



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**



LEIDINALVA AMORIM SANTANA DAS MERCÊS

**MEMÓRIAS DE IDOSAS DA EJA:
PRÁTICAS DE LETRAMENTO E (RE)INVENÇÃO DE IDENTIDADES**

**SALVADOR
2019**

LEIDINALVA AMORIM SANTANA DAS MERCÊS

**MEMÓRIAS DE IDOSAS DA EJA:
PRÁTICAS DE LETRAMENTO E (RE)INVENÇÃO DE IDENTIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial, para obtenção do grau de doutora em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Dra. Sueli Ribeiro Mota Souza

**SALVADOR
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

M557m

Mercês, Leidinalva Amorim Santana das

Memórias de idosas da EJA: práticas de letramento e (re)invenção de identidades / Leidinalva Amorim Santana das Mercês.— Salvador, 2019.

211 fls : il.

Orientador(a): Prof. Dra. Sueli Ribeiro Mota Souza.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2019.

1.Práticas de Letramento de (Re)Invenção. 2.Idosas da EJA.
3.Abordagem (Auto)Biográfica.

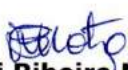
CDD: 107


FOLHA DE APROVAÇÃO


MEMÓRIAS DE IDOSAS DA EJA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO E (RE)INVENÇÃO DE IDENTIDADES


LEIDINALVA AMORIM SANTANA DAS MERCÊS


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 11 de novembro de 2019, 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. Sueli Ribeiro Mota Souza
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


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. Lícia Maria Freire Beltrão
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação.
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Aurea da Silva Pereira
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, Uneb, Brasil


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

A Miguel (*in memoriam*), por todo apoio e incentivo.

A José de Lima (*in memoriam*) e José do Rosário (*in memoriam*), exemplos de integridade.

À Dona Teresinha (*in memoriam*), minha primeira aluna idosa.

À Neusinha (*in memoriam*), Tio Perto (*in memoriam*) e Tia Fiinha (*in memoriam*), pela incessante luta pelas causas que acreditavam.

À Tia Morena (*in memoriam*) e Tia Lucinha (*in memoriam*), que sabiam letrar sem lápis e papel.

À Tia Luzia, Mingas, Bené, Heleninha, Do Carmo, Solange, Gel, Jaci, Edna, Joselita e Verônica, exemplos de (re)invenção.

CHEGOU A HORA DE AGRADECER...

Peço licença para não seguir as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), cuidadosamente explicadas em Lubisco e Vieira (2019), para nomear, de modo diferente, o título desta seção.

Escrever uma tese não é um ato solitário. E, nesta viagem, dialoguei com muitas pessoas. Agora, por razões afetuosas e intelectuais, compartilho AGRADECIMENTOS.

A Adilson, meu marido, amigo e companheiro, pelo apoio incondicional em todas as situações.

A Lucas, meu filho, e Luky, meu cachorro, pela compreensão e pelo carinho.

À Lúcia, a Olga, a Maria e a Miguelzinho, minhas irmãs e irmão, por me guiarem pelas trilhas sinuosas do mundo letrado e pelo auxílio nos momentos de angústia.

À Tia Luzia, Rita, Márcia e Carlos, por todo incentivo, carinho e atenção.

Aos(Às) (ex-)estudantes idosos(as) da EJA, em especial: Bené, Heleninha, Edna, Verônica, Mingas, Gel, Joselita, Jaci, Solange e Do Carmo.

Aos(às) estudantes da EJA, especialmente a turma do Eixo VI-A, de 2015, do Colégio Estadual Professora Maria Bernadete Brandão, pelo carinho e dedicação.

Às auxiliares da pesquisa: Lúcia, Eliane, Maria, Cleinilda, Rosenilda e Isabel.

A Nicola de Carlo, pela tradução do resumo para o italiano; à Amíssia da Silva, pela verificação do resumo em inglês.

A Paulo Henrique, Ana Cristina, Quessilene, Simone Machado, Enila, Kelly, Dani e as meninas do *Grupo das Enroladas*, pelo apoio, ideias e incentivo.

A Augusto Reis, Demoval, Edvalda, Dinalva, Irenice, Natalina, José Alves, Rose, Regina, Maria José, Cláudia, Tia Roxa, Lena, Sé, Lú, Branca, Jorge, Beca, Betinho, Wellington, Eduardo, Mércia, Jucilene, Ana Lúcia, Gilmar, Emanuela, Carla, Daniela, Jandira, Rosiane, Rosângela, Paulo, Paulinho, Paulinha, Clei, Nilda, Adna, Claudinho, Andréia, Valdo, Sirlene, Pedro, Miguelzinho, Gilvan, Cátia, Lucilene, Maria Lúcia, Esther, Rosa, Ico e Maurício, pelas fotografias.

Às voluntárias da Pastoral da Criança e aos(às) voluntários(as) da Pastoral da Saúde, da região do Cabula, pelo apoio e pelo compromisso com a vida.

Aos(Às) amigos(as), colegas e membros da minha família que estiveram ao meu lado no momento da defesa, mas também a todos(as) que, mesmo distantes, me incentivaram com palavras fortalecedoras.

A Miguel e Lite, pelo apoio com os diários.

A todos(as) os(as) professores(as) que contribuíram para a minha formação.

A Otacimar Sousa Cardoso, grande amigo, professor dedicado da escola pública, que me convenceu a fazer Licenciatura em Letras com Inglês.

À Lúcia Ferreira, diretora do Colégio Polivalente do Cabula, à Lília Peixoto, ex-diretora do Colégio Estadual Luís Cabral, a Clécio de Azevedo, diretor do Colégio Estadual Professora Maria Bernadete Brandão, por todo apoio e incentivo.

Aos(Às) vice-diretores(as), professores(as), coordenadoras e funcionários(as) que se preocupam com os(as) alunos(as) da escola pública, em especial, Lúcia Amorim, Adson Vitoriano, Ângela Trindade, Andreci, Marli, Luís, Aída, Alfredo, Soninha, Lúcia, Fernandes, Doris, Cássia, Carminha, Dona Ana, Dona Raimunda, Dona Paula, Leda, Agareno, Sílvia, Consuelo, Lionardo, Elielza, Valdelice, Théo, Tiago, Iuri, Rosa, Polianna, Jaguaraci, Soraia, Lázaro, Ednalva, Agenor, Alex, Amorim, Fátima, Daniela, Nilza, Rejane, Gil, Tati, Bené, Angélica...

À direção da Escola Municipal da Engomadeira, Lúcia Santana e Vanilda Ornellas, Idaraci Silva; aos(às) docentes e coordenadora: Edvalda, Marcos, Maria Rita, Ivone, Juliane, Helaine e Cibele; às ex-professoras Joelma e Maysa.

À Maria Antônia Ramos Coutinho, Maria Nazaré Mota de Lima, Marli Geralda Teixeira, Verbena Maria Rocha Cordeiro, minhas eternas orientadoras, que compartilharam comigo diferentes experiências.

Aos(Às) companheiros(as) do doutorado, em especial: Léo Silveira, Luciana, Hanilton, Lílian, Patrícia, Valnice, Cássia, Fátima Beraldo, Fátima Frazão, Max, Andrea, Adelson, Marcos Paulo, Jesse, Thiara, Léo Lins.

À Priscila, Rita Breda, Rita Carneiro e Zélia, parceiras desde os tempos do mestrado.

À Sônia, Aline, Sr. Antônio e Dionísio, pelo apoio no PPGEduc.

Aos(Às) professores(as) do doutorado, Jaci Maria Ferraz de Menezes, Maria de Lourdes Ornelas, Luciano Costa Santos, Arnaud de Lima Júnior e Elizeu de Souza.

Às professoras Doutoras Angela Kleiman, Lícia Beltrão, Áurea Pereira, Maria Nazaré Mota de Lima e ao professor Doutor Elizeu Clementino de Souza, pelas contribuições ao meu estudo.

Às professoras Doutoras Sueli Ribeiro Mota Souza e Luciene Maria da Silva, minhas orientadoras, pela confiança creditada.

À professora Doutora Kátia Maria Santos Mota, por possibilitar o diálogo, desde 2003, mas também pelo carinho, cuidado e atenção.

A Miguel (*in memoriam*) e a Verônica, meus pais, por todo esforço e dedicação à nossa família.

Pedra, pau, espinho e grade

*“No meio do caminho tinha uma pedra”,
Mas a ousada esperança
de quem marcha cordilheiras
triturando todas as pedras
da primeira à derradeira
[...] não estanca os seus sonhos
lá no fundo da memória,
pedra, pau, espinho e grade
são da vida desafio.
E se cai, nunca se perdem
os seus sonhos esparramados
adubam a vida, multiplicam
são motivos de viagem.*

(EVARISTO, 2008a, p. 41)

MERCÊS, Leidinalva Amorim Santana das. **Memórias de idosas da EJA: práticas de letramento e (re)invenção de identidades.** Orientadora: Sueli Ribeiro Mota Souza. 2019. 210 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

Esta tese apresenta as práticas de letramento de dez mulheres, com idades entre 61 e 80 anos, (ex-)estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de escolas públicas da cidade de Salvador, Bahia. O objetivo foi contribuir para que o ensino nas salas de aula da EJA promova práticas de letramento que auxiliem os(as) estudantes idosos(as) nos seus projetos de (re)invenção. Especificamente, intentou: traçar o perfil de identidade das mulheres; registrar os modos pelos quais essas senhoras experienciam a velhice; analisar as práticas de letramento presentes nas memórias. Em outras palavras, verificar os usos, significados e sentidos das práticas de letramento para as (ex-)estudantes idosas da EJA. Esta tese tomou como ponto de partida o pensamento *freireano*, associado ao *sociointeracionismo bakhtiniano*; mas também se apropriou de aspectos da *História Cultural* e, principalmente, da *Teoria Social do Letramento*. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com a metodologia de base etnográfica, pautada na Abordagem (Auto)Biográfica, que se caracterizou pela observação e pelo cruzamento das narrativas das histórias de vida, registradas a partir de *ateliês biográficos*. Esses dispositivos são capazes de desencadear narrativas orais e escritas, ao colocar as senhoras em situações favoráveis à evocação de suas memórias. Os resultados revelaram as diferentes práticas de letramento apropriadas por essas mulheres no cotidiano, em diferentes fases da vida, ao interagir com textos e com outros sujeitos. Em adição, descortinaram particularidades do processo histórico-social opressivo e as táticas utilizadas por essas senhoras para subverter as suas condições, associadas, sobretudo, ao uso da leitura e da escrita, aqui denominadas de práticas de letramento de (re)invenção.

Palavras-chave: Práticas de Letramento de (Re)Invenção. Idosas da EJA. Abordagem (Auto)Biográfica.

MERCÊS, Leidinalva Amorim Santana das. **EJA Elderly Ladies' Memories: Literacy practices, invention and reinvention of Identities.** Thesis Advisor: Sueli Ribeiro Mota Souza. 2019. 210 s. ill. Thesis (Doctorate in Education and Contemporaneity) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

This thesis presents the literacy practices of ten women. They are between 61 and 80 years old. They are students or former students from Young and Adult Education (EJA), from public schools, from Salvador city, Bahia. The objective was to contribute to that teaching in the EJA classrooms promotes literacy practices that help the elderly students in their invention and reinvention projects. Specifically, it had the intention of: outlining the women's identity profile; recording the ways these ladies experience old age; analyzing the literacy practices present in their memories. In other words, it had the objective of verifying the uses, meanings and senses from literacy practices to the EJA elderly ladies' students and former students. This thesis considered like the start point the *freirean* thought, associated to *bakhtinian social interactionism*. It appropriated of *Cultural History* aspects too and, mainly, of the *Social Theory of Literacy*. This was a qualitative research, based on ethnographic methodology, grounded on the Biographical Approach. It was characterized by observation and crossing of life story narratives, recorded from biographical workshops. These devices are capable of triggering oral and written narratives by placing the ladies in situations favorable to the recall of their memories. The results revealed the different literacy practices appropriated by these women in daily life, at different stages of life, when interacting with texts and with other subjects. In addition, they unveiled particularities of the oppressive historical-social process and the tactics used by these ladies to subvert their conditions, associated above all with the use of reading and writing, here referred to as invention and reinvention literacy practices.

Keywords: Invention and Reinvention Literacy Practices. EJA Elderly Ladies'. Biography Method.

MERCÊS, Leidinalva Amorim Santana das. **Ricordi degli anziani di EJA**: pratiche di alfabetizzazione dell'invenzione e della reinvenzione di identità. Guida: Sueli Ribeiro Mota Souza. 2019. 210 f. Tesi (Dottorato in Educazione e Contemporaneità) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

RIASSUNTO

Questa tesi presenta le pratiche di alfabetizzazione di dieci donne con età compresa tra i 61 e i 80 anni, (ex) studenti della Educação de Jovens e Adultos (EJA) e di scuole pubbliche della città di Salvador (Bahia). L'obiettivo è stato quello di contribuire a far sì che l'insegnamento e le lezioni in aula della EJA promuovessero una pratica di alfabetizzazione che aiuti gli (le) studenti anziani (anziane) nei loro progetti di invenzione e reinvenzione. Nello specifico, ho provato a: tracciare il profilo di identità delle donne; registrare il modo in cui queste signore percepiscono la loro età; analizzare le pratiche di alfabetizzazione presenti nei loro ricordi. In altre parole, verificare le abitudini, i significati e le sensazioni delle pratiche di alfabetizzazione per le anziane (ex) studenti della EJA. Questa tesi ha preso come punto di inizio il pensiero *freiriano*, associato al *sociointerazionismo bakhtiniano*; tuttavia si appropria anche di aspetti della *Storia Culturale* e, prevalentemente, della *Teoria Sociale dell'Alfabetizzazione*. Si tratta di una ricerca qualitativa, con una metodologia su base etnografica fondata su un approccio biografico, caratterizzato per l'osservazione e l'incrocio di narrazioni delle storie di vita, registrato a partire dagli *atelièr biografici*. Questi dispositivi sono capaci di far scaturire racconti orali e scritti per mettere le signore in situazioni favorevoli ad evocare i loro ricordi. I risultati hanno dimostrato le differenti pratiche di alfabetizzazione adottate da queste donne nel quotidiano, in differenti fasi della vita, per interagire con i testi scritti e con altri soggetti. Inoltre, hanno rilevato le particolarità del nostro gravoso processo storico sociale e le tattiche utilizzate da queste signore per sovvertire le loro condizioni, associate, soprattutto, all'uso della lettura e della scrittura, qui definite pratiche di alfabetizzazione dell'invenzione e della reinvenzione.

Parole Chiave: Pratiche di Alfabetizzazione dell'invenzione e della reinvenzione. Anziane della EJA. Metodo Biografico.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – As auxiliares da pesquisa	39
Figura 2 – Poema de Cora Coralina	41
Figura 3 – Minibiografia de Cora Coralina	41
Figura 4 – Trecho do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”	42
Figura 5 – Apócrifo - Velhice	43
Figura 6 – Bilhete para uma mãe	43
Figura 7 – Bilhete para a tia	44
Figura 8 – “Ler, escrever e fazer conta de cabeça”, Queirós (2004)	45
Figura 9 – Bartolomeu Campos de Queirós	45
Figura 10 – Capa do livro “Ler, escrever e fazer conta de cabeça”	45
Figura 11 – “Rap da escola”, de Wesley	46
Figura 12 – Carta de uma estudante da EJA	46
Figura 13 – Texto de Cris Pizzimenti	47
Figura 14 – Mapa da Bahia com destaque para os locais de nascimento	50
Figura 15 – Benedita, 80 anos	55
Figura 16 – Maria Helena, 77 anos	55
Figura 17 – Verônica, 75 anos	56
Figura 18 – Edna, 73 anos	56
Figura 19 – Domingas, 72 anos.....	57
Figura 20 – Maria Jerônima, 71 anos	57
Figura 21 – Joselita, 69 anos	58
Figura 22 – Jaci, 65 anos	58
Figura 23 – Solange, 63 anos	59
Figura 24 – Maria do Carmo, 61 anos	59
Figura 25 – Trecho do romance “Chove sobre minha infância”	60
Figura 26 – Conceição e Evaristo (2008b)	62
Figura 27 – Conceição Evaristo	62
Figura 28 – Conceição Evaristo, segundo Solange	62
Figura 29 – Epígrafe de Conceição Evaristo, segundo Solange	63
Figura 30 – Epígrafe intercalada	64
Figura 31 – Objetos do passado	65

Figura 32 – Objetos biográficos de Maria do Carmo	66
Figura 33 – Objetos biográficos	67
Figura 34 – Cama, colchão, lençóis e cobertores	69
Figura 35 – Vidas narradas nas contas dos colares	70
Figura 36 – A vida narrada nas contas de um colar	71
Figura 37 – Contas da vida	71
Figura 38 – Kátia e “O viveiro da bisavó”	72
Figura 39 – “O viveiro da bisavó”, segundo Solange	73
Figura 40 – Luzia da Cruz Amorim	74
Figura 41 – Capa de Amorim (2017)	74
Figura 42 – Trecho do texto “Velha Guerreira”	75
Figura 43 – Fotografias presentes em Amorim (2017)	76
Figura 44 – “Um encontro emocionante”, segundo Verônica	77
Figura 45 – “Luzia, um exemplo de vida”, segundo Joselita	77
Figura 46 – Com Dona Luzia	78
Figura 47 – A colcha de retalhos	81
Figura 48 – Prendedor de recados/lembretes	81
Figura 49 – Os porta-retratos e o momento da alimentação	82
Figura 50 – Memórias de Joselita	84
Figura 51 – Memórias de Domingas, após leitura de Evaristo (2008a)	85
Figura 52 – Ser idosa ou velha?	98
Figura 53 – Rotina de uma idosa de vida ativa	100
Figura 54 – Rotina: tomar conta de um bebê	101
Figura 55 – Medo da morte?	103
Figura 56 – Medo da velhice?	103
Figura 57 – Falta de oportunidade	105
Figura 58 – Estudantes e embaladoras de sonhos	106
Figura 59 – Faces negativas e positivas da vida	106
Figura 60 – Identidade étnica: Joselita	108
Figura 61 – Identidade étnica: Solange	108
Figura 62 – Identidade negra: Domingas	109
Figura 63 – Descoberta da identidade: Verônica	110
Figura 64 – Cabelo <i>estirintintin</i> : Edna	111
Figura 65 – Casa de palha: Maria Helena	112
Figura 66 – Mapa conceitual do <i>Tempus Itinerantur III</i>	114

Figura 67 – Construindo saberes no MOBRAL	121
Figura 68 – Livro do MOBRAL	122
Figura 69 – Livro do MOBRAL: literatura	122
Figura 70 – Livros do MOBRAL: professor e aluno	122
Figura 71 – Práticas de letramento na quadra esportiva	125
Figura 72 – A assinatura do próprio nome.....	130
Figura 73 – Sob o sol do meio dia	131
Figura 74– Tecendo com as linhas da memória	134
Figura 75 – Termo de autorização	136
Figura 76 – Evangelização: da década de 1970 aos dias atuais	139
Figura 77 – Folha de Acompanhamento da Pastoral da Criança	141
Figura 78 – Contrato, recibo e carteira de associada	145
Figura 79 – (Re)invenção de Joselita, parte 1	148
Figura 80 – (Re)invenção de Joselita, parte 2	149
Figura 81 – (Re)invenção de Jaci	152
Figura 82 – (Re)invenção de Solange	155
Figura 83 – (Re)invenção de Edna	158
Figura 84 – Periódico Adventista: Escola Sabatina	163
Figura 85 – (Re)invenção de Maria Helena	164
Figura 86 – Bíblia e Manual de Domingas	168
Figura 87 – Tensiômetro, remédio, óculos, caderno, celular... ..	169
Figura 88 – (Re)invenção de Domingas	170
Figura 89 – (Re)invenção de Maria do Carmo	175
Figura 90 – Camisas de Maria do Carmo	176
Figura 91 – Camisas e bonés de Verônica	177
Figura 92 – Recorte de foto, parte 1	178
Figura 93 – Recorte de foto, parte 2	179
Figura 94 – Periódicos para a evangelização católica	180
Figura 95 – (Re)invenção de Verônica	181
Figura 96 – Periódicos para exercitar a mente	184
Figura 97 – (Re)invenção de Maria Jerônima	187
Figura 98 – (Re)invenção de Benedita, parte 1	189
Figura 99 – (Re)invenção de Benedita, parte 2	191

SUMÁRIO

1	<i>TEMPUS ITINERANTUR I – MEMÓRIAS, TEMPOS, CONTEXTOS, CONCEITOS E INTERAÇÕES</i>	14
1.1	LINGUAGEM, INTERAÇÃO E DIÁLOGO	20
1.2	PRÁTICAS DE LETRAMENTO: “JANELAS” PARA OBSERVAR UM GRUPO SOCIAL	23
2	<i>TEMPUS ITINERANTUR II – A PESQUISA E A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA</i>	26
2.1	ATELIÊS BIOGRÁFICOS E AS HISTÓRIAS DE VIDA CRUZADAS	32
2.2	FILHAS, MÃES, AVÓS, BISAVÓS, TRABALHADORAS, (EX-)ESTUDANTES	50
2.3	MOMENTOS SIGNIFICATIVOS DOS ATELIÊS	60
3	<i>TEMPUS ITINERANTUR III – PRÁTICAS DE LETRAMENTO, VELHICE, MEMÓRIA E IDENTIDADE</i>	83
3.1	CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES SOBRE A VELHICE	89
3.2	OUTRAS IDENTIDADES: CLASSE SOCIAL, ETNIA E RAÇA	104
4	<i>TEMPUS ITINERANTUR IV – PRÁTICAS SITUADAS DE LETRAMENTO</i>	115
4.1	PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR	117
4.2	PRÁTICAS DE LETRAMENTO FAMILIAR	128
4.3	PRÁTICAS DE LETRAMENTO RELIGIOSO	137
4.4	PRÁTICAS DE LETRAMENTO RELATIVAS AO TRABALHO	143
4.5	PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE (RE)INVENÇÃO	147
5	<i>TEMPUS ITINERANTUR V – FINAL DA VIAGEM?</i>	192
	REFERÊNCIAS	196

1 *TEMPUS ITINERANTUR I*

MEMÓRIAS, TEMPOS, CONTEXTOS, CONCEITOS E INTERAÇÕES

Convido você, leitor(a), a compartilhar comigo esta experiência. Gostaria de ter a eloquência de Machado de Assis¹, para prender a sua atenção, mas prometo me dedicar exaustivamente, para que você não se sinta enfadado(a) ao ler esta tese. Aqui, discorro sobre tempos, guardados na memória, fundamentais para pensar e repensar a minha prática. Viajo para épocas passadas, revivo diferentes contextos, revisito lugares. Às vezes, aventuro-me por terras desconhecidas. Com cautela e em passos lentos, dialogo com autores(as), que me acompanham nesta caminhada.

Apego-me aos escritos de Freire (1967, 1989), para quem as práticas de ler e escrever são formas de libertação, constituídas por meio de conexões dinâmicas entre linguagem e realidade. É na companhia deste notável educador, que inicio a minha viagem, ao tentar ler o mundo, compreender o contexto em que estou inserida; ao refletir sobre as interações nos diferentes momentos, que compõem a minha vida pessoal, profissional e acadêmica, além de rememorar práticas cotidianas, na escola e em outros espaços.

Tal como Freire (1989), me esforço para recriar e reviver minhas experiências, por isso, revisito memórias que escrevi em Mercês (2009), como por exemplo, as que se referem a Miguel e Verônica, duas crianças, descendentes de negros(as) escravizados(as), que trabalhavam, com a família, em terras arrendadas, na agricultura de subsistência e no cultivo do fumo.

Em turno oposto ao trabalho, frequentavam a escola, instalada na casa de uma professora que recebia a garotada para ensinar-lhes as primeiras letras. Era costume na região abandonar os estudos ao concluir a 4ª série. O menino seguiu a tradição; a menina, que só aparecia de vez em quando na escola, com a ajuda do pai, aprendeu os rudimentos da lectoescrita. Ainda jovens, se casaram; tiveram cinco filhos. Verônica, preocupada com o futuro dos pequenos, convenceu Miguel a se mudar para a capital. Na escassa bagagem, levaram consigo a crença de que, por meio da educação, seus filhos poderiam ter melhores condições de vida. Em épocas diferentes,

¹ *Joaquim Maria Machado de Assis* (1839-1908) nasceu no Rio de Janeiro. É um dos fundadores e primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras. Autor de obras-primas; foi romancista, cronista, contista, poeta, jornalista, teatrólogo, crítico e ensaísta. É considerado o maior escritor brasileiro e um dos maiores da literatura de língua portuguesa.

retornaram às salas de aula. Miguel fez supletivo, no meado da década de 1970, mas o cansaço o fez desistir na 8ª série. Verônica, no final da década de 1980, cursou a 3ª e a 4ª série. Aluna dedicada, arranjava tempo para cuidar dos filhos, dos afazeres domésticos, bem como dos exercícios escolares. Por problemas de saúde na família, foi obrigada, mais uma vez, a renunciar aos estudos. (MERCÊS, 2009, p.10).

Neste relato, em particular, descrevo de forma sucinta a história de vida de meus pais, ex-estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao contemplar o contexto que deu origem à minha família, recupero memórias de um tempo, quando ainda não lia e não escrevia a palavra. Viajo até um casebre de pau a pique, nos idos de 1970, precisamente, seis² de setembro, data do meu nascimento, na cidade de Conceição da Feira, na Bahia. As dificuldades eram muitas e, no mês de dezembro, a minha família se mudou para a capital.

Na viagem, uma caminhonete nos trouxe: na boleia, três crianças e uma adolescente se espremiavam entre a porta e o motorista; na parte de trás, o casal carregava seus poucos utensílios e muitos sonhos. Recordo o mundo das minhas primeiras leituras, o espaço onde eu cresci: uma casa exígua, mas com um pequeno quintal, onde minha mãe, ainda hoje, seguindo os costumes do campo, cultivava hortaliças, plantas medicinais e ornamentais. (MERCÊS, 2009, p.11).

Ao viajar no tempo, retorno aos meus dias de pequena, recrio e revivo imagens do meu cotidiano. A terra nos presenteava com araçás, cacaús, mamões, canas e era onde eu, meu irmão e algum(as)(ns) colegas traçávamos linhas para as brincadeiras: triângulos, para as gudes e os fura-pés³; *macacos*, também conhecido como *amarelinha*; o placar, os limites do gol e a grande área, para disputarmos uma partida de futebol; as dependências da nossa casa imaginária... Qualquer graveto servia para esse propósito. Desse modo, juntamente com a criançada, comecei a fazer os primeiros riscos e desenvolvi a coordenação motora, de forma prazerosa.

² Em Conceição da Feira, até a década de 1970, havia uma crença de que era obrigatório registrar os filhos no dia exato que nasciam. Meu pai trabalhava em Salvador, por isso só fui registrada no dia treze de setembro. Assim, os documentos de muitos conceiçoenses não retratam a data exata dos nascimentos, principalmente, porque não havia um cartório de registros no município.

³ Fura-pé, jogo que consistia em cercar os adversários com vetores, após cravar, no chão, um pedaço de metal rígido, parecido com uma grande agulha.

Nesse contexto, rememoro cenas, que fizeram parte da minha inserção no mundo da escrita. Por volta de 1973, 1974, via minha mãe lendo a bíblia, sozinha e também a acompanhava às missas e aos *Grupos Bíblicos*⁴, nas casas dos vizinhos. Meu pai estudava à noite e, ocasionalmente, um amigo vinha ensinar-lhe como fazer os exercícios; minhas irmãs encenavam o papel de professoras, com os livros do nosso pai; meu irmão e eu éramos sempre os alunos e *fazíamos de conta* que líamos e escrevíamos. Às vezes, até fazíamos rabiscos numa folha de papel. Depois, passei a protagonizar o papel de professora e, mais tarde, tornei-me, efetivamente, estudante, do pré-primário, na Escola Reitor Miguel Calmon. Desse período, há um episódio que considero bastante significativo: quando o meu irmão me ensinou a escrever o “L” maiúsculo, para que eu pudesse assinar o meu nome com letras totalmente cursivas.

A interação no ambiente familiar e o fato de ter participado, na escola, de um projeto experimental, com as professoras Maria Helena e Maria, me fazem crer que a metodologia empregada na minha alfabetização se diferenciava do padrão de memorização e soletração da época, pois primou por um processo que contribuiu para a organização crítica do meu pensamento. Não lembro muitos detalhes, mas sei que foi uma fase muito divertida. No ano de 1977, aprendi a decodificar e codificar e, depois disso, passei a ler e escrever sem a ajuda dos(as) mais velhos(as), porém, até a oitava série, tive a ajuda do meu irmão e das minhas irmãs, para dar conta das tarefas escolares.

No contexto educacional, tive a felicidade de encontrar outros docentes. Suas práticas, na escola e em outros espaços, ocupam lugar de destaque, nas minhas memórias: Sílvia, Nilzete e Hildete, no pré-primário; Clotilde, Neyde, Keiler Rêgo, Yara e Marli, da 1ª à 4ª série; Zélia, Dalva, Rosália, Santana, Pedro Caetano, Maysa, Joir e novamente Marli, da 5ª à 8ª série; Waldyr Andrade Senna, Aurina Santana e Edna Alves de Andrade, no ensino técnico; Tom Zé, Willis e Leonardo, no curso de inglês; Luciano Lima, Pompeia, Maria de Jesus, Nelson Maca e Edil Silva Costa, na graduação; Maria Antônia Ramos Coutinho, Cássia Lopes, Maria Nazaré Mota de Lima, Marli Geralda Teixeira, Alda Pepe, Ana Célia da Silva, nos cursos de especialização; Kátia Maria Santos Mota, Antônio Dias Nascimento, Ivan Luiz Novaes, Jaci Maria Ferraz de Menezes, Elizeu Clementino de Souza, Verbena Maria

⁴ *Grupos Bíblicos* são reuniões nas casas dos fiéis, para leitura e estudo da Bíblia, com apoio de outros livros e jornais.

Rocha Cordeiro, Maria Helena Besnosik, Luciene Maria da Silva, Yara Dulce Bandeira de Ataíde, Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias, Arnaud Lima Júnior, Luciano Costa Santos e Sueli Ribeiro Mota Souza, no mestrado e doutorado. Com esses mestres e com outros, tenho me inspirado para dimensionar, ou redimensionar a minha prática, enquanto professora e enquanto pesquisadora.

Nos cursos de pós-graduação, revisei teóricos, conheci metodologias. A convivência com colegas de classe e o conhecimento sobre seus trabalhos também contribuíram para a minha formação. Exemplo disso são os estudos sobre: a (auto)formação de professores leitores (CERQUEIRA, 2007); as narrativas de jovens da roça, alunos(as) do Ensino Médio (SOUZA, H., 2018); as narrativas de crianças da Educação Infantil, de uma escola multisseriada (COELHO, 2019); e a autoria, enquanto noção de significante do sujeito (SANTANA, 2019).

Sempre optei por temas que se baseassem em questões que envolvessem os(as) educandos(as), a leitura, a formação de leitores e de professores, bem como os padrões de inferiorização, geralmente, associados aos(às) estudantes da escola pública. Em muitos desses estudos⁵, tentei compreender em que condições meus/minhas alunos(as) se inscreviam. A cada ano, tenho encontrado estudantes que retornam aos bancos escolares pelos mais diversos motivos. O conhecimento sobre quem são esses sujeitos tem me auxiliado a entender certas situações, além de contribuir para a minha prática docente.

Em 2006, ingressei no mestrado⁶ do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Desenvolvi um estudo que focalizou as práticas de leitura de seis estudantes negras, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com idades de 21 a 61 anos. A fundamentação teórica foi pautada no pensamento de Freire (1989), bem como na *História Cultural*, principalmente, nos trabalhos de Certeau (1994), Chartier (1990, 2001, 2003), Abreu (2002, 2006) e de outros autores que se interessam em resgatar e reconhecer práticas culturais de leitura historicamente desconsideradas.

Naquela ocasião e também nesta tese continuo a me apoiar numa concepção de leitura enquanto fenômeno social, presente nos mais diferentes grupos, inclusive

⁵ Detalhes sobre os resultados dos estudos podem ser encontrados em Mercês (2009).

⁶ No mestrado, fui orientada pela Professora Dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro e co-orientada pela Professora Dra. Kátia Maria Santos Mota.

nas *sociedades de tradição oral*⁷, pois, para mim, o ato de ler, tanto se constitui por meio da decodificação de sinais gráficos, como também pela interpretação e pela compreensão do mundo interior e exterior (ABREU, 2002; CERTEAU, 1994; CHARTIER, 2003; FREIRE, 1989; MANGUEL, 1997).

Durante o mestrado, realizei uma pesquisa qualitativa, com a metodologia baseada na Abordagem (Auto)Biográfica. Os resultados evidenciaram que, embora as mulheres tenham participado de diversos processos de exclusão, elas articularam *táticas*, que as constituíram leitoras da *palavramundo* (FREIRE, 1989). Essas *táticas* foram identificadas e analisadas em diferentes trajetórias, que possibilitaram a verificação de práticas culturais de leitura, bem como a compreensão das condições de vida em que estão inseridas as mulheres negras da EJA, de várias gerações.

Há 21 anos, leciono na EJA, Língua Portuguesa e/ou Língua Inglesa, dentre outras disciplinas, em instituições públicas, da periferia de Salvador e da região metropolitana. Os estudantes que frequentam essa modalidade de ensino foram excluídos dos processos de escolarização, em algum momento de suas vidas e, por conta disso, retornam aos bancos escolares. Desse modo, a EJA é um campo de direitos, uma forma de reparar a dívida social, em relação àqueles(as) que não conseguiram o domínio da leitura e da escrita como bens sociais, na escola ou em outros ambientes (BRASIL, 2000).

A partir do diálogo com Freire (1967, 1987, 1989, 1996, 2011), Gadotti (2011) e Romão (2011), destaco aspectos fundamentais para a EJA: uma educação que contribua para que o(a) estudante tenha autonomia na construção do seu conhecimento e que o(a) mobilize para alcançar seus objetivos; uma educação que favoreça a leitura crítica do mundo, ainda que o(a) estudante esteja nas classes de alfabetização. A EJA, assim, deveria:

- a) reconhecer além dos deveres, direitos e necessidades dos(as) alunos(as);
- b) considerar os estudantes como protagonistas de sua própria educação;
- c) favorecer o desenvolvimento de uma aprendizagem contínua e cumulativa;
- d) contribuir para que o(a) estudante reflita sobre as experiências do cotidiano;
- e) possibilitar a realização da leitura de textos do mundo e da palavra, como propusera Freire (1989);

⁷ *Sociedades de tradição oral* são aquelas que utilizam a linguagem falada como principal meio de transmissão do conhecimento.

f) favorecer a participação em eventos que promovam a concretização dos projetos de (re)invenção.

A EJA tem sido relacionada, em muitos casos, apenas, às séries iniciais do Ensino Fundamental, contudo, nos dias atuais, nessa modalidade, há turmas correlatas até o Ensino Médio. As políticas educacionais⁸ para atender esse segmento estudantil têm sido insuficientes. Isso explica os desafios enfrentados, na contemporaneidade: analfabetismo funcional, evasão, inadequação das políticas/práticas curriculares, formação ineficiente dos(as) professores(as). Deste modo, para mim, a EJA é também um campo de formação e de investigação, que intenta descrever, analisar e compreender as trajetórias, histórias de vida, saberes, ensinamentos e conhecimentos produzidos por estudantes e docentes.

Esta tese, portanto, é mais uma contribuição para a análise da realidade educacional, uma tarefa relevante na vida de um(a) educador(a), principalmente, num momento de desmandos, quando muitos direitos estão sendo subtraídos. A minha inquietação teve origem no fato de que em Salvador, há pessoas com mais de 60 anos, nas variadas salas de aula da EJA, que se esforçam para fazer uso da linguagem valorizada: a escrita. Muitas vezes, esses sujeitos são invisibilizados.

Foi por isso que, em 2015, quando retornei ao PPGEduc, da UNEB, para cursar o doutorado, trouxe na bagagem o conhecimento que construí no mestrado, sobre a *Historia Cultural*. Na contemporaneidade, as pesquisas nesse campo, investigam tanto reconhecidas produções literárias e artísticas quanto distintas práticas, realizadas a partir das atividades do dia a dia. Essa perspectiva possibilita observar a pluralidade cultural, ao desautorizar uma visão restrita. Desse modo, me apoio nos argumentos de Certeau (1994), com o intuito de destacar a distinção entre *estratégias* e *táticas*:

a) as estratégias são ações organizadas pelo postulado de um poder; dominam o tempo, produzem e acumulam modelos, normas e objetos;

b) as táticas são astúcias, ações e maneiras de aproveitar a ocasião; são dependentes do tempo e das circunstâncias, ao vigiar as possibilidades de ganho; somente são utilizadas em momentos oportunos.

⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) não contempla diretrizes específicas para a EJA. Esse é um exemplo da falta de ações efetivas para essa modalidade de ensino (MACHADO, 2018; CATELLI JÚNIOR, 2019).

Nessa ótica, os costumes culturais e muitas práticas cotidianas, tais como ler, escrever, caminhar, falar, conversar, vender, comprar, preparar refeições e outras diversas maneiras de fazer podem ser reconhecidas como táticas, pois se manifestam a partir das relações com os modelos e com as normas instituídas. Assim, parece-me plausível considerar a perspectiva de Chartier (2003) que, ao discutir sobre as formas de apropriação da leitura e sobre os diferentes modos de ler, afirma que as táticas são as “[...] maneiras de fazer **apesar de**” (CHARTIER, 2003, p. 153 e 154, grifos do autor).

As táticas, portanto, são maneiras de fazer silenciosas, quase sempre invisíveis. Muitas vezes são vistas como passivas e subordinadas, mas, por serem criativas, se multiplicam em sutis *artes de fazer*, articuladas nas minúcias do cotidiano (CERTEAU, 1994). Em outras palavras, são as maneiras de se apropriar, ou de se reapropriar de algo, em função e com finalidade diferente daquela estabelecida na ordem que o gerou.

A *noção de apropriação* (CHARTIER, 2003) é um dos conceitos centrais da *História Cultural*. É também relevante para esta tese, já que possibilita reformulações, ao destacar a pluralidade dos usos e das compreensões. Uma investigação, estruturada nessas bases, possibilita observar o mundo social, marcado por contrastes, bem como reconhecer a diversidade, a subjetividade, ideias e representações. Pautei-me, portanto, nos argumentos de Certeau (1994) e Chartier (2003), a respeito da valorização da cultura ordinária, para reconhecer as práticas culturais como objeto teórico.

1.1 LINGUAGEM, INTERAÇÃO E DIÁLOGO

Na companhia de Certeau (1994), Chartier (2003) e Freire (1967, 1987), encontrei Bakhtin (1981, 1997, 2006⁹) e os membros do Círculo¹⁰. Assim, recorri à

⁹ *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 2006, é uma tradução que reconhece apenas a autoria de Bakhtin, embora essa obra tenha sido originalmente publicada, em 1929 e 1930, com o nome de Valentin Nikolaevich Volochinov como autor.

¹⁰ *Círculo de Bakhtin*, nome atribuído ao grupo de intelectuais russos, que era composto por Bakhtin, o linguista Valentin Voloshinov, o teórico literário Pavel Medvedev, o filósofo Matvei Kagan, a pianista Maria Yudina, o biólogo Ivan Kanaev, o estudioso da literatura Lev Pumpianski.

filosofia da linguagem, na perspectiva desses autores, para fundamentar as minhas reflexões. Considero a língua um fato social, que se desenvolve continuamente, por meio das interações verbais. Essa concepção se opõe ao monologismo e à neutralidade da língua, ao destacar o dialogismo, que permeia os enunciados orais e escritos, em todas as esferas da atividade humana. A esse respeito, Bakhtin (1997) expõe:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 1997, p. 283-284).

Os tipos de enunciado, relativamente estáveis, são chamados por Bakhtin (1997) de *gêneros do discurso*. Esses estão disponíveis na cultura com objetivos comunicativos próprios, são diversos e infinitos, incluindo, por exemplo, desde um diálogo cotidiano até uma tese de doutoramento. Dessa maneira, o uso da língua circunscreve todas as esferas da atividade humana, com características e modos de utilização variados. A linguagem, nessa ótica, inexistente na abstração, circula como forma de gênero, como forma, portanto, de texto.

A língua, assim, só existe por causa da necessidade de comunicação entre locutores e interlocutores, que utilizam enunciados anteriores para formular textos orais e escritos. Nessa conexão, os sujeitos interagem em condições de igualdade, como participantes ativos da comunicação verbal. O diálogo, por conseguinte, é uma das formas mais importantes da interação verbal e aqui, o conceito, de maneira abrangente, tal faz Bakhtin (2006), ao considerar, além da fala em voz alta, todas as demais formas de comunicação, inclusive o ato de fala impresso, ou seja, a comunicação oral concretizada na forma escrita e inclusive o diálogo que é constitutivo de toda palavra, o princípio básico do Dialogismo.

Nesse processo, o enunciador, falante ou escritor, elege palavras que considera adequadas, a fim de possibilitar a compreensão do(a)s ouvinte(s) ou leitor(es)(as). O *outro*, o interlocutor, responde, ao formular um novo enunciado, que guarda em seus pensamentos, ou expõe por meio da fala ou da escrita. Assim, o interlocutor desempenha uma *compreensão responsiva ativa* (BAKHTIN, 2006), isto

é, uma resposta, uma refutação, baseada na ação dialógica, provocada por outro(s) texto(s).

Desse modo, o sujeito produz sentidos, ao concordar, ou discordar, total ou parcialmente; ao adaptar, ao completar o enunciado (BAKHTIN, 1997). Isto ocorre pois a “[...] **palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial**. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” (BAKHTIN, 2006, p. 96, grifos do autor).

Deste ponto de vista, apoio-me não só em Certeau (1994) e Chartier (2003), mas também em Bakhtin (1981) para explicar a concepção de *apropriação*. No que se refere à linguagem, a *apropriação* é um processo em que o sujeito adapta a sua intenção semântica e expressiva, ao tornar as palavras de outra pessoa suas próprias palavras. Nessa ação, ocorre a apreensão e a transformação em propriedade privada.

Há palavras que resistem obstinadamente, outras permanecem estranhas para quem se apropriou delas e, por não serem assimiladas dentro do contexto de quem se apropria, são descartadas ou utilizadas de forma a deixar de lado as intenções do enunciador. Isso acontece porque a linguagem não é neutra e impessoal, já que existe nos contextos, bocas e mentes de outrem. Trazer as ideias de Bakhtin (1981, 1997, 2006) comigo, nesta viagem, é uma tentativa de justificar como nós, mulheres da EJA, residentes em Salvador, na Bahia, nos apropriamos da linguagem, nos vários contextos que habitamos.

Assim, ousar dizer/escrever, o *sociointeracionismo bakhtiniano* vivifica o modo como a linguagem está presente no nosso cotidiano e me possibilita vislumbrar que as práticas sociais são consequência da necessidade humana geradora de textos orais e/ou escritos, isto é, da necessidade humana de se comunicar. Na nossa sociedade grafocêntrica, aqueles(as) que foram apartados(as) do convívio nos estabelecimentos de ensino, não usufruem, plenamente, da linguagem escrita. Ao fazer a leitura de seus mundos e tentar reescrevê-los (Freire, 1989), retornam aos bancos escolares, com a idade mais avançada e, na EJA, esperam fazer usos da leitura e da escrita, diferentes do que fazem no dia a dia.

A escola ainda é vista como a principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995), contudo está despreparada para esse desafio. Ao me deparar com essa situação, argumento em defesa do diálogo com os(as)estudantes idosos(as) da EJA.

Escutar o que esses(as) educandos(as) têm a dizer sobre si, sobre o uso que fazem da leitura e da escrita e/ou pretendem alcançar é uma maneira de encontrar formas para promover *práticas de letramento* que os(as) auxiliem nos seus projetos de (re)invenção. Por conta disso, escolhi as *práticas de letramento* como objeto de estudo.

1.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO: “JANELAS” PARA OBSERVAR UM GRUPO SOCIAL

No caminho que tenho trilhado, me deparei com pesquisadores(as) estrangeiros(as). Aceitei a provocação e traduzi o artigo de Morin (1969) do francês. Alguns(mas) autores(as) me desafiaram a retomar as minhas leituras em inglês, no entanto, li também traduções e publicações em língua portuguesa. Eu me encontrei com Heath (1982); Street (1984, 1993, 2006, 2014, 2016); Gee (1992); Street e Besnier (1994); Besnier (1995); Collins (1995); Hamilton (2000); Barton e Hamilton (2000); Kleiman (1995, 1998), dentre outros(as). Esses autores(as) me conduziram a investigar o meu objeto, a partir da *Teoria Social do Letramento*.

Ao reconhecer o letramento como diferentes maneiras de estruturar o discurso, de refletir, falar, escrever e reescrever sobre a nossa relação com o mundo (KLEIMAN, 1998), apropriei-me das ideias que floresceram durante o diálogo com os(as) estudiosos(as) acima citados(as), ao basear-me nas orientações teóricas relacionadas aos *New Literacy Studies*, ou seja, aos *Novos Estudos de Letramento*, mas também ao que no Brasil é chamado de *Estudos de Letramento*¹¹.

Nessa perspectiva, o letramento é visto como uma prática social, pois conecta pessoas, saberes e conhecimentos; envolve ações, vivências, sentimentos, valores e relações sociais, que são representadas em ideologias e em identidades. Há

¹¹ Para demarcar o início dos estudos que consideram os aspectos sociais do uso da língua, os(as) pesquisadores(as) nos países de língua inglesa acrescentaram o adjetivo “new”, que significa novos, daí o campo denominado *New Literacy Studies*, isto é, *Novos Estudos de Letramento*. No Brasil, dependendo do contexto, o termo *literacy*, em inglês, pode ser traduzido como *alfabetização* ou *letramento*. Para distinguir os usos sociais da língua escrita, do processo de alfabetização, foi criado um novo termo, na década de 1990, chamado apenas de *letramento*, por isso em terras brasileiras todos os estudos nesse campo são novos, portanto, por aqui, os trabalhos estão vinculados ao que chamamos *Estudos de Letramento* (KLEIMAN, 2008).

regras que prescrevem quem pode produzir ou ter acesso aos textos, determinando, assim, o uso e a distribuição. (BARTON; HAMILTON, 2000).

