

ENTRE A ESCOLA E A VIDA: TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA E APRENDIZAGEM DE PESSOAS IDOSAS EM CONTEXTOS RURAIS

BETWEEN SCHOOL AND LIFE: SCHOOLING TRAJECTORIES, READING, WRITING, AND LEARNING AMONG OLDER ADULTS IN RURAL CONTEXTS

ENTRE LA ESCUELA Y LA VIDA: TRAYECTORIAS DE ESCOLARIZACIÓN, LECTURA, ESCRITURA Y APRENDIZAJE DE PERSONAS MAYORES EN CONTEXTOS RURALES

Maria Jaqueline Vieira Santos¹

Kyrlian Bartira Bortolozzi²

RESUMO: Este artigo buscou analisar, a partir das narrativas de pessoas idosas que vivenciaram a escolarização em contextos rurais, as relações entre as condições de escolarização, as experiências com a leitura e a escrita e os saberes construídos ao longo da vida. Trata-se de estudo qualitativo derivado de pesquisa de iniciação científica, cujo corpus, constituído por entrevistas semidirecionadas com quatro pessoas entre 60 e 81 anos, foi retomado para uma reanálise orientada pela questão específica deste estudo. A análise resultou em três eixos interpretativos: as condições materiais, territoriais e familiares que atravessaram a escolarização; os usos da leitura e da escrita e as marcas das trajetórias escolares; e os saberes construídos na experiência e a continuidade do aprender. Os resultados evidenciaram trajetórias marcadas por oferta escolar restrita, distâncias, classes multisseriadas e articulação entre escola e trabalho, mas também pela valorização da escolarização. Dificuldades de leitura e escrita coexistiram com diferentes práticas sociais de linguagem e com saberes construídos na família, no trabalho e na vida cotidiana. Conclui-se que a descontinuidade da escolarização não significou a descontinuidade do aprender.

1

Palavras-chave: Educação rural. Letramento. Aprendizagem ao longo da vida.

ABSTRACT: This article aimed to analyze, based on the narratives of older adults who experienced schooling in rural contexts, the relationships between schooling conditions, experiences with reading and writing, and knowledge constructed throughout life. This qualitative study derives from an undergraduate research project whose corpus, consisting of semi-structured interviews with four participants aged 60 to 81 years, was revisited for a reanalysis guided by the specific research question of this study. The analysis resulted in three interpretative axes: the material, territorial, and family conditions that shaped schooling; the uses of reading and writing and the marks left by schooling trajectories; and knowledge constructed through experience and the continuity of learning. The results revealed trajectories marked by limited educational provision, long distances, multigrade classes, and the relationship between schooling and work, while also showing the value participants attributed to education. Reading and writing difficulties coexisted with different social literacy practices and with knowledge constructed within the family, at work, and in everyday life. It is concluded that discontinuity in schooling did not mean discontinuity in learning.

Keywords: Rural education. Literacy. Lifelong learning.

¹ Discente do curso de Fonoaudiologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

² Docente do curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

RESUMEN: Este artículo tuvo como objetivo analizar, a partir de las narrativas de personas mayores que vivenciaron la escolarización en contextos rurales, las relaciones entre las condiciones de escolarización, las experiencias con la lectura y la escritura y los saberes construidos a lo largo de la vida. Se trata de un estudio cualitativo derivado de una investigación de iniciación científica, cuyo corpus, constituido por entrevistas semidirigidas con cuatro personas de entre 60 y 81 años, fue retomado para un nuevo análisis orientado por la pregunta específica de este estudio. El análisis dio lugar a tres ejes interpretativos: las condiciones materiales, territoriales y familiares que atravesaron la escolarización; los usos de la lectura y la escritura y las marcas de las trayectorias escolares; y los saberes construidos en la experiencia y la continuidad del aprendizaje. Los resultados evidenciaron trayectorias marcadas por una oferta escolar restringida, distancias, clases multigrado y articulación entre escuela y trabajo, pero también por la valoración de la escolarización. Las dificultades de lectura y escritura coexistieron con diferentes prácticas sociales de lenguaje y con saberes construidos en la familia, el trabajo y la vida cotidiana. Se concluye que la discontinuidad de la escolarización no significó la discontinuidad del aprendizaje.

Palabras clave: Educación rural. Literacidad. Aprendizaje a lo largo de la vida.

