



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

ÁUREA DA SILVA PEREIRA



**TEMPO DE PLANTAR, TEMPO DE COLHER:
MULHERES IDOSAS, SABERES DE SI
E APRENDIZAGENS DE LETRAMENTO EM SAQUINHO**

**SALVADOR
2014**

ÁUREA DA SILVA PEREIRA

**TEMPO DE PLANTAR, TEMPO DE COLHER:
MULHERES IDOSAS, SABERES DE SI
E APRENDIZAGENS DE LETRAMENTO EM SAQUINHO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus I, no âmbito da Linha 1 – Processos Civilizatórios: Educação, História, Memória e Pluralidade Cultural, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof. Dra. Kátia Maria Santos Mota

Co-orientadora: Prof. Dra. Vera Maria Tordino Brandão

SALVADOR
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

P436t Pereira, Áurea da Silva.
Tempo de plantar, tempo de colher: mulheres idosas, saberes de si e aprendizagens de letramento em Saquinho./ Áurea da Silva Pereira. - Salvador, 2014.
196f.; il

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Campus I, 2014.
Orientadora: Prof^a. Dra. Kátia Maria Santos Mota.

1. Alfabetização de adultos – Bahia. 2. Idosas. 3. Letramento.
4. Narrativas. 5. (Auto) biografias. I. Mota, Kátia Maria Santos.
II. Universidade do Estado da Bahia. III. Título.

CDD: 374.012098142

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TEMPO DE PLANTAR, TEMPO DE COLHER: MULHERES IDOSAS,
SABERES DE SI E APRENDIZAGENS DE LETRAMENTO EM SAQUINHO**

ÁUREA DA SILVA PEREIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 21 de maio de 2014, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Katia Maria Santos Mota
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Estudos Luso Brasileiros
Brown University, Providence, Estados Unidos



Profa. Dra. Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Doutorado em Linguística
University of Illinois - System, UILLINOIS, Estados Unidos



Profa. Dra. Vera Maria Antonieta Tordino Brandão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP
Doutorado em Ciências Sociais
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Linguística Aplicada
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

MINHA GRATIDÃO

À comunidade negra rural de Saquinho no município de Inhambupe (BA);

Às mulheres estudantes do TOPA, pela disposição de trilhar comigo no percurso da pesquisa e pela confiança, respeito, ensinamentos estabelecidos.

À Dona Felicidade, que me tocou profundamente pelo acolhimento e as concepções ideológicas que carrega sobre a leitura. Obrigada pela disponibilidade e atenção dada à pesquisa.

À Dona Vitória, pela persistência e disposição para aprender sempre e por ensinar a ler a palavra da vida.

À Dona Celestina, pelo desvelamento da pesquisa.

À Dona Lili, pelo desprendimento, disposição e militância com a vida.

À D. Mariinha, por desejar fazer parte da pesquisa e pelas belas contribuições nos processos de alfabetização do TOPA.

Às alfabetizadoras do TOPA Edlene e Dilma, que permitiram o acesso àqueles espaços de aprendizagem.

À memória de Dona Catarina.

Às contribuições essenciais de D. Crescência nos primeiros passos da pesquisa do mestrado;

Aos Senhores Zé de Dudu e Zé de Rufino, pelas contribuições dadas à pesquisa do mestrado.

E a todos os moradores que contribuíram direta e/ou indiretamente para a construção desta pesquisa.

Enfim, a todos os que se propuseram a colaborar com este 'namoro' intitulado de pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, grandioso. Ele que me sustentou na fé, persistência e humildade para compreender os equívocos que tecemos com desejos de acertar. Deus me concedeu força, coragem, determinação e sabedoria.

Meus agradecimentos primeiros vão para minha família, minha orientadora e três amigas especiais que confiaram em mim desde os primeiros passos - da elaboração do projeto à escrita da tese: Fátima Berenice, Leonice Mançur e Priscila Lícia Castro.

Agradeço aos meus pais, à memória de meu pai “seu” Nelinho como era conhecido por todos e a minha mãe, meus primeiros alfabetizadores que exerceram a função de professores. Com seus ensinamentos tornei-me uma mulher com muitas identidades: filha, mãe, irmã, amiga, esposa, namorada, professora, pesquisadora, profissional e companheira. Agradeço aos meus filhos - Silas e Ariane - essências da minha vida, pedaços de mim. A vocês, peço perdão pelas ausências nesse percurso de quatro anos.

Agradeço ao meu companheiro, esposo, namorado, complemento da minha vida. Aquele que, aos poucos, me devolveu a confiança na vida a dois. Obrigada Mendes, agradeço pela compreensão. Sei que estive ausente em muitas coisas. Por isso, agradeço pela compreensão e aproveitamento para pedir perdão por tudo.

Minha irmã, pelo companheirismo, cumplicidade e solidariedade nos momentos difíceis nos qual precisei me debruçar na pesquisa e viagens. Você, Marinalva, segurou muitas coisas sozinha e me deixou livre nas trilhas da pesquisa, poupando-me de participar de determinadas questões familiares.

Meus irmãos por parte de pai: Manoel e Gilberto, pela cumplicidade e incentivo no percurso da pesquisa e apoio.

Meus sobrinhos presentes nesta jornada científica: Mainara, Davi e Lílian.

Agradecimentos especiais para minha grande orientadora, a melhor de todas! A você, Dra. Kátia Mota, todo meu reconhecimento por todos os encaminhamentos da pesquisa, orientação e processos de escrita. Obrigada pelas implicações, aprendizagens cumplicidade, confiança e amizade. Obrigada também por ter enveredado comigo nesta aventura de conhecer as trajetórias de vida das mulheres de

Saquinho. Não tenho palavras para agradecer tudo que representas para mim, por mais que escreva e fale, não consigo traduzir todo sentimento e reconhecimento. Minha orientadora-amiga!

Fátima Berenice e Leonice Mançur, minhas irmãs acadêmicas, agradeço pelas contribuições na leitura do projeto de pesquisa e pelo incentivo na trajetória da pesquisa.

Agradeço à irmã científica do coração e da pesquisa, Priscila Lícia Castro, pelas interlocuções, leitura crítica profunda e pela cumplicidade. Obrigada, amiga!

Aos Professores Doutores que compõem a Banca de Avaliação: Ângela Kleiman, meus agradecimentos pelas contribuições na qualificação do doutorado e por ter se colocado sempre à disposição para indicação de referências; Vera Brandão, agradeço pelas orientações metodológicas no período do 'Doutorado Sanduíche' e contribuições através das oficinas autobiográficas e indicação de referências; Cosme Santos, pelas contribuições no decorrer da pesquisa, especificamente na qualificação; e Elizeu Clementino de Souza, pela cumplicidade e implicação com a pesquisa teórica e metodológica.

Agradeço às professoras Dra. Rita Gallego pelas contribuições com a pesquisa e acolhida e amizade no período do 'Doutorado Sanduíche' na FEUSP e Dra. Paula Vicentini, pela acolhida na FEUSP e amizade, quando desempenhava naquele momento a coordenação do Colegiado.

Meus agradecimentos aos queridos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, especialmente os professores Doutores Antonio Dias, meu mestre sempre; Ivan Novaes, pelas implicações com o projeto de pesquisa; Jaci Menezes, pela cumplicidade; e Maria de Lourdes Ornellas por me levar a enxergar de outro ângulo da pesquisa. Agradeço a coordenação acadêmica e aos funcionários, especialmente: Sônia, Sandra, Juliana e Nilma.

Agradeço aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, pela cumplicidade e amizade.

Aos colegas que se tornaram amigos, como Jussara, pelas implicações, cuidado e amizade; Neurilene, pela doçura e cuidado; e Edite, pela fé e firmeza. Muito obrigada por tudo!

Aos colegas que, aos poucos, ficaram amigos. Vocês que dividiram comigo trajetórias, espaços, contas, apartamentos, leituras no Doutorado Sanduíche, na USP: Jussara Portugal, Ana Suely Pinho e Neurilene Ribeiro, Janine Fontes e Joselito Almeida. Obrigada pela cumplicidade e apoio.

Agradeço aos amigos e as amigas Ana Regina Dias, Maria José Oliveira, Ieda Fátima Silva, Valmira Vieira, Ivana Sacramento, Francis Teixeira, Gerusa Oliveira, Gilcélia Pires, Cristiane Mendes, Elizabete Bastos, Irameire Cássia, Heitor Rocha, Márcio Conceição, Moacir Lira, Roberto Seixas e Ismael Esteves pelo incentivo.

Agradeço aos meus estudantes de graduação de Letras e Pedagogia, pelos diálogos e provocações.

Meus agradecimentos aos estudantes que se tornaram amigos: Gislene Alves, Sheila Rodrigues, Juliane Costa, Edilange Borges, Priscila Carvalho, Daniel Arcades, Carla Xavier e Tainara Bastos.

À Universidade do Estado da Bahia pela Bolsa PAC disponibilizada como ajuda de custo com a pesquisa e viagens. Agradeço também a Bolsa do PROCAD disponibilizada para o Doutorado Sanduíche na FEUSP, durante três meses (de 15 de setembro a 15 de dezembro em 2011).

Agradeço a Nice e Vera (secretárias do lar de Salvador) pelo apoio, pois, mesmo sem entender o que o um curso de doutorado representa, conseguiram compreender minhas horas de leitura e escrita.

Agradeço às mulheres-irmãs da Igreja e do círculo de oração, pelos cuidados e orações: Tânia, Solange, Val, Marinalva, Jaci, Antonia, Conceição, Mira, enfim àquelas que estão sempre orando pela paz no mundo, por mim e por vocês.

Agradeço aos colegas do Colegiado de Letras, cúmplices e afetuosos: Edil Costa, Jailma Pedreira, Osmar Moreira, Margarete Santos, Neuma Paes, Elisângela Santana, Anória Oliveira, Adilson Correia, Marcos Vilella, Celeste Buisine, Luciana Santos, Magdalânia França, Nazaré Lima e Marcos Bispo.

Meus agradecimentos às professoras Ires Muller e Iraci Gama pela amizade, cumplicidade, apoio e confiança.

Agradeço aos funcionários do DEDC, Campus II - Alagoinhas: Arnon, Rosana, Hildete, Raquel, Valdete, Vandelma, Delmonte, Márcia, Rafaela, Bruno.

Agradeço à Iza Calbo pelas implicações e parceria construída nas “finalizações”.

Agradeço aos colegas Ednaldo Sacramento e Marilene Santana, que iniciaram comigo a pesquisa no Colégio Dr. Jairo Azi em 1999 - Projeto de pesquisa sobre as memórias das comunidades. Naquela itinerância conheci D. Catarina. Que felicidade! Não sabia que dali sairia o embrião da pesquisa. Obrigada, colegas!

A você, Nice, minha eterna companheira (secretária do lar de Alagoinhas) que esteve comigo sempre ficou comigo nos momentos que mais precisei, cuidando dos meus filhos como se fossem seus, nos momentos que estive ausente. E agora apesar de não estar tão presente fisicamente, mas contribuiu muito.

À Professora Joana Bispo, minha amiga e, um pouco, mãe. Jamais esqueceria de agradecê-la pelo carinho e confiança que depositou em mim desde o período que fui sua estudante e depois fomos colegas e nos tornamos amiga.

Agradeço à Professora Mercês – Dona Mercês, você que me despertou o desejo de ser professora. Ainda guardo as lembranças das aulas. Tudo na sua sala era festa. Lembro-me do mural da escola, onde você fazia exposição dos nossos textos para que todos pudessem ler o que nós escrevíamos.

Aos colegas do Colégio Dr. Jairo Azi e Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, da cidade de Alagoinhas/BA, aos colegas da Universidade do Estado da Bahia, Campus II - Departamento de Educação.

A Hildete, nossa bibliotecária, sempre presente e pronta para nos atender.

Eu quase nada sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão mestre – o senhor solte em minha frente uma idéia ligeira e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém!

Guimarães Rosa

RESUMO

Essa tese se insere no âmbito da pesquisa qualitativa e objetiva apresentar a narrativa autobiográfica de cinco mulheres idosas, identificando suas trajetórias de vida associadas ao contexto sociocultural de Saquinho (BA); suas experiências educacionais na comunidade, na família e na escola; e as práticas culturais vinculadas aos letramentos construídos nas esferas pública e privada. O interesse por tal estudo surgiu dos registros e observações durante as andanças e encontros com os moradores da localidade rural em questão, quando se pôde perceber a participação ativa das mulheres em atividades na Igreja, Associação de Moradores, lavoura, família, organização de festas, além da presença maciça delas nas salas de aula do TOPA, programa de alfabetização do governo baiano. Cinco mulheres foram escolhidas como colaboradoras: D. Felicidade, 73 anos; D. Lili, 75; D. Celestina, 68; D. Vitória, 73 e D. Mariinha, 58. No trajeto do estudo utilizamos o método etnográfico voltado à escrita do cotidiano da comunidade e, visando à construção das narrativas de vida, o método (auto)biográfico. *Os corpora* da investigação foram construídos a partir de registros do diário de campo, entrevistas narrativas, narrativas episódicas e filmagens. A pesquisa apresenta as trajetórias das mulheres do TOPA, destacando as aprendizagens, os saberes, os *habitus*, as táticas de letramento e a forma como se apropriam dessas estratégias no cotidiano e nos espaços escolares. Para as idosas, as aprendizagens da leitura e da escrita não foram materializados nos espaços do TOPA e esse fato se constituiu como algo “negativo”, pois se sentem desmotivadas e atrelam as dificuldades de aprendizagem à idade.

Palavras-chave: Narrativa (auto)biográfica. Mulher idosa. Comunidade rural. Letramento. TOPA.

ABSTRACT

This research aims to present the autobiographical narratives of five elderly women who live in Saquinho town, in Bahia. The research focuses on the identification of their life trajectories associated with the socio-cultural context of Saquinho, a rural town; their educational experiences in the community, in the family and at school; and cultural practices linked to the literacy built in the public and private contexts. The interest for such study stemmed from records and observations during the wanderings and meets with residents of Saquinho, a rural town rural area, when i realized the active participation of women in the Church's services, in the Homeowners Association, farming, family, social party organizations, in addition to their strong presence in the classroom Alphabetization Program, named TOPA. Five women were chosen as collaborators: Felicidade, 73 ; Lili, 75; Celestina, 68; Vitória, 73; and Mariinha, 58. For the methodological framework, we have used the ethnographic method aimed at writing the sociocultural context and everyday life of the community. We have also used the (auto) biography method, aiming at the construction of narratives of their daily life. The corpora of the research were constructed from the field records, interviews and episodic narratives which have been filmed. The research presents the life trajectories of this group of women, highlighting their experiences and learnings, knowledge, the *habitus*, the tactics of literacy and the ways in which literacy events in daily life and in school spaces occurred. As a result, we have pointed out that according to these elderly women, learning how to read and write were not activities materialized in the spaces of the TOPA. That fact has brought feelings of frustration and demotivation, thus, ending up in the "failure in learning" as well as in the belief that the difficulties of aging prevent them from achieving the so desired learning of reading and writing.

Key words: (auto)biographic Narrative. Elderly. Rural Community. Literacy. TOPA.

RÉSUMÉ

Cette thèse est insérée dans le contexte de la recherche qualitative, afin de présenter les récits autobiographiques de cinq femmes âgées, résidentes à Saquinho, Bahia. Les objectifs de la recherche se concentrent sur l'identification de leur trajectoires de vie associée au contexte socioculturel de l'emplacement susmentionné; leurs expériences éducatives dans la communauté, à l'école et en famille; et les pratiques culturelles liées à la alphabétisation construite sur les sphères publique et privée. L'intérêt pour une telle étude est sorti des enregistrements et des observations au cours de l'errance et rencontres avec les habitants de la localité rurale en question, quand j'ai réalisé la participation active des femmes aux activités dans l'église, Association des résidents, récolte, famille, organisation de fêtes, en plus de la forte présence dans les salles de classe du Programme Tous pour l'alphabétisation-TOPA. Cinq femmes ont été choisies comme collaborateurs: Mme. Felicidade, 73 ans; Mme. Lili, 75 ; Mme. Celestina, 68 ; Mme. Vitória, 73 ; et Mme. Mariinha, 58. Dans le chemin de l'étude, nous avons utilisé la méthode ethnographique visant l'écrite du contexte socioculturel et de la vie quotidienne de la Communauté, associées à la méthode (auto)biographique , visant la construction des récits de vie. Les corpora de la recherche ont été construits d'après le journal de champ, des dossiers, des entrevues narratives, des récits épisodiques et tournages. La recherche présente les trajectoires de vie de ce groupe de femmes, mettant en évidence les expériences et apprentissages, connaissances, l'habitus, la tactique de l'alphabétisation et les façons dans lequel les événements d'alphabétisation s'insèrent dans la vie quotidienne et dans les espaces de l'école. Dans la perspective de ces femmes âgées, apprendre la lecture et l'écriture ne étaient pas matérialisés dans les espaces du TOPA. Ce fait a donné lieu à des sentiments de frustration et démotivation, mise en scène « l'échec dans l'apprentissage » à la croyance que les difficultés d'âge empêchent l'apprentissage si désiré de la lecture et l'écriture.

Mot-clés: Récit (auto) biographique. Vieilles dames. Communauté rurale. Alphabétisation. TOPA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Etapas da metodologia.....	39
FIGURA 2 - Acesso a Saquinho: paisagem verdejante.....	45
FIGURA 3 - Igreja Nossa Senhora das Candeias: destaque na comunidade.....	47
FIGURA 4 – Telefone público resiste à modernidade.....	48
FIGURA 5 – Letramentos presentes nas ruas de Saquinho.....	49
FIGURA 6 – Comércio com letras destacadas: cultura grafocêntrica.....	50
FIGURA 7 – Posto médico envolve práticas diversas de letramentos.....	51
FIGURA 8 – Casa de D. Lili: construção nova.....	55
FIGURA 9 - Casa de D. Vitória: verde nas paredes e ao redor.....	55
FIGURA 10 – Casa de D. Felicidade: grande e aconchegante.....	56
FIGURA 11 – Casa de D. Celestina: refúgio.....	57
FIGURA 12 - Casa de D. Mariinha: simplicidade.....	58
FIGURA 13 – D. Catarina (<i>in memoriam</i>): figura ímpar, nome raro.....	69
FIGURA 14 – D. Felicidade: mulher determinada.....	72
FIGURA 15 - D. Celestina: religiosa e ativista.....	74
FIGURA 16 - D. Vitória: aprendiz cativa nos espaços do TOPA.....	76
FIGURA 17 - D. Lili: mulher tímida, rezadeira e militante.....	77
FIGURA 18 - D. Mariinha: vida difícil e superação.....	80
FIGURA 19 - Colaboradoras da pesquisa demonstram autonomia.....	82

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJA BAHIA - Alfabetização de Jovens de Adultos da Bahia

Art. - Artigo

BR - BRASIL

CNDI - Conselho Nacional dos Direitos do Idoso

EJA - Educação de Jovens e Adultos

DETRAN – Departamento Nacional de Trânsito

FNDE- Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação

Km – Quilômetro

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

MEC - Ministério de Educação e Cultura

ONU - Organização das Nações Unidas

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SEC - Secretaria de Educação e Cultura

SUS - Sistema Único de Saúde

TOPA - Todos pela Alfabetização

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS: A PESQUISA, A PESQUISADORA E O ARCABOUÇO DA TESE.....	17
1 AS TRILHAS DA PESQUISA: DESAFIOS E APRENDIZAGENS.....	28
1.1 DESENHANDO SAQUINHO EM TOM ETNOGRÁFICO.....	28
1.2 DELINEANDO OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	32
1.3 CUIDADOS COM O MATERIAL DE PESQUISA.....	36
1.3.1 As fontes da pesquisa e seus entrelaçamentos.....	37
2 NAS ANDANÇAS POR SAQUINHO E PELAS MEMÓRIAS DAS SUAS MULHERES.....	42
2.1 CENÁRIO RURAL DE SAQUINHO: ENTRE AS TRILHAS E ESTRADAS DE CHÃO BATIDO, A ROÇA E AS CASAS.....	44
2.1.1 As mulheres idosas, suas casas, seus domínios de si.....	54
2.1.2 O aconchego da casa, o porto seguro e o fortalecimento das identidades femininas.....	59
2.2 MEMÓRIAS, TEMPO E ENVELHECIMENTO: AS NARRATIVAS DE CINCO MULHERES IDOSAS.....	64
2.2.1 As matriarcas de Saquinho: ancestralidade, legado de sabedoria e tradição.....	66
2.2.2 Cinco mulheres: reconhecimento de si, saberes e fazeres.....	72
2.2.3 Cinco mulheres: trajetórias do trabalho feminino.....	81
2.2.4 Cinco mulheres: aprendizagens nos percursos da vida.....	86
3 LETRAMENTO DO COTIDIANO DAS IDOSAS: APROPRIAÇÃO E TÁTICAS.....	92
3.1 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE LETRAMENTOS.....	93
3.2 CRENÇAS E CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA NA VIDA DAS MULHERES.....	101
3.3 TÁTICAS E <i>HABITUS</i> DE LETRAMENTO NAS PRÁTICAS COTIDIANAS DAS IDOSAS.....	108
3.3.1 Letramentos, táticas performáticas cotidianas: o lugar da leitura e da escrita na vida das idosas.....	111

4 ESPAÇOS DO TOPA, APRENDIZAGENS (IM)POSSÍVEIS.....	126
4.1 OS IDOSOS, SUA INVISIBILIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	130
4.2 CENAS DE SALA DE AULA, NARRATIVAS CONVERSACIONAIS.....	136
4.2.1 CENA 1 – Ler e escrever: a labuta do trabalho escolar.....	138
4.2.2 CENA 2 – Os discursos escolares: fronteiras e silenciamentos.....	141
4.2.3 CENA 3 – Conversas em torno do nome.....	143
4.2.4 Breve reflexão sobre as cenas.....	146
4.2.5 Entre cenas: olhares e reflexões das idosas diante da tela.....	150
UMA HISTÓRIA DE PESQUISA QUE TERMINA EM CARTAS.....	163
REFERÊNCIAS.....	185
APÊNDICES.....	194
APÊNDICE A – Termo de Adesão.....	195
APÊNCIDE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	196

RELEXÕES INTRODUTÓRIAS: A PESQUISA, A PESQUISADORA E O ARCABOUÇO DA TESE

A tese apresentada se insere em quatro áreas de estudo: Linguagem, Educação, Letramento, Memória (auto)biográfica. Talvez dessa confluência resultem algumas dívidas e dúvidas, porém acreditamos que, no decorrer da pesquisa, a leitura interpretativa dos teóricos possam ajudar a superar algumas lacunas e outras, talvez, continuem em aberto. Tomamos como protagonistas da pesquisa cinco mulheres idosas, residentes na zona rural de Saquinho (BA), que retornam aos bancos da sala de aula como estudantes do Programa Todos pela Alfabetização - TOPA¹. Essas mulheres experienciam no seu cotidiano os saberes do letramento construídos em suas trajetórias de vida e vão à escola para aprender a ler e escrever.

Saquinho, a pequena comunidade rural, localizada no município de Inhambupe (BA), *lócus* deste estudo, produz em mim sentimentos contraditórios: ora de indignação, por perceber “a falta da escola” naquele lugar há 25 anos, fruto do abandono político e do descaso dos mais abastados; ora de entusiasmo, pelo tanto aprendido ao escutar as histórias de vida, a sabedoria daquelas pessoas historicamente tão desprestigiadas. Na maior parte das vezes, entretanto, sinto-me uma aprendiz que milita na busca de respostas, debates e desejos por uma educação de qualidade para todos, pois é assim que me vejo no cotidiano da pesquisa – minha dívida com essa população cresce a partir do convívio e trocas estabelecidas. As cenas da pesquisa acontecem na comunidade, na sala de aula da Associação de Moradores de Saquinho, nas residências das idosas e da professora alfabetizadora, além de em vários outros espaços sociais por onde circulam as mulheres protagonistas desta pesquisa.

O interesse por esse grupo de mulheres de Saquinho surge em razão de ter escolhido, em 2006, a referida comunidade como *lócus* de pesquisa do Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação de Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Naquele momento, buscamos trabalhar a construção de letramento, partindo das histórias de vida dos idosos analfabetos ou semi-analfabetos cujas experiências escolares, quando tidas, ocorreram há muito tempo. Agora, no doutorado, continuamos com o foco na população idosa. Entretanto, fizemos a opção pela delimitação do estudo,

¹ TOPA - Programa de Alfabetização do atual Governo da Bahia, governo do petista Jaques Wagner. A sigla é traduzida por Todos Pela Alfabetização. O Programa foi lançado na última semana de setembro de 2007.

direcionando-o para cinco mulheres que decidem retornar à escola na tentativa de “recuperar o tempo perdido”.

O percurso da pesquisa iniciou-se no distrito de Riacho da Guia, município de Alagoinhas (BA), no ano de 1999, quando lecionava a disciplina Língua Portuguesa nas 7ª e 8ª séries, no Colégio Dr. Jairo Azi. Naquele ano, num dos encontros de planejamento das aulas semanais, surgiu a ideia de elaborar um projeto visando estudar a memória de Riacho da Guia e das comunidades vizinhas, pois havíamos percebido a inquietação dos estudantes relativa ao desconhecimento da memória das comunidades, bem como da origem dos nomes das localidades e da história das primeiras famílias. Dentre as comunidades rurais em discussão, destacava-se Saquinho. Discutimos a proposta e formamos um grupo de professores que ficou assim organizado: Áurea da Silva Pereira, Marilene de Santana (Língua Portuguesa) e Ednaldo Sacramento (História).

Nas andanças para conhecer as comunidades e os moradores mais idosos que pudessem nos fornecer informações, conheci D. Catarina, a moradora mais idosa da comunidade de Saquinho à época com 105 anos. Quando D. Catarina declarou a idade e contou um pouco sobre sua trajetória de vida, percebi que ali nascia um projeto de pesquisa. Naquele momento, compreendi que as minhas intenções iriam além do projeto escolar no qual pretendia estudar a história dos nomes das comunidades e das primeiras famílias. O meu interesse maior se ampliou para o estudo da “memória de Saquinho”, tendo D. Catarina como minha colaboradora principal, por ser considerada “a mãe da comunidade” e por ter sido a parteira na região durante mais de 40 anos, além de ser, provavelmente, a moradora mais antiga. Surpreendi-me com as dúvidas sobre a delimitação do objeto de estudo, pois tudo que registrava nas inúmeras visitas feitas, desde o primeiro encontro com D. Catarina até a formação do grupo que colaborou com a pesquisa, me motivava a incluí-la no escopo da pesquisa. D. Catarina, sem dúvida, transformou-se no mais fértil poço de estudo sobre Saquinho, sendo o fio condutor da pesquisa até o presente momento.

Quando participei da seleção do mestrado em Educação e Contemporaneidade, em 2006, especifiquei como interesse da pesquisa, a construção do letramento na comunidade de Saquinho. A delimitação do objeto de estudo do mestrado foi resultado das reflexões feitas com base nas minhas conversas com D. Catarina, antes da pesquisa propriamente dita, quando fiquei sabendo do seu desejo de aprender a ler e escrever. Essa aprendizagem não foi possível na sua história de vida, devido à falta de escola na comunidade e aos poucos recursos financeiros da família que não permitiam seu deslocamento para a escola mais próxima, em outra comunidade. Além disso, seu pai não priorizava seus estudos, certamente por se tratar

de uma filha, pois os dois irmãos mais novos foram estudar em uma escola particular. Enquanto D. Catarina contava as histórias de sua família, pude perceber que, embora não sendo alfabetizada, ela demonstrava um agudo discernimento sobre as funções sociais da língua escrita e sua implicação na identidade pessoal e profissional de quem a domina. Descobri também que D. Catarina, apesar de não ser alfabetizada, participava ativamente, desde jovem, dos diversos eventos de letramento na sua vida pessoal e na comunidade. Assim como D. Catarina, a maioria dos idosos de Saquinho, com os quais fiz contato, não sabia ler e escrever. Conforme D. Catarina, os que aprenderam a “fazer o nome” tiveram que se deslocar para as escolas da comunidade de Quizambu e Riacho da Guia, municípios de Alagoinhas (BA).

Naquele momento, busquei trabalhar a construção de letramento, partindo das histórias de vida dos idosos. A pesquisa resultou na dissertação de Mestrado, intitulada *Percurso da Oralidade e Letramento na comunidade rural de Saquinho*, cuja análise perpassa as narrativas de vida de quatro idosos, a saber: D. Catarina, 114 anos; D. Vitória, 69 anos; Sr. Zé de Rufino, 79 anos; e Sr. Zé de Dudu, 89 anos – colaboradores da pesquisa – identificando as trajetórias pessoais associadas à história de vida da comunidade, sua tradição oral e suas experiências com a escolarização e os eventos de letramento. As histórias de vida narradas representam um conjunto de vozes que retrata coletivamente a comunidade de Saquinho.

Após a defesa da dissertação de Mestrado, tendo como orientadora a professora Dra. Kátia Mota, mantive com a comunidade o vínculo de amizade construído durante a pesquisa; retornei, então, à comunidade com o intuito de entregar “os achados da pesquisa”. Apresentei a dissertação na Escola Josafá Santos para os colaboradores e comunidade. Em seguida, já em 2009, realizei um curso de extensão em parceria com a UNEB - Campus II, intitulado *Contando as histórias de Saquinho*. A oficina tinha o objetivo de narrar as histórias coletadas através da pesquisa para a comunidade e, ao mesmo tempo, ouvir outras histórias. Os encontros com os jovens, adultos e idosos tornaram-se espaços de cumplicidade e aprendizado. Ali percebi que eles se envolviam e interrompiam no meio das narrativas para contar histórias íntimas do cotidiano. Envolvida com aquela atividade, conheci D. Eugênia, uma idosa que estudava na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas ainda não sabia ler e escrever; percebia nela o desejo desse aprendizado. Conheci outras mulheres que liam muito pouco e sabiam apenas escrever o nome, mas desejavam ampliar os estudos. A presença maior no curso era de jovens e mulheres; poucos homens adultos estiveram presentes. A predominância das mulheres e dos adolescentes me inquietou bastante, pois passei a questionar sobre os desejos de ler de D. Eugênia, a liderança feminina e o envolvimento dos

jovens nas atividades. Fiquei a pensar nos idosos dos espaços da EJA para realizar um sonho: assinar o nome e ler os textos do cotidiano.

Em 2010, fui aprovada para o doutorado em Educação (PPGEduC), mantendo a orientação com a professora Dra. Kátia Mota; decidimos, então, dar continuidade à pesquisa do mestrado, mantendo o eixo temático ‘memórias individuais/ coletivas dos idosos de Saquinho. Dessa vez, após ter descoberto que um número significativo de idosos, principalmente mulheres, estava buscando o TOPA, decidi pesquisar sobre a experiência dessas mulheres de voltar a ser estudante na velhice. Retornei à comunidade como pesquisadora e, já familiarizada com a realidade local, procurei inicialmente realizar uma pesquisa exploratória com a intenção de compreender esse movimento em busca da escola. Fiquei curiosa em saber mais sobre esse projeto de vida das idosas, visto que tal atitude não é comum na zona rural, pois as mulheres possuem muitas atividades na lavoura, no lar, na educação de filhos e netos e, por conseguinte, acabam não tendo tempo para estudar, além do fato de que alguns maridos não permitem isso às esposas. Os homens idosos, por outro lado, não valorizam a frequência à escola, pois se satisfazem em saber escrever o nome, como afirma Sr. Magno, ao ser questionado sobre o retorno a escola: “*O que já sei me basta. Não preciso mais ir à escola*”.

Os rumos da pesquisa, inicialmente intitulada *As mulheres idosas, estudantes do TOPA de Saquinho* foram definidos aos poucos. A partir de visitas aos diversos espaços comunitários com forte presença feminina, selecionamos o grupo de colaboradoras da pesquisa: D. Amélia Felicidade, 73 anos; D. Celestina, 73 anos; D. Lili, 74 anos; D. Vitória², 72 anos e D. Maria, 58 anos. Esta última não seria incluída na categoria de idosos, considerando que a idade oficial determinada pelo *Estatuto dos Idosos* é 60 anos. No entanto, seu entusiasmo para participar da pesquisa era notório e sua argumentação em defesa da participação foi convincente ao declarar: “*Eu me vejo como uma idosa. Já trabalhei e sofri muito nessa vida. Minha vida foi sempre de labuta*”. Na sua justificativa, o envelhecimento não estava vinculado à idade cronológica, mas ao peso das experiências de vida. Incluímos também na pesquisa a participação de duas colaboradoras secundárias, D. Catarina³ e D.

² D. Vitória participou da pesquisa do mestrado. Sua participação na pesquisa do doutorado se deu por que retornou aos bancos escolares. Assim, ela concordou em participar.

³D. Catarina foi colaboradora da pesquisa de mestrado. Viveu até 117 anos. Morreu no mês de setembro de 2010.

Crescência⁴, considerando o fato de suas narrativas (auto)biográficas retratar as memórias de outras mulheres que já se foram, mas que nos dão pistas para entendermos como elas teciam suas vidas nas relações cotidianas. D. Catarina é considerada a matriarca da comunidade, mãe de quase todos, pois foi parteira por mais de 60 anos e deixou muitos ensinamentos para as mulheres da comunidade. Enquanto D. Crescência ficou com o legado de D. Catarina após sua morte, continuando como porta-voz das histórias narradas pela matriarca.

Ao debruçar-me sobre a temática da pesquisa, rememorei os eventos e práticas de letramento que experienciei com outras idosas, num outro tempo, o da minha infância. Aquelas idosas com as quais tive o prazer de conviver e desejavam tanto aprender a ler e a escrever como as mulheres de Saquinho.

Assumo, intencionalmente, na escrita desta tese a oscilação entre o uso da primeira pessoa do singular e da primeira pessoa do plural. No primeiro caso, mesmo admitindo os riscos e tropeços diante da responsabilidade, faço referência a experiências pessoais e de pesquisa realizadas ou vivenciadas essencialmente pela pesquisadora, em momentos de solidão no fazer-pensar da pesquisa, sobretudo nas atividades do trabalho de campo. No segundo caso, expando a autoria da pesquisa à minha orientadora, meus professores examinadores, meus colegas de doutorado e, sobretudo, aos sujeitos atores da pesquisa, todos que muito contribuíram nas etapas diferenciadas do processo. Incluo aqui os professores que muito colaboraram nas leituras e análises durante o período do ‘doutorado sanduíche’ realizado em São Paulo (2011)⁵, quando dialoguei intensamente com as professoras Dra. Rita de Cássia Gallego e Dra. Vera Tordinio Brandão. Nesse período, iniciei o trabalho de escrita, conversando com as categorias conceituais que emergiam na pesquisa: envelhecimento, memória narrativa e temporalidades. Produzi, então, o texto intitulado *Memórias autobiográficas de mulheres velhas: lembrar é tempo de narrar e viver*, transformado em capítulo do livro organizado por Paula Vicentini, Elizeu Clementino de Souza e Maria da Conceição Passeggi. Depois este texto foi ampliado e reelaborado, constituindo-se num capítulo da tese.

Retornando ao uso do pronome na escrita da tese, em alguns momentos uso o verbo impessoal, quando necessário, ou na terceira pessoa do singular na forma ‘a pesquisadora’, à

⁴ D. Crescência, irmã de D. Catarina, ainda está viva e mora em São Paulo com as filhas. No período da pesquisa de mestrado, ela participou inicialmente, mas se recusou a ir até o final, pois segundo ela já havia se esquecido de muita coisa.

⁵ O Doutorado Sanduíche foi realizado no período de três meses, na FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e PROCAD (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica), sob a supervisão da Professora Dra. Rita de Cássia Gallego.

medida que me coloco no “entre lugar”, considerando aquele que escreve de um lugar e se desloca para analisar de outro ângulo, transferindo-se como leitor de si próprio.

No processo da escrita, observo a minha posição como ‘eu participante’; a pessoa que se implica na pesquisa por ser mulher e por ter, também, vivido a infância na zona rural, retornando às minhas raízes sociais e culturais. Nessa perspectiva, a escrita da tese se constitui entre três dimensões: a do *vivido*, a pesquisadora é a pessoa que possui suas raízes sociais e culturais rurais, que viveu com tias avós e mulheres rezadeiras e parteiras na zona rural; a do *sentido*, como a mulher, pesquisadora, professora que se constituiu no âmbito da academia, apropriando-se do conhecimento acadêmico para dar voz às mulheres rurais; e, por fim, a do *refletido*, como essa mulher, que nas suas múltiplas identidades, experiencia o processo de reconhecimento a partir das trajetórias de vida das mulheres colaboradoras da pesquisa.

A opção de trazer as minhas narrativas de vida para a introdução deste trabalho decorre das orientações teórico-metodológicas de Josso (2004/2010) quando a autora argumenta que o pesquisador que se propõe a estudar sobre narrativas (auto)biográficas deve se disponibilizar ao exercício da escrita de si como tarefa preliminar. Como diz Josso (2004, p.130): “[...] o trabalho biográfico faz parte do processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje. É uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio”.

Em outras palavras, ao utilizar a metodologia de pesquisa (auto)biográfica, exige-se do pesquisador a escrita de si a fim de que sejam valorizadas a autenticidade e transparência das suas escolhas e implicações com a pesquisa (auto)biográfica como processo formativo. Ao passar por esse processo de rememoração e reflexão, compreendi em Josso (2004) que as recordações e reflexões acessaram descobertas de mim durante o processo da pesquisa; as interrelações entre minha história de vida e o objeto da pesquisa se constituíram como dispositivos formativo, autoformativo e heteroformativo.

A experiência de me perceber na narrativa do outro me fez explicar as escolhas da pesquisa com as narrativas das idosas e idosos, desde a pesquisa do mestrado. Tudo começa pela memória, é a memória de D. Catarina, suas lembranças, os episódios, os causos e as experiências que me encantavam como pessoa e, ao mesmo tempo, inquietavam como pesquisadora, porque percebia ali a chave, a explicação dos processos civilizatórios de Saquinho. Notava, por exemplo, que os causos de zumbi e vagalumes contados por D. Catarina, tinham relação com as experiências vivenciadas na minha infância. Nos recantos da minha meninice, a tradição oral, a contação de histórias e causos eram práticas culturais e

sociais efetivadas cotidianamente. Tudo isso foi muito importante para compreender os caminhos da pesquisa que se entrecruzavam com as vivências do pesquisador.

Assim, a escolha do meu objeto de estudo está intimamente relacionada com minha formação, com as minhas histórias de vida pessoal/familiar. É uma história com muitas histórias de letramentos, de subjetividades e de construção de identidades. “É um histórico somado a outras histórias. Somos aquilo que lembramos e que esquecemos” (BRANDÃO, V., 2008, p.12). Fiz a opção por deixar registrado aquilo que me fez reconhecer na pesquisa, que me fortaleceu e direcionou para as escolhas e percursos feitos até chegar ao objeto, aproximando-me da pesquisa e ao mesmo tempo me reconhecendo também neste objeto. Outras questões ficaram no silêncio para ser contadas em outra ocasião. A memória é este lugar de refúgio, meio ficção, universo marginal que permite a manifestação continuamente atualizada do passado (PINTO, *apud*, BRANDÃO, V., 2008, p.46).

Ao dar conta da descrição desse objeto que intencionei investigar, passei a refletir sobre as minhas histórias de letramento e de como fui me constituindo como uma menina que gostava de ler, uma adolescente inquieta, questionadora, procurando me destacar na liderança das atividades culturais, porque entendia que, assim, poderia ficar mais próxima das professoras. Fragmentos da minha infância saltitaram na minha memória, difícil não compartilhar com o leitor, episódios simples, como o que narro em seguida, mas que assumiram relevância na minha formação: na quinta série, lembro-me que participei de um concurso cujo tema era *Imposto de Renda*. Eu sempre gostei de ler, mas a pesquisa de material não era tão fácil quanto hoje. Mas eu me empenhei e terminei alcançando o primeiro lugar no concurso. Ganhei um diploma e uma linda caneta. Nas mudanças de residência, perdi esse certificado e até hoje reviro e mexo nos documentos de minha mãe em busca desse objeto biográfico que teve, na época, uma forte representação simbólica.

Ao fazer esse exercício de rememoração, impossível não lembrar das minhas primeiras leituras do ABC e da cartilha, do soletrar e do método fonético; minha mãe nem sabia o que era fonética, mas me ensinou a ler usando esse método. A leitura para mim foi sempre prazerosa, aprendi a usar a areia para brincar de escrever. Ao descobrir que já estava lendo, fiquei deslumbrada ao ler tudo que encontrava à minha frente. Tornei-me motivo de orgulho para meus pais; eles não eram professores, estudaram por pouco tempo, não tiveram qualquer experiência acadêmica, mas liam bastante e, assim, fui criada num contexto familiar de letramento aprazível. Logo cedo assumi a função de escritora, ao atender às solicitações de minha mãe para fazer cartas, bilhetes e anotações de interesse da família.

A partir do meu entusiasmo pelo letramento e histórias de vida familiar, fiquei curiosa em conhecer as experiências de meu pai. Ele ficou órfão de mãe quando era criança e aprendeu a ler de uma forma extraordinária, “um letramento à margem da sociedade,” um letramento funcional, ideológico, que não era legitimado pela escola. O meu avô paterno era um comerciante e viajava muito pelas feiras vendendo feijão e meu pai não teve acompanhamento escolar. Ele me falava do desinteresse da sua madrasta pela sua educação, para atender ao seu desejo de ir para a escola, de aprender a ler e escrever. Então, por conta disso, ele comprou um ABC e ficava esperando os colegas saírem da casa de uma senhora professora que dava aula particular, na própria casa, para crianças daquela comunidade rural, lá em Baixa Preta, município de Sátiro Dias (BA). E meu pai ficava na estrada, esperando os colegas saírem da escola para lhes ensinar a “lição do dia”. E foi assim que conseguiu aprender a língua escrita. Só depois, quando começou a trabalhar, conseguiu ingressar na escola e superar parte das dificuldades. Essa é uma cena certamente vivenciada por muitas pessoas anônimas que formam as classes dos ditos “jovens e adultos analfabetos”. Nesta pesquisa, o meu pai, como sujeito em foco, marca sua presença, também, como protagonista porque o faço vivo por meio da memória, pois ele, como poucos, conseguiu se alfabetizar, mesmo sendo excluído de uma escolaridade regular.

Em decorrência da própria experiência, meu pai se empenhou em me educar nas letras ao comprar, logo cedo, um ABC e me ensinar as primeiras e duras lições da alfabetização escolar, marcadas por castigos e cópias intermináveis. Hoje compreendo que esse comportamento se traduzia em proteção, para minimizar o processo de perda e dor sofrido por ele. Na verdade, seu desejo era o de que eu chegasse à escola lendo e escrevendo. E, de fato, isso aconteceu: aprendi a ler e a escrever com meus pais, ingressando na escola aos 7 anos, já alfabetizada. Naquele tempo, isso era um fato notável na zona rural. Penso que essas narrativas fazem parte da minha história de vida que se inscrevem numa instância pessoal, mas ganham dimensão relevante nas minhas aprendizagens como educadora e pesquisadora. Como diz Soares (2001, p.28), “vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça”.

Na intenção de construir os *corpora* da pesquisa, nos pautamos nas seguintes questões norteadoras: De que forma as práticas de letramento estão presentes nas narrativas das mulheres idosas de Saquinho? Como as idosas do TOPA se apropriam dos saberes de letramento na vida cotidiana? Como esses saberes são ressignificados em suas vidas e nos espaços sociais onde vivem e frequentam, seja na família, na igreja, nas mercearias, no trabalho, na associação da comunidade, nas atividades domésticas e da lavoura? Quais os

projetos de vida que as idosas manifestam decorrentes do ingresso à escola? Quais são os sentidos dos eventos e práticas de letramento vivenciados pelas idosas na escola e nas práticas sociais cotidianas? Como as idosas ressignificam suas memórias, experiências e aprendizagens nos espaços biográficos? Como as idosas se narram e se percebem no devir das suas identidades socioculturais? Como se reconhecem como atores sociais em suas narrativas (auto)biográficas?

Estabelecemos como objetivo geral: evidenciar nas trajetórias de vida das idosas de Saquinho, participantes do TOPA, seus percursos formativos e as práticas sociais de letramento vivenciadas no contexto sociocultural da comunidade em diálogo com as práticas pedagógicas do letramento escolar. A fim de atingirmos a meta proposta, definimos como objetivos específicos: conhecer as histórias de vida dessas mulheres; descrever a comunidade rural de Saquinho como universo sociocultural das mulheres; registrar as interações das mulheres com os eventos e práticas de letramento nos espaços sociais por onde transitam; e descrever as cenas de sala de aula do TOPA e os processos de interação das mulheres com as práticas pedagógicas de letramento.

Definido o objeto de estudo, iniciamos a pesquisa empírica e fomos construindo os *corpora* que, após a análise epistemológica, teve como eixos temáticos: (1) Memórias autobiográficas das mulheres; (2) A construção social, cultural e histórica no devir de si e aprendizagens, identidades no cotidiano em Saquinho; (3) As experiências, saberes e letramentos das mulheres idosas no cotidiano; (4) A atuação das mulheres nos espaços de aulas do TOPA e a interação com os eventos e as práticas de letramento.

Para explorar o primeiro eixo temático – *Memórias autobiográficas das mulheres* – apoiamos-nos em autores que apresentam estudos sobre narrativas (auto)biográficas e memória com o intuito de nos apropriarmos de concepções fundantes para interpretar as categorias que emergem nas narrativas. Assim, apresentamos, entre outros, os seguintes autores: Delory-Momberger (2008/2012); Josso (2006/2010); Mucida (2009) e Brandão (2008).

Para o segundo eixo - *A construção social, cultural e histórica no devir de si e aprendizagens, identidades no cotidiano em Saquinho* - fizemos um estudo buscando dialogar com as categorias extraídas das narrativas, em referência ao gênero, à relação construída pelas mulheres com a casa e sua representação simbólica. Descrevemos, também, aspectos do cotidiano das mulheres e da comunidade, sinalizando a percepção sobre o que é dito e, igualmente, dos silenciamentos que perpassam as entrelinhas das narrativas. Para esse diálogo

elegemos os autores Certeau (1996); Perrot (2007); Beauvoir (1967/1990) e Rabinovich (2012), entre outros.

No terceiro eixo - *As experiências, saberes e letramentos das mulheres idosas no cotidiano* - utilizamos teóricos que dialogam com as práticas de letramento do cotidiano das mulheres, observando as táticas utilizadas para apropriar-se de suportes e gêneros textuais presentes nas suas práticas sociais, assim como a expressão dos desejos de aprender a ler e escrever. Nessa discussão, entre outros autores, dialogamos com Kleiman (1995/2002); Street (1984/1993/2004/2010); Certeau (2012); Tfouni (2001/2002) e Marcuschi (2001a/ 2001b).

No quarto eixo - *As atuações das mulheres nos espaços de aulas do TOPA e a interação com os eventos e práticas de letramento* - procuramos conversar com autores que discutem educação, linguagem, educação de Jovens e Adultos, assim como os que tratam dos programas de alfabetização para idosos. Trabalhamos com vários autores, sendo os principais Paiva (2009), C. R. Brandão (2008) e Arroyo (1982/2004).

Em busca de uma literatura que dialogasse com as categorias conceituais e temáticas, pesquisei documentos, obras, teses e dissertações que contribuíssem para o aprofundamento das categorias de análise da pesquisa que surgiram com a construção dos *corpora*. A composição da pesquisa foi feita a partir dos entrelaçamentos entre os eixos e categorias que surgiram da análise de cada fonte. Nesse sentido, a organização da tese tem como base os eixos temáticos e categorias, seguindo assim um fio condutor: introdução; capítulo metodológico; três capítulos organizados em ensaios independentes e, por último, o capítulo conclusivo.

A escrita dessa parte introdutória objetivou situar o leitor para ter uma visão panorâmica da pesquisa, antecipando o que lhe espera na leitura desta tese. Apresento aqui, também, as situações que me levaram à escolha de Saquinho como *locus* da pesquisa, ressaltando as minhas inquietações e as memórias (auto)biográficas acessadas no processo da pesquisa, bem como a delimitação do objeto de estudo, os objetivos traçados, além do resumo sucinto de cada capítulo.

O primeiro capítulo, intitulado *As trilhas da pesquisa: desafios e aprendizagens*, oferece ao leitor a descrição dos procedimentos metodológicos que me orientaram no decorrer da pesquisa. Apresento-me, essencialmente, como etnógrafa, a partir das minhas interlocuções com a comunidade, proponho-me a descrever as práticas culturais no tocante ao universo onde transitam os sujeitos da pesquisa. Destaco, ainda, a opção metodológica da pesquisa autobiográfica a fim de conhecer as trajetórias de vida do grupo de idosas, com suas subjetivações e singularidades.

O segundo capítulo, *Nas andanças por Saquinho e pelas memórias das suas mulheres*, apresenta-se Saquinho como *lócus* da pesquisa, o lugar onde as idosas construíram suas vidas e se constituíram como mulheres, suas casas como espaços privados com fortes significados de pertencimento, indicadores de identidades culturais, além das aprendizagens experienciadas no cotidiano rural. Neste capítulo incluímos os aspectos históricos do município de Inhambupe, com a descrição geográfica e social da comunidade rural de Saquinho.

O terceiro capítulo, *Letramento do cotidiano das idosas: apropriação e táticas*, revela os desejos de aprender a ler e escrever das mulheres, os quais as mobilizam para o retorno aos bancos escolares. Além disso, são evidenciadas as táticas e os *habitus* sociais de letramentos que as idosas usam em suas práticas sociais e culturais.

O quarto capítulo, denominado *Espaços do TOPA, aprendizagem (im)possíveis* discute os princípios da Educação como direito de todos; o Programa TOPA no âmbito da EJA; os processos interativos vivenciados pelas mulheres e alfabetizadoras nos espaços do TOPA; as imagens que as mulheres têm de si na sala de aula; e a avaliação das aprendizagens construídas nesses espaços.

Chegamos, então, ao capítulo que se reconhece como (in)conclusivo, pois se fecha um ciclo de pesquisa para (re)abrir outro. Optamos nesse capítulo pelo gênero textual epistolar, em forma de cartas de cunho pessoal. O conjunto de cartas fica assim distribuído: inicialmente disponibilizamos cinco cartas produzidas pelas mulheres da pesquisa, na intenção de compartilhar as experiências pessoais decorrentes da participação no estudo; em seguida há uma carta escrita por mim e destinada às mulheres participantes da pesquisa, na qual relato sobre os sentimentos e aprendizagens tido ao lado delas como pesquisadora, ouvinte, observadora e interlocutora. Finalizando, se tem uma carta destinada ao leitor na qual compartilho sentimentos e percepções em referência ao processo vivenciado na pesquisa com enfoque para o diálogo intenso entre o momento presente do meu ser – mulher, educadora, pesquisadora – e do tempo passado, quando me (re)vejo menina letrada, curiosa e inquieta. As duas faces de mim se encontraram e permaneceram entrelaçadas durante todos os percursos e andanças em Saquinho, refletidas nas linhas da escrita da tese.

1 AS TRILHAS DA PESQUISA: DESAFIOS E APRENDIZAGENS

Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre cobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distancia do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis como ele próprio o foi às cores e aos odores das coisas desconhecidas. Mas ele também tem a ambição de organizar todos esses detalhes concretos numa estrutura abstrata, e é sempre difícil para ele (felizmente!) desprender-se do emaranhado das impressões que o solicitaram em sua busca aventurosa, é sempre difícil conformá-las imediatamente à álgebra no entanto necessária de uma teoria.

Philippe Áries

1.1 DESENHANDO SAQUINHO EM TOM ETNOGRÁFICO

Ao adentrar na comunidade como pesquisadora, apropriei-me dos procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa (BAUER; GASKELL, 2008; ANDRÉ, 1995; MINAYO, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MARTINS, 2004), na tentativa de compreender as práticas sociais e culturais de letramento experienciadas por mulheres idosas em Saquinho. Nesta investigação optamos pela perspectiva etnográfica (GEERTZ, 1989; LAPLANTINE, 2004), em consonância com as orientações da professora Dra. Kátia Mota, com quem aprendi sobre etnografia a partir da experiência da pesquisa desenvolvida no mestrado.