Um conceito-chave da teoria é o postulado por Heath (1982), denominado *eventos de letramento*, que se constituem em ocasiões de interação em que quaisquer participantes utilizam a linguagem escrita nos processos e táticas interpretativas. Tais eventos são episódios observáveis, relacionados à leitura e à escrita, que demonstram a função, a natureza ou tipo de prática, as atividades em que se engajam os participantes, dentre outras características.

Outro conceito relevante, apresentado por Street (1993), é o das *práticas de letramento*, que designa os comportamentos dos sujeitos, durante os eventos de letramento, incorporados aos preconceitos ideológicos, que sustentam as condutas. As práticas de letramento são, portanto, maneiras culturais, historicamente situadas, modeladas por relações ideológicas e identitárias, nas quais as pessoas aproveitam para usar a escrita, em um contexto específico de interação interpessoal.

Nesse sentido, atentei para Besnier (1995), que sugere que as práticas de letramento possam ser usadas como “janelas” para observar a estrutura política e social de um grupo. Desse modo, posso tanto reconhecer aspectos do contexto local, quanto as forças históricas, políticas e sociais, que organizam a vida (STREET, 1984; BRANDT; CLINTON, 2002), relacionadas ao uso, função e impacto da escrita. Isto é importante porque me interessa discutir questões relativas à escola, que possam contribuir para a aprendizagem, a partir de uma perspectiva da ação social.

Nesta primeira parte da viagem, tomei o tempo como simultâneo (PINHO; SOUZA, E., 2015), pois pressupus o meu encontro com o outro, ao basear-me na coexistência e na interação com aqueles(as) que convivi. Assim, rememorei contextos e conceitos. Depois de me acompanhar, leitor(a), você pode estar pensando que eu abandonei os protocolos acadêmicos, todavia tenho uma confissão a fazer: queria escrever a tese no formato de ensaios, tal fez Beltrão (2006), entretanto, desisti dessa empreitada.

Na tentativa de prender a tua atenção e não te deixar enfadado(a), caro(a) leitor(a), nomeei cada parte deste *diário de viagem* de: *tempus itinerantur*, do latim, tempo de viagem. Organizei-os em 5 segmentos. Neste início, *Tempus Itinerantur I – Memórias, tempos, contextos, conceitos e interações*, viajo para tempos remotos e rememoro diferentes épocas, interações, apropriações e contextos,

relacionados às práticas de letramento, que têm contribuído para a minha formação como estudante, educadora e pesquisadora. Além disso, apresento as concepções de EJA, diálogo, apropriação, eventos e práticas de letramento, que norteiam a tese.

No *Tempus Itinerantur II – A pesquisa e a Abordagem (Auto)Biográfica como opção metodológica*: recordo um período mais recente, precisamente, 2015, quando retornei ao PPGEduc e demonstro os princípios que norteiam a linha de pesquisa, a qual estou filiada; discorro sobre aspectos gerais do estudo, que originou esta tese: expondo a questão de partida, os objetivos, os aspectos epistemológicos e metodológicos da Abordagem (Auto)Biográfica, associados aos *ateliês biográficos*; aponto limites e potencialidades desse dispositivo de pesquisa. Ao partir das observações e das escritas dos diários, traço um esboço sucinto do perfil das dez companheiras de viagem, segundo as representações que construí ao longo dos ateliês. Tomando como base os textos, objetos biográficos e fotografias, narro de forma sucinta o que aconteceu em alguns ateliês, ao destacar eventos e práticas de letramento.

No *Tempus Itinerantur III – Práticas de Letramento, Velhice, Memória e Identidade*: discorro sobre outras concepções relevantes para esta tese; descrevo a concepção que as minhas companheiras de viagem têm do ser velho(a)/idoso(a) e tento apontar as representações que essas senhoras fazem delas mesmas sobre esse assunto, além de abordar, resumidamente, outras identidades identificadas nas narrativas e apresentar o mapa conceitual, que utilizei como espécie de bússola para me orientar na construção desta parte da tese.

No *Tempus Itinerantur IV – Práticas situadas de letramento*, aproprio-me das ideias dos(as) estudiosos(as) para discorrer sobre a escola e outras agências de letramento. Apresento as práticas de letramento identificadas nas narrativas, ao definir, fundamentar e demonstrar exemplos; proponho as práticas de *letramento de (re)invenção*, também reconhecidas a partir das narrativas das minhas companheiras de viagem.

No *Tempus Itinerantur V – Final da viagem?* – retomo a ideia inicial, que motivou a escrita desta tese; aponto os objetivos alcançados, as lacunas, além da descoberta, que pode ser apreendida e compartilhada sobre as práticas de letramento de idosas da EJA.

2 TEMPUS ITINERANTUR II

A PESQUISA E A (AUTO)BIOGRAFIA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA

Neste *Tempus Itinerantur II*, caro(a) leitor(a), rememoro, mais uma vez, o ano de 2015, quando retornei à UNEB, especificamente, ao PPGEduC. Fiz parte de um grupo seleto de apenas 17 doutorandos(as). Estive também com antigas colegas e amigas do tempo do mestrado. Companheiros(as) nesta jornada, compartilhamos angústias, tristezas e alegrias. Houve momentos de solidão, embora eu estivesse encontrado abrigo na Linha 1 – *Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural*. Essa linha de pesquisa:

- a) investiga os processos civilizatórios relacionados à população brasileira;
- b) reconhece a memória como componente característico das identidades;
- c) discute questões teóricas e metodológicas, pautadas na construção do saber, dentro e fora da escola.

Ao ter a oportunidade de desenvolver uma pesquisa na área de Educação, tomei como perspectiva o ponto de vista do sujeito que aprende (JOSSO, 2004), aqui representado por mim e pelas dez mulheres, com idades entre 61 e 80 anos, (ex-)participantes das diversas salas de aula da EJA, em turmas correlatas das séries iniciais até o Ensino Médio. Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, em 2016, o projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética. A aprovação aconteceu no mesmo ano, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), número 58294116.0.0000.0057.

No início desta experiência, tive a companhia e a orientação da Professora Kátia Maria Santos Mota, doutora em Estudos Linguísticos, pela *Brown University*, mestre em Letras e Linguística, pela Universidade Federal da Bahia, contudo, devido à aposentadoria, por um curto período, tive o apoio da Professora Doutora Luciene Maria da Silva. Neste momento, sou acompanhada pela Professora Sueli Ribeiro Mota Souza, pós-doutora pela *Università degli Studi di Firenze*, doutora em Ciências Sociais e mestre em Sociologia, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Na construção do estado da arte, percorri territórios desconhecidos e, por isso, recebi a ajuda dos(as) professores(as), dos(as) colegas de classe e de amigas doutorandas de turmas anteriores. Naveguei nas redes digitais das agências de fomento científico e acadêmico, como também nos repositórios institucionais de

diversas universidades, à procura de teses, dissertações e artigos. Li títulos, resumos, partes e textos completos. Aqui, de forma sucinta, exponho, apenas, os resultados encontrados: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); no Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); como também no site onde estão os arquivos das reuniões da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), exclusivamente, os trabalhos e pôsteres relativos ao GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Tomei como referência os termos, escritos entre aspas: letramento; práticas de letramento; idosas(os); EJA; Educação de Jovens, Adultos e Idosos. A *Tabela 1* é a compilação dos dados coletados, em 2016.

Tabela 1 – Teses, dissertações e artigos relacionados ao objeto, aos sujeitos e ao contexto da pesquisa no período de 2000 a 2015

Termos pesquisados	IBICT	CAPES	Site das reuniões da ANPED – GT18
Letramento	1557	3050	7
Práticas de Letramento	237	418	-
Práticas de Letramento na(da) EJA	1	1	3
Práticas de letramento de Idosas(os)	0	0	0
Idosos da(na) EJA	1	4	5
Educação de jovens adultos e idosos	4	25	-
Práticas de Letramento de Idosas(os) da(na) EJA	0	0	0

Fonte: Leidinalva Mercês, 2016.

Os trabalhos foram publicados entre 2000 e 2015. Constatei que os números acima de mil e quinhentos, no que tange ao termo *letramento*, bem como os acima de duzentos e trinta, relativos às *práticas de letramento*, tanto na biblioteca digital do IBICT, quanto no catálogo da CAPES, se referiam a algumas duplicações e a estudos sobre temas variados, que atribuíam aos termos diversos significados, mas também havia pesquisas fundamentadas nos *Estudos de Letramento*.

Os sete artigos apresentados no GT18 da ANPED, que trazem consigo o termo *letramento*, têm diferentes objetos: questões ambientais, dialogicidade,

alfabetização, produção textual, aprendizagem da linguagem escrita, indicador de analfabetismo, experiências e saberes de letramento. Esse último resultou em uma tese¹², que evidenciou as histórias de vidas de idosas, moradoras da comunidade de Saquinho, na Bahia, participantes do programa Todos pela Alfabetização (TOPA). O estudo destaca as experiências educacionais, aprendizagens, saberes, táticas de letramento e apropriações do cotidiano. Além disso, denuncia que, para as idosas, o TOPA não atingiu o seu objetivo.

Os trabalhos no GT18 são todos relacionados às pessoas jovens e adultas, por isso, considere o dado inexistente para as *práticas de letramento*, sem complementação. Quando acrescentei a este termo a sigla EJA, os números diminuíram, consideravelmente. Na biblioteca digital do IBICT, localizei dois resultados, mas tratava-se de uma duplicação: era somente uma dissertação¹³, que versava sobre as práticas de letramento na EJA, enquanto atividades de leitura e escrita de gêneros textuais, a partir de sequências didáticas.

No catálogo da CAPES, encontrei a mesma dissertação. Os três artigos pertencentes ao GT18 da ANPED têm como objeto: eventos e práticas de leitura escolar de professores; o letramento como indicador de habilidade para ler e escrever; práticas de letramento escolar, flagradas na interlocução entre estudantes e professora. Esse último resultou em uma dissertação¹⁴, que considerou os processos de ensino e de aprendizagem, instituídos nas atividades escolares como práticas de letramento, pois abrangem procedimentos, valores, estratégias conceituais, e conhecimentos diversos.

Quando associei as práticas de letramento às idosas e, posteriormente, aos idosos, os resultados diminuíram para zero, ou seja, não encontrei nenhum trabalho na biblioteca digital do IBICT, no catálogo da CAPES, tão pouco nas reuniões do GT18 da ANPED. Quando fiz a junção entre idosas e EJA, bem como com idosos e

¹² PEREIRA, Áurea da Silva. **Tempo de plantar, tempo de colher**: mulheres idosas, saberes de si e aprendizagens de letramento em Saquinho. Orientadora: Kátia Maria Santos Mota. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – UNEB, Salvador.

¹³ SANTOS, Rubeny Ramalho. **Práticas de Letramento na EJA**: possibilidades de desenvolvimento da escrita letrada numa interface do oral com o escrito. Orientadora: Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa. 2014. 81 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

¹⁴ SIMÕES, Fernanda Mauricio. **Apropriação de práticas de letramentos (e de numeramento) escolares por estudantes da EJA**. Orientadora: Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2012.

EJA, os resultados permaneceram muito baixos. Encontrei apenas uma dissertação¹⁵, na biblioteca digital do IBICT, que teve como objetivo analisar artigos do periódico “Psicologia: reflexão e crítica”, no intuito de conseguir elementos que pudessem colaborar com o atendimento dos idosos da EJA.

No catálogo da CAPES, localizei quatro dissertações: a primeira é a mesma que consta na biblioteca do IBICT; a segunda¹⁶ teve como objetivo conhecer os fatores motivacionais que levaram jovens, adultos e idosos a solicitar e a frequentar aulas de informática; a terceira¹⁷ teve como finalidade analisar os motivos de homens e mulheres, com 60 anos ou mais, estudarem na Educação de Jovens e Adultos, da rede municipal de Niterói; a quarta¹⁸ teve como objetivo analisar as razões, que motivam a permanência de idosos na escola.

No GT18 da ANPED, localizei cinco textos. Dois artigos possuíam a mesma autoria e compunham partes distintas de uma dissertação¹⁹, que investigou o relacionamento de idosos, de uma faculdade da terceira idade, com as tecnologias, ao focar os impactos da inclusão digital nas vidas daquelas pessoas. Um artigo é parte de outra dissertação²⁰, que teve como objetivo compreender por que idosos alfabetizados, do Projeto de Ensino Fundamental (PROEF), voltam a estudar, já que não teriam como intenção o retorno ou a permanência no mercado de trabalho.

¹⁵ COSTA, Adriana Zakia. **Idosos na EJA**: contribuições a partir do periódico Psicologia: reflexão e crítica (de 2000 a 2012). Orientadora: Fabiana Marini Braga. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

¹⁶ CORTEZ, Dafne Barbosa. **Contextos individuais para o letramento digital na Educação de Jovens e Adultos**. Orientador: Heitor Garcia de Carvalho. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado. Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

¹⁷ PEREIRA, Jacqueline Mary Monteiro. **A escola do riso e do esquecimento: idosos na EJA**. Orientadora: Lia Pinheiro Paixão. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

¹⁸ ALMEIDA, Cláudia Elizângela Barbosa dos Santos. **Alunos idosos na EJA: a importância da família e dos grupos de convivência no processo de escolarização**. Orientadora: Sonia Maria De Vargas. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2012.

¹⁹ ARREVABENI, Monica Costa. **Inclusão digital de idosos: relatos e reflexões**. Orientadora: Jussara Martins Albernaz. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

²⁰ COURA, Isamara Grazielle Martins. **A terceira idade na Educação de Jovens e Adultos: expectativas e motivações**. Orientador: Leôncio Jose Gomes Soares. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

O outro estudo é relacionado a uma tese²¹, que apresenta como sujeitos os idosos de um centro de convivência e teve como objetivo analisar as atividades gerontagógicas²² como forma de contribuir para a alfabetização, para a elevação da autoestima e para a inserção social dos idosos; o outro trabalho está relacionado também a uma tese²³, que teve como intenção discutir e avaliar a relevância do fazer artístico no processo educacional de pessoas idosas, participantes das oficinas de teatro de uma universidade da terceira idade.

Quando escrevi, por extenso, *Educação de Jovens, Adultos e Idosos*, na biblioteca digital do IBICT, encontrei quatro resultados: a tese, que aborda a gerontagogia, já citada anteriormente, voltou a aparecer; e três dissertações, que reconhecem os(as) idosos(as) como participantes das salas de aula da EJA. No catálogo da CAPES, localizei vinte e cinco resultados, entretanto, ao verificar cada um, constatei que cinco apresentavam temas e sujeitos variados, sem relação direta com a EJA ou com idosos(as), a exemplo de: Estatuto da Criança e do Adolescente, ensino de língua espanhola, educação carcerária.

Encontrei onze estudos, realizados no contexto da EJA, todavia não enfatizam a presença dos idosos(as). Dentre os objetos estão: educação profissional, formação dos professores, políticas públicas/educacionais, Ensino de Matemática. Apenas quatro dissertações explicitaram a presença dos(as) idoso(as) nas salas da EJA. Os objetos são: Fóruns de EJA, ensino aprendizagem da leitura e escrita, livros didáticos, educação popular.

Cinco estudos apresentam os(as) idosos(as), exclusivamente como sujeitos das pesquisas: uma tese, aquela que versa sobre a gerontagogia, já citada antes; e três dissertações – duas abordam as políticas públicas e uma discorre sobre saberes vivenciais. No GT18 da ANPED, considerei o dado inexistente para *Educação de Jovens, Adultos e Idosos*, porque aloquei os cinco estudos em que

²¹ SERRA, Deuzimar Costa. **Gerontagogia dialógica intergeracional para autoestima e inserção social de idosos**. Orientadora: Eliane Dayse Furtado. 2012. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

²² *Gerontagogia* é a ciência aplicada que tem como objetivo estudar métodos e técnicas organizadas e reagrupadas em um *corpus*, com vistas ao desenvolvimento do discente mais velho (LEMIEUX; MARTINEZ, 2010).

²³ CORDEIRO, Ana Paula. **Oficinas de teatro da UNATI (Universidade Aberta à 3ª Idade) – UNESP de Marília**: a arte e o lúdico como elementos libertadores dos processos de criação da pessoa idosa. Orientadora: Sonia Aparecida Alem Marrach. 2003. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2003.

os(as) idosos(as) aparecem como sujeitos no item anterior da tabela, relativo a *Idosos da(na) EJA*.

Quando associei o objeto da minha pesquisa, *práticas de letramento*, ao contexto da EJA e restringi os sujeitos aos(às) idosos(as), não encontrei nenhum resultado, ou seja, até julho de 2016, não havia registro de teses ou dissertações, na biblioteca digital do IBICT, no catálogo da CAPES, nem tão pouco havia artigos no site das reuniões do GT18 da ANPED, que abordem as *práticas de letramento*, com enfoque nas idosas(os), presentes nas salas de aula da EJA.

Naquele momento da viagem, quando naveguei nas redes digitais, pude conhecer inúmeras teses, dissertações e artigos, que se distanciavam, ou se relacionavam direta ou indiretamente com o meu objeto, os sujeitos e/ou o contexto da pesquisa, que eu intentava realizar. Percebi e comprovo, a partir da Tabela 1, que há uma carência de trabalhos, que versem sobre as práticas de letramento de pessoas idosas, na(da) EJA. Essa característica demonstra a relevância do estudo, que desenvolvi. Numa perspectiva quantitativa, essa é a melhor justificativa para a escrita desta tese.

Com base nos resultados dos estudos e apropriando-me do pensamento freireano, do sociointeracionismo bakhtiniano, da História Cultural e da Teoria Social do Letramento, esforcei-me para formular uma *pergunta de partida*, que não tivesse uma resposta evidente, de acordo com as orientações de Quivy e Champenhoudt (2005). Assim, pergunto: que práticas de letramento são reveladas nas memórias das idosas da EJA?

Este fio condutor me ajudou a estruturar o objetivo geral:

1) contribuir para que o ensino nas salas de aula da EJA promova práticas de letramento que auxiliem os(as) estudantes idosos(as) nos seus projetos de (re)invenção.

Com a intenção de orientar os meus passos, da mesma maneira, organizei os objetivos específicos:

- 1) traçar o perfil de identidade das minhas companheiras de viagem;
- 2) registrar os modos pelos quais essas mulheres experienciam a velhice;
- 3) analisar as práticas de letramento presentes nas memórias dessas senhoras. Em outras palavras, verificar os usos, significados e sentidos das práticas de letramento para essas mulheres, idosas da EJA.

2.1 ATELIÊS BIOGRÁFICOS E AS HISTÓRIAS DE VIDA CRUZADAS

Neste *Tempus Itinerantur II*, leitor(a), retorno novamente ao ano de 2006, quando cheguei ao PPGEduc, para cursar o mestrado. Fui apresentada à Abordagem (Auto)Biográfica. Para mim, essa tem sido a metodologia adequada para chegar a diferentes destinos, por isso, nesta viagem, (re)visitei autores, a exemplo de Bertaux (1981); Ferrarotti (1981, 1983); Dominicé (1988, 2006); Josso (1988, 2004); Delory-Momberger (2006, 2008, 2012, 2014); Souza, E. (2004, 2006); Bueno *et al.* (2006); Mota (2014); Passeggi e Souza, E. (2017).

Neste trajeto, recordei a época em que estudava nos cursos de especialização, quando, empiricamente, eu tentava abordar aspectos da vida dos(as) estudantes, como forma de compreender os dados coletados. No mestrado, adentrei no mundo das (auto)biografias, na companhia do professor Elizeu Clementino de Souza, da professora Verbena Maria Rocha Cordeiro e da professora Kátia Maria Santos Mota, quando cursei a disciplina *Abordagem (Auto)Biográfica e formação de professores e de leitores*, ministrada por Souza, E. e Cordeiro; e participei, juntamente com os(as) docentes citados(as) do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). Foi assim que passei a conhecer o movimento biográfico, que tem origem no entrelaçamento de questões relativas à vida.

A Abordagem (Auto)Biográfica, ou das Histórias de Vida é, nessa perspectiva, um suporte metodológico que admite uma intencionalidade comunicativa, que possibilita interações, de forma que os sujeitos da pesquisa possam narrar a totalidade de uma experiência. Trabalhos dessa natureza não se constituem em interrogatórios; têm a intenção de reunir, explicar e descrever os acontecimentos vividos (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999). Essas características provocaram confrontos teóricos, justamente porque faziam oposição aos métodos padronizados de investigação, que visavam provar hipóteses e estabelecer leis.

Dessa forma, embora tivesse um início memorável, entre as décadas de 1920 e 1930, com os sociólogos da *Escola de Chicago*²⁴, essa metodologia foi praticamente abandonada, durante os 50 anos seguintes. Somente na década de

²⁴ A *Escola de Chicago* optou por estudar a vida dos imigrantes, vistos como desviantes ou delinquentes, como aspecto significativo para a compreensão da sociedade norte-americana. Ao valorizar a voz dos sujeitos pesquisados, reconheceu interpretações e representações.

1980, voltou a ser utilizada, a partir de reorientações, que passaram a reconhecer as histórias de vida como relatos de práticas sociais, que demonstram as maneiras pelas quais um indivíduo se insere e atua no grupo, do qual faz parte, ou seja, se inscreve no mundo Bertaux (1981).

A ideia de que nós podemos conhecer o social ao tomar como ponto de partida a especificidade irreduzível de uma práxis individual, postulou a autonomia e a fecundidade do biográfico, nas Ciências Humanas e Sociais (FERRAROTTI, 1981, 1983). Isso possibilitou destacar as especificidades desse método:

- a) a subjetividade;
- b) o caráter sintético da práxis humana;
- c) o valor heurístico, diante das relações entre história individual e social;
- d) a possibilidade de reconhecer os conflitos da vida cotidiana;
- e) o uso de narrativas ou relatos biográficos, fotografias, documentos oficiais, cartas, dentre outros materiais, como fonte de pesquisa.

O projeto epistemológico das pesquisas que utilizam biografias se pauta nas questões que se referem à *constituição individual*, um dos pontos centrais da Antropologia Social. Isso possibilita observar o indivíduo, as representações de si e as relações com os outros, nas conjunturas históricas, culturais, linguísticas, sociais, políticas e econômicas. Essa abordagem possibilita explorar os processos de origem e de transformação, ao mostrar como um ser social vivencia experiências e dá sentido aos acontecimentos que constituem a própria existência. Desse modo, a introdução da *temporalidade biográfica* evidencia como um registro singular se estabelece e demonstra como os espaços da vida são percebidos e elaborados (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Essa dimensão temporal é orientada por meio da lógica de que o indivíduo demarca cada instante da própria vida como se fosse um momento de uma história. Há sucessões, sobreposições e acúmulo de inúmeros episódios, configurados automaticamente, sem uma consciência ativa, pois correspondem aos roteiros recorrentes dos quadros sociais e culturais. Apesar disso, por meio de esquemas temporais e históricos, essas operações garantem a integração da experiência à existência singular. Nesse ponto de vista, a *atividade biográfica* refere-se a uma ação mental e comportamental para compreender e organizar as ações e a experiência, desempenhada na relação do indivíduo com a vivência e com o mundo que o cerca (DELORY-MOMBERGER, 2012).

No Brasil, os primeiros trabalhos registrados que se tem notícia, que abordam as histórias de vida, são da área da Sociologia, da autoria de Florestan Fernandes, que se interessava, dentre outros assuntos, pela educação e pelo estudo sociológico dos processos educativos. Exemplos disso são Fernandes (1946)²⁵; Fernandes e Gattas (1956)²⁶.

No campo educacional, nos dias atuais, essa metodologia tem adquirido um papel de destaque, principalmente, porque pode ser utilizada como prática de investigação-formação. Inicialmente, o interesse recaía sobre a história da educação brasileira, ao retratar a memória dos(as) educadores(as), além da formação de professores(as), com ênfase na profissão e na identidade docente.

Essas narrativas abarcam uma diversidade de temas, ao entrecruzar percursos de formação, inicial e continuada, com destaque para o processo de *biografização*, em que o sujeito que narra, ao acessar as memórias, reinterpreta os acontecimentos a partir de uma perspectiva reflexiva, podendo reinventar-se, visto que a biografia de uma pessoa estará sempre submetida a uma reconfiguração (DELORY-MOMBERGER, 2008).

O(A) pesquisador(a) só tem acesso ao material biográfico se os sujeitos se entregarem aos *atos de biografização*. A maneira privilegiada para alcançar esse objetivo é o falar de si, preponderantemente, a enunciação e o discurso narrativo, justamente porque a ação de narrar está diretamente relacionada com a dimensão temporal. Nesse sentido, a entrevista é a forma mais adequada para ouvir um sujeito e apreender a singularidade de uma experiência. É certo que a fala é marcada por uma época e pelas representações construídas nas conjunturas socio-históricas, econômicas, políticas e culturais, em que está inserida. Essa característica demonstra a individualidade e impõem ao(à) pesquisador(a) o conhecimento do campo e dos contextos (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Este tipo de abordagem apresenta como sujeitos crianças, jovens, adultos e idosos, ao reconhecer as margens de resistência e admitir que, no ato de narrar um relato ou história de vida, cada um pode perceber experiências relacionadas a

²⁵ Fernandes (1946) retrata a história de Tiago Marques Aipobureu, um índio bororo, do Mato Grosso, que foi retirado do convívio com a tribo e educado por missionários salesianos. Tornou-se professor e conferencista, na Europa, mas desenvolveu um comportamento de integração insatisfatória, tanto com os brancos, quanto com os indígenas (MARTINS, 1996).

²⁶ O artigo apresenta reflexões sobre as pesquisas com as histórias de vida, incluindo acertos e falhas do estudo que Fernandes e equipe fizeram sobre as relações raciais, no Brasil, ao destacar os relatos de experiências de sujeitos que foram discriminados ou não, por causa da cor da pele.

acertos, instabilidades, incertezas, que possibilitam pensar uma educação e uma formação diferenciada (SOUZA, E.; PASSEGGI, 2017). Neste caminho, ao me (re)apropriar das ideias de pesquisadores(as) estrangeiros(as) e brasileiros(as), que integram o crescente volume de trabalhos, em vários idiomas, pude sistematizar aspectos epistemológicos e metodológicos da Abordagem (Auto)Biográfica. Assim, reencontrei Dominicé (1988) e Josso (1988) e rememorei as experiências no campo da *Educação Permanente*, que acompanha a totalidade da vida.

Esse autor e essa autora relatam atividades realizadas com grupos de estudantes, caracterizadas por diferentes aspectos: a reflexão sobre si; as narrativas orais e escritas, mobilizadoras de recordações, compartilhadas com o grupo; os relatos sobre os locais, de natureza formativa; e o posicionamento sobre o objeto de investigação. O clima de confiança e as condições para o diálogo foram constituídas, porque a temática, as preocupações teóricas e a maneira de trabalhar do(a) professor(a) já eram conhecidas por todos os participantes.

Reavivar as memórias das senhoras, a partir do diálogo, era a minha intenção, por isso escolhi a Abordagem (Auto)Biográfica como opção metodológica. Entretanto, também revisei Gaskell (2014) e Gatti (2005), na tentativa de orientar os meus passos sobre como realizar entrevistas com um grupo de discussão. Além disso, recorri a Delory-Momberger (2006, 2014), que discorre sobre os princípios teóricos e práticos, além dos desafios de um dispositivo, que essa autora denominou *ateliês biográficos de projeto*. Trata-se de um procedimento que tem como objetivo tornar evidente o projeto pessoal/profissional, realizado com o auxílio dos escritos sobre si e com a compreensão do outro, a partir da exploração e da socialização. Esse dispositivo:

a) pode ser aplicado em diferentes setores da formação de adultos, podendo atender a projetos com universitários, ou com sujeitos de distintas áreas, que tenham como meta a (re)orientação profissional, além de ter a possibilidade de acompanhar outros procedimentos de inserção;

b) deve ter a quantidade máxima de 12 participantes, que precisam tomar conhecimento do tema e da sinopse da sessão com antecedência.

A duração de cada momento, quantificado em semanas, é apresentada, ao enfatizar a possibilidade do desenvolvimento em 6 etapas:

1) divulgação de informações e das regras sobre o ateliê;

2) elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico, oralmente ou por escrito;

3) e 4) escrita da primeira narrativa biográfica e a socialização com 3 pessoas;

5) socialização da narrativa biográfica com todos do grupo, a partir da elucidação, sem interpelação, auxiliando o autor a construir o sentido da sua história;

6) síntese, após a reorganização dos projetos nas tríades, acrescida de apresentação e argumentação, para todo o grupo. Um mês depois, deve acontecer o balanço de incidência da formação no projeto profissional de cada participante.

Da minha interação com Dominicé (1988), Josso (1988) e Delory-Momberger (2006, 2014), comecei a ter ideias. Considerei as distinções entre os contextos destes(as) estudiosos(as) e o contexto baiano da EJA, em que eu e as minhas companheiras de viagem estamos inseridas. Além disso, há outra diferença: esses(as) autores(as) trabalharam com essas propostas como dispositivos de formação.

A minha finalidade principal era me apropriar dessa metodologia para estruturar um dispositivo de pesquisa, que possibilitasse reunir as minhas companheiras de viagem em um grupo, para que juntas pudessem, por meio do diálogo, se ajudar a reavivar as memórias. Assim, desenvolvi uma pesquisa qualitativa interpretativa, a partir da observação das narrativas de um conjunto de indivíduos, denominada por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) de *histórias de vida cruzadas*.

Nomeei os encontros, apenas, de *ateliês biográficos*, uma apropriação que toma como referência tanto as orientações metodológicas, acima citadas, quanto o significado que o termo *ateliê* assumiu, no Brasil: o lugar onde podemos criar, experimentar, produzir e inventar algum tipo de arte. Nesse sentido, as minhas companheiras de viagem realizaram também trabalhos artesanais. O uso do vocábulo *biográfico* justifica-se porque, nos ateliês, consegui criar situações em que minhas companheiras de viagem se tornaram historiadoras de si, pois tanto eu quanto as auxiliares da pesquisa priorizamos ouvir a voz das senhoras, ao evitar falar de nossas próprias histórias.

Em poucas palavras, o *ateliê biográfico* é um dispositivo de pesquisa que possibilita o uso das *histórias de vida cruzadas*; é um tipo de entrevista realizada em grupo, em que se utilizam artifícios, relacionados a artesanatos e à leitura de textos de apoio, para abordar as questões da pesquisa, de modo que os(as) participantes possam evocar memórias sobre a própria história de vida, ao interagir com outros

sujeitos, durante atividades criativas, prazerosas, desafiadoras. De acordo com essas ideias, preparei o seguinte procedimento:

a) apresentação das informações sobre o trabalho de pesquisa (metodologia, objetivos, procedimentos, aspectos éticos e legais da pesquisa) e preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁷;

b) negociação e ratificação do contrato biográfico, fixando regras de funcionamento;

c) exposição de orientações sobre a utilização dos diários dos encontros;

d) leitura de texto de apoio e partilha oral das impressões/compreensões, com o objetivo de mobilizar recordações significativas sobre as práticas de letramento;

e) escrita de um texto de autoapresentação (primeira narrativa), com ênfase na lembrança, a partir do trabalho interativo;

f) socialização da primeira narrativa, com as participantes, podendo fazer perguntas, tendo sempre um responsável para anotar as intervenções;

g) leitura de texto de apoio e realização de trabalho artesanal, além da partilha oral das impressões/compreensões, com o objetivo de lembrar outras experiências significativas, envolvendo práticas de letramento;

h) escrita de novas versões da narrativa, ao acrescentar as lembranças mais recentes;

i) síntese, a partir da revisão das narrativas orais e escritas, das transcrições e anotações;

j) escrita da versão final, ao organizar as várias versões das narrativas, tendo como referência a síntese.

Defini dois critérios para convidar as minhas companheiras de viagem:

a) ter estudado na EJA, em algum momento de suas vidas;

b) ter idade cronológica próxima, igual ou superior a 60 anos. Tomei como base a legislação brasileira que define idoso(a) como todo indivíduo com idade cronológica igual ou acima de 60 anos (BRASIL, 2003).

Inicialmente, convidei sete mulheres, com a intenção de realizar a pesquisa com quatro ou cinco companheiras. Já sabia da possibilidade de haver desistências. Isso já havia acontecido em outros estudos que desenvolvi. Todas disseram sim,

²⁷ Sugerir que as senhoras levassem o TCLE para casa, para leitura com algum membro da família. Algumas aceitaram a sugestão, mas outras assinaram, imediatamente, ao justificar que moravam sozinhas e tomavam suas próprias decisões.

porém, quando foi agendado o primeiro encontro, quatro declinaram. Assim, outros convites e posteriores inserções foram feitas. Houve até quem viesse fazer uma visita e ficasse permanentemente. O grupo ficou com dez senhoras e hoje estão com idades entre 61 e 80 anos.

Havia mais duas mulheres, que embora confirmassem a participação na pesquisa, foram impedidas de comparecer aos ateliês, por problemas de ordem particular: morte e doença na família. Aqui, não revelo seus nomes, somente algumas características. Uma era aposentada. Na época do convite, cursava o último ano da EJA, correlato ao Ensino Médio e tinha como meta fazer faculdade. A outra era uma dona de casa, aposentada, que tinha concluído o Ensino Médio ainda na mocidade, mas retornara aos bancos escolares para acompanhar o esposo que estudava nas séries iniciais. Havia, também, outras estudantes, que durante conversas informais demonstraram interesse em participar, contudo não tinham disponibilidade de tempo e/ou também porque o grupo já estava com um número excessivo.

Recordo ocasiões, quando, a partir de atividades com vídeos, audição de músicas, leitura e escrita de textos, eu ouvi as narrativas que as senhoras faziam ao relacioná-las às próprias vidas. Imagino essas mulheres nas classes da EJA, mas também com todas as dificuldades que têm enfrentado em suas trajetórias. Pouco sei sobre suas vidas, entretanto, muitas apareceram como fotografias em um álbum, quando ouvi as narrativas nos ateliês. Mencioná-las é uma tentativa de torná-las presentes, apesar das ausências na pesquisa, já que muitas delas continuam a frequentar as salas de aula da EJA.

Infelizmente, não houve companheiros do sexo masculino e talvez aqui, caro(a) leitor(a), eu devesse fazer uma explicação mais detalhada sobre esse assunto, ao demonstrar dados estatísticos de matrícula e/ou de frequência. Digo apenas que, nos vinte e um anos que leciono na EJA, só conheci dois homens com mais de 60 anos. Ainda lembro os nomes e alguns detalhes das vidas sofridas, que eles me revelaram. É inevitável a comparação com o número de mulheres, nessa faixa etária, nas turmas da EJA. Cabe investigar porque no Cabula, região onde a pesquisa foi realizada e onde reside a maioria das minhas companheiras de viagem, a população com mais idade na EJA é, majoritariamente, feminina, mas este não é o foco desta tese.

Os ateliês contaram com a colaboração de seis auxiliares: cinco se revezavam quando as senhoras precisavam de algum tipo de ajuda, para escrever e/ou ler os diários ou para realizar os trabalhos artesanais; tiraram fotografias e, além disso, cuidaram das crianças que participaram de alguns ateliês; uma ficou encarregada de assessorar as transcrições dos áudios. Todas me ajudaram a destacar atitudes, momentos importantes e falas significativas.

Figura 1 – As auxiliares da pesquisa



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

A *Figura 1* apresenta: 1) Lúcia Amorim Santana, Mestre em Educação e Contemporaneidade, pela UNEB e professora da EJA, da Escola Municipal da Engomadeira, a primeira, sentada à direita; 2) Eliane Freitas de Souza, ex-coordenadora e ex-docente da EJA, do Colégio Polivalente do Cabula, a segunda, sentada à direita; 3) Maria da Silva Santana Ferreira, professora do Ensino Fundamental, a primeira sentada, à esquerda; 4) Cleinilda Pereira Santiago, ex-estudante da EJA e ex-instrutora de artesanato do *Projeto Mais Educação*, a terceira, sentada à direita; 5) Rosenilda Reis da Silva, ex-aluna da EJA, em pé, à esquerda; 6) Isabel Ribas Amorim, aluna da EJA, em pé, à direita.

Os ateliês aconteceram na Escola Municipal da Engomadeira, situada no bairro da Engomadeira, na região do Cabula, na cidade de Salvador, Bahia. Esse estabelecimento de ensino oferece à comunidade a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, e turmas correlatas da EJA, até o nono ano, no noturno. No ano de 2018, passou a oferecer também uma turma de EJA, no turno matutino. Foi nessa instituição que encontrei muitas mulheres, com idades acima de 60 anos, frequentando as aulas. Muitas das minhas companheiras de viagem ainda estudam ou estudaram nessa escola, que está localizada próxima às residências. Esse também foi o motivo que contribuiu para que eu escolhesse esse espaço para a realização dos ateliês.

Para o trabalho de campo, organizei, previamente, um cronograma, *Quadro 1*, com cada etapa, a quantidade de ateliês, as datas, os textos, as atividades e os recursos utilizados.

Quadro 1 – Cronograma dos ateliês no período de 2016 a 2018

Etapas		Ateliês	Datas	Textos	Atividades	Recursos
I	Quem sou eu? Narrativas sobre o perfil de identidade	1	08/10/2016	TCLE; <i>Todas as vidas</i> , Cora Coralina	1) Explicação -TCLE 2) Dinâmica: A Teia 3) Leitura – texto de apoio 4) Partilha oral das impressões / compreensões 5) Escrita – 1ª narrativa	TCLE, Diários, gravadores, máquina fotográfica, livros, Textos impressos da internet, cola, projedor de vídeo e imagens, laptop, contas, pingentes, nylon, prendedor, ímã, enfeites, tecido, tesouras, agulhas, linhas, sabonete, fitas, filó, papelão, fotografias, versões finais das narrativas biográficas
		2	15/10/2016	Minibiografia de Cora Coralina; <i>Assim eu vejo a vida</i> , Cora Coralina	1) Leitura do texto de apoio 2) Partilha oral das impressões/compreensões	
		3	05/11/2016	Epígrafe, de Conceição Evaristo;	1) Escrita do termo de autorização de uso das fotos, objetos e narrativas	
		4	19/11/2016	Minibiografia de Conceição Evaristo <i>Pedra, pau, espinho e grade</i> , Conceição Evaristo	2) Exibição de fotos e objetos; 3) Socialização dos diários	
		5	07/01/2017	História de Dona Luzia	4) Leitura – texto de apoio	
		6	28/01/2017	<i>Velha Guerreira</i> , Luzia da Cruz Amorim	4) Partilha oral das Impressões /compreensões	
I I	Vivências no processo de envelhecimento	7	11/03/2017	<i>Guilherme A. A. Fernandes</i> , Mem Fox	1) Socializ. oral, fotos e obj. 2) Leitura dos diários	
		8	25/03/2017	<i>Nas contas de um colar, conto minha vida</i> , Kátia Mota	2) Leitura do texto de apoio e/ou exibição de vídeo 3) Partilha oral	
		9	01/04/2017	<i>O viveiro da bisavó</i> , Kátia Mota	4) Confecção dos colares da memória	
		10	29/04/2017	Apócrifo - velhice	6) Compartilhar experiência com o colar da memória	
I I I	Memórias sobre o letramento, na escola e em outros espaços: aprendizagens e apropriações	11	14/05/2017	Bilhete para uma mãe	1) Socializ. oral, fotos e obj. 2) Leitura dos diários	
		12	20/05/2017	<i>Chove sobre minha infância</i> . Miguel S. Neto	3) Leitura do texto de apoio e/ou exibição de vídeo.	
		13	10/06/2017	<i>Ler, escrever e fazer conta de cabeça</i> , Bartolomeu Campos de Queirós	4) Escrita de bilhete/texto 5) Partilha oral	
		14	08/07/2017		6) Produção do prendedor de lembrete	
I V	A experiência na EJA: crenças, valores, aprendizagens, apropriações, projetos	15	22/07/2017	Apócrifo <i>A Escola</i>	1) Socializ. oral, fotos e obj. 2) Leitura dos diários	
		16	05/08/2017	<i>Rap da escola</i> , Wesley	3) Leitura do texto de apoio e/ou exibição de vídeo. 4) Partilha oral	
		17	26/08/2017	Carta de uma estudante da EJA, Rosenilda R.da Silva	5) Apresentação de ideias para a colcha	
V	Síntese	18	02/09/2017	<i>Sou feita de retalhos...</i> de Cris Pizzimenti	1) Socializ. oral, fotos e obj. 2) Leitura dos diários	
		19	07/10/2017	Narrativas de voluntárias, Trecho da escrita de Maria Helena: Parte 1	3) Leitura do texto de apoio e/ou exibição de vídeo. 4) Partilha oral	
		20	26/11/2017	<i>Maria Helena, a estudante</i> : Parte 2	5) Socialização das cochas 6) Confecção da cocha	
		21	20/10/2018	<i>Versões finais das narrativas biográficas</i>	7) Confecção dos sachês e dos porta-retratos	
		22	24/11/2018		8) Leitura das narrativas biográficas e partilha oral	

Fonte: Leidinalva Mercês, 2016-2018.


Defini uma rotina, mas fiz ajustes ao longo dos ateliês. .Ao final realizávamos: 1) socialização oral sobre o ateliê anterior; 2) leitura dos diários; 3) exibição de fotografias e objetos; 4) leitura do texto de apoio e/ou exibição de vídeo; 5) partilha oral das impressões ou compreensões; 6) confecção do artesanato.

Organizei cada ateliê ao tomar como base os objetivos que pretendia alcançar com a pesquisa. Assim, defini as cinco etapas dispostas no cronograma. A *Etapa 1*, denominada “Quem sou eu? Narrativas sobre o perfil de identidade”, foi realizada em seis ateliês e teve a intenção de promover a interação entre o grupo, ao tornar o ambiente acolhedor e de confiança, além de possibilitar a percepção do perfil de identidade das minhas companheiras de viagem. Lemos textos relacionados a três autoras: Cora Coralina, Conceição Evaristo e Luzia da Cruz Amorim. A *Figura 2* e a *Figura 3* exibem textos dessa etapa que, na maioria das vezes, foram apresentados às minhas companheiras de viagem juntamente com fotografias das autoras.

Figura 2 – Poema de Cora Coralina

Assim eu vejo a vida - Cora Coralina

A vida tem duas faces:
Positiva e negativa
O passado foi duro
mas deixou o seu legado
Saber viver é a grande sabedoria
Que eu possa dignificar
Minha condição de mulher,
Aceitar suas limitações
E me fazer pedra de segurança
dos valores que vão desmoronando.
Nasci em tempos
rudes
Aceitei contradições
lutas e pedras
como lições de vida
e delas me sirvo
Aprendi a viver.



Cora Coralina

Fonte: Poema disponível em:


http://www.releituras.com/coracoralina_vida.asp;

Foto disponível em:

<http://www.blogdoconsa.com.br/2012/07/palavras-de-cora-coralina.html>. Acessos em: 15 set. 2016.

Figura 3 – Minibiografia de Cora Coralina

Cora Coralina



Cora Coralina

Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas é o verdadeiro nome de **Cora Coralina**. Ela nasceu em 20 de agosto de 1889, na Cidade de Goiás (GO). Começou a escrever muito jovem, porém só publicou o seu primeiro livro aos 76 anos de idade. Considerada uma das principais escritoras brasileiras, Cora Coralina foi uma mulher simples, doceira de profissão, mãe de 6 filhos, que sempre morou longe dos grandes centros urbanos.

Texto adaptado.

Fonte: Texto e foto disponíveis em: <http://www.viva50.com.br/todas-as-vidas-poema-de-cora-coralina>. Acesso em: 20 jun. 2016.

A Etapa II, intitulada “Vivências no processo de envelhecimento”, foi realizada em quatro ateliês e teve como finalidade propiciar o registro dos modos pelos quais as minhas companheiras de viagem experienciam a velhice. Em adição, abordamos questões relativas à memória, a partir do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, de Fox (1995). A *Figura 4* apresenta um trecho deste livro, que durante o ateliê foi assistido²⁸ e também manuseado.

Figura 4 – Trecho do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”



Fonte: FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Ilustrações Julie Vivas. Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995, p. 24-25.

Fox (1995) conta a história de um menino que morava ao lado de um asilo de velhos e que, ao saber que a sua melhor amiga, Dona Antônia, de 96 anos, tinha perdido a memória, fez perguntas aos pais e aos outros internos para descobrir o que significava a palavra memória. A partir de cada resposta, juntou objetos que ajudaram a senhora a rememorar vários eventos da vida.

Os outros textos desta fase foram escritos por Kátia Maria Santos Mota. Esses serão abordados mais adiante. Além disso, lemos um apócrifo vinculado nas redes sociais como de autoria de Cora Coralina. A *Figura 5* apresenta o trecho do apócrifo lido no ateliê.

²⁸ Vídeo do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, de Fox (1995). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I05eHBpsgTI>. Acesso em: 05 jan. 2017.

Figura 5 – Apócrifo - Velhice

Eu não tenho medo dos anos e não penso em velhice. E digo pra você, não pense. Nunca diga estou envelhecendo, estou ficando velha. [...]

Sei que tenho muitos anos. Sei que venho do século passado, e que trago comigo todas as idades, mas não sei se sou velha, não. Você acha que eu sou? [...]

Convoco os velhos como eu, ou mais velhos que eu, para exercerem seus direitos. **Sei que alguém vai ter que me enterrar, mas eu não vou fazer isso comigo.** [...]