INTRODUÇÃO

A escolarização das populações que viveram em áreas rurais brasileiras foi historicamente atravessada por condições desiguais de acesso, permanência e continuidade dos estudos. Escolas pequenas e isoladas, classes multisseriadas, distâncias entre residência e instituição escolar e a articulação entre estudo, trabalho e vida familiar constituíram parte das experiências educacionais de diferentes gerações que viveram no campo (VARGAS, 2003; PARENTE, 2014). Para pessoas hoje idosas, essas condições pertencem a experiências vividas décadas atrás, mas permanecem presentes nas formas pelas quais recordam a escola e atribuem sentidos à escolarização em suas trajetórias.

Compreender essas experiências exige diferenciar a escolarização historicamente oferecida às populações rurais da concepção de Educação do Campo construída posteriormente. Caldart (2009) situa a Educação do Campo como um fenômeno relativamente recente da realidade educacional brasileira, constituído com protagonismo dos movimentos sociais camponeses e vinculado às lutas pelo direito à educação nos próprios territórios. Neste estudo, portanto, opta-se pela expressão escolarização em contextos rurais para fazer referência às experiências vivenciadas pelos participantes, evitando projetar retrospectivamente sobre elas uma categoria político-pedagógica constituída em outro momento histórico.

Entre as marcas dessas trajetórias encontram-se as relações posteriormente estabelecidas com a leitura e a escrita. Compreendê-las apenas pelo número de anos frequentados na escola

ou pelo domínio das convenções do sistema escrito seria insuficiente. Os estudos do letramento permitem deslocar a análise para os usos sociais da leitura e da escrita, reconhecendo essas práticas como social e historicamente situadas (STREET, 1984; KLEIMAN, 2007). A distinção entre alfabetização e letramento contribui para diferenciar a apropriação do sistema de escrita das formas pelas quais os sujeitos participam de práticas sociais que envolvem ler e escrever (SOARES, 2010). A noção de letramentos múltiplos amplia essa compreensão ao reconhecer a diversidade de práticas e contextos sociais nos quais a linguagem escrita participa da vida dos sujeitos (ROJO, 2009).

Na interface entre Fonoaudiologia e Educação, Berberian et al. (2013) problematizam concepções que reduzem a linguagem escrita ao domínio do código e defendem sua compreensão a partir de práticas significativas e socialmente constituídas. Quando se trata de pessoas idosas, estudos brasileiros têm evidenciado diferentes usos, dificuldades e sentidos atribuídos à leitura e à escrita, relacionados à escolarização, à participação social e ao acesso à informação (MASSI et al., 2010; TORQUATO et al., 2011; SOUZA FILHO et al., 2014). Esse conjunto de relações não pode ser explicado por um único fator.

As trajetórias de aprendizagem, contudo, não coincidem necessariamente com as trajetórias escolares. A interrupção ou a conclusão precoce da escolarização não significa que os sujeitos deixem de produzir conhecimentos em outros tempos e espaços da existência. Alheit e Dausien (2006) propõem compreender a aprendizagem ao longo da vida em sua estruturação biográfica e sociocultural. Em diálogo com a compreensão freireana do ser humano como sujeito inacabado e permanentemente aberto ao aprender (FREIRE, 1996), essa perspectiva permite reconhecer saberes constituídos na família, no trabalho e nas experiências cotidianas sem, contudo, romantizar as desigualdades que restringiram o direito à escolarização. A discussão permanece atual no reconhecimento da educação das pessoas idosas como direito ao longo da vida (CÔRTEZ; SIMÕES, 2024).

Embora estudos tenham se dedicado à escolarização rural, às práticas de letramento de pessoas idosas e à aprendizagem ao longo da vida, essas dimensões têm sido especialmente investigadas a partir de problemas específicos de cada campo. Mostra-se, assim, pertinente aprofundar sua articulação a partir das próprias narrativas de pessoas idosas, considerando

conjuntamente as condições em que vivenciaram a escolarização em contextos rurais, os sentidos atribuídos às práticas de leitura e escrita no presente e os saberes reconhecidos como construídos posteriormente em suas trajetórias.

Diante disso, este estudo foi orientado pela seguinte questão: como as narrativas de pessoas idosas que vivenciaram a escolarização em contextos rurais revelam relações entre as condições de escolarização, as experiências com a leitura e a escrita e os saberes construídos ao longo da vida?

O objetivo foi analisar, a partir das narrativas de pessoas idosas que vivenciaram a escolarização em contextos rurais, as relações entre as condições de escolarização, as experiências com a leitura e a escrita e os saberes construídos ao longo da vida.

MÉTODOS

O presente artigo deriva de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, cujo corpus foi retomado para uma reanálise orientada pela questão específica deste estudo. O material analisado é constituído pelas entrevistas de quatro pessoas idosas que vivenciaram parte de sua escolarização em contextos rurais.