No presente contexto, nos posicionamos na perspectiva crítica do método etnográfico (THOMAS, 1993; MAINARDES; MARCONDES, 2011), por acreditarmos que esse ponto de vista esteja mais coerente com os nossos interesses de investigação, em decorrência do posicionamento político diante dos sujeitos da pesquisa, ao desvelar desigualdades sociais.

Nossa proposição intenciona, assim, evidenciar os saberes, crenças, valores e atitudes expressos pelas narrativas de um grupo de mulheres representantes das tradições e práticas socioculturais registradas em uma comunidade rural. Como pesquisadora, claramente me percebia identificada com o fazer etnográfico o qual me despertava para a compreensão das vozes elucidadas na pesquisa, às quais me impulsionavam a novos questionamentos

emergidos ao longo do processo. Compreendi, então, que a etnografia desvela/revela, aos poucos, conteúdos que superam as expectativas iniciais da pesquisa.

Nos primeiros momentos da investigação procuramos conhecer o cotidiano da comunidade e das mulheres idosas que retornam aos bancos escolares para aprofundar as leituras do ambiente sociocultural no qual estão inseridas, na tentativa de compreender os múltiplos significados do cotidiano vivenciado por essas mulheres. Constatei, desde o início, que se tratava de sujeitos reflexivos representantes de um grupo social da comunidade, imbricados em suas redes de múltiplas interrelações.

Vivenciei como pesquisadora a necessidade de me colocar no lugar de aprendiz, no sentido de me abrir para entender os processos civilizatórios e históricos, as práticas sociais, as crenças e os modos de vida dos sujeitos/atores da comunidade. Sendo assim, procurei observar mais detidamente as formas como as pessoas se comunicavam, organizavam os grupos, estabeleciam as relações humanas e afetivas, definiam maneiras de trabalho e expressavam as crenças e valores no cotidiano da vida. Direcionei minha atenção aos núcleos familiares, aos papéis intergeracionais, conhecendo mais sobre a vida simples dessas pessoas, bem como suas conquistas diárias, dificuldades e preconceitos enfrentados.

Ao conhecer um novo membro da comunidade, colocava-me à escuta por mais informações. Cada voz, em ressonância, trazia outras vozes como a do silêncio, da indiferença, da denúncia e da exclusão. Aos poucos, fui conhecendo idosos que frequentavam as missas, os cultos e os espaços de escolarização. A participação nesses espaços sociais revelava-me os passos da etnografia (GEERTZ, 1989; LAPLANTINE, 2004) porque dava visibilidade aos saberes locais. Tornava clara a necessidade de adentrar no *lócus* da pesquisa a fim de identificar elementos que possibilitassem a elaboração de uma leitura descritiva.

Das leituras de Geertz (1989), aprendi que o campo conduz os caminhos da pesquisa, ou seja, define a adequação dos métodos e instrumentos de investigação. São os modos de vida das pessoas, suas práticas sociais e culturais que convidam o pesquisador a dialogar com o campo enquanto texto empírico. Seguindo essas orientações, retornei às minhas viagens a Saquinho na condição de pesquisadora em agosto de 2010, quando iniciei o doutorado. Apresento a seguir, um excerto do diário de campo com o relato dessa etapa de reencontro com a comunidade.

No dia 20 de agosto de 2010, inicio a pesquisa de campo de doutorado. Volto à comunidade de Saquinho, *lócus* da pesquisa, com o objetivo de nesse primeiro contato mapear os idosos da EJA. À tarde ao chegar à comunidade, vou observando o movimento das pessoas nos diferentes

espaços sociais, enquanto me dirijo à casa de D. Sônia, líder da comunidade. D. Sônia não estava em casa, pois já havia ido para a igreja. Então, resolvi ir à casa de Sr. Nelson. Ele estava se arrumando para ir à igreja evangélica, mas resolveu bater um papo comigo e sua esposa, D. Severina. D. Severina, 65 anos, nos contou que se desloca todos os dias para Alagoinhas para levar a filha na Pestalozzi, e está aproveitando para estudar, na mesma escola, numa turma da EJA. Quando jovem foi à escola, mas o pai não deixou que prosseguisse seus estudos. Pela necessidade de ir à igreja marcamos outro encontro para conversarmos melhor.

Ao sair da casa de Sr. Nelson resolvi visitar D. Catarina que não estava bem de saúde. Fiz a visita e aproveitei para conversar com Lourdes, nora de D. Catarina, sobre os idosos de Saquinho que estão estudando. Ela me informou que na sua casa tem uma turma do TOPA e quem ministra a aula é sua nora Paulinha. Ao perguntar sobre a idade das pessoas que estudavam, ela me informou que algumas já eram idosas. E me indicou uma pessoa que se chamava Luzia, que já tem quase 60 anos e estuda. Então, demonstrei interesse em conhecer os alunos do TOPA, e logo em seguida me despedi e fui para a igreja, pois era o momento de conhecer os idosos que frequentavam a missa e tem a participação efetiva nos eventos da comunidade.

Quando cheguei à igreja a missa já estava quase terminando, mas pude ver a participação da comunidade naquele espaço. Percebi que ali é um momento também de colocarem os assuntos da comunidade em dias, pois no final da missa, D. Sônia pegou o microfone e deu alguns avisos e chamou atenção dos presentes para participação efetiva nas decisões que afetam a comunidade. Após a missa, pude conversar com D. Sônia e falei das minhas intenções de conhecer os idosos que estão estudando, ela me deu uma lista com o nome dos idosos que estudavam no TOPA e na Escola da EJA que funcionava na Escola Josafá Santos. Ao olhar a lista identifiquei que a maioria era mulher.

Ainda na igreja conheci D. Luzia e ela me falou de outras mulheres, que como ela estão estudando. Na oportunidade conversei com umas senhoras idosas que me disseram que quando eram crianças começaram a estudar, mas os pais haviam proibido, porque na época se considerava perigoso que as mulheres aprendessem a ler para escrever bilhetes para os namorados. Depois de casada, algumas resolveram voltar à escola, mas o esposo não deixou pelo mesmo motivo: aprender a escrever bilhetes para os homens. Ela ainda diz: “- Eu orientei meus filhos na escola do meu jeito, eles liam, ouvia e ia orientando, exigindo que fizesse tudo direitinho”. Percebia o olhar de desejo de aprender naquelas senhoras. Conversei também com os idosos que estavam na missa e para a minha surpresa, poucos sabiam ler e escrever, mas não tinham interesse em retornar à escola. Um idoso me disse: “- Não preciso mais ir à escola, o que sei já dá para o que eu preciso”. Ficou tarde e eu retornei para casa a pensar naquelas cenas.

Percebi nas diversas cenas que compõem o cotidiano de Saquinho que são as mulheres que lideram e participam dos diferentes espaços da comunidade. Após o contato inicial, fiz duas visitas aos espaços do TOPA, em outubro de 2010, com o objetivo de conhecer os frequentadores e percebi que, além de ser maioria, a mulher fazia a diferença naqueles espaços pela assiduidade e participação. Essas primeiras observações me levaram,

juntamente com a minha orientadora, a redefinir as questões que norteavam a investigação, bem como o objeto epistemológico e os objetivos da pesquisa.

Considerando os percursos etnográficos, as descrições e os registros das cenas na comunidade, tomamos a decisão de definir o objeto de pesquisa como as trajetórias de vida de cinco mulheres idosas que estudavam no TOPA. O grupo dos sujeitos da pesquisa estava assim distribuído: Amélia Felicidade dos Santos (D. Felicidade) e Vitória Vitorina da Conceição (D. Vitória); Celestina do Nascimento Barbosa (D. Celestina), Maria José de Jesus (D. Lili) e Maria José Barbosa (D. Mariinha), nos espaços I e II do TOPA, respectivamente. Todas assinaram o Termo de Adesão (Apêndice A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), autorizando o uso dos nomes, entrevistas e imagens neste e em trabalhos futuros, no Brasil e no exterior.

Em referência à definição dos procedimentos teórico-metodológicos da investigação, constatamos que o campo de pesquisa se configurou em duas perspectivas investigativas: na primeira, focamos na descrição da comunidade de Saquinho com ênfase na formação histórica, social e cultural, além das agências e práticas sociais de letramento; na segunda, nos centramos nas narrativas autobiográficas do grupo de idosas, revelando trajetórias escolares e inserção nos eventos e práticas de letramento. Na primeira perspectiva ficou evidente a opção pela abordagem etnográfica crítica e na segunda, em consonância com o método etnográfico, optou-se pelo método da pesquisa (auto)biográfica por considerar ser o mais apropriado para (des/re)velar as subjetivações das narrativas produzidas.

As narrativas autobiográficas se constituíram em materiais primários e deram grande contributo à compreensão do objeto de pesquisa, além de estarem relacionadas com os registros etnográficos e as outras fontes que foram sendo organizadas no decurso da pesquisa. Como explica Ferraroti (2010, p.36):

[...] os materiais utilizados pelo método biográfico podem ser divididos em dois grandes grupos. De um lado, temos os materiais biográficos, isto é, as narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação primária (*face to face*). De outro, temos os materiais biográficos secundários, ou seja, os documentos biográficos de toda espécie que não foram utilizados por um investigador no quadro de uma relação primária com “suas personagens”: correspondência, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal, etc.

Na intenção de construir os *corpora* da pesquisa, elaboramos as seguintes questões norteadoras: De que forma as práticas de letramento estão presentes nas narrativas das mulheres idosas de Saquinho? Como as idosas do TOPA se apropriam dos saberes de

letramento na vida cotidiana? Como esses saberes são ressignificados em suas vidas e nos espaços sociais onde vivem e frequentam, seja na família, na igreja, nas mercearias, no trabalho, na associação da comunidade, nas atividades domésticas e da lavoura? Quais os projetos de vida que as idosas manifestam decorrentes do ingresso à escola? Quais são os sentidos dos eventos e práticas de letramentos vivenciados pelas idosas na escola e nas práticas sociais cotidianas? Como as idosas se narram e se percebem no devir das suas identidades socioculturais? Como se reconhecem como atores sociais em suas narrativas autobiográficas?

A partir das perguntas da pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: evidenciar nas trajetórias de vida das idosas de Saquinho, participantes do TOPA, seus percursos formativos e as práticas sociais de letramento vivenciadas no contexto sociocultural da comunidade em diálogo com as práticas pedagógicas do letramento escolar.

A fim de atingirmos a meta proposta, definimos como objetivos específicos: conhecer as histórias de vida dessas mulheres; descrever a comunidade rural de Saquinho como universo sociocultural das mulheres; registrar as interações das mulheres com os eventos e práticas de letramento nos espaços sociais por onde transitam; e, descrever as cenas de sala de aula do TOPA e os processos de interação das mulheres com as práticas pedagógicas de letramento.

1.2 DELINEANDO AS TÉCNICAS DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos da pesquisa, optamos pelo uso das seguintes técnicas: (a) observação participante; (b) diário de campo; (c) entrevista narrativa; (c) filmagens; (d) entrevistas episódicas; (e) “espaços biográficos”.

A *observação participante* se constituiu como parte essencial do trabalho empírico, pois conforme afirma Minayo (2008, p. 70): “Sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas, mas como um método de pesquisa que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade”.

No contexto desta pesquisa me coloquei como pesquisadora participante desde o momento no qual iniciei as primeiras visitas na comunidade e, em razão disso, utilizei o diário de campo, buscando manter o pacto de boa convivência, além de uma relação direta com as colaboradoras.

Desta forma, procurei cuidar da minha imagem perante a comunidade, pois sabia que parte do sucesso da pesquisa dependeria da minha atuação como pesquisadora, já que somos menos olhado pela base lógica dos nossos estudos e mais pela personalidade e comportamento (MINAYO, 2008, p.73).

O *diário de campo* se constituiu no primeiro documento do percurso da pesquisa porque neste registrei os dilemas, as cenas, as observações, as perguntas, as datas, os cronogramas e eventos da comunidade. No diário também estão minutados o ambiente social, o cotidiano, *habitus* linguísticos⁶, as táticas⁷ e práticas sociais de letramento das idosas do TOPA.

Para ter acesso às trajetórias de vida das mulheres, utilizamos a técnica da *entrevista narrativa*. Para cada encontro foi estabelecido um roteiro com tópicos norteadores com a finalidade de guiar as falas acerca das trajetórias de vida. Os tópicos elencados para dar início à entrevista foram: apresentação de si; a família e a infância; a referência da escola na vida pessoal; o casamento e educação dos filhos; sonhos que desejam/ram concretizar e os que são engendrados com o retorno aos espaços escolares. No processo das entrevistas, gravadas em áudio, entre risos, choros, pausas, silêncios, as senhoras iam contando histórias, criando os entrelaçamentos do passado com o presente, numa rede de memórias significativas, revivendo e reinventando as passagens pelas várias fases da vida.

Os encontros com cada colaboradora foram marcados com antecedência e aconteceram na casa de cada idosa, dando-lhes total liberdade para falar de si e de suas experiências. Estes encontros se deram em três fases e, conforme as orientações de Schütze (2011), no primeiro momento ouvi e gravei em áudio, individualmente, cada colaboradora; no segundo, retornei aos encontros individuais, com os textos transcritos, para que cada uma ouvisse a narrativa e em seguida esclarecesse possíveis pontos confusos; no terceiro, procurei explorar a narrativa, interrogando-as, dando-lhes oportunidade de falar mais sobre si e sobre as experiências narradas.

⁶ Compreende-se o conceito *habitus* como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que integra experiências passadas e funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, gostos e estilos (BOURDIEU, 1983, p. 61).

⁷ O conceito de táticas explicado por Certeau(2012, p.44-100) diz respeito às práticas que habitam o cotidiano da cultura ordinária, instância onde são desenvolvidas as práticas e as apropriações culturais dos considerados “não produtores”. Para o autor muitas práticas cotidianas, como falar, ler, circular, cozinhar, ir ao supermercado se constituem também como tática. Tais práticas revelam-se como se organizam as bricolagens que possibilitam sutis vitórias dos fracos sobre os mais fortes, pequenos sucessos ou golpes.

Para Jovchelovitch e Bauer (2008, p.91): “[...] através das narrativas, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”. Ressaltamos que as narrativas de vida conduzem os sujeitos ao encontro e reconhecimento de si, considerando as experiências e aprendizagens ao longo do processo de formação.

Desse modo, como pontua Bertaux (2010, p.18): “a narrativa de vida se constitui num gênero dialógico produzido por uma entrevista narrativa”. A característica principal desse gênero dialógico é a de constituir um esforço para uma narração que remete a uma estrutura diacrônica, elaborando o percurso de vida.

A utilização das narrativas de vida se mostra aqui particularmente eficaz, pois essa forma de coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos os sujeitos chegaram a dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo superá-la. (BERTAUX, 2010, p.27).

Na pesquisa o uso de entrevistas narrativas foi de extrema importância porque permitiu conhecer múltiplas faces da vida de cada idosa, ao demarcar experiências singulares ao tempo em que deixavam transparecer subjetividades.

Com o objetivo de compreender as práticas de letramento escolares desenvolvidas no TOPA, optamos por realizar *filmagens* das cenas de sala de aula a partir das quais seria possível perceber as interlocuções entre as idosas, a alfabetizadora e demais colegas. Essa experiência foi significativa porque durante os oito meses de filmagens pode-se acompanhar e compreender como ocorria o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita naqueles espaços. No intuito de garantir as interações comunicativas na sala de aula, realizei em média 20 horas/aulas de filmagens com o objetivo de revelar as formas de interação e táticas de resolução adotadas pelas idosas nos eventos e práticas pedagógicas de letramento. A experiência da filmagem revelou a necessidade de explorar o material visual, pois ali se encontravam as cenas “vivas” das aulas. Desse modo, fazia-se necessário saber como aquelas mulheres se percebiam naquele contexto pedagógico e reagiam às cenas, das quais eram protagonistas.

Após realizar a leitura e transcrição das filmagens, retornei à comunidade para conversar com as mulheres sobre a leitura das filmagens. Os encontros variaram com cada colaboradora, pois dependia das cenas que cada uma desejava ver, explicar e expressar opiniões.

Para realização das entrevistas diante das filmagens, apoiei-me no conceito de *entrevista episódica*, apresentado por Flick (2008, p.130) ao afirmar que: “a entrevista episódica é mais orientada para narrativas de pequena escala e baseadas em situações”. O autor também alerta que “numa entrevista episódica, dá-se especial atenção ao sentido subjetivo expresso no que é contado” (p. 126). Nesse sentido, a situação exposta na entrevista ateve-se às cenas da sala de aula que revelam interações entre os participantes. O foco da entrevista se constituiu nas reações de cada senhora diante da tela, na intenção de registrar como se percebem na condição de espectadoras de si próprias e como traduzem os acontecimentos vivenciados nas filmagens.

A última das técnicas realizadas denominou-se de *espaço biográfico*. O espaço biográfico foi organizado com dois fins: primeiro saber mais sobre a construção social, cultural e histórica das mulheres da pesquisa, pois percebíamos que ao falar de si, gostos pessoais, infância, elas se posicionavam, mas havia algo que intrigava pela omissão, por exemplo: o eu feminino, os gostos, as memórias de infância não eram claramente mencionadas. Segundo, os encontros oportunizaram interação entre as mulheres e pudemos compreender as cumplicidades, parcerias como as questões divergentes e convergentes da pesquisa. Nos espaços biográficos as mulheres falavam das memórias e aprendizagens através de objetos, desenhos e narrativas orais. Para organizar as temáticas dos encontros, buscamos como referência as experiências de Delory-Momberger com ateliês (auto)biográficos (2008) e Vera T. Brandão (2008) em suas pesquisas por meio de oficinas em espaços de convivência com idosos/idasas. Sobre os espaços biográficos e autobiográficos Vera T. Brandão (2008; p.84) afirma:

A experiência com a prática das oficinas de Memória Autobiográfica tem se mostrado como um instigante caminho do recordar, em cuja trilha surgem várias tarefas e uma espécie de legado: é como uma viagem mágica – que se amplia – do hoje para o ontem, e do hoje para o amanhã, na qual os integrantes das oficinas deixam emergir temas específicos, que se desvelam durante os encontros, e permitem que a linguagem – oral e escrita – as conduza em um importante trabalho de (re)construção.

Os *espaços biográficos* foram organizados em seis encontros. Para cada encontro trabalhou-se uma temática da memória viva, quando cada mulher socializou saberes e experiências biográficas da infância, da juventude, casamento, família, escola, letramento e projetos de futuro. Essa experiência, entretanto, não pôde ser integralmente incluída na tese, uma vez que diante da grande quantidade de material produzido, percebemos que os relatos

dos espaços biográficos, na sua totalidade, formam um banco de dados para pesquisas futuras. Respeitando, então, o nosso desejo de incluir alguma parte significativa dessa experiência enriquecedora, optamos por utilizar excertos de narrativas que foram produzidas no espaço biográfico, incorporando-as no Capítulo 2 desse trabalho. Retomamos, também, um dos encontros dos *espaços biográficos* no qual produzimos um conjunto de cartas, assim distribuídas: cartas das idosas sobre a participação na pesquisa, endereçadas a vários destinatários; uma carta da pesquisadora em resposta a todas as colaboradoras da pesquisa e, finalmente, uma segunda carta da pesquisadora destinada ao leitor da tese. Os demais materiais produzidos nos *espaços biográficos* ficaram nos arquivos da pesquisa, aguardando momentos propícios para serem compartilhados. Compreendemos, assim, que no processo da pesquisa temos que abrir mão de algum material, mesmo que isso se constitua em sentimentos de perda e frustração por parte da pesquisadora diante dos laços afetivos amarrados na pesquisa, momento em que ocorre o desejo de abarcar tudo quando o tempo e o espaço já definiram limites.

1.3 CUIDADOS COM O MATERIAL DE PESQUISA

Ao término da coleta de dados, é preciso saber como organizar e textualizar o material coletado nas diferentes técnicas utilizadas na pesquisa. Portanto, para transcrição e textualização das entrevistas gravadas, os diálogos e esclarecimentos com a orientadora foram cruciais para a organização dos textos e posterior análise da fala das idosas. De acordo com Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p.69):

A história de vida registrada forma um conjunto, comportando uma trama que escapa à leitura passo a passo ou à escuta do material em bruto. As redundâncias excessivas tornam-se pesada, as alusões a um para-lá-da-narrativa tornam-na hermética. É, pois, preciso clarificá-la e ordená-las, podendo estas duas operações ser praticadas com um mínimo ou um máximo de intervenções sobre o registro.

Desse modo, todo material da entrevista precisou ser revisto, eliminando as repetições, os ruídos, palavras desconexas do contexto etc., de como iniciar o processo de textualização e retextualização como apregoam Meihy e Holanda (2007), pois de acordo com esses autores o processo de revisão e reorganização do material serve para eliminar as perguntas e tornar o texto mais claro.

Tratando-se de uma pesquisa sobre histórias de vidas, a organização deste tipo de texto, segundo Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p.79):

[...] implica, por um lado, uma condensação e, por outro, uma montagem. Como efeito a história falada é aligeirada das intervenções do inquiridor, das repetições devidas à situação de entrevista, dos desvios da conversa, sem relação com a narração e ligadas a situação cara a cara, do volta atrás provocado pelas interrupções das conversas, etc. Nem todas as redundâncias devem necessariamente ser suprimidas, já que a repetição de um tema e a importância que ele tem na narrativa possuem uma significação própria.

Por conta disso, o tratamento dispensado às entrevistas teve o intuito de restituir-lhes o sentido materializado pelo processo de textualização e retextualização realizado com a transcrição das narrativas contadas, partindo para a textualização do material e buscando ser fiel ao “dito” e “não dito” nas entrevistas.

Tentamos seguir as orientações sociolinguísticas no sentido de respeitar os dialetos regionais e sociais como variantes legítimas, mesmo considerando que a transcrição fiel a uma comunidade de fala não escolarizada pode ser interpretada, esclarece Alban (1992, p.65) como uma “construção de estereótipos a partir de uma visão preconceituosa muito arraigada contra o homem rural”. Nesse contexto, fizemos a opção por manter as peculiaridades da fala das colaboradoras respeitando a identidade social do sujeito em consonância com Bortoni-Ricardo (2005, p.15), que afirma: “as peculiaridades linguístico-culturais dos sujeitos não escolarizados devem ser respeitadas e valorizadas”, pois a língua é produto cultural, histórico e social.

Entretanto, considerando que muitas das realizações fonéticas e sintáticas registradas apresentam traços de informalidade que não se distanciam da norma culta (sujeitos escolarizados do universo urbano), usamos a ortografia oficial para registro dessas ocorrências. Por outro lado, decidimos fazer as marcações ortográficas peculiares quando as realizações fonéticas do enunciador se distanciavam da norma culta (caracterizando um dialeto próprio daquela comunidade de fala).

1.3.1 As fontes da pesquisa e seus entrelaçamentos

O entrelaçamento dos métodos e técnicas da pesquisa deu consistência à investigação e me permitiu ter uma percepção mais precisa da pesquisa a partir das categorias temáticas que surgiram da análise dos dados, organizando-os em eixos temáticos: (1) Memórias

autobiográficas das mulheres; (2) A construção social, cultural e histórica no devir de si, aprendizagens e identidades no cotidiano em Saquinho; (3) As experiências, saberes e letramentos das mulheres idosas no cotidiano; (4) A atuação das mulheres nos espaços de aulas do TOPA e a interação com os eventos e as práticas de letramento.

Para análise das fontes coletadas, utilizamos a trama interpretativo-compreensiva (RICOEUR, 1976) a partir das proposições teóricas de análise da pesquisa biográfica de Schütze (2011) e análise compreensiva de Bertaux (2010). A opção metodológica da pesquisa qualitativa ancorada nos métodos etnográfico e biográfico com ênfase nas histórias de vida de mulheres e no cotidiano destas em família e nos espaços do TOPA permitiu a análise interpretativa de Ricoeur (1976, p.99), partindo da percepção de que “compreender um texto é seguir o seu movimento do sentido para a referência: do que ele diz para aquilo de que ela fala”. Para o autor (1976, p. 86), “o termo deve, pois, aplicar-se não a um caso particular de compreensão, a das expressões escritas, mas a todo processo que abarca a explicação e compreensão”.

A hermenêutica de Ricoeur (1976) é definida como a teoria das operações da compreensão e sua relação com a interpretação de textos. Como acentua esse autor:

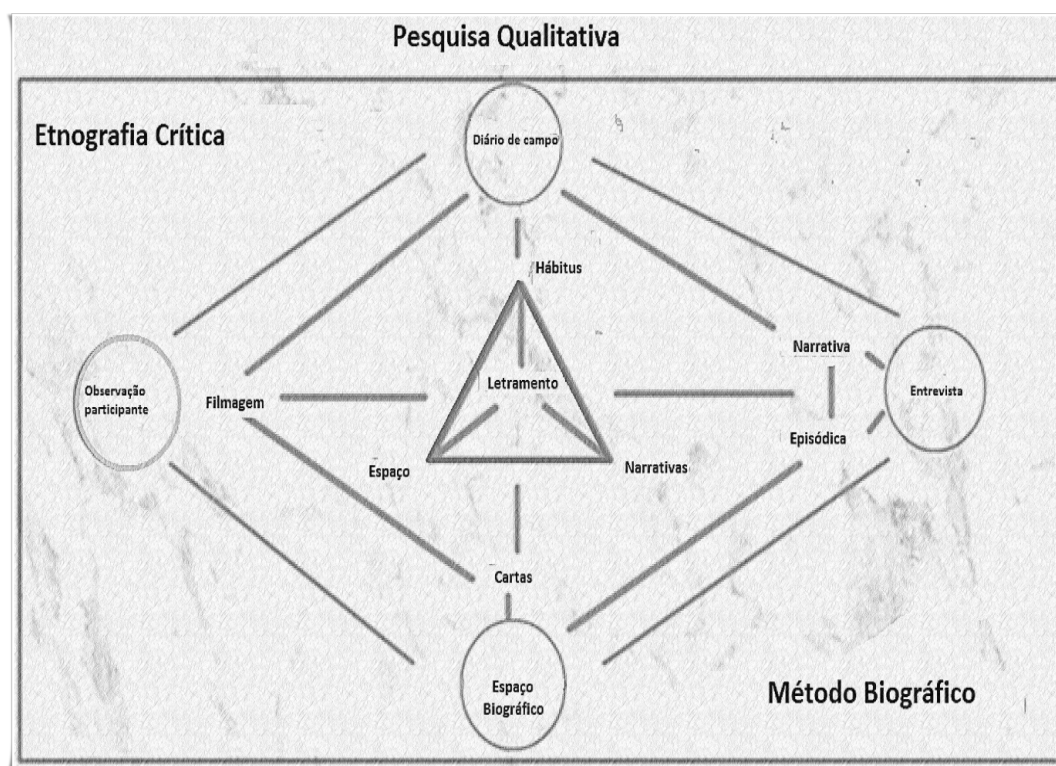
Só a interpretação que obedece à injunção do texto, que segue a “flexa” do sentido e que tenta pensar em conformidade com ela, inicia uma nova autocompreensão. Nesta autocompreensão do texto, eu oporia o Si mesmo que parte da compreensão do texto, do ego, que pretende precedê-lo. É o texto, com seu poder universal de desvelamento de um mundo, que fornece um Si mesmo ao ego (RICOEUR, 1976, p. 106).

Os conceitos permitiram compreender como cada idosa foi se constituindo no curso da vida, bem como as táticas usadas no cotidiano e as aprendizagens e reflexões feitas nos espaços escolares do TOPA. Os *corpora* atravessam diversas áreas das Ciências Sociais e da Linguagem.

Os dados coletados por meio do diário de campo, observação participante, entrevistas narrativas, filmagens, narrativas conversacionais e entrevistas episódicas se constituíram em fontes. Ao construir os *corpora* de pesquisa, iniciei a leitura analítica dos dados, tendo como pauta de estudo o objeto, as questões norteadoras, o problema da pesquisa e os objetivos. Assegurada desses aspectos, procurei estudar minuciosamente cada fonte de pesquisa e fui estabelecendo os eixos temáticos a partir do objeto epistemológico. Nesse processo metódico, encontrei as categorias teóricas da pesquisa que definiram o principal eixo temático da pesquisa: o *letramento cotidiano da comunidade e as táticas de letramento das*

mulheres da pesquisa. Este eixo temático está vinculado às experiências de letramentos experienciadas pelas idosas desde a infância com vizinhos, escola, família e comunidade. Cada fonte de pesquisa mostrou-nos como as mulheres usavam o letramento no seu cotidiano e as táticas aplicadas no processo de apropriação de diferentes impressos.

Figura 1 – Etapas da metodologia



Fonte: Elaborada pela autora

Os métodos e técnicas utilizados no processo de pesquisa (Fig. 1) tornaram-se peças fundamentais para desvendar os mistérios que circundam e entrelaçam a pesquisa, além de contribuir para a compreensão e interpretação das categorias epistemológicas e empíricas como descrito acima.

Ao narrar-se, as colaboradoras da pesquisa apreenderam sua própria vida e a compreendem, recontando-a. Desse modo, como afirma Delory-Momberger (2008, p.57): “a autobiografia fornece um modelo tangível do modo como nossa consciência trabalha o material da vida, díspar, heterogêneo, fragmentado, para constituí-lo em um conjunto dotado de unidade e coerência”. Aí se inicia um caminho de reflexão sobre o vivido que, ao retornar à

consciência pessoal das mulheres, possibilita a ampliação do conhecimento sobre si, mas o pesquisador não tem acesso por completo a esse conhecimento, limitando-se aos vestígios e marcas das narrativas autobiográficas. Sobre isso Delory-Momberger (2008, p.58) assegura: “Cada experiência encontra seu lugar e adquire seu sentido no seio da forma construída pela qual o homem representa para si mesmo o curso de sua vida” e Finger e Nóvoa (2010, p.24) advertem que “o método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua história de vida aquilo que foi realmente formador”. Ao identificar-se como protagonista e autora principal de sua história, as mulheres idosas dão sentido àquilo que foi significativo e refletem sobre seus percursos formativos no devir de ser mulher no espaço rural permitindo-se fazer um balanço do construído e do que pode ainda ser revisitado.

O momento no qual o/a colaborador/a narra e interage com a leitura de suas narrativas, é também o momento da interpretação, da ressignificação do sentido, da vida e da reinvenção de si, e, especificamente, o momento de ter acesso aos percursos de experiência formativa. Logo, a narrativa de si se revela um palimpsesto no qual o narrador reinscreve continuamente sobre o texto anterior, apagando e/ou realçando as marcas ali encontradas, se reescrevendo e inscrevendo em outro tempo e espaço (PASSEGGI, 2006).

O processo de interpretação das experiências, segundo Delory-Momberger (2005), é uma hermenêutica prática, e como lembra Ricoeur (1998), a hermenêutica já é propriamente crítica, pelo necessário distanciamento do texto e do mundo reinventado pelo texto. O adulto em formação é o primeiro e mais importante intérprete de sua narrativa. E de sua interpretação, mais ou menos cuidadosa, dependerá seu processo emancipatório. O formador assume aqui a delicada tarefa de ajudá-lo a se distanciar cada vez mais de si para saber-poder tomar decisões e projetar seu vir a ser. (PASSEGGI, 2006, p.5).

A pesquisa apropria-se da hermenêutica ao tempo em que cada sujeito interpreta suas experiências, bem como os acontecimentos de sua vida, narrando-os e ressignificando-os na maneira como se reinventa para si e para os outros.

Assim, ao narrar as interpretações sobre si mesmo deixam aberta a possibilidade para outras interpretações e leituras. Ao analisar os dados da pesquisa a partir da teoria da interpretação de Ricoeur (1976) entendemos como as ações de um texto tornam-se significativas, ou seja, como as colaboradoras tomam para si o passado, interpretam no presente, lançando projeções para o futuro.

A interpretação de si diante da própria representação permite a cada uma voltar para si mesmo, fazendo um balanço de como se tornou o que se é hoje e como se predita para o futuro. No entender de Passeggi (2012, p. 43): “Mediante a linguagem e a narrativa é possível

reabrir o passado e se projetar em devir”, porque ao narrar-se, cada colaboradora se apropria do tempo cronológico e coloca-o num tempo humano presente, atualizando o passado.

Utilizamos parte dos dados extraídos desses textos como material de análise para os tópicos selecionados e disponibilizamos o restante para novos estudos. As categorias conceituais apresentadas norteiam teoricamente cada ensaio.

O *locus* da pesquisa é a comunidade negra rural de Saquinho, a partir da qual realizamos a pesquisa com cinco mulheres idosas, estudantes do TOPA. Essas idosas narram suas histórias de vida, nos ensaios que seguem. Os métodos e técnicas que utilizamos na pesquisa contribuíram na construção dos *corpora*, apontando categorias temáticas que estão ancoradas em estudo epistemológico em constante diálogo com o empírico.

2 NAS ANDANÇAS POR SAQUINHO E PELAS MEMÓRIAS DAS SUAS MULHERES

Quando cheguei à escola, estudei março e abril. No mês de maio eu saí para trabalhar com minha mãe. Eu queria trabalhar para ter minha roça. Aí eu ficava em casa, mamãe ia trabalhar na roça dos vizinhos e eu não tinha com quem ficar. Ela me levava. E eu fui crescendo. Aí eu disse: - Eu também quero trabalhar para ganhar o meu dinheiro.

D. Amélia Felicidade

Considerando a carência de políticas públicas que ofereçam regularmente a escolarização nas comunidades rurais do nordeste, observamos que os maiores índices de analfabetos estão concentrados nas regiões Norte e Nordeste do país. Os idosos são os mais afetados, pois a maioria não teve acesso à escola e outros tiveram seus estudos interrompidos para ajudar a família na complementação das despesas financeiras⁸.

Saquinho, por exemplo, é vítima desse legado, fruto da ineficácia das ações políticas dos nossos governantes. É nesse contexto rural que as mulheres de Saquinho se constituem historicamente no seu universo sociocultural como trabalhadoras da lavoura, além das tarefas domésticas e da missão familiar de educar os filhos. Nas suas rotinas, assumem uma sobrecarga de trabalho muitas vezes superior à dos homens. Nesse cenário rural, focamos nossa atenção para a aventura de cinco mulheres - D. Felicidade, 72 anos; D. Lili, 73 anos; D. Vitória, 73 anos; D. Celestina, 72 anos; e D. Mariinha, 58 anos— ao decidir ingressar na vida escolar através do Programa de Alfabetização para Todos - TOPA no desejo sempre presente de aprender a ler e escrever.

Esta pesquisa se desenvolve em Saquinho, comunidade rural localizada no município de Inhambupe (BA). Trata-se de um dos mais antigos municípios baianos, localizado a 153 km de Salvador, com população estimada em 36.306 habitantes (IBGE, 2010).

Acredita-se que o povoado de Inhambupe tenha surgido a partir do século XVI, no início da colonização, quando chegou às margens do Rio Inhambupe um grupo de jesuítas catequizadores. Os padres jesuítas se instalaram num colégio localizado em Água Fria (BA), cidade pequena e antiga. No período compreendido entre 1570 e 1582, no governo de Luiz Brito e Lourenço da Veiga, iniciava-se no interior da Bahia a catequese dos índios pelos

⁸Essa questão será mais detalhadamente discutida no capítulo 4 quando apresentaremos as experiências de alfabetização e letramento das mulheres participantes do TOPA.

jesuítas. Na ocasião, o grupo de jesuítas era comandado pelos padres Simão e José de Anchieta, que desbravavam os sertões baianos ao tempo em que catequizavam os índios. Nessa jornada, encontraram a aldeia dos índios Cariri⁹, localizada no alto da Gameleira, às margens do Rio Inhambupe, atual Praça José de Anchieta. Os padres jesuítas se instalaram em Água Fria, por ser a cidade mais próxima da localidade supracitada.

Atendendo à solicitação dos jesuítas, o Governo enviou Alexandre Vaz Gouveia, em 1570, para apropriar-se do lugar colonizado pelos padres, visto que a taba indígena encontrada despertava interesse em função da localização. Com a chegada de Alexandre Vaz Gouveia, os índios Cariri foram expulsos, sendo o local tomado pelos colonos. Inhambupe, porém, continuou subordinada à Água Fria até 1728, mesmo com o ato de Vasco Fernandes Cezar de Menezes, que, pela Resolução de 24 de abril, elevou-a à condição de Vila. Depois de muitas solicitações e expectativas, foi aprovada a Lei Estadual nº 134, em 6 de agosto de 1896, concedendo Foros de Cidade ao Município, ficando registrada tal data como a da Emancipação Política de Inhambupe. A emancipação resultou na subdivisão administrativa de 1911, passando o município a ter 17 distritos, entre estes Calumbi, Mulungu, Recreio, Jacu, Curralinho, Caetitu, Lagos e Bebedouro. Atualmente, o município possui aproximadamente 73 comunidades.

O município de Inhambupe, ao longo da sua história, foi sede de outras cidades como Alagoinhas, Catu, Sátiro Dias, Aporá, Ente Rios, Aramari e Água Fria. Com o desenvolvimento e crescimento, essas localidades ganharam independência política, transformando-se em outros municípios baianos. Com a emancipação política, os limites de Inhambupe foram alterados, ficando assim divididos: Olindina e Crisópolis, ao Norte; Alagoinhas, ao Sul; Entre Rios e Aporá, ao Leste; e Sátiro Dias e Água Fria, ao Oeste.

No cenário geográfico, político e social de Inhambupe encontram-se as comunidades negras rurais e outras cujos dados apontam terem sido formadas por famílias indígenas, fato omitido pela história oficial. Os nativos dessas comunidades determinam a base étnico-racial da formação populacional do município; os traços físicos dos moradores atuais evidenciam a ancestralidade do rico legado cultural. Inhambupe não deve seu crescimento apenas aos portugueses, como é enfatizado pelos moradores inhambupenses, mas, sobretudo, aos índios,

⁹ Cariri é a designação da principal família de línguas indígenas do sertão do Nordeste do Brasil. Vários grupos locais ou etnias foram ou são referidos como pertencentes ou relacionados a ela. Na literatura especializada, existe larga discussão sobre os pertencimentos dos grupos indígenas do sertão à família Cariri ou a outras como a tarairiu. Além dessas, existem várias línguas isoladas na região (yathê, xukuru, pankararu, proká, xokó, natu etc.). Historicamente, os grupos indígenas da região aparecem denominados de modo genérico como tapuias, podendo ser vinculados ao tronco linguístico macro-jê.

Fonte: Wikipédia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cariris>. Acesso em: 18 dez. 2013.

habitantes da região antes da chegada dos colonizadores e, também, aos negros trazidos pelos lusitanos por conta da expulsão dos índios Cariri, alocados às margens do Rio Inhambupe em resistência à submissão imposta pelos portugueses.

A história contida na obra Mares (1993) não registra o destino desses índios após a chegada de Alexandre Vaz Gouveia, como também não menciona as comunidades rurais negras de Baixa Grande, Saquinho, Barra, Lagoa Seca e Gravatá. Essas comunidades são demarcadas pela ancestralidade negra, haja vista a influência e presença nos costumes, como alimentação, gosto musical, práticas culturais e religiosas que ainda indicam a tradição afrodescendente. Dentre as comunidades citadas, destaca-se Saquinho, *lócus* desta pesquisa.

2.1 CENÁRIO RURAL DE SAQUINHO: ENTRE AS TRILHAS E ESTRADAS DE CHÃO BATIDO, A ROÇA E AS CASAS

Para conhecermos a história de Saquinho, nos debruçamos na escuta das narrativas de D. Catarina¹⁰:

Eu ouvia minha vó que falava que aqui era uma mata, tinha uma estrada no meio, nas quebrada do rio Subaúma era tudo mato e o candiá¹¹ do outro lado. A gente viajava pela estrada e parecia que era noite, mesmo com sol quente, parecia que era de noite, do jeito que as mata era fechada. [...] Minha vó dizia que ali tinha sido aldeia dos caboclo que se chamava zumbi. E a lagoa aí, mas ninguém sabia, quem passasse quem chegasse. E foi indo, foi indo. De noite a gente ouvia os zumbiadores¹² e já tinha encantado muita gente, ninguém podia arremedar porque se arremedasse eles assombrava as pessoa. Era assobio fino, minha senhora, um bando de coisa assobiando. E umas coisa que se chamava vaga-lume. Ainda tem hoje? Eu não vejo, no tempo que me entendia tinha muito. De noite só via eles alumando aqui, alumando acolá. E a gente com a porta fechada, por modi não ver essa confusão. Pegou chegar gente pra fazer morada. [...]Aí pegou chegar gente e começou a desmatar as mata pra fazer roça e casa. As casas era de paia. E o povo morava nas casa de paia. Aí com pouco tempo descobriu a lagoa. A água da lagoa era da cor de leite[...] acho que quase barrenta. Quando tava chovendo, a água era fina e depois ficou cor de leite. Começaram a fazer porcaria na lagoa. Os donos da lagoa, os caboclo, os encanto da lagoa, começou a ficar com raiva. E a água começou a mudar. E ficou da cor da água do rio, mas era aquele leite, ou

¹⁰ Colaborada da pesquisa do mestrado, intitulada *Percursos da Oralidade e Letramento na comunidade de Saquinho, município de Inhambupe, BA.* Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 190f, 2008.

¹¹ Conforme D. Catarina, candiá é o nome de uma árvore da região. A madeira do candiá é usada para fazer estacas e caibros.

¹² São sons, ruídos, assobios de muitos zumbis. O termo zumbi é usado para expressar figuras sobrenaturais que assombram as pessoas nas noites escuras.

que nem leite. Agora não tá mais assim, mas quando me entendia era assim. Quanto mil ano tem eu não sei, mas sei que tem muito ano. Tinha muita casa perto da lagoa. As casas era todas perto, e a lagoa aí no meio, os pedaço que me alembro era assim, só tinha casa aqui e no Gravatá. Tinha um senhor que morava aqui perto da Lagoa e carregava um saco nas costas e assim ficou o nome de Saquinho. Um Saquinho pequeno, um lugar pequeno. Quem faz a comunidade é o povo, que deve respeitar quem tem consciência, entende¹³?

Figura 2: Acesso a Saquinho: paisagem verdejante



Fonte: Elaborada pela autora

A comunidade de Saquinho (Fig.2) era cercada por matas, entrecortada pelo rio Subaúma, em forma de arco, circulado pela vegetação. Atualmente, não existem florestas e matas, mas sim grandes, médias e pequenas extensões de plantações de laranjeiras, mandiocas, coqueiros, bananeiras, cajueiros e pastagem de capim, divididas entre os proprietários e herdeiros das terras. A maioria dos moradores possui pequenas propriedades para a cultura de subsistência e, mesmo assim, precisam se deslocar para outras “roças” médias e para grandes propriedades de plantações de laranjeiras, mandiocas, feijão e milho no intuito de conseguir “o pão de cada dia”; trabalhar na colheita ou se ocupar de outras

¹³ Os excertos textuais produzidos pelos colaboradores da pesquisa serão apresentados na seguinte formatação: Times New Roman, itálico, fonte 11, recuo 3 e espaçamento 1, 15. Definimos por essa opção a fim de dar mais evidência ao material empírico da pesquisa.

atividades como capinar a terra e arrancar tocos. As laranjas e os cocos são exportados para outras cidades do Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil. O feijão e a farinha produzidos são vendidos nas feiras e mercados de Alagoinhas e Inhambupe.

Atualmente, para chegar a Saquinho, partindo de Salvador, é preciso percorrer cerca de 150 km por via pavimentada, através da BR-324 e, a partir de Alagoinhas, seguir cerca de 40 km pela BR-101, atingindo as margens do Km 28 na localidade de Tabela, tendo como referência um pequeno restaurante sem nome à beira de estrada e o Posto de Gasolina BR, recém-construído, com placa de letras grandes nas cores verde e amarela. No trajeto, adentra-se por uma estrada secundária, de chão batido e nivelado que, apesar da poeira em dias quentes, traz o conforto estético pela visualização da paisagem verdejante, aliada ao canto de pássaros. E, assim, chega-se a Saquinho por essa via de terra batida, atravessando toda a comunidade, onde é possível contemplar pomares, sítios e grandes extensões com plantio de laranjeiras, mandioca, bananeiras e coqueiros.

Cada bairro, povoado ou lugarejo tem marcas próprias que os diferenciam. Saquinho se distingue das outras comunidades rurais pela localização geográfica, formação histórica e cultural. Destaca-se pela ancestralidade e religiosidade, ressaltando a cor predominantemente negra dos seus habitantes. A cultura agrícola cultivada pelos moradores demarca o espaço rural; as festas religiosas previstas no calendário anual contribuem no processo de construção identitária; a presença da escola na comunidade é referência para os jovens, crianças e pais; e a Associação de Agricultores de Saquinho é um marco importante na região devido às conquistas sociais alcançadas por essa instituição, como: energia elétrica; posto médico; tratamento da água; ampliação da escola com a implantação dos ensinos fundamental II e Médio; aquisição de um trator para os moradores; construção de uma quadra poliesportiva, além do calçamento das vias.

Saquinho tem mais de 310 anos, destacando-se como o centro das comunidades locais. Conta com aproximadamente 980 habitantes, sendo formada por pequenas propriedades privadas nas quais prevalece a agricultura de subsistência. Nas histórias narradas por D. Catarina pode-se conhecer as origens de Saquinho, bem como a chegada de alguns dos primeiros moradores, a construção das casas, a descrição das matas, da vegetação e hidrografia, contrastando um pouco com a paisagem natural modificada pela ação humana. Nas suas histórias nota-se a presença da religiosidade, mitos e mistérios, da tradição oral preservada pela memória dos mais velhos. Os mitos sobre a origem de Saquinho, as histórias contadas, os ensinamentos, o culto ao sagrado, as rezas e a utilização das plantas na vida

cotidiana. Tudo isso forma o patrimônio cultural de saberes trocados e vivenciados pelos moradores, mantendo viva a tradição dos ancestrais.

Saquinho é o resultado histórico, social, cultural e linguístico das famílias que ali chegaram e formaram o povoado. Estabeleceram, para isso, pactos de convivência e foram se constituindo sujeitos moradores rurais. Vivendo de forma simples, as pessoas foram construindo hábitos sociais, religiosos e políticos para erigir a coletividade em um determinado espaço, no qual a vida da comunidade foi sendo gerada na essência do compartilhar do dia a dia.

Figura 3: Igreja Nossa Senhora das Candeias: destaque na comunidade



Fonte: Elaborada pela autora

A Praça de Saquinho é o espaço da coletividade, o lugar onde, naturalmente, as pessoas se encontram para conversar, mas o destaque é a Igreja de Nossa Senhora das Candeias (Fig.3). No centro funciona também a Escola Josafá Santos, onde funcionam classes de alfabetização até o ensino médio. O prédio escolar foi inaugurado com uma sala de

aula em 1978, conforme os registros de documentos da escola e, atualmente, comporta oito salas de aula, uma biblioteca, uma sala abrigando diretoria e secretaria, três sanitários e uma cozinha. No turno matutino a escola funciona da pré-escola até o 5º ano; no vespertino atende ao ensino fundamental II; no noturno tem turmas de Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Ressaltamos que, ao redor do prédio escolar, foram construídas duas mercearias, uma sorveteria, dois bares, uma pequena borracharia e um posto médico aberto todos os dias, atendendo pessoas da localidade e comunidades circunvizinhas. Há ainda uma quadra poliesportiva.

Figura 4: Telefone público resiste à modernidade



Fonte: Elaborada pela autora

É interessante observar que um ponto de telefone público (Fig.4), único na localidade, sobrevive na paisagem do centro da comunidade, mesmo considerando a presença imponente de uma torre de telefonia celular.

As casas construídas à beira da estrada assumem formas e arquitetura de casas urbanas, outras são mais simples e a maioria preserva ainda o formato de casas rurais com varandas em torno dos imóveis. Aos poucos, a comunidade como descrito por D. Catarina vai sendo modificada ganhando outros contornos e tons, com a chegada de outras gerações e pessoas que vêm de lugares diversos em busca de uma vida tranquila, usufruindo de paisagem verdejante, casas simples e aconchegantes; outros vêm em busca de terra boa para plantar. A maioria das casas é feita de blocos, tijolos, adobe, mas há também as antigas casas de taipa,

algumas tão pequeninas e rústicas que logo evidenciam as condições sociais dos moradores. Uma boa quantidade de casas possui varanda na frente, onde os moradores colocam suas redes em tempo de verão para descanso e cadeiras para “prosear com os visitantes e vizinhos” nos finais de tarde e à noite. Algumas casas têm um pequeno quintal, mas os donos geralmente possuem outros terrenos para trabalhar. Ao redor da maioria das casas há plantações de laranjeiras, mandiocas, jaqueiras, cajueiros e outras árvores frutíferas predominantes na região. Os bares e mercearias são, ao anoitecer, ponto de encontro para os homens. Lá, os moradores conversam sobre a agricultura local, a política e temas do cotidiano.

Na comunidade de Saquinho é também perceptível a organização sexualizada dos espaços públicos. A igreja configura-se como o espaço das mulheres. Apesar da presença e participação dos homens, são as mulheres que demarcam o espaço pela liderança nos eventos e atividades religiosas. Enquanto os bares e mercearias são frequentados por homens; as mulheres não são “bem vistas” nestes locais. Na opinião de Pierre Mayol (1996, p.56) a organização de um espaço sexuado se constitui, “como prática de um espaço público, atravessado por todos, homens e mulheres, moços e velhos, a conveniência não poderia não levar em conta, de um modo ou de outro, a diferença dos sexos”. Há um código implícito na comunidade, o da polidez, do refinamento, impondo regras de conduta direcionadas a cada grupo. Assim, mulheres e homens têm lugares e papéis definidos; crianças, adolescentes, jovens e adultos ainda saúdam os idosos da comunidade estendendo a mão e pedindo a bênção. Os idosos, homens e mulheres, são bastante respeitados por todos. Não há espaços reservados para eles, mas há o respeito, a reverência aos mais velhos.

Figura 5: Letramentos presentes nas ruas de Saquinho



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 6: Comércio com letras destacadas: cultura grafocêntrica



Fonte: Elaborada pela autora

Nas práticas sociais e culturais da comunidade, percebemos a funcionalidade dos letramentos locais, considerando que as casas de comércio apresentam *slogans* bem criativos, com letras grandes, dando destaque ao nome de cada estabelecimento (Fig. 5 e 6); nos mercados, os produtos possuem logotipos e preços bem nítidos; as máquinas registradoras confirmam as compras em nota de papel entregue aos consumidores. As placas de publicidade nos bares valorizam os novos produtos comerciais. Percebemos, assim, a presença da cultura grafocêntrica na vida dos idosos, adultos, jovens, adolescentes e crianças que circulam pelos espaços públicos. Independentemente do nível de escolaridade, as pessoas interagem normalmente com o mundo da escrita. Observamos algumas pessoas, provavelmente as mais escolarizadas, fazendo uso da lista de compras.

A igreja católica e as igrejas evangélicas se constituem também como fortes espaços de letramento, pois nelas o convívio com as pregações de padres e pastores promovem a familiaridade com a linguagem bíblica. Além disso, são frequentes os círculos de oração e as reuniões de grupos decisórios sobre as atividades da igreja na preparação de festas, comemorações, evangelizações. As aulas de catecismo na igreja católica e as escolas bíblicas nas evangélicas tornam-se naturalmente espaços de aprendizagem da língua escrita. Observando as atividades das igrejas, percebemos que os eventos e práticas de letramento se constituem como *habitus* naqueles espaços, pois além da Bíblia, outros gêneros textuais de orientação para a leitura do Livro Sagrado, assim como as atividades dominicais e os informativos em geral estão presentes nos ambientes religiosos.

Figura 7: Posto médico envolve práticas diversas de letramento



Fonte: Elaborada pela autora

No posto médico (Fig.7), percebemos outras modalidades de gêneros textuais, como fichas; cartazes de campanha sobre vacinas, remédios e palestras; e cartões de vacinas para idosos, crianças e adultos. O posto ainda oferece remédios para as pessoas em tratamento, acompanhadas pelos médicos de Inhambupe. A frequência ao posto médico constitui-se, assim, em oportunidades de convívio com a língua escrita de alta valia, pois está associada ao interesse das pessoas em resolver suas questões de saúde.

