensino Superior, desejava finalizar o Ensino Fundamental e ingressar no Ensino Médio. Nos seus pensamentos após o Ensino Médio seguiria viagem para os estados do Rio de Janeiro ou São Paulo com o objetivo de trabalhar e seguir sua vida, como faz a maioria dos jovens da sua região.

Afirma que não tinha motivação para prosseguir a trajetória estudantil, estava desestimulado e não encontrava motivação por parte de colegas e professores. No entanto descreve que no 9º ano do Ensino Fundamental alguns professores lhe motivaram e estimularam em seguir adiante, afirmando que era melhor opção cursar o ensino superior. A partir destas conversas formais em sala de aula, o ex-aluno do Proeja foi lapidando seu entendimento sobre carreira acadêmica, ingressou no Ensino médio regular, porém, no 2º ano desistiu, e foi estudar o ensino médio na modalidade Proeja.

Adotou a iniciativa de estudar no Proeja, porque faria o Ensino Médio e o Curso Técnico em Agropecuária paralelamente, formação que atribui oportunidades para os jovens da região e outros estados. No decorrer dos estudos na modalidade Proeja percebeu como este nível de ensino é completo, interativo e aceitável para aqueles que desejam expandir seus objetivos, ingressar na universidade.

O ex-aluno afirma que ser aprovado no Enem e ingressar na universidade foi orgulho para seus familiares e amigos, e descreve que é grato pelo apoio de cada professor que mudou sua forma de enxergar o universo acadêmico. Ressalta que muitos dos seus colegas não concluíram o Ensino Médio no Proeja, uma vez que tiveram que viajar para outros estados, à procura de um emprego, outros desistiram por motivos diversificados. Muitos desses alunos viajam porque não têm apoio e nem quem contribua com seus estudos. Segundo o ex-aluno, muitos professores lhe direcionaram para o alvo e mu-

daram sua forma de pensar. O Proeja contribuiu em sua formação superior e hoje, está alcançando seus objetivos graças ao estudo que abraçou durante um ano e meio na modalidade Proeja no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros.

A aprendizagem é um processo e este não pode ser resumido apenas à aprendizagem escolar, pois é um processo constante que perdura por toda a vida do indivíduo, permitindo-lhe compreender, relacionar, interagir com o coletivo, traçar distinções e a transformar a sua realidade. Sendo necessário, para tanto, o uso da inteligência, dos desejos, das necessidades e das conexões estabelecidas. É importante destacar que não se pode restringir o processo da aprendizagem apenas ao cognitivo, uma vez que está voltada para o desenvolvimento pleno do ser, assim sendo é necessário pensar a aprendizagem nos aspectos do desenvolvimento cognitivo, psicológico, físico, social e espiritual, visando o seu sentido holístico. Conforme Rego, (2000, p. 15):

O desenvolvimento humano está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocados de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.

Diante deste entendimento sobre a aprendizagem, percebe-se a importância de observar o indivíduo no seu contexto social, econômico, familiar e escolar, uma vez que todos estes fatores podem vir a contribuir de maneira tanto positiva quanto negativa para a sua formação integral. Neste sentido, cabendo ao pedagogo, enquanto profissional estar atento a estas informações. Quanto à aprendizagem escolar, convém salientar que cada indivíduo tem o seu tempo e a sua dinâmica de aprender. Logo, as instituições erram reiteradas vezes por não considerar tais fatores, não observando a evolução pessoal do educando, mas o que se espera dele no que diz respeito a sua capacidade de memorização e reprodução mecânica de conteúdos preestabelecidos.

Por isso, dentre as funções da interação escola-família elencamos as de informar os pais, orientá-los para se envolverem na vida escolar dos filhos, fortalecerem a participação em conselhos e outras instâncias de democratização da escola etc., privilegiando o conhecimento dos alunos no seu contexto como um primeiro passo necessário para o estabelecimento de uma relação que vai se desenvolvendo ao longo do tempo.