4

Participaram quatro pessoas que frequentaram, durante a infância, escolas localizadas em áreas rurais do Paraná. A seleção ocorreu por amostragem em cadeia de referência (*snowball sampling*). Dos 12 sujeitos inicialmente contatados, quatro atenderam aos critérios de inclusão: possuir 60 anos ou mais e ter frequentado escola localizada em área rural durante sua trajetória de escolarização. O grupo foi constituído por uma mulher e três homens, com idades entre 60 e 81 anos e escolarização entre a terceira e a quarta série. Para preservar suas identidades, foram adotados os pseudônimos Eugênia, Pedro, Miguel e Luiz.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semidirecionadas, realizadas individualmente e previamente agendadas, com duração aproximada de 20 a 25 minutos. As entrevistas abordaram experiências escolares, relações com a leitura e a escrita, condições vivenciadas durante a escolarização e os sentidos atribuídos ao estudo e ao aprender. Com autorização dos participantes, as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas integralmente, preservando-se características da oralidade.

Na pesquisa original, o material foi analisado segundo o percurso qualitativo proposto por Minayo (2012), envolvendo organização do material, identificação de unidades de sentido, categorização e interpretação. Para este artigo, as transcrições integrais foram retomadas e submetidas a uma reanálise qualitativa do corpus, orientada pela pergunta específica do presente estudo. A reanálise envolveu leitura integral e reiterada das quatro entrevistas, identificação de unidades de sentido, codificação inicial de recorrências, singularidades e contrastes entre as trajetórias e aproximação progressiva dos códigos em núcleos interpretativos. Esses núcleos foram continuamente confrontados com o conjunto das entrevistas, buscando preservar tanto elementos convergentes quanto experiências contrastantes entre os participantes.

Desse processo foram construídos três eixos interpretativos: 1) “A gente aprendeu a escrever em papel de embrulho”: entre as condições da escolarização rural e o desejo de aprender; 2) “Pra mim sobreviver é suficiente, mas precisava de mais”: entre os usos da leitura e da escrita e as marcas da escolarização; e 3) “O aprendizado nunca termina”: entre os saberes da experiência e o desejo de continuar aprendendo.

Considerando o caráter retrospectivo das entrevistas, as falas foram compreendidas como narrativas produzidas no presente acerca de experiências escolares vividas no passado. Essa dimensão foi considerada na interpretação dos dados em diálogo com a compreensão de memória de Bosi (1994), sem caracterizar as entrevistas metodologicamente como História Oral.

5

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), sob Parecer nº 7.044.827. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos da investigação, o caráter voluntário da participação e a possibilidade de desistência, tendo formalizado sua concordância mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas possibilitou compreender as trajetórias dos participantes não apenas a partir do tempo de permanência na escola ou das dificuldades que atravessaram seus percursos, mas dos sentidos atribuídos, no presente, às experiências vividas. As narrativas

entrelaçam condições de escolarização, relações com a leitura e a escrita e aprendizagens constituídas em diferentes tempos e espaços da vida.

Por se tratar de lembranças de experiências ocorridas há décadas, as narrativas não são tomadas como reprodução direta do passado. Em diálogo com Bosi (1994), considera-se que lembrar implica reconstruir e significar o vivido a partir do presente. Interessa, portanto, compreender não somente aquilo que os participantes recordam sobre a escola, mas os sentidos que essas lembranças assumem em suas trajetórias.

“A GENTE APRENDEU A ESCREVER EM PAPEL DE EMBRULHO”: ENTRE AS CONDIÇÕES DA ESCOLARIZAÇÃO RURAL E O DESEJO DE APRENDER

As lembranças dos participantes situam suas primeiras experiências escolares em pequenas escolas localizadas em áreas rurais, organizadas em condições bem distintas daquelas que reconhecem no presente. Turmas reunindo diferentes séries, uma única professora responsável por vários grupos de estudantes, escassez de materiais, longas distâncias percorridas a pé e a participação no trabalho agrícola compõem as narrativas sobre o período em que frequentaram a escola.

6

Essas condições aparecem de maneira particularmente expressiva na narrativa de Eugênia. Ao recordar a escola em que estudou, descreve uma única sala destinada às quatro séries e uma professora que, além de ensinar, preparava a merenda e realizava a limpeza da escola. Em outro momento, ao falar dos materiais disponíveis para aprender a escrever, sua lembrança torna ainda mais concreta a materialidade daquela experiência escolar: “no começo a gente aprendeu a escrever em papel de embrulho, era um papel que vinha enrolado nas coisas que a gente comprava, daí era feito caderno com aquele até nós aprender escrever bem, daí depois que era comprado o caderno.”