Ressaltamos, ainda, que os meios de transportes que circulam na comunidade apresentam importantes materiais de letramentos, anunciando produtos e outras informações, além da identificação do lugar de origem dos veículos constante nas placas do Departamento Estadual de Trânsito - DETRAN. Outros letramentos circulam na comunidade através de textos que fazem parte da vida cotidiana, tais como as faturas de contas de energia elétrica e telefonia; cartas; cobrança de impostos, entre outros documentos. As práticas de letramento proporcionadas pela TV são potencializadas pela tecnologia midiática. É notória a presença das estações de rádios AM e FM das cidades de Alagoinhas e Salvador nas casas residenciais e nos estabelecimentos comerciais. Assim, por intermédio dos meios de comunicação, os moradores interagem entre si e ficam sabendo dos acontecimentos sociais e políticos do País e do mundo. O uso de celulares já se constitui uma realidade para os moradores de Saquinho: as idosas participantes desta pesquisa possuem telefones móveis. A utilização da Internet se

tornou possível na comunidade pela telefonia rural¹⁴. Embora muitas casas ainda não tenham acesso à rede de computadores, a instalação de uma *lan house* no centro da comunidade atrai, sobretudo, os jovens. A presença de livros, revistas e jornais, entretanto, fica restrita ao ambiente escolar por conta da circulação de materiais trazidos pelos professores e da disponibilidade na biblioteca escolar. Há o projeto de construção de uma Biblioteca municipal. Interessante observar que a localidade não tem sequer uma banca de revistas, mas a *lan house* marca fortemente a cultura local.

A agência social mais caracterizada como transmissora do letramento oficial é, sem dúvida, a Escola Josafá Santos. Nos espaços da escola, jovens, adolescentes, crianças, adultos e idosos aprendem a ler e a escrever conforme as normas previstas pelas políticas educacionais. Reconhecemos que a escola representa, sem dúvida, a oportunidade dos estudantes conviver mais efetivamente com a diversidade de gêneros textuais apresentados não só nos materiais didáticos, mas também nos documentos escolares, nas placas de avisos, nos cartazes das paredes etc. Nas observações de campo, contudo, ficou nítido que os eventos e práticas de letramentos ali produzidos se constituem, quase sempre, em atividades distanciadas dos saberes local. Fica corroborado, desde já, o distanciamento entre as linguagens da escola e da vida comunitária, conforme a discussão produzida por Mota (2002, p.14), a partir da observação de uma cena escolar:

[...] numa sala de aula em um bairro periférico da cidade, uma professora, muito entusiasmada, desenvolve uma atividade de “ampliação de vocabulário” – mostrando gravuras de objetos diversos, solicita que as crianças nomeiem cada objeto articulando “corretamente” cada palavra. Ao mostrar a gravura de um balde, um menino, que vamos chamar de Jorge, levanta a mão e diz: “*bardi*”; a professora, prontamente, corrige a fala do menino, dizendo “*bardi não é certo, o certo é baudi*”. O menino fica calado diante da professora, mas virando-se para o coleguinha ao lado diz: “*Esta professora é maluca. Minha avó que é minha avó, diz bardi. Agora ela quer que eu mude*”.

A boa intenção de ensinar a língua “correta” acaba por excluir, humilhar o aluno, corrigindo a sua fala. O que é considerado como correto para a escola não é para o aluno, portador de outra variação linguística. A verdade é que no Brasil ainda não se deu a devida atenção à presença da diversidade linguística na escola, embora a academia venha apontando estratégias que visam aumentar a produtividade da educação e preservar os direitos do

¹⁴Os *telefones rurais* possuem numeração semelhante à rede fixa urbana da companhia telefônica, figuração em Lista e tarifas subsidiadas pela operadora. Para os telefones celulares rurais são instaladas antenas nas residências.

educando (BORTONI-RICARDO, 2005). Não se percebem os saberes presentes na escola e nos arredores, bem como a diversidade, as festas, a tradição oral e a memória da comunidade. Do mesmo modo, não se registram as mudanças na paisagem natural da comunidade que, aos poucos, vai se expandindo, se alterando, conforme as necessidades socioculturais dos habitantes.

Os diversos letramentos que circulam na comunidade perpassam o universo cultural de Saquinho; entretanto, a maior parte dos moradores que vivem da terra tem seu cotidiano¹⁵ produzindo a vida material com as atividades agrícolas, com o trabalho de preparação do terreno, da limpa da terra, da plantação e da colheita. As práticas de letramento social estão tangencialmente presentes nas suas vidas, pois os sujeitos não se reconhecem como letrados. Os dias da semana e os meses do ano são organizados em tempo de plantar, tempo de cuidar e tempo de colher.

Enquanto as pessoas tecem seu cotidiano, o lugar ganha visibilidade a partir das vivências dos moradores, do trabalho coletivo e das práticas culturais e religiosas vividas no dia a dia. Para Heller (1985, p.20), “A vida cotidiana é a verdadeira essência da substância social”. É o lugar onde se ganha visibilidade, com as vivências e experiências do trabalhador rural. Nela está a vida do indivíduo. Santana (1998, p. 20) pontua: “[...] é nas relações inscritas na dinâmica da cotidianidade que se aprende o processo em que os indivíduos adquirem o estatuto de sujeitos históricos”.

A compreensão sobre a cotidianidade torna-se esclarecida pelos estudos de Certeau (1996), nos quais fica expresso que a organização da vida cotidiana se articula conforme os comportamentos tornados visíveis no espaço social, resultantes da maneira de cada um se portar na comunidade. Isso se traduz pelo vestuário, pela aplicação mais ou menos estrita dos códigos de cortesia, como: saudações, palavras amistosas, modo de falar ou informar algo e ritmo de andar. Os benefícios simbólicos esperados pela maneira de se portar das pessoas perpassam pelas raízes da tradição cultural, caso das cortesias entre si nos modos de conversar; saudações que os jovens, as crianças e adolescentes fazem aos mais velhos; amizades e cumplicidades entre eles, bem como as formas de camaradagem estabelecidas entre os seus pares e vizinhos. É preciso saber se comportar dentro dos padrões culturais locais; ser conveniente, ser sociável e participar de alguma forma da vida da comunidade.

¹⁵ Apropriamos-nos do termo cotidiano usado por Michel de Certeau. O termo cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior [...] é uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velados. (CERTEAU, 1996, p. 31).

Para isso, o sujeito torna-se parceiro de um contrato social implícito no qual se exige o mínimo de respeito e adequação ao jeito de viver socialmente estabelecido no sentido de tornar possível a vida cotidiana na comunidade. “Possível”, segundo Mayol, (1996, p.39), “deve ser entendido no sentido mais trivial: não tornar ‘a vida impossível’ por ruptura abusiva do contrato implícito sobre o qual se fundamenta a coexistência da comunidade”.

Saquinho torna-se, então, mais fortemente reconhecida pelas práticas culturais dos sujeitos ali nascidos ou residentes há muito tempo. O uso cotidiano desse espaço permite aos moradores a sua apropriação como se fosse um bem particular. Mayol (1996, p.42) assinala: “Essa apropriação implica ações que recomponham o espaço proposto pelo ambiente à medida do investimento dos sujeitos, e que são as peças mestras de uma prática cultural espontânea” Para os moradores, o espaço se resume, ainda de acordo com este autor “à soma das trajetórias inauguradas a partir do seu local de habitação”. Ali, o sujeito se firma como morador, coparticipante do crescimento da comunidade, construindo identidades que lhes permitem assumir lugar na rede das relações sociais inscritas no ambiente.

Consequentemente, cada sujeito pode falar de si e do lugar onde está sua história na e com a comunidade; da sua família e dos antepassados locais. Desse modo, em paralelo ao que Mayol (1996, p.46) define como bairro concebemos a comunidade como “organização coletiva de trajetórias individuais: com ela ficam postos à disposição dos seus usuários ‘lugares’ na proximidade dos quais se encontram necessariamente para atender suas necessidades cotidianas”.

2.1.1 As mulheres idosas, suas casas, seus domínios de si

A estrada de chão batido ainda é uma realidade em Saquinho. Em tempos remotos, tinha a função de dividir o terreno, demarcando as terras das famílias de D. Catarina e de Sr.Tuninho¹⁶. Atualmente, faz a conexão entre os municípios de Inhambupe-Alagoinhas e comunidades vizinhas. Seguindo essa via, vamos conhecendo uma grande parte dos moradores até chegar, pouco a pouco, aos locais onde estão situadas as casas das mulheres idosas, estudantes do TOPA e protagonistas dessa pesquisa.

¹⁶ Sr.Tuninho é o nome dado a um grande latifundiário da comunidade de Saquinho; seus pais e avós eram donos de escravos na região, donos de quase todas as terras. Com o declínio da cana de açúcar e abolição da escravatura, os bisavós e avós de D. Catarina compraram parte das terras. Durante a pesquisa de mestrado, identifiquei uma família da linhagem de Sr. Tuninho.

Figura 8 – Casa de D. Lili: construção nova



Fonte: Elaborada pela autora

A primeira casa é a de D. Lili (Fig. 8) - moradia nova, construída recentemente, ainda sem pintura, mas bastante aconchegante. O imóvel dispõe de um pequeno jardim à frente e uma parte encontra-se ainda em processo de construção.

Figura 9 – Casa de D. Vitória: verde nas paredes e ao redor



Fonte: Elaborada pela autora

Em seguida, encontramos a residência de D. Vitória (Fig.9), esposa de Sr. Gilberto. A casa foi pintada na cor verde água, simples; ao seu redor há muitas árvores frutíferas e plantações de mandioca, milho e feijão. Nas paredes internas, da mesma cor, encontramos imagens de santos dos quais D. Vitória é devota; um calendário anual e fotos da família. D. Vitória faz parte da Associação de Moradores e da Igreja Católica.

Figura 10 – Casa de D. Felicidade: grande e aconchegante



Fonte: Elaborada pela autora

Quando saímos da casa de D. Vitória, logo avistamos a casa de D. Felicidade e do Sr. Lídio (Fig.10). Eles são os pais da alfabetizadora que ministra as aulas do TOPA, numa sala anexa à própria residência, denominada Espaço do TOPA I. A casa é ampla e aconchegante, pintada na cor azul e tem um grande pomar com laranjeiras, coqueiros, jaqueiras, cajueiros e mangueiras. Eles também plantam feijão e milho e têm uma pequena horta para consumo familiar. Nas paredes da sala há fotos da família, uma imagem da Bíblia e o calendário anual. No portão da casa tem uma placa onde se lê: “Vende-se produtos de limpeza *Amway*”. Próxima à casa de D. Felicidade há a Igreja Assembleia de Deus, templo religioso frequentado por ela durante a semana e aos domingos. Lá são realizados círculos de oração; funciona a escola bíblica e são feitos os cultos de adoração a Deus.

Continuamos andando e chegamos à Praça de Saquinho, calçada com paralelepípedos, onde estão os supermercados, bares, sorveteria, posto de saúde e a Igreja de Nossa Senhora das Candeias. Localizamos a escola no centro. Seguimos em frente, onde há a quadra poliesportiva e a casa de D. Catarina, onde moram sua nora, netos e bisnetos; logo ao lado, temos a casa de Sr. Zé de Rufino, filho de D. Catarina. À frente, a Igreja Cristã do Brasil e o novo Posto de Saúde; do outro lado a Associação dos Agricultores de Saquinho, espaço onde também acontecem as aulas do TOPA, denominadas de Espaço do TOPA 2.

Figura 11 – Casa de D. Celestina: refúgio



Fonte: Elaborada pela autora

Ainda em Saquinho, seguindo pela mesma estrada chegamos à casa de D. Celestina (Fig. 11), esposa do Sr. Magno. Sua casa fica em uma chácara com plantações diversas entre legumes, hortaliças e frutas; fica um pouco recuada, com um portão grande à frente. Todas as vezes que fomos visitá-la, tivemos que chamá-la em voz alta, porque há uma criação de cães que ficam alvoroçados com a presença de estranhos. Nas paredes da casa de D. Celestina é bastante evidente a presença de imagens de santos, sem faltar o calendário anual.

Seguimos a estrada de chão batido e logo à frente temos a demarcação das antigas terras que dividia a família de D. Catarina e a família de Sr. Tuninho. Visualizamos as bananeiras, considerada por Sr. Zé de Rufino¹⁷, como herança e patrimônio da família, pois ali era a senzala. Suas narrativas rememoram a importância desse local:

As bananeiras é o que tem de melhor nessa roça, é patrimônio dos nossos avós, tem mais de 200 anos [...] Esse bananal era do avô dela. Por mim tava toda lá, mas meu irmão chegou de São Paulo e arrancou a metade pra plantar laranjeira, eu peguei uma briga pra não arrancar. Lá nas bananeiras morava muita gente, a tia de mamãe, a irmã de mamãe, a finada Rosa, lá morava muita gente. Minha mãe dizia que ali antigamente foi uma senzala [...] Uma certa vez houve uma conversa

¹⁷ Sr. Zé de Rufino, colaborador da pesquisa de mestrado intitulada *Percursos da Oralidade e Letramento na comunidade de Saquinho, município de Inhambupe, BA*. 2008.190f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

de vender o terreno, a faixa¹⁸ também causou um prejuízo pra gente porque queria que a gente arrancasse toda a bananeira. E minha mãe chorou muito e me pediu pra cuidar e não deixar ninguém destruir. Eu disse: “Enquanto eu for vivo, ninguém mexe nas bananeiras”. Ali já deu comida a todo esse povo. É uma herança dos nossos descendentes.

As bananeiras constituem o lugar que inaugura a vida dos seus ancestrais; ali há marcas identitárias que revelam significados vários, tais como: escravidão, moradia, terreiro de candomblé, presença de familiares. As bananeiras são referenciais do começo de tudo. Engloba o início da ancestralidade, das primeiras famílias que ali chegaram, construíram o lugarejo e as plantaram para que seus frutos pudessem alimentar suas famílias. As bananeiras são consideradas, assim, como o lugar da vida. É ali que Sr. Zé de Rufino enxerga o lugar da continuidade dos vínculos comunais com as raízes da tradição familiar de origem africana. Em síntese, as bananeiras representam o alimento para o corpo e o espírito, a continuidade da vida, da cultura e da tradição ancestral. Matar as bananeiras seria interromper esse ciclo (inter)(trans)geracional.

Figura 12 – Casa de D. Mariinha: simplicidade



Fonte: Elaborada pela autora

Após a trilha que segue para as bananeiras, ao lado da Rede Hidroelétrica de Paulo Afonso, abandonamos a estrada de chão batido que segue para o Rio Subaúma, onde se encontra uma ponte que demarca a divisa entre Inhambupe e Alagoinhas. Ao tomar a direção para a outra estrada que vai para a comunidade rural de Mocambo, logo à frente encontramos

¹⁸ Faixa é o local conhecido por todos da comunidade, por onde passa a Rede Hidroelétrica de Paulo Afonso da Companhia Hidrelétrica do São Francisco - CHESF.

a casa de D. Mariinha (Fig.12). Uma residência simples, pequena e bem cuidada, com imagens de santos e também um calendário exposto à parede, além da coleção de livros de culinária bem visível aos visitantes. Em sua casa, moram uma tia surda idosa e um tio idoso, a nora e o filho. Nos arredores da casa há muitas árvores frutíferas e uma plantação de legumes e hortaliças. Foi nessa casa simples que passei horas, entretida com as histórias intermináveis narradas por D. Mariinha.

Entre trilhas e trilhas, com difícil acesso de carro, chega-se à antiga casa de D. Lili, local onde os primeiros laços de confiança entre pesquisadora e colaboradora foram estabelecidos, pontuados pelas primeiras entrevistas narrativas. Recentemente, D.Lili mudou-se para a casa nova, no centro da comunidade de Saquinho. Seu pomar, suas plantações de mandioca, feijão e milho, batata doce continuam, entretanto, no seu sítio.

2.1.2 O aconchego da casa, o porto seguro e o fortalecimento das identidades femininas

A casa constitui-se como o primeiro espaço de socialização; o universo familiar define o jeito de ser das pessoas, assim como as práticas culturais e sociais estabelecem a iniciação das primeiras aprendizagens. É na casa que se desenvolvem os primeiros hábitos associados aos padrões sociais da família, o que Bourdieu denomina de *habitus*, no caso no campo familiar. Enquanto corpo, a casa é o lugar no qual a pessoa se define, apresenta, aspira e rememora; a casa é o espaço que o corpo busca para viver com segurança. Na casa, se busca refúgio para dormir, descansar, viver e sentir segurança. Susan Saegert (1985, p. 292) aponta:

A maior parte da atenção (das teorias sobre moradias) é dada a expressão do *self* como um indivíduo psicológico em relação a uma estrutura social. A existência física do *self* em interdependência com o ambiente recebe pouca atenção seja no nível individual ou como um aspecto primário de arranjos sociais. Isto é, na maioria das sociedades, a moradia propicia um espaço primário para comer, dormir, armazenar e cozinhar, fazer sexo, cuidar das crianças e dos doentes, vestir-se, etc. Estas atividades são, ao mesmo tempo, biologicamente necessárias e realizadas de modo profundamente significante, cultural e individualmente.

As narrativas autobiográficas das mulheres idosas trazem revelações interessantes sobre a representação simbólica da casa. Sabe-se que a casa é um espaço importante, mas para a mulher a casa tem uma representação mais intimista. Bachelard (2008) analisa simbolicamente a casa como um espaço de felicidade; “É um pedacinho do céu”, confirma D.

Felicidade. “A casa, como o fogo, como a água, nos permitirá evocar, na sequência de nossa obra, luzes fugidias de devaneio que iluminam a síntese do imemorial com a lembrança” (BACHELARD, 2008, p. 25).

O sentimento que une as mulheres a casa recebe a denominação de topofilia, termo usado por Tuan (1974), para explicar as percepções, atitudes e valores que se estabelecem como um elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. As casas representam o valor humano que as mulheres e homens constroem com afincos, depositando ali toda sua dedicação. A casa é o espaço de posse que demarca as identidades de seus moradores. Esses sentimentos são visibilizados nos relatos aqui transcritos:

Ter minha casa direitinho com minha roça e passar os dias em pé segura me faz sentir poderosa. Ter meu marido, e Deus dá o poder da gente viver até que Deus nos separe. Entre as quedas, viver até o dia em que Deus quiser. Chamando por Deus a pessoa se sentirá poderosa (D. Celestina- Entrevista narrativa).

A casa de minha mãe era na Barra. Lá, nós moramos oito anos. Quando nós fomos para São Paulo, o irmão dela dividiu o terreno. Quando minha mãe chegou ficou muito triste, pois não tinha mais nada e não quis ficar mais ali. Não tinha mais sentido. Nós compramos esse terreno aqui. Eu não. Minha mãe comprou tudo. Ai, ele mesmo, meu tio que tomou o terreno de minha mãe e disse: - Passe o terreno para o nome de tua filha e faz a casa pegada com a dela. Minha mãe concordou e fez a casa pegada com a minha. Nós reformamos a casa toda. Nesse tempo ainda existia a Bahia Fruta, aí eles trabalharam lá e trouxeram as madeiras. Compramos um caminhão de madeira e trocamos a madeira da casa toda. Ela ficou comigo. Minha mãe adoeceu e faleceu. Quando ela faleceu, nós ficamos lá na outra casa ainda. Depois a casa ficou ruim e a coisa foi melhorando e nós construímos essa aqui. [...] Aos sessenta anos foi muita felicidade, uma grande felicidade, conquistei minha aposentadoria e me senti voando nas nuvens. Aí comecei a inventar moda, comecei arrumar minha casa da forma que tive vontade e ainda não terminei, viu? Ela está me servindo, mas ainda quero mais. O marido me ajudava, me dava um dinheirinho, era pouco, mas dava pra tudo. Agora, está sendo muito bom, hoje ganhei minha independência, depois que me aposentei (D. Felicidade- Entrevista narrativa).

Quando recebi o primeiro dinheiro de aposentadoria, ele (patrão) bateu minhas contas e me liberou. [...] Com 55 anos, eu, com o suor do meu trabalho e ajuda de Deus construí minha casinha. Trabalhei numa fazenda, meu patrão me deu meus tempos, juntei com meu trabalho e fiz minha casa. Agora, estou me mudando para a casa nova, porque onde estou é muito distante sem vizinhos, aqui vai ser melhor, porque tenho vizinhos. [...] A alegria da minha vida foi ter minha casa. Aos 30 anos trabalhava numa fazenda, fiz meu barraco, meu patrão me ajudou (D. Mariinha - Entrevista narrativa).

Morei muito na casa dos outros, nas terras dos outros, que pra beber água tinha que andar muito, pra achar um pote d'água, uma lenha pra cozinhar. E hoje graças a Deus, pai poderoso, pai eterno, pai do céu. Hoje moro nesse barraco com essas telhas em cima, é o meu suor mais do meu velho. Ele trabalhou muito, quebrou muita pedra na pedreira de Euriquinho, e eu na roça plantando essas

mandioquinha pra dar de comer aos nossos filhos, com isso mesmo fomos recuperando dinheiro e nós compramos e estamos morando. É a grande felicidade de minha vida que eu daqui num pretendo sair com a vida pra outro lugar, quero ficar até chegar o dia de eu ir pra outra terra. Moro nesta casa tá com mais de 36 a 38 anos (D. Vitória- Entrevista narrativa).

Observando os excertos selecionados, compreendemos que as casas têm significados diversos; apesar de essas idosas estarem imbricadas por sentimentos que se assemelham, ao falar de cada casa, se expressam a partir de uma representação simbólica em evidência, pois suas práticas sociais, culturais, religiosas e estilos de vida são essencialmente preservados nos espaços familiares. Assim, cada uma se apropria e relaciona com a casa de forma diferenciada. Os processos de apropriação de uma casa são complexos e se organizam em aspectos fundamentais: a ação de transformar o espaço, a demarcação identitária de lugar e a identidade do sujeito que se relaciona e interage com os processos afetivos, cognitivos e interativos (GONÇALVES, 2007, p.28-29).

Ao construir uma casa, o sujeito apropria-se, “emoldura” a casa ao seu modo, desde a pintura, janelas, pisos, móveis, objetos, adereços e utensílios domésticos, bem como a forma de arrumar os cantos da casa. Tudo isso reflete hábitos, valores e modos de vida. A casa se apresenta carregada de emoções e sentimentos. Tudo isso reflete no seu eu, porque é o espaço onde se busca refúgio, segurança; onde o corpo encontra repouso e ganha vitalidade; lugar onde as pessoas idealizam projetos e concretizam sonhos; é na casa que as famílias criam e educam os filhos; mas a casa pode ser, também, um espaço fronteiro, de negociação, às vezes, de tensões entre os membros.

D. Celestina apresenta sua casa como lugar de poder, firmeza e segurança. Ali, ela se afirma e constrói laços de afetividade, amizade e fortalecimento, demarcando sua identidade de mulher e companheira de vida do seu esposo.

Para D. Felicidade, nas suas narrativas, foi importante relatar o histórico da construção da casa como resultado de um empreendimento familiar. Com a aposentadoria que adquiriu após completar 60 anos, ela investe seus recursos financeiros na reforma e na arrumação estética da casa. Observa-se que, na sua concepção, a velhice aparece como fase de investimento, realização de projetos de vida e de conquista de autonomia.

Na perspectiva de D. Lili, a casa se constitui um projeto financeiro concretizado pela poupança, em decorrência do reconhecimento dos frutos do trabalho. Isso se faz presente em sua trajetória de vida, ao juntar rendas para construir sua casa. Insatisfeita com a casa no sítio, ela comprou um lote de terra na estrada de “chão batido” que conduz as pessoas ao centro de Saquinho, pois ali se sente mais próxima dos amigos [ela justifica que na casa do sítio ficava

sozinha, distante de toda vizinhança]. Percebe-se que para D. Celestina, D. Felicidade e D. Lili a casa aparece como espaço de realização pessoal e familiar.

D. Mariinha fala pouco sobre sua casa, referindo-se ao imóvel como “um barraco”, considerado-a, deste modo, uma habitação pobre e desprestigiada. Para conseguir essa construção, reconhece que contou com a ajuda do patrão. Na sua fala fica evidente que ali ela realizou seu sonho, sente-se segura e protegida, mas ela não afirma que ficará no “barraco” até o fim da vida. Isso sugere projetos de melhoria de vida, apesar de não estarem explícitos no depoimento.

D. Vitória, por sua vez, expressou o desejo pessoal de querer sair da casa dos outros, realçando a luta nas tarefas cotidianas. Ter a casa própria foi o resultado de muitos esforços por parte dela e do esposo. Ela reconhece, entretanto, essa conquista como decorrente da ‘obra divina’. Percebe-se, também, em sua fala, um forte sentimento de pertencimento e lealdade à terra, pela determinação de não abandonar a casa. Isso significa o desejo de permanecer ali até os últimos dias de vida. Diferentemente de D. Mariinha e D. Vitória, que se referem às suas casas como barracos¹⁹, reconhecendo as condições precárias da moradia.

A casa constitui-se, essencialmente, como um espaço biográfico, pois nela cada membro da família se inscreve como autor. É na casa que se inicia e se retoma a escrita da vida. Na casa dos pais, os filhos iniciam as aprendizagens, reflexões e orientações para alçar voos. A cada nova casa percebe-se a sensação de (re)inícios, (re)encontros, (re)tomadas de vida. Fica evidente nas narrativas das mulheres idosas que a casa tem um significado especial, assumindo sentidos pessoais os quais extrapolam a concepção de um espaço físico. Certeau e Giard (1996, p.203) concebe a casa como território privado e acentua:

O território onde se desdobram e se repetem dia a dia os gestos elementares das artes de fazer é antes de tudo o espaço doméstico, a casa da gente. De tudo se faz para não “retirar-se” dela, porque é o lugar em que a gente se sente em paz. “Entra-se em casa”, no lugar próprio que, por definição, não poderia ser o lugar de outrem. Aqui todo visitante é um intruso. A menos que tenha sido explícita e livremente convidado a entrar. Mesmo neste caso o convidado deve saber ficar no seu lugar, sem atrever-se circular por todas as dependências da casa; deve saber principalmente abreviar sua visita, sob pena de cair na categoria (temível) dos “importunos”, daqueles que devem ser discretamente lembrados das boas maneiras, ou, pior ainda, daqueles que devem ser evitados a todo custo, pois não sabem ser convenientes nem manter “certa distância”.

¹⁹ O termo barraco é usado na zona rural para referirem-se as casas que consideram de menor prestígio social.

As mulheres estabelecem, assim, relações de afetividade, felicidade, segurança e empoderamento através da casa, pois ali se fortalecem e cuidam da alimentação, roupas e da saúde. É na casa, apontam Certeau e Giard (1996, p.205), que “[...] os corpos se lavam, se embelezam, se perfumam. Aqui as pessoas se estreitam, se abraçam e depois se separam”. A casa transforma-se, então, em sinônimo de vida: o espaço propício à celebração dos ritmos, dos tempos e da existência. Corpo e casa são lugares de celebração, bem como de sofrimento. No caso de decepções, as pessoas buscam refúgio em casa, porque nesse espaço o corpo encontra lugar para se (re)fazer. A casa está, enfim, relacionada ao corpo individual e social. Retomando a metáfora entre casa e corpo, segundo Rabinovich (2012, p.23), os objetos refletem individualidades que se transformam em socializações, formas de se apresentar e se comunicar com o outro. Diz:

Casa e corpo podem ser vistos como objetos espacializados e suportes objetáveis de uma representação socializada de si e de uma comunicação com o outro, referidos aos códigos culturais atribuídos à sua morfologia e ao seu posicionamento no espaço, e aos seus anexos - objetos/ornamentos que os complementam.

Ao prestarmos atenção a cada mulher e suas respectivas casas, se conclui que a construção da identidade feminina é fortemente demarcada por este ambiente. Nele, a mulher pode transitar e exercer sua autoridade, mesmo quando reconhece no marido a voz de comando. A casa aparece como representação metassimbólica, associada à função de “maternagem”, constituindo-se numa simbologia que aparece como o útero sócio-historicamente construído (RABINOVICH, 2012, p. 23).

Ainda argumentando sobre a natureza simbólica da casa, Jean-Pierre Vernant (1973, p.197-198) aponta para a associação entre a interioridade da casa e a sensação de segurança da mulher, em contraponto ao que simboliza para o homem. Pondera:

O espaço doméstico, espaço fechado, com um teto (protegido), tem, para os gregos, uma conotação feminina. O espaço de fora, do exterior, tem a conotação masculina. A mulher está em casa em seu domínio. Aí é o seu lugar; em princípio ela não deve sair. O homem, pelo contrário, representa no *oikos*²⁰, o elemento centrífugo: cabe-lhe deixar o recinto tranquilizador do lar para defrontar-se com os cansaços, os perigos, os imprevistos do exterior.

²⁰ Formação: *Oikos+Logos* (palavra grega). Ecologia: Estudo das relações entre os seres vivos e o meio ambiente em que vivem, bem como as suas influências; estudo dos ecossistemas, estudo do desenvolvimento das comunidades humanas em suas relações com o meio ambiente.

Fonte: Dicionário Informal.

Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/ecologia/81/>. Acesso em 18 jul. 2011

Enfim, em consonância com as narrativas das mulheres idosas da pesquisa, a casa se configura como espaço de pertencimento, identidade e de desenrolar da vida cotidiana, corroborando com o que afirma Bachelard (2008, p. 24): “Porque a casa é o nosso canto no mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos”. O ser humano sem casa fica disperso no mundo; é como se perdesse sua identidade; suas origens; seu chão.

2.2 MEMÓRIAS, TEMPO E ENVELHECIMENTO: AS NARRATIVAS DE CINCO MULHERES IDOSAS

Memória, tempo e envelhecimento se entrecruzam nas narrativas produzidas pelas mulheres idosas; são histórias imbricadas em narrativas de antepassados que ecoam na rememoração de fatos da vida instalados no passado e traduzidos no presente: os tempos se confundem. O evento narrativo, em si, desencadeia um turbilhão de emoções do qual brotam desejos, angústias, projetos, aprendizados e reflexões. A apropriação de si no tempo presente acontece no decorrer do processo de recordar e reviver as diversas fases da vida.

É a memória que faz guardar as lembranças vividas. Sem a memória, o sujeito não se assume na sua identidade, perde-se a identidade pessoal, social, psicológica, intelectual, religiosa e profissional. A memória nos lembra sobre quem fomos e quem nos tornamos. Sem a memória não se percebe a constituição de si. A memória permite ao sujeito se relacionar com o tempo, não apenas o cronológico, mas o que se vive e revive. Para recordar é preciso experienciar diferentes tempos sociais e históricos. O homem nasce, cresce e envelhece porque vive o tempo, e para reviver o tempo é preciso recordá-lo. Assim como um novelo de lã, a memória necessita ser desenrolada, os fatos vão surgindo a partir dos nós desatados.

Nos percursos da vida, as pessoas se inscrevem num passado guardado na memória, vivendo o presente materializado em cenas que se esvaem e são armazenadas para ser recordadas e narradas no futuro. Se o tempo devora o sujeito a cada segundo, então a consciência no tempo presente promove atualizações com o tempo passado possibilitando, inclusive, fazer arranjos e ajustes. O passado é lembrado, não para mudar o já construído, mas para dar outro significado à vida presente.

Ao trazer à tona as memórias, se tem a ilusão de que o passado pode ser revivido graças às lembranças de um tempo distante. Para cada fase experimenta-se viver momentos específicos, indo da infância, adolescência, passando pelo ser adulto e chegando ao

envelhecimento. Em cada fase acumulam-se experiências, sendo a memória guardiã dessas experiências filtradas e guardadas para serem rememoradas e atualizadas no tempo futuro. Portanto, recordar a própria vida é fundamental para o sentimento de identidade, assim como lidar com as lembranças pode servir para fortalecer e/ou recapturar a autoconfiança (THOMPSON, 1992).

Reviver no presente as evocações do passado é um modo de revitalizar a memória, dando-lhe novos timbres de afeto. Neste caso o corpo se renova, atualizando as experiências vividas e ressignificando o presente. No corpo que envelhece estão inscritas as memórias do passado. Cada um carrega as marcas, as histórias, as alegrias e tristezas vividas. Aos poucos, essas certezas e incertezas vão sendo depositadas, enlaçando-se em textos latentes, delineando (im)previsíveis caminhos e experiências. Nesse processo, vamos envelhecendo. Assim, ao definir a memória, Mucida (2009, p.15) argumenta:

A memória constitui-se de traços das experiências, sentidas ou imaginadas. Nessa direção não importa se uma lembrança que retorna liga-se a algo vivido daquela maneira, se foi imaginado ou apenas desejado. A memória guarda em seus registros impressões arcaicas, percepções, sentimentos, projeções, fantasias e de toda sorte de afetos que não se desfazem, mas nem todas podem ser lembradas.

Desse modo, cada sujeito escreve, desenha, pinta, tece, conta e canta sua velhice de acordo com o modo como cada um lida com a vida. “A velhice não traz em cena outro sujeito” (MUCIDA, 2009, p.23), mas o próprio sujeito, dono/dona do seu corpo, autor/autora das suas memórias. O corpo vai denunciando a idade, pois os anos de experiências, as histórias vividas estão incrustadas nele, constituído a partir da memória dos anos passados. Os desejos, entretanto, parecem não envelhecer, continuam latentes, aparecendo e se apresentando de maneiras diversas durante as fases da vida.

Com traços e letras, as mulheres idosas trazem à tona as memórias da família, do grupo social e das aprendizagens da infância, juventude e vida adulta, atualizadas no envelhecimento frente aos projetos de vida do agora, com novas possibilidades, motivações e perspectivas. Vivendo o envelhecimento, as mulheres têm compreensão maior de suas histórias de vida, tornadas como “instrumento-método” de formação, independentemente da idade, do perfil sociocultural e do espaço geográfico e político (JOSSO, 2010, p.136).

Assim, as narrativas autobiográficas se constituem como instrumento-método, porque através delas é possível ter contato com as subjetividades e os significados do que é narrado. Durante esse processo de narrar, acentua Vera T. Brandão (2008, p.29):

[...] uma teia de significado permanece semi-oculta e só pode ser apreendida com olhar atento nas entrelinhas das narrativas. E só as memórias, especialmente as autobiográficas, podem ajudar-nos nesse trabalho de ler o “invisível” como instrumento fundamental na recomposição do imaginário, que confere significados às trajetórias de vida e realimenta as culturas.

O que as idosas narram sobre si perpassa, desse modo, pela formação cultural e social do tempo e espaço de cada uma. As memórias autobiográficas funcionam como dispositivo da tessitura social e cultural de onde cada uma se constituiu mulher em suas trajetórias singulares e múltiplas. De tal modo, as narrativas constituem-se como ferramentas de aprendizagem de si e podem ser concebidas como instrumento de pesquisa, ao elucidar as questões de linguagem, identidade e cultura (MOTA, 2010).

As narrativas que os encontros intencionaram foram potencialmente representantes da memória individual e coletiva, a partir de vivências individuais experienciadas pela família no grupo social. Trata-se, então, da reconstituição do tempo, da evocação do passado refletido no tempo presente. Essa articulação entre os eixos temporais é explicada por Souza (2006, p. 102), ao dizer:

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências. O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é situar-se no passado e no presente.

Ao narrarmos, nos reinventamos em nosso fazer, em nossas memórias, reflexões e aprendizagens e nos encontramos nas histórias que biografamos. Nossos saberes se entrecruzam com outros saberes e rememoramos nossas aprendizagens construídas nos caminhos e descaminhos das experiências vividas por outras mulheres de um mesmo lugar e de lugares diferentes, unindo vínculos da afetividade; sentimentos; ideias; pensamentos; e, principalmente, cumplicidade. Em Saquinho, os vínculos das ancestralidades africana e indígena estão presentes na vida de cada de mulher; as idosas são responsáveis pelos ensinamentos, pela tradição oral, pelos remédios caseiros, rezas e alimentação da família. Enfim, cada peça de roupa, receita, objeto, tem um lugar guardado na memória de cada uma delas.

2.2.1 As matriarcas de Saquinho: ancestralidade, legado de sabedoria e tradição

As histórias das mulheres de Saquinho estão imbricadas nas histórias de vida de suas matriarcas, sejam elas bisavós, avós, mães, tias, amigas, comadres, parteiras, vizinhas, filhas

e/ou netas. Elas assumem seus lugares sociais e se destacam pelas lutas pessoais travadas nas tarefas cotidianas, cumplicidades e aprendizagens. D. Catarina é considerada como a matriarca de todas as mulheres de Saquinho, reconhecida e nomeada como “Mãe Catarina”. Nesse sentido, destacamos D. Catarina como porta-voz das histórias de muitas mulheres que têm trajetórias de vida vinculadas ao processo histórico da comunidade de Saquinho. Sem os ensinamentos, as lições e as histórias dos mais velhos, as idosas de hoje não saberiam narrar sobre suas origens, contar os caminhos e revelar sentimentos, crenças e desejos. Quem são essas mulheres e o que contam suas histórias? Quem são as mulheres retratadas nas suas narrativas? Enfim, de onde falam, o que pensam e fazem da vida?

Escrever histórias de mulheres é sair do silêncio no qual elas se encontram(vam) historicamente confinadas. No silêncio profundo traduzido pelo não dito, por uma palavra ou, simplesmente, pelo silêncio em si. Nesse silêncio, é claro, as mulheres de Saquinho não estão sozinhas, pois ele envolve o continente perdido das vidas submersas no esquecimento. A obra de Perrot (2007) *Minha história das mulheres*, apresenta vasto estudo de pesquisas (observar o período) sobre as mulheres francesas nos seus espaços público e privado, incluindo as mulheres camponesas, artistas, donas-de-casa, feministas, entre outras que retratam a época. No tocante às mulheres camponesas, a autora assevera: “[...]as camponesas são as mais silenciosas das mulheres. Imersas na hierarquia de sociedades patriarcais, são poucas as que emergem do grupo, pois se fundem com a família, com os trabalhos e os dias de uma vida rural que parece escapar à história” (PERROT, 2007, p.110).

De forma análoga, não espanta que nas andanças por Saquinho tenha encontrado dificuldades para colher informações acerca dos primeiros moradores e da formação da comunidade. Naquele momento, ao questionar as idosas sobre as histórias de escravidão e práticas culturais/religiosas do candomblé, elas emudeciam, silenciavam.

O silêncio, contudo, não é vazio ou sem sentido. Pelo contrário, é o indício de uma instância significativa. Leva à compreensão do “vazio” da linguagem como horizonte e não como falta. Ao que parece, o silêncio talvez seja a melhor forma de dizer o que não pode ser dito de outra forma (ORLANDI, 2007). Lembramos-nos da estratégia usada pela mulher imigrante, apresentada por Mota (2010, p. 28), a qual prefere se passar como uma pessoa muda a ter que enfrentar o dilema de não saber a língua estrangeira e, assim, ela conta sobre esse episódio:

Quando eu cheguei aqui eu saía com meu filho para andar pela rua e parecia um castigo porque sempre alguém se aproximava para perguntar alguma

coisa. Eu falava *I don't speak English*. Eu não suporto dizer isso. Uma vez eu já estava cansada disso, eu passei por um posto de gasolina e uma mulher parou o carro e me perguntou alguma coisa. Aí então eu decidi fazer um gesto com a mão na boca e fingir que era muda. A mulher aí demonstrou solidariedade e disse *I'm sorry*. Descobri que é melhor ser muda do que não falar a língua. A gente se sente mais envergonhada quando mostra que não sabe falar a língua deles (Sônia).

Os encontros com as idosas de Saquinho foram marcados por sorrisos, mas, no decorrer das narrativas, o silêncio invadia a conversa e, muitas vezes, de forma precipitada, a narradora interrompia a fala buscando finalização. “*Eu já disse tudo...*”, afirmava, quando, na verdade, o tudo já havia sido dito no silêncio ou o que restava ser contado era preenchido pelo silêncio.

Na intenção de antecipar um pouco a natureza dessas histórias, adiantamos a fala de D. Crescência, senhora participante da fase inicial da pesquisa do mestrado, em 2006. Neste depoimento, D. Crescência dá pistas sobre seu acanhamento em contar histórias “duras”. Entretanto, demonstra consciência dos valores atribuídos à escrita, além de denunciar o sentimento de exclusão pelo fato de ser mulher sem o direito de acesso à escolarização. Ficam evidentes, na sua fala, o poder do machismo e o lugar de inferioridade atribuído às filhas.

Eu me alembro do Saquinho, quando eu arremendava²¹: Meu pai ainda dizia que nós não fazia nada. Foi assim que nós foi criada. Minha mãe morreu cedo, Catarina casou e eu tive que tomar conta e criar meus irmãos. Só meus dois irmãos mais novos foram para escola. Nós, mulher, não fomos à escola e nem aprendemos a ler e escrever. E eu não me alembro mais de nada. Saquinho que nós conhecia foi aonde nós nascemos e nos criamos. E, hoje, tudo é Saquinho. Eu já disse tudo.

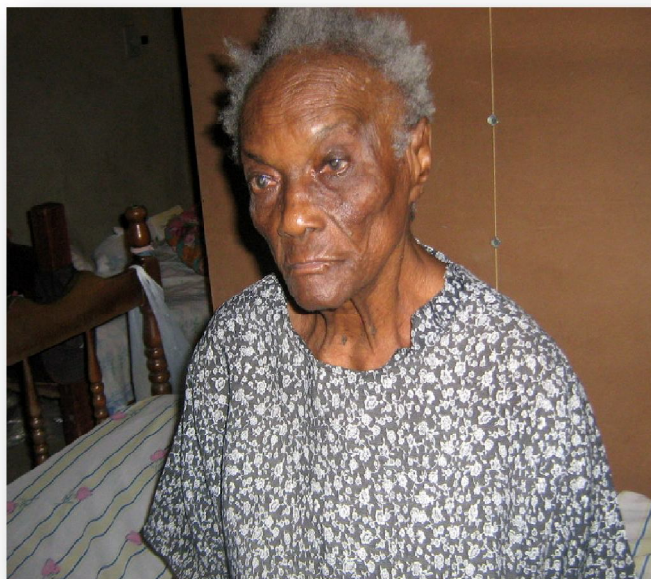
No final da narração, D. Crescência colocou: “*Eu só me alembro disso, dá para senhora botar no seu livro?*” Assim, denota o desejo de ser ouvida, mas, ao mesmo tempo, é como se quisesse, talvez, não expor o sofrimento, o medo de não ser entendida.

O fato de D. Crescência poder passar suas informações para um livro representa uma oportunidade de registrar e denunciar o quanto foi maltratada na infância e adolescência. Ao fazer isso, ela reconhece o poder político da língua escrita e do livro impresso como importante documento de registro, de algo que precisa ser comunicado.

²¹*Arremendava no contexto social da pesquisa significa: colocar “remendos” nas roupas; fazer bainhas de calças; arrematar as pontas com a agulha usando as mãos; concertar as roupas dos irmãos quando estavam ficando velhas.*

A fala de D. Crescência sintetiza a situação de exclusão social das mulheres, narrada de forma objetiva, sem rodeios, e finalizada em um tom enérgico: “*Eu já disse tudo*”, como se fosse melhor se calar logo. Ou será que a dor da memória ressoa mais forte? Emudecer, silenciar e finalizar. Na interpretação das situações de silenciamento, Orlandi (2007, p. 14) aponta: “O silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos nos levam a colocar que o silêncio é fundante”.

Figura 13 - D. Catarina (*in memoriam*): figura ímpar, nome raro



Fonte: Elaborada pela autora

Dando continuidade às narrativas das mulheres matriarcas de Saquinho, retomamos D. Catarina (Fig.13) que se anuncia:

Meu nome é Catarina, tenho 114 anos, tive cinco filhos. Tem dois vivo aqui. Tenho duas irmãs vivas, meus irmãos, os outro já morreu. Meus filhos foram registrado em Inhambupe e Alagoinhas, em cartório, num lembro se foi eu ou pai deles. Deixa eu ver se fui eu mesmo. Eu registrei meus filhos porque se não registrar fica sem nome e a gente não sabe quem é. O meu nome foi encontrado nas cartilhas e nos almanaque daquele tempo. Desse nome tem pouca gente.

D. Catarina se apresenta e determina seu nome como raro. Pelos fragmentos da memória, vai demarcando a identidade social. Valoriza o registro oficial das alcunhas,

reconhecendo o poder dos documentos escritos. Além disso, relembra o hábito de buscar nomes para os filhos em publicações típicas da época, como o *Almanaque*. O nome, sem dúvida, assume caráter primordial de identidade.

No excerto apresentado, D. Catarina define o local onde nasceu e viveu as diversas fases da sua vida. “*Saquinho é lá onde era do meu pai e dos meus avôs... herança dos meus pais*”. Ali ela nasceu, cresceu e viveu até a morte. Assumir-se como moradora e pertencente a uma comunidade, segundo Mourão (2005, p.3), “é uma referência necessária na construção da ideia de pertencimento do sujeito vivo às suas pré-condições de vida, ou seja, a nossa autocompreensão humana como coexistentes em um *cosmos* e em um *oikos*”.

Na narrativa seguinte, D. Catarina menciona, mais uma vez, o papel de autoridade do pai. Sua descrição sobre as duras jornadas de trabalho revela o quanto sua vida era difícil para garantir a sobrevivência da família: “*Era uma labuta, a gente só faltava morrer de trabalhar*”. E prossegue:

Eu me alembro, o meu pai não gostava de ver a gente andasse misturado todo dia, toda hora. Era na roça que a gente vivia trabaçando, limpando terra, prantando feijão, mio e mandioca. Quando tive futuro de um (rapaz) vim falar história de casamento comigo. Eu prantei muita mandioca e maiada de fumo. O bicho comia e eu prantava de novo. Depois era pra disoiar e ia prantando até acertar. E chegava o tempo de capar fumo, espremer, torcer. Era uma labuta, a gente só faltava morrer de trabaíá. Eu trabaiei muito e custa de esquecer. Depois, eu pelejei tantas anos, aparando essa gente de mais de 40 anos por aí. Todos passou pelas minhas mão. Os que me considera fala comigo e os que [...].

As memórias não têm lugar para residir senão na mente dos próprios sujeitos, construtores de suas histórias. São relatos encarnados na vida das pessoas. Suas histórias são organizadas através do cotidiano, seja no trabalho braçal, na agricultura, na escola, na família e na religião. Constituem-se, assim, como práticas sociais, culturais e religiosas orais e escritas vividas pelos sujeitos. Assim como D. Catarina, as mulheres de Saquinho se reconstroem e se renovam no dia a dia na tentativa de suportar a labuta para garantir seus direitos, ou seja, ter acesso à educação, em conciliação com uma jornada de trabalho extenuante para garantir o sustento da família e cuidar dos afazeres domésticos.

As mulheres/meninas/idosas de Saquinho buscam realizar desejos e ter acesso a determinados espaços sociais que lhes foram sempre negados. D. Catarina narra episódios que evidenciam as trajetórias historicamente determinadas da mulher na comunidade:

Aqui não tinha escola, mas apareceu um alguém do outro mundo que sabia ler muito, o professor alugava casa, abria a casa e ensinava pra aqueles que o pai que tinha condição de pagar pra seus filhos estudar, a escola não era de graça. Meu

pai pagou pra dois estudar: Anjo e Lourenço era os dois que sabia leitura aqui em casa. Porque pra mulher, não se fala em leitura, os pai daquele tempo era muito ignorante, porque as mulheres não podiam aprender a ler, porque ia aprender para receber bilhetes, mesmo que o pai tivesse condição, não botava a filha na escola.

As moças não precisavam estudar apenas os rapazes deveriam aprender a ler e a escrever. Era essa a visão do pai de D. Catarina. Paralelamente, Perrot (2007, p.93), ao analisar os padrões educacionais das famílias francesas camponesas, identifica uma voz patriarcalista que governa os destinos dessas mulheres: “É preciso, pois educar as meninas, e não exatamente instruí-las. Ou instruí-las apenas no que necessário para torná-las agradáveis e úteis: um saber social em suma”. Nessa concepção, as meninas deveriam ser educadas para cuidar do lar, ser donas de casa, esposas e mães; atualmente, ainda encontramos, em larga escala, culturas e modos de vida que advogam esses ensinamentos, sobretudo nas comunidades rurais. Em Saquinho, as mulheres foram educadas, logo cedo, para o lar e o trabalho doméstico, mas também para cuidar da lavoura, além de ajudar a educar os irmãos mais novos; o estudo era deixado para trás.

Na história universal de luta das mulheres pela cidadania, na garantia pela igualdade de direitos, Perrot (2007) assinala que havia sempre um pequeno grupo de mulheres a protestar. A maior parte das camponesas da sua pesquisa, entretanto, era indiferente a qualquer movimento capaz de embaralhar o curso ordinário das coisas essencialmente femininas, especificamente a religião.

Seguindo a contramão dessa realidade, em uma atitude de desconstrução do que pensa e estabelece a comunidade, cinco mulheres idosas de Saquinho decidem (re)ingressar aos espaços escolares, na intenção de expandir o universo cultural. Percebe-se que, apesar de ser notório o fortalecimento dos estudos sobre gênero, ao se tratar de mulheres “velhas” sem visibilidade social e política, ainda são raras as pesquisas que trazem à tona a imersão dessas pessoas no espaço escolar.

Acompanhando as trajetórias desta escrita, disponibilizamos as vozes das protagonistas da pesquisa na intenção de se (auto) apresentar. São narrativas poderosas de mulheres que descrevem as diversas etapas da vida - infância, juventude, vida adulta, casamento e família, estendendo-se até a velhice -, vivendo da “roça” para casa, de casa até a igreja e da cozinha para a lavoura. Esses foram (e ainda são) os espaços eminentemente frequentados pelas mulheres rurais.

2.2.2 Cinco mulheres: reconhecimento de si, saberes e fazeres

“Quando eu quero resolver uma coisa, boto meu pé na estrada e faço” (D. Felicidade)

D. Felicidade (Fig. 14), 73 anos, tem aparência tranquila e voz mansa, porém muito determinada. Ela é aposentada, mas tem um pequeno comércio, no qual abate galinhas, entre outros afazeres. De imediato, notei o uso de um caderno no qual ela anota as vendas a prazo. Também participa de reuniões do Programa Credamigo,²² do Banco Nordeste e das atividades da igreja. Além das do comércio, administra o lar, cuidando atenciosamente do cardápio da família.

Figura 14- D. Felicidade: Mulher determinada



Fonte: Elaborada pela autora

Mulher da roça como sou, sei que trabalhei muito. Eu fui uma criança sem pai. Perdi meu pai quando ainda era criança Tive doze partos e tenho seis filhos vivos. Quando eu comecei a me entender como gente, já não tinha mais pai. Meu pai já tinha falecido. E eu nem conheci meu pai. Fiquei com minha mãe. Meu pai era muito inteligente, ele tinha um armazém, era comerciante, e quando morreu deixou bastante coisa, assim, muita carne de sol e peixe salgado. Mas minha mãe era muito tola, não sabia ler e nem escrever, não sabia conta nenhuma. Não tinha escritura de nada. Não tinha conhecimento de nada. E os mais sabidos foram enganopando [enganando] minha mãe. Enganaram e foram tomando tudo. Passaram a mão e ela ficou com três filhos. [...]Então, com 14 anos, arrumei um namorado. Naquele tempo era assim, se arrumasse um namorado tinha que casar,

²² Programa de empréstimo para pequenos empreendedores, direcionado às classes populares do Banco do Nordeste.

ou casava ou ficava difamada, já não prestava mais. Aí eu comecei a namorar com Lídio, trabalhamos, fizemos roça juntos. Casamos e ficamos em casa morando com minha mãe. Depois de oito anos fizemos uma casa com tanto sacrifício, tanto sacrifício... Ele foi para São Paulo e eu fiquei com minha mãe plantando manaíba²³, milho, feijão [...]e plantava fumo. Naquele tempo o dinheiro melhor era de fumo. No final do ano, a gente vendia para ter dinheiro. [...]Eu criei todos os filhos, orientando como podia, pois só os mais novos conseguiram concluir o ensino médio. Os meus filhos mais novos aprenderam pouco na escola, porque naquele tempo os meninos daqui só estudavam até a quarta série. Depois da quarta série tinha que ir estudar na cidade de Inhambupe ou Alagoinhas. Se as meninas casassem ou engravidassem não estudava mais. Aí elas ficaram nisso mesmo. Os mais novos estudaram até o terceiro ano do ensino médio. Eles se formaram e estão numa classe melhor. Porque também foram estudar em Inhambupe e Alagoinhas (D. Felicidade -Entrevista Narrativa).