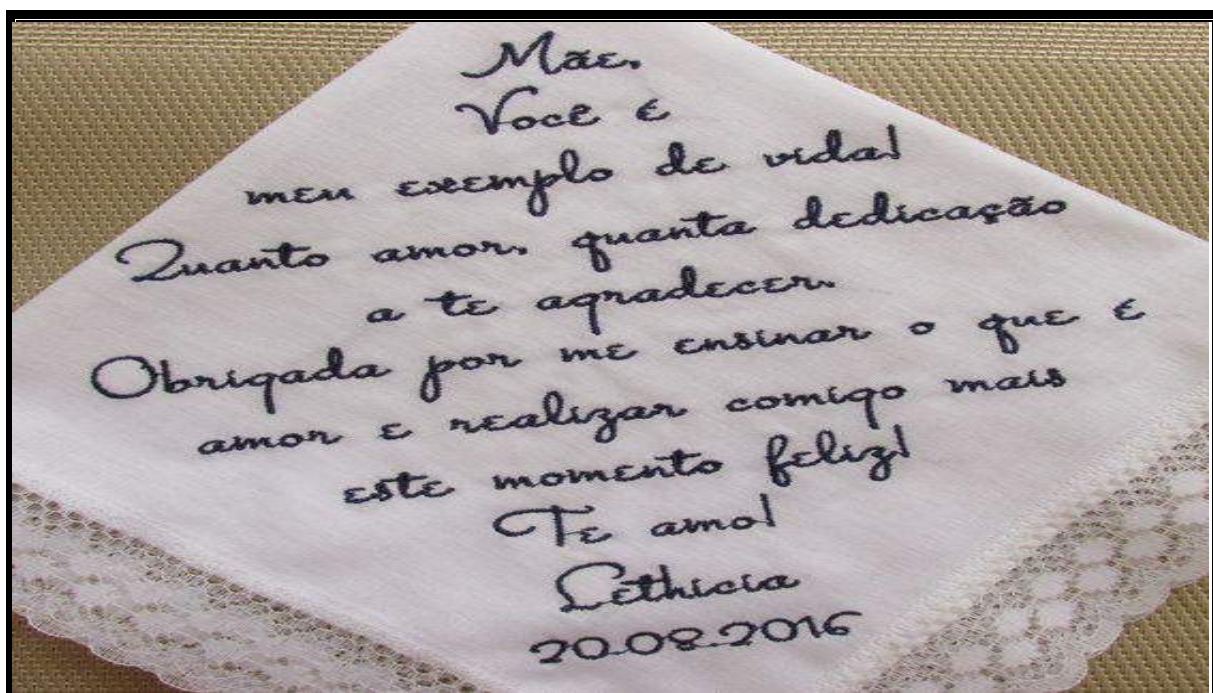
Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir.

Autor desconhecido. Trecho de apócrifo de Cora Coralina. Segundo a família, este texto não faz parte do acervo da autora.

Fonte: Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3521034>. Acesso em: 18 jan. 2017.

A Etapa III, denominada “Memórias sobre o letramento, na escola e em outros espaços: aprendizagens e apropriações”, foi realizada em quatro ateliês e teve como objetivo identificar práticas de letramento, nas diferentes fases da vida das minhas companheiras de viagem, ao tentar demarcar os significados que as senhoras atribuem aos textos e como se apropriam dessas práticas. A *Figura 6* apresenta um dos textos dessa etapa.

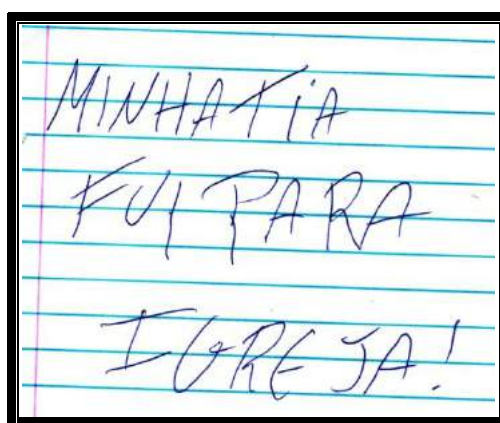
Figura 6 – Bilhete para uma mãe



Fonte: Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/253679391490092633/>. Acesso em: 10 mai. 2017.

Assinado apenas pelo nome *Lethícia*, o texto é parte de um modelo de lenço para presentear as pessoas, disponível em um site de compras, na internet, entretanto suscitou diferentes narrativas sobre o (não)uso do bilhete e de anotações no cotidiano, em contato com patroas e/ou familiares, em diferentes momentos da vida. Houve também quem afirmasse que nunca havia escrito um bilhete, nem mesmo na escola. No encontro posterior, uma das senhoras levou um bilhete, *Figura 7*, que havia recebido.

Figura 7 – Bilhete para a tia



Fonte: Produção de um sobrinho de uma companheira de viagem, 2017.

Escrito por um adolescente, que na época cursava o nono ano do Ensino Fundamental, o bilhete foi deixado sobre a mesa da sala. Na situação de interação entre tia e sobrinho, foi possível notar que o bilhete teve uma função comunicativa, ao indicar o local onde o rapaz poderia ser encontrado, contudo, ao ser lido e mostrado no ateliê, durante a narrativa da tia, possibilitou perceber o significado atribuído pela senhora àquele texto escrito: a confirmação de que o sobrinho estava seguindo os princípios religiosos, tal qual ela o tinha ensinado, ao invés de estar nas esquinas das ruas do bairro, envolvido em jogatinas e/ou na criminalidade.

Os outros textos dessa etapa foram escritos por Miguel Sanches Neto e Bartolomeu Campos de Queirós. Os livros de Sanches Neto (2000) e de Queirós (2004) são inspirados nas vivências desses autores. Os trechos escolhidos descrevem memórias da infância, relacionadas às maneiras utilizadas pelas famílias para fazer com que seus membros adentrassem no mundo grafocêntrico. A *Figura 8*, a *Figura 9* e a *Figura 10* apresentam, respectivamente, um dos trechos do livro de Queirós (2004), a foto do autor e a capa do referido livro, utilizados durante o ateliê.

Figura 8 – “Ler, escrever e fazer conta de cabeça”, Queirós (2004)

Parecia muito pequeno o ideal de meu pai, naquele tempo, lá. A escola onde me matriculou [...] – para ter direito a uniforme e merenda –, devia me ensinar a ler, escrever e fazer conta de cabeça. O resto, dizia ele, é só ter gratidão, e isso se aprende copiando exemplos. [...]

Entrei para a escola já sabendo ler e escrever, mais ou menos. A primeira palavra soletrada, inteirinha, foi morfina. [...].

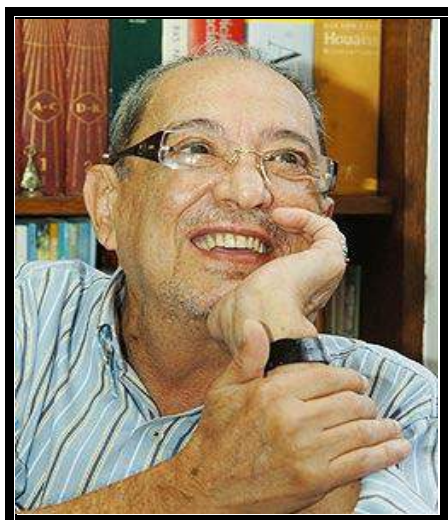
As palavras eram feitas de pedaços, e cabia à gente juntá-los. No escuro, [...] eu ia amarrando as letras, somando partes com cuidado, sem pensar na palavra morfina [...].

Escrever, eu já andava rabiscando mesmo antes de entrar para a escola. Escrevia nas paredes do galinheiro, no cimento do tanque ou no passeio da rua. Arranjava um pedaço de carvão, de tijolo, de caco de telha, pedra de cal. [...] Na escola nunca encontrei dificuldade em escrever mesmo as letras mais torcidinhas como o *s*, o *g*, o *b*, ou o *z*. [...].

[...] Na cozinha, eu descobria, olhava, somava e dividia de cabeça, vigiando para não levar manta. [...].

Fonte: QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. Rio de Janeiro: Record, 2000, 6. ed., São Paulo: Global, 2004, p. 7-33.

Figura 9 – Bartolomeu Campos de Queirós



Fonte: Disponível em: <http://grandesobrasdaliteratura.blogspot.com/2013/02/bartolomeu-campos-de-queiros.html>. Acesso em: 30 abr. 2017.

Figura 10 – Capa do livro “Ler, escrever e fazer conta de cabeça”



Fonte: Disponível em: <https://globoeditora.com.br/catalogos/livro/?id=2529>. Acesso em: 30 abr. 2017.

A Etapa IV, chamada “A experiência na EJA: crenças, valores, aprendizagens, apropriações, projetos”, foi realizada em três ateliês e teve como objetivo identificar práticas de letramento, nas turmas da EJA, ao tentar perceber como as senhoras se apropriam dessas práticas no cotidiano. Lemos o poema “A escola”, divulgado nas


redes sociais como de autoria de Paulo Freire. Os outros dois textos desta etapa, *Figura 11* e *Figura 12*, foram escritos por estudantes da escola pública.

Figura 11 – “Rap da escola”, de Wesley

[...]
 Eu sei que é difícil
 Mas você tem que tentar
 Força de vontade você tem que lutar
 Agora vou dizer o que você vai enfrentar
 Leitura, texto e verbos tudo de uma só vez
 Pra começar duas aulas de português
 Gosto de português
 Mas não sou uma pessoa fanática
 Pior que português
 É quando entra matemática
 Números e números são isso todo dia
 Acabou a aula e já vem geografia
 Falar de território que você não viu
 Nas cidades e estados e da área do Brasil
 [...]
 Acabou a aula e já vem biologia
 Falar sobre mim, falar sobre você
 Estuda o corpo humano
 E qualquer bicho que viver
 Estou meio perdido,
 Refresque minha memória
 Tão falando de Cabral já entrou história
 As conquistas e derrotas e independência
 [...]

Wesley e seus colegas

Wesley é um *rapper*, estudante, do Colégio Estadual Maria Marina Pinto Silva, em Trajano de Moraes, estado do Rio de Janeiro.



Fonte: Letra da música disponível em:
<https://www.letras.com.br/wesley/rap-da-escola>.
 Acesso em: 18 jul. 2017.
 Foto disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=i2jAPP4d8zs>.
 Acesso em: 18 jun. 2017.

Figura 12 – Carta de uma aluna da EJA


Salvador, 11 de setembro de 2009.

Meu querido filho!

Como está você? Espero que esteja bem. Estou com muita saudade. Te escrevo pra contar do meu retorno pra sala de aula e como está sendo esta experiência. Nos primeiros dias, as dificuldades foram grandes, porque precisei me adaptar. Sofri com a discriminação dos colegas mais jovens, por causa da diferença de idade. Tinha uns professores desinteressados e outras coisas que tentavam me desmotivar a cada dia.

Mas agora percebo a necessidade de continuar, afinal é algo que vai me ajudar a realizar meus sonhos. Encontrei também professores com dedicação para motivar os seus alunos, ajudando e tornando essa jornada mais agradável, por isso, não pretendo desistir.

Um beijo da sua mãe que te ama,
 Nilda.



Nilda, ex-aluna da EJA, e o filho Augusto

Fonte: Rosenilda Reis da Silva, 2009.

A Etapa V, denominada “Síntese”, foi realizada em cinco ateliês e teve como objetivo possibilitar o compartilhamento das versões finais das narrativas, com todo o grupo. Além das versões, um dos textos dessa etapa foi escrito por Cris Pizzimenti, *Figura 13*.

Figura 13 – Texto de Cris Pizzimenti

Sou feita de retalhos...
pedacinhos coloridos de cada vida
que passa pela minha
e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,
mas me acrescentam
e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato,
vou ficando maior...
Em cada retalho uma vida,
uma lição, um carinho, uma saudade...
que me tornam mais pessoa,
mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo
que a vida se faz:
de pedaços de outras gentes,
que vão se tornando
parte da gente também.
E a melhor parte
é que nunca estaremos prontos, finalizados...
haverá sempre um retalho novo
para adicionar à alma. [...]

Fonte: **Facebook**, “Uma pitada de encanto - by Cris Pizzimenti”, em 10 de junho de 2013.

Disponível em:

<https://www.facebook.com/cris.pizzimenti?lst=100003607203516%3A1804053019%3A1504335637>. Acesso em: 18 ago. 2017.

Assim, nos ateliês biográficos lemos diversos textos. Além disso, tivemos: a exibição de vídeos, fotografias e objetos pessoais; a confecção dos colares da memória, da colcha de retalhos, dos prendedores de recados/lembretes, dos sachês e dos porta-retratos. Em adição, ao final de cada ateliê, ocorriam mais narrativas, geralmente complementações dos assuntos abordados no dia, mas também relacionados a diversos temas. Isto já havia acontecido em outros estudos que desenvolvi, certamente porque, na cultura brasileira, sentar em volta de uma mesa, pode se constituir num momento em que a gastronomia também pode suscitar conversas e despertar memórias adormecidas.

Todas as minhas companheiras de viagem, incluindo as auxiliares, receberam um caderno para fazer anotações. Isto porque os *diários* são ferramentas de auxílio ao trabalho de educadores e de pesquisadores, nos processos de formação, de autoformação e de pesquisa. Como fonte, permitem responder às questões da investigação, ao possibilitar a articulação entre os registros das atividades e das reflexões (SOUZA, E., 2004).

Para registrar as narrativas, optei também por fazer as gravações em áudio, com receio de a filmadora inibir a participação. Isso já havia acontecido durante o trabalho de campo do mestrado e, desta vez, as complicações foram maiores. Tive dificuldade em gravar as vozes, pois algumas senhoras eram tímidas e nunca falavam; outras ficavam com vergonha e cobriam a boca sempre que iam discursar. Na tentativa de resolver o problema, intensifiquei as ações para promover o diálogo, ao possibilitar a escuta, a pergunta e a revisão de ideias, como nos aconselha Freire (1967). Além disso, modifiquei alguns textos de apoio. Esses estão diretamente associados a cada etapa.

Após alguns ateliês, constatei que havia mulheres com dificuldades com a escrita maiores do que eu havia pensado, por isso reestruturei as ações para dar mais ênfase à oralidade. Inspirei-me em Ataíde (2002, 2006) para me apropriar da *História Oral de Vida*, com a intenção de focalizar a *narrativa oral*, enquanto versão que auxilia a reconstrução de uma história pessoal, ao promover um processo de revisão, reconstrução e ressignificação do passado e do presente. A versão do(a) narrador(a) baseia-se em fatos que aconteceram. A narrativa (auto)biográfica, assim, é organizada vinculada ao tempo, podendo retratar as diferentes fases da vida.

Depois de resolver os impasses, tentei administrar as falas simultâneas, já que toda vez que havia uma narração e algumas delas rememoravam aspectos similares de suas vidas, começavam, imediatamente, a contar detalhes para a pessoa que estivesse ao lado. Tentei convencê-las da importância das regras do diálogo para as relações interpessoais: saber ouvir e respeitar o momento das colegas. Algumas vezes, o comportamento foi adequado, mas, em muitos casos, nenhuma delas conseguia se conter, o que ocasionou vários relatos concomitantes. Isto dificultou o trabalho de transcrição das gravações, que realizei ao tentar manter a grafia o mais próximo possível da forma com que as minhas companheiras de viagem se expressavam. Para tanto, me inspirei nas ideias de Preti (1999), ao tentar caracterizar a língua oral, contudo para evitar que você se confundisse, leitor(a),

optei por manter a pontuação de acordo com a língua escrita. Dessa maneira, nesta tese, apresento as narrativas orais com a identificação do nome da senhora, seguido da idade; já os registros dos diários aparecem enquadrados em figuras.

Uma das metas era ter, ao final dos ateliês, as narrativas biográficas escritas, de cada companheira de viagem. A maioria tinha dificuldade para escrever, por isso, durante o processo, transcrevi e agrupei os relatos, na tentativa de organizar a composição das ideias. Conversei com cada uma, para dirimir dúvidas sobre algumas declarações simultâneas e para combinar o que poderia ser mantido ou retirado das narrativas.

Em alguns casos, resolvi fazer, individualmente, *entrevistas narrativas* (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014), justamente com aquelas senhoras, que haviam faltado aos primeiros encontros e que, por ter dificuldade também com a leitura, não compreendiam as relações intertextuais, que muitas vezes, as outras viajantes faziam. Nesses encontros, eu as acompanhava durante a leitura dos textos já lidos nos ateliês e as ajudava com as palavras que não conseguiam decodificar, ou cujo significado não compreendiam.

Para motivar a narrativa das histórias de vida, eu evitava seguir o esquema pergunta-resposta. Assim, mostrava as fotografias tiradas durante a realização do ateliê, lia os diários de algumas senhoras, a parte que relatava o que tinha acontecido naquele dia e/ou contava o que as outras mulheres tinham falado sobre aquele texto. Para tanto, apliquei também as ideias que apreendi com Souza, S. (2012), a respeito da *entrevista e observação centrada na pessoa*.

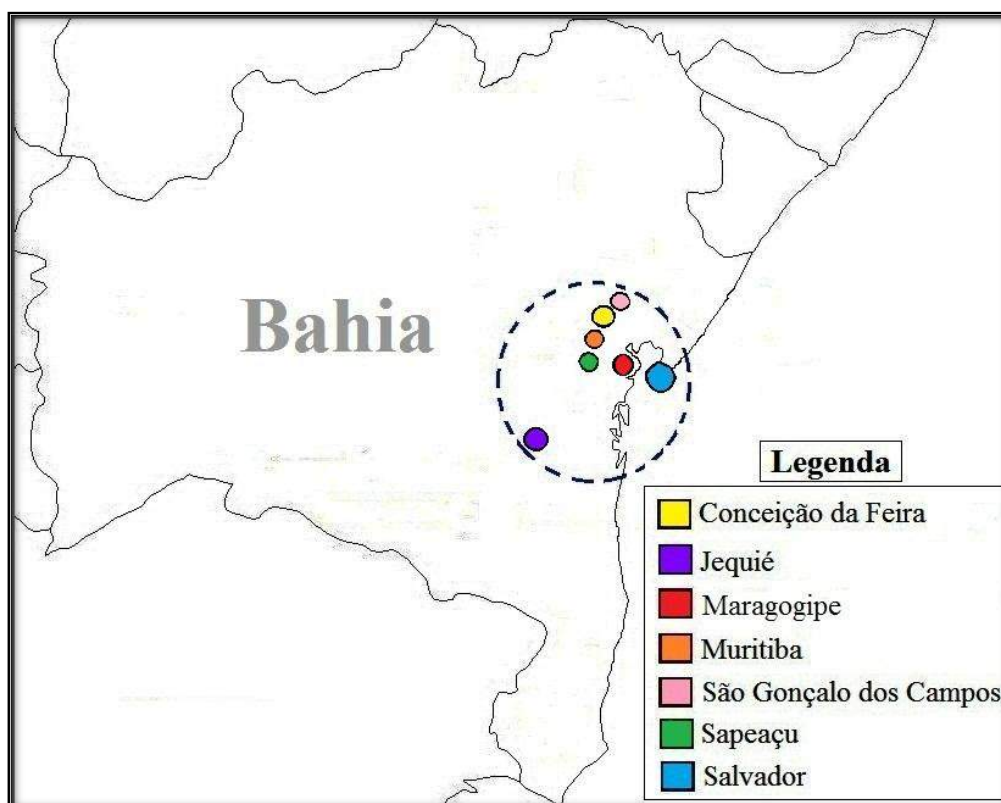
Reconheço que, no movimento da vida, as minhas companheiras de viagem são sujeitos do seu próprio processo e para que eu pudesse realizar as entrevistas com discrição, exercitei a vivência de autoconhecimento, pois sei que carrego comigo valores, preocupações, emoções, interesses e anseios. Já fazia esse tipo de exercício desde o tempo dos cursos de especialização, pois aprendi a respeitar as opiniões diferentes da minha, nos espaços de interação, onde transitei, antes mesmo de me tornar professora. Entretanto o diálogo com Souza, S. (2012) contribuiu para que eu pudesse refletir e teorizar sobre esse aspecto tão importante nos trabalhos de pesquisa. Assim, ouvi com atenção o que os lábios daquelas senhoras quiseram me revelar.

2.2 FILHAS, MÃES, AVÓS, BISAVÓS, TRABALHADORAS E (EX-)ESTUDANTES

Como apresentar as minhas companheiras de viagem? Questiono-me. A resposta está em dados oficiais e também nas memórias dessas senhoras, pois revelaram singularidades que, em certos pontos, se cruzam e contribuem para a constituição de uma memória coletiva (HALBWACHS, 1990). Nascidas entre 1939 e 1958, possuem idades entre 61 e 80 anos. Todas são baianas. Muritiba, Jequié, Conceição da Feira, São Gonçalo dos Campos, Sapeaçu, São Roque do Paraguaçu, distrito de Maragogipe e Salvador são os lugares de origem das minhas companheiras de viagem.

A *Figura 14* apresenta a localização dos municípios no mapa da Bahia, demonstrando que são muito próximos entre si. A maioria se distancia da capital em um pouco mais de 100 Km; três estão localizados no Recôncavo Baiano; dois estão na fronteira entre esse território e a Região Metropolitana de Feira de Santana; apenas um se localiza no Sudoeste e fica a 365Km de Salvador.

Figura 14 – Mapa da Bahia com destaque para os locais de nascimento



Fonte: Adaptação de Leidinalva Mercês. Original disponível em: <https://www.mapasparacolorir.com.br>. Acesso em: 15 jan. 2019.

A maioria das minhas companheiras de viagem nasceu no interior do estado e se mudou para a capital antes da década de 1990. Aqui, caro(a) leitor(a), tomo como base os dados de 1991, pois são os mais antigos disponíveis, tendo como referência cada município brasileiro. Esse é o ano mais próximo do período que as minhas companheiras de viagem ainda viviam na terra natal. A *Tabela 2* demonstra dados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e da taxa de analfabetismo da Bahia, nessa época.

Tabela 2 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)²⁹ e Taxa de Analfabetismo³⁰ - Bahia – 1991

Período: 1991	IDHM	IDHM Educação	Taxa de analfabetismo por faixa etária	
			40-59 anos	60-69 anos
Local				
Bahia	0,386	0,182	45,7	68,4
Conceição da Feira	0,365	0,179	49,1	66,8
Jequié	0,382	0,173	45,5	60,1
Maragogipe	0,341	0,144	59,2	72,5
Muritiba	0,411	0,262	44,6	50,9
São Gonçalo dos Campos	0,339	0,177	53,6	63,2
Sapeaçu	0,374	0,177	50,6	70,6
Salvador	0,563	0,383	13,2	22,1

Fonte: Fonte: Leidinalva Mercês, 2019.

Para avaliar o crescimento da qualidade de vida de uma população, é necessário aferir não só o aspecto econômico, de acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013). Em 1990, o conceito de *desenvolvimento humano* e a forma de fazer a medição foram apresentados em um relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Assim, passou-se a ser verificado o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que varia de 0 a 1. Nesse ponto de vista, o *desenvolvimento humano* será maior quanto mais próximo esse número for de 1.

²⁹ Dados coletados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013).

³⁰ Fonte: IBGE; IPEA – Censos Demográficos 1991, 2000, 2010. Dados coletados da página da internet do Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. DATASUS. **Informações de Saúde (TABNET) Demográficas e Socioeconômicas**. IBGE; IPEA, [2012?]. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/censo/cnv/alfba.def>. Acesso em: 15 fev. 2019.

O IDH consiste em uma forma de medir, a longo prazo e resumidamente, o progresso, em três dimensões básicas: educação, longevidade e renda. Essa perspectiva reconhece que, para ter as vidas que almejam, os indivíduos, pelo menos, precisam: ter uma vida longa, com saúde; acessar o conhecimento; ter condições dignas de vida. O IDHM é uma adaptação do IDH ao nível municipal.

Em 1991, o IDHM, na Bahia, era *muito baixo* nos 416 municípios e o IDHM do estado era 0,386. Apenas a capital possuía um índice de 0,563, considerado *baixo*. Se observarmos, na *Tabela 2*, o IDHM relativo à educação, dos municípios onde as minhas companheiras de viagem nasceram, perceberemos que os números são ainda menores, abaixo de 0,27.

Isso demonstra que o IDHM de longevidade e o de renda eram pouco maiores, contudo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013) revela índices altos de pobreza e de desigualdade de renda, em todo o estado baiano, nesse período. A pobreza em Salvador era bem menor. Talvez esse fosse o motivo que conduziu a migração das minhas companheiras de viagem, entretanto, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) [2012?], naquele período e nos censos de 2000 e de 2010, a desigualdade de renda na capital era alta e continuou a ter índices maiores do que nos municípios citados.

As faixas etárias apresentadas na *Tabela 2* se referem às idades que as minhas companheiras de viagem tinham em 1991. Essas revelam que não só nos municípios onde nasceram, mas também em todo o estado da Bahia, as taxas de analfabetismo eram altas, tanto para quem tinha entre 40 e 59 anos, quanto para quem já havia passado dos 60 anos. A exceção era apenas em Salvador. Os censos posteriores indicaram uma diminuição desse índice em todo o estado, todavia, a população com mais de 60 anos ainda continua com os maiores valores.

Os dados oficiais e as memórias me conduzem também a apresentar as minhas companheiras de viagem, por meio da apropriação das ideias de Dussel (1993, 2000, 2016), a respeito da *Ética da Libertação*. Esse pensamento se apoia em critérios e princípios éticos: valoriza a vida humana, situada na história de um povo, em um espaço tempo; demonstra a transformação do cotidiano, realizada por meio de ações críticas, ao tomar a responsabilidade pelo *outro* como base para a construção da justiça.

A *Ética da Libertação* foi postulada a partir da própria trajetória de vida de Enrique Dussel³¹: as experiências com a miséria do povo latino-americano; os estudos na Argentina e, posteriormente, na Europa; a leitura da obra de Leopoldo Zea³², para quem a América Latina estava fora da História Mundial; o diálogo com Lévinas, Habermas, Ricouer, Kant, Marx, Apel, dentre outros, que contribui para o debate que toma como referência as *vítimas do sistema-mundo* (DUSSEL, 1993).

Nessa perspectiva, a *vítima* é compreendida como o *outro*, aquele(a) que é desrespeitado(a) em seu direito fundamental à vida, caracterizado(a) por algum aspecto que lhe foi negado; é o(a) excluído(a), o(a) oprimido(a), que habita diversos lugares do planeta. Muitas vezes, é (re)conhecido(a) como aquele(a) que não pode reproduzir ou desenvolver a própria vida, que é impedido de participar da discussão; é o afetado por alguma situação que envolve a morte. A vítima, enquanto sujeito ético, entretanto, por meio de articulações complexas, opera transformações que apontam para uma práxis de libertação (DUSSEL, 2000).

Você, por certo, leitor(a), deve concordar comigo que, com esse olhar, posso também apresentar as minhas companheiras de viagem como *vítimas do sistema-mundo*. A maioria teve o direito à educação escolarizada cerceado, na infância, e realizou atividades campesinas, tais como cuidar de animais e da plantação, caçar, carregar água. Algumas, ainda pequenas, perderam a mãe para a morte e/ou foram afastadas do convívio com a família. As dificuldades econômicas provocaram momentos de fome, exaustão, tristeza.

Talvez possa parecer uma contradição, caro(a) leitor(a), mas as memórias também revelaram que as brincadeiras ocuparam espaço em muitas dessas vidas sofridas que, mais tarde, foram marcadas pela mudança para a capital ou para outras cidades. Houve exceção, entretanto, leitor(a), para não te deixar com dúvidas, retornarei a esse assunto mais adiante.

³¹ *Enrique Dussel* é um filósofo argentino, que foi radicado no México, após ser exilado, na década de 1970. É um dos críticos do pensamento eurocêntrico contemporâneo e da chamada pós-modernidade, para a qual propôs uma perspectiva diferenciada, que denominou *transmodernidade*: aquela que se reapropria da modernidade, a partir de fontes alternativas de sentido ignoradas, sem assumir estreita continuidade e sem se opor a esse projeto (SANTOS, L., 2013). Dussel é um dos autores de destaque da *Filosofia da Libertação*, que tem como objetivo repensar os direitos humanos na visão latino-americana, ao tomar como referência os processos de luta próprios de cada povo. Produziu uma série de obras, ao formular uma *filosofia política* e a *Ética da Libertação*.

³² *Leopoldo Zea Aguilar* (1912-2004) foi o filósofo mexicano reconhecido mundialmente. Teorizou sobre o lugar da América Latina na história cultural universal e antecipou, em inúmeras décadas, as críticas pós-colonialistas e pós-modernas, ao defender que a filosofia deveria ser um instrumento de libertação e se afastar da visão eurocêntrica do ser humano.

Todas têm casa própria e são moradoras de bairros populares soteropolitanos: Engomadeira, Arraial do Retiro, Estrada das Barreiras, Vale da Muriçoca, Macaúbas. A grande maioria reside na região do Cabula, onde também estuda ou estudou. Nove senhoras são aposentadas e/ou pensionistas, mas continuam a ajudar no sustento das famílias, além de tomar conta de sobrinhos(as) e/ou netos(as).

Todas desempenham o trabalho doméstico e três participam de redes de solidariedade, como a Pastoral da Criança e a Pastoral da Saúde. São solteiras, viúvas, ou separadas. Duas frequentam clubes recreativos, onde participam de festas e aulas de dança. Seis moram sozinhas, todavia carregam consigo o carinho da família: são filhas, mães, avós e bisavós.

Algumas utilizam aplicativo de mensagem, especificamente, o *WhatsApp*, com o apoio de parentes e vizinhos; outras continuam com os celulares analógicos, ou utilizam apenas a telefonia fixa. Algumas são leitoras ávidas da palavra impressa; outras tentam dominar essa prática social, com e sem a ajuda da escola. A maioria lê a Bíblia e/ou outros materiais de apoio à compreensão, além de desempenhar funções em organizações religiosas. Uma das senhoras falta às aulas, por vários problemas; três delas, com 73, 77 e 80 anos, frequentam assiduamente os estabelecimentos de ensino, independente das condições climáticas e/ou das situações adversas: problemas de saúde, violência na vizinhança e distância da residência até a instituição.

As minhas companheiras de viagem frequentam a escola ou retornaram aos estabelecimentos de ensino por razões, que se diferenciam, mas também podem se complementar: aprender a ler e escrever; se distrair; conseguir um diploma; realizar um sonho; continuar estudando; fazer um curso técnico; cursar uma faculdade. Durante muito tempo, algumas tiveram o direito de ir e vir cerceado, por não saber ler textos escritos; permanecem por anos nas séries iniciais, abandonam a EJA, ou conseguem finalizar os estudos com o desenvolvimento mínimo de competências e habilidades.

Perseverantes e decididas, autorizaram, por meio do Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido (TCLE) e também por escrita de próprio punho a exposição de seus nomes, narrativas e pertences. Entre fotografias, diários e objetos antiquíssimos, tento delinear o perfil de cada uma, segundo as representações que construí, ao longo dos ateliês.

Quem a encontra imagina que bebeu na fonte da eterna juventude, tamanha é a sua bravura. Assim é **Bené**, ou **Benedita Lima Nunes**, de 80 anos, *Figura 15*. Quem dera tivesse infância e a labuta fosse tardia, mas em vez disso, desde a tenra idade, o calor das panelas ao fogo sentiu. As pequeninas mãos foram forçadas à lida, como se adultas fossem. Marcas ficaram em sua existência. Conviveu com elas, aprendeu a suplantar aqueles dias. A tristeza de antes, hoje se desfaz; a alegria transparece nas multicores que usa: lilás, rosa, azul, vermelho... O sorriso, que teima em se esconder, revela a luz de uma esperança infinita.

Figura 15 – Benedita, 80 anos



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

Heleninha, *Figura 16*, é o apelido de **Maria Helena Ramos Santos**, de 77 anos, mas bem que poderia ser chamada de **Foguetinho**. Tão pequenina quanto sorridente... Passos miúdos e rápidos a conduzem estrada afora, pois precisa estar sempre presente na prática da fé, nas aulas de bordado e na escola. O desejo de servir àquele que a criou se faz grande; o anseio de aprender e conquistar o mundo letrado revela a sua perseverança. Seu semblante, sua tez, seus olhos lembram-nos dos que primeiro habitaram as terras brasileiras, mas a sua mãe era branca e o seu pai tinha pele escura e cabelo liso. Quando mergulha em seu pensar, quieta, vai ao encontro das novas descobertas. Viver é a mais feliz das aventuras; descobrir-se a mais relevante conquista.

Figura 16 – Maria Helena, 77 anos



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

Nenga ou **Neném**, *Figura 17*, é como as pessoas mais próximas chamam **Verônica Amorim Santana**, de 75 anos. Antes de clarear o dia e depois do pôr do Sol, ali ela está em seu constante labor. Criança nascida onde corre o riacho e vagalumes iluminam a noite, distante das *urbes*. O chamado das letras escutou. Assim, longe daquele lugar, foi encontrar assento para que seus filhos e netos bebessem o que a ela foi negado: o doce néctar da leitura, o venturoso sabor da escrita, o caminho que os afastasse do dessaber.

Figura 17 – Verônica, 75 anos



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

Edna Maria Silva, 73 anos, *Figura 18*, ainda hoje, tem voz de menina. Criança dos dias em que os soteropolitanos gozavam dos ares campestres. Para o Rio de Janeiro, quando pequena viajou. Foi trabalhar, mas sem documentos, para sua terra natal regressou. Condomínio ajudou a construir; roupas aprendeu a tecer. Irmã, tia, mãe e avó se tornou. Com os passos de seu caminhar, traz um mimo àqueles que dela se acercam: colegas, amigos, conhecidos, ou não. Para tantos que se acheguem, há de haver as suas ternas afeições, expressas em cuidados, sorrisos, ou afagos.

Figura 18 – Edna, 73 anos



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

Herdeira dos povos vindos da África, por entre os morros que verdejavam trilhou; as plácidas fontes puras provou. Mas como as águas do Paraguaçu, que banhavam terras e davam de beber à população ribeirinha, foi transportada ou se deixou levar para distante de seu pedaço de chão. Na vasta bagagem, **Mingas**, ou **Domingas de Sousa Santana**, de 72 anos, *Figura 19*, carrega sonhos interrompidos, sonhos vividos. As pelejas não lhe roubaram o sorriso, nem as horas frias que lhe mornam a compaixão. Os respingos da tristeza a fazem ir mais rápido, na busca do que ainda não foi alcançado: a sabedoria, segredada nas páginas dos densos impressos.

Figura 19 – Domingas, 72 anos



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

Gel, *Figura 20*, é **Maria Jerônima Gomes de Jesus**, de 71 anos. De talhe esbelto e alto, a menina de outrora, de nome sagrado, hoje é mãe e avô. A voz rápida, mas de tom suave e baixo, vez por outra conta das saudades, das alegrias e tristezas. Sua tez escura não esconde sua origem sofrida. Traz consigo a garra e a coragem necessárias para travar as mais diversas batalhas: criar filhas, trabalhar, estudar e redescobrir o mundo. Seus cabelos, que em dados dias estavam longos e em outros curtos, mostram parte de sua personalidade rebelde, inconformada com os infortúnios. Na escola, sabe o que quer e não aceita menos do que o aprender.

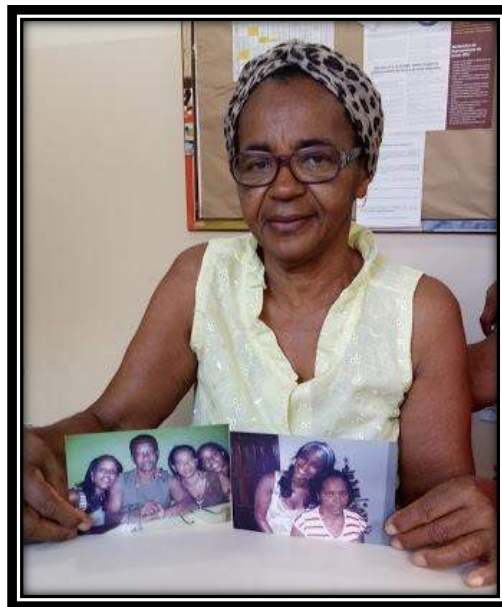
Figura 20 – Maria Jerônima, 71 anos



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

Tímida, quase nunca falava ou sorria. Assim era **Joselita Bispo Gonçalves**, de 69 anos, *Figura 21*, também chamada de **Jó**. Com o tempo revelou seu carisma, força e coragem, advindos do interior do seu eu. É da *roça*³³, da zona rural, como costuma dizer, onde nasce a vida e floresce a plantação, em fértil solo que alimenta a vida urbana. Terra que a chuva banha e que regou o sonho de encontrar o regozijo e a conduziu das verdes paisagens à existência concretizada da cidade grande, coração da Bahia. Dali foi para a confusa polifônica capital brasileira. Nas voltas certas que dá o mundo, para seu lugar um dia tornou e, com sensatas decisões de mar em calma, viu os filhos crescer e as velhas amigas resurgir.

Figura 21 – Joselita, 69 anos



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

Jaci Sousa Silva, de 65 anos, *Figura 22*, chegou repentinamente, trazida por uma amiga, mas logo conquistou um território em nossos corações. Foi criança soteropolitana, do Barbalho e do Pelourinho. Aqui nasceu, aqui se criou; também nestes sítios tornou-se mãe. Gosta de dançar e passear. Celebra o saber; namora o conhecimento e se aproxima, destemida, mas com equilíbrio, do topo de uma íngreme montanha, pois adentrar o mundo letrado do curso técnico foi e é uma árdua escalada.

Figura 22 – Jaci, 65 anos



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

³³ *Roça* aqui é entendida na perspectiva de SANTOS, F. (2005): uma pequena área, inicialmente, destinada ao cultivo de legumes, ervas e frutas, obtida por meio de ocupação, compra, herança, dote, ou arrendamento, mas que também incorporou o sentido de pequena propriedade.

No olhar, o brilho da esperança e no sorriso, a translucidez dos que só resguardam o bem. Assim é **Sol**, ou **Solange dos Santos**, de 63 anos, *Figura 23*. O entusiasmo sereno e trépido a conduz pelas portas do pesquisar. Ontem, talvez tenha sofrido um, dois, três, inúmeros reveses, contudo as instabilidades foram como trampolins; ofereceram impulso para alcançar novas fases do caminho, nem sempre florido ou repousante, mas trilhado sem evasões. Em sua fala, a brandura; em seus gestos, delicadeza; em sua forma de tratar para a tranquilidade.

Figura 23 – Solange, 63 anos



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

Guarda consigo a memória de coisas preciosas, juntadas aqui, ali e acolá, de hoje e, principalmente, dos dias longínquos, de um passado que se foi e deixou sinais indeléveis: a lavoura a cultivar; os arvoredos em flor; o ferro a lenha, que deslizava no macio tecido lavado, nas águas cristalinas do riacho. Tudo para na saudade. Sua alma generosa se empenha no cuidado com os pequenos herdeiros do amanhã. Assim, **Do Carmo** ou **Maria do Carmo Santos Conceição**, de 61 anos, *Figura 24*, cuida dos jovens mirins da catequese, contagiando seus corações pueris com uma natureza apaziguadora, companheira e fraterna.

Figura 24 – Maria do Carmo, 61 anos



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

2.3 MOMENTOS SIGNIFICATIVOS DOS ATELIÊS

Agora que você já conhece um pouco sobre as histórias das minhas companheiras de viagem, leitor(a), ainda neste *Tempus Itinerantur II*, rememoro um período mais recente, especificamente 2016-2018, para descrever, de forma sucinta, como aconteceram alguns ateliês. Vários momentos foram significativos. Daí a minha dificuldade para eleger aqueles que deveriam aparecer aqui.

Eu poderia apresentar detalhes sobre o dia em que lemos o trecho do romance de Sanches Neto (2000), *Figura 25*, quando a participação das minhas companheiras de viagem foi efetiva.

Figura 25 – Trecho do romance “Chove sobre minha infância”

Para meu pai, ela era uma mulher de letras. Ele, que nunca frequentara escola ou professores, filho, neto, sobrinho e irmão de analfabetos, tinha a mulher em alta conta. Além de costureira, havia sido trabalhadora rural, operária na cidade, e agora era apenas mulher. Mas sabia ler e escrever. E se sabia, podia ensinar.

[...] Sentava-se à mesa da sala e ficava ouvindo a lição. Queria ser alfabetizado, quem sabe poderia depois colocar até um anel no dedo, para marcar a distinção.

A mulher lutava com as letras, tentava transmitir, sem nenhum jeito, mas com muita vontade o pouco que sabia. O pai se debruçava sobre as vogais e sofria com a longa lista das consoantes, que embaralhavam a sua vista, por ele sempre alardeada como excelente. Com muito esforço aprendia algumas letras, que desenhava com dificuldade no caderno, apertando a folha até furar.

Mas formar palavras era impossível. Estava ali como aluno, estudando à noite, para não correr o risco de ser flagrado aprendendo coisas tão banais e tão difíceis, uns sinais estranhos que juntos significam algo que ele conhecia de ouvido, mas que não reconhecia no papel. [...].

No meio de uma lição se irritou e rasgou o caderno, estraçalhou a cartilha, quebrou em vários pedaços os lápis e quis virar a mesa. [...]

No outro dia, ele saiu cedo [...]. Vinha feliz, tinha comprado só um caderno e alguns lápis. Não queria mais aprender a ler e a escrever. Queria aprender somente a assinar o próprio nome, para não precisar sujar o dedão de tinta toda vez que fizesse um negócio [...].

Naquele ateliê, ao ouvir as narrativas das minhas companheiras de viagem, relacionadas às escolhas e registros dos nomes, como também às maneiras com que os familiares analfabetos negociavam com clientes alfabetizados, eu pude identificar *eventos de letramento* (HEATH, 1982), nas memórias das minhas companheiras de viagem, ou seja, ocasiões observáveis que demonstraram para mim, a função da leitura e da escrita, nos processos de interação.

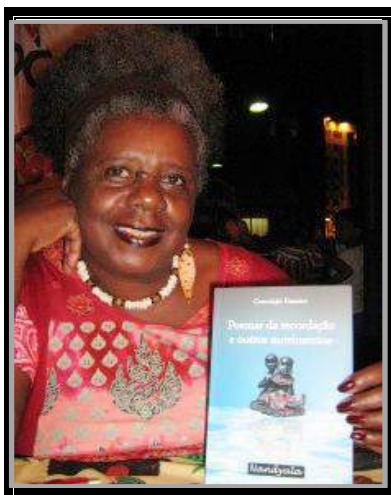
Eu pude também perceber os comportamentos durante tais eventos, modelados por relações identitárias e ideológicas. De outro modo, pude conhecer *práticas de letramento* (STREET, 1993) situadas no contexto baiano das décadas de 1940 a 1970, quando as senhoras eram crianças, adolescentes ou jovens. Houve outros ateliês nos quais me foi possível observar eventos e práticas de letramento situadas, no momento que aconteciam.

Ao pensar nessas ocorrências, eu poderia apresentar pormenores sobre o dia em que minhas companheiras de viagem foram desafiadas a fazer o termo de autorização de uso das fotos, objetos e narrativas. A obrigatoriedade para cumprir padrões éticos me permitiu observar o cuidado que as senhoras tiveram ao escrever o documento. Todas solicitaram ajuda, por causa da dificuldade com a escrita e/ou porque queriam que o termo não apresentasse falhas, que demonstrassem a falta de domínio das regras que regem o mundo alfabetizado.

Essas condutas revelaram maneiras culturais de utilizar a linguagem escrita: pedir para alguém escrever e depois fazer uma cópia; fazer um rascunho primeiro, depois verificá-lo, ou pedir para alguém verificar. Essas atitudes são determinadas pela ideia de que existe uma forma *correta*. Aqueles que fogem a esse padrão podem ser discriminados. Ter o documento sem rasuras, com todas as palavras, todas as letras, com a pontuação e que proporcione o entendimento, significou para as minhas companheiras de viagem o sentimento de inserção numa sociedade que supervaloriza a escrita.

Outros ateliês me conduziram a refletir sobre diversos aspectos. Eu poderia contar detalhes sobre os eventos de letramento, que se sucederam a partir das atividades realizadas com os textos relacionados à Conceição Evaristo, *Figura 26* e *Figura 27*, a exemplo das anotações do diário de uma companheira de viagem, *Figura 28*, que retratam informações sobre a vida dessa autora, ou a *Figura 29*, que apresenta a compreensão sobre a epígrafe de abertura do livro "Poemas da recordação e outros movimentos", aqui referenciado como Evaristo (2008b).

Figura 26 – Conceição e Evaristo (2008b)



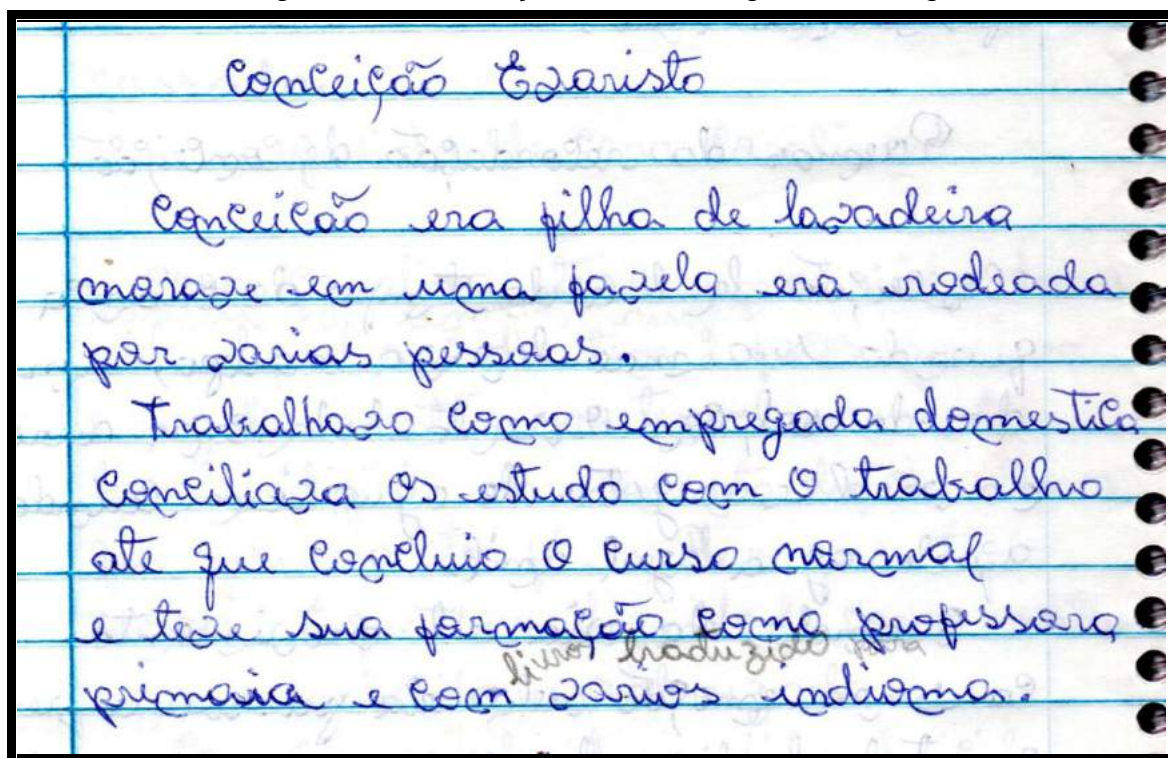
. Fonte: Disponível em:
http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=141994&id_secao=11. Acesso em: 20 ago.2016.