O “papel de embrulho” torna concretas as condições em que a escrita se tornou acessível a Eugênia. Sua lembrança não fala apenas da escassez de materiais, mas também das soluções encontradas para que a aprendizagem acontecesse com os recursos disponíveis naquele contexto.

A organização descrita por Eugênia também aparece nas narrativas dos demais participantes. Pedro recorda estudantes da primeira, segunda e terceira séries na mesma sala, organizados em filas, enquanto uma única professora distribuía atividades diferenciadas; já Miguel e Luiz igualmente descrevem pequenas escolas nas quais diferentes séries permaneciam sob responsabilidade da mesma docente. Essas lembranças aproximam-se da configuração histórica das escolas multisseriadas, cuja presença no meio rural brasileiro esteve relacionada, entre outros aspectos, às formas encontradas para viabilizar a oferta de escolarização em localidades de população dispersa (PARENTE, 2014).

Mais do que tomar a multisseriação como sinônimo de precariedade, interessa observar as condições em que ela se realizava nas experiências narradas. A presença de uma única professora atendendo simultaneamente diferentes séries e assumindo outras tarefas relacionadas ao funcionamento cotidiano da escola evidencia a multiplicidade de atribuições envolvidas nessa organização escolar.

As condições de escolarização, entretanto, não se restringiam ao interior da escola. O próprio acesso ao espaço escolar compõe de maneira marcante as lembranças. Pedro relata que caminhava diariamente quatro quilômetros e saía de casa às seis horas para chegar à escola às oito, inclusive durante os períodos de geada. Ao final dessa lembrança, acrescenta: “não importava se tinha geada ou não [...] mas mesmo assim eu gostava de ir pra escola.”

7

No relato de Pedro, as dificuldades concretas do acesso à escola convivem com o vínculo que ele mantinha com esse espaço. A distância, o frio e a ausência de transporte tornavam o percurso difícil, sem apagar seu desejo de frequentar a escola.

A distância torna-se ainda mais significativa quando deixa de representar apenas uma dificuldade de acesso e passa a delimitar a possibilidade de continuidade dos estudos. Eugênia relata ter concluído a quarta série, mas não ter prosseguido porque a escola seguinte ficava a aproximadamente nove quilômetros e não havia transporte disponível. Pedro também relata que não pôde continuar porque não havia outra escola próxima.

Ter acesso à escola não assegurava condições para permanecer e prosseguir nos estudos. A existência de uma unidade próxima possibilitou os primeiros anos de escolarização, mas sua

continuidade dependia de condições territoriais, familiares e materiais que nem sempre estavam disponíveis. A interrupção dessas trajetórias não pode ser compreendida como simples decisão individual de deixar de estudar.

A relação entre escola e trabalho acrescenta outra dimensão. Eugênia recorda que, quando estudava pela manhã, trabalhava na roça depois do meio-dia e, quando frequentava a escola à tarde, trabalhava antes das aulas. Miguel relata ter sido retirado da escola pelo pai após uma reprovação e levado para trabalhar, mas acrescenta que o pai também desejava que ele estudasse, embora o trabalho se apresentasse como necessidade naquele contexto.

Família, trabalho e escolarização se relacionavam às condições sociais em que essas trajetórias foram constituídas. Vargas (2003), ao investigar processos de formação no meio rural, evidencia relações entre o trabalho familiar e as possibilidades de continuidade da escolarização. Nas narrativas analisadas, o trabalho agrícola integrava a organização da família e, junto às distâncias e à oferta escolar restrita, limitava o prolongamento dos estudos.

Essa relação aparece de forma particularmente sintética na lembrança de Luiz: “fez a quarta série tá bão, fez a quarta série tá resolvido”.

A afirmação não precisa ser compreendida apenas como expressão de uma escolha individual ou familiar. Ela remete também aos sentidos historicamente atribuídos à escolarização das populações rurais e aos horizontes educacionais disponíveis nesses contextos.

As experiências narradas remetem, assim, às condições históricas em que a escolarização foi ofertada às populações rurais, envolvendo formas específicas de organização escolar e relações entre família, trabalho e possibilidades de continuidade dos estudos (VARGAS, 2003; PARENTE, 2014). Nesse sentido, mais do que nomear essas experiências a partir da concepção contemporânea de Educação do Campo, interessa compreender como as condições materiais da escola, as distâncias, a organização multiseriada, o trabalho familiar e as possibilidades restritas de continuidade participaram da constituição das trajetórias escolares dos participantes.

Ao mesmo tempo, as narrativas não se restringem às condições que limitaram a escolarização. Elas também revelam vínculos com a escola, iniciativas e desejos relacionados ao

aprender. A trajetória de Pedro é particularmente significativa nesse movimento. Depois de afirmar que não pôde continuar os estudos porque não havia outra escola próxima, conta: “eu fui e comprei um caderno do 4º ano, e por aquele caderno eu ia estudando”.