Neste excerto, D. Felicidade assinala, claramente, a percepção sobre os papéis sociais assumidos pelo pai e pela mãe; do pai, fica em destaque a inteligência e habilidade como homem de negócios; o patrimônio deixado pelo pai se perde devido à “ignorância” da mãe. Essa experiência de vida, provavelmente, conduz D. Felicidade se aproximar da figura paterna ao montar o estabelecimento comercial e se afastar da mãe no desejo de romper com a história de submissão.

Através da narrativa, D. Felicidade demarca sua postura de mulher forte; ao invés de conformidade e passividade, assume liderança na condução da família, pois Sr. Lídio aparece, em alguns momentos, no plano secundário, cabendo a D. Felicidade direcionar e determinar os rumos da família. Sua mãe aparece como aliada e coparticipante de suas decisões.

O desenrolar do casamento acontece com o esposo migrando para a cidade grande, São Paulo - fato ainda comum na zona rural. Os homens vão para as cidades grandes em busca de trabalho e dinheiro para melhorar a vida da família. Nos percursos da vida matrimonial, ela demonstra muita autonomia e determinação. D. Felicidade completa sua fala: “[...] aliás, sou eu quem decido tudo mesmo, sempre foi assim”.

Nos meandros dos silêncios e das palavras, identificamos D. Felicidade como uma mulher forte, poderosa, com muitas habilidades, considerando que conseguiu educar os filhos, naquele tempo, na roça, sem a presença masculina, pois Sr. Lídio, trabalhando em São Paulo, vinha em casa somente a passeio. Observamos, ainda, que D. Felicidade demonstra sua liderança na força do trabalho, na peleja diária entre os trabalhos da lavoura, as atividades domésticas e a orientação educacional dos filhos; os mais novos, entretanto, são os mais beneficiados, pois completaram os estudos e se formaram, alcançando assim ascensão social; os mais velhos assumiram mais o trabalho da casa e as meninas eram desprestigiadas nos

²³Manaíba é caule do aipim ou da mandioca que se corta para plantio.

estudos. Apenas a caçula das meninas conseguiu romper com a exclusão da mulher aos ambientes de ensino superior, ao ingressar no curso de Letras na UNEB - Campus II – Alagoinhas, em 2013. Esse fato foi marcante para família e comunidade.

“Tudo que eu quero, eu compro” (D. Celestina)

Figura 15 – D. Celestina: Religiosa e ativista



Fonte: Elaborado pela autora

D. Celestina (Fig. 15), 73 anos, é bastante religiosa; ocupa um cargo de dirigente na Igreja Católica de Nossa das Candeias, reza na igreja e participa das novenas no mês de Maria. Tem uma criação de porcos e faz parte da Associação de Mulheres da comunidade. Além disso, cuida da casa e da lavoura; nunca teve filhos, mas tem uma filha adotiva. Em suas palavras, se apresenta:

Meu nome é Celestina do Nascimento Barbosa, tenho setenta e três anos, nasci na Fazenda Jenipapo, depois de Riacho da Guia. Fui batizada e registrada no município de Alagoinhas. Vim morar aqui porque me casei com Magno, ele deu fé de mim e a gente se encontrava nos sambas e foi namorando até que nos casamos.

Lá na casa de papai, nós éramos nove irmãos e fomos criados nas roças de fumo e à noite espinicando fumo e cantando roda, a gente cantava e trabalhava e o tempo passava.[...] Até hoje ele me dá o dinheiro da feira, aí quando eu chego devolvo o troco meu e o dele. Magno não gosta de dar dinheiro, aí quando eu pergunto: Eu vou pagar sozinha? Mas, quando a gente foi para casa nova ele caiu doente e deu uma trovoada e ele estava lá em Salvador, quando cheguei em casa achei o padrão²⁴ da Coelba de madeira caído. Ai eu encomendei a Milê e ele falou com o rapaz da Coelba para colocar a luz, mas eu fiquei cabreira porque ele não estava em casa. Mas ele não ligou não. Aí ficou no meu nome, aí. Eu digo: Você que gasta mais e que gosta de televisão, é quem vai pagar. Aí ele me dá sessenta reais para eu ajudar a pagar a luz, aí eu pago e fico com o meu. Ontem mesmo eu estava reclamando do plano da OSAF²⁵ que ele fez e eu pago direto, por mim mesmo não fazia, mas todo mês eu tenho que pagar de seis em seis meses no nome dele. Tudo que eu quero, eu compro, porque o dinheiro dele é para comprar carne, porque tudo dele é carne e eu gosto muito de peixe e galinha.

. Essa semana que passou eu comprei uma carroça de abóbora para dar aos porcos. Quem vê os porcos bonitos assim, não sabe o quanto a gente gasta porque compra farelo, abóbora. Mas depois temos o lucro. (Entrevista Narrativa)

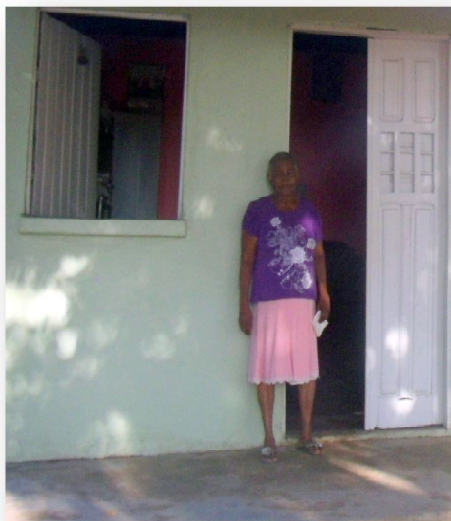
Observamos que D. Celestina teve sua trajetória de vida marcada pelo trabalho na roça, mas, por outro lado, soube aproveitar os momentos para se divertir e tirar proveito das situações. Sua fala revela também as responsabilidades do marido e suas atribuições com as despesas de casa, mostrando a insubmissão ao marido. As mulheres aparentemente mantêm a imagem autoritária dos homens, mas, ao mesmo tempo, criam válvulas de escape a partir de outros modos de adquirir independência e autonomia. D. Celestina declara sua parceria com o marido, mas sua fala revela que é ela quem assume o comando das finanças; demonstra autoridade e capacidade de controle das suas economias e destaca o prazer do consumo quando sustentado pelas próprias transações. Revela-se, assim, como uma mulher de metas determinadas e espírito empreendedor.

²⁴Caixa da Coelba onde está instalado o relógio medidor do consumo de energia elétrica mensal.

²⁵ Organização Social Assistência à Família.

“Eu faço as minha reza, rezo quando alguém precisa” (D. Vitória)

Figura 16 – D. Vitória: aprendiz cativa nos espaços do TOPA



Fonte: Elaborada pela autora

D. Vitória (Fig. 16) tornou-se de fato bastante participativa no espaço do TOPA, aos 72 anos, em sua primeira sala de aula. Nas atividades, demarcou lugar de aprendiz cativa, pois mesmo tendo tido uma infância difícil, conseguia ressignificar o espaço escolar com alegria e disposição.

Meu nome é Vitória Vitorina da Conceição, tou com 74 anos, tive nove filho, vivo bem com meu esposo, hoje num posso trabalhar, mas tô feliz na minha vida com as amigas que tenho por perto e que me ajuda na hora do aperto. Eu sou uma pessoa muito sofrida, mas com este sofrimento vou levando a minha vida. Deus sempre me recupera que eu sempre sou forte comigo e com as pessoas que me ajuda, porque já passei muito mal.. Hoje moro nesse barraco com essas telhas em cima, é o meu suor mais do meu velho. [...]Eu fui criada com minha mãe. Fomos criados como gente fraca. Quando eu nasci já tinha cinco irmãos, mas todos eram homens e minha mãe desejava ter uma filha. Eu nasci. Eu não conheci meu pai. Ele não conviveu com minha mãe. Eu sendo a irmã mais velha das minhas irmãs, ficava em casa cuidando dos irmãos mais novos. Com 10 anos aprendi a pegar o milho seco que jogava para galinhas e torrava, pisava e fazia aquela farinha para comer com caldo de feijão. Para os mais velhos e para os mais novos, colocava água quente, açúcar e virava uma papinha. Isso ajudou na sobrevivência, porque senão[...]. Pegava a mandioca e ralava no ralo, exprimia em um pano e a massa ia ficando um bolinho sequinho. Como não tinha peneira, esfarelava na mão, pegava uma telha e fazia um beijuzinho para as crianças comerem. [...] Para eu conseguir um dinheirinho e não depender inteiramente de marido, eu vendia frango de quintal, ovos, plantava mandioca, fazia farinha e vendia. [...]Quando casei, que tive os meus filhos, eu coloquei esses na escola da Tabela, na Escola do Quizambu. Eles aprenderam muito e eu tinha vontade que eles aprendessem. Tinha dias que eles chegavam... Eu orientei meus filhos na escola, porque eu via e pensava que ler era

muito bom. A pessoa sabendo ler sai pelo mundo, assim, sabe entrar e sair onde quiser(**D. Vitória**-Entrevista Narrativa).

D. Vitória atua na comunidade como benzedora e rezadeira, ela sempre está atarefada porque as pessoas a procuram para fazer rezas para tratar de dor de cabeça, “mau olhado”, dor de barriga, dentre outras queixas. Observamos que na narrativa ela descreve seu sofrimento na lida da vida. Quando era criança, na casa da mãe, assumia o trabalho de cuidar dos irmãos mais novos. Narra suas aprendizagens e detalha as estratégias domésticas para garantir a sobrevivência das crianças. Ao casar, torna-se a principal responsável pela orientação educacional dos filhos; reconhece o valor e prestígio do letramento - saber ler significa ter o domínio de si, a autonomia para se deslocar para novos espaços.

“Hoje, eu pago o dia para alguém trabalhar pra mim. Eu vendo minhas laranjas e tenho meu dinheiro”. (D. Lili)

Figura 17 – D. Lili: mulher tímida, rezadeira e militante



Fonte: Elaborada pela autora

O apelido *Lili* lhe foi dado pelo pai em homenagem a um compadre. D. Lili é tímida e de pouca conversa, mas, aos poucos, percebi que ela tinha algum tipo de déficit auditivo, diante do silêncio manifestado após alguma pergunta. A partir dessa observação, passei a ser

mais cuidadosa, tentando falar com maior proximidade e de forma mais pausada. Vale salientar que durante a pesquisa D. Lili (Fig. 17) iniciou um tratamento médico para cuidar dessa deficiência; os resultados positivos foram notados pela melhoria da sua participação nas entrevistas e nas aulas do TOPA. Sua deficiência auditiva não trouxe qualquer problema para a pesquisa, pois as entrevistas foram gravadas satisfatoriamente, assim como sua participação nas demais atividades da pesquisa.

D. Lili mora sozinha, nunca se casou, tem três filhos, dois homens e uma mulher; é militante do movimento das mulheres organizado pela vereadora Maria Helena, participa pouco das missas da igreja da comunidade, mas tem sempre uma noite reservada à novena no mês de Maria. É “rezadeira fina”, como dito por todos na comunidade. Além dessas atividades, é conhecida como agricultora rural, paga o INCRA anualmente e tem suas “tarefas” de terra declaradas oficialmente.

Quando era criança minha mãe morreu e depois meu pai. Eu fiquei pequena ainda. E trabalhei nas casas e nas roças dos outros para não passar fome. Eu nunca tive irmãos. Fiquei sozinha. Fui criada na casa dos outros. Na roça e nas casas cozinhando, sofria com fome [...]. Eu sempre trabalhei na roça. Essa roça aqui é minha. Quando fiquei maior eu plantava fumo e no final do ano eu vendia e o dinheiro eu guardava pra gastar o ano todo e esperava outra safra. Tinha meu dinheiro, andava vestida e calçada. Estou fazendo outra casa lá em cima perto da Caixa D' Água. Não moro com ninguém, moro sozinha. Nunca casei com ninguém. Os pais dos meus filhos, dois já faleceram [...]. Pra criar meus filhos, eu tive que trabalhar muito nas roças plantando milho, feijão, manga e fumo. Trabalhei numa fazenda por nove anos e depois me aposentei. Tenho um filho que tem quatro filhos e mora lá na frente, na Praça de Saquinho, ele cuida da roça, tenho outro filho que mora no quilômetro 19, é tratorista. E tenho uma filha que mora com Dr. Geraldo em Salvador. Lá em Inhambupe, ela trabalhava com Dr. Geraldo e estudava. Hoje mora em Salvador e é enfermeira. Mas antes de me aposentar eu dava um dia aqui, outro ali, outro acolá, na casa de um, de outro, fazendo farinha, ganhava dinheiro trabalhando na roça dos outros. Depois que me aposentei só trabalho na minha roça. Hoje, eu pago o dia para alguém trabalhar pra mim. Eu vendo minhas laranjas e tenho meu dinheiro[...]Eu sou lavradora rural, pago INCRA. Hoje eu vendo minhas laranjas e minhas coisas. [...]. Quando eu vou fazer minhas compras eu não gasto mais de duzentos reais, eu levo tudo anotado no juízo. Eu não peço ninguém para fazer nota de compra, é tudo na cabeça. Eu compro tudo certinho. Estou construindo uma casa. Nesta casa que estou fazendo é meu filho que está me ajudando nos trabalhos, mas quem paga a ele e aos trabalhadores sou eu. Eu compro tudo com a nota que os pedreiros pedem, mas tá tudo no juízo (D. Lili - Entrevista Narrativa).

Na infância, D. Lili foi trabalhadora doméstica e por muito tempo labutou na roça dos outros. O casamento nunca foi seu projeto de vida, ressaltando assim seu estado civil como mulher solteira. Apresenta-se como aposentada e trabalha em sua propriedade; a

aposentadoria oportunizou sua emancipação financeira e autonomia nas decisões. Apresenta-se, com firmeza, como trabalhadora rural, reforçando a legitimidade dessa ocupação, ao declarar que paga o INCRA. Além disso, destaca sua capacidade de organização e memorização (as anotações não são feitas no papel). A narrativa de D. Lili demonstra táticas de superação no papel de ser mulher, mãe e trabalhadora rural. Ela conseguiu suplantar parte das dificuldades, mostrando ser capaz de gerenciar a própria vida. Não deixa de apontar o sucesso educacional da sua filha, enfermeira graduada.

“Tive que trabalhar na roça dos outros, nas casas de farinha” (D. Mariinha)

*Meu nome é Maria José Barbosa, tenho 58 anos. Tive cinco filhos homens. Criei tudo, primeiramente mais Deus, e só. Tive que trabalhar na roça dos outros, nas casas de farinha. Hoje em dia nós estamos quase ricos, mas antigamente já sofri muito. Trabalhava na roça dos outros, passava necessidade para criar meus filhos, mas graças a Deus, hoje em dia, eles me ajudam muito. Tenho um filho que mora aqui, o marido de Dilma. Os outros moram em Paraná. Tomo conta de três velhos, minha mãe, minha tia surda e muda e meu tio. [...] Todos os dias, eu (leio) *Ágape*²⁶, *Ágape* significa Amor Incondicional. Eu não sei dormir e nem acordar sem fazer as minhas orações. É muito bom porque as orações nos deixa mais tranqüila e mais perto de Deus. Todos os dias eu leio a Bíblia, porque é importante ler as escrituras sagradas. Quando estou sem fazer nada, gosto de ler revistas e livros de receitas. A escrita para mim é muito importante, porque sem a escrita é muito difícil sobreviver neste mundo, porque tudo nesta vida depende da escrita. Para sobreviver, eu trabalhei muito na casa dos outros e nas fazendas para sustentar os meus cinco filhos, porque só tiveram pai para fazê-los, mas para criar só eu mesma e Deus[...]. Passei minha infância trabalhando em casa de família, em Salvador, na casa de D. Lourdes. Com nove anos fui trabalhar em Salvador. Lá fiquei dos nove aos dezenove anos. Ela me maltratava demais. Eu apanhava demais porque eu era pintoná. Eu me desgostei porque ela me maltratava. Ela também me botava para trabalhar nas casas dos outros, mas não sabia quando recebia. Ela recebia o dinheiro e ficava para ela. Só me dava roupa usada. Eu só recebia novo calcinha e sapato, porque não podia dar os dela, mas o resto era tudo usada. Nunca vi a cor do dinheiro. Aí eu me revolttei e o primeiro rapaz que apareceu na minha vida, eu me entreguei, porque eu queria sair da casa dela. Então, conheci um rapaz e logo engravidei. Quando ela descobriu que eu estava grávida, ela me botou para fora de casa. Eu voltei pra aqui. Mas não recebi nada, nada. Eu vim morar aqui na roça e cuidar dos meus filhos (D. Mariinha - Entrevista Narrativa).*

²⁶ ROSSI, Padre Marcelo. *Ágape*. São Paulo: Globo Editora, 2010.

Figura 18– D. Mariinha: vida difícil e superação



Fonte: Elaborada pela autora

D. Mariinha (Fig. 18) é a senhora mais jovem do grupo de mulheres desta pesquisa, teve uma vida difícil, todavia sua vontade de viver superou os obstáculos. Essa senhora chegou ao grupo por intermédio da alfabetizadora do espaço do TOPA II.

Soube por meio de uma das alfabetizadoras que D. Mariinha queria fazer parte do grupo de colaboradoras da pesquisa, mas, ao mesmo tempo, se recolhia. Ela sabe ler e retornou para a escola porque queria estudar mais. Faz questão de falar das suas leituras bíblicas, além da preferência por ler revistas e receitas.

Cansada de viver na casa dos outros, sendo maltratada, percebeu que a única saída era se “entregar” ao primeiro rapaz e engravidar – esse fato se constituiu como um ato de rebeldia. Atualmente, se dedica mais a sua roça, mas trabalha também na de outras pessoas da comunidade. É bastante religiosa e assídua com as atividades da igreja.

2.2.3 Cinco mulheres: trajetórias do trabalho feminino

As mulheres rurais assumem tarefas diversificadas: seja como guardiã da família; condutora da educação dos filhos, muitas vezes com pais ausentes; participação efetiva nas atividades domésticas, além dos afazeres da plantação e colheita na roça. Atribuições essenciais, pois como explica Pinto (1997, p. 14):

Na roça sempre foram e continuam sendo responsáveis pelos trabalhos considerados “mais leves”. Plantam a maniva (mandioca), capinam, no tempo da colheita extraem os tubérculos da mandioca para o fabrico da farinha, etapa essa demorada e complexa.

Conhecendo as atividades executadas pelas mulheres - desde a manutenção da roça até a responsabilidade pelos afazeres domésticos, orientação e educação dos filhos - ao compará-las com a dos homens, observamos que a autora aponta para o equívoco de classificar as tarefas das mulheres como mais leves e as dos homens como mais pesadas. Essas diferenças nos papéis sociais de gênero são mais bem definidas no plano ideológico, como acentua Pinto (1997, p. 15):

[...] as atividades masculinas passam a assumir papel de destaque e importância, o que se associa a força do homem e o mando que este pode exercer sobre o chamado “sexo frágil”, que se mantém sempre em um patamar mais baixo, menos valorizado. Felizmente são ideias que aos poucos vão transformando-se, pois se analisarmos numa outra perspectiva percebemos a trajetória de luta, força e poder das mulheres rurais. Lembramos que o poder mantém-se velado. Além disso, somente torna-se visível quando observado sob outros ângulos, como por exemplo, por ocasião da ausência da mulher em uma outra atividade, o que acaba implicando na desestruturação dos seus afazeres e da própria vida do homem.

Na comunidade de Saquinho é ainda predominante no senso comum a ideia de que as mulheres são frágeis e dependentes da figura masculina. Entretanto, no cotidiano da vida privada, nas atividades domésticas, na lavoura e na igreja elas se revelam mulheres determinadas e ocupam posição de liderança, buscando táticas para incorporar aos seus comportamentos atitudes emancipatórias, como se pode observar em suas narrativas autobiográficas.

Figura 19 – As colaboradoras da pesquisa demonstram autonomia



Fonte: Elaborada pela autora
D. Vitória, D. Marinha, D. Lili, D. Celestina e D. Felicidade (da esq. para a dir.)

À medida que interagíamos com as narrativas das cinco colaboradoras (Fig. 19) e observávamos como era tecido o cotidiano por elas construído, percebia-se o salto qualitativo em referência ao papel social dessas mulheres na vida familiar. As falas das mulheres casadas, quase sempre, acentuavam o *status* dos maridos como “chefes de família”. Contudo, em muitas narrativas elas descrevem situações frequentes nas quais exercem o controle e demonstram poder nas diversas relações familiares. Neste sentido, Amorim (1997, p. 39) explica que no cotidiano as potencialidades da mulher camponesa são percebidas, pois:

Com relação ao argumento da passividade, numa visão superficial, tem-se a impressão de que a mulher camponesa é completamente submissa. Trata-se de uma avaliação precipitada e equivocada. Na verdade, no cotidiano das práticas sociais é possível descortinar de que modo as mulheres têm domínio social, econômico e cultural sobre determinadas atividades.

Na trajetória da pesquisa, observamos que, apesar da idade, essas mulheres, após cuidar do marido, dos filhos, dos netos, da lavoura, da cozinha, ainda encontram energia e motivação para ingressar na sala de aula em busca de novas aprendizagens, conhecimentos e empoderamento; no desejo de se posicionar socialmente, de assumir sua cidadania por meio do ato de estudar, de aprender a ler e a escrever. Nota-se, também, outra realização evidenciada nas suas falas: a afirmação de independência perante o marido, os filhos e a

comunidade, a expansão do seu universo para além das fronteiras do casamento. Essa atitude emancipatória ilustra o esclarecido por Beauvoir (1967, p.2):

Elas começam a afirmar sua independência ante o homem; não sem dificuldades e angústias porque, educadas por mulheres num gineceu socialmente admitido, seu destino normal seria o casamento que as transformaria em objeto da supremacia masculina.

Não é fácil para essas mulheres se narrarem, desnudando e revelando angústias e desejos. A vida cotidiana da mulher-menina, mulher jovem, mulher adulta e mulher idosa camponesa era/é regrada pela família e pelos ritmos da vida rural, entre as plantações, a colheita e as atividades domésticas. Deste modo constitui-se e se normatiza a tradição e costumes das famílias rurais.

Essa rigidez da divisão de papéis sociais nas comunidades rurais é sinalizada por Perrot (2007, p. 111) como uma: “[...] rígida divisão de papéis, tarefas e espaços. Para o homem, o trabalho da terra e as transações do mercado e para mulher casa, a criação dos animais, o galinheiro e a horta”. Atualmente, em muitas comunidades rurais, as famílias ainda se constituem seguindo esse modelo e, apesar de as meninas camponesas já terem acesso à escola, raramente chegam à universidade.

Nesse sentido, Louro (1995, p.103) aponta elementos no intuito de melhor compreender a construção dos gêneros feminino e masculino, quando diz:

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminilizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja etc. são “generificadas”, ou seja, expressam relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação de sujeitos.

Logo, ao definir os papéis sociais para homem e mulher, as instituições sociais estão expressando suas relações de poder “generificado”; a família é a primeira instituição que impõe e determina como a mulher e o homem, pai, mãe, filhos e filhas devem se comportar. Assim, os padrões sociais da mulher e do homem são determinados pela Família, Escola, Igreja, religião, sindicatos. Contudo, na família é iniciada a construção de gênero quando os

pais determinam as roupas, as cores, os brinquedos, os jogos, as brincadeiras e os afazeres para meninos e meninas.

Percebemos que as histórias das mulheres de Saquinho se assemelham a outras histórias de mulheres camponesas - seja na lida diária do trabalho ou na distribuição das tarefas - em séculos passados e na atualidade: mulheres de outros estados, países e comunidades têm também histórias parecidas para contar. Perrot (2007), por exemplo, lembra que, na França, no período que prescreve a Segunda Guerra Mundial, o trabalho das mulheres no campo era direcionado de acordo com a idade e com a posição na família. Elas trabalhavam no campo por ocasião das colheitas de todos os tipos - de batatas a vindimas-, curvadas sobre a terra ou sob o peso das cargas. A idosa camponesa era uma mulher adunca, cuidava do rebanho das cabras e das vacas, as quais vigiavam e ordenhavam. O leite retirado servia para a fabricação artesanal de queijo, outro serviço das mulheres.

Pelas narrativas aqui registradas, percebe-se que no Brasil a realidade sociocultural da mulher camponesa/rural no Nordeste não é tão diferente. Nessas comunidades as mulheres sempre trabalharam. A infância foi fortemente marcada pelo trabalho infantil. Desde a infância, mesmo antes de se descobrirem mulheres, elas já exerciam atividades domésticas e labutavam na lavoura, ajudando os pais ou em casa, auxiliando nos afazeres da família e/ou sendo babá dos irmãos mais novos.

Quando era pequena, eu queria trabalhar para ter minha roça. Aí eu ficava em casa, mamãe ia trabalhar na roça dos vizinhos e eu não tinha com quem ficar. Ela me levava. E eu fui crescendo. Aí eu disse: - Eu também quero trabalhar para ganhar o meu dinheiro. Aí eu ficava ali e os amigos e amigas da minha mãe no final da tarde me davam uma besteira, às vezes quinhentos réis. Eu não fazia nada mesmo. Eu fui crescendo e fui fazendo minha vida (D. Felicidade - Entrevista narrativa).

Lá na casa de papai, nós éramos nove irmãos e fomos criados nas roças de fumo, e a noite espinicando fumo e cantando roda, a gente cantava e trabalhava e o tempo passava. Quando acabava a safra de fumo, ia pra roça de mandioca, ia pra as casas de farinha (D. Celestina- Entrevista narrativa).

Quando era criança minha mãe morreu e depois meu pai. Eu fiquei pequena ainda. E trabalhei nas casas e nas roças dos outros para não passar fome. Eu nunca tive irmãos. Fiquei sozinha. Fui criada na casa dos outros. Na roça e nas casas cozinhando, sofria com fome (D. Lili - Entrevista narrativa).

Na minha infância, o que eu gostava mais de brincar, era de fazer panelada com minha irmã Luzia e lavar roupa no riachinho, porque era quando eu me divertia. Quando não estava brincando com minha irmã, estávamos trabalhando na roça capinando mandioca (D. Mariinha - Entrevista narrativa).

Eu lutava, ia para a roça dos outros pedir andu para cozinhar e dar para meus irmãos. Às vezes, os patrões deixavam umas mandiquinhas, as tamburinhas²⁷ que ajunta e o carro de boi leva para a casa de farinha. Eu ia apanhar e ajuntar e ralava para fazer farinha e beiju para fazer mingau para mim e meus irmãos (D. Vitória - Entrevista narrativa).

Estas falas marcam suas memórias de infância, ao refletir sobre seus percursos de sobrevivência; da luta diária para aprender as coisas da vida; dos modelos de vida, nos modos de ser das famílias. D. Felicidade, quando criança, observava a vida de trabalho da mãe e aprendeu nessa experiência a tornar-se uma mulher determinada, buscando autonomia. O desejo de se tornar independente foi manifestado desde criança. D. Celestina descreve o trabalho familiar como atividade coletiva marcada por rituais lúdicos, como a cantoria na roda. Mesmo vivendo o trabalho difícil na roça, ela guarda aqueles momentos compartilhados, de alegria e felicidade. D. Lili, por outro lado, destaca o sofrimento com a perda da mãe e do pai e o duro destino de ir morar na casa dos outros para não passar fome; prevalece o sentimento de solidão por não ter tido irmãos, além do sofrimento emocional e físico (sofria estar só no mundo e sentir fome). Já nas memórias de D. Mariinha, as brincadeiras de infância, na parceria com a irmã, são destacadas e valorizadas. O trabalho brota como atividade secundária, depois do brincar. Finalmente, na fala de D. Vitória, prevalece a memória da pobreza na infância; a experiência da mendicância nessa fase; e responsabilidade com os irmãos, pois cabia a ela providenciar comida para si e para os irmãos (não menciona os pais).

As narrativas selecionadas nos remetem à afirmação de Perrot (2007, p.43):

[...] não é fácil delinear a vida real das meninas. Elas passam o tempo dentro de casa, são mais vigiadas do que seus irmãos, e quando se agitam são chamadas de endiabradas. São postas para trabalhar mais cedo nas famílias de origem humilde, camponesas ou operárias, saindo precocemente da escola, sobretudo se são as mais velhas. São requisitadas para todo tipo de tarefas domésticas. Futura mãe, a menina substitui a mãe ausente. Ela é mais educada do que instruída.

Os cuidados reservados à criança, à mulher e ao idoso/idoso sempre foram relegados pela família, pela sociedade e pelo poder público, deixando-os à margem. Para as meninas, crianças de ontem e mulheres idosas de hoje, não foi concebida uma infância com oportunidade de vivenciar experiências educacionais propícias para essa etapa da vida, elaborando conhecimentos e aprendizagens capazes de nortear um futuro melhor. Ao

²⁷ Tamburinhas são as raízes de mandioca sem proveito para a produção da farinha. Geralmente, essas raízes são deixadas na roça no momento da colheita servindo de adubo para a terra.

contrário, essas idosas, como muitas outras provenientes das nossas classes populares, viveram a infância como pequenos adultos, assumindo responsabilidades totalmente inadequadas à faixa etária.

2.2.4 Cinco mulheres: aprendizagens nos percursos da vida

Em cada instante de existência, vive-se o tempo; o instante. O fio de segundo vivido é um tempo não sentido, mas vivido. Todos são marcados pelo tempo. Tempo de aprender, tempo de ensinar e tempo de contar o que se aprendeu. O tempo define a forma de ser, sentir e fazer de cada um; o que se quer ou não na vida e que aprendemos nos percursos vividos. Ao narrar-se, as idosas também apresentam em suas aprendizagens, as experiências acumuladas nos percursos de suas vidas.

As aprendizagens reportadas nas narrativas demonstram os ensinamentos apreendidos em suas trajetórias de vida. Cada idosa apresenta saberes assimilado, os quais dão sentido à existência. As memórias revividas nos “espaços biográficos” trazem à tona os sentidos das aprendizagens e as reflexões destas, como se confirma a seguir:

Eu sei fazer muito bem comida, gosto muito de cozinhar e outra coisa que sei fazer bem é costurar roupa, faço uma saia, blusa, costuro bainha de roupa, coloco zíper e botões. Gosto muito de lavar roupa, mas passar nem pensar. Gosto de lavar louça, mas não gosto de arrumar casa, porque acho que não arrumo bem. Gosto de trabalhar na roça, mas hoje não posso mais fazer isso, porque sinto muitas dores, fico tonta e resolvo parar [...] Faço um lombo inesquecível. Todos os meus filhos pedem para que eu faça. (D. Felicidade).

Eu sei lavar roupa e eu gosto da minha roupa bem lavada, aí minha filha diz que eu demoro. Mas eu gosto bem lavado. Eu não sou boa cozinheira, não vou me gabar, não; um dia, sai bom, no outro, não. Limpar a casa, eu não sei, eu mango da Ana porque ela sabe arrumar bem a casa porque trabalhou nas casas lá em Salvador. Mas, lavar e passar eu sei e, naquele tempo, as roupas eram pesadas e tinham que lavar e muitas colocavam na goma. As roupas brancas dos homens tinham que lavar bem lavado e passar. Meu pai quando ia para missa para o batizado, tinha que lavar, engomar e passar as roupas dele, assim bem direitinho. Se tivesse um homem que a mulher que não passasse roupa direito, as pessoas falavam, porque eles usavam muito paletó de linho, as pessoas mangavam se tivesse mal passado. E o paletó de linho era muito trabalho para passar, a gente sai soando, porque tinha que assoprar para não cair uma cinza para não manchar. De primeiro, usava os vestidos de goma, para ficar bem rodado com prega até embaixo, numa tábua (D. Celestina).

Eu rezo de olhado, dor de dente, dor de cabeça. A gente não pode contar o segredo e nem ensinar a reza, senão a oração fica fraca e não faz o efeito e a gente perde a força. Eu rezo com plantas tira-teima, vassourinha, galho de andu, velane, caçara. Sempre que rezo alguém, uma pessoa ou se for um animal, fica sarado. Eu

rezo sempre benzendo com galho verde. Tem gente que reza com carvão e jogando água, jogando o carvão na água; mas é a mesma reza. Eu só rezo com folha do mato. Se a pessoa tiver com muito mofina (mau olhado), as plantas ficam parecendo que estavam no fogo. Quando a mofina²⁸ é pouca, o mato não murcha (D. Lili).

Gosto muito de fazer bolo de puba²⁹ e testar as receitas do livro que ganhei. (D. Mariinha).

No tempo em que as pessoas acreditavam em reza, eu mesma rezei muita gente que tinha dor de cabeça, inclusive muita criança sofrendo com dor de cólicas. Primeiro, a gente reza na barriguinha. Depois vira a criança de buço e reza nas costas da criança e, também, faz um chazinho do olhinho da flor de algodoeiro e da folha de mastruz e também do olho ou da raiz da vassourinha, mas sem açúcar [...]. Eu aprendi a ajudar as mulheres a ganhar criança. Eu já sabia, mas aprendi melhor com D. Catarina, parteira, amiga e profissional. Depois que a criança nascia, a gente cortava o umbigo. A gente tem que ter a experiência. Tendo todo cuidado para o sangue do umbigo não esgotar. Depois que a mamãe ganhava o neném, a gente ajeitava a mamãe e fazia uma oração na barriga dela e deixava na cama. [...] Pegava uma galinha, tratava bem e botava todos os temperos para ficar bem gostosa. A gente fazia um escaldado de farinha de mandioca. A gente pegava a farinha, molhava um pouco com água fria para ficar bem farofada, depois colocava na panela ou porcelana e colocava molho de galinha fervendo e mexia bem pra não ficar com bolo cru. Depois que a mulher comia, esquecia até da dor do parto (D. Vitória).

Ao narrarmos nossa vida, nos reinventamos em nosso fazer, em nossas memórias, reflexões e aprendizagens. Tudo isso está impregnado em nosso corpo. Ele é “[...] o lugar primeiro, o lugar-fundamento do habitar” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 71). Ele é parte integrante e constitutiva da narrativa vivida por cada um. Assim, cada um de nós habita no corpo, que é o nosso lugar no espaço onde vivemos; nele aprendemos a desenvolver maneiras de ser, demonstradas por gostos, gestos, hábitos, estilos, apreciações etc.

Assim sendo, D. Felicidade destaca em sua narrativa habilidades na arte culinária, na costura e nos cuidados com a casa. D. Celestina declara não gostar da cozinha, mas deixa sobressair a aptidão para lavar e passar roupas. Relembra o valor que as pessoas davam ao vestuário de linho e à aparência de limpeza da roupa bem cuidada; fala do vestuário impecável para frequentar a igreja, enaltecendo a tradição de ir à missa com roupa “de gala”. As prendas mencionadas se constituem como características inerentes às mulheres do lar. São saberes que demarcam identidades femininas. Elas precisam se munir de aprendizagens domésticas como cozinhar bem, arrumar a casa, cuidar das roupas do esposo. Essas

²⁸Mofina, infelicidade, infortúnio, cansaço físico e mental; dores no corpo; desejo de ficar na cama.

²⁹Puba é uma massa extraída da mandioca fermentada, largamente utilizada na produção de bolos, biscoitos e diversas outras receitas típicas do Nordeste, especificamente na zona rural.

qualidades são essenciais no devir de uma senhora, mulher idosa, moradora da zona rural. As relações de poder se estabelecem, portanto, na feitura dos alimentos e das atividades domésticas.

D. Lili e D. Vitória demonstram suas competências para outras aprendizagens e ofícios: D. Lili revela sabedoria nos afazeres de rezadeira; familiaridade com as plantas, ervas e aplicação medicinal destas; intimidade com as coisas sagradas, pois reconhece seu poder de curadora e os segredos do poder da reza. D. Vitória é rezadeira e parteira, admitindo aptidão e competência nesses ofícios. Descreve, com interesse e detalhes, as etapas de procedimento da reza e das práticas do parto; destaca a experiência e reconhece a aprendizagem tida junto à parteira mais experiente da comunidade, D. Catarina; evidencia nos afazeres do parto a função da alimentação bem cuidada e o poder da oração para garantir proteção divina.

D. Mariinha afirma ser bastante prendada na feitura de bolos e doces; gosta de testar as receitas e, especialmente, de fazer bolo de puba. Como desde cedo perdeu a autonomia, sendo escravizada por uma senhora, se manteve numa aparente atitude de submissão até completar 19 anos, quando engravidou do primeiro filho e foi expulsa da casa onde trabalhava, sem direito algum. Com esse acontecimento, D. Mariinha recuperou a independência e passou a trabalhar na roça dos outros para sustentar a família.

Todas as atividades desempenhadas pelas mulheres trazem no seu bojo densos significados sociais, culturais, de força e poder. Desse modo, as práticas sociais e culturais dessas mulheres podem fazer delas independentes, empoderadas e líderes. Seus poderes são invisíveis para os homens, porém quando se faz necessário elas exercem a liderança na família, associações comunitárias, festas e reuniões da igreja.

As aprendizagens, os saberes e estilos são demarcados e firmados em suas narrativas autobiográficas e se constituem num conjunto de condutas de práticas sociais e culturais apresentado através de suas experiências que anunciam o que são, o que sabem fazer, o que acreditam e como se tornaram mulheres. A esse respeito Delory-Momberg (2012, p. 71) sinaliza:

Cada um de nós, de modo ao mesmo tempo consciente e inconsciente, desenvolve maneiras de estar com seu corpo, maneiras de habitá-lo, de colocá-lo em cena para si e para os outros, que envolvem, simultaneamente, equipamentos e técnicas de ordem material, representações e valores de ordem social e cultural, imagens de si e da relação de si com os outros, e que compõem uma alquimia muito complexa, um estilo dificilmente definível (sobretudo para si mesmo), uma reserva única, mais ou menos cultivada, mais ou menos assumida, uma relação de estar consigo mesmo que é constitutiva do que é sentido e da imagem de si.

Nas histórias narradas, as idosas recordam seu passado, constroem suas memórias e registram suas identidades, demarcando lugares, espaços, sentimento de pertencimento e territorialidade. Também se silenciam, choram, fazem pausas e retomam ao fio condutor da narrativa para se conectar com o passado e torná-lo presente. Tudo isso forma um patrimônio entre a experiência do passado, a experiência do presente e os significados e reflexões entre passado e presente que vão sendo construídos no contar, narrar e ouvir. É o que nos explica Souza (2006, p. 103), ao refletir sobre a conexão entre tempo e memória:

A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

Assim, as narrativas aqui expostas representa um conjunto de vozes que retratam as histórias das mulheres de Saquinho. Suas trajetórias individuais estão imbricadas nas práticas culturais, crenças e formas de vida que, historicamente, se fundam e se reconstróem no dia a dia. Nessa perspectiva, Worcman (2007, p. 7) aponta:

Se entendermos que cada indivíduo tem uma história única, uma experiência valiosa que deve ser respeitada e tida como “saber”, estamos de fato, reconhecendo o valor do outro. Isso é fundamental para a mudança de culturas: de uma cultura de “especialistas” e “de poucos”, com emissores, receptores predeterminados, para uma cultura que reconhece o valor de cada pessoa.

A singularidade da narrativa, inserida num contexto sociocultural determinado, é mantida pelo empenho narrativo de cada participante a partir do que expressa sua individualidade, apesar de estar sempre inserido em uma produção coletiva. Essa observação encontra-se nas palavras de Arfuch (2010, p. 111): “a multiplicidade das formas que integram o espaço biográfico oferece um traço comum: elas contam de diferentes modos, uma história ou experiência de vida. Inscrevem-se assim, para além do gênero em questão”. Por essa perspectiva, o espaço-tempo, segundo o qual nos narramos e construímos, é tempo de nossa existência; dele nascem nossas histórias, ou seja, os modos de ser e de viver que apreendemos na vida. Como diz Barros (2011, p. 47):

Nesse contexto sociocultural, as idades são apreendidas como etapas que definem estilos que podem ou não ser adotados e delimitam fronteiras entre indivíduos e segmentos sociais, como podemos na interpretação da juventude ou da “terceira idade” como um modo de ser e de estar no mundo.

O envelhecimento reserva para cada pessoa a oportunidade de fazer um balanço da vida; traz a constatação de que o ritmo da contemporaneidade é acelerado, as pessoas não param para pensar sobre o ser e o fazer na/da vida e, repentinamente, envelhecem. As memórias autobiográficas das idosas trazem aprendizagens acumuladas nos percursos de suas vidas e de como foram constituídas pelos tempos/espços das suas existências; enfim, de como se tornaram mulheres envelhecidas, mas com uma mente jovial e, ainda, pensando em projetos futuros. Conforme Beauvoir (1990, p. 16):

[...] a sociedade destina ao velho seu lugar e seu papel levando em conta sua idiossincrasia individual: sua importância, sua experiência; reciprocamente, o indivíduo é condicionado pela atitude prática e ideológica da sociedade em relação a ele. Não basta apenas descrever de maneira analítica os diversos aspectos da velhice: cada um deles reage sobre os outros aspectos e é afetado por eles; é no movimento indefinido desta circularidade que é preciso apreendê-la.

Cada sociedade destina e impõe aos velhos um lugar ou papel social. Na concepção de Beauvoir (1990), a velhice não é tão somente um fato biológico, mas também cultural que merece estudo, pesquisa e intervenção social e política. As narrativas fundamentam a vida e mostram como as mulheres idosas (re)atualizam e dão significados ao momento vivido por meio das memórias do passado.

As memórias reacendidas dão novos sentidos à existência e permitem a autorreflexão de si e da construção histórica revisitada. É a narrativa autobiográfica vivida por cada idosa que deu fundamento à pesquisa, pois ao se reconhecerem em suas experiências, as mulheres idosas de Saquinho contam sobre si, narrando-se no tempo presente, entretanto com experiências e testemunho de um passado vivido.

Conversar, narrar e escrever sobre mulheres de qualquer idade é sempre expor a intimidade feminina ao mundo e isso se torna possível à medida que se ganha espaço e reconhecimento. Nesse sentido, apresentar narrativas autobiográficas de mulheres idosas torna-se um desafio, pois durante muito tempo, as pesquisas e a mídia se preocupavam apenas com as mulheres jovens, com atuação na televisão e na política. Entretanto, parafraseando Alda Motta (2012), as mulheres velhas começaram a aparecer nas pesquisas, nas cenas, na vida rural e na vida urbana. Nesse capítulo, vimos o cenário natural de Saquinho, as práticas culturais e sociais cotidianas do grupo de mulheres idosas e observamos cada mulher que narra sua vida, suas aprendizagens, seus projetos, suas experiências.

Breve nota de final de capítulo

Neste capítulo, apresentamos a tessitura do cotidiano de Saquinho, contextualizamos a comunidade no município de Inhambupe (BA), descrevemos espaços sociais e como as relações de afetividade e respeito se estabelecem e são construídas entre os moradores. Apresentamos as agências de letramento e como os moradores se tecem e transitam nesses lugares. Na descrição da comunidade, situamos para o leitor as trilhas e as casas do lugar, apresentando a moradia de cada colaboradora da pesquisa. Vimos nas narrativas autobiográficas a representação que as mulheres têm de si, de suas casas e dos saberes e aprendizagens construídos nas trajetórias de vida. Através das memórias autobiográficas, as idosas (re)atualizam suas memórias, mostrando como foram se constituindo mulheres e de que maneira se relacionam com vida - família, esposo, trabalho, filhos, educação - e assim vão se reconhecendo através de suas experiências. Portanto, não há testemunho e narrativas sem experiência, tampouco há experiência sem narração; é a experiência que dá fundamento à vida.

3 LETRAMENTOS DO COTIDIANO DAS IDOSAS: APROPRIAÇÃO E TÁTICAS

Eu mesma quero oportunidade para aprender coisa melhor. De muitos anos para cá eu tenho observado que quando a gente anda na pisada de quem sabe mais, como a gente aprende! Fica até parecendo gente, foi o que eu vim fazer aqui. Então, eu estou pensando que eu quero oportunidade melhor pra mim. Aprender para saber falar melhor. Ficar gente.

(D. Vitória)

D. Vitória expressa sua concepção sobre a aprendizagem e sua relação com o empoderamento social. Dessa forma, manifesta seu desejo de aprender, de adquirir mais conhecimentos para “ficar gente”. Reforça, assim, o mito do conhecimento escolar como fundamental para que o sujeito possa crescer na vida. Por isso, resolve ir à escola, pois acredita que a escola seja o espaço de aquisição do conhecimento, aquele que faz o sujeito sentir-se “gente”. São questões a serem repensadas. São mitos construídos por uma sociedade hegemônica, ao eleger a cultura letrada como dotada de superioridade. A metáfora “andar na pisada” carrega, pelo menos, dois sentidos: o de ‘seguir o outro’, ‘imitar os caminhos de quem está na frente’. Ou seja, seguir modelos. Também pode ser compreendida numa concepção Vygotskiana da educação sociointeracionista, de aprender com o outro que está adiante, seguindo um processo de mediação.

D. Vitória reconhece a escola como lugar de oportunidade para aprender e o ato de estudar como bem de valor, “um bem a ser adquirido que, no entanto, não constitui garantia de inserção e prestígio social” (MOLLICA, 2007, p.19). A relevância social que D. Vitória confere ao conhecimento escolar atesta o afirmado por Signorini (1995, p.162):

A sobrevivência na escola é comumente vista como sinônimo de aquisição dos bens culturais de prestígio – ser “estudado” é ser “educado”, mais elevado – e ao mesmo tempo, como sinônimo de aquisição dos recursos necessários ao sucesso na ação social de base discursiva, independentemente dos contextos situacionais em jogo – ser “estudado” é saber falar “direito”, é raciocinar/agir/avaliar “certo”.

Por intermédio das falas de pessoas socialmente subalternizadas percebemos o sentimento de que o fato de não se ter acesso à escola ou de não saber ler e escrever, pode ser considerado como sinônimo de déficit, de sujeito inferior, ou do estigma do “sujeito menor” (RATTO, 1995, p. 267). Para as idosas dessa pesquisa, a escola é vista como o espaço de renovação, de expectativas e de aprendizagens. Na escola, elas esperam adquirir o letramento capaz de lhes permitir ler, conhecer e adentrar em outros espaços, em outros mundos. Nos

espaços do TOPA elas projetam outros sonhos. São sonhos simples para alguns, mas, para essas mulheres, aprender a ler e escrever significa ganhar autonomia. Ser uma idosa independente, na opinião delas, é envelhecer aprendendo, envelhecer conquistando direitos e cidadania, envelhecer lendo e escrevendo. É o sonho de ir ao mercado e poder realizar compras, colocar no papel as anotações cotidianas. Enfim, atender às mais diversas necessidades da escrita nas suas funções sociais. Oficialmente, o espaço social mais privilegiado que dá acesso ao letramento é a escola. Entretanto, a escola nem sempre promove aos frequentadores as aprendizagens de modo a lhes garantir o poder pretendido. Por conta disso, no caso de estudantes de classes populares, as experiências de fracasso e de expectativas frustradas predominam.

Para as mulheres idosas que frequentam o TOPA, a aprendizagem da leitura e da escrita se constitui em objeto de desejo; suas crenças revelam que, ao conquistar esse desejo, elas sairão da condição de analfabetas para assumir o lugar de mulheres possuidoras de um saber letrado e cultural, representante do valor simbólico necessário para a inclusão social. Fica claro em suas falas que, ao participar do TOPA, as idosas buscam na escola um letramento para além da decodificação e codificação da língua escrita, um letramento que lhes dê empoderamento social, autonomia para exercer o papel de mulher independente.

A partir dessa breve introdução, pretendemos neste capítulo apresentar os desejos, táticas e práticas de letramentos das cinco mulheres da pesquisa, manifestados no cotidiano das suas relações familiares e comunitárias. O capítulo ficou assim constituído: na primeira seção, discutimos as categorias conceituais de letramento que fundamentam a pesquisa; na segunda, elencamos os excertos textuais nos quais visualizamos as crenças e concepções carregadas pelas mulheres e que impulsionaram o deslocamento para o espaço escolar; na terceira seção, registramos e descrevemos os letramentos cotidianos exercitados pelas mulheres em foco.

3.1 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE LETRAMENTOS

Na sociedade brasileira percebemos os papéis de sujeitos “dominadores” e “dominados” a partir do saber letrado. Ou seja, os que têm domínio do letramento socialmente prestigiado determinam não só a língua e costumes, como também as formas pelas quais os sujeitos se organizam usando a palavra, as situações sociais da linguagem e a imposição dos discursos hegemônicos.

Para Tfouni (2002, p.86), o sujeito da escrita difere do sujeito da oralidade a partir do ganho de um “efeito-força” que a escrita lhe confere no controle das relações de poder. O sujeito do letramento se destaca dos outros dois sujeitos, considerando que se situa no “entre lugar”; entretanto, não precisa, necessariamente, estar/ser alfabetizado. Entretanto, o sujeito do letramento necessita fazer uso e estar constantemente em contato com práticas discursivas materializadas por portadores e usuários da modalidade escrita, cujo domínio é essencial para a efetiva participação nas práticas sociais de letramento. Tfouni (2002, p.87) complementa os efeitos sociais do estar/ser não alfabetizado: “Existe um processo de distribuição não homogêneo do conhecimento, o qual produz tanto a participação quanto à exclusão. Sem dúvida, a exclusão é maior no caso do sujeito letrado não alfabetizado”.

Nos países cuja vida social se configura como grafocêntrica, as pessoas, mesmo as não escolarizadas, vivem lado a lado com a escrita e utilizam documentos escritos para os mais diversos fins sociais. As práticas de oralidade tornam-se, essencialmente, de modalidade secundária. Ao circular por ambientes letrados, as pessoas que não sabem ler e escrever, interagem com o mundo do letramento, apropriando-se de termos, palavras, textos e modos de comunicação. Essa situação é explicada por Pereira (2013, p. 145):

Pessoas não escolarizadas que moram em centros urbanos e suburbanos convivem com a escrita diariamente, através de textos televisivos como as propagandas, jornais, revistas e vários outros; na rua são interpeladas pelos chamados panfletos, propagandas de lojas, supermercados, etc., além disso, contato com o telefone, faturas de contas, de luz, extratos bancários, boletos, carnês de pagamentos são todos textos escritos que circulam intensamente na vida social, independentemente do grau de escolaridade de cada um. Somos, assim, imersos numa rede emaranhada de papeis escritos.

Observamos na pesquisa que as mulheres idosas de Saquinho interagem, participam e vivem de forma efetiva com as práticas letradas, mas alimentam o “mito” do conhecimento como uma condição dada apenas ao sujeito com pleno poder da escrita e da leitura, porque não reconhecem suas práticas de letramento do cotidiano na comunidade como conhecimento. Além disso, não dão o devido valor às aprendizagens individuais e coletivas construídas em suas trajetórias de vida, pois acreditam que apenas as pessoas escolarizadas são detentoras do conhecimento. Durante as entrevistas narrativas, episódicas e narrativas conversacionais, as idosas costumavam interromper e perguntar se o que estavam me contando serviria para alguma coisa. Diante desse questionamento, como pesquisadora, sempre respondia que tudo escutado era importante para a pesquisa. Compreendemos que essa atitude de negação dos

seus saberes é comum nas pessoas socialmente subalternizadas, como explica Santos (2011, p. 17):

[...] sob o efeito de modernização tecnológica, reproduz-se a crença na supremacia dos saberes da ciência em relação aos demais saberes locais produzidos e divulgados pela oralidade. Por isso, as comunidades mais isoladas, sob a influência dessa crença, reivindicam os saberes da escrita e da ciência e, muitas vezes, os “recebem” como formas legítimas de descrição da realidade que os cerca.

Muitas pessoas não escolarizadas fazem uso da escrita para fins sociais, convivem cotidianamente com eventos e práticas de letramento, possuem documentos e diversos textos guardados em pastas; vão ao supermercado onde não conseguem decodificar os preços e nomes do produto, mas os reconhecem pelos rótulos. Nesses grupos sociais, algumas pessoas evangélicas e católicas, por exemplo, reconhecem os versículos bíblicos, sem, no entanto, ser capazes de decodificá-los na leitura; por outro lado, essas pessoas oram; rezam; cantam; prescrevem remédios usando plantas medicinais; ditam receitas culinárias; sabem as melhores épocas do ano para semear; plantar; cuidar; e colher. Apesar de participarem nas diversas práticas socioculturais, essas pessoas supervalorizam o letramento escolar e acadêmico em detrimento do conjunto de saberes locais presentes no seu cotidiano; desconhecem que esses saberes se constituem em conhecimentos direcionados ao patrimônio histórico, cultural e social da comunidade.