Muitos se perguntam se a estratégia de deslocar os educadores do seu espaço institucional para compreender o território no qual está situada a escola e seus educandos não produzirá uma perda de foco da função específica da educação escolar, chamando para si demandas que a ultrapassam. Isso não

seria assistencialismo, ou seja, um retrocesso? No contexto aqui proposto, aproximar-se da vida de cada um dos educandos é uma forma de conhecer, reconhecer e utilizar as lições da realidade a favor de sua aprendizagem. Está, portanto, intrinsecamente relacionada com a missão da instituição escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho compreendi a importância do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Percebi que existem políticas que referendam uma educação de qualidade dentre as transformações ocorridas no sistema educacional e na sociedade que estamos inseridos. Nesse sentido, o Proeja vem sendo ajustado com pretensões de qualidade, eficiência e inovação, uma vez que não se pode trabalhar esta modalidade de qualquer maneira, mas sim usando as especificidades que a educação profissional estabelece para os jovens e adultos demandarem com mais eficiência na aplicação de projetos e propostas segundo expectativas reveladas pelos educandos(as) do ensino integral, sobretudo conforme demandas sociais da realidade local.

Percebi através dos discursos dos alunos no ano de 2015 que a disciplina de Biologia se aproxima das disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária, porém, existem aquelas que estão distantes como é o caso de planejamentos e projetos, topografia, construções rurais, e outras. Até mesmo porque esses alunos têm as disciplinas propedêuticas para cumprir em um ano e meio, como as disciplinas do técnico, sobrecarregando uma carga horária elevada de estudo.

As memórias do ex-aluno Alfredo também interrogam sobre essa proximidade e distanciamento levando em consideração que a disciplina de Biologia está mais próxima do nível de preparação do processo seletivo do Exame Nacional do Ensino Médio. No entanto os conteúdos das disciplinas do técnico contribuem na formação profissional dos educandos; assim como o ex-aluno ingressou em um curso superior na área de veterinária, muitos alunos que fazem o curso técnico seguem carreira acadêmica, em uma das áreas: agroecológica, agronomia, veterinária, engenharia agrícola, trabalhar na área técnica da EMATER, ciências agrárias, entre outros.

Verifico que a maioria dessas áreas em que os educandos seguem rumo profissional ou universitário, é fruto justamente de uma experiência vivida em um ano e meio, em um colégio Integral, que oferece um curso de forma

significativa, abrangendo a questão agropecuária, cultivo, criação e produção, elementos essenciais à Terra.

Compreendemos que estes educandos vivenciam uma experiência ao buscarem o aperfeiçoamento para si próprio, no que diz respeito à conclusão do curso, seja para ter um certificado, seja para melhoria profissional, seja para prestar um concurso em nível médio. No entanto, a motivação por ser intrínseca e extrínseca, os alunos buscam estímulos em seus professores, uma vez que a escola possibilite entusiasmo, interação e propostas de melhorias, para que os alunos se sintam empolgados, sendo assim, motivados, confiantes e animados com o ensino médio técnico.

Certamente a discussão desse assunto deve ser vista como um fenômeno complexo, uma vez que muitos desconhecem a importância desta temática. Nesta perspectiva, é desejável o aprofundamento da discussão sobre a inter-relação entre a disciplina de Biologia e as disciplinas do Técnico Agropecuário, observando maior proximidade interdisciplinar e profissional na formação dos educandos(as), com intuito de discutir a responsabilidade da escola em termos da capacitação dos professores nesta proposta interdisciplinar e integral.

Espera-se que este estudo contribua como orientação, reflexão e subsídios no que se refere a uma escola atuante com professores que estimulem os alunos a continuarem seus estudos motivados, uma vez que a educação de jovens e adultos representa um meio de “estímulo” para todos aqueles que de forma diferente abandonaram seus estudos ou não tiveram oportunidade de concluírem. Nesta perspectiva os jovens e adultos buscam interagir no contexto histórico educacional, desenvolvendo suas habilidades, trocando experiências e obtendo acesso à cultura e ao trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília, 2007.

BRUNER, J. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

COIMBRA, Cecília Maria B. **As funções da instituição escolar: análise e reflexões,** Psicologia, Ciência e Profissão. vol.9 no.3 Brasília, 1989.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto.** RN: EDUFRRN; SP: Paulus, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KROMBAUER, S.M.C.G.; SIMIONATO, F. (Orgs.). **Formação de Professor (Abordagens contemporâneas)**. São Paulo: Paulinas, 2008.