Posteriormente, já adulto, frequentou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Sua trajetória evidencia movimentos de interrupção, busca autônoma e retorno à educação formal. Assim, embora condições históricas e territoriais tenham delimitado suas possibilidades de escolarização, Pedro não aparece apenas como sujeito submetido a essas condições, mas também como alguém que produziu estratégias para continuar aprendendo.

As lembranças reunidas neste primeiro eixo revelam, portanto, trajetórias constituídas entre limitações materiais, distâncias, trabalho, condições familiares e oferta restrita de continuidade escolar, mas atravessadas também pela valorização da escola e pelo desejo de aprender. A imagem do papel de embrulho transformado em suporte para a escrita sintetiza essa tensão: ao mesmo tempo em que torna visíveis as condições materiais daquela escolarização, registra uma experiência na qual, com os recursos existentes, a aprendizagem encontrou modos de acontecer.

“PRA MIM SOBREVIVER É SUFICIENTE, MAS PRECISAVA DE MAIS”: ENTRE OS USOS DA LEITURA E DA ESCRITA E AS MARCAS DA ESCOLARIZAÇÃO

As experiências escolares narradas não permanecem circunscritas às lembranças da infância. Quando interrogados os participantes sobre suas relações atuais com a leitura e a escrita, emergem marcas dos percursos de escolarização, mas também diferentes formas de participação em práticas de linguagem presentes na vida cotidiana.

Eugênia expressa de maneira particularmente significativa essa tensão. Ao falar sobre sua escrita no presente, afirma: “Tenho bastante, eu tinha que ter muito mais caligrafia pra poder escrever melhor. Pra mim sobreviver é sobrevivente, mas precisava de mais.”

Ao afirmar “pra mim sobreviver [...] mas precisava de mais”, Eugênia reconhece que os conhecimentos de que dispõe respondem a determinadas necessidades cotidianas, mas também identifica limites naquilo que aprendeu e manifesta o desejo de ter se apropriado mais amplamente da leitura e da escrita.

Essa percepção adquire outros sentidos quando relacionada às práticas que efetivamente fazem parte de sua vida. Eugênia relata ler principalmente materiais religiosos e, ocasionalmente, histórias, além de escrever quando necessário. Ao explicar por que considera importante ler e escrever, associa essas práticas à possibilidade de aprofundar conhecimentos e ampliar suas experiências de leitura.

Os relatos mostram que as dificuldades reconhecidas pelos participantes coexistem com sua participação em situações concretas de leitura e escrita. Os estudos do letramento deslocam a análise do domínio individual e descontextualizado do código para as práticas sociais em que a leitura e a escrita são mobilizadas (STREET, 1984; KLEIMAN, 2007). A distinção entre alfabetização e letramento (SOARES, 2010) e o reconhecimento da pluralidade dessas práticas (ROJO, 2009) ajudam a compreender que dificuldades relacionadas às convenções da escrita não significam ausência de participação na cultura escrita.

As entrevistas dão materialidade a essa diversidade. Além das leituras religiosas mencionadas por Eugênia e Miguel, Pedro associa a leitura ao acesso à informação, afirmando: “quanto mais a gente lê mais fica por dentro de tudo o que tá acontecendo né no Brasil.”

10

A leitura aparece, nesse caso, relacionada à possibilidade de acompanhar acontecimentos. Para Eugênia, associa-se também à ampliação do conhecimento; para Miguel, à possibilidade de manter-se atento às transformações que percebe ao seu redor. São práticas que se constituem em diferentes esferas e com distintas finalidades.

A narrativa de Miguel explicita, ao mesmo tempo, as marcas que atribui à própria escolarização. Ele define sua leitura como “muito ruim” e relata dificuldades relacionadas às convenções da escrita, como omissões e trocas de letras. Sua avaliação precisa ser acolhida como parte dos sentidos que atribui à própria trajetória, e não simplesmente confirmada ou corrigida pela análise.

Na interface entre Fonoaudiologia e Educação, Berberian et al. (2013) problematizam concepções de linguagem escrita centradas predominantemente no código, apontando para a necessidade de compreendê-la a partir de práticas significativas e socialmente constituídas. Esse deslocamento mostra-se especialmente relevante diante de narrativas como a de Miguel, nas

quais dificuldades relacionadas às convenções da escrita coexistem com diferentes práticas e conhecimentos desenvolvidos ao longo da vida.