Nos dias de hoje, dificilmente, encontramos uma cultura exclusivamente oral. Por mais distante que a comunidade esteja da zona urbana, é possível encontrar materiais escritos que atendem às necessidades do cotidiano. Assim, as pessoas que ainda não têm o domínio da decodificação e codificação do sistema da língua escrita interagem, mesmo assim, com as representações gráficas da escrita e da leitura atribuindo-lhes significados que fazem sentido para elas próprias. Entretanto, se autodeclaram ignorantes pelo fato de não saber “decifrar” o código escrito.

As mulheres idosas do TOPA, não querem apenas decifrar o código da língua escrita ou reconhecer o papel da escrita, elas buscam na instituição escolar um letramento que contribua para sua independência na condição de mulher, sob a perspectiva dos lugares sociais que ocupam.

Avançando na discussão sobre letramento, Street (1984) recusa a concepção de letramento direcionada exclusivamente ao âmbito escolar com foco na aquisição da língua escrita. Destaca que os letramentos sociais são constituídos a fim de atender às necessidades

individuais e coletivas de um determinado grupo. Assim, as práticas de leitura e escrita são usadas em contextos culturais do cotidiano nos diversos grupos sociais, paralelamente às de oralidade. Os sentidos e objetivos do uso da escrita e da leitura assumem funções sociais diferentes, determinando a existência de gêneros textuais e formas comunicativas diversificadas que se desenvolvem a partir da identidade cultural de cada localidade.

Destacamos nessa discussão, a categorização de Street (1984) em dois tipos de letramento: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo assume uma única direção na qual o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associado ao progresso e à civilização. Privilegia práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e tecnológico. As alegações usadas são as de que os efeitos do processo cognitivo do letramento podem desenvolver o raciocínio lógico, pensamento crítico, pensamento informativo-operacional, linguagem formal, processos silogísticos e códigos elaborados em contextos específicos para objetivos específicos. Kleiman (1995, p. 22) assim caracteriza o modelo de letramento autônomo:

A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem. Nesse sentido, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que os interlocutores constroem, e reconstróem durante a interação.

A concepção de letramento autônomo caracteriza a escrita como modelo pronto e a restringe como aprendizado metacognitivo escolar. Evidencia-se por esse ponto de vista a dicotomização entre fala e escrita, oralidade e letramento. Além disso, tal entendimento não privilegia os espaços sociais onde ocorrem os diversos eventos de letramento, descartando o uso da oralidade e da escrita como práticas sociais interativas e complementares.

O outro modelo de letramento apresentado por Street (1984) é de caráter social e tem sido denominado como ideológico. As discussões sobre esse letramento se concentram nas práticas sociais específicas de leitura e escrita. Esse modelo enfatiza o processo de socialização na construção do significado do letramento pelos participantes e instituições sociais em geral. Ao mesmo tempo, concentra-se na correspondência e interação das práticas

discursivas orais e escritas, ao invés de dicotomizar a oralidade e a escrita. Conforme Kleiman (1995, p. 21), o modelo ideológico está relacionado às práticas de letramento no plural:

[...] são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas.

Observamos, partindo dessa visão, que os modelos de letramento, social e ideológico, não somente debatem o letramento como ponto importante para o desenvolvimento econômico e cultural, apontando os processos cognitivos do letramento como alavanca principal para o progresso, civilização e mobilidade social, como também investigam os significados das práticas culturais de letramento nos diversos grupos sociais.

Uma importante contribuição sobre as interfaces entre oralidade e letramento surge com os posicionamentos de Marcuschi (2001a), ao estabelecer duas dimensões no tratamento da língua falada e da língua escrita: de um lado, oralidade e letramento e, do outro, fala e escrita. O autor define oralidade como prática social interativa com fins comunicativos apresentados sob a forma de gêneros textuais diversificados. Os diversos graus de letramento, assim como a concepção de sujeito letrado são, assim, explicados por Marcuschi (2001a, p. 25):

[...] letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não aquele que faz um uso formal da escrita.

As argumentações de Marcuschi (2001a) apontam o letramento como práticas sociais e culturais e referem-se implicitamente ao modelo ideológico, pois os usos da leitura e da escrita não estão presentes apenas no contexto escolar, mas em outros grupos e espaços sociais. Esse tipo de letramento tem sido objeto de pesquisas acadêmicas em comunidades rurais e urbanas com foco na interface entre práticas orais e letradas (KLEIMAN, 1995), uma

vez que permite discutir questões sociolinguísticas, buscando perceber os discursos socialmente construídos por sujeitos não escolarizados. Nesse sentido, o texto, seja escrito ou oral, jamais será descontextualizado, porquanto as práticas de oralidade e de escrita são sociais e interativas.

Para Marcushi (2001, p. 25) a fala é “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio humano”. Enquanto a escrita se constitui em um “modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos)”.

Seguindo essa discussão sobre oralidade e letramento, Tfouni (2002) analisa narrativas orais de ficção produzidas por uma mulher brasileira analfabeta, Dona Madalena. Nessas narrativas percebemos o discurso oral atravessado por características geralmente atribuídas ao discurso escrito. Essa constatação determina que o fato de o sujeito ser analfabeto não invalida, no seu discurso oral, a presença de elementos da escrita.

Letramento implica também o compromisso de mostrar que o discurso oral do analfabeto pode estar perpassado por características do discurso escrito, ou seja: que a função-autor não é prerrogativa possível apenas para aqueles que aprendem a ler a escrever, mas, antes, é uma função ligada a um tipo de discurso – isto é, um discurso letrado – que, por ser social e historicamente constituído, pode ser acessível àqueles que não dominam o código escrito. (TFOUNI, 2002, p. 45).

As colocações da autora mostram que, independentemente do texto ser oral ou escrito, os gêneros e tipologias textuais precisam ser coerentes para garantir a textualidade. Como vivemos numa sociedade considerada letrada, o texto oral muitas vezes está permeado pelo discurso escrito. Desse modo, o sentido da palavra letramento vai além da leitura e da escrita, à medida que penetra nas comunidades ágrafas e provoca mudanças sociais e políticas no *habitat* social e nos *habitus* linguísticos e socioculturais de cada sujeito ou grupo social.

As concepções de letramento associadas às práticas sociais, discutidas por Barton e Hamilton (2000, p.7), enfatizam que:

O letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais, que podem ser inferidas de eventos mediados por textos escritos. Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida. Práticas de letramento são modeladas por instituições sociais e por relações de poder e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que

outros. Práticas de letramento são propositais (têm propósitos bem definidos) e são relacionadas a metas sociais e práticas culturais mais abrangentes. O letramento é historicamente situado. As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e estabelecimento de sentido.

As reflexões elaboradas pelos autores nos ajudam a pensar sobre as diferentes práticas e eventos de letramentos vivenciados por moradores de comunidades rurais e urbanas. Os letramentos usados no cotidiano dos moradores de uma comunidade rural são mais específicos e até restritos, com menos diversidade do que os da zona urbana, contudo, apresentam seus próprios gêneros, tipologias textuais de acordo com suas funcionalidades na vida cotidiana.

Street (1993, p.12-13) emprega o termo ‘práticas de letramento’ como um conceito mais amplo, lançando-o a um nível superior de abstração, recorrendo a comportamentos sociais e culturais bem como às conceitualizações relacionadas à leitura e à escrita. As ‘práticas de letramento’ não só incorporam os ‘eventos de letramento’ e as situações empíricas das quais o letramento é integrante, como também as manifestações populares desses eventos e as formações ideológicas que os apoiam. As práticas de letramento são abstratas e nos permitem participar dos eventos, incluindo os saberes e conhecimentos formais, habilidades, crenças sobre a língua escrita que permitem fazer sentido de uma situação linguística, bem como o gênero textual envolvido, as normas de uma determinada instituição para interpretar o texto, e assim sucessivamente.

Os usos sociais da leitura e da escrita e participação efetiva em eventos e práticas sociais de letramento são direcionados para um objetivo: apropriação de táticas de letramento para fazer uso da leitura e da escrita. Não se guarda objetos, textos, documentos, cartões se não há uma representação simbólica ou social. Guardamos aquilo que nos remete a algo significativo ou fundamental para nossa vida. Os gêneros textuais escolares, públicos e privados, por exemplo, têm uma função social e política importante e são carregados de valores ideológicos. Dessa forma, são produzidos em agências sociais de letramento com objetivos variados, mesmo que possam funcionar apenas como atividade metalinguística, caso de alguns gêneros usados na escola.

Com base nas definições e descrições mencionadas, compreendem-se como práticas de letramento as situações comunicativas orais ou escritas nas quais há um modelo de escrita envolvido. Em Saquinho, encontramos várias situações comunicativas orais como, por exemplo, os cultos evangélicos os quais têm como base a língua escrita na forma dos textos

bíblicos. Outra situação se configura na aula expositiva, um gênero oral que perpassa por práticas de letramento, pois fazemos leituras diversas, preparamos a aula e ministramos o conteúdo oralmente. As situações comunicativas escritas ocorrem em diferentes espaços sociais, tais como o preenchimento de documentos, as placas do estabelecimento etc.

Entende-se, assim, como “evento de letramento qualquer ocasião em que uma peça da escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, *apud* MARCUSCHI, 2001b, p. 37). Ainda, segundo a autora, podemos conceber como eventos de letramento as atividades que incluem textos escritos, seja para ser lidos ou comentados. Enfim, o episódio oral, moldado pela escrita, passa a ser conhecido como evento de letramento. Nessa perspectiva, Kleiman (1995, p. 40) categoriza como evento de letramento as “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”.

Partindo dessas perspectivas teóricas, percebemos que as mulheres idosas, protagonistas da pesquisa, inseridas em práticas sociais, familiares e comunitárias vão aos espaços do TOPA no desejo de aprender a escrever e ler os gêneros textuais mais comuns no seu cotidiano que são: cartas, bilhetes, bulas de remédios, cartões de crédito, cartão do SUS e do Idoso, lições bíblicas, formulários e documentos. Os anseios por uma alfabetização voltada à inserção dessas mulheres nos grupos dos alfabetizados, permitindo oportunidades de participação efetiva em outros grupos sociais como forma de emancipação política podem ser explicados nas palavras de Freire e Macedo (1990, p. 10):

No sentido político mais amplo, compreende-se melhor a alfabetização como uma infinidade de formas discursivas e competências culturais que constroem e tornam disponíveis as diversas relações e experiências que existem entre educandos e o mundo. Em sentido mais específico, a alfabetização crítica é tanto uma narrativa para ação, quanto um referente para a crítica. Como narrativa para a ação, a alfabetização torna-se sinônimo de uma tentativa de resgatar a história, a experiência e a visão do discurso convencional e das relações sociais dominantes. Ela significa desenvolver as condições teóricas e práticas mediante as quais os seres humanos podem situar-se em suas respectivas histórias e, ao fazê-lo, fazer-se presentes como agentes na luta para expandir as possibilidades da vida e da liberdade humana.

A alfabetização como emancipação política se constitui numa prática de letramento social, pois para as idosas isso significa desenvolver condições teóricas e práticas para que possam situar-se em suas histórias sociais e culturais. E, ao fazê-lo, tornam-se presentes seus

anseios, desejos e lutas expandindo assim outras possibilidades de vida e liberdade (FREIRE; MACEDO, 1990). Desse modo, alfabetização não é sinônimo de emancipação, ela é condição essencial para o engajamento em lutas, no que tange relações de poder, dignidade, cidadania e inclusão social. Freire e Macedo (1990, p. 11) pontuam: “Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro”. Para estar presentes e ativas, as idosas utilizam suas táticas de letramentos, visando exercer as práticas sociais e políticas no cotidiano. Além disso, expressam desejos de aprender a ler e a escrever, como formas de empoderamento social e político.

Consideramos que as idosas se apropriam de táticas para interagir com as práticas sociais de leitura e escrita através dos eventos de letramento, pois estes, de acordo com Maybin (2000, p.197-209) são:

[...] particularmente ricos em significados individuais e sociais e as noções de práticas de letramento provêm de um importante *framework* conceitual e metodológico associado às interrelações entre os três níveis de análise: (a) atividades individuais, compreensão e identidades; (b) eventos sociais e as interações envolvidas; (c) o social (mais abrangente) e as estruturas sociais.

Percebemos, pelo exposto nesta seção, que os eventos e práticas de letramento não estão restritos às pessoas alfabetizadas, pois os analfabetos, embora não saibam decodificar, fazem uso de diferentes gêneros, tipologias e suportes textuais, seja para exercer a sua cidadania, seja nos afazeres diários.

3.2 CRENÇAS E CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA NA VIDA DAS MULHERES

Quem não sabe ler não é bom brasileiro (D. Felicidade)

Eu voltei a estudar porque acho importante saber ler e é uma coisa boa quem sabe ler. Eu tenho tentado aprender a ler. E a felicidade de uma pessoa é saber ler e escrever. Eu acho bonito e gosto, por isso voltei para a escola. Quem não sabe ler não é bom brasileiro. A leitura é o caminho de tudo. Ler é uma coisa boa. Eu já passei por muitas coisas ruins porque não sabia ler. Quando meu marido viajava pra São Paulo, eu escrevia para ele e ele escrevia para mim, mas eu não sabia escrever. Aí naquele tempo era tudo por carta. Meu Deus! Eu tinha que pedir aos outros para escrever. Eu não podia botar nenhum segredo nas cartas. Muitas coisas eu não colocava na carta. Foi difícil. E quando alguém lia as cartas que ele

mandava, ficava sabendo dos segredos que ele mandava me dizer (D. Felicidade - Entrevista narrativa).

A escrita e a leitura são consideradas instrumentos de poder. A preocupação social com a alfabetização, aquisição da leitura e da escrita, não se limita a uma classe social, um sistema de governo ou uma sociedade em particular. São também preocupações dos sujeitos que se veem prejudicados porque não foram alfabetizados ao longo da vida. O sujeito não escolarizado é interpelado pelo discurso da classe dominante, pois de acordo com Fiorin (1998, p.33): “Não devemos esquecer-nos de que assim como a ideologia dominante é da classe dominante, o discurso dominante é da classe dominante”. Assim, no discurso de D. Felicidade, ao dizer que “*Quem não sabe ler não é bom brasileiro*”, reflete a representação idealizada do leitor, difundida pela ideologia da classe dominante. Ao desejar possuir a cultura letrada, ela idealiza estar em outro lugar: ser uma mulher dona dos saberes linguísticos do letramento.

O desejo de D. Felicidade é, de fato, aprender a acessar documentos, livros e textos escritos, isto é, ler e escrever. Ela reconhece e usa o gênero textual carta, pois consegue produzir oralmente para ser transcrita por outra pessoa, mas, ao mesmo tempo, nega a sua autoria porque se sente limitada ao expressar sentimentos mais íntimos. Em síntese, ela reconhece limitações da escrita, as quais dificultam sua atuação em situações comunicativas, como a verificada na troca de correspondências.

D. Felicidade reproduz os desejos, aspirações e expectativas de tornar-se letrada. Acredita que a leitura é o principal passaporte para a inserção social à cultura letrada e à construção da autonomia. As crenças e concepções de leitura mostram como o discurso dominante é construído historicamente na vida das pessoas, afirmando-lhes ou negando-lhes a condição de ser e de estar no mundo. O convívio com práticas de letramento diversas apontam para o sujeito analfabeto suas limitações como interlocutor e sua exclusão dos eventos sociais em sua vida pessoal.

As cartas, como outros gêneros textuais, são organizadas e produzidas por D. Felicidade que demonstra ser conhecedora deste gênero epistolar; embora seja um gênero oral, apresenta característica do discurso escrito. Ao afirmar que deseja ir à escola para aprender a ler e a escrever, D. Felicidade compreende ser este o caminho para se inserir na cultura letrada, na crença de que, assim, poderá resolver boa parte dos problemas.

Quero aprender a ler para não ficar dependendo dos outros para ler minhas coisas (D. Lili)

O meu projeto com a escola é para aprender a ler e escrever para quando entrar no mercado, eu preciso saber ler os preços dos produtos, quando alguém me der um papel, um livro, eu preciso saber o que tem escrito ali. Eu ia passando na casa de Maria Helena e ela me deu esse papel, se eu soubesse ler, eu já sabia o que tinha escrito. Vou pra a igreja, pras festas, pras passeatas e caminhadas de Maria Helena, recebo um papel, mas não sei ler o que tem escrito ali. Tenho sempre que pedir alguém pra ler. Ela diz: - Peça alguém pra ler pra senhora, mas nem sempre tem alguém disposto. Quando a gente sabe ler não pergunta nada pra ninguém, sabendo ler, se me dá um papel eu sei dizer o que é. Eu sei contar dinheiro, faço as minhas contas, mas não sei ler. Queria aprender a ler uma carta. Maria Helena me deu esse livro [pega o livro e apresenta], mas não sei o que diz. [...] Quero aprender a ler para não ficar dependendo dos outros, para ler minhas coisas (D. Lili - Entrevista narrativa).

O projeto de D. Lili com a escola é o de construir aprendizagens com a leitura e a escrita, permitindo-lhe ler desde rótulos de produtos até panfletos, *folders*, textos informativos, cartas e livros, dentre outros gêneros textuais. Aprender a ler e a escrever representa, assim, adquirir independência, não precisar da leitura do outro. Observa-se que ela convive e faz uso das práticas de letramentos no cotidiano, mas não se reconhece partícipe dessa cultura letrada. Na sua fala, o uso repetitivo do não saber ler, demarca, acentuadamente, o seu reconhecimento como mulher analfabeta, desprovida da habilidade de se perceber como leitora do texto escrito.

D. Lili deseja aprender a ler e escrever para atender as demandas do cotidiano. Busca uma aprendizagem que lhe permita independência, autonomia e empoderamento, acreditando no mito de que o sujeito que sabe ler e escrever é visto como poderoso e onipotente. Esse mito, historicamente construído, demarca as fronteiras rígidas entre o texto oral e o escrito, estabelecidas por uma sociedade hegemônica, na qual a escrita separa os sujeitos dominadores dos dominados, como esclarece Olson (1997, p.20):

A superioridade da escrita com relação à fala. Esta última é vista como propriedade do povo, ‘ solta e desregrada’ [...]; já a escrita é considerada um instrumento de precisão e poder. Ler a transcrição da própria fala é uma lição de humildade, a tal ponto que a fala está repleta de hesitações, agramaticalidades, falsos começos e infelicidades. Nas ocasiões públicas importantes, a fala é previamente escrita - planejada, composta e corrigida - para alcançar seu objetivo de dizer precisamente o que se quer e, no entanto, dar a impressão de sinceridade e espontaneidade. Aprendemos a escrever, em parte, como uma forma de aprender a nos expressar correta e precisamente ao falarmos.

O mito de superioridade da escrita em relação à fala é cultural e histórico. Sua supervalorização conduz os sujeitos a crerem que os saberes espontaneamente adquiridos só

serão legitimados mediante a intervenção da escrita. O mito da superioridade da escrita passou a intervir criticamente nos modos de escrita do cotidiano de pessoas que ainda não detém o conhecimento das convenções ortográficas. Um pequeno erro de grafia cometido na escrita da palavra, por exemplo, pode ser considerado ameaça ao bem estar da sociedade. Nas diversas culturas ocidentais, as pessoas usam a escrita para exercer o poder; isso explica o porquê as pessoas que leem e escrevem serem consideradas pela sociedade como “gente instruída e civilizada” (OLSON, 1997, p.23). Os termos “gente instruída e civilizada” se constituem como uma crença imposta pela cultura dominante. Daí, entendermos que o desejo de D. Lili é o de tornar-se também “uma pessoa instruída e civilizada” para se sentir incluída no grupo dos letrados. Na sua fala, fica evidenciado o importante papel de referência que a vereadora Maria Helena tem em sua vida por ser uma mulher socialmente atuante. D. Lili se inspira no discurso político de Maria Helena. Com isso, sua consciência de cidadania se fundamenta, fortemente, nos discursos de pessoas como a vereadora em questão. Compreendemos essa relação entre consciência e discurso a partir do que explica Fiorin (1998, p.35):

O discurso não é, pois, a expressão da consciência, mas a consciência é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida. O homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala.

Para D. Lili, ler é um ato de comprometimento social. Isso implica que a aprendizagem da leitura e da escrita acarreta mudanças. Os modos e gêneros textuais que almeja ler têm repercussões de natureza mais ampla, condição essencial para superar o analfabetismo, libertando-a da condição de analfabeta.

“O documento vai ser a prova da minha assinatura. Eu não vou mais colocar o dedo” (D. Vitória)

Minha mãe arrumou um padrasto para a gente e ele sabia ler por demais. Eu tinha uma vontade de aprender a ler. - Pronto, pensei, chegou a oportunidade. Minha mãe comprou um ABC para mim e ele, meu padrasto, começou a me ensinar à noite. Ele sabia ler muito. Aprendi a folha do ABC toda. E quando passou para a outra folha, pulei uma letra para dizer a outra. Eu erreí uma letra, por isso eu fiquei de castigo. Fiquei até madrugada de castigo com o ABC no colo e não disse a letra. Ele disse: - ‘É, você não vai aprender mesmo, não’. Eu, então, comecei a chorar. Ele disse: - ‘ Eu também não vou lhe dizer’. Eu fui dormir. No outro dia, eu peguei o ABC e aprendi a letra, mas Daniel era danado, pegou o ABC e rasgou.

Quando chegou à noite, meu padrasto chegou e disse: - Cadê, Vitória, o ABC, você já aprendeu? Você não vai dar a lição? Eu disse: - 'Seu Miguel (que era o nome dele), Daniel rasgou o ABC'. Ele pensou que fui eu que rasguei de perversidade e disse: - 'Você rasgou porque quis, agora você vai aprender a ler no inferno'. Aí, eu fiquei triste e pensei: - Meu Deus, eu não aprendi a fazer o meu nome. Isso me deu muita tristeza e eu disse: - 'No inferno não pode ser'. Aí, ele não ligou mais e fiquei sem aprender. Eu não aprendi nem fazer meu nome. O ano passado eu recebi um convite para ir estudar no TOPA, eu me arrependi, porque se eu tivesse ido, já tinha aprendido a fazer meu nome. Mas agora, estou no TOPA e meu sonho é aprender a fazer meu nome. Por que quando é para assinar o nome, eu digo: Eu não sei assinar o nome. As pessoas que estão me atendendo dizem: Ah é, o RG dela é de analfabeta. Eu achava que não aprendia mais, mas eu sei que vou aprender. Meu sonho é aprender a pegar na caneta e escrever o meu nome. Não quero mais colocar o dedo. Será que eu aprendo? Eu voltei para a escola porque penso que é uma oportunidade de aprender a ler e escrever. Pelo menos meu nome eu vou aprender, porque quando eu for ao cartório ou ao banco e me convidarem para escrever em algum documento, eu vou saber escrever o meu nome. O documento vai ser a prova da minha assinatura. Eu não vou mais colocar o dedo (D. Vitória - Entrevista narrativa).

D. Vitória não frequentou a escola como também nunca teve experiência escolar. Seu primeiro contato com a alfabetização se deu quando era criança, em casa. Quando adulta teve experiência com outros gêneros textuais, principalmente cartas, pois assim se comunicava com os filhos que moravam em São Paulo. Na verdade, ela ditava as cartas e os filhos as escreviam³⁰.

Mas antes disso, conviveu com o ABC por um curto período de tempo, conforme narra. Essa experiência foi significativa porque criou a expectativa de aprender a ler e escrever. O desejo de aprender, neste sentido, está associado à apropriação do conhecimento da cultura letrada. Para D. Vitória, aprender o ABC se constitui como acesso à cultura escrita. Manusear o material escrito é também uma forma de ler.

Historicamente, o alfabeto já teve uma representação de superioridade que perdurou por muito tempo; e, de acordo com Olson (1997, p.25), “só na década de 1980 argumentou-se

³⁰ D. Vitória participou como colaboradora da pesquisa de mestrado e narra suas experiências de eventos e práticas de letramento na família; relata que ditava cartas para seus filhos escreverem para os mais velhos que moravam em São Paulo, como podemos observar no excerto textual: *Quando a gente escrevia pra São Paulo, porque hoje é tudo por telefone, mas naquele tempo eu escrevia por meus filhos que estavam lá. E eu chamava os meninos pra escrever as cartas. Ele chegava no papel com a caneta. E eu dizia: - Eu não sei começar. Ele dizia: - Você não sabe começar? Ah, minha mãe, a primeira coisa que a gente faz, é: Saudações, em primeiro lugar, meus fio, eu vou mandar essas duas linha, sua querida mãe, ao mesmo tempo saber das suas. Em segundo lugar: uma bênção, um beijo, um abraço. Se o Carlos ou outro falava no nome. E aí eu continuava a dizer como estava. Quando recebia a resposta da carta, eles lia e ouvia. No Natal, vinha aquele cartão, mandando aquela bênção, aquele beijo, aquele abraço. Oh, minha querida mãe, tô morrendo de saudade, minha mãe o meu coração tá no seu e o seu tá no meu. Ô minha mãe que ano nós se abraça? Assim com essas palavras eu gravo a carta, porque a carta a gente manda com carinho, certo (risos)? Se a gente pensasse quanto é bom guardar essas coisa na memória, se eu não guardasse, eu não sabia ler assim como tô lendo sem saber o escrito, mas sei o que tá guardado na memória.*

claramente contra a universal superioridade do alfabeto enquanto representação da linguagem”.

A invenção do alfabeto grego, em contraste com todos os sistemas anteriores, inclusive o fenício (do qual ele deriva), representou um evento cuja importância na história da cultura humana ainda não foi inteiramente percebida. O surgimento do alfabeto grego separa todas as civilizações anteriores aos gregos das que vêm depois. Com base nesse recurso foram edificados os fundamentos dessas formas gêmeas do conhecimento: a literatura (no sentido pós-helênico) e a ciência (no mesmo sentido). (HAVELOCK, 1982, *apud*, OLSON, 1997, p.21).

Na antiguidade, ter acesso ao alfabeto era privilégio de poucas pessoas e o aprendizado da leitura e da escrita seguia o método analítico, caracterizado pelo progresso passo a passo, como: decorar o alfabeto, soletrar as palavras e, por último, decodificar palavras e frases isoladas até chegar à leitura de textos. Desse modo, muitas pessoas foram alfabetizadas; e é a partir dessa prática de alfabetização como acesso à leitura e à escrita que D. Vitória menciona o que experienciou, na sua infância, com seu padrasto. Ela acreditava que a aprendizagem do alfabeto lhe permitia aprender a ler e a escrever.

É evidente, também, que D. Vitória se sente envergonhada pela sua condição de analfabeta. Este sentimento explicita-se ainda mais quando precisa assinar o documento com o dedo e ser vista pelas demais pessoas como analfabeta. Essa idosa persiste na busca da aprendizagem da leitura e da escrita, não só para ter condições de escrever o próprio nome, como também de resgatar sua autoestima.

Eu tenho vontade de aprender a ler e escrever muito. É isso que quero aprender na escola, porque quando a gente sai fica mais desenvolvida (D. Celestina.)

Eu estudo no TOPA, desde o ano passado que estudo à noite. Estudar é muito bom, a pessoa fica mais prática naquela leitura. A pessoa ficando parada em casa não aprende a assinar o nome. Na escola, a gente fica mais ativa. Eu já leio umas besteiras. Sei fazer meu nome, consigo descobrir meu nome aonde tiver escrito. Hoje, eu recebi uma conta de luz e descobri o nome de Magno e o valor que vai pagar. Eu tenho vontade de aprender a ler e escrever muito. É isso que quero aprender na escola, porque quando a gente sai fica mais desenvolvida. A gente vai a Alagoinhas e vai numa loja e lê os preços e nomes das coisas. Na escola a gente se distrai, se desenvolve e não fica em casa pensando besteira. Lá na escola, a gente se sente mais nova. Eu mesma me sinto jovem na escola, ali a gente conversa, aprende outras coisas, dá uma prosa com os colegas. Quando estou na escola não me sinto velha. (D. Celestina - Entrevista narrativa).

D. Celestina busca nos espaços do TOPA aprender a ler e escrever para ganhar autonomia, independência e empoderamento. Ao dizer que na escola ela sai mais

“desenvolvida”, ela demonstra que na, sua concepção, o aprender a ler e a escrever serve para lhe dar mais autonomia nos eventos de letramento que se processam no dia a dia.

Outro aspecto ressaltado pela idosa é que a sala de aula se constitui como espaço que pode lhe garantir autonomia, cidadania e desenvolvimento cognitivo. Ela acredita que a transmissão e apropriação do conhecimento ocorrem nas relações que se estabelecem com os colegas. “Não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta de sujeitos humanos, não havendo, portanto, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo” (ALMEIDA, 1993, p.34).

O conhecimento tão almejado constitui-se, portanto, em conteúdos concretos variados, que uma vez apreendidos, permite ao aprendiz usar uma série de estruturas cognitivas, mobilizando afetos e desejos, pois quem aprende se apropria do conteúdo ensinado, transformando e sendo transformado, tornado-se capaz de reproduzi-lo enquanto conhecimento elaborado (ALMEIDA, 1993).

Aprender na velhice aparece como se fosse o retorno à vida infantil. Aprender com prazer, sem a ansiedade do adulto que aprende a ler e a escrever por razões mais imediatas. A aprendizagem gera desenvolvimento e alegria, afastando as preocupações e o mal estar da vida. Sentir-se jovem é retomar a outros tempos.

A escola me ajuda muito, porque lá eu exercito a leitura e a escrita. E penso melhor a vida (D. Mariinha)

Agora, retornei à escola, porque para estudar não tem idade. Já estava na hora de retornar para aprender mais coisa e relembrar outros assuntos. Eu achei que precisava retornar mesmo com a idade que tenho. Eu leio e escrevo. Gosto de aprender. Mas não me interessa de ir para as turmas da EJA. Por isso, fico no TOPA só para aprender mais. Da escola, o que gosto mais é escrever e também de conversar, porque o ambiente é agradável. Eu leio jornal, noticiário, leio a Bíblia. Faço minhas orações. Acompanho Padre Marcelo na TV. A escola me ajuda muito, porque lá eu exercito a leitura e a escrita. E penso melhor a vida. (D. Mariinha- Entrevista narrativa).

Na concepção de D. Mariinha, o gosto de ler e de escrever está aliado ao desenvolvimento cultural e à aprendizagem de si e do outro. D. Mariinha consegue decodificar diferentes gêneros textuais e considera as práticas de leitura como uma oportunidade de percepção de si mesma e do mundo onde vive. A leitura é, antes de tudo, a possibilidade que o sujeito tem de se reconhecer como plural, ser um ou outro, conservando a singularidade na diversidade (BARRETO, 2006).

As crenças e concepções de leitura das idosas de Saquinho mostram que estas carregam as marcas da ideologia da classe dominante, considerando que para ser respeitado e exercer a cidadania os sujeitos precisam saber ler o escrito. Barreto (2006, p. 19) comenta que “Desde o século XV, fora criado o mito da importância da palavra escrita, a hegemonia do escrito, a possibilidade de que o mundo poderia ser lido”. Ao se institucionalizar a escrita em determinada sociedade, as pessoas não escolarizadas se percebem como sujeitos de pouco conhecimento, se veem como alguém “menor”, porque acreditam que a sua valorização pessoal está atrelada ao conhecimento da escrita, bem como aos processos de codificação e decodificação.

3.3 TÁTICAS E *HABITUS* DE LETRAMENTO NAS PRÁTICAS COTIDIANAS DAS IDOSAS

O cotidiano é tecido pelas práticas sociais e culturais, pois é o homem quem dá sentido àquilo que cria, inventa e planeja. Desse modo, o cotidiano é um conjunto de coisas inventadas e reinventadas para dar sentido à vida. Para Certeau (1996), a organização da vida cotidiana se articula conforme os comportamentos que se tornam visíveis no espaço social, resultantes da maneira de cada um se portar no espaço da comunidade, do lugarejo e do bairro. Isso se traduz pelo vestuário, pela aplicação mais ou menos restrita dos códigos de cortesia, como: saudações, palavras amistosas, modo de falar ou informar algo e ritmo de andar. Os benefícios simbólicos que se espera obter pela maneira de se portar das pessoas perpassam pelas raízes da tradição cultural.

Certeau (2012) destaca que as pessoas usam outros modos comuns que subvertem práticas rituais e representações legitimadas que buscam impor sobre elas modos de coação. O autor define dois tipos de comportamento usados na sociedade: o estratégico e o tático. Atribui as instituições como produtoras de "estratégias" e as pessoas comuns, como não-produtoras das estratégias institucionalizadas, recorrem à criação de "táticas". Esclarece:

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa. [...] chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de

autonomia. A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha (CERTEAU, 2012, p. 93-94).

De posse desses saberes, para atingir seus objetivos cotidianos, as mulheres circulam entre situações de letramento através do uso de táticas as quais podem ser explicadas como modos de participar de eventos de letramento e lidar com textos escritos sem, contudo, dominar o conhecimento linguístico do código escrito. As mulheres, se percebendo como não incluídas na cultura letrada, utilizam táticas de letramento, formas próprias que permitem interagir com a cultura letrada dentro do nível de possibilidade alcançado. Essas mulheres negam para si e para os outros o uso da leitura e da escrita, mas no cotidiano se apropriam dessas práticas para mudar comportamentos e reverter quadros com os quais não concordam.

Para conviver com seus documentos, mesmo não dominando o código escrito, as mulheres lançam mão das suas táticas de letramento, recriando outros modos de inserção na cultura letrada. O sujeito se constitui como letrado, ele precisa adquirir e/ou construir formas de apropriação que se incorporam às suas práticas, consistindo aquilo que Bourdieu denomina de *habitus*. Esse conceito há muito é mote de discussão nas Ciências Humanas. Em latim, pela tradição escolástica, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar características do corpo e da alma construídas no processo de aprendizagem. Para Bourdieu (1983, p. 65, *apud*, SETTON, 2002, p.62) trata-se de:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...].

As idosas ao adquirir determinadas práticas sociais de letramento, se inserem nos *habitus* sociais, culturais e linguísticos de sujeitos letrados. O conceito de *habitus* funciona como uma ponte, “entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática”. (NOGUEIRA, 2006, p.27). Conforme os autores, o argumento de Bourdieu para a explicação deste conceito está relacionado à posição social que cada sujeito ocupa no grupo social onde está inserido, bem como se percebe no mundo, quais suas preferências, modos de produção, gostos, desejos e suas aspirações. Tudo isso está implicado e estruturado nas ações de cada um.

A estruturação das práticas sociais não se dá de forma mecânica, de fora para dentro, conforme as condições objetivas presentes num determinado espaço social. As práticas sociais

de letramento são estruturadas e se produzem a partir das necessidades das mulheres, da maneira como elas percebem e apreciam o mundo, tendo como base suas aspirações, gostos e atitudes perante outros grupos. O *habitus* encontra-se presente no seu modo de vida como um dispositivo que as diferencia de outro grupo, seja no modo de falar e vestir, seja no modo de agir no cotidiano. Como pondera Bourdieu (2008, p.69):

Nós aprendemos a falar não apenas ouvindo uma certa maneira de falar, mas também falando e, portanto, oferecendo um falar determinado num mercado determinado, isto é, através de trocas no interior de uma família que ocupa uma posição particular no espaço social [...].

As pessoas não alfabetizadas, então, quando abordadas sobre as práticas sociais de leitura e escrita numa sociedade regida pela cultura letrada - ainda que não se reconheçam sujeitos construtores desse fenômeno linguístico e social, negam seu domínio da leitura e da escrita por não saber codificar e decodificar as palavras.

As mulheres pesquisadas aprenderam a fazer uso de práticas de leitura e escrita e usam táticas como outros formatos de interação e expressão, incorporando, nas atitudes, dispositivos linguísticos implícitos que lhes conferem a adoção de certos *habitus* de mulheres letradas. Isso se deve ao fato de o *habitus* encontrar-se ligado ao mercado, à sociedade, à religião, em comunidades rurais e/ou urbanas, tanto por suas condições de aquisição quanto de utilização (BOURDIEU, 2008).

No decorrer da pesquisa, nos encontros individuais e em grupo, pudemos observar características próprias da formação de personalidade de cada uma das mulheres. Ou seja, os *habitus* familiares como gênese significativa das concepções de mundo, crenças, sonhos e desejos. O TOPA torna-se o espaço institucional que lhes promete os ensinamentos letrados e a inserção na cultura letrada, aplicando as estratégias oficiais do letramento.

Então, se é o espaço escolar que determina o saber e o legitima, as mulheres personagens desta pesquisa têm plena consciência de que é o lugar e as práticas sociais produzidas neste ambiente que são legítimas. O lugar, a instituição e o saber produzido dão poder. Observa-se, então, de acordo com Bourdieu (2008, p.71) o seguinte: “o que se exprime através do *habitus* linguístico é todo *habitus* de classe do qual ele constitui uma dimensão, ou seja, de fato, a posição ocupada, sincrônica e diacronicamente, na estrutura social”.

Nos encontros individuais, cada idosa fazia suas leituras sobre as performances de si e das aprendizagens construídas nas salas do TOPA e, ao mesmo tempo, atualizavam as virtualidades sentidas, rememorando cenas experienciadas em outros lugares e tempos.

Nessas circunstâncias, elas materializavam as experiências narrando suas percepções, aprendizagens e experiências vividas.

3.3.1 Letramentos, táticas performáticas cotidianas: o lugar da leitura e da escrita na vida das idosas

Durante a pesquisa sobre a vida das mulheres idosas, observamos os registros e as práticas de leitura e escrita na vida, nos diferentes espaços sociais e agências de letramentos. Entretanto, foi possível perceber que mesmo com a presença da escola, como núcleo autorizado para a elaboração do saber escolar escrito, as comunidades ainda preservam, em grande parte da vida cotidiana, a tradição oral. Os que não sabem ler e escrever precisam estar familiarizados com as práticas de leitura e escrita da comunidade, pois se beneficiam delas para atender às demandas da própria sobrevivência. Apresentamos nesta subsecção exemplos de táticas de letramento produzidas pelas idosas a partir das suas próprias falas.

“Não preciso mais pedir a Lene para ler os produtos que quero levar. Leio devagar, mas leio” (D. Felicidade)

Ao explicar sobre as leituras e escritas do dia a dia, D. Felicidade afirma que: *“Eu já leio a conta de luz. As receitas de remédio, eu apenas escuto Lene lendo. O material de limpeza que vende aqui em casa serve para limpar pia e muita coisa. Lene e meu filho leem para mim a mistura dos produtos. Sei que o produto não é brasileiro”*.

D. Felicidade se assume como leitora nas situações em que já adquiriu táticas de como driblar a compreensão do código escrito em gêneros textuais menos complexos, como é o caso das contas de luz. Ao enfrentar, entretanto, a leitura de receitas médicas, sua postura se torna a de escutar com atenção a leitura feita por sua filha Lene; ao dizer ‘apenas escuto’, ela reconhece que a escuta se torna um ato de dependência do outro, revelando, assim, a consciência da sua limitação enquanto leitora. Na tentativa de compreender a natureza dos produtos de limpeza, ela necessita da leitura dos filhos; entretanto, ela vai incorporando, naturalmente, esses conhecimentos até chegar ao ponto de não precisar pedir mais ajuda aos filhos. Assim, as leituras prévias realizadas pelos filhos se tornam mediações que servem para conduzi-la a adquirir uma percepção de si como leitora, ao afirmar *“Leio devagar, mas leio”*.

Em outro momento de interlocução com D. Felicidade, ela se dirige ao quarto e traz a receita e as normas que a orientam para a utilização do produto *Amway Dish Drops*

(detergente para lavar louça), visando me mostrar que sabe usá-lo. Continua sua narrativa, refletindo sobre sua experiência escolar no TOPA, reconhecendo suas formas de aprendizagem.

Eu me sinto feliz, gostei de me ver escrevendo, falando, aprendendo mais. Nas salas de aula eu fiquei mais solta. Quando a gente tá junto a gente aprende mais um com os outros. Muita coisa que eu não sabia, com a escola fiquei sabendo. Eu aprendi mais a ler, a conhecer as letras. Já escrevo melhor, pois antes eu não escrevia muito bem. Agora, já acho que minhas letras estão desenvolvidas. Agora, quando sempre, preciso que alguém escreva para mim, pois escrevo meu nome, mas outras coisas escritas ainda não sei.. Eu tenho muitas receitas médica. Tomo remédio para diabetes. Na escola, eu comecei a perceber que é importante fazer os registros, porque assim a gente fica esperta e fica sabendo o que precisa aprender e saber o que vai fazer. Então, eu penso algo e peço que alguém.. e aí eu coloco na memória (D. Felicidade -Entrevista episódica).

Nessa narrativa, vários aspectos relacionados à formação da leitora são elencados: o estado de felicidade ao constatar avanços da sua competência comunicativa, tanto na escrita quanto na oralidade; o reconhecimento de ser um sujeito aprendiz em progresso; a percepção de se sentir mais leve ou menos medrosa diante das atividades escolares. Várias aprendizagens são descobertas no processo escolar: compreensão sobre aspectos gráficos da escrita; importância do trabalho colaborativo e do processo de mediação para facilitar a aprendizagem; função social da escrita no sentido de esclarecer ideias e saber registrá-las na memória; enfim, tomar consciência das necessidades de aprendizagem e de construir atitudes pragmáticas para resolvê-las. D. Felicidade menciona a importância de ter estado no espaço TOPA porque os processos interativos afetivos, manifestados pela alfabetizadora e colegas, permitiram mudanças na vida pessoal afetiva e social, além de aprendizagens sobre outros saberes como aponta: “*Muita coisa eu não sabia e com a escola fiquei sabendo*”. Em situações de dificuldade, ao perceber as limitações na escrita, D. Felicidade descobre a tática de recorrer a outras pessoas para atuar como escritas. Nessa breve fala, podemos dizer que D. Felicidade elabora um discurso reflexivo sobre sua consciência metalinguística. Continuamos a observar suas narrativas que apontam para outros aspectos interessantes.

Eu vendo galinha abatida aqui em casa e quando alguém vem comprar, às vezes, eu esqueço quem foi que comprou, aí que fico pensando até lembrar. Então, quando tem gente aqui, Lene, Mateus, Lídio e Néia, quem estiver em casa, eu peço para registrar no caderno de anotações com nomes e os valores. O caderno é chamado de caderno de fiado (D. Felicidade- Entrevista episódica).

As diversas aprendizagens resultantes da participação no TOPA resultam em mudanças de atitudes como, por exemplo, registrar as compras no ‘caderno de fiado’. D.

Felicidade entrega à pesquisadora o referido caderno com escritas de nomes da comunidade, seguido dos valores devidos em dinheiro. Quando alguém paga é feito um risco sobre o nome ou colocado um PG. (pago) ao lado. Os nomes são datados, indicando o dia no qual a galinha foi comprada e quando foi paga. D. Felicidade usa o caderno com a função de registrar suas negociações, fazendo uso de um tipo de letramento comercial.

Repensando nos escritos de Bourdieu (2008), compreendemos que o caderno de fiado tem uma representação no mercado linguístico como um tipo de capital cultural simbólico, mesmo se constituindo numa produção simples, embora eficiente, do registro das vendas. Na perspectiva de Bourdieu(2008), podemos inferir que o mercado linguístico aponta para os valores variados que os usos linguísticos, nos diversos espaços sociais, adquirem diante das necessidades pessoais/coletivas.

O que circula no mercado linguístico não é a língua, mas discursos estilisticamente caracterizados, ao mesmo tempo do lado da produção, na medida em cada locutor transforma a língua comum num idioleto, e do lado da recepção, na medida em cada receptor contribui para produzir a mensagem que ele percebe e aprecia, importando para ela tudo o que constitui sua experiência singular e coletiva (BOURDIEU, 2008, p. 25).

Interessante observar que no caderno de fiado, D. Felicidade registra os apelidos, ao invés dos nomes próprios dos compradores/devedores. Essa prática revela o caderno de fiado na condição de documento de confiabilidade entre conhecidos, sem qualquer valor de legitimidade contratual.

D. Felicidade constata o bom resultado das suas aprendizagens no espaço do TOPA, sobretudo nas questões restritamente linguísticas: “Agora, já acho que minhas letras estão *desenvolvidas*”. Ela acredita ter aprendido mais a ler e conhecer as letras, entendendo a importância cotidiana de registrar os fatos por meio da escrita. Em sua narrativa, D. Felicidade apresenta outros gêneros textuais empregados no dia-a-dia:

Eu tenho muitas receitas médica. Tomo remédio para diabete. Tomo remédio de diabetes, pressão alta com as receitas médicas, as bulas de remédio. Eu pego os remédios no posto médico com a carteirinha que tenho do idoso. Tenho também a caderneta de saúde do idoso. Na carteira consta o meu nome. Tenho também a ficha de controle arterial. A carteira é um comprovante de acompanhamento. Tenho os seguintes remédios que uso no dia-a-dia: Tartarato, para pressão, uso pela manhã e pela noite. Cloridrato, uso para diabete, uso sempre depois do almoço. Hidromed, eu uso para pressão e infarto, às 10 horas. Quando as médicas indicam os remédios, dão orientação de uso e eu coloco na memória. Lene, minha filha lê a quantidade de remédio que devo usar, porque quando tem grama a mais precisa dividir o remédio (D. Felicidade -Entrevista episódica).

Observamos, nesse excerto, que D. Felicidade consegue registrar na memória o uso dos seus medicamentos, detalhadamente, explicando utilização e administração. Imersa nas práticas de letramento orientadas pelos médicos e enfermeiras do posto de saúde local, ela acata as orientações e, ao mesmo tempo, cria táticas de letramento para aprender a fazer uso dos remédios, apesar de necessitar da filha no momento de ler bulas e receitas médicas.

Na residência de D. Felicidade há várias imagens e fotos de familiares em meio aos diversos textos escritos, como a Bíblia e calendários. Ao abordá-la sobre os textos imagéticos, ela diz que a Bíblia representa a palavra de Deus; as fotos, recordações que registram eventos familiares; e o calendário serve para orientá-la sobre o tempo cronológico, com datas marcadas por razões pessoais ou para anotar fatos diversos das atividades laboriais na roça. A leitura de imagens, seja simples ou complexa, tem uma funcionalidade específica, como acentua Chartier (2001, p. 22): “[...] as estreitas relações entre textos e imagens, leitura do escrito e leitura do quadro, incitam a colocar como centrais as relações entre as duas formas de representação, que sempre se excedem uma à outra [...] articulam o visível sobre o legível”.

Acompanhei D. Felicidade até a igreja evangélica para participar junto com ela do ciclo de oração. Na igreja, são feitas preces e leituras da Bíblia; cantados hinos de louvor a Deus. As mulheres, líderes da igreja, dirigentes do ciclo de oração, leem versículos bíblicos e os interpretam. D. Felicidade acompanha os versículos da Bíblia pelos nomes dos livros: Daniel, Jeremias, Salmos, Lucas, dentre outros. A leitura da Palavra feita, naquele dia, estava no livro de Mateus. Ela abriu a Bíblia e identificou o trecho. Perguntei como ela fazia para identificar o nome do livro e ela relatou:

Eu procuro na Bíblia onde estão os nomes dos livros quando as irmãs indicam e memorizo - marco com a caneta. Então, quando diz o nome do livro, eu encontro e acompanho a leitura oral feita pelos irmãos e o pastor. Leio muito devagar, então prefiro acompanhar a leitura oral. Na igreja, eu me sinto na presença de Deus. A leitura da Bíblia tem um sentido forte, porque é a gente falando com Deus. Eu canto os hinos acompanhando também os irmãos cantando (D. Felicidade-Entrevista episódica).

Também fomos ao Posto Médico da comunidade e conversamos com a enfermeira presente naquele dia, que apresentou a ficha de acompanhamento de D. Felicidade com a escrita dos remédios prescritos pelo médico. Além disso, a enfermeira informou que os idosos de Saquinho têm o Cartão do Idoso, a ficha para pegar medicação e a carteira da farmácia. A enfermeira faz palestras na comunidade sobre temas variados, como *Tuberculose e*

Hipertensão. Ao sair do posto, fomos ao mercadinho e solicitei a ela que identificasse os nomes dos produtos. Ela conseguiu ler rótulos e preços. Ao sair do mercado, disse - “*Não preciso mais pedir a minha filha para ler os produtos que quero levar. Leio devagar, mas leio*”. Ao fazer essa declaração, D. Felicidade se reconhece como sujeito da aprendizagem, seus avanços na compreensão da língua escrita, explica sua tática – ao ler devagar – no sentido de garantir sua performance como leitora.

Observando os eventos e práticas de letramento na vida de D. Felicidade, compreendemos os saberes populares e as táticas construídas na intenção de ter acessibilidade à língua escrita. Para os educadores que lidam com aprendizes de classes populares em comunidades rurais, torna-se necessário conhecer a ecologia do letramento nos *habitus* do cotidiano das pessoas. Aprendemos, então, com Soares (2010, p.62), ao afirmar que:

Na verdade, o que nos falta é conhecer os usos da leitura e da escrita nessas camadas, suas diferenças em relação aos usos escolares, que são aqueles valorizados pelas camadas hegemônicas. Ou seja: o que nos falta são estudos e pesquisas na perspectiva antropológica dos eventos e práticas de letramento em camadas populares, estudos e pesquisas que venham esclarecer as diferenças nas relações com a cultura escrita entre as diferentes subculturas a que pertencem os alunos presentes nas salas de aula.

O cotidiano de D. Felicidade é tecido por práticas orais e escritas de letramento, sua vida familiar, religiosa e cultural é demarcada pela escrita sem, contudo, dominar essas práticas na perspectiva do letramento escolar. Assim, suas atitudes e práticas confirmam seus saberes de letramentos; não, necessariamente, as práticas de leitura e escrita do TOPA, mas aquelas que foram aprendidas no cotidiano. Entretanto, está sempre a apontar para as aprendizagens que acontecem no TOPA.

Eu aprendi mais a ler, a conhecer as letras. Já escrevo melhor, pois antes eu não escrevia muito bem. Agora, já acho que minhas letras estão desenvolvidas. Agora, quando sempre preciso que alguém escreva para mim, pois escrevo meu nome, mas outras coisas escritas ainda não sei (D.Felicidade).

“Aqui em casa, a gente tem os documentos de posse do terreno” (D. Celestina)

Indagada sobre os objetos escritos usados no cotidiano, D. Celestina relatou:

Eu tenho o livro. Se a gente quiser estudar no livro, a gente estuda. Antigamente entregavam os livros para a gente e a gente podia ficar com eles. E isso é bom.

Hoje, as pessoas devolvem os livros para escola, mas tem que devolver depois. Eu mesma tenho meus livros aqui. E precisamos deles, assim como precisamos dos nossos documentos, como o documento de identidade. Sem a identidade não somos nada. A certidão de nascimento é o nosso primeiro documento. Outro documento muito procurado é a certidão de casamento. Aqui em casa, a gente tem os documentos de posse do terreno. Eu e Magno temos o cartão do idoso. Temos os documentos de pagamento de luz e cartas. Cada um é importante. Quando eu vou ao mercado ou na cidade de Inhambupe, ou Alagoinhas, comprar coisas ou fazer feira, se eu tiver sozinha, eu descubro os produtos pelas marcas e leio os preços. Isso eu já sei fazer, primeiro leio os números e descubro os preços. A escola do TOPA é muito divertido, porque lá a gente encontra com os amigos para conversar, mesmo que a gente não aprenda tudo de leitura e não tudo para escrever, vale a pena estar lá, porque é um momento que a gente tem para nós
(D.Celestina - Entrevista episódica)

O excerto textual de D. Celestina evidencia a importância atribuída ao contato com o livro, como um material escrito de cunho mais formativo. O livro ganha relevância por representar valores como: poder, cultura, letramento, conhecimento; portanto, se constitui no suporte que abre caminho para o estudo/aprendizagem, promovendo o sujeito ao lhe dar o status de leitor. D. Celestina sente-se valorizada pela posse do livro, daí se queixa de ter que devolver o livro; o fato de estar com o livro em mãos parece lhe dar mais oportunidade de aprender. A posse dos livros revela a concepção de uma biblioteca pessoal, como um dos símbolos da condição do sujeito letrado. Compara a importância de ter livros com a de ter documentos oficiais – documento de identidade, certidão de nascimento, certidão de casamento, cartão do idoso, recibos de luz e cartas – entretanto, destaca o documento de identidade (“Sem a identidade não somos nada”). Acrescenta ter, também, os documentos de posse do terreno. Possuir esses documentos, sobretudo na zona rural, demonstra que o cidadão está atento a função social que esses documentos representam; isso se torna mais relevante ainda entre pessoas idosas e analfabetas, pois essas pessoas tinham, no passado, mais dificuldade em obter esses documentos devido ao isolamento geográfico de determinados lugares.