Figura 27 – Conceição Evaristo



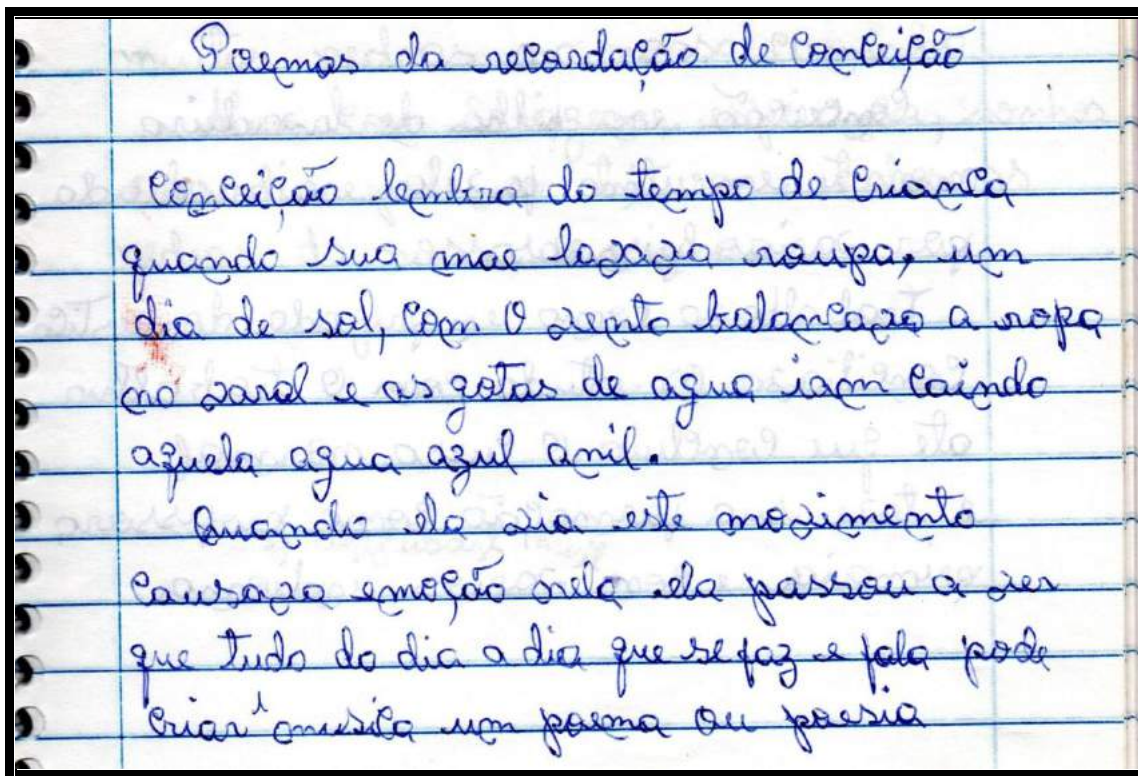
Fonte: Disponível em:
<http://www.elfikurten.com.br/2015/05/conceicao-evaristo.html>.
 Acesso em: 20 ago.2016.

Figura 28 – Conceição Evaristo, segundo Solange



Fonte: Diário de Solange dos Santos, 2016.

Figura 29 – Epígrafe de Conceição Evaristo, segundo Solange



Fonte: Diário de Solange dos Santos, 2016.

Sucintamente, tento contar para você leitor(a) apenas alguns aspectos. Abordamos Evaristo (2008b) entre leituras silenciosas e em voz alta, individuais e em grupo, com o uso de dicionários, já que havia palavras que ninguém conhecia o significado. Houve muitos sussurros e uma revelação: “*Xi, ela [Maria Helena] que me lembrou. O cara [o gravador] tá aqui do meu lado. Eu falava e nem lembrava que o cara tava aqui de junto de mim, gravano tudo. Eu num falo, eu fico queta [quieta][...]. E eu falei tranquiilo! Esqueci o perigoso! Fiquei aí falano, falano...*” Maria Jerônima (71 anos).

Até aquele momento, a timidez e a vergonha imperavam. Sentadas ao redor de uma mesa, algumas senhoras falavam muito baixo, outras cobriam a boca quando iam discursar; havia também aquelas que pouco falavam e as que se escondiam para não ser fotografadas. No entanto, ao que parece, o diálogo com Evaristo (2008b) fez com que algumas das minhas companheiras de viagem se esquecessem do gravador. Uma das leituras foi feita intercalada pelas falas das senhoras. Como sempre fazia, utilizei três gravadores e foi por isso que consegui registrar também falas quase inaudíveis, *Figura 30*:

Figura 30 – Epígrafe intercalada

Evaristo (2008b):	O olho do sol batia sobre as roupas do varal e mamãe sorria feliz.
Maria Jerônima:	<i>A roupa tava no varal. Foi a mãe da menina que lavou.</i>
Evaristo (2008b):	Gotículas de água aspergindo a minha vida-menina balançavam ao vento.
Maria Jerônima:	<i>O vento balançava a ropa e as gota de água ia caino... Eu já fiji tanto isso...</i>
Evaristo (2008b):	Pequenas lágrimas dos lençóis.
Maria Jerônima:	<i>Eu nem chorá, eu gosto...</i>
Solange:	<i>Era os pingos, né?</i>
Maria Jerônima:	<i>Nem chorá, eu choro...</i>
Evaristo (2008b):	Pedrinhas azuis, pedaços de anil, fiapos de nuvens solitárias caídas do céu eram encontradas ao redor das bacias e tinas das lavagens de roupa.
Maria Helena:	<i>A água den da bacia...</i>
Maria Jerônima:	<i>A água caía den da bacia, do céu, né?</i>
Solange:	<i>A água com anil, né? Que ficava azuzinha, tipo nuvem... [...]</i>
Evaristo (2008b):	Tudo me causava uma comoção maior.
Solange:	<i>Ela ficava comovida...</i>
Maria Jerônima:	<i>Ela ficava [e]mocionada...</i>
Evaristo (2008b):	A poesia me visitava e eu nem sabia...
Maria Helena:	<i>Tudo qui ela tá falano servia duma poesia e ela num sabia do que tava falano. É que nem muitas horas a gente é feliz e a gente num sabe.</i>

Fonte: Leidinalva Mercês, 2016.

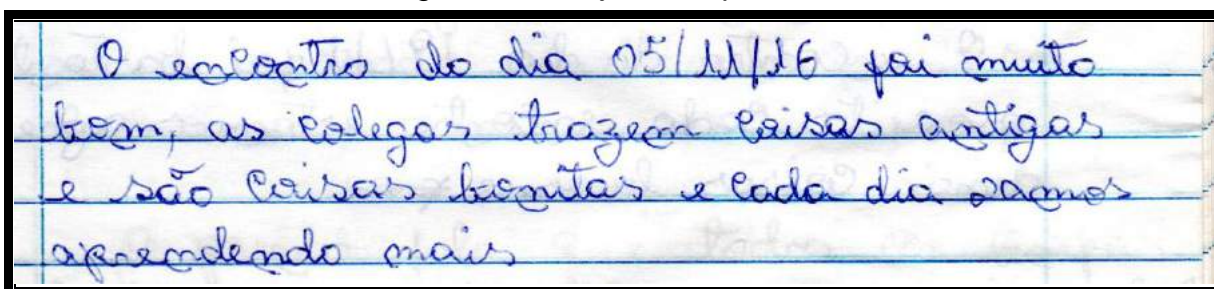
As minhas companheiras de viagem desempenharam uma *compreensão responsiva ativa* (BAKHTIN, 2006), ao interagirem com Evaristo (2008b). Dessa maneira, formularam novos enunciados, que expuseram, por meio da fala, quando se esqueceram da proximidade dos gravadores. Essa ação dialógica provocou a produção de sentidos, por meio de concordâncias, adaptações e complementações. A narrativa a seguir é um exemplo de como o diálogo com os textos suscitaram revelações.

De primero, eu num tava entendêno, porque eu pensei que era ela que lavava a ropa. Depois que eu fui entendê, que ela era pequena. Era a mãe dela que lavava... [...] Minha mãe lavava dez ropa de ganho! Dez ropa! Coitada da minha mãe... Eu me alembrei... Depois eu que passei a lavá as dez ropa. Eu tinha uns treze ano. [...] Lavava na fonte. Ela tomava ropa do hospital, do posto, dos médico tudo. Inda tinha de engomá.... E aquele ferro que melava a ropa toda. [...]. Quando sujava, tinha que lavá tudo de novo. [...]. Bom, tamém sô negra e sinto muntcho [muito] orgulho! Minha história é parecida com a de Conceição, porque sô fia [filha] de lavadera e costurera... Claro que quem lavava as ropa era eu e ainda vendia beiju [...] Maria Jerônima (71 anos).

Com os eventos de letramento, relacionados à Conceição Evaristo, pude observar a reação das senhoras, no que se refere às ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. Em outras palavras, a partir do diálogo, enquanto encontro dos sujeitos que pronunciam o mundo (Freire, 1987), pude observar o uso do letramento como prática social, quando houve a compreensão crítica e a produção de significados e sentidos.

Além da leitura de textos, da exibição de vídeos, e produção dos artesanatos, solicitei que minhas companheiras de viagem levassem para os ateliês objetos e/ou fotografias, pois as fontes visuais se configuram como narrativas, construídas intersubjetivamente, tal qual as fontes orais e escritas (LOIZOS, 2014; ABRAHÃO, 2014; MOTA, 2014). As imagens fotográficas congelam o tempo e embora possam ser polissêmicas, as utilizo aqui também para contar a minha versão sobre momentos significativos daqueles dias. Você deve ter percebido, caro(a) leitor(a), que na apresentação das senhoras já utilizei fotos que narram o momento em que algumas delas estavam exibindo fotografias dos familiares e compartilhando histórias. A *Figura 31* demonstra uma narrativa de um diário sobre os objetos.

Figura 31 – Objetos do passado



Fonte: Diário de Solange dos Santos, 2016.

A *Figura 32* apresenta objetos antigos, que se encontram em Sapeaçu, na casa de uma das minhas companheiras de viagem. Muitos desses foram citados nas narrativas de outras senhoras.

Figura 32 – Objetos biográficos de Maria do Carmo



Fonte: Maria do Carmo Santos Conceição, 2018.

A Figura 33 narra momentos em que as senhoras expuseram objetos antigos.

Figura 33 – Objetos biográficos



Fonte: Leidinalva Mercês, 2016-2017.

Todas narraram histórias relacionadas aos *objetos biográficos*, aqueles que se incorporam à vida, envelhecem com o(a) dono(a) e confere-lhe identidade, ao localizá-lo(a) no tempo e no espaço (MORIN, 1969). Domingas (72 anos) contou que a manteigueira tem quase 90 anos, pois foi do casamento dos pais. Maria do Carmo (61 anos) levou várias relíquias, dentre elas, uma tigela de mais de 80 anos, que pertenceu à bisavó e foi passada de geração em geração; uma máquina de moer carne, com cerca de 40 anos e um candeeiro que é apenas uma réplica, mas peças originais se encontram na casa dessa senhora, na sua terra natal, *Figura 32*. Maria Helena (77 anos) também levou diversos objetos, dentre eles uma chaleira e um paliteiro, que perteceram à sogra e, por isso ela não soube especificar a idade. Joselita (69 anos) levou uma colcha de 45 anos, que foi do próprio casamento.

Em diferentes ateliês, outros objetos foram levados ou citados, dentre eles: o fogão a lenha; panelas e pratos feitos de barro; moringa, pote e talha; latas de querosene, reutilizadas para carregar água; abanador de palha, pedras para escrever, ao invés de caderno; bonecas do milho e do talo da mandioca; folha do fumo, bucha vegetal para lavar os pratos e para tomar banho; o juá³⁴, que era mastigado para manter os dentes limpos e outras plantas medicinais; o ferro à brasa; o livro do catecismo, a cama, o colchão, os lençóis...

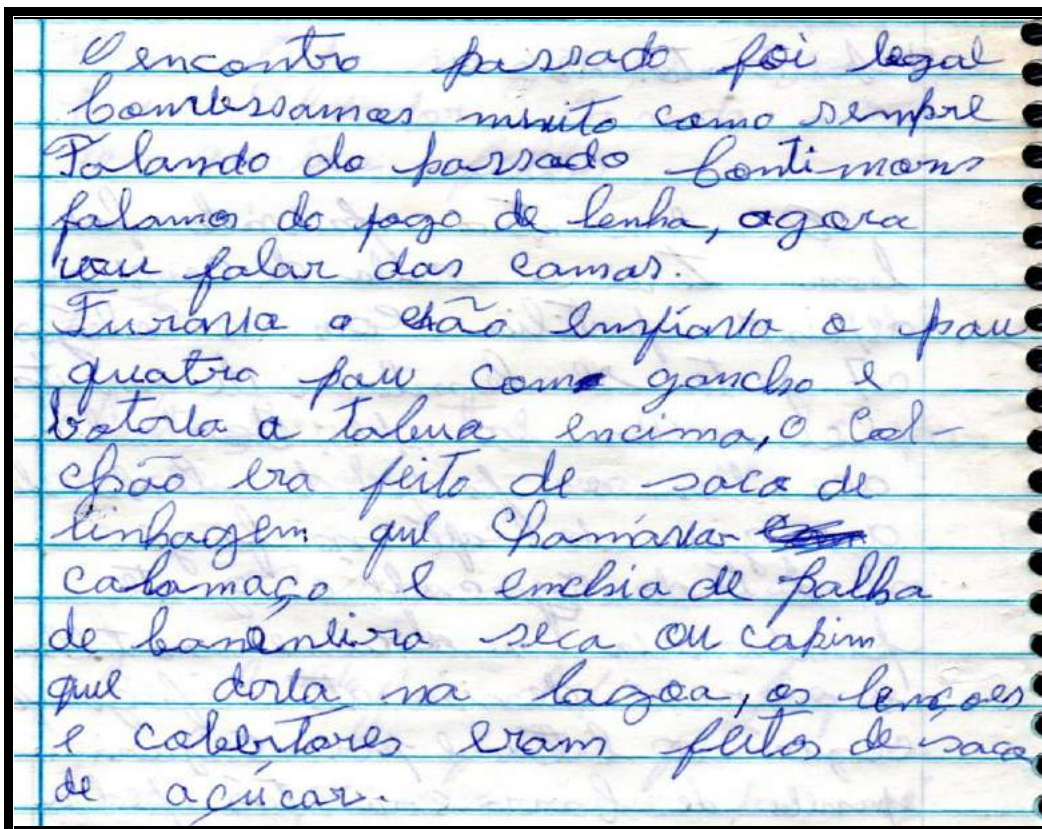
Aquele ferro de calvão, que assoprava no fundo dele e saía fogo. Ele era muntcho [muito] pesado! Eu vou trazê ele. É que esqueci. Ele vem... Tem um lá em Cajazeira, na casa da sogra de minha filha. Aquele ferro me deu um trabai terrive. [...] (Maria Jerônima, 71 anos).

Eu fingia que tava leno um livrinho que tinha lá na capela. Era o 'Catecismo Cantado'. Eu já gostava de ficá com aquele livro na mão. Eu num sabia lê, mas aprendi cantá. Meu pai era muito religioso. Ele organizava tudo que tinha na igreja: o altá, o andô, as frô, tualha, novena, rosário, missa, leilão. [...]. Ele rezava e cantava... Foi tentano acompanhá as música do catecismo, que comecei a entendê algumas coisa, [...]. Depois que meu pai morreu, eu nem sei o que foi feito do caticismo. Acho que tá lá na roça, na casa da minha irmã. (Verônica, 75 anos).

³⁴ *Juá* é uma planta com propriedades medicinais, indicada para o tratamento de gengivite, placa bacteriana, queda de cabelo, caspa, vias urinárias, febre, má digestão.

A *Figura 34* é um excerto do diário de uma companheira de viagem:

Figura 34 – Cama, colchão, lençóis e cobertores



Fonte: Diário de Verônica Amorim Santana, 2017.

Esses tipos de artefatos são denominados de *objetos protocolares* (MORIN, 1969), aqueles que não permanecem com o possuidor, sejam porque deterioraram, ou por terem saído de moda. Ao tomar como referência o contexto em que as minhas companheiras de viagem viveram, ousou dizer que aqui nesta tese os *objetos biográficos* são entendidos como aqueles que permanecem na memória de alguém que, ao narrar sobre si, os utiliza para caracterizar as experiências vividas, situando-as no tempo e no espaço. Não há uma obrigatoriedade da posse ininterrupta; mas há o reconhecimento do artefato como parte da vida.

Em Mota (2013a), a autora se apoiou em um objeto biográfico para recordar experiências formativas: um colar. A *Figura 35* narra um momento significativo, quando nos apropriamos de um fragmento desse texto, *Figura 36*, no ateliê de 25 de março de 2017. A *Figura 37* apresenta anotações de um dos diários, referentes à atividade realizada nesse dia. Vale ressaltar que nos ateliês sempre tínhamos convidadas: netas, irmãs e acompanhantes.

Figura 35 – Vidas narradas nas contas dos colares



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

Figura 36 – A vida narrada nas contas de um colar

Nas contas de um colar, conto minha vida - Kátia Maria Santos Mota

Início esta escrita inspirando-me no colar que apresentei como atividade criativa do curso de formação em narrativas autobiográficas [...]. O colar está organizado em décadas nas quais as sessenta e três contas representam os anos vividos; apoiando-me, assim, nesse objeto biográfico, retomo minha vida nas mãos e, pacientemente, vou buscando na memória as experiências formativas [...].

Nascida na metade do século passado em Salvador, sou a terceira filha de uma família simples e trabalhadora que tinha como meta educacional conduzir os filhos ao sucesso escolar, ao amor ao estudo, à realização profissional. [...]

Por dificuldades financeiras, tivemos que morar na casa dos nossos avós maternos e aí, então, para mim, menina calada e observadora, encontrei um paraíso maior ao conviver com minha bisavó Ernestina, meus avós Juvenal e Áurea e meus tios Nelson e Noel.

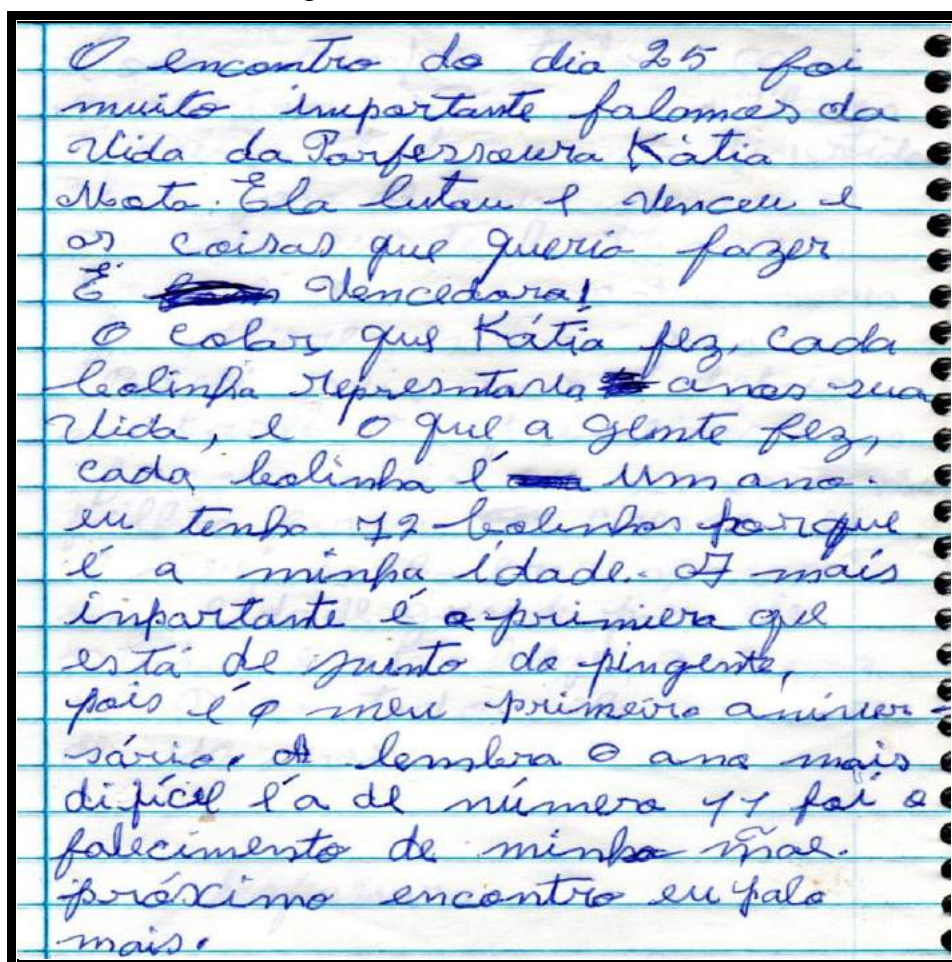
Kátia Maria S. Mota



Fonte: Kátia Mota, 2016.

Fonte: MOTA, Kátia M. Santos. **Nas contas de um colar, conto minha vida**. 2013a. 45 f. Memorial Acadêmico para Progressão de Carreira – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013a.

Figura 37 – Contas da vida



Fonte: Diário de Verônica Amorim Santana, 2017.

Nessa atividade com o colar, as narrativas orais e as escritas nos diários apontaram diversos aspectos da vida das senhoras: nascimento, casamento, separação, viuvez, filhos... No ateliê seguinte, recebemos a Professora Doutora Kátia Mota. A *Figura 38* e a *Figura 39* descrevem mais um momento significativo.

Figura 38 – Kátia e “O viveiro da bisavó”



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

Figura 39 – “O viveiro da bisavó”, segundo Solange

O encontro foi bastante produtivo com D. Katia uma pessoa muito simpática, ela é contadora de história, ela fez até um livro contando sobre sua infância. Ela teve uma infância bonita e feliz, tendo que ir morar com os avós ela criou um paraíso morar com sua bisavó. Começou a observar a bisavó tudo que ela fazia e parecia achava engracado, por ter uma perna amputada ela dizia pulando, conversava e via o tempo todo com os animais, entrava no zigue com os animais e a criança tudo pra Katia era tudo lindo e tudo um bom motivo para estar com a bisavó.

Fonte: Diário de Solange dos Santos, 2017.

“O viveiro da bisavó” é o título de Mota (2013b). Inspirado nas memórias da infância da autora, esse conto infantil narra a convivência de uma menina com a sua bisavó, uma anciã fascinada por pássaros. O livro destaca a admiração e o respeito pelas pessoas de mais idade, ao focar o encantamento despertado na criança pela bisavó em relação aos acontecimentos do cotidiano.

Durante o ateliê, a leitura foi feita pela Professora Kátia Mota, que explicou com mais detalhes alguns trechos do livro. Percebi comportamentos inesperados: minhas companheiras de viagem não falaram ao mesmo tempo, quando rememoraram algum aspecto de suas vidas. A presença da autora fez com que elas monitorassem as falas. Este fato já havia acontecido anteriormente quando recebemos Luzia da Cruz Amorim. Além disso, todas se identificaram com a menina, pois retornaram à infância e narraram histórias relacionadas às suas avós e bisavós, embora depois tenha sido revelado que sete dessas senhoras têm netos(as) e duas têm bisnetos.

Houve ateliês em que algumas senhoras contaram que não se achavam velhas. Essa poderia ser uma justificativa para a identificação com a criança e não

com a anciã. Nas entrevistas em grupo, em que utilizamos um texto de apoio como provocador das narrativas, às vezes, esse tipo de situação ocorre, contudo são nesses momentos que podemos observar características adicionais e, até certo ponto, contraditórias, que enriquecem o trabalho de investigação.

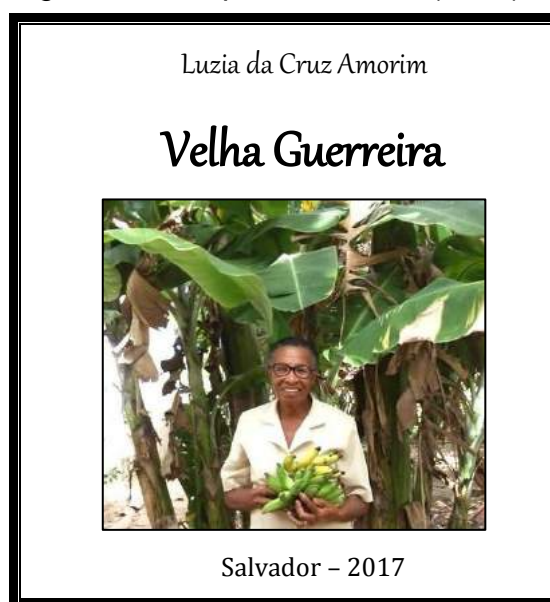
Outro momento significativo foi marcado pela presença de Luzia da Cruz Amorim, *Figura 40*, autora de “Velha Guerreira”, *Figura 41*, aqui referenciado como Amorim (2017).

Figura 40 – Luzia da Cruz Amorim



Fonte: AMORIM, Luzia da Cruz. **Velha Guerreira**. Salvador: [s. n.], 2017.

Figura 41 – Capa de Amorim (2017)



Fonte: AMORIM, Luzia da Cruz. **Velha Guerreira**. Salvador: [s. n.], 2017.

Amorim (2017) é um texto biográfico, que conta a história de vida de Dona Luzia. Essa senhora realiza atividades assistenciais na sua cidade natal. Na década de 1980, juntamente com alguns(mas) amigos(as) fundaram uma creche, na *zona rural*³⁵, onde vivem. O estabelecimento funcionou durante muitos anos e passou a ser administrado pela prefeitura municipal. Dona Luzia cuida da própria saúde e de outros: faz visitas a doentes e cedeu a casa para servir de posto de saúde. Inicialmente, era apenas uma enfermeira que atendia a população. Depois, passou a ter a presença de uma técnica e de um médico. O grupo já tem planos para conseguir uma psicóloga. Tudo sem o envolvimento de políticos partidários. A *Figura 42* e a *Figura 43* narram trechos de Amorim (2017).

³⁵ Utilizo a expressão *zona rural*, porque Dona Luzia utiliza essa denominação. Campo, cidade, rural e urbano são categorias geográficas complexas, marcadas pela representação social de cada grupo.

Figura 42 – Trecho do texto “Velha Guerreira”

Meu nome é Luzia da Cruz Amorim. Nasci em 13 de dezembro de 1940, na Tapera, zona rural de Conceição da Feira. Quando eu era pequena, eu brincava de roda com as amigas; eu ia para a casa delas, elas vinham aqui. Noite de lua, a gente proseava, [...].

Meus pais sabiam ler e escrever, mas sabiam menos do que eu. O bom é que eles eram interessados em deixar a gente na escola. [...]. Naquele tempo, se estudava pouco. Quem tinha o terceiro ano era considerado um sábio! Depois ia trabalhar. [...] Se eu não soubesse assinar o meu nome, eu tinha tristeza. E hoje, graças a Deus, pego a bíblia e leio. Faço parte do Apostolado do Coração de Jesus³⁶. Já estou lendo bem melhor com a igreja, porque a gente vai praticando mais. Também, quando a gente deixa de fazer estas atividades, de ler e escrever, a gente esquece.

É muito importante que qualquer pessoa estude. [...]. Se tivesse uma escola aqui perto de casa, seria uma atividade muito boa para mim. Eu voltava a estudar...

[...] Quando fiquei maior, já estava querendo ir para as festas. Meu pai não queria que fosse. Eu só ia junto com minha mãe. A gente saía para os Reis, para os carurus... Sempre ia para as festas. Acabei arranjando namorado; minhas colegas também. Eu namorei por 7 anos. Com 19 anos, me casei. [...] Eu tive 7 filhos. Criei 5, porque 2 morreram.

[...] Eu lutava para criar meus filhos. A gente era pobre, mas comida nunca faltou. Meu marido era muito trabalhador. E eu também era guerreira: criava porcos, fazia roça de mandioca, plantava feijão... [...]. Todos os meus filhos estudaram, pelo menos, até o segundo grau: os dois mais velhos estudaram aqui na zona rural até a terceira série, [...]; os três filhos mais novos estudaram em escolas particulares. Dois foram para a faculdade: a filha mais velha fez enfermagem, é doutora e professora da Universidade Estadual de Feira de Santana; o filho caçula é formado em contabilidade.

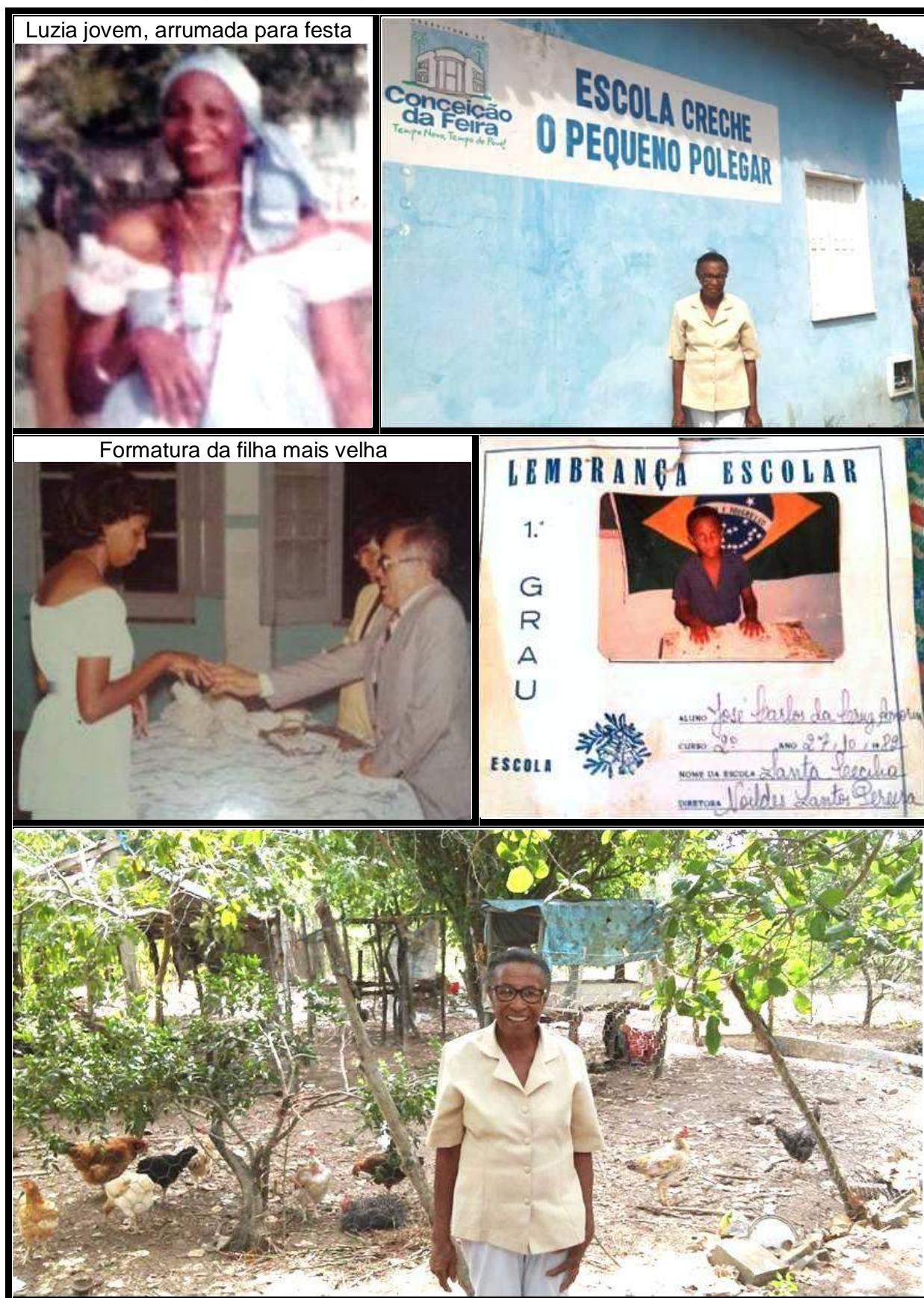
Agora com 76 anos, eu faço as minhas obrigações de casa: faxina, lavo roupa, engomo, crio galinhas, junto ovos. Eu adoro este trabalho. É o que me traz em pé. [...]

Hoje, eu quero continuar fazendo as minhas atividades. [...] E quando eu ficar mais velha do que eu já estou, não sei se eu vou ficar morando aqui na zona rural, porque meus filhos moram em Feira de Santana... Eu quero viver mais uns 100 anos, mas se Deus ver, que está na minha hora, eu estou pronta para aceitar.

Fonte: AMORIM, Luzia da Cruz. **Velha Guerreira**. Salvador: [s. n.], 2017.

³⁶*Apostolado do Coração de Jesus* é um grupo que participa ativamente das missas e se reúne quinzenalmente nas casas dos associados, para ler textos e fazer orações.

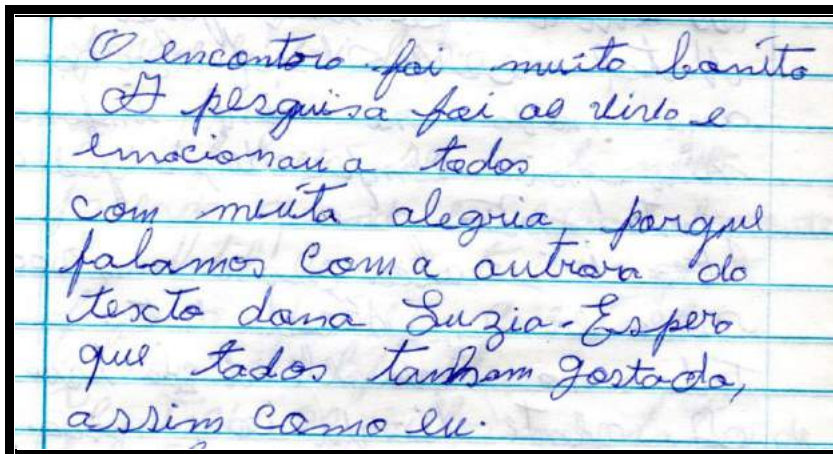
Figura 43 – Fotografias presentes em Amorim (2017)



Fonte: AMORIM, Luzia da Cruz. **Velha Guerreira**. Salvador: [s. n.], 2017.

Com a leitura dos textos relacionados à Cora Coralina e à Conceição Evaristo, aos poucos, algumas senhoras deixaram de se sentir envergonhadas, mas foi o ateliê do dia 28 de janeiro de 2017, com Dona Luzia, que marcou a mudança de comportamento das minhas companheiras de viagem, quando todas passaram a falar em voz alta, sem cobrir a boca e sem se esconder. A *Figura 44* e a *Figura 45* revelam o motivo:

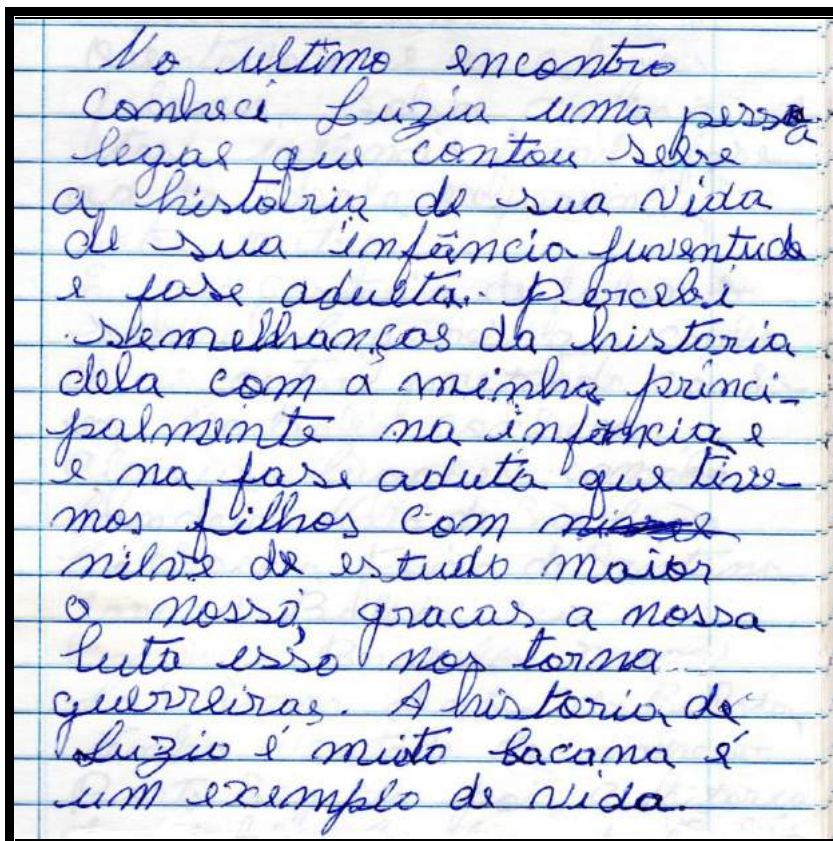
Figura 44 – “Um encontro emocionante”, segundo Verônica



O encontro foi muito bonito
A pesquisa foi ao vivo e
emocionou a todos
com muita alegria porque
falamos com a autora do
texto dona Luzia. Espero
que todos também gostada,
assim como eu.

Fonte: Diário de Verônica Amorim Santana, 2017.

Figura 45 – “Luzia, um exemplo de vida”, segundo Joselita



No último encontro
conheci Luzia uma pessoa
legal que contou sobre
a história de sua vida
de sua infância juventude
e fase adulta. Percebi
semelhanças da história
dela com a minha princi-
palmente na infância e
e na fase adulta que tive-
mos filhos com ~~nível~~
nível de estudo maior
o nosso graças a nossa
luta isso nos torna
guerreiras. A história de
Luzia é muito bacana é
um exemplo de vida.

Fonte: Diário de Joselita Bispo Gonçalves, 2017.

A Figura 46 narra alguns instantes desse momento significativo.

Figura 46 – Com Dona Luzia



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

No ateliê anterior já tínhamos lido trechos de Amorim (2017), mas ouvir a autora contar a própria história, com simplicidade, gentileza e empatia, contagiou todas as senhoras. Até as acompanhantes e as convidadas se expressaram naquele dia. As narrativas enfocaram diferentes aspectos da vida das minhas companheiras de viagem. O trabalho na infância, que já havia sido abordado em outros ateliês, foi novamente lembrado, mas, dessa vez, foi acompanhado das brincadeiras. Você se lembra, leitor(a)? Eu disse que retornaria a esse assunto. Eis algumas narrativas:

Depois que eu nasci, a minha mãe teve mais duas meninas. Da última, ela morreu de resguardo quebrado. Eu já tinha oito anos. Foi aí que papai começou a botar nós pra trabalhar na roça. Cada um de nós tinha uma tarefa. A minha era tomar conta dos animais, dos porcos e das galinhas. Eu dava a comida, prendia e soltava. [...]. Eu também brincava de boca de forno, chicotim queimado, tomava banho de cachueira, no rio e de chuva; brincava de roda... Eu era muito feliz, mas não sabia de nada. (Maria Helena, 77 anos).

[...] Eu ia com a minha mãe lavar roupa no rio. Isso era bom, bem divertido. Eu tomava muito banho. Nas noites de lua, eu brincava bastante na porta de casa: de pulá corda, de pega-pega, de picula, de roda. Ficava aquele grupo contando história. [...]. Quando eu tava com uns 14 anos, fui trabalhar em casa de família, em Jequié. Meus pais não queriam, mas a nossa vida era muito sofrida. [...]. (Solange, 63 anos).

[...] Eu lavava as roupas dos médicos e ainda vendia beiju moído. Tinha muito pouco tempo pra brincar. Fazia às vezes do meu trabalho uma brincadeira... Às vezes, pra amenizar o sofrimento, o cansaço, porque sabia que daquele trabalho que vinha meu alimento e da minha família. (Maria Jerônima, 71 anos).

As senhoras nos levaram a uma viagem até as décadas de 1940, 1950, 1960 para observar que, apesar das dificuldades financeiras, muitas delas tiveram a oportunidade de se divertir na infância. Algumas, conscientes da condição que a família vivia, se amparavam na imaginação. A pobreza era tanta que muitas realizaram serviços pesados, desde a mais tenra idade, contudo havia tempo para as brincadeiras.

Ao perceber semelhanças e diferenças entre a história de Dona Luzia e suas próprias histórias, as minhas companheiras de viagem: mencionaram a alimentação, na infância; compararam os estudos de antigamente com a escolaridade dos filhos(as), que se tornaram técnicos(as), graduados(as), mestres e doutoras; destacaram as atividades físicas que realizam, ao enfatizar como cuidam da saúde; contaram sobre as festas que participam, nos grupos de idosos(as) ou com amigas e familiares; descreveram suas vivências na igreja. Eis uma das narrativas:

Sou católica e há muito tempo atrás, quando eu tinha uns 14 ano, chegou por lá [Sapeaçu] o padre Julião. Ele era da Bélgica e comprou um monte de terra. Ele também plantava e colhia; ajudava muita gente. Ele fez uma construção, que era uma igrejainha e também onde ele dava aula, cursos e mais cursos e preparava professor. Até hoje, continua lá a construção. [...]. Dia de domingo, o padre Julião levava não só eu, mas outras menina pra igreja de Cruz das Almas. [...]. Tinha gente de todo lugar. Não chamava catequese, tinha outro nome... Era... Curso Dominical. Elas [as freiras] davam pra gente aquele prospecto, com informações importantes sobre Deus, sobre a religião, sobre as coisa que aconteciam no mundo. Algumas vezes, tinha de levá a resposta escrita do que foi ensinado. Era muito bom, porque dava pra aprendê coisas que a gente não sabia. Isso me levou a procurar a igreja, quando vim morá aqui em Salvador, por isso, passei a fazê parte do grupo de catequista. (Maria do Carmo, 61 anos).

Nessa narrativa pude observar ocasiões de interação em que os(as) participantes utilizavam a linguagem escrita nos processos interpretativos, ou seja, pude observar eventos de letramento tanto no início da década de 1970, quanto nos dias atuais, realizados na igreja: a formação de professores(as), ministrada pelo padre; a uso de folheto, no Curso Dominical; a participação no grupo de catequistas. Assim, eu pude identificar maneiras, historicamente situadas, de uso da leitura e da escrita, que têm sido modeladas por relações ideológicas e identitárias. Em outras palavras, pude identificar práticas de letramento de cunho religioso. Retornarei a esse assunto, leitor(a), no *Tempus Itinerantur IV*.

Neste *Tempus Itinerantur II*, leitor(a), tive também a intenção de te mostrar, de forma sucinta, como aconteceram alguns ateliês. Há muito que contar, mas aqui, deixo apenas algumas fotografias, *Figura 47*, *Figura 48*, *Figura 49*, para narrar para você uma parte do que eu poderia ter igualmente citado aqui.

Figura 47 – A colcha de retalhos



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

Figura 48 – Prendedor de recados/lembretes



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

Figura 49 – Os porta-retratos e o momento da alimentação



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

Espero, caro(a) leitor(a) que você tenha compreendido, a partir do pouco que consegui apresentar neste *Tempus Itinerantur II*, como estruturei a pesquisa. A metodologia pautada na Abordagem (Auto)Biográfica, especificamente, no uso das *histórias de vida cruzadas* (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999), possibilitou a realização de entrevistas em grupo, que ajudaram a reavivar as memórias das minhas companheiras de viagem, enquanto se tornavam historiadoras de si. Pude, assim, guardar os registros das narrativas, as quais aconteceram, por meio do diálogo, a partir do dispositivo de pesquisa, que aqui denominei de *ateliês biográficos*.

Os trabalhos artesanais, a leitura dos textos de apoio, as fotografias e os objetos biográficos contribuíram para que eu pudesse observar *eventos de letramento*, quer dizer, ocasiões nas quais eu pude perceber a função da linguagem escrita, nos processos de interação, em tempos remotos e nos dias atuais. Por conseguinte, pude também identificar *práticas de letramento*, isto é, maneiras culturais, historicamente situadas, no contexto baiano, determinadas por relações ideológicas e identitárias, desde a década de 1940, justamente por causa dos costumes desenvolvidos no seio familiar.

3 TEMPUS ITINERANTUR III

PRÁTICAS DE LETRAMENTO, VELHICE, MEMÓRIA E IDENTIDADE

Participano aqui do grupo das idosa, a gente fala sobre vários assunto: infância, família, fase adulta, escola, experiência. [...]. Eu faço poucos comentário sobre a minha vida. Apesar de falar pouco, os fatos que eu relatei são importantes pra mim. [...]. Nos livros, cada escritor conta sua história de vida. Isso faz a gente lembrá das nossas próprias histórias. (Joselita, 69 anos).

Neste *Tempus Itinerantur III*, caro(a) leitor(a), peço a você que nos imagine fazendo esta viagem em um veículo com janelas, no qual precisaremos abri-las para seguir a sugestão de Besnier (1995), para observar esse grupo de (ex-)estudantes da EJA, por meio das práticas de letramento. Você deve estar se perguntando: – Por que eu decidi usar essa metáfora? – Porque, quando olhamos por janelas, não conseguimos ter a percepção total; vemos tudo enquadrado, limitado por uma espécie de moldura. Assim é esta tese, marcada por incompletudes, na qual eu discorro sobre o meu encontro com as minhas companheiras de viagem, mas não abarco o todo falado, explicado ou demonstrado. (LIMA JÚNIOR, 2015).