Luiz traz outro aspecto dessa discussão. Ao ser perguntado sobre a necessidade da leitura e da escrita em sua vida pessoal e profissional, relata que precisa preencher documentos, fichas e relatórios e que, em determinadas situações, recorre ao auxílio de outra pessoa.

A escrita aparece, assim, inserida em demandas concretas da vida cotidiana e do trabalho. A necessidade de auxílio em determinadas situações evidencia que as possibilidades de participação variam segundo as exigências das práticas envolvidas. Um mesmo sujeito pode apresentar maior autonomia em algumas situações e necessitar de apoio em outras.

Estudos realizados com pessoas idosas têm mostrado a diversidade de usos e sentidos atribuídos à leitura e à escrita e suas relações com escolarização, participação social e dificuldades percebidas (MASSI et al., 2010; TORQUATO et al., 2011; SOUZA FILHO et al., 2014). Esses estudos contribuem para compreender que as relações com a cultura escrita não podem ser explicadas por uma única variável ou reduzidas ao número de anos frequentados na escola.

A trajetória de Pedro é particularmente importante nesse sentido. Embora tenha concluído apenas os primeiros anos da escolarização regular, quando perguntado sobre sua relação atual com a escrita afirma: “É boa, eu escrevo, não tenho muita dificuldade para escrever, pra ler.”

Sua narrativa contrasta com as dificuldades explicitadas pelos demais participantes e impede uma interpretação linear segundo a qual uma escolarização breve produziria necessariamente dificuldades semelhantes na vida adulta. Sua trajetória posterior de estudo também evidencia que os anos de escolaridade formal não sintetizam, por si sós, a história de relações que um sujeito constrói com a leitura e a escrita.

Ao mesmo tempo, reconhecer a participação dos sujeitos em diferentes práticas de letramento não significa minimizar os limites que eles próprios identificam. Eugênia relaciona a escolarização que considera insuficiente às oportunidades profissionais que acredita não ter

alcançado: “Se eu tivesse mais uma boa leitura e mais entendimento no estudo mesmo eu podia até ter pegado até um emprego bom, mas como não tem estudo não tem que viver no serviço mais grosseiro mais pesado.”

As dificuldades com leitura e escrita são significadas, nesse caso, não apenas como questões relacionadas ao desempenho linguístico, mas também às possibilidades de inserção no trabalho e às oportunidades percebidas ao longo da trajetória.

As experiências de Eugênia mostram, portanto, que a participação na cultura escrita convive com limites reconhecidos por ela própria. Encontrar dificuldades não significa estar fora dessas práticas.

As relações dos participantes com a linguagem escrita, portanto, não se explicam exclusivamente pelos anos de escolarização. Suas narrativas remetem também a aprendizagens constituídas em outros tempos e espaços da vida, dimensão aprofundada no eixo seguinte.

“O APRENDIZADO NUNCA TERMINA”: ENTRE OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E O DESEJO DE CONTINUAR APRENDENDO

12

As narrativas mostram que a interrupção ou a breve duração da escolarização formal não representou o encerramento dos processos de aprendizagem. Ao revisitarem suas trajetórias, os participantes reconhecem conhecimentos construídos em outros espaços e tempos da vida, especialmente na família, no trabalho e nas experiências cotidianas. Ao mesmo tempo, a valorização desses saberes não elimina o reconhecimento da escola nem o desejo de ter estudado mais e de continuar aprendendo.

Essa relação aparece de forma particularmente significativa na narrativa de Miguel: “a faculdade da vida que eu tenho não é qualquer faculdade pá bate.”

A expressão “faculdade da vida” é utilizada para nomear conhecimentos que Miguel reconhece terem sido construídos para além da escolarização formal. Sua narrativa não nega as dificuldades que identifica na leitura e na escrita, mas introduz outra forma de reconhecer aquilo que sabe. Quando fala dos conhecimentos matemáticos e daqueles mobilizados no trabalho, afirma possuir “um aprendizado mais do que o tanto que eu estudei em escola”.

As narrativas mostram que a trajetória de aprendizagem não se encerra com a interrupção da escolarização. Em diálogo com Alheit e Dausien (2006), os relatos evidenciam que escola, família, trabalho e experiências cotidianas constituíram espaços distintos, mas relacionados, de produção de conhecimentos.

Miguel amplia essa compreensão ao afirmar: “todo mundo tem coisas pra ensina e todo mundo tem pra aprende, é a vida que ensina a gente, quando você não aprende dentro de uma sala de aula ou não aprende na família você aprende na vida, na tua luta.”

Escola, família e vida aparecem nessa fala como diferentes contextos nos quais o aprender pode acontecer. A expressão “na tua luta” vincula o aprender às experiências concretas, às relações estabelecidas e às necessidades enfrentadas ao longo da trajetória.