LOWENTHAL, David. **Como Conhecemos o Passado**. Projeto História (17). SP:EDUC, 1981.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Popular. 8ª edição. Ed. Loyola. São Paulo, 1991.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, M. S. dos. "O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado". *Rev. Brasileira de Ciências Sociais*, Anpocs, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, RJ, Ed. Vozes, 2002.

TEIXEIRA. Leny Rodrigues Martins. **As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um Grupo de Pesquisa-Formação**. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 121-135, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

VALLE, T. G. M. **Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOBRE OS AUTORES

Alcina Maria Testa Braz da Silva: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora (PPCTE/CEFET-RJ), coordenadora do Laboratório de Educação em Ciências e Representações Sociais (EDUCIRS) e vice-presidente da Associação Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ABRAPEC).

Álvaro Antônio Aquino Ramos: Aluno bolsista do Projeto de Extensão com trabalho de conclusão de curso em Letras (Língua Portuguesa) sob a orientação da Profa. Dra. Zélia M. de Arruda Santiago (UEPB/PPGECM).

Ana Isabel Madeira: Professora no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, desde 1995; Doutorada em História da Educação (Especialidade Educação Comparada) IEUL, 2007; MSc. in Sociology, London School of Economics and Political Sciences, University of London, 1991; Licenciada em Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 1988.

Bruna Michele Soares Santana: Psicóloga com ênfase em Psicologia Social (UNINASSAU-CG/2019), Pós-graduanda em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar (UEPB), e Pós-graduanda em Terapia Cognitiva Comportamental (FABEX). E-mail: bmichele300@gmail.com

Carolina Carvalho: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. Carolina Carvalho, Doutorada em Educação na especialidade de Psicologia da Educação, professora auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e membro integrado da UIDEF, investigadora em diferentes projetos nacionais e internacionais com vários artigos e capítulos publicados.

Daiane da Silva Xavier: Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus I, sob orientação da profa. Dra. Zélia Maria de Arruda Santiago. E-mail: daianesxavieer@hotmail.com

Dayene Albino dos Santos: PIBID/Bolsista/ Subprojeto de Geografia/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, UFCG.

Edson Garcia da Silva: PIBID/Bolsista/ Subprojeto de Geografia/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, UFCG.

Eridiana Neves da Silva: PIBID/Bolsista/ Subprojeto de Geografia/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, UFCG.

Estêvão Arruda Borba Santiago Guimarães: E-mail: meoprogramar@gmail.com

Francisco Ferreira Dantas Filhos: Professor Doutor do Departamento de Química (DQ/UEPB/PPGECM).

Helena Cabeleira: Investigadora Doutorada (contratada) UIDEF-IEUL, desde 2019; Doutorada em Educação (História da Educação) IEUL, 2013; Mestre em Educação Artística FBAUL, 2007; Licenciada em Artes Plásticas FBAUP 2002. Professora do ensino secundário (Ministério da Educação, PT) e ensino superior (FBAUL), 2005-19.

Jaqueline Mendes da Cunha: Graduada em licenciatura em química (UEPB/2018). Atuou como monitora no projeto Ações Construtivas para o Conhecimento Químico (UEPB/2014-2018) e Projeto Práticas de Letramento de Pessoas Idosas no Cotidiano: Traçando Letras, Esculpindo Textos (UEPB).

Jéssica da Silva Mendonça Nóbrega: Psicóloga com ênfase em Psicologia Social (UNINASSAU-CG/2018), Pós-graduanda em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar (UEPB). E-mail: jessicacarpedim91@gmail.com

Jessika Gabriel de Albuquerque: Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e bolsista da Extensão acadêmica. Experiências em estudos etnobotânicos.

José Jorge Casimiro dos Santos: Mestre em Educação Matemática pelo do Programa de Pós-graduação de Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (PPGECM - UEPB). Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Docente da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte

Luiz Eduardo Paulino da Silva: Doutorando em Educação pela UERJ/RJ, Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)/ Especialista em Educação de Jovens e Adultos, pela UFPB, Especialista em Educação e Novas Tecnologias Pela UEPB, Especialista em Educação Ambiental UFSM. Atualmente trabalha com as temáticas, História Oral, Memória, Narrativas e trajetória de vida de mulheres contemporânea e das décadas 50, 60 e 70.