Além disso, leitor(a), lembre que as práticas de letramento, entendidas enquanto práticas sociais, são maneiras culturais de utilizar a linguagem escrita, que envolvem valores, sentimentos, relações sociais e atitudes, por isso não podem ser totalmente contidas em atividades observáveis (BARTON; HAMILTON, 2000). Essa outra limitação me conduziu a identificar tais práticas por meio da observação dos eventos de letramento.

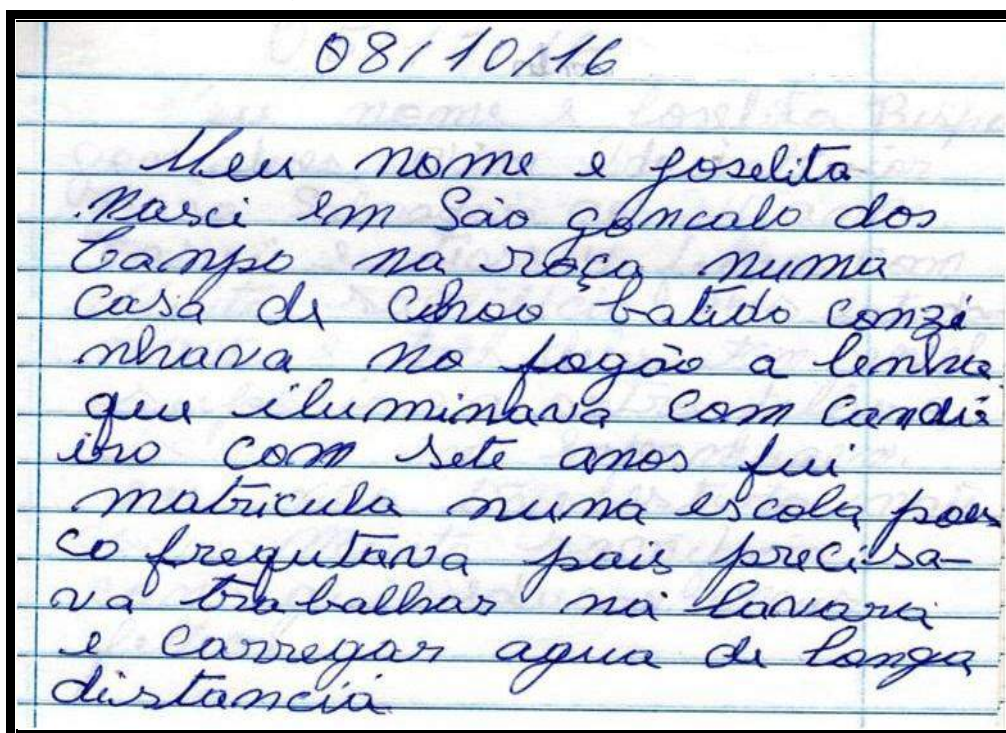
Você já sabe leitor(a) que, para me aproximar das práticas de letramento, realizei os ateliês biográficos, com a intenção de evocar as memórias das minhas companheiras de viagem. Para tentar dar conta dessa articulação *memória, eventos e práticas de letramento*, pareceu-me imprescindível apresentar duas outras concepções, que me apoiam nesta tese. Por conta disso, revisei Halbwachs (1990) e me reapropriei do conceito de memória: uma construção social e coletiva, vinculada ao tempo, ao espaço, às aprendizagens, às linguagens e às representações, nos vários grupos sociais. Assim, considerei, a declaração: “[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros,

mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos”. (HALBWACHS, 1990, p. 26).

A epígrafe desta seção destaca a narrativa de Joselita (69 anos) e demonstra como os eventos de letramento realizados nos ateliês possibilitaram a evocação da memória individual e coletiva, de várias fases da vida e em diferentes espaços. A leitura de um texto literário, ou de uma anotação no diário, o relato de algum episódio marcante, a escuta ou a fala sobre algum texto, tudo levou essa senhora a autorreflexão e exposição do pensamento, ou seja, a uma resposta baseada no diálogo, que lhe despertou ressonâncias ideológicas e/ou vivenciais (BAKHTIN, 2006). Recordar com um grupo, dessa forma, ajuda a reviver, com maior intensidade, os fatos passados.

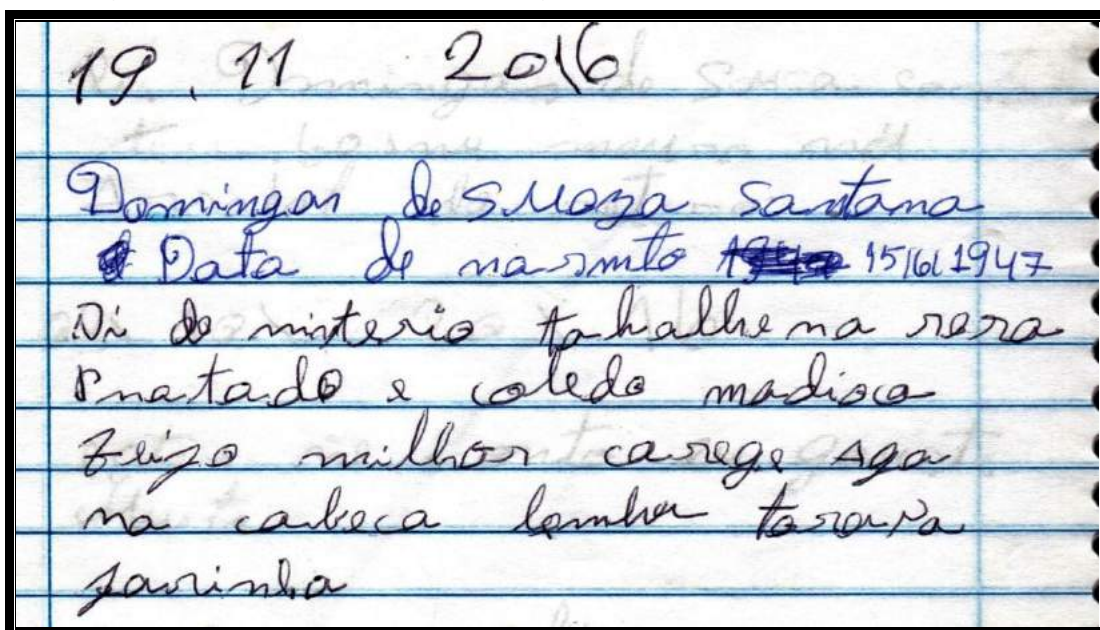
É bem verdade que cada indivíduo tem uma história ligada aos diversos lugares onde transitou, que é modificada segundo as relações estabelecidas e influenciada pela natureza social. Nessa ótica, a memória coletiva se constitui a partir de um conjunto de pessoas, que rememoram apoiadas umas nas outras. Cada memória individual é, nessa perspectiva, um ponto de vista, que pode sofrer entrecruzamentos. Dessa relação, é possível descobrir fatos comuns relacionados aos membros de um grupo social. A *Figura 50* e a *Figura 51* são trechos dos diários.

Figura 50 – Memórias de Joselita



Fonte: Diário de Joselita Bispo Gonçalves, 2016.

Figura 51 – Memórias de Domingas, após leitura de Evaristo (2008a)



Fonte: Diário de Domingas de Sousa Santana, 2016.

Houve também muitas narrativas orais:

Conversando com as minhas colegas, me lembrei de muitas coisas antiga, de quando eu morava na roça. A casa era de taipa. O fogão era de lenha. As luz era de candieiro, de gás e de querosene. As panela era de barro... Tudo feito na roça mermo. A gente ia pra fonte buscá água nos pote, pra bebê e pra cozinhar. (Verônica, 75 anos).

Naquele tempo, por aqui [Salvador] tudo era mato. Meu pai tinha aqueles pé de milho. A gente rancava aquelas boneca pra brincá, com aquele cabelinho loro e também para comê. A vida, antigamente, era sofrida, [...]. Quando eu tinha 8 ano, fui trabalhá em casa de família, lá no Rio de Janeiro. (Edna, 73 anos).

Embora sejam de cidades diferentes, a vida bucólica, na infância, é uma característica tanto das mulheres que nasceram no interior do estado, quanto para quem nasceu na capital baiana, até pelo menos a década de 1950. Outro aspecto que se repete nas narrativas, que já mencionei anteriormente, é a necessidade de trabalhar desde a tenra idade: plantar e colher mandioca, feijão, milho, fumo, laranja, na roça ou lavoura; torrar farinha; carregar água e lenha, na cabeça. Ao que parece,

para aquelas que tiveram a oportunidade de brincar, o trabalho na infância não se constituiu em grave problema, mas há quem pense diferente:

O meu passado tamém foi duro. Não tinha muitas condições. Eu devia ter uns 8 ou 9 anos, quando fui morá com meu pai e a minha madrasta, Maria Fala Fina. Sofri muntcho [muito] na mão daquela mulé... Sofri o pão que o diabo amassô! Ela tamém lavava roupa de ganho e eu tinha de carregá água da fonte o dia todo! A fia [filha] dela estudava muntcho [muito] e comia comida boa [...]. Eu trabalhava e tinha de comê carne de sertão frita com pirão de água fria (Maria Jerônima, 71 anos).

Fui criada sem pai, sem mãe. Fui trabalhá ainda pequena, na casa de uma moça, que também me batia, puxava a minha orelha e a da minha irmã, até saí sangue. Nesse tempo, eu nem tinha trocado os dentes de leite. Meu pai me deu para eu ajudá a tomá conta dos filhos dela, mas quando cheguei lá, tive de fazê de tudo. Até água na cabeça, tive de carregar. Quando a gente é criada com o zoutro, eles não bota a gente na escola pra aprendê. Eu fui logo trabalhá, servi de escrava. Eu fugi e fui morá com outra irmã, na casa de uma mulher. (Benedita, 80 anos).

Morar com pessoas que as tratassem bem, membros da família ou não é o que diferencia o sentimento que essas mulheres tinham, enquanto criança. Os maus tratos e, até mesmo a tortura descrita exemplificam o sofrimento dessas meninas, que aprenderam, desde cedo, o que é crueldade e discriminação. Aos olhos das pessoas com quem conviviam, eram adultas, ou talvez haja uma expressão para melhor definir a situação em que eram submetidas, já expressa por Benedita: o trabalho escravo.

Era muito comum que meninas saíssem do seio de suas famílias, levadas por madrinhas, senhoras respeitadas, conhecidas de seus pais, ou de algum parente, com a promessa de estudos e retorno financeiro aos que ficavam. Na maioria das vezes, a oportunidade de estudar era relegada em favor da mão de obra. Alguns trocados chegavam à família. Mas o que dizer da menina que fora levada? Continuava por anos a fio na situação de trabalhadora informal, sem direitos, apenas com uma carga infinita de deveres domésticos; vivia na clandestinidade, sem o reconhecimento por parte da sociedade a qual subsistia.

Se pensarmos que o Ministério da Educação fora criado em 1930, no mesmo ano em que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) passou a proteger os(as) infantes de afazeres forçados e que em 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) passou a definir, entre outros pontos, como menor aprendiz somente o adolescente com mais de 14 anos, podemos afirmar que os atos daquela época negligenciavam as leis e, por conseguinte, os direitos dessas garotas, que não puderam usufruir das brincadeiras próprias para a sua idade.

Os momentos tristes que viveram, muitas vezes, produziram silenciamentos:

Tem coisa, que eu nem gosto de lembrá. Foi muito sofrimento. Em certo ponto, foi bom, eu nunca fui pra a porta de ninguém. Ela não gostava que a gente conversasse... Eu falo pouco. Eu não gosto de falá, não gosto muito de conversá, não gosto de festa, não gosto de ir pra lugar nenhum. Eu também não gosto de dá risada. (Benedita, 80 anos).

Essa confissão enfatiza a condição de negação, subserviência e as influências que foram decisivas e perduram até os dias de hoje. O fato de ter a comunicação exígua ou cerceada, de inexistir interação com outros indivíduos da vizinhança, provocou o isolamento, porém o que Benedita desejava era apagar os resquícios de momentos tão dolorosos, entretanto, ao rememorar, pareceu atribuir características positivas aos acontecimentos.

Refletir sobre situações desagradáveis inflige o silêncio, reforça uma postura silente, que implica a condição de ficar calada. Aqui, essa acepção é tomada diferente da que faz Pedralli (2014)³⁷, pois não só Benedita (80 anos), mas também Maria Helena (77 anos), Joselita (69 anos), Edna (71 anos), Domingas (72 anos), Maria Jerônima (71 anos), em alguns momentos, nos ateliês iniciais, pareciam ocultar algum episódio que tinham rememorado. Manter-se silente aqui significava não compartilhar com o grupo os fatos recordados, todavia, no decorrer dos ateliês, essa posição foi modificada.

As narrativas demonstram que os ateliês conseguiram tanto reavivar memórias individuais, ao destacar singularidades e coletividades, quando possibilitar o

³⁷ Pedralli (2014) observou que havia uma *posição silente* de alunas da EJA, em relação às ações didático-pedagógicas, com vistas ao trabalho com de gêneros do discurso. Manter-se silente naquela condição significou não se entusiasmar e nem endereçar críticas à ação escolar, possivelmente porque parecia não contribuir para a formação, ou seja, naquele caso, não parecia incidir nas *práticas de letramento* das mulheres.

compartilhamento das recordações. Ao evocar os *não ditos*, revelaram *memórias subterrâneas* ou *marginais* (POLLAK, 1989), aquelas que normalmente se referem aos grupos dominados e são transmitidas pela oralidade, de geração a geração. O *não dito* pode denotar o esquecimento, ou algo que se deseja esconder, todavia, quando essas narrativas foram proferidas, negaram, enfraqueceram, reforçaram ou completaram parte das histórias que antes me pareciam obscuras.

Assim, a memória pode também ser entendida como a inter-relação entre lembrança e esquecimento, pois reformula o passado, ao selecionar e ao reinterpretar episódios, que são conservados ou descartados. Neste sentido, ao reconhecer a função do *não dito* nas histórias dos sujeitos, tal como Pollak (1989), caracterizo a memória como elemento constitutivo das identidades.

Aqui, compreendo o termo identidade a partir do pensamento de três autores. Para Hall (2002), trata-se de um processo em andamento, formado ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes. Etimologicamente, o termo identidade vem do latim, *idem* e também do grego, *tòautó* – que quer dizer “o mesmo”. Para Sodré (1999), este termo denota algo implícito em qualquer representa o que fazemos de nós mesmos.

Dessa maneira, a identidade significa, nas palavras de Sodré (1999): “[...] um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela inser o de sua história individual com a do grupo onde vive.” (SODRÉ, 1999, p. 34). A identidade   também uma constru o autodeterminada, inconclusa, resultado da nossa própria escolha, ou da influência que recebemos de outrem; é o horizonte, a partir do qual alguém se empenha, avalia, censura e corrige os movimentos; inescapavelmente ambígua, às vezes conscientemente descartada, contudo, de alguma forma, está sempre presente no pensamento, ocupando lugar na experiência humana (BAUMAN, 2005).

As ideias de Hall (2002), Sodré (1999) e Bauman (2005) articulam o conceito de identidade tanto no âmbito do (re)conhecimento de si, como no âmbito do (re)conhecimento de e com outros, o que possibilita compartilhar o sentimento de pertencer a culturas nacionais, étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, dentre outras, constituindo em cada sujeito, um mosaico de identidades. De posse dessas considera es, ao demarcar a dimensão da memória enquanto elemento constitutivo das múltiplas identidades, demonstro para você, caro(a) leitor(a), o que vi quando iniciei o estudo para identificar as práticas de letramento.

3.1 CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES SOBRE A VELHICE

O encontro com mulheres acima de 60 anos, nas salas de aula da EJA, me conduziu a refletir sobre a população que possui mais idade, por isso, interagi com pesquisadores(as) que têm estudos que são referência sobre questões referentes ao envelhecimento e à velhice, a exemplo de Beauvoir (1970); Bosi (1979); Ariès (1983), Birman (1995), Motta (1999, 2002); Debert (1997, 1999, 2012). Desse diálogo, fundamentei o meu pensamento sobre esses temas.

O interesse em estudar aspectos culturais, sociais, cognitivos, psicológicos e biológicos do envelhecimento começou no início do século XX (HOOYMAN; KIYAK, 1988), todavia essas ideias encontraram resistências, pois a cultura da época limitava o estudo das disciplinas a formas isoladas, em fronteiras bem definidas. Somente a partir de 1940, esse cenário começou a ser modificado (PRADO; SAYD, 2006).

A pauta, associada à Medicina, à Psicologia e à Assistência Social, destacava os cuidados, os tratamentos e a proteção. Além disso, até o final da década de 1980, artigos, teses e dissertações demonstravam que a possibilidade de ouvir as pessoas com mais idade era ignorada, em muitos casos. Exemplos disso são os estudos de:

a) Spence *et al.* (1968)³⁸ que, com o objetivo de conhecer as atitudes de estudantes de Medicina, em relação aos anciãos, entrevistaram os alunos novatos e os veteranos da Faculdade de Medicina da Universidade da Califórnia;

b) Moreira, B. (1982)³⁹ que, ao pesquisar o atendimento das pessoas com mais idade, em três asilos do Rio de Janeiro, com o objetivo de demonstrar a importância do trabalho dos psicólogos nesses espaços, optou por entrevistar funcionários e fazer observações, pois acreditava que a biografia dos asilados comprovaria o que já era sabido em relação às condições de vida do grupo, além de afirmar que seria difícil elaborar uma metodologia que fugisse à análise individual;

³⁸ SPENCE, Donald L. *et al.* Medical Student attitudes toward the geriatric patient. **Journal of the American Geriatrics Society**. v. 16, n. 9, p. 976-983, set. 1968.

³⁹ MOREIRA, Berenice Fialho. **Envelhecimento**: campo novo de estudo na Psicologia. 1982. 88 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9522/000022356.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2019.

c) Schuster (1985)⁴⁰ que, ao ter como objetivo medir a atitude em relação aos mais velhos, realizou uma pesquisa quantitativa com 155 profissionais da área de enfermagem – técnicos, auxiliares, assistentes e enfermeiros.

No Brasil, o processo de envelhecimento e a velhice, entendida enquanto etapa da vida, deixaram de ser negligenciados pelas Ciências Sociais e se consolidaram como objetos das produções acadêmicas, na década de 1990 (MOTTA, 1999). Na contemporaneidade, a velhice apresenta distintas acepções, ao tomar como referência as dimensões cronológicas, biológicas, psíquicas e socioculturais. Ao ser caracterizada pelo tempo cronológico, essa fase da vida pode ser compreendida como um processo, que se inicia logo após a maturidade sexual. Os aspectos biológicos a associam às transformações inevitáveis e implacáveis do organismo, ao desgaste do corpo, à vulnerabilidade, que provoca a diminuição gradativa da expectativa de sobrevivência.

Do ponto de vista psicológico, a velhice é concebida como a conquista do autoconhecimento e do sentido da vida, marcada por aspectos emocionais e cognitivos, pela sabedoria, pela tolerância e por valores racionais. É o período de reflexão sobre todas as fases da vida, que possibilita a superação dos conflitos do cotidiano, ao relembrar as experiências acumuladas durante os anos vividos.

A velhice possui também uma dimensão existencial, pois transforma a relação humana com o tempo, com o mundo, com a história, evidenciando além dos aspectos biopsíquicos, características sociais e culturais. De outra forma, tanto na velhice quanto em outras idades, há um estatuto que é imposto às pessoas pela sociedade que elas fazem parte (BEAUVOIR, 1970).

Essa fase da vida pode ser entendida como o período em que o indivíduo não consegue se adequar ao desempenho dos papéis sociais apontados. Isto pode variar, dependendo de múltiplos fatores, tais como a condição econômica, o estado de saúde e as necessidades da família. A condição etária/geracional constitui importante fator de organização social, classificando e discriminando os indivíduos e os grupos, com posições e situações especificamente definidas (MOTTA, 1999). Nas

⁴⁰ SCHUSTER, Clarice Terezinha. **Atitude dos componentes da equipe de enfermagem acerca das pessoas idosas**. Orientadora: Lucia Hisako Takase Gonçalves. 1985. 92 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1985. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/75272/190425.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 jun. 2019.

culturas caracterizadas pela produção, por exemplo, a entrada de um jovem no mundo do trabalho significa a transição de uma posição de dependência para uma certa autonomia, ao passo que, quando esse sujeito chega ao momento da aposentadoria, essa posição também é modificada, de provedor para inativo.

Assim, a velhice na sociedade capitalista ocidental era vista como um período de decadência, de dependência, de incapacidade, de declínio da vitalidade. Isto porque, neste momento da vida, é reduzida a força de trabalho, de produção e de reprodução (BOSI, 1979; BIRMAN, 1995). Nessa ótica, no Brasil, o lugar reservado às pessoas com mais idade era quase sempre o de exclusão social. Além disso, outros problemas decorrem dessa condição: a solidão, o abandono, o falecimento de entes queridos, os maus tratos, a dificuldade de locomoção, o cansaço, as dores nas articulações, a diminuição da acuidade visual e/ou auditiva... Essas e outras dificuldades podem se constituir em empecilhos para se vislumbrar (re)definições para a vida.

Uma preocupação da sociedade é o crescimento do número de pessoas com mais de 60 anos, em todo o mundo. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) (2014), nos próximos 40 anos, essa quantidade deve ser acrescida, dos atuais 800 milhões para 2 bilhões. Por conta disso, a OMS (2014) adverte que: envelhecer bem deve ser uma prioridade global. Essa pode ser uma justificativa para o aumento do interesse sobre as questões que envolvem a velhice; todavia Debert (2012) rejeita a ideia de que as razões de ordem demográfica sejam o motivo das mudanças nas imagens e nas formas de gestão do envelhecimento.

Ao investigar e considerar a construção social da velhice no Brasil, Debert (2012) confirma que há cerca de 50 anos, a velhice era vivida na esfera privada e familiar, marcada pela ausência de papéis sociais, pelo abandono, pela decadência, pela dependência, pela senilidade. Esses problemas eram vistos como urgentes e análogos, numa perspectiva que homogeneizava as experiências vividas, em termos de classe, etnicidade ou raça.

Antigamente, as pessoas de mais idade sofriam com as consequências da falta de informação que os adultos têm hoje para se preparar para a velhice. Mesmo as mais abastadas padeceram com: odontologistas, que arrancavam dentes, ao primeiro sinal de tártaro; fisioterapeutas que acreditavam no poder curativo da dor; médicos, que nada sabiam sobre a meno/andropausa, sobre a alimentação saudável, ou sobre a necessidade de se exercitar diariamente...

Essa conjuntura provocou uma série de imagens negativas associadas às pessoas de mais idade, mas também trouxe benefícios, como a universalização da aposentadoria (DEBERT, 2012). O tempo passou e, progressivamente, a velhice foi se transformando em uma questão pública. Assim, os modos de geri-la sofreram modificações:

a) a gerontologia, criada em 1903, por Metchnikoff (PRADO; SAYD, 2006), deixou de ser marginalizada e passou a ser reconhecida como um campo de saber específico, para formar interdisciplinarmente especialistas no envelhecimento;

b) o Estado e certas organizações privadas passaram a definir e implementar orientações e intervenções;

c) inúmeros programas, voltados para as pessoas de mais idade, têm sido instituídos, na última década, encorajando a autoexpressão e a exploração de identidades, em espaços que possibilitam experiências coletivas inovadoras⁴¹;

d) etapas intermediárias entre a fase adulta e a velhice surgiram, tais como a meia-idade, a terceira idade e a aposentadoria ativa (DEBERT, 1997, 2012);

e) uma nova categoria cultural foi idealizada, no contexto brasileiro – **os idosos**, em substituição ao vocábulo **velho**, que muitas vezes era usado de modo pejorativo, pois estava associado à decadência física e à incapacidade produtiva. Essa transição teve início a partir da década de 1960, quando a palavra *viuex*, que significa **velho**, começou a deixar de figurar nos documentos oficiais franceses; esses passaram a utilizar *âgés*, tradução de **idoso**. (PEIXOTO, 1998). Assim, de acordo com a OMS (2002), **idoso** é todo indivíduo com idade cronológica de 65 anos ou mais, nos países desenvolvidos e com 60 anos ou mais, nos países subdesenvolvidos.

No Brasil, o marco dessas transformações foi a criação do Estatuto do Idoso, por meio da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. A intenção foi regular e proteger os direitos das pessoas com mais idade, mediante a efetivação de políticas públicas, que possibilitassem um envelhecimento saudável e em condições de dignidade (BRASIL, 2003).

⁴¹ Exemplos desses programas são as universidades para a terceira idade, as escolas abertas e os grupos de convivência. Mota, Pereira e Rodrigues (2014) discorrem sobre uma experiência com idosas do grupo “Circuleiturando”. Tratou-se de um estudo, que teve como tema o Envelhecimento e Aprendizagens. O objetivo foi compreender as práticas sociais das pessoas idosas que buscam novas aprendizagens, (re)descobertas, formas de verem a si próprias e ao mundo, formas de (re)invenção da velhice.

Esse conjunto de modificações é chamado por Debert (1999, 2012) de “reprivatização”: um processo de gestão da velhice, em que as dificuldades dos(as) idosos(as) são reconhecidas como responsabilidades individuais, daqueles(as) que negligenciaram os cuidados com seus corpos, já que não se envolveram em atividades que evitassem tal situação. A velhice de outrora não mais existe, a não ser quando há o descuido pessoal, pela falta da adoção de formas adequadas de consumo e de estilo de vida. Em outras palavras, a “reprivatização” é uma forma de gerir a velhice, associada, sobretudo, à autonomia e à dissolução de problemas, tais como dependência e abandono.

Aqui, parece-me imprescindível mencionar outro conceito relevante para esta tese. Para tanto, revisitei Moscovici (1978) que, na década de 1960, definiu *representação social* como: “[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais” (MOSCOVICI, 1978, p. 181). A *representação social*, dessa maneira, anuncia um saber, coletivamente produzido, no dia a dia, no decorrer da comunicação humana, que demonstra como os sujeitos se percebem, assimilam, sentem e interpretam o mundo.

Uma representação social existe, é modificada, confrontada com outras representações e transmitida no e pelo discurso. É ainda por meio do discurso que as pessoas conseguem se distanciar de uma ideia original, que parece contradizer uma experiência ou uma reflexão particular (PY, 2003). Tal como Assis (2016), apoio-me nessas reflexões para afirmar que certas representações sociais favorecem e são favorecidas por determinados comportamentos.

Nessa perspectiva, é possível perceber a dimensão interacional, que influencia o processo, tendo em vista o contexto, os objetivos, os interesses individuais, as relações estabelecidas, dentre outros fatores. Aproprio-me dessas ideias, para afirmar que as imagens sobre velhice são formadas, de acordo com as crenças compartilhadas e associadas às experiências do cotidiano. A narrativa a seguir está diretamente relacionada a esse assunto:

Os filho já tava com suas família. Eu me vi sozinha! Fiquei um pouco deprimida [...]. Sempre pensei em estudá Saúde, fazê Enfermage [...]. Eu já tava fazeno a aula de dança de salão no SESC, em 2016, quando vi que tinha um concurso da prefeitura, pra um curso de técnico de enfermagem. Era tudo que eu precisava! [...] É

por isso que agora, com essa idade, eu resolvi fazê esse curso. (Jaci, 65, anos).

Jaci (65 anos), mas também outras senhoras narraram situações, que demonstram essa tendência contemporânea, chamada de “reprivatização”, pois apontaram ações que se contrapõem à representação da velhice como uma fase de perdas. Nessa acepção, essa etapa da vida passa a ser entendida como um período para a exploração de identidades. As experiências vividas e os saberes acumulados são considerados como ganhos, que propiciam às pessoas mais velhas a oportunidade de retomar projetos deixados de lado, no passado, e apostar em outros tipos de relações. As minhas companheiras de viagem, cada uma de acordo com os interesses particulares, participam de processos interacionais: frequentam clubes de idosos(as), ou grupos de voluntários(as), estudam, fazem cursos técnicos, ou artesanais.

Em contrapartida, entendo que a “reprivatização” pode ser vista também como mais uma construção, uma representação que exprime como a pessoa que tem mais idade deve agir. Quem não consegue seguir esse modelo arcará com as consequências, pois não teve o cuidado adequado nas fases anteriores da vida. As imagens, tanto positivas quanto negativas sobre a velhice, são constituídas de forma simbólica, por meio de categorizações, demarcações e separações.

Antes de iniciar a pesquisa, eu acreditava que as (ex-)estudantes da EJA, com mais idade, se autoidentificavam como idosas ou velhas. Isso porque as mulheres que encontrei nas salas de aula se apresentavam dessa forma, contudo desde os convites e também durante os ateliês, algumas senhoras revelaram o sentimento de negação da velhice.

Fiz 65 ano. Tenho idade, mas num [não] me acho idosa. Meu corpo é de idosa, mas minha mente é de gente jovem. Digo isso porque idosa é a pessoa que não está na ativa. Eu estou. Pior mesmo é o velho que depende de todo mundo para fazê as coisa. É por isso que eu num gosto que me chame de velha. Eu num sou velha, não! (Jaci, 65 anos).

Num [Não] me considero idosa, porque o idoso é o velho que tem uma certa idade. Às vez, num pode fazê as coisa sozinho; depende das pessoa pra ajudá [...] Eu nunca mudei o meu ritmo. Quando aparece um pobrema, eu mermo resolvo tudo sozinho: faço minhas compra; pago um carro pra me levá em casa; vou só pro médico; preencho

minhas ficha. Num dependo de ninguém! Eu ainda ajudo até os velho! (Edna, 73 anos).

Ao que parece, a representação que essas mulheres têm sobre ser idoso(a) ou ser velho(a) se refere à pessoa que já viveu muitos anos, é inativa, além de depender de outros. Elas não se autoidentificam com nenhuma dessas duas últimas características. Daí a negação da velhice. Um fato inevitável é a mudança da idade a cada ano, todavia, para Jaci (65 anos) e Edna (73 anos) trata-se apenas de um aspecto exterior, pois o sentimento de juventude se mantém vivaz. O pensamento dessas senhoras encontra eco nas ideias de Johnson (1987) e Uhleberg (1987), quando sugeriram novos recortes para os estágios do envelhecimento, com diferenciadores mais significativos, que tomassem como referência a idade cronológica e a independência funcional: até 75 anos – *jovens idosos*; acima de 75 anos – *idosos-idosos*; ou ainda, *idosos mais idosos* – com mais de 85 anos.

O fato de essas mulheres afirmarem que não se sentem velhas coincide também com os resultados da pesquisa realizada, na Inglaterra, por Thompson, Itzin e Abendstern (1990), a partir da análise das histórias de vida de idosos(as). O objetivo foi apontar a diversidade de estilos de vida, ao reconhecer a individualidade da experiência humana. Os resultados demonstraram que aqueles(as) que não estão doentes, não se consideram velhos(as). Thompson, Itzin e Abendstern (1990) criticam a ideia de estágios de envelhecimento e propõem ações preventivas, tais como dança e jogos, em clubes ou nas universidades para a terceira idade, além da educação de adultos.

Jaci (65 anos) e Edna (73 anos) rejeitaram a imagem da velhice, verbalmente, ao citar atitudes cotidianas, mas a recusa pode ser também uma forma de assumir essa condição, embora pareça ser incoerente. No ateliê, em que lemos a Carta de Rosenilda para o filho Augusto, que versava sobre o retorno dessa estudante à sala de aula e destacava as dificuldades enfrentadas nesse processo, dentre elas a discriminação dos colegas mais jovens, por causa da diferença de idade, Edna (73 anos) pareceu contradizer o próprio discurso sobre a representação que faz de si, a respeito de ser idosa/velha.

Ao narrar uma situação em que se sentira discriminada por um colega de classe, que demonstrava ter idade cronológica acima de 60 anos, mas gostava de se misturar com as alunas mais jovens da escola, essa senhora descreveu alguns

episódios em que ficou calada diante das ofensas; entretanto, no momento em que contava sobre tal discriminação, desabafou: “*Eu sou velha, graças a Deus! Eu não morri pra não ficá velha! Eu não fumei maconha pra ninguém me matá! Quanto mais velha eu ficá, melhó pra mim.*” (Edna, 73 anos).

Certamente, essa era a resposta que gostaria de ter dado ao colega, que a tratou com desprezo, no entanto, talvez tenha silenciado para evitar maiores constrangimentos. A discriminação contra pessoas de mais idade é ancorada, na maioria das vezes, nos estereótipos relativos à idade avançada. Tais generalizações influenciam a percepção que cada um tem de si e também dos outros.

De acordo com Edna (73 anos), o homem tentava falar como os mais novos e se vestia com bermudas, típicas dos jovens, o que para essa senhora significava um disfarce, uma maneira de fingir ser quem não é. Quiçá, ao refletir sobre tais ações, essa companheira de viagem tenha mudado de ideia sobre si, ou quem sabe, assume a identidade de ser ou não ser idosa/velha, a depender do lugar e da situação em que esteja inserida. Em outras palavras, não é em todos os contextos que as mulheres se colocam como velhas (DEBERT, 2012).

Jaci (65 anos) também descreveu casos como o descrito por Edna (73 anos):

[...] Só pude voltá pra terminá o 2º Grau⁴², em 2008, na EJA, quando meus filho já tava tudo encaminhado. [...] Fui criticada pelo marido. [...]. Em 2009, andei faltano muito. [...] Perdi por falta, [...]. Quando o meu marido ficô sabeno, foi tema pra crítica. Meu pai já tinha desencarnado, mas ele ficava dizenno, que se meu pai tivesse vivo, num [não] ia deixá eu estudá, que velho vai pra passá vergonha! Vexame! Ele disse tanta coisa, que eu num gosto nem de lembrá... Era tanta agressão verbal... (Jaci, 65 anos, grifos da autora).

[...] As críticas a pessoa recebe tamém dentro da família: ‘Pra que você vai fazer esse curso? Não vai servi mais pra nada! Você já tá velha! Não tem vergonha de ficá no meio de tanto menino novo? Você vai ficá lá é ocupano a vaga dos zoutros!’. Numa festa, na casa de minha mãe, eu ouvi isso do meu irmão e os zoutro parente ficaro tudo calado, ou dano risada. Eles me discriminaro, mas eu tento esquecer e vô fazeno o meu curso. Sei que num tô tomamo o lugar de ninguém. Eu achava que seria muito difíce tá no meio dos jovem; pensava que todo mundo era metido a sabichão. Eu tava enganada...

⁴² 2º Grau, forma antiga de se referir ao Ensino Médio.

Na escola de enfermagem, onde eu estudo, todo mundo gosta de mim [...]. (Jaci, 65 anos, grifos da autora).

De acordo com as narrativas, foram os membros da família que a discriminaram, principalmente, o marido e o irmão: primeiro, quando voltou a estudar na EJA e foi reprovada; depois, quando foi selecionada para fazer o curso técnico em enfermagem. Nos dois casos, essa senhora foi tratada de forma injusta, devido à idade, ao fato dela ser mulher e por ter dificuldade com a escrita. É possível observar o cruzamento desses três aspectos, por meio da *interseccionalidade*⁴³ (CRENSHAW, 1989, 1991), que tem sido utilizada para explicar as maneiras que diferentes dimensões interagem para moldar muitas experiências de preconceito, relacionadas à idade, ao gênero, à deficiência, ao analfabetismo, à raça⁴⁴ e/ou à etnia, dentre outras. Situações constrangedoras dessa natureza podem provocar o isolamento e até a depressão, além de afetar a saúde física e mental (OMS, 2016).

Outras companheiras de viagem contaram sobre as experiências nas salas de aula da EJA, ao destacar os cuidados que os mais jovens têm ou tiveram com elas: esperar até que tivesse terminado de copiar algum assunto, para sair da sala; fazer anotações, mais rapidamente, no caderno; guardar lugar próximo ao quadro, para facilitar o acompanhamento das explicações; fazer companhia no retorno para casa, garantindo a passagem por locais de pouca segurança. Além disso, uma das senhoras rememorou a disputa de dois colegas, de aproximadamente dezenove anos, que queriam tê-la como parceira na quadrilha junina de 2015.

As narrativas demonstraram que as representações do ser idoso(a)/velho(a), podem causar atitudes discriminatórias. Nas salas de aula da EJA, as formas de interação podem ser motivadoras tanto desse tipo de episódio, quanto de momentos em que os cuidados com as pessoas de mais idade transparecem. Os conflitos podem ser estabelecidos no ambiente escolar, mas também em outros espaços. Qualquer que seja o local trará influências no desempenho dos(as) estudantes, que em certos casos, conseguem suplantar as dificuldades.

As representações sobre a velhice também foram registradas nos diários das minhas companheiras de viagem. Eis a *Figura 52*.

⁴³ *Interseccionalidade* é uma perspectiva teórico-metodológica, que possibilita observar as intersecções das identidades e/ou dos modos de discriminação, opressão, ou dominação, que se cruzam para moldar as experiências na sociedade (CRENSHAW, 1989, 1991).

⁴⁴ A minha concepção de raça será abordada mais adiante.

Figura 52 – Ser idosa ou velha?

Eu sou Joselita e tenho 66 anos. perante a sociedade sou considerada idosa devido a minha idade, entretanto acho que a minha mente não é de gente velha. Ter atitude de pessoa velha é não se adaptar as mudanças e ter ideias atrosadas. Independente da idade que se tenha. Eu não tenho medo da velhice adquirirá mais idade, mas tenho medo de ter parado no tempo.

Fonte: Diário de Joselita Bispo Gonçalves, 2017.

Ao dialogar com Freire (1995), descobri que Joselita (69 anos) expressa um pensamento semelhante ao desse renomado educador brasileiro.

Somos velhos ou moços muito mais em função de como pensamos o mundo, da disponibilidade com que nos damos curiosos ao saber, cuja procura jamais nos cansa e cujo achado jamais nos deixa imovelmente satisfeitos. Somos moços ou velhos muito mais em função da vivacidade, da esperança com que estamos sempre prontos a começar tudo de novo e se o que fizemos continuar a encarnar sonho nosso, sonho eticamente válido e politicamente necessário. (FREIRE, 1995, p.56).

Freire (1995) relaciona a velhice à inatividade, ou ao conformismo, diante as questões que englobam o viver humano; Joselita (69 anos) indica que, embora a sociedade a rotule como velha, ela não se percebe dessa forma, pois consegue acompanhar as constantes mudanças e fazer as adaptações necessárias para viver

plenamente. Embora cada um deles tenha formação e experiências distintas, partilham a ideia de que ser velho(a) não é uma questão cronológica e, sim, uma posição de passividade em relação às mudanças; é não ter coragem para recomeçar; é ficar inerte e não reagir às dificuldades, que parecem ceifar a esperança.

Para não se sentir velho(a), faz-se necessário ter um projeto, ou traçar um rumo e, caso necessário, fazer ajustes, a fim de não estagnar. Muitas pessoas, assim como Joselita (69 anos), não se preocupam com o passar dos anos, mas com a necessidade de se inserir em meio à inovação. Nesses casos, a concepção que se tem de vida, ou do que se espera alcançar, pode favorecer as expectativas e impulsionar cada indivíduo a ser rico em anos, enquanto percorre a longa estrada, ora tranquila, ora repleta de obstáculos; em certos casos contornados com sucesso, em outros, substituído por novos desafios.

No grupo, há quem se considere idosa/velha, independente da idade: “*Na minha sala [na escola] tem gente de todas as idades. Eu sou a mais velha, mas tem outros idosos, gente de 60, 65 anos, ou mais*” (Benedita, 80 anos). A idade parece não incomodar outra companheira de viagem: “*Sou velha, porque já vivi e dou graças a Deus, que tô viva!*” (Solange, 63 anos). Na mesma linha, outra senhora expõe o pensamento: “*Hoje, com 61 anos, eu não vou dizê que sou novinha. Sou idosa! O que me deixa chateada é que eu tenho essas doença, que não tem cura, diabete, artrose...*” (Maria do Carmo, 61 anos).

Para Benedita (80 anos), os vocábulos *velho(a)* e *idoso(a)* são sinônimos. Além disso, tanto essa senhora como outras companheiras de viagem não têm uma representação negativa de nenhum desses termos. O que incomoda é ter problemas de saúde, relativos à: artrose, hipertensão, diabetes, aterosclerose, reumatismo, bursite, arritmia cardíaca, glaucoma, trombose... Independente dessas dificuldades, todas descreveram as rotinas diárias. Eis algumas narrativas:

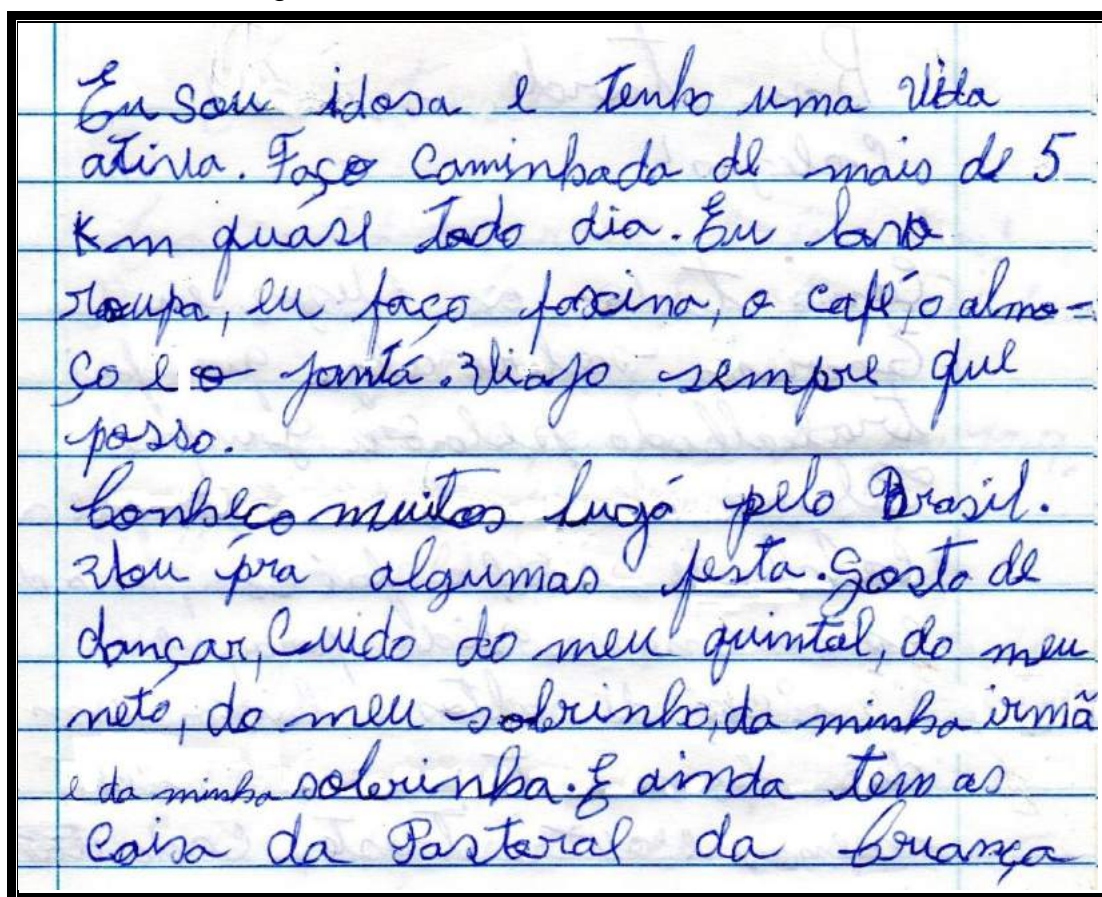
Moro aqui, na Engomadeira com um filho, mas meu outro filho mora na casa em cima da minha e a casa da minha filha é em cima da dele. Lá em casa, eu faço tudo: lavo roupa, limpo a casa, faço comida, passo roupa. Não gosto muito de passá roupa, mas se precisá, eu passo. Gosto de me arrumá, de passá batom e pintá as minhas unha, de pintá meu cabelo de lilás, mas já pinte de azul também. Eu andava de manhã,

mas esses tempo, não tô andano, por causa dos problema de saúde. (Benedita, 80 anos).

Eu moro sozinha. Então, eu faço tudo. Lavo, passo, cozinho, cuidado da casa, cuidado do meu quintal; vou pros médico, pra fisioterapia... Limpo a igreja, cuidado das roupa do padre, faço as visita da Pastoral da Saúde. Eu sou ministra da eucaristia. Levo as hóstia praquelas pessoa que num podem ir pra igreja. (Domingas, 72 anos).

A Figura 53 é um registro de um diário.