O trabalho ocupa um lugar particularmente ambivalente nessas experiências. No primeiro eixo, apareceu associado às condições que restringiram a continuidade da escolarização. Entretanto, quando os participantes narram suas experiências posteriores, o trabalho aparece também como espaço no qual conhecimentos foram construídos e mobilizados. Miguel explicita essa dimensão ao afirmar: “aquilo que você põe em prática você vai aprendendo cada vez mais com aquilo que você tá mexendo, com aquilo que você tá fazendo, com o teu trabalho.”

13

Não se trata de afirmar que o trabalho tenha compensado a escolarização interrompida ou que os conhecimentos nele construídos substituam aqueles que a escola poderia ter proporcionado. O que emerge é uma relação mais complexa: o trabalho que, em determinados momentos da infância, participou das condições que limitaram a permanência na escola tornou-se também, ao longo da vida, um dos espaços em que os sujeitos reconhecem ter produzido conhecimentos.

Essa tensão evita tanto reduzir os participantes àquilo que não puderam aprender na escola quanto romantizar os saberes construídos fora dela. O reconhecimento dos conhecimentos provenientes da experiência convive, nas narrativas, com a valorização da escolarização e com o desejo de ter estudado mais.

É novamente Miguel quem torna essa coexistência particularmente evidente. O mesmo participante que reivindica a legitimidade de sua “faculdade da vida” afirma, ao olhar retrospectivamente para sua trajetória: “se eu tivesse como voltar no tempo não parava nunca de estudar”.

As duas afirmações convivem na trajetória de Miguel. Ao valorizar os conhecimentos construídos fora da escola, ele não deixa de reconhecer o que a interrupção dos estudos lhe retirou. Seu desejo de ter permanecido na escola também não diminui os saberes produzidos posteriormente, no trabalho, na família e nas experiências da vida.

As narrativas evidenciam saberes construídos no trabalho, nas relações familiares e no enfrentamento das necessidades cotidianas. Freire (1996) chama a atenção para a importância de reconhecer os conhecimentos produzidos nas experiências sociais dos sujeitos. Nessa perspectiva, aquilo que os participantes aprenderam fora da escola não se apresenta como um saber menor, mas como parte de suas trajetórias e dos modos pelos quais compreendem e participam do mundo.

Luiz sintetiza essa compreensão ao afirmar que “o aprendizado nunca termina pra gente, não tem fim, até o fim da vida”. Sua fala é acompanhada por um exemplo cotidiano: a necessidade de ler e compreender corretamente o nome de um medicamento. O aprender aparece, assim, vinculado às necessidades concretas da existência e à possibilidade de continuar participando da vida social.

14

Reconhecer aprendizagens constituídas em diferentes momentos da existência não significa reduzir a aprendizagem ao longo da vida à atualização de competências ou às demandas do trabalho. Trata-se também de reafirmar o direito das pessoas idosas à educação e à possibilidade de continuar aprendendo em qualquer etapa da vida (CÔRTEZ; SIMÕES, 2024).

A trajetória de Pedro acrescenta outra forma de continuidade. Depois de não poder prosseguir na escola pela inexistência de oferta próxima, buscou estudar por iniciativa própria e posteriormente frequentou o MOBREAL. Seu percurso mostra que a descontinuidade da escolarização regular não correspondeu a uma ruptura definitiva com o aprender.

Eugênia, por sua vez, contribui principalmente pela valorização atribuída à continuidade dos estudos. Ao final da entrevista, afirma: “hoje em dia quem tiver oportunidade de estudar que estude, porque o que vale é o estudo”.

Sua fala adquire sentido quando relacionada à própria trajetória: Eugênia não pôde continuar os estudos diante da distância até a escola seguinte e, no presente, reconhece limitações em sua relação com a leitura e a escrita que associa às oportunidades que não teve.

Cada participante atribui sentidos próprios à continuidade do aprender. Para Pedro, ela envolve a busca por materiais e o retorno posterior à escolarização; para Miguel, os conhecimentos construídos na família, no trabalho e nas experiências da vida; para Luiz, o aprendizado cotidiano; e, para Eugênia, a valorização do estudo e o reconhecimento de que gostaria de ter aprendido mais.

Essa heterogeneidade impede que a aprendizagem ao longo da vida seja compreendida como percurso uniforme ou necessariamente institucionalizado. Também permite retomar, sob outra perspectiva, aquilo que atravessou os eixos anteriores: as condições materiais, territoriais e sociais restringiram a continuidade da escolarização e deixaram marcas nas relações com a leitura e a escrita, mas outras experiências e relações continuaram produzindo possibilidades de aprender.