D. Celestina, como as demais senhoras, aprende a tática de ler produtos pelos rótulos, além de não ter dificuldade em identificar os preços. Essa aprendizagem acontece muito rapidamente devido à necessidade de frequentar feiras e mercados como uma atividade rotineira. Os eventos e práticas de letramento, vivenciados por D. Celestina, revelam seu modo de interagir com as práticas cotidianas da leitura e escrita e faz-nos perceber como sua vida está impregnada de palavras e textos orais e escritos que circulam no seu cotidiano. É nesse espaço da recepção e da apropriação do texto que ela se insinua como leitora, que

interpreta concepções, pensamentos, gostos, disposições, discursos e práticas; a partir do convívio, o sujeito vai adquirindo táticas que lhe permitem se inserir nos letramentos sociais. Assim nos explica Vóvio (2007, p. 87):

Os letramentos são vistos como conjuntos de práticas, como formas de usar a linguagem e dar sentido tanto à fala como à escrita. Essas práticas discursivas estão integralmente conectadas com as identidades e a consciência de si das pessoas que as praticam; uma mudança nas práticas discursivas resulta em mudanças de identidade, já que colocam esses sujeitos em novas posições e formas de interação.

Embora D. Celestina aprenda a conviver socialmente com o mundo da escrita ao seu redor, ela reconhece o papel da escola no sentido de ampliar suas experiências letradas; no entanto, critica o TOPA ao considerá-lo como um lugar onde não se aprende muito, apontando que a vantagem de frequentar as aulas está muito mais na socialização, na oportunidade do convívio social com os amigos. Destaca que *“é um momento que a gente tem para nós”*. Vamos percebendo que essa compreensão da escola como lugar de socialização se encontra presente de forma recorrente nas falas de todas as idosas.

“Eu tenho muito papel escrito em casa, eu tenho os documentos de terra, pago o INCRA” (D. Lili)

D. Lili é muito tímida, mas se revela uma mulher forte pelas suas narrativas de vida. Nos nossos encontros, destacava sua interação com a leitura e escrita e apresentava críticas em referência ao trabalho do TOPA.

A leitura do TOPA serviu para alguma coisa. Quando vou para o supermercado, eu pego os produtos e pergunto os preços para os funcionários, porque ainda não sei ler aqueles números. Agora, eu conheço os nomes dos produtos pelas embalagens. Meu nome eu sei fazer e leio alguns números, faço minhas contas contando os dedos e fazendo a conta na cabeça. As enfermeiras sabem que não sei ler as receitas dos remédios, então quando elas me dão os remédios, elas leem e me orientam. Quando eu tenho dúvida, peço as pessoas mais próximas para ler para mim. Em casa mesmo, quando eu preciso ler as receitas dos remédios, eu peço a Antonieta, minha vizinha. Ela lê e me explica como é. Quando vou ao banco, peço aos funcionários do banco para tirarem meu dinheiro. Quando não posso ir, minha nora tira e me entrega. Eu tenho muito papel escrito em casa, eu tenho os documentos de terra, pago o INCRA, tenho minha identidade, título de eleitor, certidão de nascimento, cartão de banco, cartão do SUS. Tudo isso eu tenho das minhas posses. Com o cartão do SUS, estou fazendo os exames de ouvido e da mama (D. Lili- Entrevista episódica).

Percebe-se a partir deste relato que, embora o letramento escolar, vivenciado nas classes do TOPA, não tenha tornado essa idosa apta a participar das diversas práticas sociais da leitura e da escrita, não impossibilita o acesso e o uso, embora restrito, do código escrito no seu cotidiano, em diferentes espaços e circunstâncias, seja mediante a leitura das embalagens dos produtos, receitas de remédios e documentos. Diferentemente de outras idosas, D. Lili não domina a leitura dos preços dos produtos, embora consiga identificar os nomes; resolve seus cálculos matemáticos na contagem dos dedos, consegue avançar fazendo conta de cabeça. Nos diversos espaços por onde circula, no posto médico ou no banco, faz uso da tática da oralização ao solicitar que outros leiam para ela. A constante dependência dos outros para resolver suas questões corriqueiras lhe tira sua autonomia, ao constatarmos, por exemplo, que atribui confiança aos outros até para retirar dinheiro no banco.

Num segundo momento, D. Lili continua suas narrativas:

Quando vou a igreja assistir as missas, eu acompanho a leitura dos folhetos ouvindo. No mês de Maria, eu tenho uma novena na igreja, é sempre a primeira. Cada novena é de responsabilidade de seu dono. A gente prepara tudo com a ajuda de Sônia. Tem as rezas, depois os fogos e alguma coisa para merendar, se alguém quiser levar. Lá, nós rezamos a novena. Eu levo balas, pirulitos e fogos. Todo mundo reza. O mês de maio, a gente celebra na igreja, o mês das mulheres. As mulheres vão todas as noites. As mulheres rezam e se unem para rezar e festejar o mês de Maria. Sônia tem os livros da igreja para rezar as novenas. Depois das novenas, a gente conversa, comemora e depois vamos embora para nossas casas. Aqui no Saquinho, também participo da reunião das mulheres, elas trazem os projetos para a comunidade que é Associação das Mulheres. Vou para as caminhadas em Inhambupe e Itapicuru, só não vou quando estou doente. Elas distribuem papel na caminhada. E eu trago para casa e peço os meninos do meu filho José para ler os folhetos para mim. Da escola, eu ainda quero aprender mais, quero aprender a ler mais e escrever mais. Mas agora, estou doente, com problema de ouvido, por isso não estou me esforçando muito para ir. Meu desejo é aprender a ler e a escrever para sair com minhas amigas. Todas alegre. Na escola a gente se encontrava todas as noites, se abraçava e conversava, e treinava a leitura e a escrita (D. Lili - Entrevista episódica)

Identificamos a partir desta narrativa, que na comunidade de Saquinho, as relações com o papel impresso acontecem de diferentes formas e em espaços sociais variados. D. Lili, conforme relata, participa de forma efetiva em eventos e práticas de letramento na igreja e na associação de mulheres. Nesses contextos, faz uso de diferentes gêneros textuais como: os folhetos utilizados na igreja, o caderno de novenas, materiais que orientam a participação dos fiéis nos eventos religiosos; os panfletos utilizados nas caminhadas com as mulheres da associação. Também nesses eventos, D. Lili está sempre precisando de outras pessoas que lhe ajudem na leitura dos textos: a amiga Sônia, que possui os livros da igreja para rezar as

novenas; os netos, que lhe ajudam na leitura dos papéis distribuídos nas caminhadas das mulheres. D. Lili, mesmo não dominando a leitura, não despreza a oportunidade de recolher papéis a fim de conhecer os conteúdos de leitura. Demonstra, assim, seu interesse em se tornar uma leitora autônoma.

A interação com a escrita nas igrejas, por exemplo, principalmente para as mulheres analfabetas, ocorre através da leitura em voz alta, prática de leitura que Chartier (2001, *apud* FISCHBERG, p.82) denomina de ‘audição partilhada’ e esclarece: “os homens no Sec. XVIII, principalmente na França, propunha uma leitura em voz alta com o objetivo de reunir membros de uma mesma família ou moradores da comunidade para uma espécie de ‘audição compartilhada’”.

É evidente na narrativa de D. Lili a sua emancipação por participar das práticas culturais da igreja, da tradição local e dos rituais e modos de leitura das festas religiosas da comunidade; por conhecer e interagir com os movimentos das mulheres, reconhecendo-se como mulher ativa, política e trabalhadora rural, reinterpretando-se e observando o lugar da mulher na sociedade atual. Os gêneros textuais que circulam nas caminhadas e movimentos sociais se constituem como práticas discursivas que visam discutir o papel da mulher na sociedade e nos seus espaços e grupos. Os eventos de letramento na comunidade, descritos por D. Lili, não envolvem apenas a decodificação e codificação das letras e textos, mas a bagagem experiencial, conhecimentos de mundo, intenções sociais, políticas e religiosas, assim como as representações sobre o ato de ler (VÓVIO, 2007); e se constituem como eventos de letramento vivenciados e práticas de letramento mobilizadas pelo grupo de mulheres.

O fato é que sabemos muito pouco sobre os sentidos dessas práticas na vida familiar, religiosa e política dessas pessoas, grupos e comunidades rurais, como acentua Vóvio (2007, p. 91):

Portanto, conhecê-las e identificá-las exige trocar nossas lentes para observarmos os como e os porquês das práticas de leitura que ocorrem em cada local, o modo como a escrita é usada e os para que, as maneiras como as pessoas se envolvem nessas práticas e como elas as significam.

Desse modo, faz-se necessário conhecer, refletir e apropriar-se dos modelos de letramentos com os quais as comunidades se confrontam e se apropriam nas suas trajetórias cotidianas para interagir e transitar em meios aos diferentes gêneros textuais disponíveis nas sociedades letradas e usá-los para variados fins que venham contribuir com suas necessidades e interesses (VÓVIO, 2007).

Na escola, D. Lili deposita suas esperanças de aprender a ler e escrever, mantendo-se persistente no seu propósito de aprendizagem. Ressalta, entretanto, em consonância com as demais mulheres, que o TOPA se configura como um espaço de alegria, de encontro de amigos, dando-lhes oportunidade de socialização, de ampliar seus horizontes além dos trabalhos domésticos. Com entusiasmo, afirma que *“Na escola a gente se encontrava todas as noites, se abraçava e conversava, e treinava a leitura e a escrita”*.

“Quando a gente sabe ler o escrito não precisa pedir para ninguém ler para a gente. Eu quero um dia ler tudo nas palavras escrita” (D. Vitória)

Ao me encontrar com D. Vitória para entrevistá-la, tinha em mente uma série de questões que me traziam curiosidade, questões em torno dos letramentos cotidianos, do seu convívio com a escrita. Entretanto, D. Vitória preferiu me contar uma longa história sobre uma questão familiar que envolvia o direito de pensão dos seus netos. Seguindo sua narrativa, pude entender, muito sucintamente, que ela tinha um filho em São Paulo que faleceu, deixando três filhos os quais ficaram sob a sua guarda. Inteirando-se da situação, foi informada que os netos tinham direito à pensão do pai; ela, então, me relatou sobre a história e sua aventura para buscar no INSS a pensão dos seus netos. Enfrentou, entretanto, uma situação conflituosa com sua nora, que tinha uma filha (cujo pai era o filho de D. Vitória) a qual, também, teria direito à pensão. Acompanhando todo esse relato, pude registrar as qualidades de D. Vitória como mulher guerreira, batalhadora, persistente, que vai à luta em busca dos seus direitos, mesmo sendo analfabeta. Além disso, constatei através do seu relato a sua familiaridade e o valor que ela dá aos documentos, assim como sua compreensão sobre a relevância desses documentos para o exercício da cidadania. Do longo relato, selecionamos alguns excertos que demonstram os aspectos aqui mencionados.

Meu neto disse: - Vó, ele trabalhou em São Paulo. Então mandei os documentos para meu neto e pedi que ele pesquisasse por lá. Ele pesquisou, mas não deu certo. Ele me devolveu os papéis. Então, eu guardei. Eu fiquei aqui a me perguntar: - Ora, como é que os netos não têm direito ao que o pai deixou? Um dia peguei todos os documentos e fui pra Inhambupe, procurei o sindicato dos trabalhadores rurais e as moças que estavam lá, me disseram: - Vamos ver o que pode ser feito. Se tiver direito, você vai à luta até o final.

.....
Eu disse: - Não é possível que esses meninos não tenham direito a nada do que esse pai pagou. Um dia eu fui ao INSS e a moça me disse que tinha chegado alguma coisa. Mas eu não procurei no tempo certo, o dinheiro voltou. Aí eu retornei no INSS, o dinheiro tinha voltado. E eu tive que lutar novamente para recuperar o dinheiro e foram muitos documentos que eles me pediram novamente.

Eu arrumei tudo e dei entrada com outro processo novamente. Depois de algum tempo, eu fui ao Banco e tinha uns valores. Peguei esse dinheiro e quando cheguei aqui, chamei minha nora. Dividi os valores que tinha recebido por quatro e dei a parte da filha dela com meu filho que foi o dinheiro da mesada.

.....
(Diante da decisão de D. Vitória de dividir a pensão incluindo a filha de Joana³¹, outra polêmica ocorreu por parte da funcionária do INSS)

- Com qual autorização a senhora fez isso? Eu respondi: - Eu que pensei assim e dividi. A moça do INSS me disse: - E se senhora tivesse quer devolver esse todo sem nossa autorização? Eu falei: - A senhora me desculpe e me perdoe porque eu pensei que pudesse dividir pelo fato do dinheiro estar no meu nome. Eles me aconselharam a chamar a mãe, entregar os documentos dela, pois eu não tinha a guarda da filha dela. Só tinha a guarda dos três (meninos). Então, eles me orientaram a chamar Sônia e ir com ela ao INSS para resolver isso.

.....
(Seguiram-se muitas idas e vindas de D. Vitória ao INSS, além dos conflitos com Joana, sua nora, a qual a essa altura já tinha decidido abrir um processo contra D. Vitória)

O dinheiro veio no meu nome para os três meninos que tomo conta. Isso passou muito tempo, eu não tinha recebido o primeiro dinheiro, eu recorri também e foram tantos documentos que eles pediam e eu levava. E sempre eu ia lá e nada. O ano passado, eu fui lá perguntei: - "Meu Deus! Moço, olha pra ver se já veio um dinheiro que tenho lutado para receber, mas até agora não tive notícias." O rapaz entrou lá. Depois retornou e disse: - "O gerente mandou a senhora entrar e aguardar." Eu entrei, aguardei e ele disse: - "Cadê seus documento?" Eu entreguei os documentos. Ele olhou e disse: - "O dinheiro já está aqui, mas a senhora não pode levar, a senhora precisa vir com alguém, pode ser seu marido ou seu filho".

(Resolvida a situação da quantia atrasada que D. Vitória recebeu, ela teve que enfrentar a nora porque lhe reclamava do direito de receber uma quantia maior do que aquela dada por D. Vitória.)

(Explicando a Joana) – *"Eu fui ao INSS, conversei com a moça do setor, procurei informação e fui informada de que você deveria ter dado entrada através de processo pedindo esse dinheiro."* (Diante da reação de Joana, D. Vitória continua o relato) *Ela me desacatou e me ameaçou. Estou sabendo que ela vai me chamar na justiça. Eu estou aguardando, porque se ela exigir isso de mim, eu vou pedir para ela fazer o DNA, porque na época que ela engravidou do meu filho, ele brigou muito com ela, porque não tinha certeza se a criança era filha dele. No final, ele registrou, mas a dúvida continuou. Então, agora, eu vou exigir o exame de DNA, porque aí eu vou saber se realmente a menina é filha do meu filho. Minha senhora, essa situação me deixou muito triste. (D. Vitória - Entrevista episódica)*

D. Vitória teria muitas outras histórias para contar; como pesquisadora, respeitei sua necessidade de relatar essa história sobre a pensão dos netos, compreendendo que na entrevista narrativa é importante fazer a escuta daquilo que o sujeito pesquisado seleciona para falar. Compreendi, entretanto, que essa história de D. Vitória me convenceu da sua competência comunicativa na oralidade, da sua capacidade de reflexão sobre seus atos e da sua competência pragmática de fazer uso dos atos da fala adequadamente ao se impor nos

³¹ Nome fictício.

seus direitos de cidadania. Contar essa história significa, também, para D. Vitória o desejo de demonstrar sua força de personalidade, sua perseverança diante das suas metas; ao fazer isso, ela desconstrói as barreiras convencionalmente estabelecidas sobre as limitações da pessoa analfabeta e, sobretudo, em se tratando de uma pessoa idosa.

Na parte final dessa nossa conversa, D. Vitória me fala sobre seus documentos, dando ênfase à certidão de casamento:

Os documentos que tenho em casa e que sempre uso que orientam minha vida são a certidão de casamento que, pra mim, é o mais importante, porque era um documento que eu não pensava em ter na minha vida. Porque quando eu me via naquela vida sofrida de minha mãe, que eu era menina, mas lembro quando eu comecei a pensar em gostar de um rapaz, eu pedia a Deus: - Meu Deus não me deixe ficar sem essa bênção na minha vida, porque a vida que minha mãe levava era muito triste. Eu dizia: - Tenho fé em Deus de encontrar um companheiro que não seja beerrão de cachaça e nem ladrão. [...] E graças a Deus até hoje me sinto bem com meu casamento, com meu companheiro (D.Vitória -Entrevista episódica).

D. Vitória utiliza o letramento para resolver todas as demandas sociais referentes à reivindicação dos seus direitos, ao seguro do filho e à pensão dos netos. Ela interage com distintos mundos letrados, instituições e espaços que usam a leitura e a escrita para diferentes fins sociais e culturais. Aprender a ler e escrever e fazer uso dessas práticas sociais, cotidianamente, que o sujeito saiba a funcionalidade de cada tipo e gênero textual nos diversos contextos de práticas socioculturais (KLEIMAN, 2002). Parece-nos que nesta perspectiva, D. Vitória pôde transitar, circular e interagir com familiaridade entre diversas práticas culturais e sociais em diferentes instituições, consciente de seus papéis, possibilidades e modalidades de ação.

D. Vitória se apropria dos gêneros e tipologias textuais, além de documentos oficiais para exercer sua cidadania, (re)criando suas táticas de letramentos e lhes atribuindo significados e sentidos. Assim, os eventos e práticas de letramento constituídos em espaços sociais, sejam institucionais, comerciais, familiares e outros são compreendidos como práticas marcadas social e culturalmente, nas quais os textos, as formas de discursos e as interações com a leitura e escrita funcionam como formas de o sujeito se constituir nas suas identidades sociais, seus valores e crenças. Ao interagir com eventos e práticas de letramento, os sujeitos, assim como D. Vitória, vão assumindo posicionamentos e (re)construindo conceitos e identidades.

“Eu tomo conta de todos os documentos daqui de casa. O retorno para a escola me ajudou nisso também” (D. Mariinha)

O encontro com Mariinha se deu numa única tarde, quando me falou sobre sua experiência no espaço do TOPA, assim como suas práticas de escritas e leituras no cotidiano. D. Mariinha, diferentemente das outras idosas, tem sua vida social e cultural demarcada pela cultura letrada, por ser a única capaz de decodificar e codificar o escrito. Vive e interage com práticas de letramento de forma independente, pois não necessita que outras pessoas leiam seus textos, já que possui uma bagagem experiencial de leitura que vai para além da decodificação. Assim, demonstra ter propósitos, conhecimentos e intenções de leitura e escrita bem singulares.

As palavras e as orações me ajudam muito, às vezes estou angustiada, quando leio me sinto bem, me dá paz. Li o livro todo e todos os dias, eu leio um texto. Tudo é a fé e o desejo. Minha mãe teve um problema na glândula e ficou internada e todos os dias eu ia para o hospital Dantas Bião. Então, antes de sair, eu lia a oração “As Bodas de Canaã”. E minha mãe ficou curada, nem precisou fazer a cirurgia. Peço a Deus para proteger minha família e através da leitura eu oro. Leio a Bíblia todos os dias. Acompanho Padre Marcelo Rossi pela Radio Excelsior das nove às dez horas e ele indica os versículos da Bíblia e eu vou buscar no livro da Bíblia e oro. Bebo água benta. E o outro padre é Reginaldo Mansorte, das dez às onze horas. Ele indica os capítulos da Bíblia e eu oro. Eu leio jornal e revista de vez em quando, porque o dinheiro, às vezes, não dá pra comprar, porque é tanta coisa que não sobra dinheiro pra jornal ou revista. Porque ler revista e jornal é muito bom porque a gente aprende mais sobre o mundo. Quando eu estava trabalhando em Salvador, eu lia. De vez em quando, eu leio o livro de receitas de comida, o que não falta aqui é livro de receitas. Eu tenho um dicionário do lar, sempre eu leio e experimento as receitas. Eu ganhei esse livro de presente de uma patroa. Quando vamos fazer as compras daqui, peço a minha sobrinha para fazer a lista das compras do mercado. Na igreja, eu leio os folhetos e acompanho a missa. Mas não sou de ir pra missa todo mês. Só vou de vez em quando para missa. Leio aqui em casa os cartões da vacina e os cartões de Banco, pois sou eu que tiro o dinheiro dos velhos aqui de casa. Eu tomo conta de todos os documentos daqui de casa. O retorno para a escola me ajudou nisso também (D. Mariinha - Entrevista episódica).

Percebe-se, pela narrativa de D. Mariinha, que a familiaridade com o código escrito possibilita que essa idosa faça uso de diferentes suportes no seu cotidiano. Destaca a Bíblia e outros textos religiosos como suas preferências de leitura; entretanto, amplia esse repertório para livros diversos, jornais, revistas e receitas. Destaca a importância dos jornais e revistas como forma de se aprender sobre o mundo, entretanto, reconhece que o alto custo desses impressos inviabiliza essa prática de leitura. Acrescenta sua familiaridade com a leitura de receitas e demonstra afeto pelo “Dicionário do lar”, um livro que lhe foi presenteado por uma

patroa. Destaca a importância dos seus documentos, sobretudo o cartão da vacina e os cartões bancários. Não apresenta, entretanto, nenhuma prática de escrita, pois declara que solicita a sobrinha para escrever a lista de compras.

Os relatos das idosas mostram como as práticas sociais da escrita e da leitura têm papel cultural, social e político em suas vidas. Os letramentos utilizados pelas mulheres têm múltiplas funções: financeiras, econômicas, religiosas, domésticas, cuidados com a saúde, orientação educacional e afetiva. As práticas sociais da leitura e escrita se constituem em atividades interativas, designadas por Antunes (2003, p.45) como atividade “de expressão e de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo, interagir com ele”. Ter o que dizer é uma condição importante para iniciar as práticas de leitura e escrita.

No cotidiano e nas suas relações familiares e sociais, as mulheres se familiarizam com os eventos e práticas de letramentos. Os materiais escritos e impressos desempenham papel importante na circulação dos textos e relações afetivas, domésticas e comerciais entre os membros da comunidade. Embora a maioria das idosas não consiga decodificar a língua escrita, elas vivem imersas em uma cultura grafocêntrica. Chartier (2004, p.91) pontua que na França, entre os séculos XVI e XVIII, a alfabetização ainda era minoritária, porém o escrito impresso desempenhava uma função importante na circulação dos modelos culturais.

E, se muitos não podiam ler diretamente, sem a mediação de leitores e ledores, a cultura oral é profundamente penetrada pela cultura escrita, que impõe suas normas novas, mas que também autoriza usos próprios, livres, autônomos (CHARTIER,2004). As mulheres de Saquinho têm em seu poder cadernos de anotações, cartões de bancos, bulas de remédios, calendários anuais, cupons, folhetos, textos publicitários, receitas, livros religiosos e buscam através destes materiais, táticas de inserção à cultura letrada.

No Brasil, onde não se tem, ainda hoje, uma sociedade alfabetizada e letrada e tão poucos leitores, a raiz do problema se encontra imbricada nos processos culturais, sociais e educacionais do País, desde o período colonial. Aprender a ler e a escrever constitui-se como direito para todos, entretanto esse direito, desde o início, era privilégio de poucas pessoas. Portanto, as crenças, concepções e desejos de ler e escrever que as mulheres afirmam em suas narrativas autobiográficas têm como base a realidade sociocultural: os sujeitos não escolarizados são estigmatizados, como lembra Ratto (1995, p.267): “E o analfabeto se ressentido da desigualdade, deixando marcas que permeiam seu discurso e que permitem entrever a percepção da diferença”.

As idosas da pesquisa buscam na escola a garantia desse direito, negado por muito tempo: aprender a ler o escrito para adquirir empoderamento, autonomia para assinar o nome em seus documentos, ler textos e escrever cartas. Na verdade, essas mulheres leem o seu mundo, a sua cultura, as plantas medicinais, as rezas, os tempos bons e os tempos maus, as plantações, as colheitas e o preparo do alimento. Tudo isso elas sabem ler e interpretam bem. Porém, a sociedade, a escola e os espaços institucionais exigem dos sujeitos não alfabetizados o domínio da cultura escrita. Há um contrato social implícito na sociedade que define os ‘sujeitos do escrito’ e os ‘sujeitos do letramento’. As idosas são mulheres do letramento e se incluem no grupo dos ‘sujeitos da oralidade’, porque não dominam a língua escrita.

Breve nota de final de capítulo

As mulheres protagonistas da pesquisa possuem *habitus* social e cultural herdada da cultura letrada. Os *habitus* foram se construindo socialmente a partir da interação com pessoas que sabiam ler e escrever e do contato com instituições de letramento. Como as mulheres não sabem codificar e decodificar nomes, gêneros e suportes textuais, elas usam táticas de letramento, constituídas a partir da interação com eventos e práticas de letramento na família, na igreja, no posto de saúde, nos espaços escolares, na associação dos agricultores e nas reuniões da Associação das Mulheres. Além disso, guardam e preservam documentos, gêneros textuais e suportes textuais, bem como outros artefatos simbólicos que as incluem em instituições sociais; recorrem aos próprios artefatos, suportes textuais e documentos como forma de “alimento cultural” para resolução das demandas diárias. Desse modo, as mulheres usam e se beneficiam de práticas de letramento socialmente construídas. Os *habitus* social e cultural de letramento estão impregnados nos modos de vida e nas práticas cotidianas. As táticas de letramentos sociais adotadas permitem a construção de novas identidades e, apesar de não saber oficialmente fazer uso da escrita “normatizada” efetivada no uso do letramento escolar, elas assumem o perfil de mulheres letradas.

4 ESPAÇOS DO TOPA, APRENDIZAGENS (IM)POSSÍVEIS

Escola só em Inhambupe e Riacho, pra estudar, só quem podia. A gente tinha entendimento disso, mas não podia estudar porque não tinha condição. Como podia? Tinha que caminhar todos os dia e levar o que comer. Precisava de munição em casa também. A gente não tinha condição. A gente não tinha condição de sair de manhã cedo e só voltar tardezinha. (D. Catarina, 112 anos).

D. Catarina, no excerto acima, apresenta a imagem de um tempo no qual a escola rural era para poucos, representando um foco de exclusão social e de negação do direito à educação para os moradores de Saquinho. ‘Munição’, no significado de condições financeiras, é o termo usado por D. Catarina para explicar as carências, dificuldades e empecilhos da sua ida à escola, impossibilitando a aquisição da cultura letrada. Há, neste aspecto, uma denúncia que nos leva a pensar sobre os impactos da ausência da escola na vida daqueles sujeitos que não tiveram oportunidade de frequentá-la na idade regular.

De acordo com pesquisas³², o analfabetismo é mais preocupante na zona rural, onde estão concentrados pouco mais de 53% das pessoas que não conseguem ler e escrever. Nas áreas urbanas, os números também impressionam: 845 mil pessoas convivem, nas cidades, com esse problema. Contudo, no meio rural prevalece a falta de oferta de escolas com infraestrutura adequada para a alfabetização e condições de inclusão nos letramentos sociais. Observamos, ainda, que os maiores índices de analfabetos estão concentrados na região Norte e Nordeste do país, sendo os idosos os mais afetados, pois a maioria não teve acesso à escola e outros tiveram os estudos interrompidos para ajudar a família na complementação das despesas financeiras.

Estudo realizado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2012) aponta 13,2 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever, o equivalente a 8,7% da população total com 15 anos ou mais. Destes, 7,1 milhões de pessoas estão na região Nordeste com uma taxa de analfabetismo de 17,4%, mais da metade do total de analfabetos com 15 anos ou mais no Brasil. Pelos dados do IBGE, os idosos representam 24,4%. No Nordeste, vive 54% da população analfabeta. O Brasil tem, segundo esta pesquisa, 3,2 milhões de pessoas com 60 anos ou mais que não sabem ler ou escrever.

³² IBGE. Instituto Brasileiro de Estatística e Pesquisa. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2010. Rio de Janeiro. Ministério do Planejamento e Orçamento, 2010. 317p. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 13. ago.2013.

De todos os estados brasileiros, a Bahia é o que possui a maior população de analfabetos em números absolutos, segundo os Indicadores Sociais Municipais do Censo Demográfico divulgado pelo IBGE (2010). São 1.729.297 cidadãos, com idade superior a 15 anos, que não sabem ler nem escrever, o equivalente a quase 16,6% da população baiana.

Quanto ao município de Inhambupe, o censo de IBGE (2010), mostra que há 36.306 habitantes distribuídos entre zona urbana e zona rural. Na zona urbana encontram-se aproximadamente 15.647 habitantes e na zona rural 20.643. A taxa de analfabetismo entre pessoas com mais de 15 anos representa 36,57% do município. Atualmente, na comunidade rural de Saquinho ainda existe, conforme os dados registrados pelas alfabetizadoras, 114 idosos moradores da localidade, sendo 68 mulheres e 48 homens. Do número de idosos de Saquinho, observamos que apenas oito estudavam: seis mulheres, das quais cinco estão no TOPA e uma na EJA, e dois homens, também no TOPA.

Nas trajetórias vividas em Saquinho, desde 2006, época da pesquisa de mestrado, era visível a quantidade de pessoas analfabetas, apesar de haver escola na comunidade, onde muitos jovens e adultos estudam à noite, estando alguns idosos incluídos nas classes da EJA. Naquele período, a EJA era, aliás, o único espaço para os jovens, adultos e idosos não escolarizados. D. Catarina, D. Vitória, Sr. Zé de Dudu e Sr. Zé de Rufino não estudaram e destes, apenas Sr. Zé de Rufino assinava o nome, decodificava algumas palavras e reconhecia a própria assinatura, pois havia aprendido com a primeira professora que ministrava aulas para jovens e adultos não escolarizados em Saquinho.

Em 2009, em visita à comunidade, Sr. Zé de Rufino me comunicou que estava estudando no TOPA. Contudo, a novidade não apagava a realidade: como muitas comunidades rurais, Saquinho continuava excluída e abandonada pelo poder público, pela falta de cuidado com os sujeitos não escolarizados, especialmente idosos e adultos. De antemão, era possível saber que aquela comunidade não iria se beneficiar com as aulas, em decorrência do modelo pedagógico adotado para alfabetizar o público da zona rural. Como se pode criar um programa de alfabetização e de educação para atender a todos, sujeitos rurais e urbanos, com experiências e realidades tão diversas? Como se pode criar um projeto de alfabetização sem conhecer a realidade cultural e social dos sujeitos público-alvo do programa?

As inquietações sobre os espaços do TOPA suscitaram, num primeiro momento, curiosidade para conhecer os discursos dos autores do projeto; e, logo após, como observadora e pesquisadora, as cenas vividas pelas idosas entre alfabetizadoras e colegas de classe instigaram-me a querer saber mais sobre as aprendizagens nesse espaço escolar.

Aos poucos, foi possível ter acesso àqueles espaços, às alfabetizadoras e aos sujeitos que dão vida ao TOPA. A partir das visitas contínuas fui aprendendo com as interlocuções; com os atores da comunidade; com as alfabetizadoras; e com os sujeitos do TOPA a forma como eram ministradas as aulas e como os sujeitos daqueles espaços se percebiam e manifestavam seus desejos e suas aprendizagens. Ao mesmo tempo, procurei investigar sobre a proposta teórico-metodológica do programa. Tive acesso ao material didático e observei vários espaços do TOPA na comunidade.

O grupo de sujeitos da pesquisa apresenta o seguinte perfil de letramento: as mulheres idosas têm contato diário com eventos de letramento, mas declaram não saber como fazer uso da linguagem escrita, exceto D. Mariinha que sabe codificar e decodificar palavras, frases e pequenos textos. Elas demonstram um forte desejo de aprender a ler cartas, revistas, livros, jornais e textos do seu cotidiano, bem como de assinar o nome. Em suas narrativas (auto)biográficas, observamos que D. Celestina, D. Felicidade e D. Lili tiveram seus estudos interrompidos em consequência do trabalho da lavoura, mas D. Vitória não teve contato com a escola no período da infância e adolescência.

Quando cheguei à escola, estudei março e abril. No mês de maio eu saí para trabalhar com minha mãe. [...] E todo ano eu entrava na escola e só estudava dois meses: março e abril. Saía da escola e minha mãe não forçava para eu ir à escola novamente, ela também não tinha conhecimento do estudo. Nesse tempo, se estudasse, vivia e se não estudasse, vivia do mesmo jeito. E eu não estudei foi nada (D. Felicidade-Entrevista narrativa).

Quando eu era criança, eu estudei pouco, mas estudei. Não aprendi nada. Quando era criança minha mãe morreu e depois meu pai. Eu fiquei pequena ainda.[...] Naquele tempo não tinha escola aqui. E estudei com Dona Mercês e Dona Zulmira no Quizambu (D. Lili - Entrevista narrativa).

Quando eu era criança, eu passei um ano na escola, lembro que passava o rio e ia pra escola lá em Subaúma. Eu fiquei um ano. [...] Nos tempos de verão a gente ficava doente. Meu pai se aborreceu e tirou a gente da escola porque a gente brigava todo dia na escola e meu pai ficava zangado porque a gente chegava em casa com a roupa rasgada. A professora colocava a gente de castigo, mas não adiantava. A professora ensinava a gente com o ABC, era através do ba-be-bi. Quando terminava o ABC a gente ia para as cartilhas. Quem já sabia as cartilhas ia para a tabuada. A gente não aprendeu nada. O velho tirou a gente da escola e botou para trabalhar na roça, pra trabalhar na roça de fumo (D. Celestino-Entrevista narrativa).

Minha mãe arrumou um padraço para a gente. E ele sabia ler por demais. Eu tinha uma vontade de aprender a ler. Pronto, pensei, chegou a oportunidade. Minha mãe comprou um ABC para mim e ele, meu padraço, começou a me ensinar a noite. Ele sabia ler muito. Aprendi a folha do ABC toda. E quando passou para a outra folha, pulei uma letra para dizer a outra. Eu erreí uma letra, por isso eu fiquei de castigo. Fiquei até madrugada de castigo com o ABC no colo

e não disse a letra. Ele disse: - Eh! Você não vai aprender mesmo, não. Eu, então, comecei a chorar. Ele disse: - Eu também não vou lhe dizer. Eu fui dormir. No outro dia, eu peguei o ABC e aprendi a letra, mas Daniel era danado, pegou o ABC e rasgou. Quando chegou à noite, meu padrasto chegou e disse: - Cadê, Vitória, o ABC, você já aprendeu? Você não vai dar a lição? Eu disse: - Seu Miguel (que era o nome dele), Daniel rasgou o ABC. Ele pensou que fui eu que rasguei de perversidade e disse: - Você rasgou porque quis, agora você vai aprender a ler no inferno. Aí, eu fiquei triste e pensei: - Meu Deus eu não aprendi a fazer o meu nome. Isso me deu muita tristeza e eu disse: - No inferno não pode ser. Aí, ele não ligou mais e fiquei sem aprender. Eu não aprendi nem fazer meu nome. Quando fui para São Paulo, minha neta começou a me ensinar, mas eu vim embora (D. Vitória- Entrevista narrativa).

Passei minha infância trabalhando em casa de família, em Salvador, na casa de Dona Lourdes e lá estudei a noite por um tempo. Com nove anos fui trabalhar em Salvador. Lá fiquei dos nove aos dezenove anos. Ela me maltratava demais. Eu apanhava demais porque eu era pintona. Eu me desgostei porque ela me maltratava. Ela também me botava para trabalhar nas casas dos outros, mas não sabia quando recebia. Ela recebia o dinheiro e ficava para ela. Só me dava roupa usada (D. Mariinha – Entrevista narrativa).

Os excertos apresentados destacam as memórias de infância e estas estão marcadas pela ausência da experiência escolar; sinalizam, também, para vestígios de realidades sociais vividas na zona rural, incluindo a ausência de escola, a distância entre a escola e a comunidade, o descompasso entre o calendário da escola e o calendário rural de plantio e colheita. Também revelam que a escola não se constituía como prioridade para a família. D. Vitória não teve experiência escolar, mas guarda para si memórias vividas com seu padrasto acerca da aprendizagem de decodificação das letras com o estudo do ABC.

A escola constitui-se, assim, uma lacuna na memória de infância dessas idosas, fato que representa um vazio com marcas de exclusão, fracasso, frustração, distanciamento de um lugar para outro, bem diferente do esperado nos tempos de infância. Essas senhoras tiveram uma infância deslocada da escola para o trabalho rural; crianças tornadas adultas, num desacerto entre o tempo psicobiológico e o social. Realidade ainda presente na infância moderna, tanto no espaço rural quanto no urbano. As repercussões dessa ‘violência’, talvez, sejam mais graves para as crianças de agora do que para as senhoras de Saquinho porque estas conseguiram chegar à velhice, construindo uma vida digna e respeitável graças aos papéis sociais assumidos na comunidade.

Como afirma Vóvio (2009, p.67): “Para além da pobreza e da insuficiência de renda, a exclusão social também se manifesta de outras formas. O analfabetismo ou a impossibilidade de educar-se ou manter-se em processos educativos são também manifestações da exclusão

social”. De acordo com pesquisas, supõe-se que “mundialmente exista 1,6 bilhão de pessoas pobres, sendo mais da metade analfabetas” (POCHMANN *et al*, 2004, p.48).

Sabemos que a luta do homem e da mulher do campo é por uma educação que priorize a garantia das condições necessárias para a permanência dos sujeitos (mulheres, crianças, adolescentes e jovens) na escola. Disponibilizar o acesso à escola e aos programas de alfabetização é importante, mas faz-se necessário oferecer condições de aprendizagem, como acentua Arroyo (1982, p. 5):

[...] a luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica. Consequentemente, a luta pelo acesso ao saber vai se tornando um ato político. Os programas de educação rural que podem atender ou negar esta reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política.

A exclusão, o fracasso e o abandono escolar têm sido fatores de extrema gravidade para a criança, o adolescente e o jovem. “O fato do indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento de apropriação do saber sistematizado, de instrumentos de atuação no meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos” (REGO, 2003, p.16).

Ainda persiste o desejo das mulheres idosas para aprender a usar o letramento escolar a fim de expandi-lo nos diversos letramentos sociais. Elas entendem que o tempo que ficaram na escola não foi suficiente para aprender “muita coisa” ou “nada”, como elas contam em suas narrativas. Então, com a chegada do TOPA a Saquinho, através da Secretaria de Educação Municipal de Inhambupe (BA), essas mulheres retomaram o desejo de aprender a ler e a escrever, revitalizando a esperança de conseguir tal feito.

4.1 OS IDOSOS, SUA INVISIBILIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O Programa de Alfabetização para todos – TOPA³³, instituído em 2007, se constitui numa política pública ofertada pelo Governo do Estado da Bahia em articulação com o Programa Brasil Alfabetizado, que foi lançado pelo Governo Federal em 2003. Na época, tais propostas de alfabetização tencionavam elevar o nível de alfabetismo de pessoas jovens, adultas e idosas, a fim de garantir-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura,

³³ Para acessar mais informações, basta consultar o site <http://programatopabahia.blogspot.com.br/p/programa-topa-todos-pela-alfabetizacao.html>. Acesso em: 10 nov. 2011.

da escrita e da aprendizagem matemática, propiciando-lhes condições objetivas para intervir na realidade (SEC-BA, 2007).

O TOPA substituiu o Programa AJA BAHIA, implantado pela Secretaria de Educação em 1993, com atuação até 2007. A substituição ocorreu por ser o TOPA uma política pública mais abrangente, ao incluir o idoso. O TOPA prevê que a alfabetização aconteça no período de oito meses, com carga horária total de 360 hora/aula. Para implantação do programa de alfabetização dos jovens, adultos e idosos, a SEC-BA amplia parcerias com municípios, instituições de ensino superior, entidades não governamentais e organizações sociais.

Se analisarmos a concepção de alfabetização apresentada pelo TOPA podemos dizer que ela se posiciona na perspectiva do letramento ideológico e social, ao propor uma prática de alfabetização associada aos modos como os sujeitos se apropriam da leitura, escrita, bem como da numeralização para fins sociais e culturais do cotidiano.

Para alcançar os objetivos traçados é oferecida, em parceria com instituições de ensino superior, a formação de 60 horas para os alfabetizadores, além do acompanhamento do planejamento quinzenal, organizado pelos coordenadores das redes municipais. Cada alfabetizador recebe uma bolsa do Ministério da Educação - MEC através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE. Para os jovens, adultos e idosos são distribuídos livros didáticos.

Na maioria dos casos, esses alfabetizadores possuem, entretanto, apenas o ensino médio e muitos não se constituem leitores, como afirma Soares (2005, p.01), ao referir-se às práticas de leitura e escrita utilizadas nos programas governamentais de erradicação do analfabetismo:

[...] Este novo conceito de aprendizagem da leitura, estreitamente relacionado com práticas de leitura, com a formação de um verdadeiro leitor, vem convivendo com a persistência do conceito restrito e tradicional de aprendizagem da leitura como a mera aquisição da tecnologia da escrita, como apenas formação de um decodificador da escrita. Um conceito para o qual parece ser suficiente que o indivíduo aprenda a decodificar rótulos em produtos de consumo, indicação de trajetos na lateral de ônibus, fichas de cadastro em empresas... É o que se vem verificando em programas governamentais e também em muitos dos programas de entidades civis - igrejas, sindicatos, empresas - de alfabetização de jovens e adultos, que pretendem "alfabetizá-los" em poucos meses e com instrutores leigos, isto é, não profissionais da área da alfabetização e leitura, frequentemente eles mesmos não leitores, programas que não prevêm a facilitação do acesso a material escrito, o convívio com livros, jornais, revistas, ou seja: programas que não perseguem a formação de um leitor, mas apenas a de um decodificador que, aprendendo a ler e a escrever, diminua os índices de analfabetismo absoluto que ainda envergonham o país.

Vê-se, assim, que as práticas dos alfabetizadores nesses programas governamentais intentam, exclusivamente, a decodificação da língua escrita para aprender a ler e escrever, sem qualquer incentivo para formação do leitor.

A meta do Governo do Estado ao iniciar o TOPA era o de alfabetizar 1 milhão de jovens acima de 15 anos, adultos e idosos das camadas mais carentes, até 2010. Em 2013, passados três anos além do prazo, o TOPA, na 6ª etapa, conforme dados publicados no site Institucional do Governo³⁴, declarava ter alfabetizado um milhão de pessoas na Bahia.

Ao contemplar a população idosa analfabeta, o TOPA assume a contramão das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, promulgada em 2000, que evidencia que o modelo educacional de formação ao longo da vida, não atende o mercado capitalista e as necessidades de trabalho das indústrias. Tal perspectiva, não contempla o acordado na Conferência de Hamburgo, promovida pela UNESCO em 1997, na qual foram divulgadas as conclusões da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, que determina no item 9:

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito.

O direito à educação deve ser compreendido como direito de todos e para todos os povos, independentemente da idade, região, gênero e etnia. Assim, deve ser um direito igualitário, respeitando as especificidades sociais e regionais, bem como as idiosincrasias de cada sujeito. “Ser jovem, adulto ou velho não é apenas uma definição biológica, mas, pelas condições de vida, isso é definido a partir das experiências (trabalho, constituir família) e o que há em comum entre esses é o pertencimento às classes populares” (PAULA, 2009, p. 36).

A educação visualizada nas campanhas e programas de alfabetização e formação educacional no Brasil era designada, como já dito, apenas para adultos. Nesses programas estavam ausentes os jovens e idosos. A Constituição Federal de 1988 declara o direito ao ensino fundamental para todos, independentemente de idade, por meio do artigo 208, inciso I. Entretanto, na prática, esse direito começa a ser negado, com a alteração do artigo 208, pela

³⁴ Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/Topa>. Acesso em: 10 nov. 2012.

Emenda Constitucional nº 14/96, declarando que, a partir daquele momento, o Ensino Fundamental seria uma ‘possibilidade’ para jovens e adultos e não mais uma ‘obrigatoriedade’, como garantida pela Constituição, justificando que não se pode obrigar jovens com mais de 14 anos e adultos a ir à escola, se não o fizeram na idade própria. (PAIVA, 2009).

Ao estudarmos as políticas públicas para a EJA, fica evidente que os jovens e os adultos estão destinados a ser escolarizados e capacitados para a inserção no mercado de trabalho. Os idosos estão em total desvantagem, numa perspectiva capitalista de educação que prioriza a juventude. Assim, a escola é concebida como espaço de qualificação de mão de obra para o mercado e os idosos estão, a princípio, descartados (PAULA, 2009).

Infelizmente, os programas de educação parecem ser organizados e direcionados apenas para o grupo capaz de dar retorno imediato à sociedade, prestando serviços. Os idosos ficaram ao longo dos séculos ausentes dos debates de educação. A ideologia implícita nos discursos das políticas educacionais revelava que seria desnecessário investir em pessoas que não contribuiriam para o futuro do país. O idoso já estaria, assim, acomodado ao modo de viver, por mais precário que fosse.

Vê-se, todavia, que com o crescimento da população de idosos urge a necessidade de repensar e reelaborar políticas públicas para esse público mantido até então invisível na sociedade ou ausente dos debates educacionais e políticos. Para atender às pressões dos movimentos sociais organizados por pessoas da terceira idade, em 1994, definiu-se a Política Nacional do Idoso por meio da Lei 8.842, resultante das proposições da sociedade e dos movimentos sociais. O Conselho Nacional dos Direitos do Idoso – CNDI, vinculado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, através do Ministério da Justiça, tem procurado garantir aos idosos os direitos previstos na Lei, bem como a implementação de políticas públicas para esse público.

Tendo como base essa realidade social na contemporaneidade, a ONU elaborou em 2002 o Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento, organizado por temas e metas. Para o Tema 2 - *Emprego e envelhecimento da força de trabalho* - uma das metas a ser alcançada diz respeito ao emprego para o idoso, assim posto:

Deve-se permitir a idosos que continuem realizando tarefas remuneradas enquanto desejem e possam fazê-lo produtivamente. De certa forma, o desemprego, o subemprego e a rigidez do mercado de trabalho impedem que isso ocorra, restringindo as oportunidades dos indivíduos e privando a sociedade de seu vigor e de seus conhecimentos. Pelas mesmas razões, o cumprimento do compromisso 3 da Declaração de Copenhague da Cúpula

Mundial sobre o Desenvolvimento Social, relativo à promoção do objetivo do pleno emprego, tem importância fundamental, o mesmo que as estratégias e políticas formuladas no Programa de Ação da Cúpula e as novas iniciativas para o crescimento do emprego recomendadas no vigésimo quarto período extraordinário de sessões da Assembleia Geral. É preciso que se conscientize, cada vez mais, das vantagens de ter idosos na força de trabalho. (2003, p. 37).

Ao idoso é dado o direito de continuar exercendo funções remuneradas. Nas entrelinhas do discurso há outras questões: por exemplo, o número de idosos no mundo, principalmente no Brasil, tem aumentado gradativamente e isso indica que a Previdência Social terá mais gastos com o aumento das despesas devido às reivindicações e necessidades dos idosos no tocante aos fundos e serviços de saúde. Em decorrência disso, muitos países industrializados estão reformulando os sistemas de seguridade social, aumentando a idade mínima para aposentadoria e as contribuições dos trabalhadores para a Previdência. Vêm também introduzindo o financiamento do setor privado. Entretanto, nas comunidades rurais e nas periferias, os idosos não escolarizados e/ou de baixa escolarização continuam vivendo com pouca renda ou apenas com uma pensão correspondente a um salário mínimo.

A educação para idosos começa a aparecer na legislação com a promulgação do Estatuto do Idoso, quando o capítulo V- Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer explica:

Art. 20. O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando, currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1.º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

§ 2.º Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais.

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Art. 23. A participação dos idosos em atividades culturais e de lazer será proporcionada mediante descontos de pelo menos 50% (cinquenta por cento) nos ingressos para eventos artísticos, culturais, esportivos e de lazer, bem como o acesso preferencial aos respectivos locais.

Art. 24. Os meios de comunicação manterão espaços ou horários especiais voltados aos idosos, com finalidade informativa, educativa, artística e cultural, e ao público sobre o processo de envelhecimento.

Art. 25. O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual³⁵.

Os direitos constantes no Estatuto do Idoso estão direcionados às classes mais bem posicionadas e instituições que representam idosos de uma camada igualmente favorecida, pois os direitos prescritos na Lei, como se pode notar, ainda não chegaram às comunidades de baixa renda. Nessa perspectiva, o Estatuto do Idoso, ao que parece, apresenta apenas medidas paliativas, haja vista não tratar, em nenhum momento, do problema mais urgente que consiste em envolver a velhice nas políticas educacionais, com ênfase no combate ao analfabetismo, especificamente na zona rural. Paula (2009, p.37) sinaliza: “As leis apresentadas em concomitância ao Estatuto possuem caráter superficial, não significando nenhuma conquista efetiva para a maioria da população”.

O debate em torno do direito à educação para jovens, adultos e idosos constitui-se, deste modo, em um movimento social em prol da educação de qualidade para todos. Os discursos e documentos elaborados até o momento são marcados por um percurso histórico envolvendo projetos, manifestações sociais e programas governamentais. Apesar de tudo que foi construído e das intenções políticas e educacionais, bem como os programas e movimentos organizados, o problema do analfabetismo ainda persiste.

Os programas destinados à erradicação do analfabetismo não têm surtido o efeito desejado e se mostram como políticas educacionais “paliativas”, tipo “prestação de conta” à sociedade. Isso é bastante notório quando observamos as condições precárias dos espaços da EJA e a baixa qualidade do material didático associado às práticas pedagógicas construídas por professores e estudantes. Neste contexto, Paiva (2009, p.33) afirma que:

Indicadores educacionais, como os apresentados, ganham vida quando circula nos diferentes espaços da EJA existentes em todo o País, constatando-se que, atrás dos números, há milhões de pessoas que convivem cotidianamente com condições de oferta e de permanência precárias; com má qualidade de ensino e com uma modalidade educacional desvalorizada.

Os projetos da nação e as políticas governamentais precisam ter vigoroso papel pedagógico se houver a disposição em assumir a educação de qualidade para todas as faixas etárias, tanto na zona rural quanto na urbana, respeitando a diversidade. Paiva (2009, p. 61)

³⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 20 mai. 2011.

observa: “Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência, senhores dos direitos inalienáveis”.

Como sujeitos de um direito negado durante décadas, jovens, adultos e idosos de classes populares, quando imersos numa situação social de leitura e escrita, sentem-se constrangidos por não possuir habilidades e competências exigidas para uma atuação efetiva enquanto cidadãos letrados. Assim, reconhecer a educação como direito para todos os segmentos populacionais, independente da classe, etnia, gênero, idade, religião ainda faz parte da luta pela construção de uma sociedade cidadã e plural.

4.2 CENAS DE SALA DE AULA, NARRATIVAS CONVERSACIONAIS

As salas do TOPA em Saquinho funcionam em espaços inapropriados devido à iluminação precária que prejudica a visibilidade dos estudantes e compromete as atividades pedagógicas, principalmente dos alunos idosos. O Espaço do TOPA I fica numa sala pequena, construída pelo pai da alfabetizadora Carla³⁶ – sala anexa à sua residência; e o Espaço do TOPA II fica numa sala da Associação de Agricultores de Saquinho. A partir das observações em sala de aula, registramos várias cenas das práticas pedagógicas que fornecem rico material de análise e de problematização sobre o cotidiano das aulas do TOPA. Seleccionamos para este capítulo três dessas cenas no sentido de discutir questões de alfabetização e letramento, além de outras questões pertinentes ao trabalho pedagógico. No Espaço TOPA I, temos como personagens: a alfabetizadora, D. Vitória, D. Celestina, Sr. Gilberto, D. Leda, Sra. Damiana e Sr. Edmilson. No Espaço Topa II, encontramos a alfabetizadora Jane, D. Mariinha, D. Lili, D. Celestina e Sr. Zé de Rufino.