Maria de Fátima Caldas de Figueirêdo: Mestra em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEPB). Especialista em Tecnologias Digitais para a Educação Básica (UECE/2018), em Educação Matemática (ISEC/2015) e Graduada em Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática (UFCG/2014). fatimaufcg@gmail.com

Mário Durão: Universidad Internacional Iberoamericana, México. Mário Durão, Doutorado em Educação, na especialidade de Psicologia da Educação, professor na Universidad Europea del Atlántico e na Universidad Internacional Iberoamericana, onde integra o grupo de investigação “Formação, Interculturalidade e Inovação em Educação”.

Matheus Martins Grangeiro: Graduando em Pedagogia (UEPB), bolsista PIBIC (Projeto de Iniciação Científica), interessado nas temáticas currículo e tecnologia.

Misleide Silva Santiago: Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEPB), Especialista em Educação Básica (UFCG), licenciada em Matemática (UEPB). Professora de Matemática do Ensino Médio e Técnico pelo Governo do Estado da Paraíba. E-mail: misleide.santiago@hotmail.com

Rachel Freire Torrez de Souza: PIBID/Supervisora/Subprojeto de Geografia/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, UFCG. Professora IFPB.

Rômulo Tonyathy da Silva Mangueira: Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação (PPCTE) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ).

Sérgio Luiz Malta de Azevedo: PIBID/Coordenador/ Subprojeto de Geografia/ UFCG. Professor UFCG.

Sonia Maria de Lira: PIBID/Orientadora Colaboradora/ Subprojeto de Geografia/ UFCG. Professora UFCG.

Zélia M^a de Arruda Santiago: Professora Doutora Departamento de Educação (DE/UEPB/PPGECM).

Zélia Maria de Arruda Santiago: Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Popular, Linguagem e Inclusão (GEEPLINC).

Zélia Maria de Arruda Santiago: Doutorada em Educação (UFPB). Docente do Departamento de Educação (UEPB), Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar (UEPB), Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Ciências (PPGECM/UEPB), Universidade Aberta à Maturidade (UAMA/UEPB). Coordena Projetos de Pesquisa e Extensão em Educação.

Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães: Graduação em Licenciatura Plena em Letras (habilitação língua inglesa) pela Universidade Federal da Paraíba (1991) e graduação em Licenciatura Plena em Letras (habilitação em língua portuguesa) pela mesma universidade (1987). Especialista em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1991) e Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2009). E-mail: zuleidearruda@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

aposentadoria, 50, 67, 185, 219, 231

D

demandas sociais, 44, 49, 84, 99, 106, 216,
228, 229, 232, 263

E

Educação de Jovens e Adultos

EJA, 41, 44, 46, 49, 53, 54, 60, 63, 100, 107,
109, 204, 247, 248, 262, 266, 273, 275, 277,
281

Educação Financeira, 67, 68, 69, 70, 71, 72,
73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83

Educação Matemática, 34, 35, 42, 43, 60, 62,
65, 66, 68, 72, 73, 74, 75, 77, 83, 262, 281,
282, 283

educandos idosos, 35, 46, 47, 48, 60, 61, 62,
63

ensino e aprendizagem, 56, 99, 104, 114, 119

Ensino Fundamental, 44, 45, 49, 53, 54, 60,
62, 108, 109, 266, 275

envelhecimento, 11, 14, 29, 30, 49, 50, 51, 52,
84, 98, 100, 101, 102, 103, 124, 125, 128,
129, 130, 131, 132, 133, 134, 138, 141, 142,
143, 144, 145, 151, 156, 157, 158, 159, 161,
164, 165, 166, 172, 182, 183, 184, 185, 187,
188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196,
197, 198, 199, 200, 224, 229, 233, 234, 235,
245