Figura 53 – Rotina de uma idosa de vida ativa



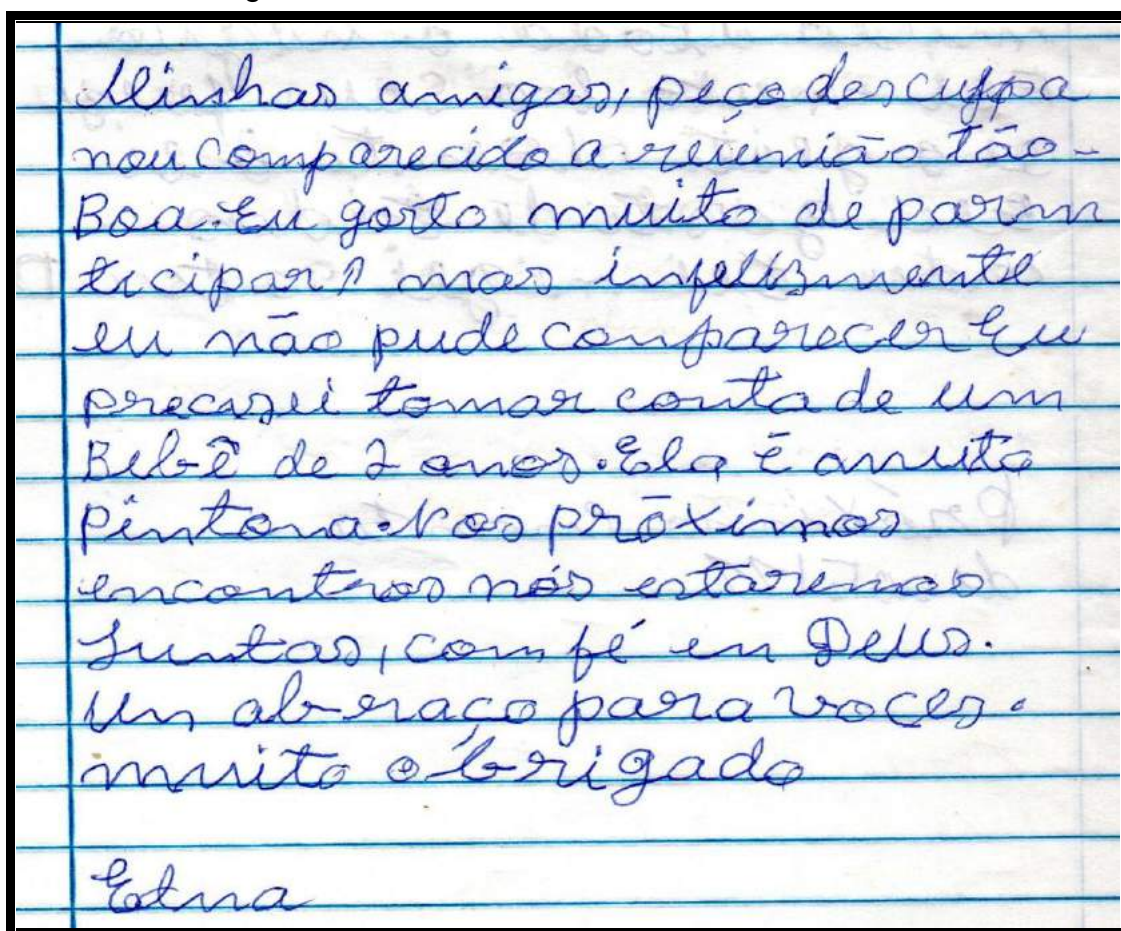
Fonte: Diário de Verônica Amorim Santana, 2017.

A maioria das minhas companheiras de viagem mora sozinha. Isso me levou a supor que muitas narrativas fossem versar sobre a solidão na velhice. Ao contrário do que eu esperava, essas senhoras contaram sobre a proximidade das próprias residências com as dos parentes. A exceção é apenas uma delas, que faz viagens

regulares para visitar os familiares. Além disso, todas descreveram as rotinas intensas do dia a dia.

Até as que moram acompanhadas realizam os afazeres de casa. O trabalho doméstico aparece nas narrativas como símbolo de *autonomia* e, além dele, essas senhoras desempenham outras atividades, que demonstram o cuidado com a aparência, com a saúde e também com outras pessoas. Os(As) filhos(as) já estão crescidos(as), todavia, algumas delas se dedicam também à criação de netos(as) e sobrinhos(as). A *Figura 54* é mais um registro de um diário sobre esse assunto.

Figura 54 – Rotina: tomar conta de um bebê



Olá minhas amigas, peço desculpa
 não compareci a reunião tão -
 Boa. Eu gosto muito de partici-
 picipar mas infelizmente
 eu não pude comparecer eu
 precisei tomar conta de um
 Bebê de 2 anos. Ela é muito
 pintona. Nos próximos
 encontros nós estaremos
 juntas, com fé em Deus.
 Um abraço para vocês.
 muito obrigado

Edna

Fonte: Diário de Edna Maria Silva, 2017.

Edna (73 anos) deixou de frequentar os ateliês, durante um período. Após a separação do filho, essa senhora passou a tomar conta da neta, primeiramente, esporadicamente, mas depois o cuidado passou a ser realizado em tempo integral. Para que essa companheira de viagem continuasse a nos acompanhar, passou a trazer consigo a criança. Outras senhoras do grupo também narraram sobre esse

tipo de responsabilidade. Em alguns casos, essas mulheres arcam com as despesas, para o sustento de filhos(as), netos(as) e outros membros e, às vezes, tomam empréstimos para prover diferentes iniciativas da família.

Em relação à velhice, outros assuntos foram abordados. Uma das senhoras narrou:

*Essa semana mermo, o [professor] de Português passou um texto sobre o Estatuto do Idoso, com 7 questões. Era um devê do livro. Falava que vigorou em 1º de outubro de 2003; falava de um Renato Barros e tinha o ano de 1988, que eu não entendi. Não falava que foi no governo de Lula, mas eu sei que foi quando ele era presidente. Eu respondi o questionário todo. Tinha um questionário no final. Só a última pergunta que eu não gostei da resposta. Perguntava como era que a gente tinha de tratá os idoso. A resposta que tava no texto era pra **cuidá** dos idoso, mas eu respondi que as pessoa tem de **respeitá** o idoso e a família deveria tratá bem o idoso, porque **uma pessoa idosa é a raiz da família!** Eu gostei do texto porque eu conheci um pouquinho mais. É bom ter conhecimento sobre os idoso e sobre os direito da gente. (Maria Helena, 77 anos, grifos da autora).*

Ao que parece, os(as) autores(as) do livro didático não levaram em consideração que pessoas acima de 60 anos também frequentam as salas de aula da EJA, pois sugerem que o tratamento que deve ser dado aos idosos seja o cuidado. Ao desempenhar uma *compreensão responsiva ativa* (BAKHTIN, 2006), interagindo com o texto, Maria Helena (77 anos) se opõe a essa ideologia, talvez porque essa senhora seja independente; more sozinha; cuide dos seus afazeres diários, tais como lavar a roupa, limpar a casa, fazer as compras. Até mesmo quando esteve doente, foi ao médico desacompanhada.

Ao tomar como referência o próprio cotidiano, essa companheira de viagem rejeitou a resposta expressa no texto, por acreditar que as pessoas de mais idade precisam ser tratadas com respeito. Assim, ela poderá encontrar os lugares reservados para idosos disponíveis em ônibus, bancos e supermercados, além de não competir com outrem nas filas próprias para essa população. Além disso, essa senhora defende que a família precisa tratar bem os(as) idosos(as).

A morte foi outro assunto abordado nos ateliês, quando as senhoras mencionaram entes queridos, mas também houve outras situações. A *Figura 55* é um excerto do dia em que conversamos sobre as doenças que possuíam.

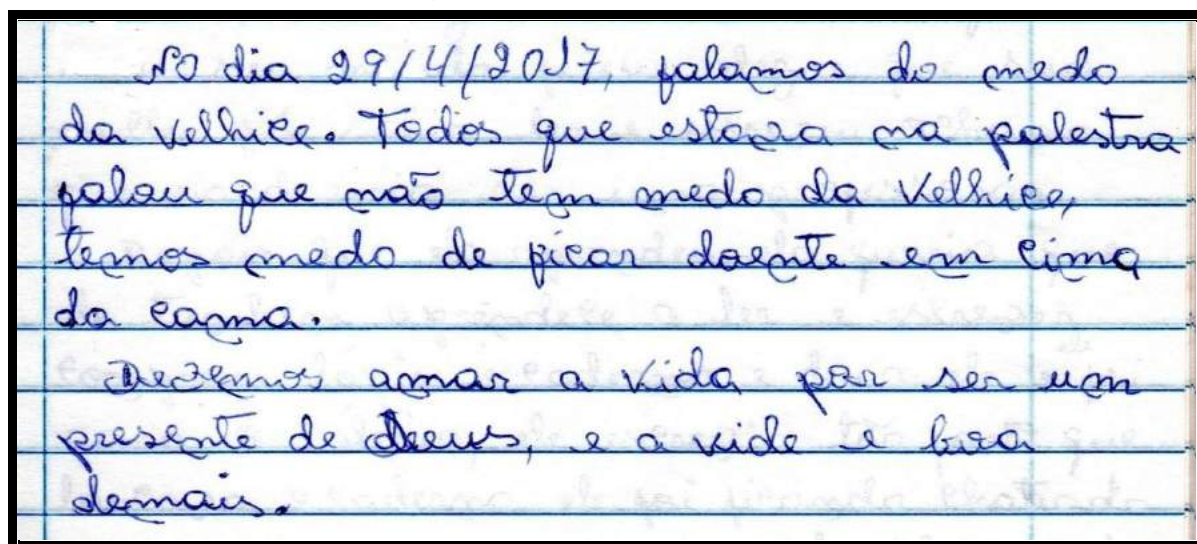
Figura 55 – Medo da morte?

Maria Jerônima: (71 anos)	<i>Eu sou velha, tenho um bocado de doença, mas num [num] tenho medo de morrer, nem tenho medo da velhice. Eu só num [não] quero é usá fralda e ficá em cima de uma cama como uma amiga minha, dependendo dos zoutro pra tudo. Essa vida eu num quero pra mim! Prefiro morrer logo!</i>
Verônica: (75 anos)	<i>Deus me livre de ficá em cima de uma cama! É por isso que eu me cuido: vou pros médico, tomo meus remédio, faço minhas caminhada. Se for pra ficá em cima de uma cama, eu prefiro morrer com 80 anos!</i>
Maria Helena: (77 anos)	<i>Eu não tenho medo da velhice, porque já sou velha! Mas num [não] quero morrer com 80 anos, não! Desse jeito, eu só vou vivê mais 5 anos! Quero vivê mais, muito mais... Eu só num [não] quero mais profissão nenhuma. Quero só aprendê e tê mais conhecimento.</i>

Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

Sobre esse assunto, uma das senhoras registrou no diário, *Figura 56*.

Figura 56 – Medo da velhice?



Fonte: Diário de Solange dos Santos, 2017.

As narrativas estão carregadas de significações; indicam a oposição a diversos estereótipos. As minhas companheiras de viagem não temem a velhice, tão pouco a morte. Elas se preocupam com a perda da autonomia. Ao reconhecer a fase que vivem, tomam uma posição de enfrentamento em relação à velhice: se mantém em

atividade, ao cuidar de si, da família e das pessoas da comunidade onde vivem. Além disso, se associam a grupos que não as discriminam.

A maioria das minhas companheiras de viagem não diferencia o ser velho(a) do ser idoso(a). Essas mulheres apresentam uma identidade, ao se reconhecer dessa forma e ao destacar as atividades que realizam para demonstrar que são ativas e independentes. Por outro lado, aquelas que negam a velhice têm o ser velho(a) e o ser idoso(a) como representação de pessoas inativas e/ou dependentes. Em outras palavras, as representações do ser idoso(a)/velho(a) que essas senhoras possuem são baseadas nas suas próprias histórias de vida.

Nesta tese, caro(a) leitor(a), o vocábulo *velho(a)* se refere aos muitos anos que uma pessoa tem vivido, e por isso não deverá ser lido com a conotação negativa: de desgaste, de decrepitude; antiquado, ou retrógrado. Reconheço, como explicou Debert (2012), que o vocábulo *idoso(a)* é mais uma construção social, para dar conta de um padrão de homogeneização, todavia aqui, aproprio-me deste termo, apenas, para demarcar uma única característica: o fato dessas mulheres terem mais de 60 anos.

3.2 OUTRAS IDENTIDADES: CLASSE SOCIAL, ETNIA E RAÇA

Você já sabe leitor(a) que todas as minhas companheiras de viagem são oriundas de famílias de baixa renda; nasceram em locais onde o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), durante um longo período, foi *muito baixo* ou *baixo*. Nas narrativas, um assunto recorrente é o trabalho na infância, etapa da vida marcada, em alguns casos, pela fome, pela exaustão e/ou pela tristeza. A carência tanto impossibilitou a matrícula quanto a permanência de algumas dessas senhoras nas escolas. O trecho a seguir é uma parte de uma narrativa oral:

Com sete anos, eu fui pra escola, que ficava longe. [...]. Eu trabalhava e estudava. Acordava cedo, cinco horas da manhã, pra desoiar⁴⁵ o fumo e depois ia pra escola. Nem tomava café. Como dizia o povo da roça, porque estava tão enfadada de trabalhá cedo. A gente descia, tinha aula e quando soltava, vinha pra casa e comia aquele

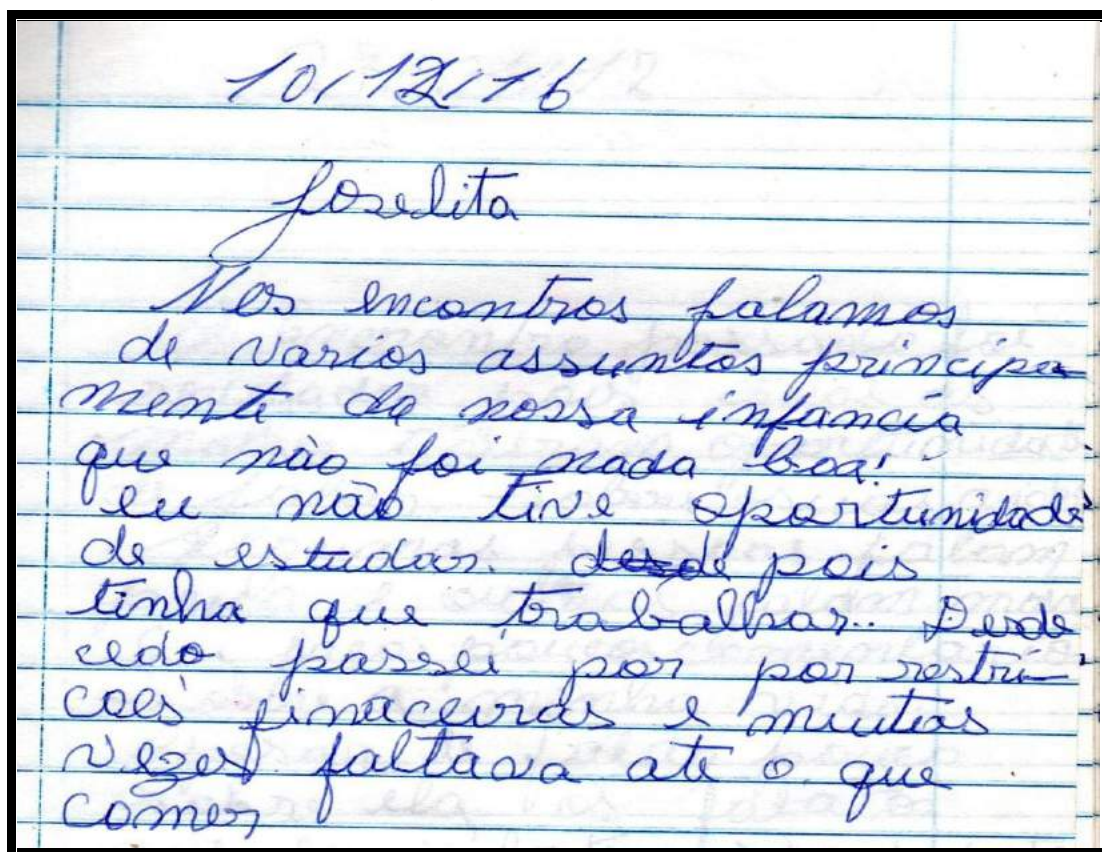
⁴⁵ *Desoiar*, no sentido de desolhar, ou seja, retirar o olho, o broto, para que as outras folhas cresçam.

feijãozinho; o que sempre teve foi feijão. A carne, às vezes, era pouca, mas não deixava de ter. Fome nunca passei, mas não era como hoje, que faço o que eu quero (Maria do Carmo, 61 anos).

O trabalhar na infância era comum nos locais onde moravam. As famílias pelejavam unidas para garantir o sustento. Na maioria das vezes, não eram determinadas tarefas de menor intensidade ou horários diferenciados, em função das idades, ou por causa do período escolar. Todas as crianças iam à lida por obediência aos pais, aos tutores com quem moravam, ou porque percebiam as necessidades de subsistência.

As minhas companheiras de viagem atuavam nas mais diversas situações: no cultivo do fumo, laranja, feijão, milho, amendoim, mandioca; na coleta de frutos; no trato de animais; na caça e na pesca; em busca da água para beber, para lavar pratos/roupas e para a higiene pessoal; no trabalho doméstico; ou embrulhando doces, como quem guarda sonhos. A Figura 57, a Figura 58 e a Figura 59 são excertos dos diários sobre esse assunto.

Figura 57 – Falta de oportunidade



Fonte: Diário de Joselita Bispo Gonçalves, 2016.

Figura 58 – Estudantes e embaladoras de sonhos

A vida de interior não é tão boa porque não tem trabalho, mesmo assim eu estudava e quando abriu uma fábrica de quebra queixo eu e minha irmã fomos trabalhar nela de embaladoras doce depois a fábrica acabou. Eu resabei sim para abandonar trabalhar, meus pai não queria deixar mas eu consegui ele.

Fonte: Diário de Solange dos Santos, 2018.

Figura 59 – Faces negativas e positivas da vida

A minha vida, teve varias faces negativas e positivas, como a de hoje, o meu passado também foi duro, mas tenho muitas condições, foi uma vida de luta, trabalhei muito na minha infância, lavei de garço, cuidei de meus irmãos, ia pega lenha, aquec na fonte, isso tudo foi uma forma de aprendizado pra vida futuro, a mudança só começou a aparecer um pouco quando me casei, ~~o~~ foi melhorando comecei a ter minhas coisas, não é que foi um mar de flores, mas, melhorou muito, atualmente está bem melhor, acabou minha luta, a luta que sempre houve é só com pequenos problemas de saúde,

Fonte: Diário de Maria Jerônima Gomes de Jesus, 2016.

Nos ateliês, ao contar e ao ouvir as várias narrativas que destacavam as dificuldades financeiras, as minhas companheiras de viagem demonstraram a ideia de pertencimento a um mesmo grupo. Por essa razão, senti necessidade de visitar Marx e Engels (1998), mas foi a concepção de Weber (1999) que me pareceu caracterizar o pensamento dessas mulheres. Para esse autor, as possibilidades de acesso aos bens e serviços podem caracterizar uma *classe social* e defini-la como uma multiplicidade de pessoas que tem um elemento particular em comum, que influencia as oportunidades de vida e é representado pelos interesses econômicos (WEBER, 1999).

As narrativas revelam uma *identidade de classe*, gestada desde a infância. Essas senhoras externaram o sentimento de pertencer a um grupo que, apesar das dificuldades financeiras em diferentes momentos da vida, conseguiu suplantar os problemas e, hoje, na velhice, tem certa qualidade de vida, já que a maioria se sustenta, ajuda à família, pois é aposentada e/ou pensionista.

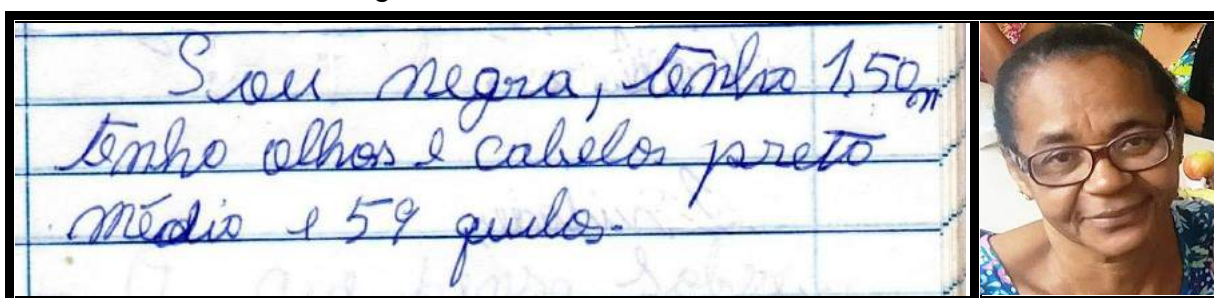
Em muitas ocasiões, as minhas companheiras de viagem reconheceram o aspecto *étnico-racial*. Isso me conduziu a visitar: Gomes (1995), Menezes (2000, 2003, 2006); Munanga (2004); como também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Assim, nesta tese, refiro-me à *etnia* no sentido da herança biológica, histórica e das influências culturais, além do sentido político, associado à *raça*.

Para defender o meu ponto de vista, leitor(a), convido você a viajar comigo até o século XVIII, quando os filósofos iluministas se apropriaram do conceito de *raça*, já existente nas Ciências Naturais, para identificar grupos de pessoas com características físicas diferentes das atribuídas aos europeus. Isso promoveu o surgimento de uma nova disciplina, mais tarde chamada de Biologia e Antropologia Física. Naquela época, a espécie humana foi dividida e hierarquizada em três raças, ao considerar a cor da pele: negra, amarela e branca. Essa última passou a ser aceita como superior às demais. No século XIX, a classificação foi aperfeiçoada, com o acréscimo dos critérios morfológicos: forma dos lábios, nariz e queixo; formato do crânio, dentre outros. No século XX, as descobertas dos estudiosos da Genética levaram a conclusão de que a palavra *raça* não conseguia explicar a diversidade humana. Daí a invalidação científica do termo (MUNANGA, 2004).

O conceito de *raça* era relacionado às características biológicas, contudo, na contemporaneidade, o uso foi modificado, mas ainda persiste tanto no imaginário coletivo, quanto em estudos produzidos na área das Ciências Sociais. Dessa maneira, *raça* é aqui entendida como um conceito ideológico, que esconde algo não proclamado, referente às relações de poder e de dominação. (MUNANGA, 2004).

Desde os primeiros ateliês, algumas senhoras se apresentaram destacando as características físicas. A *Figura 60* e a *Figura 61* são fragmentos da 1ª narrativa dos diários, com a foto das autoras dos registros.

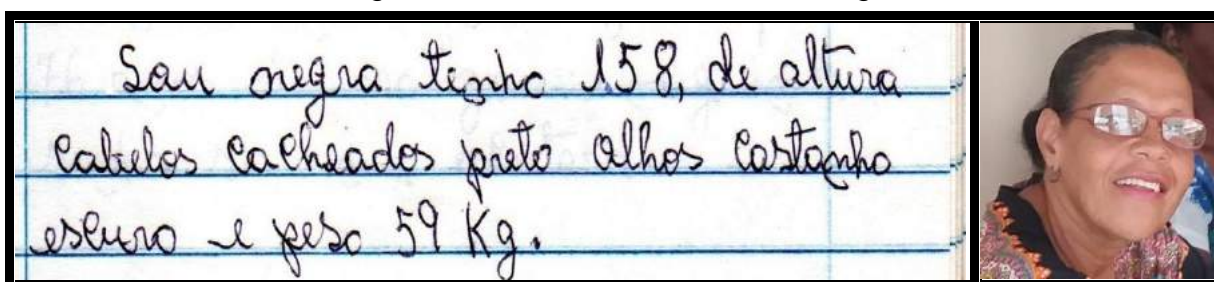
Figura 60 – Identidade étnica: Joselita



Fonte: Joselita Bispo Gonçalves, 2016.

Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

Figura 61 – Identidade étnica: Solange



Fonte: Solange dos Santos, 2016

Fonte: Leidinalva Mercês, 2016.

As narrativas orais também explicitaram esse sentimento de pertencer à determinada etnia.

Eu sou negra, sim! Meu pai não era branco; minha mãe não era branca. Então, eu também tô mais pra parda, pra negra mesmo. Meu pai era negro; era assim, bem mais pra preto. Então, em minha família, ninguém era branco... E no meu registro também, tem escrito que eu sou parda... Pra mim, parda é o mesmo que preta... Quando eu tava estudando, quer dizê, agora, depois de grande, de aposentada, nos três colégios que eu estudei, estudei sobre isso. Até nos livro mesmo falava. Eu não me lembro bem os detalhe, mas eu já vi, já estudei esse negócio de ser negro (Solange, 63 anos).

A Figura 62 é a foto de Domingas (72 anos), que contou:

Figura 62 –
Identidade negra: Domingas

*Eu sou negra. Minha família é descendente de dois povos. O lado de minha mãe é **caboclo** e o lado de meu pai é dos **negro da Costa**. Meu pai e minha mãe eram meeiro, quer dizê, dividia com o dono da terra, meio a meio, tudo que plantava e colhia. Depois de 27 ano, com a ajuda dos filho, meu pai pode comprá a terra. (Domingas, 72 anos, grifos da autora).*



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

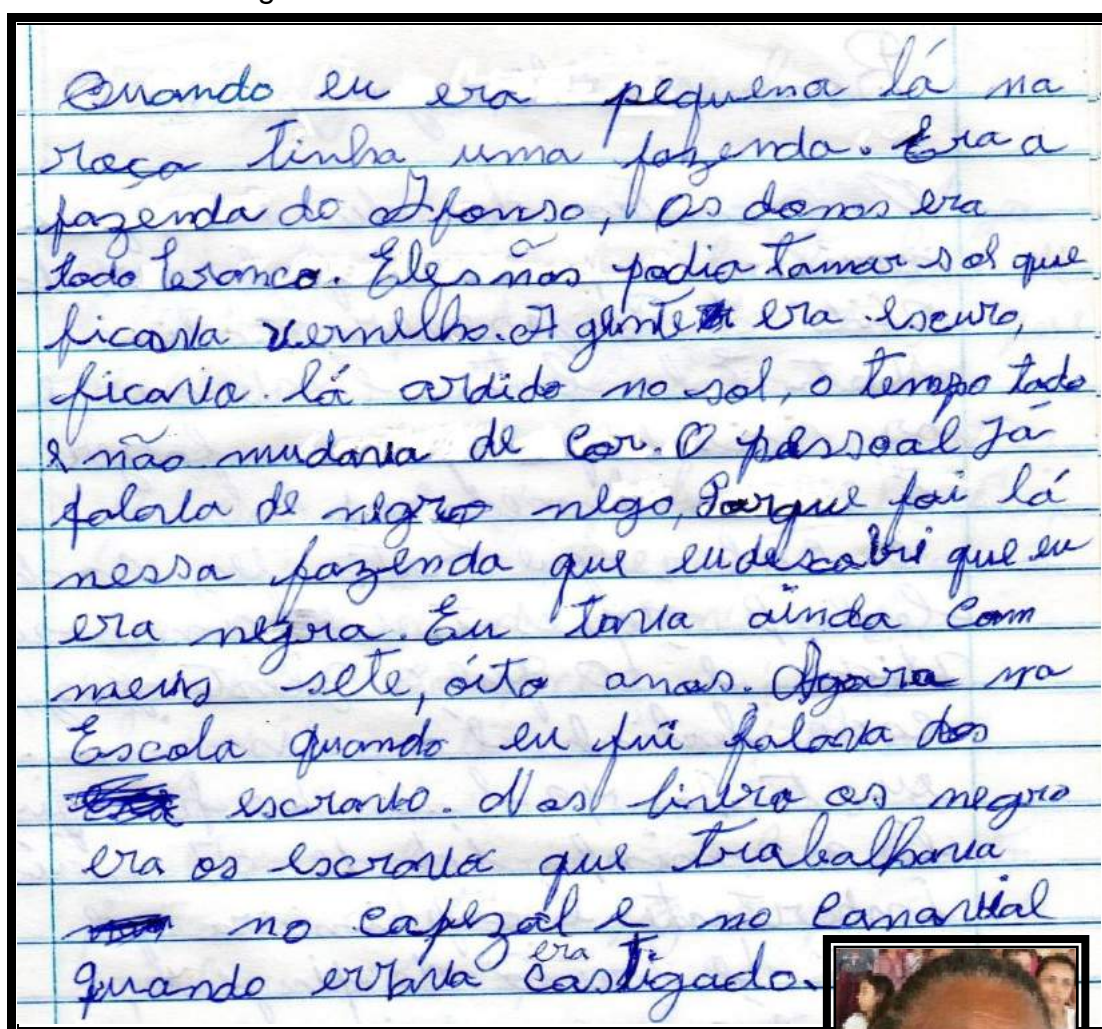
Essa companheira de viagem demonstrou conhecer detalhes sobre os ancestrais, ao demarcar a herança mestiça de branco com indígena, associada aos negros da costa africana. Entre os séculos XVI e XIX, o tráfico transatlântico promoveu o povoamento das terras brasileiras, por pessoas de diversas regiões da África, todavia, a população negra era considerada mercadoria, moeda de troca, que impulsionava a economia da época, logo não havia interesse de guardar informações sobre as línguas, culturas ou as etnias dos escravizados.

Além disso, todos os livros de matrícula, papéis e documentos relativos à escravidão, inclusive registros de filhos nascidos livres, que estavam no Ministério da Fazenda, foram queimados, por ordem de Ruy Barbosa, então ministro e secretário da fazenda e presidente do Tribunal do Tesouro Nacional. O texto, assinado em 14 de dezembro de 1890, justificava o motivo: destruir os vestígios da escravidão, para honrar a pátria e para homenagear os deveres de fraternidade e solidariedade, para com aqueles(as) que passariam a viver em comunhão, após o fim do elemento servil (MOURA, 2004). Essa ação constituiu grande prejuízo para quem se interessa em estudar a história dos negros no Brasil, principalmente, para os membros das famílias negras, a quem foi negado o direito de conhecer a história de suas origens.

Os discursos de Domingas (72 anos) e de outras senhoras demonstram o que faziam as famílias negras de baixa renda para se sustentar, nos períodos posteriores à abolição da escravatura (1888) e à proclamação da República (1889), já que não foram instituídas políticas inclusivas para os africanos e seus descendentes, na sociedade brasileira. Na Bahia, a crise na economia, entre 1860 e

1920, fez com que os ex-escravizados passassem a se ocupar, sobretudo, da agricultura de subsistência e de produtos como o fumo. A maioria não sabia ler e escrever e, pela lei da época, o direito ao voto era proibido. Tudo isso contribuiu para a marginalização da população negra, que para sobreviver realizou serviços pouco valorizados, temporários, domésticos, ou continuou a servir os senhores como antes, ao trabalhar nas plantações, para garantir abrigo e alimentação (MENEZES, 2003, 2006). Esse tema é abordado a seguir, *Figura 63*, em uma narrativa de um diário, com a foto da autora.

Figura 63 – Descoberta da identidade: Verônica



Fonte: Diário de Verônica Amorim Santana, 2017.



Fonte: Verônica Amorim Santana, 2016.

Algumas das minhas companheiras de viagem construíram suas identidades étnico-raciais a partir de sua própria aparência, ao se comparar com outros; a partir dos fenótipos de seus pais e/ou avós; mas também rememoraram eventos, que me conduziram a identificar práticas de letramento relacionadas a este assunto: a leitura dos registros de nascimento, que descreviam a cor da pele; as atividades a respeito da formação do povo brasileiro, nas diferentes salas de aula da EJA. A *Figura 64* é a foto da senhora que explicitou o seguinte pensamento.

Figura 64 –
Cabelo estirintintin: Edna

Minha pele é clara, mais eu sou negra por causa do meu cabelo que é estirintintin... Ele é assim... Quer dizê... Crespo. Eu sei disso por mim mesma. Pessoa que tem a pele clara, mas tem o cabelo ruim, aí não pode ser branco, né? Na escola falou disso, lá no primário, de primeiro que a gente tinha, quando era uma professora só, mas eu já sabia que a gente não é burro, né? Pra gente num sabê a cor da gente, não é? Se o meu cabelo era ruim, eu não podia ser branca. Sou é negra. (Edna, 73 anos).



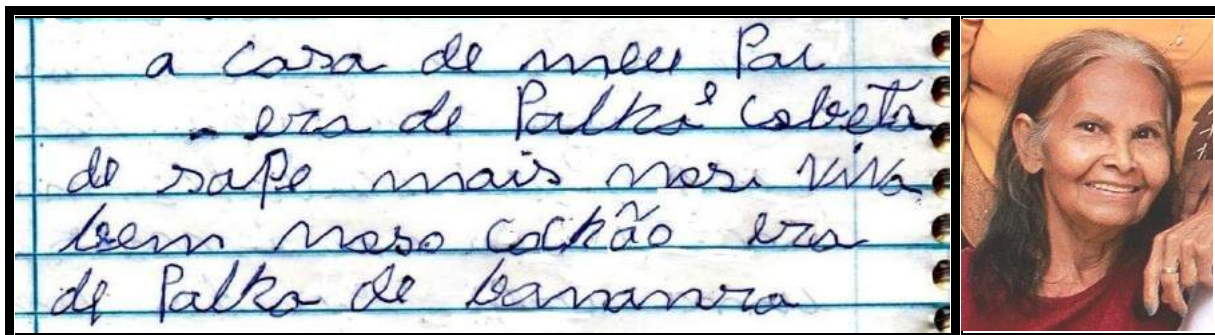
Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

No século XVIII, quando se acreditava que a humanidade era subdividida em raças e os não brancos eram tidos como inferiores, o vocábulo *negro* passou a ser usado para nomear pejorativamente os escravizados. O sentido negativo da palavra tem se estendido até os dias atuais e em diversos casos os aspectos físicos da população negra têm sido associados ao que é inferior, ruim, feio(a). Ainda hoje, ouvimos expressões do tipo “cabelo ruim ou duro”, uma alusão ao cabelo crespo, em contraposição ao “cabelo bom”, referente ao cabelo liso.

Mesmo com essas influências, a maioria das minhas companheiras de viagem assumiu a identidade negra, ao considerar não só a cor da pele, como também outros atributos. Isso porque, no Brasil, ser negro não se limita apenas às características físicas; trata-se de uma escolha política. É negro aqui quem assim se define e quem reconhece sua ascendência africana. (BRASIL, 2004).

Após leitura de um trecho de um diário, *Figura 65*, que aparece juntamente com a foto da autora, algumas companheiras de viagem apontaram as características físicas dessa senhora como de origem indígena.

Figura 65 – Casa de palha: Maria Helena



Fonte: Maria Helena Ramos Santos, 2016.

Fonte: Leidinalva Mercês, 2017

A resposta foi categórica:

*Num [não] sei se minha herança é índia, mas tem gente que diz que é. Eu não fiz DNA pra sabê! Meu pai dizia que minha avó paterna foi pegada no mato de dente de cachorro, quer dizê, vivia no mato feito índia. Os detalhe dessa história, eu num [não] sei... O povo diz que eu pareço índia, mas o que eu sei é que minha mãe era branca e meu pai era cabo verde, quer dizê, ele tinha pele escura e o cabelo 'bom'. Das minha irmã, eu que tenho o cabelo mais liso, mas sou a mais escura. Era por isso que elas ficava me chamano de **Nega Jeje**. A gente num [não] era do Candomblé, mas elas ficava me chamano assim pra desfazê de mim. (Maria Helena, 77 anos, grifos da autora).*

A inexistência de documentos oficiais impossibilitou Maria Helena (77 anos) de possuir informações precisas sobre suas origens, por isso essa senhora recorreu à observação empírica para se definir. Em outras palavras, essa companheira de viagem se declarou como descendente das três etnias que fazem parte da formação do povo brasileiro. Isso não a protegeu da discriminação, já que era a mais escura dos(as) filhos(as). O que poderia ser uma vantagem para o reconhecimento da ancestralidade, relativa ao *povo jeje*⁴⁶, se constituiu em uma forma depreciativa de tratamento familiar. Sobre esse assunto, outra senhora narrou:

⁴⁶ *Jeje*, um dos povos que foi escravizado no Brasil, mas que até os dias atuais descendentes ainda habitam o Togo, Gana, Benin e regiões vizinhas, no continente africano.

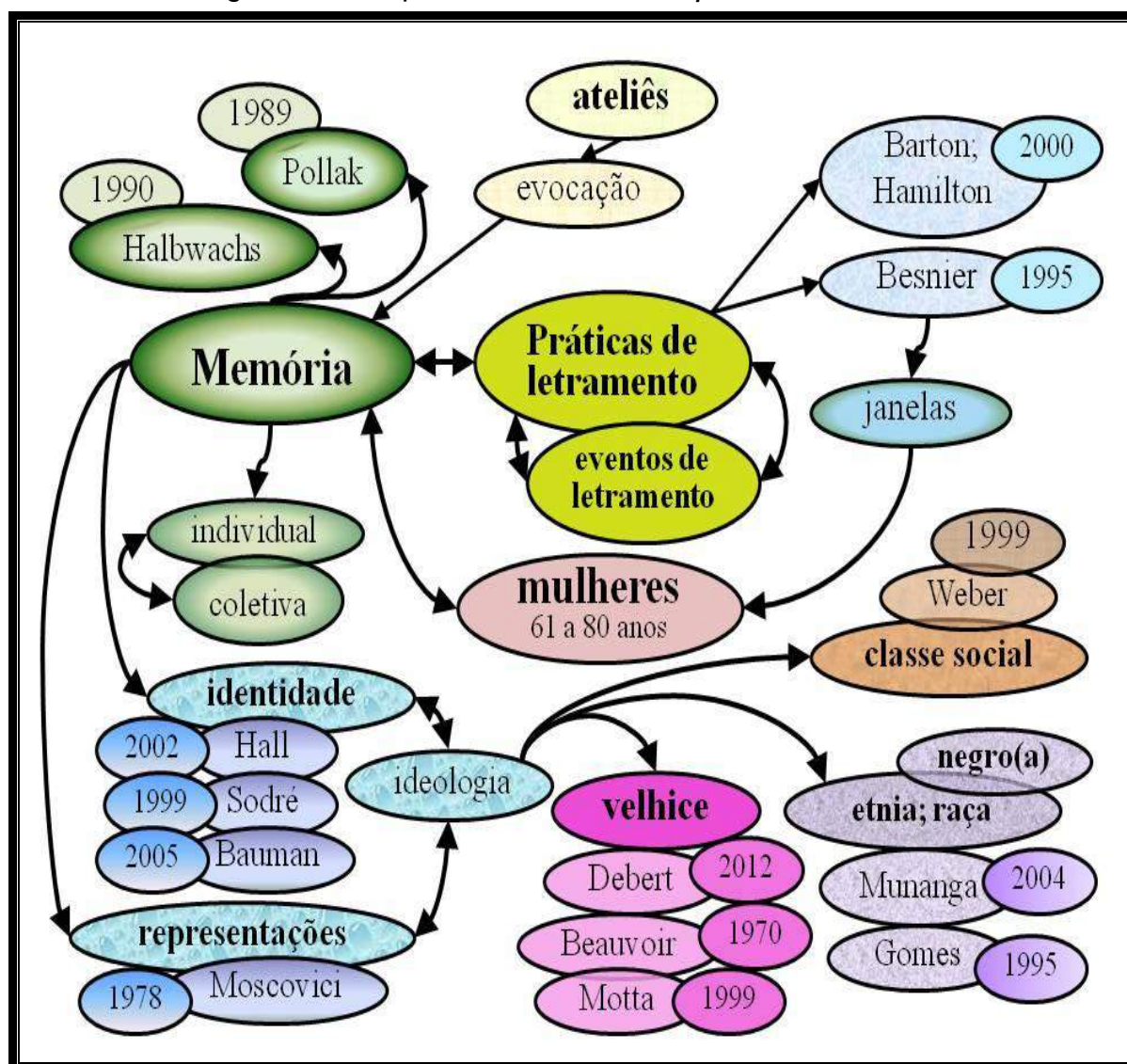
*Eu tinha uma irmã, que puxava a orelha da gente. Ela me batia. Eu chorava, chorava... Ela era malvada! [...] Ela botava a comida dos outro e não botava pra mim. Quando eu via aquilo, eu começava a chorá. Todo dia acontecia a mesma coisa. Moral da história: eu apanhava e dormia com fome. Ela me chamava de **Nega de toco de amarrá jegue**. Adorava ficá dizendo: '**Nega preta do bozó, toma banho num lava o pó!**'. Isso porque, de todos os filho, a mais escura era eu.[...]. (Joselita, 69 anos, grifos da autora).*

A tonalidade de pele mais escura, tanto de Maria Helena (77 anos), quanto de Joselita (69 anos) foi determinante para as situações constrangedoras, que vivenciaram. O racismo, nesse caso, não se fundou na ascendência; teve origem na marca inscrita na cor da pele, mas no Brasil, pode ser também relacionado ao tipo do cabelo e/ou aos traços fisionômicos (LIMA, 2007).

Esse tipo de fato presente na esfera mais íntima da vida de um indivíduo fez emergir dor e ressentimento. A família, esse grupo de pessoas com laços consanguíneos e de mesma ancestralidade, foi influenciada pelo contexto histórico e social. No caso dessas minhas companheiras de viagem, ao invés de um convívio afetivo entre os componentes aconteceram atitudes discriminatórias.

Pessoas íntimas proferiram expressões preconceituosas, que depreciavam as características fenotípicas. Essas ofensas em situações cotidianas desvalorizavam a cultura dos negros, de forma que a herança construída a partir da religiosidade de origem africana foi utilizada como forma de menosprezo. Nessa ótica, o termo *negro(a)* e suas variações linguísticas *nego(a)* admitem diferentes concepções; é carregado de preconceitos e traz consigo lembranças que podem demonstrar a construção da identidade; nos remete a sujeitos sócio-históricos, à diversidade cultural e racial (GOMES, 1995).

Neste *Tempus Itinerantur III*, tentei demonstrar para você, leitor(a): concepções que considero importantes para esta tese, ao correlacioná-las às representações que minhas companheiras de viagem têm do ser idoso(a)/velho(a), negro(a), classe social. Assim, expus as identidades que pude perceber. Até esta parte da viagem, espero que você, leitor(a), tenha conseguido me acompanhar. Para resumir os meus passos, até aqui, apresento um mapa conceitual, *Figura 66*, que fiz na intenção de organizar as minhas ideias. Dessa forma, você também poderá se reorientar, caso tenha se perdido no caminho.

Figura 66 – Mapa conceitual do *Tempus Itinerantur III*

Fonte: Leidinalva Mercês, 2019.

Neste *Tempus Itinerantur III*, (re)visitei autores e me (re)apropriei de conceitos fundamentais para esta tese: memória, identidade, representação, velhice, classe social, etnia, raça, negro(a). A partir dos ateliês biográficos, foi possível evocar as memórias individuais e coletivas das minhas companheiras de viagem. Assim, pude perceber certas representações que essas senhoras fazem de si e também algumas identidades que elas construíram, no decorrer do tempo. Agora, vamos seguir mais uma etapa desta viagem.

4 TEMPUS ITINERANTUR IV

PRÁTICAS SITUADAS DE LETRAMENTO

Chegamos ao *Tempus Itinerantur IV*, momento de apresentar, caro(a) leitor(a) os resultados da articulação *memória, eventos e práticas de letramento*. Eu sei que você já sabe, entretanto preciso reiterar que as narrativas revelaram práticas de letramento sob condições socioeconômicas precárias, em diferentes contextos históricos e culturais; demonstraram histórias individuais e coletivas de negação de direitos, de opressão, mas também de libertação; descortinaram tanto o modo próprio de cada companheira de viagem, quanto as maneiras que os membros da família e/ou da comunidade têm se relacionado com a leitura e com a escrita; em outras palavras, as memórias evocadas revelaram práticas situadas de letramento.

Nas narrativas das idosas, a escola ainda é vista como a principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995), entretanto divide essa função com outras instituições, tais como família, religião e trabalho. Uma explicação para isso pode ser o fato de a escola se preocupar apenas com um tipo de letramento: aquele que visa à alfabetização, enquanto processo de aquisição dos códigos alfabéticos e numéricos, associado a uma competência individual (KLEIMAN, 1995). Essa prática é estruturada a partir do *modelo autônomo de letramento*, proposto por Street (1984, 2006). Nessa perspectiva, os princípios evolucionistas subdividem dois grupos: alfabetizados e analfabetos. Do diálogo com Street (1984) e Kleiman (1995), reuni explicações e percebi que nesse modelo:

a) a escrita é supervalorizada, caracterizada como autônoma e quem a domina tem poder/prestígio;

b) todos são tratados de forma homogênea, independente do contexto social que estejam inseridos;

c) a responsabilidade por não conseguir dominar a língua escrita é atribuída aos próprios indivíduos;

d) o objetivo é desenvolver um único tipo de letramento, estruturado a partir de valores específicos e em uma concepção que considera apenas capacidades cognitivas individuais.

Muitas práticas de letramento, nas escolas brasileiras, são pautadas no *modelo autônomo*. Ao caracterizar docentes e/ou discentes como receptores passivos,

impõe-se um currículo rigoroso, subdividido em conteúdos, com instrumentos de avaliação que privilegiam a linguagem escrita. Essa forma de ensino ignora a *bagagem cultural* de cada sujeito e legitima a ideia de que o letramento pode ser avaliado por meio de provas em rede, vestibulares e exames para certificação. Assim, no nosso país, muitas práticas escolares desconsideram os usos sociais da escrita, relativos às necessidades comunicativas e às estratégias criativas, ao silenciar textos e convergir para a representação de estereótipos (BELTRÃO, 2006).

A EJA está estruturada neste contexto, por isso a minha inquietação e a tentativa de me apropriar de ideias, que ajudem a desenvolver práticas educativas distintas das mencionadas. Acredito que compreender determinadas condições em que os(as) estudantes de qualquer modalidade estejam inscritos pode auxiliar o trabalho docente, por isso optei por abordar tanto as práticas de letramento escolar, quanto as desenvolvidas em outros espaços.

Após o diálogo com Street (1984, 2014) e Kleiman (1995) fui convencida a vislumbrar tais práticas sociais a partir do *modelo ideológico de letramento*, que possibilita observar tanto as ações quanto os significados atribuídos pelos sujeitos ao uso da escrita e/ou da leitura, o que me levou ao reconhecimento de uma *multiplicidade de letramentos* (STREET, 2006). Nessa ótica, as práticas de letramento representam tanto aspectos culturais, quanto os que estruturam as relações de poder no mundo social. Além disso, estudos etnográficos têm demonstrado que as práticas de letramento são modificadas, segundo o contexto (KLEIMAN, 1995). As narrativas das mulheres também contribuíram para essa confirmação.

Vale lembrar, leitor(a), que, ao entender as práticas de letramento, enquanto práticas sociais historicamente situadas, torna-se possível reconhecer maneiras culturais de utilizar a linguagem escrita, ou seja, identificar comportamentos que conectam pessoas, conhecimentos e saberes. Esses modos de agir e de viver são representados em ideologias e identidades, pois envolvem relações sociais, valores e sentimentos, por isso não podem ser totalmente contidos em atividades observáveis (BARTON; HAMILTON, 2000).