Adotamos o termo ‘narrativas conversacionais’, advindo da Análise da Conversação, como uma narrativa organizada por um interlocutor principal que inicia um tópico conversacional, discorrendo sobre um tema a fim de estimular uma conversação na qual os interlocutores interagem opinando, respondendo, discorrendo, explicando; enfim, os atores participam da construção da narrativa a partir dos seus turnos conversacionais.

Goffman ([1964] 2002, p.18) sugere que o “ato de falar deve ser submetido ao estado de conversa que é sustentado através do turno da fala em particular e que este estado de conversa envolve um círculo de outros indivíduos ratificados como coparticipantes”. Assim sendo, o ato de conversar/narrar na sala de aula cria um espaço sócio-cognitivo que permite o

³⁶Carla é o nome fictício da alfabetizadora do Espaço TOPA I. Ela possui o Ensino Médio completo.

desenvolvimento de esquemas explicativos os quais oportunizam aos sujeitos, participantes da narrativa conversacional, falar de si, contar suas histórias e expressar opiniões, compartilhando significados. Nossa intenção é a de explorar as narrativas conversacionais, analisando as práticas pedagógicas de alfabetização ocorridas no cotidiano das aulas.

Enquanto observadores, buscamos identificar nas interlocuções processadas nas cenas, o papel da alfabetizadora na orquestração destas e as atitudes (não) participativas dos educandos, assim como as atividades pedagógicas propostas e o nível de interação das idosas nesse espaço de aprendizagem. Considerando a nossa intenção de identificar a articulação entre alfabetização e letramento, revisitando os modelos de letramento autônomo e ideológico – já discutidos no início deste capítulo - retomamos essas concepções nas palavras de Tfouni (2002 p. 9-10):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura-se estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura-se saber quais práticas psicossociais substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

A prática de letramento é comunicativa, pois envolve mais do que o texto escrito em si. Consideram-se como práticas comunicativas as atividades sociais discursivas através das quais a linguagem é produzida. Nesse sentido, como afirma Street (1984), as práticas discursivas estão inseridas nas instituições, situações ou domínios implicados em outras questões de caráter ideológico. Assim, os discursos produzidos estão correlacionados às categorias sociais, econômicas, políticas e culturais. Daí, a necessidade de observar os múltiplos letramentos situados nos diversos espaços sociais, ou seja, na rua, na comunidade, na escola, na igreja, na família e assim por diante.

Todas essas instituições, onde se praticam a leitura e a escrita, são consideradas agências de letramento. Kleiman (1995, p. 20) assinala, entretanto, que a escola é a mais importante delas. Em todas as agências de letramento, os eventos e práticas acontecem paralelamente às de oralidade. Assim, embora entendendo que num evento de letramento a presença de textos escritos é fator determinante da situação social, as práticas de letramento

são permeadas por textos orais e escritos desconstruindo, assim, a dicotomia entre oralidade e letramento.

De um total de 20 cenas filmadas, transcritas e textualizadas, selecionamos apenas três microcenas por considerá-las como as mais adequadas à proposta da pesquisa, pois as categorias observadas permitem ter uma visão sobre o sentido das aulas na vida das idosas: os processos de interação produzidos por elas junto com a alfabetizadora e demais colegas; a reação dessas mulheres diante do objeto de aprendizagem; e a capacidade reflexiva sobre o próprio desempenho na sala de aula.

4.2.1 CENA 1 – Ler e escrever: a labuta do trabalho escolar

Era 19 de abril de 2011, dia concebido no calendário escolar brasileiro para homenagear o povo indígena. Assim, o tema da aula nos dois espaços do TOPA estabelece-se como uma discussão acerca das armas que os índios utilizavam para pescar e caçar. A aula do Espaço TOPA I ocorreu da seguinte forma:

A alfabetizadora desenha a oca e coloca o nome; desenha uma flecha e escreve o nome ‘flecha’ e desenha um arco e escreve também o nome ‘arco’; desenha uma lança e escreve o nome ‘lança’. D. Felicidade e D. Vitória, Sr. Gilberto e demais estudantes continuam na tentativa de reproduzir os desenhos, colocando os respectivos nomes. D. Vitória desenha e faz um breve sinal para a colega ao lado prestar atenção ao seu desenho e aponta com o dedo. A colega olha e aponta com o lápis o que estava errado ortograficamente. Em seguida, D. Vitória apaga o que havia feito e reinicia a escrita da atividade. Novamente, D. Vitória pede ajuda à colega Damiana.

D. Vitória - *E agora, Damiana?*

Olha para a lousa e copia, olha e copia. D. Felicidade também olha para o livro e copia. Olha para a atividade da colega ao lado e continua escrevendo, ora olha e copia, ora escreve naturalmente. Eles conversam sem interromper o silêncio, murmuram bem baixinho. D. Vitória, finalmente, fala baixinho, se queixando para a colega ao lado que não estava conseguindo enxergar. A sala fica em total silêncio. Os idosos e as idosas se concentram na atividade que a professora colocou na lousa.

A professora vai conversar com Edmilson e pergunta: *O que foi?*

Ele tira a dúvida sobre a questão com o enunciado ‘arma usada pelo índio para caçar’. A alfabetizadora explica que flecha é uma arma que o índio usa para pescar. D. Felicidade, em silêncio, copia um texto e desenha, olhando o livro. A alfabetizadora chama a atenção para o desenho de D. Vitória, e diz:

- *A senhora fez como a senhora falou. A casa do índio é construída de que? Cadê, que a senhora não fez?*

D. Vitória responde: *de palha e de bambu, mas eu não estou conseguindo fazer porque não estou enxergando direito.*

A alfabetizadora argumenta: - *Mas a senhora fez as palhas.*

D. Vitória explica: - *De palha e de bambu. É porque tem que fazer as palhas bonitinhas para ficar parecendo um babadinho; acho que consegui. Venha ver novamente. Dá um jeitinho, né?*

A alfabetizadora prossegue: - *Vamos ver as outras coisas que você fez além da oca. Esse primeiro aqui?*

D. Vitória diz insegura: - *Frecha, não.* (E olha para a colega ao lado, esperando ajuda).

A alfabetizadora responde: - *Está certo.* E D. Vitória continua: - *Como é que chama essa aqui que eu esqueci?*

A colega Damiana diz: - *Arca.*

Enquanto D. Felicidade olha para um lado e para o outro, em busca de alguém que lhe socorra, Edmilson diz para D. Felicidade quais as letras que estão faltando nas palavras 'flecha e arco'. D. Felicidade apaga e refaz tudo novamente. Cada idosa tenta ler as palavras do seu modo. D. Vitória continua na sua tentativa de copiar da lousa a atividade escrita pela professora.

A alfabetizadora retoma a lousa e pergunta: - *Todo mundo fez? Como é que se chama?* (E aponta para os desenhos expostos na lousa: oca, flecha, lança e arco).

A alfabetizadora explica: - *A oca é onde o índio mora e a flecha, o arco e a lança são as armas que os índios usam para caçar.*

Em seguida, a alfabetizadora pergunta: - *O que o índio caça e que tipo de caça?*

D. Vitória responde: - *Eu penso, assim, que na hora dele matar querendo comer, ele mata qualquer caça, pássaro, coelho, veado, preá, pássaro de pena, nanbu, zebelê... na hora que eles tão com fome, eles matam qualquer caça.... lagartinha do miolo do pau... ora, eles come o que encontrar...*

Edmilson discorda: - *Essas coisas pequenas, eles não come, não..*

D. Vitória explica: - *Eles comem porco-espinho e quatitu, jacu, aracuan, juriti. A gente assiste na Televisão as ocas e ao redor das ocas, só se vê fogo aceso. Aquelas mulher com cada peitão com os filhos mamando, lascando aquelas carnes e comendo.*

Edmilson: - *carne muquiada, sem sal e sem nada.*

D. Vitória: - *peixe cru e sapecado.*

Edmilson: - *a carne com uma murrinha horrível.*

D. Vitória: - *Não é comigo, não. Tá se falando outra história.*

Edmilson retruca: - *Não, eles mesmo tem uma murrinha.*

A alfabetizadora tenta retomar ao quadro e D. Vitória acrescenta: - *Hoje mesmo eu estava assistindo a TV que fala de uma história de uma moça que começou a gostar de um rapaz de cor. Quando a gente gosta, o que manda é o coração. Esse negócio de cor não tem força. Quem me dera encontrar um índio do mato para passar uns remédios para mim!*

Alfabetizadora: - *Então, para concluirmos a nossa aula, vocês falaram que os índios vivem da caça, além da caça eles vivem das frutas e das raízes, das plantas e da pesca.*(faz as anotações no quadro. Pede que os estudantes anotem).

Alfabetizadora: - *Como é que os índios fazem para pescar?*

D. Felicidade: - *Eles pescam de jerereu.*

Alfabetizadora: - *Quais são os tipos de raiz?*

D. Vitória: - *Banana não é raiz, é fruta.*

Leda: - *Batata.*

Edmilson: - *É raiz de pau que eles comem... os índios come araticum.*

Enquanto conversam, anotam as palavras que a alfabetizadora coloca na lousa.

D. Vitória murmura baixinho: - *Hoje eu estou ruim demais... Não estou acertando as coisas.* (Pede para a colega Damiana olhar e observar se falta letra).

São muitas as temáticas dignas de análise nessa narrativa conversacional, entre elas destacamos: a aula direcionada para a feitura dos desenhos de armas, objetos e habitação indígena, reforçando a atividade de copiar desenhos e palavras; a interlocução entre colegas como táticas de esclarecimento ou de mediação para facilitar a compreensão do que está sendo elaborado; a omissão da alfabetizadora em não reconhecer os saberes que os idosos e adultos expressam sobre a cultura indígena; a insistência em centrar a aula em uma atividade mecânica em torno da grafia das palavras; a seleção do universo vocabular decorrente do que é previsto pelo livro didático. As atividades se tornam penosas e enfadonhas. Apesar do seu esforço, D. Vitória constata: “- *Hoje eu estou ruim demais [...] Não estou acertando as coisas*”. A prática da escrita faz-se presente a partir de uma concepção mecanicista do traçado de letras, conforme o modelo a ser seguido; as cópias se tornam a única estratégia pedagógica usada para ocupar os alunos com o faz de conta da escrita; os significados e sentidos do repertório vocabular acerca da cultura indígena são totalmente desprezados. Enfim, a concepção da escrita, enquanto objeto cultural e social de aprendizagem é esquecida nas práticas pedagógicas.

As interações conversacionais entre os idosos demonstram trocas autênticas de significados compartilhados, mas essas interlocuções, em voz baixa, não são acatadas pela alfabetizadora. Sua voz destaca-se como reguladora da situação, do controle da sala de aula. Quais as concepções da alfabetizadora sobre a aula enquanto espaço discursivo? Como se comporta a alfabetizadora diante das vozes liberadas, interdidas ou silenciadas?

Percebemos, claramente, que o conteúdo temático se fez presente nos diálogos construídos pelos/as estudantes, (re) elaborando sentidos, inclusive contextualizando situações reais vividas no cotidiano. Ao mencionar nomes de frutas, raízes e instrumentos de pescaria, a alfabetizadora ignora esses saberes locais e continua a aula, interditando a conversa fértil por trás dos bastidores.

As táticas criadas entre os estudantes tinham o objetivo de construir uma aprendizagem significativa acerca da temática, revelando conhecimentos construídos em suas trajetórias. As questões surgidas no decorrer da cena foram instigantes e seriam altamente produtivas para direcionar o rumo da aula: a questão do preconceito com os índios, por exemplo; os conceitos equivocados sobre a alimentação dos índios; os tipos de armas utilizadas; enfim, o patrimônio cultural indígena.

4.2.2 CENA 2 – Os discursos escolares: fronteiras e silenciamentos

Entramos no Espaço TOPA II e percebemos que havia apenas três estudantes presentes na aula: D. Lili, D. Celestina e D. Mariinha. O assunto da aula era o mesmo do TOPA I – a comemoração do Dia do Índio. A alfabetizadora questionava as estudantes idosas sobre os tipos de armas usadas pelos indígenas.

A alfabetizadora pergunta: - *Que tipos de armas os índios utilizavam para caçar? Quais eram as armas que os índios utilizavam?*

D. Lili diz: - *tipo de arma?*

Alfabetizadora: - *Sim.*

D. Lili não entende bem e pergunta e a alfabetizadora repete: - *O que é que tem nas matas?*

D. Lili gesticula bastante e depois diz: - *É flecha, lança e arco.*

A alfabetizadora anota os nomes das armas indígenas na lousa – *flecha, lança e tacape* - e pede que as senhoras anotem. Enquanto isso, a sala fica em silêncio. E todas escrevem no caderno as anotações feitas na lousa pela professora.

D. Lili: - *O que é tacape?*

Alfabetizadora: - *Eu não achei o significado, não.*

A alfabetizadora orienta D. Celestina e D. Lili sobre a escrita dos nomes das armas indígenas no caderno.

A alfabetizadora diz: - *A última pergunta é como é chamada a casa dos índios?*

D. Celestina responde: - *Oca.*

D. Mariinha faz as atividades e ajuda as colegas.

A alfabetizadora anota o nome na lousa, as idosas escrevem o nome no caderno e a aula é finalizada. Em seguida, ela conta para os estudantes que a sua família é de linhagem indígena e que ali, em Saquinho, há uma comunidade de família indígena e confessa para os estudantes: - *Lá na casa de vovó tinha panela e aribé. Minha vó fazia essas coisas e tinha uma bacia grande que servia para lavar prato. Tinha muitos potes para colocar água, muita moringa. Meu avô dizia que ela era de família de índio.*

D. Celestina: - *Acho que D. Cicinha é de família de índio, porque ela sabe essas coisas de barro.*

D. Mariinha: - *D. Cicinha parece que é índia.*

D. Celestina comenta: - *O cabelo dela é preto e liso.*

Alfabetizadora: - *Mãe veia era assim negra com o cabelo liso, bem preto e liso. Alguns netos puxaram a minha avó.*

D. Celestina: - *É cabo verde.*

D. Lili pergunta: - *Amanhã tem aula?*

A alfabetizadora esclarece: - *Amanhã não precisa trazer caderno porque tem a comemoração da Páscoa.*

E pergunta: - *Lili, na família da senhora tinha índio?*

D. Lili responde: - *Não sei, não, nunca me disseram. Eu vim conhecer os índios porque vejo passar na televisão. Agora tem um tempo que apareceu um dia da Salobra, um dia, sozinho. Ficou um tempo, depois foi embora para a terra dele.*

Alfabetizadora: - *Amanhã não precisa trazer caderno porque tem a comemoração da Páscoa,* e pergunta: - *Lili, na família da senhora tinha índio?*

D. Lili pergunta: - *Ainda tem aula hoje?*

A alfabetizadora finaliza: - *Acabou a aula, Lili.*

Nessa narrativa conversacional, um aspecto muito interessante está na delimitação do tempo pedagógico da aula; para a alfabetizadora, a aula se processa através dos conteúdos planejados a partir do roteiro do livro didático. Diferentemente do registrado na cena 1, a alfabetizadora procura estabelecer um diálogo na sala de aula, buscando acessar o conhecimento enciclopédico das senhoras presentes na aula. Coordena, assim, uma conversa sobre as palavras referentes às armas dos índios e seus significados. As práticas de escrita e de leitura se baseiam na habilidade em copiar as palavras da lousa ao decodificar os grafemas e sílabas. Ao apresentar a palavra ‘tacape’ e ser questionada por D. Lili sobre seu significado, a alfabetizadora admite desconhecer o significado e, também, não propõe nenhuma pesquisa para resolver a questão. Após a escrita das palavras na lousa, as senhoras anotam no caderno; e assim a aula é dada por finalizada.

Depois de declarado o término da aula, o grupo continua a discussão, inclusive com participação da alfabetizadora, que narra suas memórias de infância sobre a ancestralidade indígena: a casa da avó cheia de artefatos de barro e as palavras do avô explicando que sua avó era descendente de índio. Diante do exposto, as alunas se interessam em continuar a conversa, a questionar sobre outras pessoas descendentes de índios e sobre as características fenotípicas dos índios. A alfabetizadora sente-se atraída em continuar a conversa, ultrapassando o tempo da aula. A conversação muito produtiva só é interrompida diante da pergunta de D. Lili se teria aula no dia seguinte; a alfabetizadora retoma o comando, dando informações sobre a próxima aula, mas ela mesma retoma a temática ao perguntar a D. Lili se a família dela tinha índios. Mesmo diante da resposta de D. Lili, essa pergunta é repetida mais uma vez. Dessa vez, D. Lili não responde e, surpreendida com o prolongamento da aula, pergunta se ainda estava em aula. A alfabetizadora responde que a aula já tinha acabado.

Retomando a questão conceitual sobre o que se entende por aula, percebemos nessa cena, que a verdadeira aula – pensando na pedagogia Freireana – acontece depois de formalmente declarado o seu final. No decorrer da pretensa aula, as senhoras obedecem a comandos e exercitam habilidades mecânicas da língua escrita, seguindo um modelo de letramento autônomo. Na conversação pós-aula, na qual a alfabetizadora assume o papel ativo de interlocutora, as narrativas de memórias familiares e as trocas conversacionais se constituem em possível material didático que daria uma excelente exploração sobre a cultura indígena e as relações com a comunidade local, o repertório de palavras e expressões associadas decorrentes das narrativas produzidas.

4.2.3 CENA 3 – Conversas em torno do nome

Numa das aulas do Espaço I do TOPA, a alfabetizadora questiona os estudantes sobre a relação das atividades escolares com o cotidiano e as expectativas de aprendizagem, D. Vitória respondeu:

O que eu gosto de fazer quando não tenho nada para fazer, porque se eu não tiver nada para fazer, eu vou fazer leitura das minhas letrinhas. Quando canso, me deito no sofá, coloco meus livros do lado e durmo, assisto televisão e durmo.

Hoje eu me sinto triste quando meus netos chegam da escola que vão me fazer uma pergunta que a professora pede para a gente ensinar e colocar no livro deles. E a professora quer que o que a gente ensine eles colocarem nos livros deles. Às vezes, a gente não sabe responder, a gente não sabe ensinar. Eu queria saber responder. O que eu sei eu digo. Eu fico assim sem saber o que responder, mas eu queria responder melhor pra eles. O que eu sei, eu respondo.

Dando prosseguimento à aula, a professora manuseia o livro página por página e solicita que todos abram o livro na pag. 58. Todos passam página por página, observando os números de cada página.

A alfabetizadora diz: - *Abram o livro na página 58. Quem encontrou? Quem já encontrou ajuda o colega que ainda não encontrou ainda.*

Sr. Gilberto ajuda D. Vitória. Os idosos ainda continuam sem saber como encontrar as páginas. Manuseiam os livros. A professora resolve orientar cada um, individualmente, e mostra para eles qual é o espaço da atividade no livro e o que eles devem observar. D. Vitória fica agoniada procurando a página e Sr. Gilberto procura ajudá-la.

A professora observa e vai até a carteira e diz: - *Onde é, D. Vitória?*

E Sr. Gilberto responde: - *Tá aqui na página 58.*

A professora diz: - *Toda vez que a senhora for procurar, a senhora observa aqui bem no final da página. A professora aponta o número da página com o dedo.*

D. Vitória diz: - *Não tem como errar, né?*

A professora diz: - *É.*

Todos leem as palavras e as letras e páginas... A leitura acontece mesmo que não seja a da decodificação.

A professora diz: - *Pronto! Vocês estão vendo essa página amarela. Nesta parte amarela está contando uma história. A história dos nomes. Eu vou ler para que vocês possam entender o que está dizendo.*

A professora dá prosseguimento à leitura em voz alta:

Nomes. Todo mundo tem um nome para conhecido ser. Não se compra nem se escolhe. Já se ganha ao nascer. Um é Raimundo outro é Francisco. Uma é Antonia ou Nazaré. Todo mundo tem um nome. E o seu qual é que é? Todo mundo tem uma história. E a sua qual que é?

A professora continua falando: - *Então está contando as histórias do nome. Cada um de nós tem um nome diferente e uma história diferente. Vocês sabem ou já perguntaram a história do nome de vocês. Vocês sabem o porquê do nome de vocês Por que nossos pais deram esse nome para a gente? Quando a gente cresce, a gente fica curiosa em perguntar. Algum de vocês já perguntou a mãe o porquê do nome?*

D. Vitória diz: - *Eu perguntei para minha mãe porque ela me colocou o nome de Vitorina. Eu disse: - 'Oh, mãe porque me colocaram esse nome?' Minha mãe respondeu: - 'Eu coloquei seu nome assim por causa que você nasceu. E eu até*

aprendi a gostar de Vitorina. É um nome diferente. Vitorina é difícil encontrar esse nome’.

A professora diz: - *A senhora acha o nome Vitorina feio?*

D. Felicidade diz: - *Antes, antigamente, quando o bebe nascia só podia colocar o nome que estava no almanaque. Colocavam os nomes que estavam na folhinha e nos almanaques. Quando os filhos nasciam, eles iam olhar os nomes. Aí tava aquele nome. Então só colocava aquele nome. Não podia mudar os nomes, porque se mudasse o nome, mudava a sorte. Os nomes eram colocados como estavam no almanaque. Olhava no almanaque e tinha que colocar como estava ali. Não podia mudar, porque se mudasse o nome, mudava a sorte.*

D. Felicidade diz: - *Meu pai chamava Vitoriano. As pessoas chamavam Vitoriano.*

D. Vitória diz: - *Eu já me acostumei. É difícil ter nome de mulher com esse nome. É. É fácil encontrar nomes difíceis assim. Conheci nomes como o meu, mas para homens. Vitorino. Para mulheres é difícil. Vitorina é difícil para mulheres. Conheci Vitória e Vitoriana. Até gosto porque tem pouca gente com esse nome. Um homem me disse assim: - ‘Seu nome é assim porque foi do dia que você nasceu, porque quando as crianças nascem os pais e as mães corriam para o almanaque, pois no almanaque tinha opções de nomes para todas as crianças que nasciam naquele dia. Hoje eu fico pensando no nome de minha menina que eu coloquei outro nome que não foi do almanaque, mas ela queria que eu tivesse colocado aquele do almanaque. Ela não gosta do nome. Mas foi tarde.*

A professora diz: - *Bem diferente de hoje, as pessoas colocam os nomes que acham bonito, mas naquele tempo o nome do almanaque tinha história, né?*

D. Felicidade: - *Até hoje é assim. Tem gente tem aqui que tem o almanaque guardado em casa. Compadre tem um e colocou os nomes das filhas pelo almanaque... Tem outras pessoas que não procuram e coloca o nome que gosta.*

Sr. Gilberto: - *As pessoas olham também nos livros.*

A leitura das letrinhas e a intimidade com os livros na hora de se recolher se constituem como imagens simbólicas que representam afetividade com o ato da leitura, o desejo interior de que a leitura tenha presença constante na sua vida. Foi esse desejo, certamente, que impulsionou D. Vitória a buscar a escola. Mesmo sem ter ainda a habilidade de decodificar a língua escrita, ela preserva o livro como objeto biográfico; para ela, fazer parte de uma cultura letrada configura-se como projeção do seu desejo, da sua satisfação pessoal. Ela envolve-se, assim, emocionalmente, com o livro didático do TOPA, valorizando-o como objeto que lhe abre caminho para descobertas do mundo, (re)descobertas de si. Carinhosamente, refere-se às suas tarefas escolares realizadas em casa como “as letrinhas”.

Ao demonstrar o desejo de poder ajudar os netos nas atividades escolares, D. Vitória reconhece as limitações de conhecimento sobre os saberes linguísticos das práticas escolares, sobre os discursos institucionalizados que incluem a participação dos familiares como tutores da aprendizagem das gerações mais novas. Ao vivenciar suas limitações como educadora, D. Vitória declara o estranhamento diante do que está tão distante da sua realidade sociocultural. Há uma sensação de inferioridade, de culpabilidade, por não estar adiante dos seus netos nas aprendizagens escolares; como avó, esse reconhecimento da “incapacidade” pode se

caracterizar como uma perda de autoridade. Nos seus sentimentos, a escola parece falar outra língua que lhe soa estranha. Essa situação traz uma associação ao que Mota (2010, p. 35) exemplifica com a narrativa de uma mulher imigrante brasileira nos Estados Unidos, diante das atividades escolares dos filhos: *“Eu, como mãe e professora no Brasil, não posso ensinar uma tarefa de casa para meu filho porque não entendo a forma que eles usam o inglês no homework. Como é que a gente fica sem poder ensinar uma tarefa ao filho”?*

Como uma das razões explícitas sobre a inserção nos espaços do TOPA, as idosas da pesquisa declaram que uma das motivações é a de aprender para ensinar aos netos. Parece que esse seria o cenário familiar que gostariam de tornar realidade. Nos excertos, vale destacar que D. Vitória se posiciona, demonstrando autonomia, autenticidade e segurança pessoal quando produtora do seu discurso ao afirmar *“O que eu sei, eu digo ou o que eu sei, eu respondo”*.

A aula se processa em forma de uma conversa em torno da temática dos nomes. Diferentemente das cenas anteriores, nessa aula predomina um discurso dialógico por parte da professora através do qual ela estimula os estudantes a fazer parte da interlocução, logo após a leitura de um texto provocador. Semelhante ao que se processa no trabalho dos Círculos de Cultura, proposto por Freire (BRANDÃO C., 2008) a aula gira em torno de uma discussão diretamente ligada às identidades dos estudantes – a escolha do nome. A participação de todos, ganha espaço na sala de aula; as informações compartilhadas trazem conteúdos culturais sobre determinados gêneros textuais – almanaque, folhinha (calendário) – os quais costumavam ser amplamente usados nas comunidades rurais e trazem informações vinculadas à cultura local e práticas sociais como, por exemplo, escolher o nome do filho de acordo com o santo do dia.

Por conta da familiaridade dos idosos diante da temática, a aula se processa em torno de narrativas conversacionais que estimulam a oralidade; os idosos participam ativamente da aula, expressando-se adequadamente e fazendo troca de turnos conversacionais de modo a possibilitar a inclusão de todos. Importante ressaltar que as práticas pedagógicas na oralidade são necessárias para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, ao mesmo tempo em que estão associadas ao desenvolvimento da leitura e escrita. É nessa perspectiva, que Mota e Souza (2006, p. 512) advogam por uma pedagogia da oralidade como parte da competência comunicativa do educando e afirmam:

Os pilares de uma educação lingüística, teoricamente consistente, se sustentam em duas bases: o desenvolvimento da competência comunicativa

integral e o desenvolvimento da consciência metalinguística sobre o desempenho comunicativo de si próprio e dos seus interlocutores em textos orais e escritos.

4.2.4 Breve reflexão conclusiva sobre as cenas

Retomando as duas primeiras cenas, observamos que as alfabetizadoras se esforçam para explicar aos estudantes o planejamento da aula – o Dia do Índio - uma prática pedagógica muito antiga e ainda presente nas escolas. O livro didático aborda o tema de forma fragmentada, a partir de propostas superficiais que dificultam o ensino da língua escrita com base em significados e sentidos autênticos para quem lê ou escreve. A escola, por outro lado, se situa, infelizmente, distanciada da realidade sociocultural da comunidade.

Na segunda cena, ficamos surpresas com a atitude da alfabetizadora, porque para nós, a história de vida da alfabetizadora e das idosas poderiam se constituir como eixo central da aula, as memórias indígenas de Saquinho e a narrativa autobiográfica da alfabetizadora seriam o ponto de partida da aula, pois a comunidade de Saquinho carrega uma herança de ancestralidade indígena, além da afro descendência, conforme descrito no Capítulo 2.

Ficamos desejosas de que as narrativas de vida dos idosos de Saquinho, registradas na nossa pesquisa, se constituíssem em material pedagógico nas classes de jovens, adultos e idosos. Textos autênticos como documentos autobiográficos produziram narrativas conversacionais valiosas para se reconhecer o patrimônio cultural local; textos que revelariam discussões produtivas das quais poderiam se extrair o universo vocabular a ser trabalhado no processo de alfabetização. Um desses textos, por exemplo, poderia ser o que se segue, extraído das memórias de D. Catarina.

Meu pai contava que meu avô contava uma história que dizia que tinha um homem aqui, ele era caçador, o nome do homem era João de Gudu. Tinha muitos cachorros que caçava nos mato brabo. A espingarda dele, quando estava carregada, pesava uma arroba. Meu pai chamava de mandingueiro. Meu pai dizia que ele deu comida pra uma cabocla. Os cachorros entendiam o que o caçador queria e quando dizia: - Pega! Os cachorros corriam, pegava e não estragava. Quando foi um dia deu com a cabocla sozinha na comidinha, aí botou os cachorros, mas não pegou. Ela era uma mulher baixinha. Dizem que se o caboclo da semente³⁷ desse falta dela, eles corriam depressa e deitava no chão do arco e flecha. Se eles vissem que a flecha alcançava, eles atiravam e iam buscar pra soltar e trazer. E se chegasse numa roça e saltasse pra dentro da roça, eles não fazia mais nada. A cabocla que ele trouxe batizou por nome de Antônia. Ele trancou num quarto e foi comprar pano pra fazer roupa e comprar comida pra ela,

³⁷ Caboclo da semente é considerado um verdadeiro original da linhagem indígena. Na verdade é um índio, mas D. Catarina o chamava de caboclo.

ela só comia fruta e caça. A família do Gravatá, perto da daqui, é dessa família. Os velhos já morreram tudo. Meu avô dizia que ele era mandigueiro. Minha tia vendia banana no Gravatá [...]. E uma cabocla já velha comprava banana na mão de minha tia. Eu alcancei essa senhora já uma velha, cor de canela, os olhos azuis, bonitinha. A família do gravatá é dos caboclos. Lá no Gravatá era só uma família e começou a render gente.

Se a aula tivesse sido planejada tendo como viés curricular a memória coletiva da comunidade, certamente faria sentido estudar o índio presente nas histórias de vida da alfabetizadora e das senhoras da comunidade. Entretanto, o índio folclórico apresentado no livro didático não tem nenhuma representatividade no sentido de gerar significados e sentidos na sala de aula.

Fica evidente que as culturas de Saquinho são silenciadas e negadas nos espaços do TOPA, anulando as memórias e vozes das idosas. Conforme Santomé (1995, p.165), “os currículos planejados e desenvolvidos na sala vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena”. Isso incute nos jovens, adultos e idosos que os saberes locais e suas práticas culturais e crenças não podem ser considerados conteúdos legitimados.

Durante as observações em sala de aula, percebi que há um esforço das alfabetizadoras para fazer acontecer o aprendizado da leitura e da escrita, porém o planejamento e produção das aulas ainda estão pautados exclusivamente nas diretrizes do livro didático do TOPA. Esquecem que alfabetizar vai além de ensinar a ler e a escrever, deixando de lado a meta educacional de tornar o sujeito capaz de interagir com textos do seu cotidiano e do mundo ao redor, incluindo-se nos letramentos sociais a fim de fortalecer a cidadania. Assim sendo, a prática de alfabetização e letramento precisa ser revisitada, retomando a orientação pedagógica de base Freireana, como pontua Brandão C. (2008, p. 21):

Métodos de alfabetização têm um material pronto: cartazes, cartilhas, cadernos de exercício. Quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o saber-de-quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto. Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele.

Os programas de alfabetização, inclusive o TOPA, declaram, ideologicamente, que buscam inspiração teórico-metodológica em Paulo Freire, mas na prática não é o que constatamos, pois o que se observa, na verdade, é o continuísmo do modelo de ‘educação

bancária’ o qual se situa totalmente contrário ao pensamento Freireano. Pensamos, assim, que grande parte do insucesso dos programas pode ser resultado da inadequação do material didático, da formação precária do alfabetizador e do distanciamento da proposta em relação à cultura local.

Conforme Brandão C. (2008), a primeira etapa pedagógica de construção do método de alfabetização Paulo Freire implica em conhecer o universo da fala, da cultura da gente daquele lugar: aquela comunidade seria investigada pelo universo vocabular que reflete a identidade cultural.

O contacto inicial e direto que estabelecemos com a comunidade é durante a pesquisa do universo vocabular – etapa realizada no campo e que é a primeira do Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos. Não é uma pesquisa de alto rigor científico, não vamos testar nenhuma hipótese. Trata-se de uma pesquisa simples que tem como objetivo imediato a obtenção dos vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar. (BRANDÃO C., 2008, p. 25).

O material didático para cada comunidade seria organizado de forma diferenciada porque atenderia à realidade cultural, social e linguística daquelas pessoas e do seu cotidiano, pois o que se descobre com a pesquisa não são homens e mulheres objetos. Descobre-se que em cada comunidade há cotidianos tecidos por identidades sociais e culturais.

As revelações contidas nas cenas de sala de aula e registradas na pesquisa levam-nos a pensar na formação das alfabetizadoras. Infelizmente, essa formação de apenas 60 horas, compromete a proposta que o Programa TOPA promete desenvolver no curto período de oito meses, visando oferecer “educação de qualidade” para jovens, adultos e idosos que não tiverem oportunidade de estudar em tempo regular. Percebe-se, assim, que esses sujeitos tiveram seus direitos educacionais negados e continuam sendo enganados por políticas públicas fantasiosas. Não podemos conceber que um Programa de Alfabetização voltado a promover educação de qualidade para todos e autodeclarado como de ‘pedagogia Freireana’, imponha um livro didático, seguido de um plano quinzenal elaborado por especialistas que desconhecem o cotidiano dos jovens, adultos, idosos e idosas da comunidade rural para o qual se destina.

Desse modo, corroboramos com Brandão C. (2008, p. 21), quando afirma que Freire pensou que “um método de educação deve ser construído no diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele”. Logo, o

material didático também deve ser organizado tendo como base a realidade social, cultural e política dos sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido, Brandão C. (2008, p.22) menciona: “A cartilha é um saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra ninguém”, tanto quanto parecem ser os livros didáticos enviados para os estudantes do TOPA. Livros impostos aos sujeitos da aprendizagem sem contextualização alguma com seus modos de vida, necessidades e anseios.

As tarefas de alfabetizar e letrar devem ir além de uma formação acadêmica engessada em concepções teóricas distantes da realidade local dos educandos. Para o educador é necessário conhecimento e convívio com a comunidade, além de atitudes críticas de diálogo e intervenção na intenção de contribuir com mudanças sociais mais significativas (FREIRE, 2011, p.31). Relembramos que o método de alfabetização de Paulo Freire nasceu do trabalho de pesquisa empírica com pessoas e espaços de alfabetização, considerando todo o arcabouço linguístico, saberes e experiências do cotidiano dos sujeitos, homens e mulheres envolvidos no ato político de aprender a ler e escrever. Alfabetizar não é apenas aprender a assinar o nome, é muito mais que passar horas copiando textos. Entretanto, tudo isso é desconsiderado na formação dos alfabetizadores, diante do revelado por uma das alfabetizadoras do TOPA, ao falar da sua formação para esse programa de alfabetização:

O TOPA alfabetiza, a gente alfabetiza. Nós só estamos alfabetizando o aluno. Os professores dizem que a prioridade é aprender a fazer o nome. É o nome que o aluno tem de aprender. Assinar sua assinatura e ler, mesmo aprendendo apenas a assinar o nome. Então, na terceira etapa eles têm que ir para EJA. Isso para eles já está praticamente alfabetizado, igual às crianças do Pré. Saem do Pré sabendo escrever o nome, sabendo contar pelo menos até 50 e sabendo o alfabeto, é o caso dos alunos do TOPA. Se eles conhecem o alfabeto todo, sabe escrever seu nome, eles dizem que os alunos já estão alfabetizados (Diário de campo).

Sobre a formação de alfabetizadores Kleiman (2000) discute acerca de um projeto de intervenção na EJA, desenvolvido junto à Prefeitura de Cosmópolis (SP). Inicialmente o projeto político focava nas práticas de letramento na comunidade, logo foi reformulado e transformado em um programa para a formação em serviço do alfabetizador. Diante disso, consideramos importante apresentar as seguintes considerações feitas pelo estudioso:

A questão mais importante que reorientou o nosso projeto - o letramento dos que ensinam a ler e a escrever - merece atenção dos formadores destes e daqueles que os recrutam. Adquirir práticas de letramento não é uma panaceia universal para se formar alfabetizador competente na área de especialização - a escrita -, mas sem ela não há possibilidade de mudar

minimamente o quadro desanimador de uma população, a cada geração renovada, que vive excluída das instituições democráticas porque (e não só porque) não consegue aprender a ler e a escrever (KLEIMAN, 2000, p.37-38).

A formação da alfabetizadora deveria, também, levar em consideração as singularidades do sujeito educando, no sentido de perceber elementos do seu perfil de identidade que interferem no seu desempenho em sala de aula: a faixa etária, as experiências de vida, os tempos e ritmos de aprendizagem, as motivações pessoais, as dificuldades específicas. De acordo com Dayrell (1996, p.140): “Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, projetos com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios”. Sem dúvida, é importante considerar todos esses aspectos, contudo é essencial reconhecer e destacar a força do desejo que move essas pessoas a querer aprender cada vez mais, reconhecendo-as como resilientes, vitoriosas diante dos desafios enfrentados nas suas histórias de vida.

4.2.5 Entre cenas: olhares e reflexões das idosas diante da tela

Nesta subseção, apresentamos a recepção textual que cada idosa elabora como espectadora das filmagens das cenas da sala de aula, na intenção de registrar as leituras de si diante do que sugerem as imagens e vozes produzidas nos momentos pedagógicos do TOPA. Assim, as cenas das filmagens se apresentam como performáticas na medida em que elas ouvem as vozes e leem os textos, se reconhecendo, surpreendendo e se (re) constituindo em suas identidades. Ao falar sobre as imagens na tela, produzimos ações transformadoras. A exposição às imagens do grupo, às vozes pronunciadas, à encenação do fazer escolar repercute nas idosas como novas leituras de si, reflexões compartilhadas sobre o que fazem e falam.

A partir da observação de suas imagens, vozes, gestos, comportamentos e interlocuções em sala de aula, as idosas refletem sobre seus processos de aprendizagem, suas experiências escolares e práticas de leitura e escrita, assim como as expectativas de vida e projetos futuros. Apresentamos, em seguida, breves relatos dos encontros com as idosas diante das filmagens.

“Lápis na mão parecendo uma criança...” (D. Felicidade)

Depois de várias idas a Saquinho para combinar datas e horários com cada colaboradora, consigo realizar o primeiro encontro para a leitura da filmagem com D. Felicidade. Sentamos ao lado uma da outra para assistir as cenas das aulas do TOPA, pela tela do *notebook*. Enquanto assistia, ela fazia comentários das colegas, ria de si e das outras. Mostrava-se feliz. Como ela precisava sair para uma reunião, concordamos em fazer a leitura por partes. Então, após assistir as primeiras cenas, ela narrou:

Eu me sentia feliz naquelas cenas, porque estamos fazendo alguma coisa de serventia. Não sou tapada, já conheço alguma coisa, aprendi mais um pouco. Estar na escola aprendendo a ler é sinal que a gente está aprendendo. Eu nunca pensei de um dia sair em vídeo estudando, porque no tempo de criança, eu não tive essa oportunidade. Agora depois de velha, estou passando num vídeo estudando na sala de aula, voltando à adolescência, depois de 68 anos, me vejo como uma estudante de infância. É muito bom! Depois de velha me senti nova, me senti procurada pela escola, estando na escola. No tempo da minha adolescência não existia essas coisas, não tive essas oportunidades de aprender, ser vista num computador, numa imagem filmada numa sala de aula, com caderno, lápis, livro. Lápis na mão parecendo uma criança, olhando para os lados para observar se os colegas estão lendo, se sabem como eu sei, se estão igual a mim, se sabe mais ou menos. Eu mesma quando faço a atividade melhor, me sinto orgulhosa, estou ficando mais sabida, já me vejo e sinto escrevendo bem, comparando com minhas amigas. Na outra turma, tinha Damiana, que sabia ler mais do que eu, mas nesta turma não tinha ninguém que soubesse mais do que eu. Quem sabia mais um pouquinho, era eu mesma (D. Felicidade-entrevista episódica).

Neste excerto, observa-se como D. Felicidade se percebe em sala de aula, sua alegria de se ver no ambiente escolar, trazendo memórias de uma infância sem escola. Diante dessas imagens, ela se projeta no passado sentindo-se rejuvenescida por conta das imagens dela nos bancos escolares, além da sensação de se sentir incluída no ambiente educacional. “*Depois de velha me senti nova, me senti procurada pela escola, estando na escola, narra*”. A experiência de se ver de volta à escola repercute no reconhecimento do seu potencial como estudante, revelando autoestima revitalizada: “*Não sou tapada, já conheço alguma coisa, aprendi mais um pouco. Estar na escola aprendendo a ler é sinal que a gente está aprendendo*”. Sua relação com a aprendizagem proporciona a melhora da autoestima. Ela se sente adolescente e se diz orgulhosa de se ver entre os objetos escolares. Interessante perceber como D. Felicidade relaciona a experiência escolar ao ser criança, identifica suas atitudes como infantis, expressando comportamentos típicos das crianças no imaginário escolar: olhar o caderno do colega; comparar-se com os outros; competir com os colegas. “*Na outra turma,*

tinha Damiana, que sabia ler mais do que eu, mas nesta turma não tinha ninguém que soubesse mais do que eu”, destaca. Fica evidente a satisfação de se sentir evoluindo na aprendizagem.

“Eu me vi escrevendo e achei bonito” (D. Lili)

Chegando a Saquinho, na casa de D. Felicidade, D. Lili esperava para assistir ao vídeo. Ela assistiu toda a filmagem em silêncio, rindo às vezes e tecendo pequenos comentários: *“Olhe, como a comadre está! Olha, como fiquei aqui”!* Ria e prosseguia a leitura de si e dos outros, encantando-se com cada passagem. Ao término da sessão, ela foi solicitada a falar sobre o vídeo, suas percepções, opiniões e sentimentos. Muito disposta, D. Lili expôs:

Eu me vi escrevendo e achei bonito. Fiquei alegre e estou alegre pelo que vi agora com a senhora neste aparelho (o notebook). Eu gosto de estudar com as meninas, Celestina, Mariinha. Gostei também de ter estudado com Carla. Eu tenho os livros guardados, quando tenho tempo, eu pego e escrevo, faço meu nome para me lembrar, depois guardo. Pego também para espiar e lembrar da leitura. Eu aprendi a assinar meu nome, aprendi a fazer conta. Fiz provas no final do ano passado, mas não sei o resultado se passei nas provas. Não recebi as provas de volta para saber como fui (D. Lili - Entrevista episódica).

O que D. Lili destaca de mais relevante neste excerto é a sua relação afetiva com o livro: *“Eu tenho os livros guardados, quando tenho tempo, eu pego e escrevo, faço meu nome para me lembrar, depois guardo. Pego também para espiar e lembrar da leitura”*. Nessa fala D. Lili coloca o livro quase como objeto sagrado, guardado e registrado com seu nome, permitindo-se, de vez em quando, espiá-lo para não se esquecer da leitura. Essa imagem revela o poder de sedução que a leitura produz, mas, também, o cuidado com o livro para que não se perca; o pouco tempo para estar com o livro; a necessidade de “treinar” a escrita do nome; e o desejo de não esquecer a leitura.

D. Lili inclui na sua narrativa as suas aprendizagens: assinar o nome e fazer contas; por outro lado, denuncia o descaso do TOPA ao não lhe dar um retorno da sua avaliação. No decorrer da pesquisa, percebemos que D. Lili possui senso crítico sobre suas aprendizagens. Ela sabe que sua vivência naquele espaço poderia ter sido melhor, mais significativo, no sentido de que a experiência escolar poderia oferecer para o grupo possibilidades de poder se

situar com mais autonomia no mundo e se fazer presente na conquista dos seus direitos de cidadania.

D. Lili deseja ser alfabetizada para adquirir outras competências além do processo de decodificação e codificação. Uma alfabetização crítica que permita a autonomia dos sujeitos. A produção de conhecimento, nos espaços de alfabetização de adultos, jovens e idosos, deve ser um ato relacional. Isso quer dizer que os professores devem ser sensíveis às condições históricas, sociais e culturais de modo a contribuir de forma significativa para as formas de conhecimento e de significados que esses sujeitos trazem para o contexto escolar (FREIRE e MACEDO, 1990).

Em outro momento da conversa, D. Lili declara “Quero aprender a ler para ler livros, papéis, documentos que recebo”, diz D. Lili. Observa-se que seu desejo de ler está para além das concepções de leitura presentes nos espaços do TOPA. Então, uma educação crítica preconiza práticas pedagógicas que reafirme e aprofunde a necessidade de professores e estudantes usar suas próprias vozes. Que possam contar suas histórias e, ao exercer essa prática, criticar a história oficialmente narrada, comparando-a com a vivida (FREIRE e MACEDO, 1990).

“O que eu vi é que pejei para aprender e não aprendi até hoje” (D. Celestina)

Numa tarde de chuva, chego a Saquinho para assistir junto com D. Celestina as imagens filmadas nas aulas do TOPA. Em 2010, ela estudou com a professora Jane. No início de 2011, se matriculou para ter aulas com a professora Carla. Como a turma foi dividida em duas, D. Celestina optou por ficar com Jane, porque as aulas eram ministradas na Associação dos Agricultores, perto de sua casa.

D. Celestina optou por assistir ao vídeo à tarde, porque pela manhã se ocupava dos afazeres domésticos e das atividades na lavoura. Ao chegar, ela já estava esperando com o esposo e a filha para assistir às cenas em sala de aula. Não contava com tais presenças, mas não podia recuar. Sr. Magno, seu esposo, fazia questão de estar ao lado dela nos momentos em que fosse falar sobre as aprendizagens. Isso causou certa preocupação, porque percebi que D. Celestina estava mais tímida. Ainda assim, resolvi encarar o desafio.

D. Celestina ajudou-me a colocar o *notebook* sobre a mesa. Todos sentaram ao redor, para assistir ao vídeo das aulas com as professoras alfabetizadoras. Ficamos por mais de duas horas assistindo às filmagens. Como ficou tarde, outro encontro foi marcado para continuar a leitura. O esposo de D. Celestina e sua filha adotiva sempre riam das filmagens e

questionavam o porquê da pouca participação dela nas aulas, pois ela se mantinha em silêncio, respondendo às atividades e quase nunca chamava as professoras a fim de esclarecer possíveis dúvidas.

No dia seguinte, tivemos um novo encontro. D. Celestina estava com os familiares, o *notebook* sobre a mesa foi instalado a fim de reiniciarmos a atividade. No entanto, ao terminar de assistir às filmagens, o marido pediu licença para ir à roça e a filha se retirou para fazer outras atividades domésticas. Perguntei para D. Celestina como ela se percebia naquelas cenas, pedindo que falasse dela, contasse suas aprendizagens escolares e as experiências de leitura e escrita.

O que eu vi é que pejejei para aprender e não aprendi até hoje. Eu queria aprender a ler e a escrever. Eu acho bonito e bom quem sabe ler e escrever. Eu queria aprender fazer uma conta. Eu não sei fazer conta no papel, todo mundo quer aprender. Na escola a gente se diverte, a gente fica com os amigos conversando e isso é bom, mas eu não aprendi quase nada ou nada. A gente conhece as letras, mas não sabe juntar. Eu escrevia as atividades e mostrava a professora, mas na hora de juntar as letras, o que a gente escrevia, ela mandava consertar. Eu ficava sem entender nada. Aprendi pouco. A gente tinha que copiar tudo pelo quadro e fazer as datas do dia, o nome da gente. Quando a gente chegava, a primeira coisa que fazia era a data e depois as atividades que a professora passava do livro ou no quadro. Uma coisa que sempre faço é estudar o alfabeto. Eu sempre estudo o alfabeto. A gente conhece as letras, mas na hora de juntar as palavras para formar as palavras, fazer os nomes, a gente não sabe. A gente não sabe fazer o nome sem olhar. Os que têm nome pequeno aprendem, mas o meu nome é grande, então, eu não sei. Com essa experiência, aprendi apenas algumas palavras. Aprendi as palavras mais fáceis. Eu gostei muito de uma atividade que a professora fez da gente fazer o crachá, porque a gente desenhava o que queria, pintava e colocava nosso nome. No final do ano, em dezembro, fizemos o desenho de uma vela. Lá na escola a gente conversava e se divertia bastante, apesar de não ter aprendido muita coisa. Estudar depois de velha, nesta idade, é preciso ter cabeça, pois a gente já está com o juízo escaldado. Vou para escola, quando chego lá estudo aquela folhinha, e aí venho para casa, a professora manda uma atividade. (D. Celestina - Entrevista episódica).

As críticas tecidas concernentes às práticas pedagógicas, bem como as atividades elaboradas nos espaços do TOPA estão presentes nas reflexões de D. Celestina. Ela diz: “*Eu queria aprender a ler e a escrever*”, resumindo o objetivo a ser alcançado nesses programas. No entanto, ela chama a atenção para o fato de não ter aprendido nada ou quase nada, independente das explicações da alfabetizadora às quais, na verdade, não ofereciam possibilidade de o sujeito avançar na aprendizagem da leitura e da escrita.

Para D. Celestina, as atividades lúdicas são mais interessantes que as mecânicas e repetitivas envolvendo a decodificação de palavras e textos. A colaboradora afirma: “*Aprendi as palavras mais fáceis. Eu gostei muito de uma atividade que a professora fez da gente fazer*

o crachá, porque a gente desenhava o que queria, pintava e colocava nosso nome". A ludicidade desperta a criatividade, a imaginação e contribui na melhoria das relações humanas. Através de práticas pedagógicas privilegiando atividades lúdicas, os idosos sentem-se estimulados a participar ativamente das ações propostas e, conseqüentemente, avançar na aprendizagem da leitura e da escrita.

O desencanto de D. Celestina com a escola pode ser advindo das práticas pedagógicas enfadonhas e metodologias inadequadas em relação à sua idade e sem significado para seu cotidiano. Isso fica perceptível quando ela diz: *“Estudar depois de velha, nesta idade, é preciso ter cabeça, pois a gente já está com o juízo escaldado. Vou para escola quando chego lá, estudo aquela folhinha, e aí venho para casa, a professora manda uma atividade [...]”*. Mas em casa não há quem a oriente nas atividades escolares e, além disso, não há tempo para tal, porque há demandas mais urgentes. Apesar do desejo de aprender a ler e escrever, D. Celestina sente suas aspirações frustradas por conta da inadequação da metodologia utilizada nos espaços do TOPA.

Das suas experiências no TOPA, D. Celestina reconhece que uma das vantagens de frequentar as aulas está na oportunidade de socializar-se, de se encontrar com as amigas: *“Na escola a gente se diverte, a gente fica com os amigos conversando e isso é bom, mas eu não aprendi quase nada ou nada”*. Talvez essa seja a razão mais relevante para justificar a permanência em sala de aula, mesmo admitindo as expectativas frustradas, como expressa D. Celestina: *“Lá na escola a gente conversava e se divertia bastante, apesar de não ter aprendido muita coisa”*.

As atividades escolares não se constituem para D. Celestina como práticas prazerosas, pois há sempre uma cobrança. Os sujeitos da sala de aula são convocados a participar das atividades de leitura e escrita, mas não veem significado/sentido nas ações propostas.

D. Celestina compreende que a aquisição da cultura letrada, a partir das atividades de decodificação e codificação realizadas em sala, não surte os efeitos desejados, pois para que a pessoa se torne letrada é necessário muito mais do que a mera mecanização de atividades centradas apenas na decifração do código linguístico. O tempo de aprendizagem parece ser curto para incluir atividades visando à interação mais efetiva com o texto escrito; a escolha metodológica da alfabetizadora privilegia os exercícios metalinguísticos em detrimento de atividades capazes de instigar a descoberta de significados e sentidos do texto lido pelos aprendizes.

Um dos fatores do insucesso da aprendizagem de D. Celestina decorre da divergência de objetivos entre seus anseios de aprendizagem e a proposta pedagógica desenvolvida pelo

TOPA. Ela deseja aprender a ler e escrever para a vida cotidiana e para o mundo, contemplando as funções sociais da leitura e da escrita nos diversos espaços sociais por onde circula. Entretanto, a metodologia do TOPA se apoia numa concepção de letramento autônomo, onde se enfoca a mecanização de decifração do código linguístico e se delega ao aprendiz a responsabilidade de (auto)constituir-se, solitariamente, como um sujeito alfabetizado e letrado. Fica evidente que tal proposta não dá conta da alfabetização, muito menos do desenvolvimento do letramento.