G

Geografia, 44, 100, 165, 247, 248, 249, 250,
252, 255, 259, 261, 274, 280, 281, 282

globalização, 201, 202

I

intergeracionalidade, 11, 28, 31, 86, 130,
159, 174, 175

L

letramento, 75, 76, 167, 169, 170, 171, 173,
175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183,
202, 203, 204, 207, 208, 209, 210, 212, 213,
214, 218, 222, 223, 225, 226, 228, 229, 244
letramento digital, 203, 204, 208, 209, 210,
212, 218, 222, 223, 225, 226, 228, 229
letramento inclusivo, 169, 170, 176, 177
Literatura, 153, 247, 248, 249, 259

M

Matemática, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43,
45, 46, 48, 49, 56, 58, 61, 62, 63, 65, 69, 70,
72, 73, 74, 75, 76, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 86,
88, 89, 92, 93, 94, 95, 232, 266, 274, 281,
282
memória, 26, 37, 41, 46, 48, 49, 56, 60, 63, 64,
65, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 93, 96, 97, 100,
102, 129, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150,
154, 156, 158, 164, 172, 173, 174, 191, 198,
235, 262, 263, 267, 279
mulheres idosas, 68, 77, 78, 84, 87, 96, 184,
185, 186, 187, 192, 193, 197, 199, 203, 204,
217, 218, 219, 220, 221, 224, 225, 227, 229,
231, 232, 236, 237, 240, 241, 242, 244

N

novas tecnologias, 202, 204, 206, 213

P

Pedagogia, 42, 56, 65, 109, 125, 168, 169,
219, 220, 232, 278, 279, 282

peessoas idosas, 24, 29, 35, 43, 44, 46, 49, 51,
52, 74, 84, 85, 86, 90, 98, 99, 100, 106, 111,
112, 113, 131, 140, 141, 143, 144, 168, 169,
172, 182, 184, 188, 204, 217, 218, 219, 223,
229, 231, 233, 234, 241, 244

Políticas Públicas, 65, 98, 104
população idosa, 44, 47, 50, 51, 100, 132,
143, 152, 174, 184, 189, 199, 230
Proeja, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 270,
271, 272, 273, 274, 275, 277

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título	Universidade, Comunidade, Escola: tecendo aprendizagens nos diálogos intergeracionais
Organizador	Rômulo Tonyathy da Silva Mangueira José Jorge Casimiro dos Santos Zélia Maria de Arruda Santiago
Coleção	Universidade, Comunidade, Escola
Assistente Editorial	Ivanio Dickmann
Assistente Comercial	Julie Luiza Carboni
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann
Capa	Ivanio Dickmann
Diagramação	Renan Miranda Fischer Ivo Dickmann
Preparação dos Originais	Julie Carboni
Revisão	Ivo Dickmann
Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Book Antiqua, entre 8 e 11 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Pólen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	288
Publicação	2020
Impressão e Acabamento	PrintStore – POA/RS

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você
e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
franquia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA
MAIS PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos
Poesias e Biografias

EDITORA LIVROLOGIA
Rua São Lucas, 98 E
Centro - Chapecó-SC
CEP 89.814-237
franquia@livrologia.com.br

A leitura do livro **UNIVERSIDADE, COMUNIDADE, ESCOLA: Tecendo aprendizagem nos diálogos intergeracionais**, é um exercício reflexivo e propositivo sobre temas que permeiam as relações entre gerações distintas e os papéis formativos do ensino, pesquisa e extensão em espaços universitários.

Os textos que compõe esta obra apresentam-se como fusão de horizontes através do diálogo, abordando temas que, ainda hoje, são considerados polêmicos, e não raro discriminatórios.

Um conteúdo que estimula o debate sobre ações afirmativas de inclusão social como uma alternativa de reconhecimento e de consciência da alteridade como exercício formativo que conduz, mesmo que lentamente, na direção da construção de um país que saiba conviver harmoniosamente com as diferenças geracionais, mas também de raça, de cor ou de credo.

Uma alternativa de superação das realidades sociais, econômicas e políticas vinculados ao fundamentalismo.

Dr. Jorge Luiz da Cunha
UFSM - Santa Maria - RS

 **WWW.**
LIVROLOGIA
.COM.BR

ISBN 978-658621825-1