Para dar conta desse desafio, como já expliquei anteriormente, recorri aos eventos de letramento, isto é, às ocasiões observáveis, que demonstram a função da leitura e da escrita, nos processos interativos (HEATH, 1982). Para tanto, realizei os ateliês biográficos que, como você já sabe, conseguiram evocar as memórias das

senhoras. A partir desse ponto, caro(a) leitor(a), apresento as práticas de letramento reveladas nas memórias das minhas companheiras de viagem e a minha tentativa de categorizá-las.

4.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR

As *práticas de letramento escolar*, como o próprio nome sugere, são aquelas relacionadas aos processos de escolarização. No nosso país, as diferenças sociais determinaram desigualdades, que influenciam, ainda hoje, a educação escolar. Viajo mais uma vez no tempo, para lembrar que o analfabetismo nos acompanha deste o período colonial, quando os escravizados eram vistos apenas como força de trabalho. A escola era destinada a quem tivesse posses e pudesse pagar pelos estudos. Os anos passaram. Tanto no Império, quando na República, não houve políticas públicas suficientes para resolver essa demanda.

Ser analfabeta marcou a vida de algumas das minhas companheiras de viagem. As narrativas, a seguir, abordam esse problema:

Quando eu comecei a trabalhá, minha vida ficou muito melhó, mas o sonho de estudá continuava. Eu queria lê, pegá um ônibu e sabê que peguei certo. Queria tê confiança em mim merma. Num queria ficá insegura. Às vez, eu pegava um ônibu e perguntava. Tinha gente que ensinava certo; tinha gente que ensinava errado. Tinha dia de eu ficá no ônibu rodando e voltá pro mermo lugá que eu peguei... Só fui estudá quando minhas filha já tava tudo grande; já tinha a família delas. (Maria Jerônima, 71 anos).

No início era difícil. Eu num comprava nada sozinha. A minha patroa já me dava a quantia certa do dieiro do açougue, do pão. Num tinha troco. Até 1988, pra comprá alguma coisa pra mim, eu ia com alguma amiga, ou as minha patroa comprava. Teve uma vez que uma ficô com meu dieiro. [...]. Ela me disse que custou um preço e foi outro bem menor... Pra eu ir pra os lugá, as pessoa me levava no ponto do ônibu e ia me buscá. Em 1984, teve um caseiro que trabalhava comigo, em Brotas, que me ensinô as letra dos nome dos ônibu, que eu tinha de pegá. Pra eu num me perdê, era um processo! (Maria Helena, 77 anos).

O cotidiano de quem não lê a palavra escrita apresenta variados desafios. O simples direito de ir e vir, garantido pela Constituição Federal, pode ser limitado, ou até impedido, pois as informações necessárias para a realização do deslocamento, possivelmente, estarão em um código de fácil entendimento para alfabetizados, porém incompreensível para pessoas analfabetas. Assim a leitura de placas com os nomes das ruas ou de ônibus pode ser um abismo a ser transposto. Dependendo da ajuda de outros, para as minhas companheiras de viagem, muitas vezes, se constituiu em situação constrangedora. Para evitar esse tipo de ocorrência, outras senhoras contaram que só saíam de casa, acompanhadas, com o marido, com a cunhada, com outros parentes ou com as vizinhas.

No Brasil, houve formas legais de excluir quem não sabia ler e escrever. Em 1881, foi promulgada a Lei Saraiva, que instituiu o “censo literário”, idealizado por Ruy Barbosa, que retirou dos analfabetos o direito de votar (PAULA; LATTMAN-WELTMAN, 2010). Entre o século XVI e o século XIX, quando grande parte dos habitantes não decodificava a palavra escrita, esses sujeitos votavam e até podiam ser eleitos, contudo havia restrições.

A Constituição de 1824, por exemplo, estabeleceu que ser eleitor somente era permitido àqueles que tivessem rentabilidade líquida anual mínima de 100 mil réis. Em 1846, esse valor foi aumentado para 200 mil-réis, mas excluía poucos, pois valia menos do que o salário de cozinheira, em 1870. A partir de 1881, para a comprovação da renda, que antes podia ser feita por testemunho oral de outrem, passou a ser obrigatória a apresentação de documentos escritos (CARVALHO, 2012). Isso impossibilitou a população analfabeta de baixa renda de escolher os seus representantes e participar da vida política.

Na República, mesmo com as mudanças no governo do país e com as Constituições de 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967, o direito ao voto continuou a ser condicionado ao saber ler e escrever. Somente cento e quatro anos depois, em 15 de maio de 1985, os analfabetos recuperaram a alistabilidade eleitoral, de forma facultativa, entretanto, a inelegibilidade permanece, até os dias atuais (ALEIXO; KRAMER, 2010).

Na tentativa de combater o analfabetismo, experiências educativas de grupos, ou apoiadas pelo governo, têm sido registradas, desde a Colônia. Penso, deste modo, que a EJA sempre fez parte da história do Brasil. As ações nesse campo foram pouco significativas para atender à demanda da população.

Institucionalmente, apenas a partir de 1920, políticas educacionais começaram a ser cogitadas, visando à educação para o trabalho de jovens e adultos, devido à expansão do processo de industrialização.

O governo da época foi pressionado por empresários e pelos movimentos operários. Assim, as primeiras escolas noturnas foram criadas em 1925, por meio da Reforma João Luiz Alves (BRASIL, 1925). Mais conhecida como Lei Rocha Vaz, conservou os mesmos moldes do ensino primário, ao manter o controle ideológico em conformidade com o Estado, mediante inspeção dos afazeres dos professores e dos alunos, além de criar a disciplina “Moral e Cívica”, tornando-a obrigatória nas escolas, dentre outras medidas.

Políticas públicas mais efetivas somente foram esquematizadas entre as décadas de 1940-1960, quando o Estado criou estratégias por meio de campanhas⁴⁷ para integrar os adultos no mundo letrado. É precisamente na década de 1960, que os principais programas são influenciados pelas ideias de Paulo Freire, que inspira a concepção da educação de adultos, para além da aquisição e produção de conhecimentos cognitivos, ao tomar como referência elementos de conscientização.

O pensamento de Freire tinha como objetivo contribuir para que as pessoas reconhecessem a própria dignidade e se percebessem como portadores de uma história e de sua cultura. Visava desenvolver um método participante, pautado no diálogo e na criticidade; vislumbrava superar a passividade dos educandos e/ou a memorização de conceitos, ao priorizar a (re)elaboração de ideias. Para tanto, ao invés da escola noturna, com conotações estáticas, ocorreram *Círculos de Cultura*; o(a) professor(a) foi substituído(a) pelo coordenador(a) de debates; o(a) aluno(a) tornou-se participante do grupo. A aula foi transformada em oportunidade dialógica, em que eram abordadas situações existenciais, capazes de desafiar os grupos e conduzi-los por meio dos debates às posições mais críticas (FREIRE, 1963).

Os *Círculos de Cultura* tiveram origem nas experiências de alfabetização de adultos, em Pernambuco e no Rio Grande do Norte. Associados, sobretudo, ao *Movimento de Cultura Popular*, contrapunham-se à visão elitista de educação, pois reconheciam o(a) educando(a) como ser pensante e crítico, capaz de transformar o contexto em que está inserido(a). A pretensão era promover uma aprendizagem integral, democrática e libertadora, que desafiasse o(a) estudante a tomar uma

⁴⁷ A respeito das campanhas de alfabetização em massa e outras estratégias do Estado, Cf. Arreguy (1959); Moreira, J. (1965); Haddad e Di Pierro (2000).

posição diante dos problemas existentes no contexto vivenciado, ao propor uma reflexão sobre si, sobre o tempo, sobre as responsabilidades (FREIRE, 1987). Dessa forma, a hierarquia professor(a)-aluno(a) seria dissolvida; a oralidade e as culturas locais seriam valorizadas.

O Movimento de Cultura Popular (MCP) tinha como objetivo a educação de base e a alfabetização de adultos. Fundado em 13 de maio de 1960, na cidade de Recife, tinha como colaboradores: artistas, intelectuais e estudantes universitários, que se uniram com a prefeitura de Miguel Arraes. Entre 1961 e 1964, a entidade possibilitou a transmissão de aulas, por meio do rádio, para escolas experimentais. Além disso, construiu “parques” e “praças de cultura”. Um programa equivalente denominado “De pé no chão também se aprende a ler” foi desenvolvido em Natal, no Rio Grande do Norte, em 1961. Programas similares foram implementados, em 1963, no Amazonas e no antigo Distrito Federal, hoje Rio de Janeiro, na época chamada de Guanabara (PAIVA, 1983).

Assim, no Brasil, entre 1962 e março de 1964, essas ideias influenciaram quase todos os movimentos envolvidos na prática da educação popular. Ainda em 1964, Freire foi designado para a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, promovido pelo Ministério da Educação, quando o projeto foi aprovado para ser disseminado em todo o país (BEISIEGEL, 2010), entretanto o golpe militar cancelou essas e outras ações educativas.

Vale lembrar que o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi lançado em 1967 e implantado em 1971, com o objetivo de proporcionar a alfabetização funcional a jovens e adultos, no intuito de aperfeiçoar a mão de obra direcionada ao mercado de trabalho. Pautado em uma educação tecnicista, o MOBRAL contratava qualquer pessoa que soubesse ler e escrever para ser alfabetizador(a). Estruturado com base nos interesses políticos do governo militar, valorizava o comprometimento patriótico com a família e com a comunidade. Dessa maneira, podia justificar as ações da ditadura para uma população que vivia na miséria.

Algumas das minhas companheiras de viagem disseram que não frequentaram os bancos escolares, na infância, e o pouco que conseguiram aprender foi quando frequentaram as aulas do MOBRAL. Uma das idosas foi alfabetizadora e nos contou que era professora leiga durante o dia. A *Figura 67* é um trecho do diário, que revela também outras memórias dessa senhora:

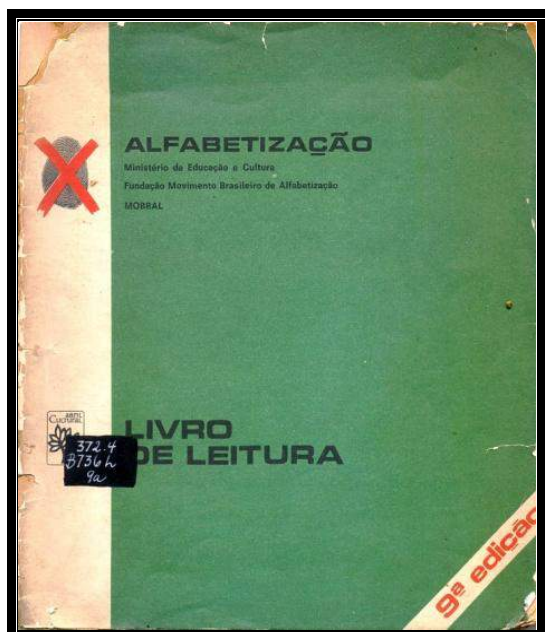
Figura 67 – Construindo saberes no MOBRAL

Fui em frente no outro
 ano passai, mim desordem
 e lia revistas livros foto-
 novelas, em fim, tudo que
 podia mim ajudar.
 Ouvia novela no rádio
 e as músicas que escutava
 agente também tentava desco-
 brir a letra pois, as vezes,
 cantávamos até errado. Fui
 em frente, a minha colega
 ficou de licença substituída
 como professora levei a dizer
 naquele tempo. Ocupou o
 lugar ensinando os
 alunos dela e a noite
 fiquei ensinando MOBRAL,
 os adultos consegui alfab-
 tizar vários deles, hoje eles
 mim encontra mim agradece
 muito pela ai a fora
 continuaram até se forma-
 ram.

Fonte: Diário de Maria do Carmo Santos Conceição, 2017.

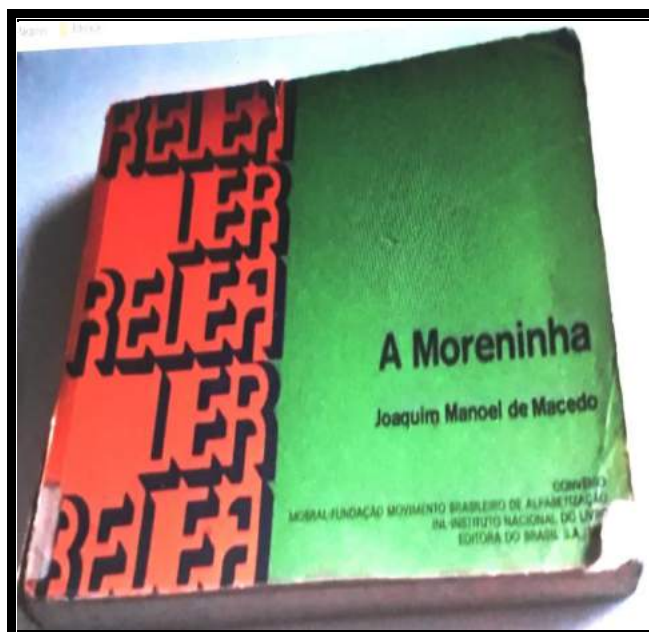
A narrativa de Maria do Carmo (61 anos) destaca eventos de letramento da adolescência, quando ela lia revistas, livros e fotonovelas; ouvia as novelas do rádio e tentava escrever as letras das músicas para cantá-las, corretamente. Foi nessa época que substituiu uma colega, que foi ter um bebê. Passou a ensinar durante o dia, crianças e, à noite, à luz dos candeeiros, adultos no MOBRAL. Essa senhora afirmou também que havia livros para os alunos e um manual para orientar os(as) alfabetizadores(as), *Figura 68*, *Figura 69*, *Figura 70*; apontou as dificuldades desse trabalho e a felicidade de perceber que houve pessoas que aprenderam a ler com ela e, ainda hoje, quando a encontram a reconhecem e fazem questão de cumprimentá-la; destacou, com orgulho, que alguns continuaram estudando e fizeram faculdade.

Figura 68 – Livro do MOBRAL



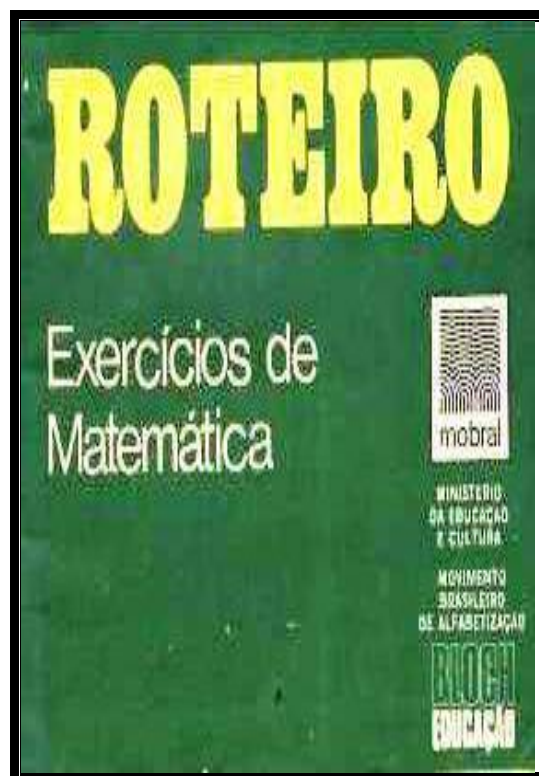
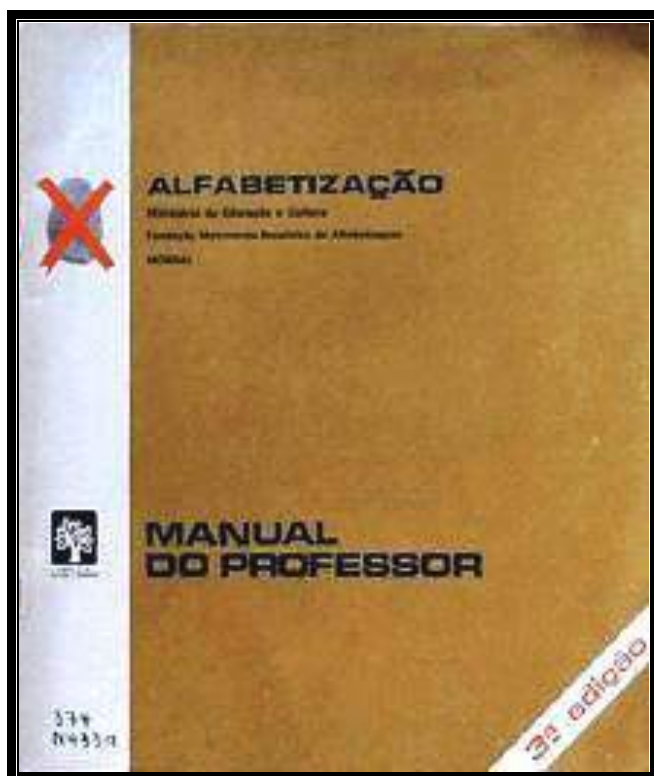
Fonte: Acervo Histórico do Livro Escolar (AHLE), 2011. Disponível em: <http://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com/2011/05/mobral.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

Figura 69 – Livro do MOBRAL: literatura



Fonte: Mercado Livre, 2019. Disponível em: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1211168335-livro-a-moreninha-joaquim-manuel-de-macedo-usado-r930-_JM#position=9&type=item&tracking_id=fcc30d71--326b-46e5-b8a1-ca194cb942e6. Acesso em: 20 jul. 2019.

Figura 70 – Livros do MOBRAL: professor e aluno



Fonte: Piquete - Cidade paisagem, 2003. Disponível em: <http://www.mauxhomepage.net/piquete/historia/historia47.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

O método aplicado no MOBRAL se aproximava em alguns pontos da proposta freireana, como por exemplo, o uso de palavras geradoras e o processo de ensino do alfabeto. Ao que parece, o governo militar se apropriou dessa proposta para criar o MOBRAL, mas fez adaptações de acordo com o que necessitava, tais como: veicular a ideologia da ditadura, ao abandonar a ideia de conscientização; uniformizar o material, que foi enviado para todo o Brasil, em contraposição ao método Paulo Freire, que se pautava em desenvolver atividades relacionadas aos inúmeros contextos existentes no nosso país. De fato, a alfabetização do MOBRAL negou as principais ideias freireanas, porém foi uma das oportunidades que muitas pessoas tiveram para participar de eventos e práticas de letramento:

Quando eu fiz 30 anos, o MOBRAL chegou por lá. Uma prima mais nova que sabia lê, Lúcia dos Santos Amorim, virô professora. Ela usava a cartilha e o caderno e era muito paciente. Ela conseguiu ensiná muitos aluno a lê e a assiná o nome, inclusive eu e minha irmã mais nova, [...] Em 2007, voltei a estudá, porque queria desenvolvê minha leitura. Eu já sabia lê um pouco, mas não sabia escrevê. (Domingas, 72 anos).

Antes de trabalhá fora de casa, eu estudei um pouco no MOBRAL, na Escola Anizete Alves, aqui mesmo, na Engomadeira. Só aprendi as letra e assiná meu nome, porque acabou logo. Pra ir trabalhá no hospital, eu tinha de pegá 4 ônibus: 2 pra ie 2 pra voltá. No início, eu perguntava as pessoa, pra num pegá ônibus errado... Eu sabia as letra, mas num sabia juntá, por isso, aprendi o nome dos ônibus que ia pra Barroquinha, pra Caixa D'Água e pro Beiru, [...]. Com o tempo, com medo de chegá atrasada, aprendi também o nome IAPI e o Pau Miúdo. Esses ôniibu também passava na porta do hospital. (Benedita, 80 anos).

O MOBRAL tinha uma ideologia a transmitir, mas, ao que parece, para as minhas companheiras de viagem os eventos e as práticas de letramento escolar se constituíram em formas de apropriação da leitura, que possibilitaram certa liberdade: Domingas (72 anos) passou a ler o mínimo necessário para a compreensão de algumas informações; Benedita não aprendeu a decodificar, todavia, saber as letras a ajudou a decorar os nomes dos bairros, o que possibilitava a ida e a volta para o

trabalho, sem auxílio de terceiros. Essa *tática*, utilizada para resolver esse problema, lhe foi útil durante 26 anos, até se aposentar.

A *estratégia* instituída pelo MOBREAL tinha como objetivo manter o povo ordeiro, sem críticas ao sistema de governo da época. Até certo ponto, isso foi alcançado. Entretanto, as *táticas* silenciosas, articuladas nos pormenores do cotidiano de alfabetizadoras e também dos(das) estudantes possibilitaram a mudança de condição, que facilitou a vida de inúmeras pessoas.

Como você deve ter percebido, caro(a) leitor(a), as idosas evocaram memórias de tempos remotos, mas também de períodos recentes. O relacionamento com os docentes foi mencionado: “*Os meus professore era tudo excelente. Eles tinha muita paciência com todos, com as pessoa de mais idade e com os jovem, tamém.*” (Jaci, 65 anos). Falas desse tipo eram recorrentes: “*Meus professores são todos ótimo!*” (Edna, 73 anos). Os elogios eram constantes: “*No tempo em que eu estudei, de 2007 a 2010, as minhas professora era tudo ótima!*” (Joselita, 69 anos).

Talvez, essas senhoras fizessem esse tipo de comentário, porque se esqueceram dos momentos desagradáveis; ou porque estavam tímidas, pois havia três docentes no grupo, que gravavam todas as falas e elas pretendiam evitar situações constrangedoras; ou talvez porque elas são oriundas de um tempo em que o(a) professor(a) era a autoridade máxima numa sala de aula, o(a) detentor(a) do saber. Naquela época, por mais que a postura de quem ensinasse fosse arbitrária, era aceita como correta. Uma das minhas companheiras de viagem justificou a admiração pelo professor, ao se referir aos dias mais recentes.

Depois que eu passei pra 5ª série⁴⁸, tem uma aula que eu gosto muito de i. É a de Físqa [Educação Física]. O professô leva a gente pra quadra e dá texto, dá caça-palavra... Enquanto ele ensina alguns aluno a fazê os exercício com a bola, com o bambolê, a fazer a corrida, os zoutros ficava leno e escreveno... (Maria Helena, 77 anos).

A *Figura 71* é uma narrativa sobre o assunto, registrada por mim, em outubro de 2017, após essa senhora ter contado sobre essa experiência no ateliê.

⁴⁸ Muitos(as) alunos(as), embora cursem a EJA, correlata às séries finais do Ensino Fundamental, em 2 anos, se referem a esse período como se cursassem, ou tivessem cursado a modalidade de 4 anos. Assim, ainda utilizam a nomenclatura antiga: 5ª, 6ª, 7ª ou 8ª série.

Figura 71 – Práticas de letramento na quadra esportiva



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

Embora esse educador fosse de uma área ligada às práticas corporais, proporcionava aos(às) estudantes participação em eventos de letramento. De forma diversificada, atendia às necessidades de uma turma heterogênea e, ao dividir a classe em equipes, otimizava o tempo. A atividade escrita impedia que parte do grupo ficasse inquieto, entediado, ou quisesse ir embora, enquanto ele trabalhava a

parte física. Desse modo, quando alguns(mas) estudantes exercitavam o corpo, outros(as), exercitavam o pensar. Ao que parece, essas ações foram estruturadas a partir da ideia de que o desenvolvimento do código linguístico escrito pode ser feito em diferentes situações, na escola. Essa forma de agir, que possibilitava eventos de letramento nas aulas de Educação Física, gerou uma mudança no comportamento dos(as) alunos(as) que, inicialmente, estranharam este tipo de atividade, contudo passaram a ler e escrever. Desse modo, participar dessa prática de letramento significava para Maria Helena (77 anos) um momento prazeroso.

Outros eventos de letramento ocorridos na escola foram lembrados:

Lembro das aulas que a gente tinha de dá lição. A gente lia e a pró explicava as palavra que a gente num entendia. Tinha aula que era pra gente completá as palavra que tava faltano na letra da música, de Roberto Carlos, de não sei mais de quem... [...] Tinha as aula de recortá palavras e figura nas revista e no jornal, pra fazê colagem. A pró contava muitas história, que era pra gente ouvi e refleti sobre a nossa vida. [...] A gente escrevia. Eu fazia redação, mas num saía bem feita. Agora, eu num faço mais redação. Se eu quiser, tenho de treiná em casa. [...]. (Maria Helena, 77 anos).

Maria Helena (77 anos) discorreu sobre as atividades realizadas quando era aluna das turmas correlatas às séries iniciais do Ensino Fundamental. Esses eventos de letramento eram sequências pedagógicas, que tinham a função de desenvolver várias habilidades, a criatividade e aumentar o vocabulário. Ao que parece, essa idosa esperava continuar a fazer atividades desse tipo, quando foi promovida para as classes correspondentes às séries finais do Ensino Fundamental, todavia, isso não aconteceu. Pelo visto, as aulas de Língua Portuguesa passaram a englobar outros tipos de atividades da lectoescrita, que não atendem às necessidades dessa educanda. Para essa senhora isso significou um retrocesso, pois fazer redação é uma das maneiras de alcançar o domínio do código linguístico escrito. Dessa forma, teve de mudar o comportamento e, se quiser continuar a fazer redações, terá de escrevê-las, sozinha, em casa, sem orientação de ninguém.

Vale lembrar, leitor(a) que, durante os ateliês, entre 2016 e 2018, as minhas companheiras de viagem tanto leram textos, quanto escreveram muitas narrativas. Algumas delas aproveitaram essa oportunidade para aprimorar os conhecimentos.

De certa forma, fizeram redações, com uma lógica diferente das utilizadas nas salas de aula, entretanto, a dimensão formativa foi também acionada.

Sobre as escolas por onde esteve, uma senhora narrou:

[...] Estudei 3 ano. Aprendi a assiná meu nome e escrevê alguma coisa. Eles me passaro pra 5ª série⁴⁹, mas eu disse que eu num [não] sabia nada. Num [não] adiantô, me dero a transferência. [...] Me matriculei naquela escola, que fica junto do quartel. Lá, toda hora entrava um professô diferente e eu num [não] entendia nada, nem conseguia copiá as coisa do quadro. Quem estava sabeno lê, fazia tudo certinho e ainda me ajudava. Minhas colega pegava meu caderno e copiava pra mim. Conversei com a diretora, que eu queria saí. Ela me disse que eu num [não] me preocupasse, que eu ia aprendê. Resolvi mudá de escola. Falei com alguns colega e me ensinaro essa aqui da Engomadeira. (Maria Jerônima, 71 anos).

Os eventos de letramento vivenciados por essa senhora, nos primeiros três anos, no ambiente escolar, possibilitaram uma mudança no comportamento. A assinatura do nome significou uma conquista, vinculada à ideologia que segrega quem não tem essa habilidade, em um mundo grafocêntrico. Isso talvez tenha justificado a aprovação, com intuito de a escola figurar nas estatísticas oficiais, com mais dados positivos, ainda que essa idosa não tivesse conseguido aprender a decodificar textos.

A autorreflexão apontava para a necessidade de continuar nas classes iniciais, entretanto o documento escrito lhe deu o *status* de sabedoria leitora. Matriculou-se, desse modo, em uma turma que não conseguia acompanhar o ensino. Não obteve o apoio esperado, em nenhuma das escolas, por isso, na sequência da autorreflexão, decidiu retroceder. Novamente, por causa do histórico escolar, foi matriculada em uma turma correlata às séries finais do Ensino Fundamental. Sobre essa experiência, narrou:

Quando cheguei, me colocaro na 5ª série, de novo! Eu continuei sem entendê nada. Eu ficava pensano: 'O que eu vou fazê na 5ª série, se eu num [não] sei nada? Por que me botaram aqui? Eu merma tô me enganano!'. Um dia, a minha pró atrasô e eu fiquei na porta de outra sala, olhano a professora que tava dano aula. Olhei, olhei e entendî o que ela tava expricano. Pensei: 'É aqui que eu vô ficá! Tudo o que eu

⁴⁹ Nome antigo utilizado para se referir ao primeiro ano das séries finais do Ensino Fundamental.

*quero aprendê é isso aí! [...] Ela [a professora] tava escreveno no quadro. Eu pedi licença, entrei e sentei. **Escrevi tudo que tinha no quadro!** E eu num [não] saí daquela cadeira pra lugar nenhum! Todo dia, eu tava lá. A professora me perguntô: ‘Você num [não] é matriculada na sala daí do lado?’. Eu falei: ‘Eu sô. Eu queria ficá aqui, eu posso?’ Ela me disse pra eu conversá com o pessoal da secretaria, mas ela mermo foi lá e resolveu tudo. (Maria Jerônima, 71 anos, grifos da autora).*

A atividade na sala de aula significou para Maria Jerônima (71 anos) autossuficiência e motivo de orgulho. A tarefa se constituía em uma lista, que tinha como tema os nomes dos bairros de Salvador. Os(as) alunos(as) eram desafiados(as) a escrever, segundo as suas hipóteses. Depois de um tempo, a docente anotava no quadro a palavra de acordo com a ortografia convencional. Assim, os(as) estudantes podiam fazer comparações, ao confirmar ou refutar as suas proposições. O interesse da educanda era, portanto, usar o conteúdo programático na vida cotidiana, nos momentos em que precisasse ir e vir. A prática de letramento, assim, passou a ser o uso do transporte público sem a ajuda de terceiros.

4.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO FAMILIAR

As práticas de letramento familiar são entendidas aqui como aquelas que acontecem no seio da família e/ou na comunidade. Em muitos ateliês, diferentes aspectos da ascendência das minhas companheiras de viagem transpareceram. Quando lemos um trecho do capítulo 3, intitulado *História de um nome*, do romance de Sanches Neto (2000) uma das senhoras narrou:

Naquela época, quando a gente nascia, tinha uns almanaque. Tinha que ver o que deu no dia pra botá o nome nos filho. Um rapaz, que nasceu no mesmo dia que eu nasci, se chama Joselito. Meu pai pedia pra aquelas pessoas que sabiam lê pra olhá no almanaque. Eu e todos os meus irmão, temos nome tirado dos almanaque, mas meu pai não era registrado. Não sei como ele vivia sem documento. Eu fui com ele, no cartório, fazer o registro. Ele botou seis de julho... Diz ele, que era

essa data, 06 de julho de 1919... Diz ele, que era isso... Minha mãe também não era registrada. Antigamente, não usava documento, não usava nada. [...]. Naquele tempo, você falava e todo mundo acreditava no que você dizia. Não é como hoje em dia. Se você não der um pedaço de papel, não resolve nada. (Joselita, 69 anos).

Ao que parece, onde as minhas companheiras de viagem nasceram, no início do século XX, a palavra falada ainda tinha certo prestígio, principalmente porque grande parte da população não era alfabetizada. Como na tradição oral africana, as pessoas estavam ligadas às palavras que proferiam. As conexões da sociedade eram baseadas no comprometimento, no valor e no respeito pela palavra falada. Aos poucos, a escrita foi tomando lugar e os laços com a oralidade foram desaparecendo (HAMPÁTÊ BÂ, 2010).

Em meio à situação parecida, pude observar as atitudes de uma família negra, de pais analfabetos, por volta de 1950, ano do nascimento de Joselita (69 anos), a partir dos eventos de letramento rememorados por essa senhora. O uso do almanaque e a aquisição do registro de nascimento, também mencionados por outras idosas, faziam parte de uma espécie de ritual de passagem, pois os pais, embora não tivessem documentos, introduziam os(as) filhos(as) no mundo letrado, a partir do momento que nasciam, ao conceder-lhes o nome, de acordo com os costumes da comunidade. Penso, dessa forma, que essas podem ser consideradas as práticas de invenção de muitas crianças.

Essas táticas, melhor dizendo, essas práticas de letramento familiar eram marcadas pela presença de alguém que soubesse decodificar o texto escrito, aquele(a) que, por meio da leitura em voz alta, possibilitava a participação de outros(as) em uma sociedade grafocêntrica. Aqui, convido você, leitor(a), a imaginar comigo os pais da minha companheira de viagem tomando notas na mente, do que estava escrito nos almanaques e nos registros de nascimento. Essa maneira de fazer apesar de (CHARTIER, 2003), possibilitou a própria inserção desses homens e mulheres e também dos(as) filhos(as) no mundo letrado.

O trecho lido no ateliê, referente ao romance de Sanches Neto (2000), versava sobre as tentativas frustradas de uma esposa ensinar o marido a ler e a escrever. O homem nunca tinha ido à escola; era filho, neto, sobrinho e irmão de analfabetos(as), mas queria ser alfabetizado e, talvez depois, até colocar um anel no dedo, como forma de marcar a distinção. A *Figura 72* é um fragmento.

Figura 72 – A assinatura do próprio nome

A mulher lutava com as letras, tentava transmitir, sem nenhum jeito mas com muita vontade, o pouco que sabia. O pai se debruçava sobre as vogais e sofria com a longa lista das consoantes, [...]. Com muito esforço aprendia algumas letras, que desenhava com dificuldade no caderno, apertando a folha até furar. Mas formar palavras era impossível. [...] Logo no início desistiu. [...].

No outro dia, ele saiu cedo [...]. Vinha feliz, tinha comprado só um caderno e alguns lápis. Não queria mais aprender a ler e a escrever. Queria aprender somente a assinar o próprio nome, para não precisar sujar o dedão de tinta toda vez que fizesse um negócio — negócios que ele já nem mais fazia.

Fonte: SANCHES NETO, Miguel. **Chove sobre minha infância**. Rio de Janeiro: Record, 2000. Disponível em: <https://www.e-livros.xyz/ver/chove-sobre-minha-infancia-miguel-sanches-neto>. Acesso em: 20 abr. 2017.

Motivada pela leitura, uma das minhas companheiras de viagem rememorou:

Meu pai dizia que não colocou todo o sobrenome nos filho, pra facilitá pra gente. Ele não sabia lê direito e tinha dificuldade de escrevê o nome dele todo. Pra a gente não ter a mesma dificuldade, ele abreviou os nossos nome. (Solange, 63 anos).

Memórias sobre a assinatura já haviam sido mencionadas quando lemos Amorim (2017). Naquela ocasião, foi abordado o sentimento de orgulho relativo a esse ato, a vergonha em ter de sujar os dedos e a importância de saber escrever. Com a leitura do trecho de Sanches Neto (2000), percebi, dentre outros aspectos, que os eventos de letramento em que o pai de Solange (63 anos) precisou assinar o próprio nome o conduziram a fazer o registro de nascimento dos(as) filhos(as) apenas com um dos sobrenomes. Essa prática de letramento familiar teve como finalidade proteger a família, ao evitar que os membros se envolvessem em situações constrangedoras. Penso, assim, que essa poderia ser considerada a prática de invenção de Solange (63 anos) e de seus irmãos e irmãs.

Na infância, as mães de algumas das minhas companheiras de viagem morreram; houve pais que tiveram problemas de relacionamento, que culminou com a separação. Devido também às dificuldades financeiras, algumas das meninas foram morar com parentes ou outrem. O modelo tradicional familiar, dessa maneira,

foi substituído, o que resultou em diferentes articulações e consequências. Sobre esse assunto, *Figura 73*, uma das senhoras escreveu no diário:

Figura 73 – Sob o sol do meio dia

Quando minha mãe morreu, eu
 tinha 11 anos. Meu pai insistiu
 de se casar de novo, mas eu
 tirei da escola. Ele mesmo
 me ensinou a arrinar meu
 nome e a ler as letra na Carta
 de ABC, meus irmãos ia pra
 Escola. Meu pai tomava a lição
 deles, todos os dia, meio dia, quem
 não lesse direito cada palavra
 errada era um bob e depois
 ainda colocava de ~~fora~~ joelho.
 Era nesse horário que ele
 me ensinava e ensinava outras
 Pessoa que queria aprender, e
 poro almoçava e ia descansar,
 meu pai ia ensinar, todo mundo
 trabalhava na roça e alguns
 vinha estudar durante uma
 hora. Depois voltava pra roça.
 Ninguém escrevia no papel
 era na chão, ou na pedra.

Fonte: Diário de Verônica Amorim Santana, 2017.

As condições desfavoráveis não impediram as famílias de origem negra de tentar dominar o código linguístico escrito. Notícias sobre experiências de ensino começaram a aparecer na década de 1720. Eram iniciativas isoladas. Aqui, na Bahia, libertos ou escravizados, participantes da Revoltas dos Malês, em 1835,

reservavam um tempo para o estudo da língua árabe, depois de um estafante dia de trabalho (SCHUMAHER; VITAL BRAZIL, 2007). Homens e mulheres davam aulas nas próprias casas.

O comportamento na comunidade onde Verônica (75 anos) vivia era semelhante. Famílias inteiras cuidavam das plantações de subsistência em detrimento do horário escolar. Assim, crianças, adolescentes e adultos permaneciam distantes do acesso e do domínio da palavra escrita. O pai de Verônica e seus vizinhos descobriram um modo de lutar contra o analfabetismo, sem prejuízo à sobrevivência. Aquele senhor, de alguma forma, atraía a atenção dos que estavam por perto e os ajudava a remover as ervas daninhas da ignorância das letras.

A falta de papel não era obstáculo, pois ali repetiam a antiga história dos antepassados, que rabiscavam no chão. Aquele traçado poderia significar o alcance de um sonho. O uso da *Carta de ABC* proporcionava um contato com o mundo letrado, descortinando ou removendo, gradativamente, a venda que impossibilitava a visão dos textos escritos.

A narrativa revela como as pessoas organizavam o tempo para realizar as atividades e, por isso, pude imaginar os eventos de letramento situados naquele contexto, década de 1950: a tentativa de leitura das letras, sílabas, palavras e pequenos textos; a escrita no chão, ou em pedras. As práticas de letramento familiar, nesse caso, eram pautadas no desejo de utilizar a linguagem escrita como mais uma forma de comunicação.

As minhas companheiras de viagem também rememoraram as ações das pessoas analfabetas:

Minha mãe falava pra gente ir estudá. Ela sabia algumas coisinha assim. Meu pai não sabia lê, mas controlava tudo na cabeça: quantos quilos de farinha, ou quantas arrouba de fumo. Ele sabia o valor de cada coisa e sabia contá dinheiro. Fazia tudo na cabeça. Só não sabia escrevê. Quando meu irmão ficava lá estudano A-B-C-D, meu pai não dizia nada. Ele não sabia, mas ele gravava. Um dia, eu tava estudano, aí ele me perguntou: 'Que letra é essa?'. Eu não soube dizê. Ele me bateu. Depois disso, não esqueci mais. Ele não sabia lê, mas sabia que a próxima letra que vinha depois do A era o B e assim sucessivamente... Eu lembro quando eu descobri que eu sabia lê. Eu tava na rua, com a minha mãe e comecei a soletrá, por exemplo: 'F-A-R-FAR-M-A-MÁ-CI-A-CIA'. Minha mãe disse: 'FARMÁCIA'. Eu soletrei: 'P-A-PA-D-A-DA-R-I-RJ-A'. Ela disse: 'PADARJA'.

Minha mãe não sabia lê, mas compreendeu o que eu soletrava. Isso despertou a minha curiosidade de sabê o que estava escrito em cada coisa. (Maria do Carmo, 61 anos).

Os pais dessa senhora não conseguiam ler e nem produzir textos escritos, contudo reconheciam a importância dos(as) filhos(as) terem esse conhecimento. Cada um, à sua maneira, contribuiu para essa formação. Nesses episódios narrados, o pai, de tanto presenciar a sonorização das letras, conseguiu decorá-las em sequência. Assim, pode arguir a menina que, por ainda não ter aprendido, foi castigada, segundo a disciplina da época. A mãe, ao ouvir a filha silabando, pronunciou as palavras, sem interrupção. Isso possibilitou a percepção de que quando se junta sílabas, formam-se palavras. Certamente, a pequena Maria do Carmo descobriria essa característica sozinha, mas o apoio da mãe favoreceu esse processo.

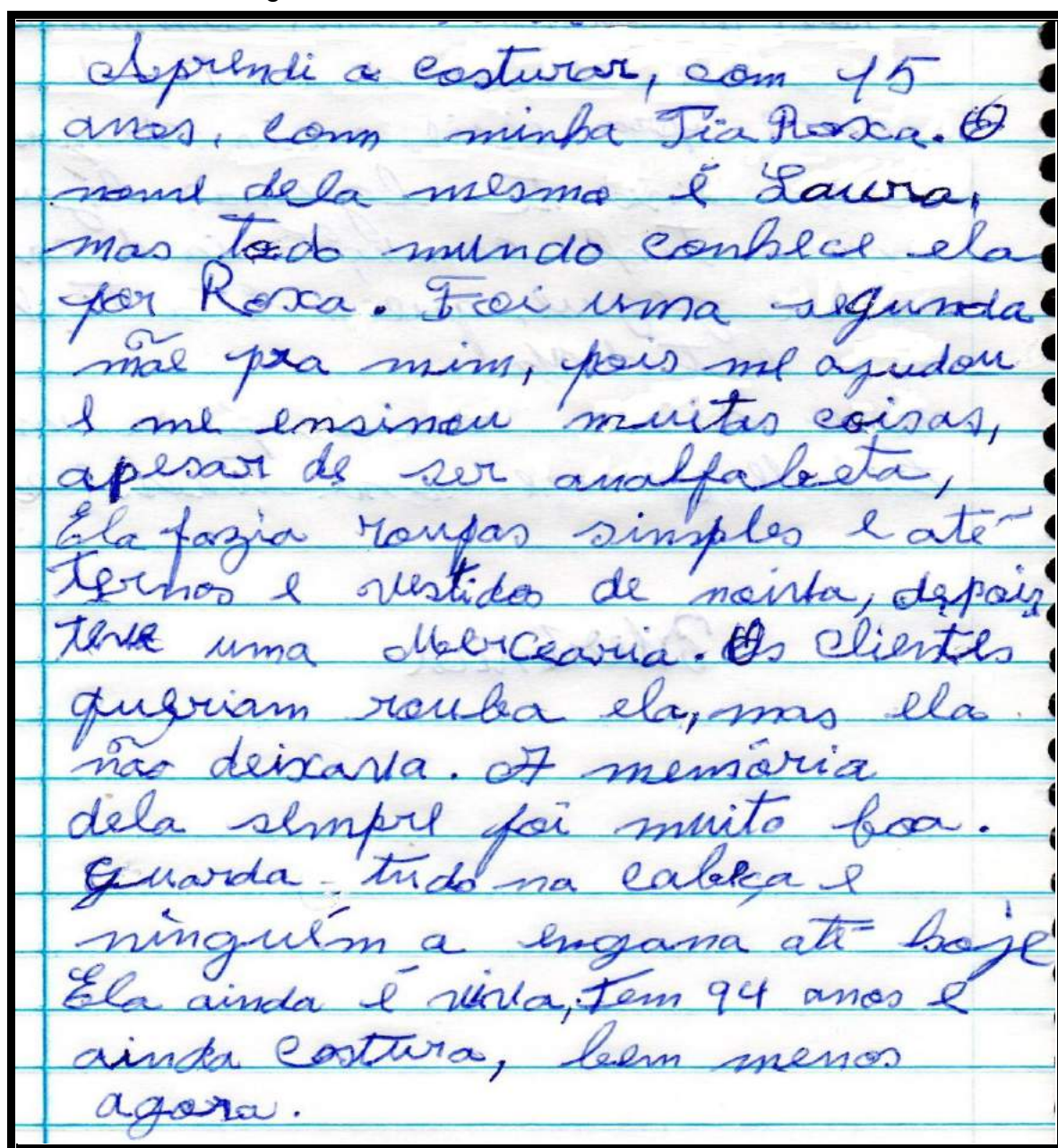
Ainda sobre essa família, quando estávamos falando do ser velho(a) e do medo da velhice, Maria do Carmo (61 anos) confidenciou:

[...] Enquanto eu tiver andado, fazeno as minhas coisas, eu não tenho medo da velhice, não. Quero ser como minha tia, que quando não pode mais fazer as coisa, morreu com 105 anos; ou como a minha outra tia, que tem 101 anos, não sabe lê, mas ninguém roba. Ela sabe muito bem quanto recebe. Guarda tudo na cabeça e todo ano ela que lembra os filhos pra eles levá ela pra fazê a prova de vida. (Maria do Carmo, 61 anos).

Como as outras companheiras de viagem, essa idosa não tem medo da velhice e, ao citar eventos de letramento envolvendo uma das tias, manifestou o desejo de chegar a uma idade avançada, com certa independência para cuidar de si. Tal como a anciã que, apesar de ser analfabeta, demonstra conhecer as regras para garantir o recebimento da aposentadoria/pensão, essa senhora quer controlar as próprias finanças e poder alertar a família quando chegar a época do recadastramento anual. Maria do Carmo (61 anos) espera, assim, seguir o exemplo das tias, ao permanecer com as faculdades mentais e físicas ativas, senhora de sua velhice.

Guardar as informações na memória tem sido uma das maneiras utilizadas por muitas pessoas analfabetas. Sobre esse assunto, *Figura 74*, outra companheira de viagem rememorou:

Figura 74 – Tecendo com as linhas da memória



Aprendi a costurar, com 45
 anos, com minha Tia Roxa. O
 nome dela mesma é Laura,
 mas todo mundo conhece ela
 por Roxa. Foi uma segunda
 mãe pra mim, pois me ajudou
 e me ensinou muitas coisas,
 apesar de ser analfabeta,
 Ela fazia roupas simples e até
 ternos e vestidos de noiva, depois
 teve uma mercearia. Os clientes
 queriam rouba ela, mas ela
 não deixava. A memória
 dela sempre foi muito boa.
 Guarda tudo na cabeça e
 ninguém a engana até hoje.
 Ela ainda é viva, tem 94 anos e
 ainda costura, bem menos
 agora.

Fonte: Diário de Verônica Amorim Santana, 2018.

As narrativas de Maria do Carmo (61 anos) e de Verônica (75 anos) revelam uma ligação mnemônica, tal como a tradição oral africana, em que a memória guardava todas as informações. Tudo era transmitido por meio da oralidade, de boca a ouvido. As pessoas de mais idade eram responsáveis por possibilitar que as novas gerações tomassem conhecimento do passado. Quando um velho morria, era como se uma biblioteca fosse queimada. A palavra falada era valorizada e respeitada, no

entanto, aos poucos, a escrita foi transformada em único recurso (HAMPÁTÊ BÂ, 2010).