D. Celestina relata ainda: *“A gente conhece as letras, mas não sabe juntar. Eu escrevia as atividades e mostrava a professora, mas na hora de juntar as letras, o que a gente escrevia, ela mandava consertar. Eu ficava sem entender nada.”* A fala da colaboradora leva a afirmar que o fato de ela não ter conseguido realizar o desejo de ler e escrever, não retira dela a capacidade crítica. Sua atitude perceptiva, autocrítica e avaliativa das práticas pedagógicas realizadas no contexto pedagógico revela-se nas entrelinhas da narrativa quando diz: *“A gente tinha que copiar tudo pelo quadro e fazer as datas do dia, o nome da gente. Quando a gente chegava, a primeira coisa que fazia era a data e depois as atividades que a professora passava do livro ou no quadro”*.

Logo, ao tomar a palavra para narrar-se, D. Celestina confirma o pensamento de Larrosa (2010, p.143): “[...] não se sabe o que se quer dizer. Mas se sabe o que se quer: dizer. Um dizer em que a liberdade ao mesmo tempo se afirma e se abandona: se afirma abandonando-se, se abandona afirmando-se”. D. Celestina sabe que não aprendeu a ler e a escrever e tem a compreensão de que as dificuldades estão centradas exclusivamente no aprendiz, não reconhecendo a falta de condições favoráveis à aprendizagem no espaço escolar e nas práticas pedagógicas.

Ao se pronunciar como conhecedora da situação, D. Celestina mostra atitude política como cidadã idosa, semianalfabeta, mas que sabe teorizar e explicar, na sua percepção, a ineficácia de uma pedagogia que exclui o sujeito da oportunidade de ler o mundo.

“Eu me sinto feliz porque estou no meio das minhas amigas” (D. Vitória)

Chego à casa de D. Vitória para conversar sobre as filmagens. Ela organiza a sala e pede para que eu sente no sofá. Coloca uma mesa pequena à minha frente. Ali, instalo o *notebook*. D. Vitória se posta ao meu lado e inicia a leitura das cenas. Ela prefere assistir tudo e conversar depois. E assim é feito. Ela é muito crítica. Ouvia as conversas no vídeo, ria e

fazia pequenos comentários dos colegas. Não foi possível assistir toda a filmagem. Quando terminou a primeira sessão, D. Vitória construiu a seguinte narrativa:

Lá na escola do TOPA, quando chego na porta, já tem gente. Quando piso na porta, eu digo: - Épa, minha gente, êta meu pessoal, boa noite! Deus dê boa noite para todos! Então, minha professora, eu me sinto feliz com ela. Ela é sensível e paciente. Ela ainda me pede a bênção. Ali na escola, eu me sinto alegre e vigorosa. Ali não penso em nada de ruim. Eu me sinto feliz porque estou no meio das minhas amigas, fazendo coisas boas que eu estou querendo aprender a fazer meu nome. Minhas amigas estando ali, elas também estão pelejando, desejando essa alegria que é aprender a ler e a escrever. A gente não pode desanimar com as dificuldades para aprender a ler e a escrever, porque o que a gente quer é aprender, é ler descobrindo os nomes dos nossos filhos, corrigir, saber de quem é o nome e quem é quem, mas antes disso preciso saber ler e escrever o meu nome. Eu passo o dia na labuta, quando chega a noite, eu tomo meu banho, boto a minha roupa limpa, coloco o meu pano na cabeça, pego os meus caderno e livro e vou para a escola. Se a gente sabe ler, você está me dando um papel, eu sei ler o que está no papel. Se eu não sei ler o que está no papel, eu pego o papel pra mim e vou procurar alguém para ler pra mim, alguém que dê aquela leitura, que leia o que está escrito ali. Eu não sei de nada, então eu vou acreditar naquilo que a pessoa disse da leitura. Eu fico sempre na dúvida, aí chega outra pessoa aqui que sabe ler, eu pego o papel e dou para aquela pessoa ler, para entender e explicar alguma coisa sobre o que está escrito e aí quando explica bem eu fico ciente do que se trata e de que a pessoa sabe. No papel, como já disse, não sei de nada, por isso tenho que perguntar. Tem pessoas que me explicam direitinho para entender e tem outras que apenas falam assim por cima, mas não esclarece. Então, quer dizer que quando me explicam tudo certo, eu fico naquilo e penso que a pessoa disse tudo certo, mas descubro depois que está faltando alguma coisa, porque a pessoa não explicou corretamente como deveria (D. Vitória - Entrevista episódica).

Como não foi possível assistir à filmagem por completo num único dia, fez-se necessário combinar outro dia para a finalização desta atividade. Após assistir o vídeo todo, ela disse: “Agora vou falar, mas não quero que anote nada e nem grave, primeiro a senhora escuta, depois a senhora escreve e lê para mim”. Percebo a autonomia de D. Vitória diante da pesquisadora; sua postura demonstra, espontaneamente, o reconhecimento dos direitos como sujeito da pesquisa, estabelecendo o lugar e procedimentos da pesquisadora. Aceito a proposta, sigo à risca sua orientação. Ouvi atentamente as narrativas que evocam o letramento como dispositivo para o exercício da cidadania. Ao final, nos despedimos e retornei para casa a fim de escrever o texto ouvido e, em seguida, textualizá-lo de modo a proceder à leitura no próximo encontro, no dia seguinte. Li a narrativa em voz alta para que D. Vitória tomasse conhecimento do texto produzido a partir da filmagem, sendo logo solicitada a refazer algumas coisas, ela dizia: “Reveja onde a senhora escreve assim, escreve ‘isso’ e aquele ponto, pois não foi assim”. Por fim, reescrevi o texto com D. Vitória ao lado.

Seguindo a narrativa apresentada no excerto anterior, várias questões são relevantes para compreender a atuação de D. Vitória em sala de aula e no mundo. Destacamos, inicialmente, algumas das suas posturas: o carinho e atenção demonstrados pela professora - *“Então, minha professora, eu me sinto feliz com ela. Ela é sensível e paciente. Ela ainda me pede a bênção”*. Ao reconhecer tais qualidades e o respeito que a professora demonstra por ela, D. Vitória mostra determinação e disciplina porque acredita no valor da aprendizagem; descreve sua rotina diária na qual destaca o ritual para ir à escola como um momento importante: *“Eu passo o dia na labuta, quando chega a noite, eu tomo meu banho, boto a minha roupa limpa, coloco o meu pano na cabeça, pego os meus cadernos e livro e vou para a escola”*. Sente-se feliz no ambiente escolar, pela oportunidade de estar entre suas amigas, corroborando, sobretudo, para a socialização dessas senhoras; a oportunidade de deixar o ambiente doméstico para se sentir disposta a se apresentar como alguém com um projeto de aprendizagem, de mudança de vida. *“Ali não penso em nada de ruim. Eu me sinto feliz porque estou no meio das minhas amigas, fazendo coisas boas que eu estou querendo aprender a fazer meu nome”*. Em outro momento, a colaboradora narra experiências em situações de letramento nas quais sente a necessidade de sempre saber o que está escrito nos documentos. Ela procura alguém para ler o documento ensejando esclarecer dúvidas; enquanto a pessoa lê o texto, ela vai questionando as interpretações e, depois, chega à conclusão do que buscava compreender.

D. Vitória entende sua inscrição e participação nos espaços do TOPA como uma maneira de oportunizar aprendizagens de letramento e inclusão à cultura letrada. Deseja se aproximar do saber letrado, como revela:

Quando chego num lugar eu sei dizer para as pessoas e elas sabem o que queria dizer sobre o que eu procuro, seja documentos ou objetos que preciso resolver. Mas depois dos documentos prontos, as pessoas pedem para eu assinar e a minha resposta é que eu não sei (D. Vitória - Entrevista episódica).

D. Vitória explana sua competência comunicativa ao explicitar aos encarregados sobre a demanda como cidadã na resolução de determinadas situações; ao expressar que tem competência em se dirigir aos funcionários, ela demonstra consciência metacomunicativa, pois ela sabe que consegue estabelecer uma interlocução eficiente se posicionando, adequadamente, na oralidade. Contudo, ao se deparar com a necessidade de se legitimar por meio da assinatura, ela se constrange ao revelar que não tem o domínio da língua escrita. Mais adiante, ela narra os sentimentos de frustração: *“Então, elas pegam a esponja de tinta e*

melam o meu dedo e coloco no papel e voltam alguns, não são todos, pegam um pedaço de papel para limpar o meu dedo. Depois eu saio na rua chateada quando vejo meu dedo sujo, porque não sei fazer o meu nome”.

A representação simbólica da escrita por meio da impressão digital implica em uma situação de constrangimento para a pessoa analfabeta; a marca digital torna a pessoa socialmente desqualificada, embora os saberes culturais dessa pessoa instrumentalizem-na para viver o cotidiano sem barreiras de comunicação, participando inclusive de diversas práticas de letramento. D. Vitória constitui-se, assim, em uma mulher letrada. Seu objetivo inicial em estar no TOPA se resume a aprender a assinar o nome, embora, aos poucos, esse interesse se expanda porque, nas suas palavras: *“Quero é aprender, é ler descobrindo os nomes dos nossos filhos, corrigir, saber de quem é o nome e quem é quem, mas antes disso preciso saber ler e escrever o meu nome”.*

Mesmo sem saber ler e escrever, D. Vitória valoriza os documentos e guarda-os para o caso de alguma eventualidade. Observa:

Eu não sei ler, mas tenho meus documentos guardados numa pasta, tenho certidão de casamento, registro de nascimento, documentos dos netos, os cartões de banco. As pessoas me mandam jogar alguns documentos fora, mas eu não jogo porque a gente pode precisar deles (D. Vitória- Entrevista episódica).

Sejam quais forem as práticas de leitura e escrita usadas pelos sujeitos, como lembra Street (2006, p.466), “[...] elas são associadas a determinadas identidades e expectativas acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar”. Logo, os diversos gêneros textuais guardados ou utilizados no cotidiano, revelam valores, hábitos e gostos individuais, socioculturalmente contextualizados.

Para D. Vitória, aprender a escrita do nome permite a construção de uma nova identidade, pois, no seu entender, uma mulher ao assinar o nome não é mais analfabeta. Entretanto, mesmo sem saber ler e escrever textos, o letramento se faz presente nas práticas sociais, tanto na família quanto em outros grupos. Assim, embora morando em uma comunidade rural com predominância da oralidade, as práticas culturais, políticas, religiosas, comerciais etc. são permeadas por gêneros textuais legitimadores das ações dos moradores.

Se a leitura for pensada como uma prática, conforme sinaliza Chartier (2001, p. 101), “há a cada dia milhões de indivíduos que realizam milhões de atos de leitura [...]” e em cada ato de letramento, seja social ou individual, as pessoas constroem sentidos e identidades. Desse modo, D. Vitória busca o espaço para se reafirmar enquanto mulher, independente do fato de fazer parte do contingente de pessoas que não sabem assinar seu nome.

“Quando a gente lê, a gente distrai a mente e busca entendimento” (D.Mariinha)

D. Mariinha é uma senhora calada, muito tímida e risonha, sucinta nas palavras e na construção do texto. Marquei com ela para assistirmos às cenas do vídeo. Ela disponibilizou uma tarde para a atividade. Então, cheguei a sua casa numa sexta-feira. D. Mariinha arrumou a mesa para sentarmos. Liguei o *notebook*. Ela assistiu apenas às cenas das aulas com a professora Jane, com muita tranquilidade e silêncio. Às vezes, sorria. Após assistir ao material, pedi que falasse da experiência vivenciada no Espaço do TOPA, visto já ter tido outras experiências escolares quando era jovem e trabalhava como empregada doméstica em Salvador. Naquela época, ela trabalhava durante o dia e estudava à noite. D. Mariinha narrou:

Retornar e estar na escola é muito bom, porque a gente vai relembando o que estudou e vai conhecendo mais coisas. É bom estudar! Nesta experiência aprendi mais alguma coisa, a leitura, porque a gente vai buscando aprender mais alguma coisa. Quando a gente lê, a gente distrai a mente e busca entendimento. Eu ia para a sala do TOPA para aprender mais a leitura. Eu quero estudar porque a gente aprende mais. Eu leio todos os dias a Bíblia e o livro de Padre Marcelo Rossi – Ágape. Ah, eu tinha esquecido das contas que revisei na sala do TOPA. Estar na escola, me ajudou a revisar as contas da matemática, porque já tinha esquecido alguma coisa e também voltei a escrever todos os dias, porque eu não escrevia todos os dias. Era difícil escrever. No TOPA, eu precisei comecei a escrever todos os dias. Quando eu era jovem, eu estudei até a 5ª série. A escola puxava por a gente. E eu estudava a noite, porque trabalhava durante o dia, mas não concluí a 5ª série, porque saí do emprego. No TOPA, era diferente porque ensinava para quem não sabia ler e escrever. Era o ABC. Eu ia para revisar o que tinha esquecido e pra me divertir, porque a gente aprende a conviver no grupo, ali a gente conversava e estudava. Então, a gente se encontrava ali para esquecer um pouco o dia de trabalho. E acabava esquecendo os problemas de casa. Pra mim foi mais uma experiência boa (D. Mariinha).

D. Mariinha considera a experiência no TOPA como aperfeiçoamento e formação. Ela reconhece o crescimento e trata o TOPA como lugar de desenvolvimento, memorização e aprendizagem. Ao contrário das outras mulheres, ela sabe ler e buscou o espaço para trocar experiências, aprender e ensinar.

A possibilidade de o sujeito aprender com o auxílio de outro é bem maior do que estando sozinho. O desempenho do outro a partir da interferência de um colega ao lado ou do professor é de fundamental importância na teoria de Vygotsky (OLIVEIRA, 1997). Isso acontece porque não é qualquer pessoa que pode contribuir com determinada atividade e nem sempre se pode ajudar naquilo que ainda não se sabe. A capacidade de beneficiar o outro decorre das interlocuções orais e escritas num determinado nível e momento, mas não antes das relações estabelecidas entre os pares.

Enquanto narra sua experiência na EJA e no TOPA, D. Mariinha menciona as práticas de leitura no cotidiano e no contexto de aprendizagem escolar. Ao fazê-lo, reconhece os modos próprios de leitura e as aprendizagens construídas ao afirmar que lê “*a bíblia e o livro de Padre Marcelo Rossi – Ágape*” diariamente. Afirma ainda encontrar na escola o espaço de revisitação daquilo já sabido quando diz: “*Ah, eu tinha esquecido das contas que revisei na sala do TOPA, estar na escola me ajudou a revisar as contas da matemática, porque já tinha esquecido alguma coisa e também voltei a escrever todos os dias, porque eu não escrevia todos os dias*”. Em acordo com o dito por Goulemot (2001, p. 113): “Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer a memória de leituras anteriores e dados culturais”, D. Mariinha compreende a necessidade de retomar as aprendizagens anteriores, a fim de integrá-las às atuais.

O letramento experimentado por D. Mariinha se constitui como uma prática social. No espaço do TOPA ela aprende e ensina, e, em casa, usa o aprendizado para o enriquecimento espiritual. Os sentidos do letramento assumem diferentes significados em contextos e espaços, demarcando identidades e a negociação dos seus usos.

D. Mariinha retoma o TOPA como lugar que institucionaliza os saberes escolares. Busca o espaço num processo de ancoragem; de encontrar novas possibilidades para sua vida. Nesse espaço, presume-se, aparecerão outras possibilidades de enxergar o mundo e, mais ainda, de estar inserida no contexto da cultura letrada. Portanto, embora sendo alfabetizada, D. Mariinha se insere no ambiente e cria táticas de aprender e ensinar aos colegas, demarcando momentos de interação com o *habitus* construído ao longo da sua trajetória de vida.

Nos espaços de aula do TOPA, estas senhoras se sentem rejuvenescidas e alegres por estar interagindo e socializando aprendizagens com os colegas e alfabetizador/professor; porém, elas vão ali também por outro desejo que é o de ter o domínio da leitura e da escrita; desejam estar incluídas nos grupos sociais, na condição de mulheres letradas, sem medo de ser convocadas a codificar e decodificar textos escritos, mesmo quando não reconhecem as letras. Entretanto, observa-se que as idosas se apropriam de estratégias de forma a participar e usar práticas de letramentos no cotidiano, mesmo temendo a ‘convocação’ e consequente exclusão. Elas negam a condição de mulheres letradas por acreditar que letrados são os sujeitos com domínio pleno da leitura e da escrita, mas utilizam outros meios para resolver questões emergentes relativas às práticas de leitura e escrita. Essas senhoras desenvolveram formas para imprimir os *habitus* cotidianos e, ao mesmo tempo, vão se constituindo como

mulheres do letramento, fazem uso e interagem com práticas sociais de letramento no cotidiano.

Breve nota de final de capítulo

A chegada do TOPA na comunidade rural representa mais um espaço institucional que deveria oportunizar o acesso à cultura letrada, “legítima”. No cenário escolar as idosas criaram expectativas de aprender a ler e escrever. A convivência em sala de aula se configurou como oportunidade de aprendizagens múltiplas, além das estritamente escolares. As cenas filmadas revelam como as idosas narram e constroem os próprios textos, tendo como base as histórias de vida, as práticas sociais e culturais cotidianas. Através do processo de interlocução entre a professora e idosas, essas estudantes demarcam as identidades em sala de aula e reafirmam desejos outros.

O letramento aspirado por elas implica em ler e escrever cartas, bilhetes, lista de compras, assinar o nome, além de ter acesso a outros gêneros textuais, que não se incluem como partes integrantes das práticas pedagógicas ensinadas. Os conteúdos das aulas se baseiam em atividades linguísticas de livros didáticos, estabelecidas previamente no planejamento feito por coordenadores e alfabetizadores. O letramento escolar não contribuiu para a autonomia da condição de mulher a partir do lugar social ocupado na comunidade. Isso desperta nas idosas impressões como: “*na velhice é difícil aprender*”; “*não tenho mais idade para isso*”; “*já estou com juízo escaldado, por isso não consigo mais aprender*”. Percebemos então que ao final de oito meses, o TOPA não alcançou os objetivos e as mulheres não concretizaram as expectativas.

UMA HISTÓRIA DE PESQUISA QUE TERMINA EM CARTAS

Para a escrita das considerações finais desta tese, peço licença aos possíveis leitores deste trabalho para escrever duas cartas: a primeira endereçada às colaboradas e outra aos leitores, ambas expressando as aprendizagens e reflexões vivenciadas no decorrer da pesquisa. A utilização desse gênero textual na pesquisa foi encorajada pela minha orientadora – professora Dra. Kátia Mota – com a qual divido minha paixão pela temática do estudo e reforço o compromisso social de dar continuidade a este trabalho em prol do respeito e reconhecimento do papel social que as colaboradoras de pesquisa exerceram/exercem não só na comunidade local, mas também na acadêmica, no sentido de ampliar nossos horizontes diante das questões sociais e de letramento.

Sendo assim, o capítulo está organizado em três partes: na primeira, apresento as cartas que as idosas escreveram para os seus destinatários revelando sentimentos e experiências com a pesquisa; na segunda parte, escrevo uma carta para as mulheres contando sobre as aprendizagens construídas a partir da observação do cotidiano da comunidade e ao lado delas; na terceira, faço uma carta endereçada aos leitores relatando os desafios e tudo que foi apreendido no percurso deste estudo.

Saquinho, 28 de dezembro de 2012

Maria Cristina,

Lembranças, como se foi de Natal? Feliz Ano Novo? Como se vai de trabalho, tudo bem? Queria contar para você da pesquisa que estou participando. Me senti muito bem e alegre, a Professora Áurea ficava conversando com a gente e nos deixa alegre. Gostei, a gente bota a conversa no juízo e aprende mais.

O estudo eu não aprendo porque a cabeça não dá. Eu não aprendi a ler e a escrever com a pesquisa, mas a gente aprendeu com o passado, com os trabalhos e a luta. Eu não ensinei, mas vi o povo conversando para aprender. Para aprender depois da idade é difícil. Eu queria saber ler para pelo menos ir para São Paulo e saber onde estou, porque a gente vai aprendendo com o que o povo fala, conversa e aí a gente bota na cabeça.

O povo mais velho dizia que morrendo a gente aprende, mas eu não aprendo mais, não tenho minha cabeça para juntar muita coisa para contar como D. Vitória.
Abraços,

D. Celestina

Inhambupe, 28 de dezembro de 2012

Áurea,

Boa tarde! Achei importante participar da pesquisa, pois aprendi muitas coisas diferentes, coisas que eu não sabia; coisas que participamos e falamos. E foi muito importante conhecer vocês. A pesquisa foi boa porque fiquei sabendo de alguma coisa nova, fiquei contente de ter lembrado as coisas antigas, velhas que já tinham se passado.

Sempre que eu falei foi tudo verdade, pois não tive vergonha de passar nada, pois tudo foi momento importante. Fiquei mais conhecida. Conheci Áurea, uma grande amiga. Isso me trouxe muita felicidade.

Na observação das aulas, eu sempre aprendia mais um pouco. Antes nunca teve aula para gente idosa estudar. Foi um grande movimento para a vida da gente, a gente se sente mais a vontade e mais solta. Tivemos muitos encontros maravilhosos. Lembrei da minha fase de infância, adolescência. Tá tudo marcado nesses livros, a gente sempre conversa das nossas lembranças.

Foram muitas histórias da minha vida do começo até aqui, que foram faladas para essa pesquisa. Lembrar foi muito bom, pois coisas que eu já tinha esquecido foram

lembradas. Aprendi muitas coisas novas que a gente conversou bastante. Os encontros ficaram marcados na minha vida.

Muito obrigada a vocês que trouxeram muitas coisas novas e eu nunca pensei de aprender e conhecer o que conheci. A vida da gente é um livro aberto. Seja bem vinda toda vez que quiser vir a minha casa, estou de braços abertos. Desculpe alguma coisa que não foi do agrado de vocês. E pra mim, eu fiquei muito feliz. Abraços e beijos. Muitas felicidades e feliz próspero ano para nós todos.

D. Felicidade

Saquinho, 28 de dezembro de 2012

Querida filha Maria, estou lhe escrevendo para contar sobre a pesquisa que participei com a professora Áurea.. Essa pesquisa começou em 2010 e já fez dois anos, está completando três anos agora. Eu estudava aqui na escola, aí a professora Áurea foi duas vezes à minha casa me convidar para fazer parte da pesquisa, depois ela foi me fazer uma entrevista e eu falei com ela as histórias de serviços, que eu gostava de trabalhar, eu gostava de estudo. Depois ela começou a vir nas aulas, na escola, fazia reunião com a gente e tirava algumas perguntas.

Eu quero contar para você que gostei desses encontros, porque ensinei e aprendi coisas boas. Eu não gosto de contar coisas ruins, só quero contar coisas boas. Aprendi assinar meu nome, a conversar na presença das colegas. Essas reuniões com as colegas são muito boas. Eu não quero estudar mais, porque não tenho mais idade para isso. Vim para essas reuniões porque eram boas, eu aprendia e me divertia. Deixo aqui saudades. Quando me despeço fico com saudades. Eu quero te ver, quero saber se você e minha neta estão boas. Uma benção para você, um beijo e um abraço. Estou com saudades. Aqui eu posso contar o que aconteceu nas reuniões.

P.S: Ela vai querer saber quem escreveu essa carta para a mamãe e eu digo que foi uma professora.

Lili, sua mãe.

Saquinho, 28 de dezembro de 2012

*De Maria José Barbosa
Para: Antonio José Barbosa*

Querido irmão, estou lhe escrevendo esta carta para dizer que estou participando de uma pesquisa sobre meu passado.

Eu comecei a estudar em Programa de alfabetização com Dilma e conheci uma professora da UNEB. Ela é uma pessoa muito importante na comunidade, ela já tinha escrito um livro falando de mãe Catarina e de alguns outros idosos para falar da vida de nossa comunidade. Agora está fazendo uma pesquisa sobre pessoas que voltaram a estudar e eu estou participando e estou gostando. Já tivemos muitos encontros. Primeiro tivemos encontros em casa, depois na escola e por último, tivemos seis encontros na casa de D. Felicidade. E o último é hoje, onde estamos fazendo uma carta, para contarmos o que achamos dos encontros.

Particularmente, eu estou gostando muito porque estou lembrando muitas coisas que já aconteceu em minha vida e

participando das experiências de vida de minhas companheiras. Nesses encontros, conheci outras pessoas, além de D. Áurea, muito querida, Priscila, Lange e Juli. Foi e sempre será uma experiência única que jamais esquecerei. Termino esta carta com muitas saudades e um dia você terá a participação que tive nesse ano de 2012, nessa pesquisa.

Tchau.

Saquinho, 28 de dezembro de 2012

Áurea,

Estou escrevendo essas linhas para saber de suas notícias e no mesmo tempo contar das minhas, sua querida Vitória está com saúde. E você como é que vai? Eu queria te dizer que durante a pesquisa para mim foi muito importante esse encontro, seu e meu. Foi muito legal, eu sentia muito felicidade no dia em que nós se encontrava. Que eu mais você foi uma felicidade.

Com você eu pude encontrar mais alegria porque junto com Lene foi muita felicidade nos dias do encontro e na sala de aula, se eu já tinha felicidade; naqueles dias aumentava mais junto com todos.

Quando eu te vi pela primeira vez na minha casa trazida por Sônia, eu não imaginei que iria fazer parte desses encontros. Hoje, me sinto muito feliz, foi através do TOPA que tudo se iniciou.

Olha! Eu não sei se tive muita coisa de bom para oferecer a você, mas tudo que me perguntava eu respondia e achava que eu estava respondendo legal.

Era pela memória que eu respondia, porque quando a gente é criança a gente vem ouvindo palavras boas e palavras ruins, então a gente aprende com as coisas que são boas. A gente aprende pela memória e fala pela memória.

Esses encontros foram muito bons também porque eu pude lembrar os tempos de criança, de juventude e eu me sentia legal. Eu pude sentir muita saudade. Deus me perdoe, se for pecado, mas se eu pudesse eu voltaria o tempo de criança.

Vocês têm o coração fresco por mim. Pessoas que não tem preconceito de chegar perto de mim. Eu termino essa carta com muita saudade de você. Áurea, eu tinha minha amiga, experiência de fazer carta, porque eu nunca perdi o jeito de fazer uma carta e ainda mais experiência eu tenho de ditar uma carta, mais experiência eu tenho. Termino com muita saudade. Feliz ano novo!

E nada mais da amiga querida

D.Vitória.

UMA CARTA PARA AS IDOSAS

Salvador, 20 de março de 2014

Caras mulheres, companheiras e amigas da pesquisa,
Li as cartas que vocês escreveram contando sobre a pesquisa e fiquei muito feliz com o que vocês relataram. Quero dizer que passei um tempo sem poder visitá-las porque precisava fazer a leitura e escrever sobre os materiais que produzi com vocês na pesquisa para apresentar na universidade onde estudo.

Bem, a leitura que fiz de cada carta me deixou encantada e me fez lembrar os diferentes momentos e espaços em que estivemos juntas. Pude recordar das cenas gravadas nas salas do TOPA, das entrevistas, das conversas e da participação de vocês nos espaços biográficos. Quero contar que durante a pesquisa ficava triste quando vocês diziam que não tinham mais idade para aprender. Minhas lindas senhoras, não tem idade certa nem tempo, nem lugar. Aprendemos todos os dias, é como nos diz D. Celestina: *“(..) a gente bota a conversa no juízo e aprende mais”*.

Das idas e vindas para Saquinho fui me dando conta do quão valioso foram os encontros em que estive com vocês, pois aprendi muito ao entrar em contato com minhas raízes sociais e culturais através das narrativas e conversas no decorrer da pesquisa. A vida afetiva, a luta diária, o trabalho braçal da roça, o casamento, a educação dos filhos e o cuidado com a família me levavam às memórias que estavam adormecidas em mim.

Tenho compreendido que aprendemos na convivência e comunhão com os outros homens e mulheres, como diz Freire. Portanto, devo a cada uma pelos ensinamentos, as trocas e sentimentos evocados em mim.

D. Celestina ensinou muitas coisas para todas nós, para mim especialmente me ajudou a rememorar as minhas lembranças da infância quando narrou que ao terminar os trabalhos da roça em família e com os vizinhos, as crianças, os jovens e os adolescentes se reuniam para brincar, dançar e cantar com grupos de cantorias, repentistas e brincadeiras de roda. Tudo isso foi muito presente na minha infância.

Mostrou-nos como administrar as finanças e o trabalho em comunhão com a família, seus dotes de dona de casa para passar bem uma roupa. Das aulas do TOPA, fez uma avaliação apontando os aspectos que poderiam melhorar o desempenho dos estudantes.

E sobre a pesquisa nos disse “[...] eu não aprendi a ler e a escrever com a pesquisa, mas a gente aprendeu com o passado, com os trabalhos e a luta. Eu não ensinei, mas vi o povo conversando para aprender”.

A verdade, D. Celestina, é que aprendemos com as nossas histórias e com as histórias dos outros que refletem “coisas da nossa vida”.

Enfim, é como a senhora afirma “[...] a gente vai aprendendo com o que o povo fala, conversa e aí a gente bota na cabeça”.

D. Felicidade, eu agradeço pela acolhida, apoio e cumplicidade. Quero dizer que a pesquisa não foi importante só para senhora, mas para mim, porque tudo que foi narrado, contado e explicado se constituiu em um material riquíssimo de histórias, experiências, saberes e memórias. Tenha certeza que na universidade estamos

aprendendo com todo o manancial que vocês construíram individualmente e na coletividade.

Gostei muito do que a senhora diz na carta: “Foram muitas histórias da minha vida do começo até aqui, faladas para essa pesquisa. Lembrar foi muito bom, pois coisas que eu já tinha esquecido foram lembradas. Aprendi muitas coisas novas, a gente conversou bastante”.

Quero confessar que me reconheci em seu potencial de mulher forte, líder, firme e determinada nas escolhas. Também acredito que como pesquisadora e mulher, precisamos ser firmes e ter atitude.

D. Lili, o que mais me entusiasmou nos encontros com a senhora foram os diálogos que tivemos; sua sensibilidade, habilidade para resolver as situações difíceis e a resiliência tão presente nas diferentes fases da sua vida. Sempre disposta a colaborar com a pesquisa ensinou e aprendeu como contou na carta que escreveu para sua filha: “Eu quero contar para você que gostei desses encontros, porque ensinei e aprendi coisas boas. Eu não gosto de contar coisas ruins, só quero contar coisas boas”.

Ensinar e aprender foram as ações da pesquisa e eu aprendi com a senhora que a persistência é a base de tudo. *E importante para mim quando a senhora diz "Essas reuniões com as colegas são muito boas [...] Vim para essas reuniões porque eram boas, eu aprendia e me divertia. Deixo aqui saudades. Quando me despeço fico com saudades", pois demonstra que nas reuniões vocês puderam apertar os laços de amizade, além de se divertir e aprender umas com as outras. Nossos encontros deixaram saudades!*

D. Mariinha, fiquei contente ao ler na carta que a senhora escreveu para seu irmão sobre a pesquisa que realizei no mestrado e a continuidade desta, com as mulheres idosas que participaram do TOPA. Chamou-me atenção a apresentação que a senhora faz do tema da pesquisa e o seu desenvolvimento.

Compartilhar e participar das experiências das companheiras é um modo de aprender, ensinar e refletir sobre as experiências e as aprendizagens de cada uma.

"Particularmente, eu estou gostando muito senhora coloca isso na carta, ao dizer: porque estou lembrando muitas coisas que já aconteceu em minha vida e participando das experiências de vida de minhas companheiras".

D. Vitória, quem me dera tê-la sempre pertinho de mim para me ensinar os segredos das parteiras e das palavras. No processo da pesquisa pude identificar a origem das suas palavras: “Era pela memória que eu respondia, porque quando a gente é criança a gente vem ouvindo palavras boas e palavras ruins, então a gente aprende com as coisas que são boas. A gente aprende pela memória e fala pela memória”.

Fiquei orgulhosa com o que a senhora disse na carta: “Eu termino essa carta com muita saudade de você Áurea, eu tinha minha amiga, experiência de fazer carta, porque eu nunca perdi o jeito de fazer uma carta, e ainda mais experiência eu tenho de ditar uma carta, mais experiência eu tenho”. Suas palavras me ensinaram a essência de outro saber que não é o saber da academia, mas o saber da vida: o letramento da vida.

E antes de encerrar está carta gostaria de dizer a vocês, caras mulheres, companheiras e amigas, que a pesquisa tornou-se rica porque cada uma falou dos seus saberes e conhecimentos da vida. E assim, me despeço deixando um grande beijo e muitas saudades do que vivemos durante a pesquisa.

Áurea da Silva Pereira

Caríssimos leitores,

Escrevo-lhes esta carta para dizer que não foi fácil chegar aqui, foram “muitas trilhas e muito chão”, mas cheguei. As idas e vindas a Saquinho para observar, etnografar, narrar e filmar me ensinaram que o ato de fazer pesquisa demanda tempo na construção teórico-metodológica e para estar no campo (re)definindo o método e analisando os dados coletados.

Não posso negar que as minhas raízes históricas, sociais e culturais estão fincadas na zona rural, e que desde a infância convivi com mulheres sem escolarização, e com a necessidade de se deslocar para outra comunidade rural para ter aula com uma professora “leiga”. Mas lembro-me que meu pai e minha mãe assumiram a responsabilidade de me alfabetizar e possibilitar o acesso, desde cedo, aos livros literários e didáticos em casa.

Quando completei 10 anos, meus pais venderam todas as terras e mudamos para um lugar onde eu e minha irmã, pudéssemos ter acesso a uma escola de melhor ensino, como eles diziam.

Vê-se assim, que cresci acompanhando de perto o descaso social e político com a educação pública oferecida para os sujeitos moradores do campo, mas hoje o letramento acadêmico pôde me empoderar e volto a uma comunidade rural para investigar a história de cinco idosas com o intuito de pesquisar as práticas sociais e cotidianas de letramento das mulheres que por muitos anos ficaram no silêncio.

No decorrer da investigação, enquanto observava e registrava as cenas do cotidiano, as conversas entre os moradores e participava da vida privada e pública das mulheres da pesquisa, sentia-me muito próxima daquela realidade e rememorava em silêncio as experiências de infância que tive na zona rural:

A presença das minhas tias avós, minhas conselheiras; as rezadeiras e as parteiras que frequentavam a casa dos meus pais se fazia tão presente em minha memória que me sentir como se estivesse vivendo aquele momento e me colocava cada vez mais como aprendiz das narrativas, dos saberes e das aprendizagens daquelas idosas.

Como pesquisadora e mulher apreendi que fazer pesquisa se constitui num processo de formação, autoformação e heteroformação, pois enquanto investigava

formava a minha identidade como pesquisadora e refletia sobre as aprendizagens da minha vida.

Devo confessar que vivenciar a pesquisa foi algo complexo, pois ao tempo em que procurava me aproximar das mulheres, criando uma intimidade, precisava afirmar para elas o meu papel de pesquisadora, observando e registrando os fenômenos. Esse deslocamento foi necessário porque busquei exercer com disciplina e rigor meu percurso pessoal e de pesquisadora.

No decorrer da coleta dos dados procurei com afinco (re)definir as metodologias a serem utilizadas no *lócus* e foi a partir desta perspectiva que realizamos os *espaços biográficos*. A realização do *espaço biográfico* constituiu-se para mim um desafio, mas o rico material coletado mostrou-me o quanto isso foi importante para mim, para as idosas e a pesquisa.

Entretanto, diante de tantos dados coletados, nas diferentes técnicas utilizadas, tomamos a difícil decisão de abrir mão de parte dele. Tal fato me deixou bastante angustiada, pois como pesquisadora sentia apego e acreditava que tudo deveria constar na escrita da tese.

No processo de apropriação e análise dos dados pude identificar mais de perto como as concepções de letramento

são heterogêneas, e variam de sujeito e de lugar, pois para cada sujeito o letramento tem um valor social, cultural e político.

Na condição de professora e estudante da área de educação percebi que a escola é o espaço legitimado para ensinar as estratégias de aprendizagem, mas as secretarias de educação, os gestores, os autores dos projetos de alfabetização e de livros didáticos desconhecem os usos de leitura e escrita das camadas populares e das comunidades rurais.

Portanto, é preciso que a comunidade acadêmica invista, ainda mais, em pesquisas que tratem os modos específicos como cada comunidade, grupo social, região e classe social utiliza o letramento, mas também os anseios, necessidades e objetivos almejados pelos sujeitos que vão às escolas.

Acredito que fechamos apenas um ciclo da pesquisa porque outros projetos de estudo serão iniciados a partir deste, tomando novos rumos. Creio também na relevância social e política desta pesquisa pelo seu ineditismo, por dois motivos: primeiro, na busca de leituras e pesquisas acerca do estado da arte, encontrei apenas uma pesquisa de mestrado da autora Luanda Sito que pesquisou sobre letramento numa comunidade quilombola no Rio Grande do Sul, não se atendo

exatamente a mulheres idosas. Sendo assim, esta pesquisa torna-se singular por tratar de letramentos, ruralidades e mulheres idosas em comunidades afrodescendentes; segundo, porque ao levar em conta o aumento significativo da população idosa no País e a forte concentração de pessoas analfabetas acima de 60 anos, a pesquisa traz forte contribuição para se pensar em políticas públicas destinadas a esse público, as quais reconheçam o patrimônio cultural dessas comunidades rurais.

O estudo das trajetórias de vida das cinco mulheres rurais promoveu interseções com pesquisas de gênero; letramentos rurais e escolares; programas de alfabetização; e formação de professores em programas de alfabetização.

Percebo a relevância da pesquisa e seu impacto social para uma política educacional de forma a promover o empoderamento das camadas populares a partir da nossa participação em diversos eventos nacionais e internacionais, como os já vivenciados no decorrer destes quatro anos de investigação, dos quais elencamos apenas alguns³⁸, além de

³⁸ PEREIRA, Áurea da Silva; MOTA, K. M. S. *Memórias de idosos "analfabetos funcionais" na comunidade negra de Saquinho, Inhambupe-BA*. (Apresentação de Trabalho/Comunicação), no III Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, em Natal: UFRN. 2008.

PEREIRA, Áurea da Silva. *A construção social das mulheres de Saquinho: narrativas e cenas de pesquisa: D. Amélia e as memórias de escola*. In: 34ª Reunião Anual - 2011, 2011, Natal. Educação e Justiça Social. Natal: Editora de Natal - RN, 2011.

PEREIRA, Áurea da Silva; MOTA, K. M. S. *O contar de si e a representação do letramento: saberes experienciais de D. Vitória*. (Apresentação de Trabalho/Comunicação), no V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Porto Alegre: PUC-RS. 2012

publicações em revistas e livro³⁹.

A partir dessas produções, dialogamos com os ouvintes/leitores, agradecendo pelas interlocuções elogiosas, assim como pelas considerações e intervenções que muito contribuíram na produção da pesquisa e elaboração da tese como produto final.

Referente à implicação com a comunidade pude, juntamente com as diferentes associações, no final de 2013, realizar o lançamento do livro intitulado de *Narrativas de vida de idosos: tradição oral, memória e letramento, fruto da pesquisa de mestrado desenvolvida por mim e pela minha atual orientadora – Dra. Kátia Mota. Lançamento prestigiado pelas pessoas escolarizadas e não escolarizadas da comunidade e localidades próximas. Aquela cena demarcou o reconhecimento e pertencimento que cada um teve com a devolutiva da pesquisa e mais que isso o meu compromisso em retornar para comunicar a todos a pesquisa que vinha desenvolvendo no doutorado.*

³⁹ MOTA, K. M. S.; PEREIRA, Áurea da Silva. *Catarina's stories: the voice of Brazilian's African ancestry*. In: European Society for Research on the Education of Adults Conference, Canterbury, United Kingdom. 2013

PEREIRA, Áurea da Silva; MOTA, K. M. S. *Alfabetizadoras, formação docente e prática pedagógica: cenas de sala de aula com alunas idosas*. In: II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação, 2013, Porto - Portugal. Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança. Porto - Portugal: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, v. unico. p. 24. 2013

³⁹ PEREIRA, Áurea da Silva ; MOTA, K. M. S. *Eventos de letramento: histórias e lembranças na vida de D. Vitória e D. Catarina*. In: COSTA, Livia Fialho; MESSEDER, Marcos Luciano L. (Org.). Educação, Multiculturalismo e Diversidade. Salvador: EDUFBA, v. 01, p. 199-211. 2010

Antes de concluir, quero reforçar que na condição de pesquisadora coloquei-me como porta-voz dessas mulheres na intenção, análoga à de Beauvoir (1967), ao tentar descrever essa experiência que, sem dúvida, estabeleceu, juntamente com a pesquisa, um novo espaço de expressão do universo feminino rural, ao apresentar as herdeiras de um pesado passado, que se esforçam para forjar um novo futuro (BEAUVOIR, 1967).

Tentei, nesta carta, contar o vivido da pesquisa e as aprendizagens construídas, mas, ao final, descubro que não posso mais retornar ao vivido, apenas rememoro. E como em toda rememoração não nos lembramos de tudo, mas apenas do que foi significativo. Assim corroboro com o poeta Fernando Pessoa⁴⁰ (1972, p. 513) ao dizer que:

Quem quer dizer o que sente
Não sabe o que há de dizer.
Fala: parece que mente...
Cala: parece esquecer...
Mas se isto puder contar-lhe
O que não lhe ousou contar,
Já não terei que falar-lhe
Porque lhe estou a falar.

Aurea da Silva Pereira

⁴⁰ Extraído do livro de Fernando Pessoa "Obra Poética - Inéditas". Cia. José Aguilar Editora: Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

- ALBÁN, Maria Del Rosário Suarez. Um velho tema em debate: Isenção e fidelidade na transcrição grafemática de textos orais. In: **Estudos lingüísticos e literários**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, nº 14, dezembro, 1992, p.57-67.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. Periódicos eletrônicos em Psicologia. Temas psicol. v.1 n.1 Ribeirão Preto abr. 1993, pp. 31-44. Disponível em:< <http://repositorio.ucb.br/jspui/handle/10869/320>>. Acesso em: 16 jul. 2012.
- AMORIM, Maria Joana P. Espaços femininos: gênero, identidade em comunidades rurais na Amazônia. In: ALVARES, Maria Luzia M.; SANTOS, Eunice F. dos. (Orgs.). **Desafios de identidade: Espaço-tempo de mulher**. Belém:CEJUP:GEPEN:REDOR, 1997.
- ANDRÉ, Marli E.D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português**. Parábola Editorial, 2003.
- ARFUC, Leonor. **O Espaço Biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1973.
- ARROYO, Miguel. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**. Brasília, INEP 1(9), 1-6, set. 1982.
- _____. Educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.) **Por uma educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASSEMBLEIA NACIONAL FRANCESA. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1793
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BARRETO, Ângela Maria. **Memória e leitura: as categorias da produção de sentidos**. Salvador: EDUFBA, 2006
- BARROS, Myriam Moraes Lins de. A velhice na pesquisa socioantropológica brasileira. In: GOLDENBERG, Mirian (Org.) **Corpo, envelhecimento e felicidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p. 45-64.
- BARTON, David & HAMILTON, Mary. **Práticas de letramento**. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (Orgs.). Trad. Glícia Azevedo Tinoco *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p.7 - 15

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida**. 2.ed.Trad. Sergio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

_____. **A velhice**. Trad. Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Trad. Zuleide A. C; Denise M. G. Lavallée. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. (org. Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

_____. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Trad. Sérgio Miceli; Mary A. L. de Barros; Afrânio Catani; Denice B. Catani; Paula Montero; José C. Durand. 2. ed., 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta. **Labirintos da memória: Quem sou?** São Paulo: Paulus, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. **Constituição de 1934**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 set.2013

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: arte de fazer**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel; GIARD, Luce. Entremeio. In: CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. Trad. Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes,1996.

CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. Trad. Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes,1996.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Prefácio. In: CHARTIER, R. (Org.) **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 2.ed. São Paulo: Liberdade, 2001.

_____. **Leitura e leitores na França do Antigo Regime**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Hamburgo/Alemanha: Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro - Brasília/ SESI/UNESCO,1999.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Trad. de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. **Ensaaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Trad. Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRRN, 2012.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FISCHBERG, Josy. **Criança e jornalismo**: um estudo sobre as relações entre crianças e mídia impressa especializada infantil. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George.(Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa : por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC,1989.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M.(Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GONÇALVES, Teresinha Maria. Cidade e poética: um estudo de psicologia ambiental sobre o ambiente urbano. Ijuí: Unijuí, 2007.

GOULEMONT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, Roger.(Org.). **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

IBGE. Instituto Brasileiro de Estatística e Pesquisa. Cidades.Bahia.Inhambupe. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=291370>>. Acesso em: 12.ago.2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Estatística e Pesquisa. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2010. Rio de Janeiro. Ministério do Planejamento e Orçamento, 2010. 317p. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 13. ago.2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Caminhar para si**. Trad. Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W e GASKELL, George.(Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Trad.Pedrinho A. Guareschi. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

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. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: RÖSING, T. M. K.; BECKER, P. (Orgs.). **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF. p. 49-68. 2002.

LAPLANTINE, François. **A descrição etnográfica**. Trad. João Manoel Ribeiro Coelho e Sérgio Coelho. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto.5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.20, n. 2, jul/dez 1995.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAYOL, Pierre. Morar. In: CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre . **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. Trad. Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes,1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando o oral e o escrito e as teorias de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001b.

MARTINS, Heloisa Helena. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Universidade de São Paulo – Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas implicações para a Pesquisa em Educação**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 25 jan. 2014.

MARES, Estela. **Evolução histórica de Inhambupe**. Salvador, BA: Art- Contemp, 1993

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007

MAYBIN, Janet. Os novos estudos do letramento: contexto, intertextualidade e discurso. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (orgs.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 197 a 209.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (.Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOLLICA, Maria C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MOTA, Kátia M. Santos .A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. Educação e Contemporaneidade. **Revista da FAEEBA**, Salvador: UNEB, vol. 11, jan./jun.2002. p. 13-26.

MOTA, Kátia M. Santos; SOUZA, Janine F. *O silêncio é de ouro e a palavra é de prata?* Considerações acerca do espaço da oralidade em EJA. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED, v. 12, n. 36, p. Set./Dez. 2007, p. 505-514.

MOTA, Kátia M. Santos. **Imigrantes, bilinguismo e identidades: narrativas autobiográficas**. Salvador: EDUNEB, 2010a.

_____. Linguagem e educação: histórias de si nos percursos de formação pessoal e profissional. In: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosário Silvana Genta(Orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b.

MOTTA, Alda Britto da. Elas começam a aparecer... In: PINSKY, Carla B. ; PEDRO, Joana Maria. (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

MOURÃO, Lais. Pertencimento. In: **II CONGRESSO INTERNACIONAL DA TRANSDISCIPLINARIDADE**. Vitória, ES- julho: 2005.

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

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. Introdução. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLSON, David. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas de silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

PAIVA, Jane. Direito formal e realidade social da Educação de Jovens e Adultos. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo e ALMEIDA, Rosilene Souza (Organizadoras). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos**: Complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PAULA, Rouseane da Silva. O não-lugar da pessoa idosa na educação. Práxis Educacional/**Revista do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia** – v. 5, n. 7, jan./jun. 2009 – Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.

PASSEGGI, M. C. A mediação biográfica. Acompanhar adultos em processos-projetos de si. **Portal do Envelhecimento**. Espaço memória., São Paulo - PUC-Sp, p. 1 - 8, 01 nov. 2006.

PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, Maria M.B.; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. ; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II** Natal:EDUFRN; Porto Alegre: EPICURS; Salvador:EDUNEB, 2012.

PEREIRA, Áurea da Silva. **Percursos da Oralidade e Letramento na comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe, BA**. 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

PEREIRA, Áurea da Silva. **Narrativas de vida de idosos: memórias, tradição oral e letramento**. Salvador: EDUNEB, 2013.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Ângela M.S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PINTO, Benedita Celeste de M. O fazer-se das mulheres rurais: a construção da memória e de símbolos de poder feminino em comunidades rurais negras de Tocantins. In: ALVARES, Maria Luzia M.; SANTOS, Eunice F. dos. (Orgs.). **Desafios de identidade: Espaço-tempo de mulher**. Belém:CEJUP:GEPEM:REDOR, 1997.

PLANO DE AÇÃO INTERNACIONAL SOBRE O ENVELHECIMENTO, 2002 / Organização das P712a Nações Unidas; tradução de Arlene Santos, revisão de português de Alkmin Cunha; revisão técnica de Jurilza M.B. de Mendonça e Vitória Gois. – Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

POCHMANN, M. ET al. **Atlas da exclusão: a exclusão do mundo**. V. 4. São Paulo: Cortez, 2004.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida: teoria e prática**. Trad. João Quintela. 2. ed. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1999.

RABINOVICH, Elaine Pedreira. A casa, o corpo e sua poética. In: RABINOVICH, Elaine Pedreira *et al.* (Orgs.). **Poética do Corpo**. Salvador, BA: Universidade Católica de Salvador, 2012.

RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social**. São Paulo,SP:Mercado de Letras, 1995.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTANA, Charles D' Almeida. **Fartura e ventura camponesas: trabalho, cotidiano e migrações: Bahia 1950 – 1980**. São Paulo: Annablume, 1998.

SANTOMÉ, J. Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, Cosme B. dos. **Letramento e senso comum: a popularização da linguística na formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SAEGERT, S. The role of housing and the experience of dwelling. In: ALTMAN, I; WERNER, C.M., eds. **Home environments**. New York, Plenum Press, 1985.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu:uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, no.20 Rio de Janeiro Maio/Agosto, 2002

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social.** São Paulo, SP: Mercado de Letras, 1995.

SITO, R. S. Luanda. **Ali tá a palavra deles: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul.** Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, S.P: [s.n.], 2010.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001,

_____. **Alfabetização: acesso a um código ou acesso à leitura?** ONG Leia Brasil. Rio de Janeiro. Disponível em: <
http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/biblioteca_derrubada.htm>. Acesso em: 13 set. 2005.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memória educativa: narrativas de formação-recortes de um eu em crescimento e partilha. In: **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: University Press, 1984.

_____. **Social literacies.** London: Longman. 1993.

_____. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** Revista de Filologia e Linguística Portuguesa, n. 8, p. 465-488, 2006.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento.** (Organizadoras.). Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2002.

THOMAS, J. **Doing Critical Ethnography.** Newbury Park, California: Sage Publications, 1993.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1974.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Práticas de leitura na EJA**: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007, p. 85-96.

_____. Alfabetização de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos de atenção. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo e ALMEIDA, Rosilene Souza (Organizadoras). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos**: Complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

WORCMAN, Karen. Memória: poder de transformação. In: **Presente!** Revista de educação. Salvador: CEAP, a. 15, nº 57, 2007. p.05-13.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Adesão

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**LINHA DE PESQUISA I – PROCESSOS CIVILIZATÓRIOS: EDUCAÇÃO,
MEMÓRIA E PLURALIDADE CULTURAL
GRUPO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRAFIA, FORMAÇÃO E HISTÓRIA ORAL –
GRAFHO**

TERMO DE ADESÃO

Eu, _____, estado civil _____, RG _____, CPF _____, declaro para os devidos fins que aderir voluntariamente, como colaboradora participante à pesquisa **Tempo de plantar, tempo de colher: mulheres idosas, saberes de si e aprendizagens de Letramento em Saquinho, município de Inhambupe (BA)** realizada Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação e Contemporaneidade, de autoria da professora Áurea da Silva Pereira, da qual participarei de acordo com o processo de investigação desenvolvido pela autora.

Salvador, 10 de fevereiro de 2011

Colaboradora da pesquisa

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

LINHA DE PESQUISA I – PROCESSOS CIVILIZATÓRIOS: EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E PLURALIDADE CULTURAL
GRUPO DE PESQUISA (AUTO)BIOGRAFIA, FORMAÇÃO E HISTÓRIA ORAL – GRAFHO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estado civil _____, RG _____, CPF _____, declaro para os devidos fins que cedo meus direitos da entrevista narrativa, filmagens nos Espaços I e II do TOPA, entrevistas episódicas, narrativas construídas nos Espaços biográficos e fotos realizados por Áurea da Silva Pereira, CPF _____, RG _____, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC-UNEB), Departamento de Educação - Campus I - Salvador(BA) para usá-los integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente.

Salvador, 10 de março de 2011

Colaboradora da pesquisa