15

A descontinuidade da escolarização não significou, portanto, a descontinuidade do aprender. Essa afirmação não minimiza as desigualdades presentes nas trajetórias nem substitui o direito à escolarização pelos saberes construídos na experiência. Ao contrário, os participantes reconhecem aquilo que aprenderam na vida ao mesmo tempo em que valorizam aquilo que a escola poderia ter lhes proporcionado. Entre esses dois movimentos, o aprender permanece aberto, como sintetiza Luiz ao afirmar que “o aprendizado nunca termina pra gente”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar narrativas de pessoas idosas que vivenciaram a escolarização em contextos rurais, este estudo permitiu compreender conjuntamente as condições em que essa escolarização ocorreu, as relações atuais com a leitura e a escrita e os saberes construídos ao longo da vida. Os

relatos mostram que o tempo de permanência na escola não esgota as trajetórias dos participantes, que continuam sendo significadas no presente.

As lembranças revelam experiências marcadas por distâncias percorridas a pé, escolas pequenas e multisseriadas, recursos materiais restritos, professoras responsáveis por diferentes séries e funções e pela necessidade de conciliar os estudos com o trabalho agrícola. Essas condições limitaram, de maneiras distintas, o acesso, a permanência e a continuidade escolar. Ao mesmo tempo, os participantes recordam vínculos com a escola, valorizam o estudo e narram iniciativas para continuar aprendendo.

No presente, as dificuldades reconhecidas pelos participantes convivem com práticas religiosas, busca de informações, atividades de trabalho, preenchimento de documentos e outras situações cotidianas de leitura e escrita. Suas experiências mostram que a relação com a linguagem escrita não pode ser compreendida apenas pelo domínio de convenções formais ou pelo número de anos frequentados na escola, mas precisa considerar os usos, os sentidos e as condições de participação dos sujeitos.

Família, trabalho, relações sociais e experiências cotidianas também constituíram
espaços de produção de conhecimentos. Reconhecer esses saberes não significa compensar a escolarização interrompida nem minimizar as oportunidades que uma permanência maior na escola poderia ter proporcionado. É justamente na convivência entre essas dimensões que se evidencia o principal achado do estudo: a descontinuidade da escolarização não representou a interrupção do aprender.

Para a Fonoaudiologia, os resultados contribuem para reconhecer a importância de compreender as relações de pessoas idosas com a leitura e a escrita a partir de suas histórias e condições concretas de vida. Essa perspectiva contribui para práticas comprometidas com a promoção da linguagem e da participação social, evitando que dificuldades específicas sejam isoladas de seus contextos e transformadas em déficits individuais.

Por se tratar de um estudo qualitativo realizado com quatro participantes, os resultados não pretendem representar a diversidade das experiências de pessoas idosas que vivenciaram a escolarização em contextos rurais. As entrevistas também constituem narrativas produzidas no

presente sobre acontecimentos vividos décadas atrás. Por meio delas, foi possível conhecer como cada participante recorda sua escolarização e atribui sentidos à leitura, à escrita e ao que aprendeu ao longo da vida. Outros estudos poderão ampliar essa discussão ao incluir diferentes territórios, gerações e percursos escolares.

Entre a escola e a vida, as narrativas mostram que os participantes reconhecem aquilo que não puderam aprender, valorizam os conhecimentos construídos em suas experiências e mantêm o desejo de continuar aprendendo. Como sintetiza Luiz, “o aprendizado nunca termina pra gente, não tem fim, até o fim da vida”.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011>.

BERBERIAN, Ana Paula et al. Análise do conhecimento de professores atuantes no ensino fundamental acerca da linguagem escrita na perspectiva do letramento. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 15, n. 6, p. 1635-1642, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462013005000006>.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 484 p.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>.

CÔRTEZ, Eduardo Adriano Oliveira; SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. O direito humano à educação para pessoas idosas: as bases legais do aprender ao longo da vida. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 77, p. 239-252, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2024.82092>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

MASSI, Giselle et al. Práticas de letramento no processo de envelhecimento. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 59-71, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1809-98232010000100007>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100004>.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 123 p.

SOUZA FILHO, Paulo Penha de; MASSI, Giselle Aparecida de Athayde; RIBAS, Ângela. Escolarização e seus efeitos no letramento de idosos acima de 65 anos. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 589-600, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-9823.2014.13117>.

STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243 p.

TORQUATO, Rebecca; MASSI, Giselle; SANTANA, Ana Paula. Envelhecimento e letramento: a leitura e a escrita na perspectiva de pessoas com mais de 60 anos de idade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 89-98, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000100011>.

VARGAS, Sonia Maria de. Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 95-106, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300008>.