O não saber ler, em uma sociedade que supervaloriza a escrita, como a nossa, leva o indivíduo a desenvolver determinadas habilidades de exceção. O comportamento dos(as) não alfabetizados(as) tende a estimular a constituição de uma memória prodigiosa (TFOUNI, 1986) e, dessa maneira, torna-se possível suprir as funções da escrita em um mundo grafocêntrico. Essa tática, melhor dizendo, essa prática de letramento cotidiana tem intermediado a negociação entre esses membros e as pessoas alfabetizadas.

Uma característica das práticas de letramento familiar é o aspecto colaborativo. A mediação dos pais e outros parentes no processo de ensino-aprendizagem da lectoescrita e de outras habilidades estimularam as meninas e jovens a participar de eventos e práticas de letramento. O apoio da família foi perceptível também em várias situações. Algumas companheiras de viagem confidenciaram que ditavam as memórias para as filhas e/ou para os genros, que agiam como escribas.

Maria Jerônima (71 anos) possui, pelo menos, cinco tipos de letras diferentes no diário; Verônica (75 anos) e Joselita (69 anos) contaram que, ao reescreverem os textos, acrescentavam outras lembranças. Isso me deixou perceber a manutenção das idiossincrasias. Sobre essa atitude, uma delas revelou: *“Eu agora não me preocupo quando passo a limpo o que a minha filha escreveu, porque quando ela [aponta para Eliane] lê o que a gente escreveu errado, ela corrige tudo. Parece até que a gente escreveu tudo certo!”* (Joselita, 69 anos).

Inicialmente, cada companheira de viagem lia, em voz alta, para o grupo, as memórias escritas nos diários, todavia, depois que uma delas quebrou os óculos e Eliane Freitas de Souza, uma das auxiliares, se ofereceu para fazer a leitura, todas passaram a solicitar esse favor. Essa tática ocultava os problemas de concordância ou ortográficos presentes nos diários. Ao que parece, do ponto de vista das senhoras, a ação de Eliane tornava os textos que elas reajustavam mais próximos da linguagem ensinada na escola.

Domingas (72 anos) relatou que, após machucar o braço, gravemente, em casa, precisou fazer uma cirurgia. Para compreender e preencher todos os documentos, além de ter segurança na hora de assinar a autorização, teve a ajuda das sobrinhas. Eis a *Figura 75*.

Figura 75 – Termo de autorização

OBRAS SOCIAIS IRMÃ DULCE

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO PARA PROCEDIMENTO ANESTÉSICO

EU, DOMINGAS DE SOUSA SANTANA registro na instituição: 001142840 RG-2893328350

autorizo os profissionais médicos da equipe de Anestesiologia do Hospital Santo Antônio - Obras Sociais Irmã Dulce, a realizar o procedimento anestésico que melhor se adequar a minha condição clínica para a procedimento cirúrgico proposto: reparo de manguito rotador

como forma de tratamento para meu estado de saúde atual. O procedimento anestésico planejado foi a mim explicado pelo Anestesiologista da equipe que me atendeu, o qual poderá não ser o mesmo que realizará o procedimento anestésico. Como consequência deste ato, poderei apresentar situações que são inerentes ao procedimento anestésico, conforme explicado pelo profissional médico e que são descritas pela literatura médica.

Reconheço que o Médico Anestesiologista que aplicará a anestesia exerce atividade de meio, ou seja, obriga-se a prestar seus serviços da melhor forma e condições que lhe forem possíveis, agindo com a melhor técnica, zelo profissional e diligência em busca de seus objetivos;

A fim de prevenir e afastar eventuais problemas, foram prestadas por mim e/ou meu representante legal ao Médico Anestesiologista que me examinou, todas as informações relativas às condições médicas, físicas e psicológicas da minha pessoa, sem omitir qualquer fato ou elemento, informações estas que foram transcritas para a Ficha de Avaliação Pré-anestésica;

Foram informados pelo Médico Anestesiologista os riscos inerentes e naturais ao ato anestésico e portanto, tive total e integral conhecimento dos fatores que envolvem o ato anestésico em questão, através da explanação que foi prestada pelo Médico Anestesiologista que me examinou, tendo tido a oportunidade de receber esclarecimentos, e todas as informações necessárias a minha perfeita compreensão dos aspectos ligados ao ato anestésico ao qual me submeterei;

Assim sendo, declaro agora que meu internamento no Hospital se dará por livre e espontânea vontade, que tenho conhecimento que o Médico Anestesiologista apenas se responsabiliza pelos procedimentos de sua especialidade, não se obrigando ou se responsabilizando pela qualidade dos serviços que serão prestados pela instituição hospitalar ou por outros profissionais que participem do ato cirúrgico, bem como do tratamento ou internamento como um todo, que estou satisfeito com as informações recebidas e que compreendo o alcance e riscos do procedimento. Por tal razão, e nestas condições, dou o meu consentimento para que o mesmo seja realizado;

Entendo também, que a qualquer momento e sem necessidade de dar nenhuma explicação, poderei revogar este consentimento antes que o procedimento se realize.

Obs. Apesar de seu médico poder dar-lhe todas as informações necessárias e aconselhar-lhe, você deve participar do processo de decisão sobre o seu tratamento e ter sua parcela de responsabilidade pela conduta adotada. Este formulário atesta sua aceitação do tratamento recomendado pelo médico.

Data: ____/____/____

Assinatura do paciente e/ou responsável

Fonte: Obras Sociais Irmã Dulce, 2018.

Provavelmente, Domingas (72 anos) foi ao hospital com a sobrinha porque se sentia insegura, para decodificar e responder às questões do formulário. Além disso, apesar do Estatuto do Idoso assegurar o direito a acompanhante aos idosos, que estiverem internados ou em observação (BRASIL, 2003), é recomendável, nesses casos de cirurgia, que a pessoa, acima de 60 anos, não vá ao médico sozinha. Sobre isso, Maria Helena (77 anos) contou que sempre que tem dúvidas sobre

algum assunto, telefona e pergunta à neta ou ao filho, que moram em Jequié. Em casos extremos, por exemplo, quando teve de fazer uma ressonância, recorreu a uma sobrinha, que reside aqui em Salvador.

Maria Jerônima (71 anos), Jaci (65 anos) e Maria do Carmo (61 anos) são as únicas companheiras de viagem que sabem utilizar o *smartphone*, especificamente, para enviar e receber mensagens pelo aplicativo *WhatsApp*. Essas senhoras narraram que, para aprender, tiveram a ajuda dos(as) filhos(as), genros, sobrinhas e vizinhas. Benedita (80 anos) e Verônica (75 anos) também se aproveitam dessa tecnologia, contudo, de forma indireta. Elas confidenciaram que são os(as) filhos(as), as irmãs e/ou o sobrinho que transmitem as mensagens escritas e/ou de voz, além das fotografias e vídeos.

O aspecto colaborativo das práticas de letramento familiar pode ser percebido tanto nos comportamentos, quando as minhas companheiras de viagem eram mais jovens, quanto nos dias mais recentes. Essa característica tem contribuído para: o domínio da lectoescrita; a inserção na sociedade grafocêntrica; a construção de identidades coletivas; a garantia de direitos; a mobilização de sentimentos de incentivo, gratidão e apoio; além de proporcionar o usufruto das vantagens relativas às mudanças tecnológicas.

4.3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO RELIGIOSO

As práticas de letramento religioso, como o nome já indica, são constituídas a partir das ações das instituições religiosas que, com a intenção de aumentar o número de fiéis, também podem possibilitar o desenvolvimento de outros tipos de letramento. Uma das minhas companheiras de viagem, ao contar sobre as dificuldades que enfrentou na vida, detalhou:

[...] Ele [o ex-marido] num dava a alimentação das menina e, pra piorá, eu tinha aprendido a fumar com ele [...]. Aí, eu comecei i pra Igreja Universal, [...]. Um dia, o pastor disse: '[...] Se vocês precisa trabalhá, vão vendê mingau aí na porta da igreja, ou em outro lugá! [...]'. [...] Pedi a meu irmão e ele tirô e vendeu o motô de uma geladêra. Fiz a guia. Passei a fazer o meu mingau. [...] Depois, passei

a vender marmitta de comida. E passei a pagá meu dízimo... (Maria Jerônima, 71 anos).

Após ser abandonada pelo esposo, essa companheira de viagem passou a frequentar a Igreja Universal, com a intenção de parar de fumar. Ao assistir uma pregação, passou a ser comerciante e voltou a desenvolver o letramento matemático, melhor dizendo, voltou a ter atitudes e comportamentos que possibilitaram utilizar a Matemática do cotidiano. Naquela época, Maria Jerônima (71 anos) era analfabeta e, por isso, precisou relembrar as táticas ensinadas pela mãe, quando passou a vender beiju, ainda na infância, mas também criou táticas para negociar com os alfabetizados. Participar dos eventos de letramento na igreja a ajudou a resolver um problema de subsistência. Assim, passou a aceitar a ideologia vinculada a essa religião, entretanto, após um tempo, por não conseguir o seu objetivo principal, perdeu a fé. De acordo com essa senhora, somente depois disso e, após muito esforço individual, largou o cigarro.

Ao falar sobre as atividades envolvendo leitura e escrita na escola, uma das companheiras de viagem acrescentou:

Eu também comecei a me desenvolvê leno aqueles folhetinho, que o povo evangeliza na rua. Depois, eu fui pra Igreja Adventista. Em 2013, eu me batizei. Passei a comprá a Revista Missionária, um livrinho mensal. Comecei lê uma página, todo dia, em casa. A gente começa a lê no sábado à tarde, a lição da semana e vai até a sexta. No sábado de manhã, reúne a igreja toda, pra Escola Sabatina. Quem lê e exprica é o povo que prega bem. Eles fica lá na frente, quem tivé dúvida, pergunta; quem num tivé, fica queto [quieto]. (Maria Helena, 77 anos).

Esses eventos de letramento foram decisivos para que Maria Helena (77 anos) mudasse o comportamento. Essa idosa confidenciou que a intenção inicial era, apenas, desenvolver a leitura e a escrita, mas aos poucos, se interessou pelos ensinamentos e, por isso, se converteu à religião. Dessa forma, modificou a rotina para participar ativamente dos rituais e reuniões.

Você se lembra, caro(a) leitor(a)? No *Tempus Itinerantur II*, eu te apresentei a narrativa oral de Maria do Carmo (61 anos) sobre as vivências na igreja. A *Figura 76* é um dos trechos do diário dessa senhora.

Figura 76 – Evangelização: da década de 1970 aos dias atuais

eu sou católica, ia para as
 igrejas aprender a evangelizar
 o povo, nessa época chegou
 um padre da Bélgica, Julião
 e mais outros acompanhantes
 e trouxeram vários livros
 de Terra ajudou muitos gente
 em trabalhos, cursos e outros
 e eu ia para a igreja e
 aprendi muito com ele muito,
 hoje sou ajudante de catequese e
 pastoral da criança e pretendo
 seguir em frente. Hoje sou
 da comunidade Santa Maria
 Mãe de Deus, continuei na
 responsabilidade de Deus
 ler a palavra e mim sinto
 feliz. Mim aposentei e
 continuo até quando
 Deus quiser. Não fui
 frustrada por nada, sou
 muito feliz.

Fonte: Diário de Maria do Carmo Santos Conceição, 2017.

Maria do Carmo (61 anos) contou sobre a influência do padre Julião, que levava as moças da comunidade de Sapeaçu, para participar da formação religiosa, com leitura e compreensão de texto, além das festas, em Cruz das Almas. Há muitos anos, essa idosa tem sido auxiliar das catequistas e desde 2017 passou também a participar, como voluntária, da *Pastoral da Criança*, ajudando a cuidar dos pequenos e também lendo livros que consegue emprestado.

A *Pastoral da Criança* é uma rede de solidariedade formada por voluntárias(os), que trabalham no combate à desnutrição e à mortalidade infantil. É um serviço de ação social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que acompanha gestantes e crianças em bolsões de pobreza e miséria, independentemente de cor, raça, crença religiosa ou política. Ser voluntária da *Pastoral da Criança* também é uma opção de Verônica (75 anos):

*Sou católica praticante. Vou pra missa, 2 vezes na semana; faço parte do Grupo Bíblico, nas casas das famílias; **faço parte da Pastoral da Criança, já faz 13 anos. Sou uma líder!** Nosso trabalho é visitá as famílias e orientá as gestantes e as mães como cuidá de seus filho. Todo mês a gente faz a pesagem; a gente mede o tamanho e distribui a multimistura, pra aqueles menino e menina, que precisa melhorá o peso. (Verônica, 75 anos, grifos da autora).*

Essa idosa falou sobre as exigências para ser membro atuante dessa pastoral:

*Para participá da pastoral é preciso fazê um curso de 8 meses. A gente recebe livros, apostilas, caneta, lápis borracha, caderno, uma sacola, uma camisa e um crachá. **As pessoa têm de saber ler. Se não souber, pode assistir as aula, mas não pode recebê o certificado!** A gente faz leitura, escreve nas ficha e nos caderno. A gente estuda sobre a história da pastoral e como é que faz pra realizá o nosso trabalho. E sempre tem reciclagem... A gente tem reunião todo mês, com todas as líder da região do Cabula. A gente conversa sobre os problema que a gente tem de enfrentá. **Todo mês tem de entregá a FABS,** que é o documento, que mostra o nome das líder, a quantidade de crianças atendida por bairro, se alguma ficou doente e outras coisas. Todos os documento são enviado pra Curitiba, lá onde tudo começou, com a Doutora Zilda Arns. (Verônica, 75 anos, grifos da autora).*

A Folha de Acompanhamento e Avaliação Mensal das Ações Básicas de Saúde e Educação na Comunidade (FABS), *Figura 77*, é uma ferramenta que, de forma sucinta, possibilita o registro dos dados sobre as gestantes e as crianças atendidas, a cada mês. Essa folha também apresenta orientações e documenta as ações desenvolvidas, tais como a *roda de conversa*, quando, de acordo com as narrativas, é o momento em que o evangelho do dia é lido e comentado.

Figura 77 – Folha de Acompanhamento da Pastoral da Criança

Folha de Acompanhamento e Avaliação Mensal das Ações Básicas de Saúde e Educação na Comunidade - FABS

Estado: Bahia Setor: 90 São Salvador Esta FABS é 2ª via corrigida? Não () Sim ()

Ramo: 350 São Gonçalo do Retiro

Município da Comunidade: Salvador

Comunidade: Transfiguração do Senhor

Mês e ano a que se referem os dados: 5.2018 Nº de Líderes: 2 Nº de Pessoas na Equipe de Apoio: 2

A. Nome ou apelido dos líderes	Monica	Verônica	TOTAL
B. Número de famílias cadastradas	13	12	25
1. Crianças de 0 a 6 anos incompletos cadastradas pelo líder	14	13	27
2. Destas crianças cadastradas, quantas são menores de 1 ano?	5	3	8
3. Crianças de 0 a 6 anos incompletos visitadas no mês	14	13	27
4. Destas crianças visitadas, quantas são menores de 1 ano?	5	3	8
5. Crianças que, no mês, completam 6 meses	-	-	-
6. Destas crianças que completam 6 meses, quantas estão mamando só no peito?	1	-	1
7. Quantas crianças cadastradas compareceram à Celebração da Vida?	5	4	9
8. Quantas crianças tiveram pais ou responsáveis ajudando na Celebração da Vida (espiritualidade, preparação do lanche, brincadeiras, etc)?	5	4	9

PASTORAL DA CRIANÇA®
Organismo de Ação Social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB

Folha de Acompanhamento e Avaliação Mensal das Ações Básicas de Saúde e Educação na Comunidade - FABS

31. A comunidade recebeu a visita da Coordenadora de Ramo no mês? Sim () Não (x)

32. A comunidade possui brinquedista responsável? Sim () Não (x)
Se Sim - Nome: _____ Nº Certificado: _____

33. A comunidade recebeu a visita do brinquedista no mês? Sim () Não (x)

Nome	Quando?	
	Celebração da Vida	Outros momentos
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

34. Se alguma criança ou gestante não foi atendida pelos serviços de saúde, anote:
Nome da criança ou gestante: _____ Idade: _____
Sintoma (ou doença): _____
Líder ou quem encaminhou: _____
Para onde: _____ Data: ____/____/____ Hora: _____
responsável pelo atendimento no Serviço de Saúde: _____

37. Anote se, no mês, os líderes organizaram alguma Roda de Conversa na comunidade:
Nº de participantes: _____ Tema principal: Transfiguração do Senhor
o lanche da celebração

38. Anote aqui os nomes dos membros da Equipe de Apoio da Comunidade:
Monica
Verônica

Por que preencher a FABS?
Quando os líderes se reúnem para preencher a FABS é possível VER melhor como está a situação das gestantes e crianças da comunidade. Juntos fica mais fácil JULGAR, ou seja, pensar sobre a situação das famílias, discutir os resultados do mês e verificar maneiras de AGIR para ajudar a melhorar ainda mais a vida na comunidade.
Na Coordenação Nacional, os dados da FABS de sua comunidade são digitados. A cada três meses, a Coordenação Nacional

Fonte: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), 2018.

Sobre a FABS, a idosa revelou: “Natalina é quem preenche. Ela estudou mais do que eu e na FABS não pode tê rasura. Eu vou pras reunião e trago os aviso tudo na cabeça... A partir de 2020, a FABS vai deixá de ser no papel, mas Natalina já tem desses celular moderno e já tá aprendeno a preenchê.” (Verônica, 75 anos). A interação com Natalina de Lima Buri, associada à tática de usar a memória prodigiosa, facilita o cumprimento das exigências e o desempenho da função de líder. Outra senhora narrou sobre a experiência como voluntária:

Depois que eu deixei de ir pra escola, eu entrei pra Pastoral da Saúde. Lá, a gente visita os doentes, nas casas e nos hospitais. Se a família precisar, a gente ajuda a dar um banho, buscar um exame. Eu só ministro a eucaristia. Minha obrigação é também levar a comunhão aos doentes. E também evangelizar. Toda quarta-feira, a gente aqui do Arraial do Retiro, no Cabula, tem essa missão, no Hospital Roberto Santos. (Domingas, 72 anos).

A Pastoral da Saúde é mais uma rede de solidariedade de ação social da Igreja Católica. É uma entidade sem fins lucrativos, instituída em 1986, que visa: cuidar dos enfermos, no ambiente familiar, nas comunidades e nas instituições; promover a educação da população, com enfoque na evangelização, na prevenção de doenças e na aprendizagem de hábitos saudáveis; fiscalizar e auxiliar as decisões sobre políticas de saúde e favorecer a formação em humanização, ética e bioética, dentre outras ações (CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO, 2010).

Domingas (72 anos) contou sobre outra função que desempenhava:

Durante um tempo, eu era do Grupo de Oração da Renovação Carismática e também da Pastoral da Saúde. Para participar de qualquer dos dois, a gente tem de fazer a formação. No Grupo de Oração, tem as apostilas, que a gente compra, pra ler no curso e em casa. Eu tenho umas 4 ou 5 e, eu só pegava, às vezes pra ler. Só lia mesmo lá na formação, mas tem que ler. Tudo tem que ser lido, porque se não ler, como se preparará? Nas formações também tem atividade de escrita, no curso e também pra levar pra casa. Lá, a gente escreve as palavras, que aquela pessoa tá falando. Eu tenho dificuldade pra isso. Quem escreve pra mim são as colegas. Já o que tem pra ler, eu leio. Tudo o que é lido, eu acompanho. [...]. (Domingas, 72 anos).

Renovação Carismática é um movimento católico, que busca dar uma nova abordagem às formas de evangelização e renovar práticas tradicionais dos ritos e da mística dessa religião, influenciado, inicialmente, pelos movimentos pentecostais de origem protestante. Ser dos dois grupos mencionados possibilitou a Domingas (72 anos) participar de diversos eventos de letramento: leitura de apostilas e escrita, nos cursos de formação e da Bíblia ou outros livros para os enfermos e as famílias. Essa senhora narrou também outros episódios que causaram a mudança de comportamento, de acordo às necessidades, ou após ler a Bíblia e outros livros da religião. Como Verônica (75 anos), Domingas (72 anos) também encontra apoio das

colegas para realizar a tática de, mesmo tendo dificuldade com a escrita, poder desempenhar o papel de agente da Pastoral da Saúde.

As práticas de letramento religioso têm influenciado a vida dessas mulheres que, muitas vezes, encontram nas igrejas, ou em outros espaços de culto à fé, oportunidades para participar de eventos de letramento, que promovem uma mudança de comportamento, ou a afirmação de escolhas do passado. O trabalho como voluntárias revela as diferentes atividades que muitas dessas idosas participam.

4.4 PRÁTICAS DE LETRAMENTO RELATIVAS AO TRABALHO

Essas práticas são desenvolvidas no local de trabalho, ou em outros espaços em que acontecem eventos de letramento, que possibilitam o conhecimento mínimo sobre algum assunto: leis trabalhistas, saúde ocupacional, ações procedimentais, A aposentadoria possibilitou o desenvolvimento de duas outras práticas de letramento: a participação em diversos cursos e o retorno aos bancos escolares, de forma efetiva tratamento e cuidados com o corpo, dentre outros. Sobre esse assunto, uma companheira de viagem narrou:

Meu marido morreu fez cinco anos. [...] Ele era diabético. Já tava sem as vista. Deu uma dor na perna. No Hospital Roberto Santos, faltava médico. Eles nem ligava. Eu fiquei duas noites em pé. Os zoutros acompanhantes, que tavam lá, que me ajudava. Deixaro os rins dele pará de funcioná pra vim tentá fazê hemodiálise. Eu trabalhei em hospital muitos anos e aprendi que quando os rins num tão funcionano direito, tem de fazê isso. Furaram ele tanto, mas só saía vento. Eu disse: 'Meu Deus, depois que ele está morrendo, é que vai fazê hemodiálise! Devia ter feito antes!'. (Benedita, 80 anos).

Na época da ocorrência, essa idosa estava com 73 anos. Na narrativa, ela chama a atenção sobre a precarização do sistema público de saúde, ao afirmar que se o marido fosse tratado antes, o resultado poderia ter sido outro. O conhecimento prévio, oriundo de eventos de letramento no local de trabalho, lhe permitiu o olhar atento para aquela situação e o discernimento dos fatos com clareza.

As práticas de letramento relativas ao trabalho podem também ser relacionadas à burocracia. Nesses casos, a participação em eventos de letramento possibilita uma mudança do comportamento após a tomada de consciência sobre as leis que regularizam o trabalho. Maria Jerônima narrou a luta travada para recuperar a pensão da irmã:

O pior que ele [o pai] fez foi aumentá a minha idade e a da minha irmã, 3 ou 4 ano, pra pará de pagá pensão. As filha mulé só perdia se casasse, mas ele deu um jeito e tirô a gente da família. Ele tirô outro registro da gente pra fazê isso. Minha irmã era deficiente e precisava daquele dinheiro. Eu corri atrás e consegui que ele devolvesse a pensão dela; a minha, eu deixei pra lá. Eu tinha outro registro, com a idade certa, mas quando trabalhei na casa de uma mulé, [...] a filha dela, [...] pegô, rasgô e deu fim. Eu fui procurá meu pai pra consegui outro registro. Foi aí que ele se aproveitô e mudou a minha idade e a da minha irmã. Eu até agradeço a ele, que fez isso comigo, porque acabou me ajudano a me aposentá mais cedo. (Maria Jerônima, 71 anos).

O pai dessa senhora aguardou uma oportunidade para rever parte dos seus dividendos que, por força da lei, era destinada às filhas. Não obstante, a jovem Maria Jerônima, que antes parecia ser dependente, para recuperar a segunda via do registro de nascimento, mudou a forma de proceder: tornou-se autônoma e enfrentou o pai. Em um exercício da prática de letramento, conseguiu reverter à situação, em favor da irmã deficiente.

Algumas idosas narraram as experiências em relação à aposentadoria: Verônica (75 anos) e Domingas (72 anos) contaram que, orientadas por colegas e vizinhas, fizeram o pagamento ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), como autônomas, quando ficaram desempregadas. Assim, puderam se aposentar aos 60 anos, por idade. Solange (63 anos) narrou, com detalhes, a sua experiência:

Eu tinha 20 anos quando arranjei um emprego pra cozinhá aqui em Salvador. Minha patroa assinou a minha carteira. [...] Depois fiquei desempregada. Fiz um curso de atendente de enfermagem e foi por isso que consegui trabalhá na Associação de Atendentes de Puericultura. Era por contrato: 1 ano, 2 anos, quantos anos a patroa e a empregada quisesse. Desse tempo em diante, nunca mais parei de pagá o meu INSS. (Solange, 63 anos).

A Figura 78 apresenta alguns documentos dessa companheira de viagem:

Figura 78 – Contrato, recibo e carteira de associada

CLÁUSULA SEXTA - O contratante obriga-se a cumprir os seus deveres trabalhistas para com o contratado, assegurando-lhe o pagamento dos direitos originados da relação de emprego, na forma e tempo previsto na legislação específica vigente.

CLÁUSULA SÉTIMA - O contratante diligenciará no sentido de cumprir os seus encargos, bem como aqueles relacionados ao órgão previdenciário do governo federal, recolhendo o percentual instituído por lei.

CLÁUSULA OITAVA - Qualquer descumprimento das cláusulas mencionadas, importa em rescisão do presente contrato.

E, por estarem assim acordes, dessa forma por terem contratado, assinam o presente em 03 vias na presença das testemunhas abaixo.

Salvador,04 de**ABRIL**..... de**1987**.....

Patrícia Van Sant Barboza
.....
CONTRATANTE

.....*Solange dos Santos*.....
CONTRATADO

TESTEMUNHAS:
.....
.....
.....

Associação de Atendentes de Puericultura
C.G.C. N.º 14.582.043/0001-37 - Insc. Municipal 024502/001-23

RECIBO

RECIBO DA ASSOCIADA SR(a) *Solange dos Santos*

A IMPORTÂNCIA DE CR\$ *3.000,00*

Três mil cruzeiros
1.º e 2.º semestre 83.

REFERENTE ANUIDADE.

Salvador, *31.05.83*

[Assinatura]
Treasureiro

aap ASSOCIAÇÃO DE ATENDENTES DE PUERICULTURA
Registro 182 - CGC 14.582.043/0001-37

Carteira de Associada

N.º de Inscrição *205*

Nome *SOLANGE DOS SANTOS*

Identidade *1666435*

Data *07/10/80*

Ass. *[Assinatura]*

Válida somente com a apresentação do recibo de pagamento do mês atualizado.

verso

Fonte: Solange dos Santos, 1980-1987.

A Associação de Atendentes de Puericultura (AAP) funcionou como cooperativa, do final da década de 1970 à década de 1980. Para participar, as candidatas tinham de fazer um treinamento de 100 horas. Tratou-se de um programa da Secretaria do Trabalho e Bem-estar Social do Estado da Bahia, em convênio com o Sistema Nacional de Empregos do Ministério do Trabalho, que tinha como objetivo organizar o mercado informal, ao equipar as diferentes associações de trabalhadores autônomos, lavadeiras, babás, biscateiros, doceiras, faxineiras e cozinheiras, com carteira de trabalho assinada e inscrição na Previdência Social (BRITO, 1978). Na prática, as pessoas que fizeram parte dessas cooperativas, tais como Solange (63 anos) foram orientadas a apagar a previdência oficial como autônomas, além da taxa mensal à associação.

Sobre a experiência no trabalho, essa senhora também narrou:

Uma patroa conseguiu um emprego no CSU de Narandiba⁵⁰ pra mim. A vaga era pra prepará a merenda, porque lá tinha uma creche, mas a biblioteca tava fechada, fazia muito tempo e a coordenação resolveu reativar. Eu fiz um treinamento, na Biblioteca Central e passei a ficar no atendimento das crianças, que iam pra biblioteca. Fiquei no CSU por 4 anos e depois fui transferida para o Centro Administrativo da Bahia. Trabalhei em várias secretarias, por mais 5 anos. Depois queriam que eu trabalhasse no arquivo, mas eu não sabia mexer no computador e fui exonerada. (Solange, 63 anos).

Cercada por diferentes eventos de letramento, essa companheira de viagem, em 1976, teve efetivado o direito à assinatura da carteira de trabalho, aos 20 anos. Depois, passou a trabalhar por contrato e, por conta disso, continuou a fazer o pagamento da previdência oficial, como autônoma. Isso perdurou mesmo quando se tornou funcionária pública.

Essa prática de letramento lhe foi útil, pois se aposentou aos 55 anos, embora tenha trabalhado 5 anos a mais do que o necessário. Em outras palavras, pagou por 35 anos de tempo de serviço, quando deveria ter sido 30 anos. Isso aconteceu, porque essa senhora desconhecia determinados aspectos das leis trabalhistas, entretanto, o seu comportamento lhe proporcionou a estabilidade econômica, quando foi injustamente obrigada a pedir exoneração do emprego público.

⁵⁰ Centro Social Urbano de Narandiba, localizado na Avenida Edgard Santos, Salvador, Bahia.

Novamente, a falta de conhecimento das leis lhe foi prejudicial, contudo descobriu que já tinha cumprido acima do tempo mínimo exigido, para requerer o benefício da aposentadoria.

4.5 PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE (RE)INVENÇÃO

As práticas de letramento de (re)invenção são desenvolvidas a partir da apropriação de diversas outras práticas de letramento, acompanhadas da autorreflexão, que possibilita uma mudança na condição insatisfatória inicial. Esta é a categoria analítica que eu proponho nesta tese. Como você já sabe, caro(a) leitor(a), as narrativas dessas mulheres, com idades entre 61 e 80 anos, revelaram as dificuldades enfrentadas ao longo da vida.

Nascidas em localidades onde o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) era *baixo* ou *muito baixo* e por pertencentes às famílias de baixa renda, essas senhoras, vítimas do sistema-mundo (DUSSEL, 1993), são caracterizadas pela opressão, que habita diversos lugares do nosso planeta. São filhas, irmãs, mães, tias, avós e bisavós, afetadas por alguma situação de morte, pela tristeza, pela fome, pelo trabalho infantil e/ou pela exaustão. São aquelas a quem foi negado o direito à educação escolarizada. São as que sofrem discriminação por causa da cor da pele, por ser analfabeta, por ter mais de 60 anos e estar numa sala de aula, se esforçando para aprender. Muitas vezes são impedidas de participar da discussão, porque são (re)conhecidas como incapazes de desenvolver a própria vida.

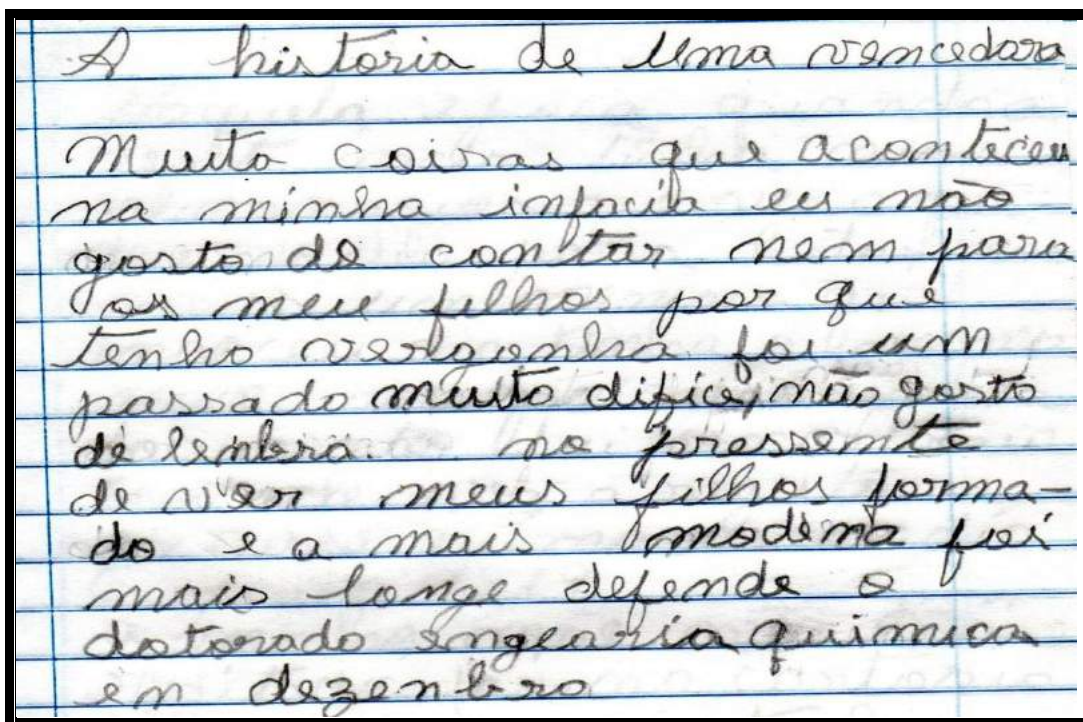
Essas idosas, enquanto sujeitos éticos, transformam suas vidas ao articular diferentes maneiras de fazer, silenciosas, quase invisíveis (CERTEAU, 1994; CHARTIER, 2003). Essas táticas apontam para uma práxis de libertação, realizada no cotidiano (DUSSEL, 2000). Na luta contra a opressão, não se tornaram opressoras, superaram a contradição em que se encontravam, libertando-se (FREIRE, 1987) e libertando outros(as) consigo. Que caminho tem sido trilhado? Aquele que aproveita as várias oportunidades, principalmente, as que envolvem eventos de letramento. Isso porque para muitas dessas senhoras e para seus pares, a consecução dos objetivos perpassa pelo domínio do código linguístico escrito.

As narrativas me conduziram a perceber diversas práticas de letramento de (re)invenção. Uma companheira de viagem rememorou:

Uma vez, em 1984, me matriculei junto com minha amiga Verônica, no mesmo colégio que os meus filho e os filho dela estudava. A gente foi até pra algumas aula, mas a escola deixou de funcioná de noite. Verônica foi estudá em outro lugá; eu engravidei da minha filha mais nova, Ana Paula, e fiquei em casa. Sempre quis sê uma pessoa esclarecida, pois, admiro gente assim. Se eu tivesse começado a vida agora, gostaria de tê estudado mais e tê sido professora. (Joselita, 69 anos).

A menina que nasceu numa casa de taipa, de chão batido, em São Gonçalo dos Campos e que recebeu dos pais o passaporte para entrar no mundo letrado, por meio do almanaque e do registro de nascimento, passou por restrições financeiras e até lhe faltou o que comer. A *Figura 79* é um trecho da narrativa do diário dessa idosa.

Figura 79 – (Re)invenção de Joselita, parte 1



Fonte: Diário de Joselita Bispo Gonçalves, 2018.

Joselita (69 anos) participa de eventos de letramento em outros espaços, principalmente, com a família. A *Figura 80* revela momentos dessa interação.

Figura 80 – (Re)invenção de Joselita, parte 2



Fonte: Joselita Bispo Gonçalves, 2002-2019.

Além de participar da vida estudantil do filho e das filhas, desde a infância, Joselita (69 anos) acompanhou a preparação para as festas de formatura. Suas

filhas fizeram parte das comissões de organização. A estruturação dos convites, a agenda das atividades e a lista de convidados(as) são elementos relacionados aos eventos de letramento vivenciados por essa família. O uso da leitura e da escrita, nesse caso, atendeu a uma necessidade específica, diretamente ligada às práticas de letramento familiar, escolar, dentre outras.

No ateliê que lemos o trecho de Sanches Neto (2000), essa idosa revelou:

Antes de voltá a estudá, eu lia e escrevia muito mal. Quando precisava assiná meu nome, eu tremia feito uma vara verde. Depois de velha, quando eu passei a estudá, eu melhorei. Hoje em dia, eu ainda não escrevo muito bem, mas eu chego em qualquer lugá e não tremo. Se precisá ler alguma coisa, ou preenchê uma ficha, eu mesmo faço. Se for pra escrevê meu nome, meu endereço, idade, identidade, isso eu sei. Eu leio qualquer anúncio, faço palavras cruzada, caça-palavra... (Joselita, 69 anos).

Essa ex-estudante tentou, por vezes, estudar: quando criança foi vencida pela exaustão do trabalho; em 1984, já adulta, desistiu porque engravidou; em 2007, retornou e, após três anos, novamente, se afastou. O motivo desse último abandono não foi mencionado, mas ao que parece, com o apoio da escola, conseguiu alcançar uma de suas metas: assinar o próprio nome com segurança. Essa idosa disse em várias ocasiões que se sente realizada por ver que os(as) filhos(as) conseguiram estudar muito além do que ela e costuma dizer que é uma vencedora.

Jaci (65 anos) costumava discordar do pensamento de Joselita (69 anos), ao afirmar que a satisfação acontece quando a própria pessoa realiza uma ação e não por intermédio de outrem. Essa senhora tomava por referência seu viver, pois não conseguia se sentir completa, mediante a consecução de outros indivíduos, mesmo que fossem seus filhos. Em vários momentos, rememorou os conflitos que lhe marcaram a vida.

Eu fiquei parada no tempo. Meu pai num [não] me deixô estudá, nem meu marido. [...] Eu, com a minha osadia, voltei depois de um tempo de casada. Terminei o ginásio, em 1980, grávida do primeiro filho. Tive de abandoná a escola de novo. [...] Eu tinha o meu projeto de vida. Queria tê a minha casa própria. Só pude voltá pra estudá, quando meus filho já tava tudo crecido. Sofri muita crítica do meu marido. Depois de um tempo, me separei e fiquei me perguntano: 'Meu Deus, o que eu vou fazê da minha vida?'. Fiquei sozinha... Um

pouco deprimida... Foi aí que me falaram que tava tendo aula de dança no SESC. Fui no crônico, fiz os exames e pedi o atestado. As pessoas que fazem parte do grupo é mais assim... Idosa. Tem de ir com a recomendação do médico. Foi assim que passei a participar das festas do SESC e conheci a minha amiga Gel. (Jaci, 65 anos).

Mais uma vez, percebi as entradas e as saídas do ambiente escolar e os motivos dos abandonos. As prioridades variam de uma pessoa para outra, mas o bem estar da família, ao que me parece, assume sempre a dianteira dos interesses. As minhas companheiras de viagem só retornaram à escola, por um período de tempo mais longo, quando os(as) filhos(as) já estavam encaminhados(as). No caso de Jaci (65 anos), foi preciso também que a família tivesse um abrigo permanente e somente depois de estar sozinha, se ocupou do lazer e da saúde mental. Nesse contexto, entre a escola e o atendimento médico, o uso da leitura e da escrita foi relativo à aprendizagem e à obtenção da licença para prática de atividade física. Essa senhora concluiu o Ensino Fundamental e o Médio, mas não parou por aí:

*Em 2016, vi que tinha um concurso da prefeitura, pra fazer curso técnico de enfermagem. Minha sobrinha me escreveu, pela internet. Tive até de fazer uma redação. Tinha gente escrevendo muitas páginas... Escrevi pouco, mas passei. [...] Faço o curso do meu jeito... Devagar... Leio as apostilas, faço as pesquisas e as atividades... Falta pouco pra eu me formar. Só tá faltando 4 matérias e o TCC, que é o Trabalho de Conclusão de Curso, que é o mermo que faz na faculdade. Quando meu filho fez a faculdade de Segurança no Trabalho, eu me lembro dele lá em casa fazendo essa coisa. **Agora, chegou a minha vez!** O professor me disse que eu tinha de escolher uma área. Escolhi Geriatria, mas ainda tô pensando no tema. Eu vou tê de escrever na mão e mandar digitado... Eu ainda não sei usar o computador, só sei usar o Zap⁵¹. (Jaci, 65 anos, grifos da autora).*

Jaci (65 anos) se preocupou com as diversas facetas de mais essa etapa de sua escolarização. A narrativa permite observar diversos eventos de letramento: o anúncio do concurso; a inscrição; a redação; a aprovação; as atividades de leitura e escrita, durante o curso. Além disso, revela práticas de letramento familiar relacionadas à sobrinha e ao filho. Jaci (65 anos) concluiu o curso técnico em enfermagem, em 2018. A *Figura 81* narra momentos dessa senhora.

⁵¹ Zap é a forma abreviada de se referir ao aplicativo WhatsApp.

Figura 81 – (Re)invenção de Jaci



Fonte: Jaci Sousa Silva, 2016-2019.

No último ateliê de 2018, confidenciou:

Fiz o curso e me esforcei pra superá minhas dificuldade. Teve hora que ficô muntcho [muito] cansativo, mas lutei e num [não] desisti. Já me formei e já tô pensano em fazê outro curso, em Geriatria ou em Instrumentação Cirúrgica. Todo dia, eu sinto que é uma vitória... (Jaci, 65 anos).

Essa companheira de viagem se reinventa, a cada dia, ao tentar se superar; busca sempre novas leituras de si, por meio da escolarização: primeiro, a formação básica e, mais recentemente, a formação técnica. Ao percorrer as instituições formativas, Jaci (65 anos) mostra coragem para realizar projetos pessoais, utilizando táticas para driblar as barreiras que surgem no caminho.

Trabalhar na infância não desestimulou Jaci (65 anos), tão pouco as outras viajantes, que seguem comigo. Assim, Solange (63 anos), embaladora de doces, construiu a sua história, ao se encantar pela escola:

Quando eu tava com uns 14 ano, fui trabalhá em casa de família, em Jequié. [...] Meus patrões me colocaram pra estudá no MOBRAL, apesar de eu já sabê lê, porque eu não levei a transferência. Assim, eles conseguiram o meu documento. Eles se mudaram pra Itabuna e eu fui junto. Lá, fui matriculada e estudei até a 7ª série. Depois, vim pra Salvador, mas de novo, não peguei minha transferência. [...] Abandonei a escola muitas vezes, porque em casa de família, nem sempre temos a oportunidade de estudá; nem todo mundo tem essa chance. Fiz supletivo, no Colégio Serravalle, da Pituba. Passei, mas como eu não tinha a transferência e não podia ir buscá em Itabuna, não me deram o meu documento. Eu abandonei, mais uma vez, antes de terminá [...]. (Solange, 63 anos).

Na labuta diária, retornou aos bancos escolares. Entre idas e vindas, travou sua luta também pela família. Em 1976, assinaram a carteira de trabalho e depois disso, essa senhora continuou pagando a previdência, mesmo quando se tornou funcionária pública. Para realizar seus sonhos, trabalhava obstinadamente:

*Eu sempre tive o sonho de tê a minha casa, por isso, pra aumentá a minha renda, trabalhei tomano conta de criança, muitas vezes, dia e noite, sem tirar folga, nem férias. Viajava e até tive de morá em São Paulo. **Foi uma época difícil!** Mas sempre fui responsável e consegui superá. Agradeço a Deus pela minha família, que sempre esteve do meu lado. Agradeço também por algumas patroa e patrão... Aqueles*

que assinaram a minha carteira, quando eu era muito jovem... Aquelas que ajudaram a cuidá da minha filha, dano brinquedo, merendas e deixando viajar com a gente... Aquele que me deu blocos, cimento, areia e arenoso para ajudar a construir a minha casa... Aqueles que me indicaram para outros trabalhos. (Solange, 63 anos, grifos da autora).

Por ter a carteira assinada aos 20 anos e depois continuar pagando à previdência oficial, Solange (63 anos) se aposentou por tempo de serviço, aos 55 anos. Isso possibilitou o desenvolvimento de duas outras práticas de letramento: a participação em diversos cursos e o retorno aos bancos escolares, de forma efetiva.

Pra não ficá sem fazê nada, em 2011, durante o dia, fiz vários cursos. Tenho os certificados de cuidador e acompanhante de idoso; primeiros socorros, feridas e curativos; atendente de farmácia, consultório odontológico, clínicas e hospitais; copeira dietista, camareira e cumim; auxiliar administrativo, operador de telemarketing, promotor de vendas e secretariado. Durante a noite, voltei a estudá e, como já tinha um tempo longe da escola e não tinha documento, recomecei da 2ª série, [...] e conclui, em 2016, no Colégio Professora Maria Bernadete Brandão. (Solange, 63 anos).

Vários eventos de letramento se sucederam. Dessa forma, a rotina dessa senhora foi modificada, de acordo com a motivação de poder retornar aos estudos, sem ter o trabalho como empecilho. Outros acontecimentos a influenciaram:

Uma vez, arranjei um paquera e engravidei. Minha mãe, minha irmã Ana Lúcia, e os meus sobrinhos Jucilene e Gilmar me ajudaram a cuidar da minha filha. O meu irmão Nijaldir foi como um pai pra ela. Mércia é uma menina muito boa. Nunca me deu preocupação. É motivo de muito orgulho. A gente é católica e desde pequena, ela é muito religiosa. Hoje, ela já está com 32 anos e é catequista. Sempre estudiosa, fez faculdade de Secretariado e está trabalhando terceirizada, na Justiça Federal. Ela organiza e confere planilhas de pagamentos, atua em processos eletrônicos de viagens e serviços. Todo mundo tem respeito e muito carinho por ela e ficam incentivando que ela continue estudando pra fazê concurso. Agradeço a Deus por tudo isso. (Solange, 63 anos).

A Figura 82 é um complemento das narrativas dessa idosa.

Figura 82 – (Re)invenção de Solange



Fonte: Solange dos Santos, 1976-2018.

Uma prática de letramento que pode ser vista tanto como familiar quanto religiosa é a relativa à participação na igreja católica. O ensinamento, com base na Bíblia e em outros materiais escritos, ficou arraigado, de modo que Mércia, a filha de Solange (63 anos), tornou-se catequista, ou seja, a pessoa responsável por transmitir a crença às crianças. Além disso, ao exibir a fita, junto com o primo, Gilmar, *Figura 82*, que ajudou na sua educação, Mércia deixa clara a fé em um santo. Nesse objeto, pode ser lida a mensagem: “Lembrança do Senhor do Bonfim da Bahia”. Segundo a tradição, quem adquirir a fita deve atá-la ao pulso e não removê-la, até que se desgaste naturalmente. Assim a pessoa será protegida e atrairá sorte.

Assim como Jaci (65 anos) e as demais companheiras dessa jornada, Solange (63 anos) fazia planos de ter a sua própria residência. Com esse intuito, trabalhou, incansavelmente, dia e noite, aqui e acolá. E, quando começou a conhecer um pouco sobre leis trabalhistas, mudou o comportamento, o que mais tarde garantiu a aposentadoria. Semelhante à Joselita (69 anos), viu a filha realizar um sonho: concluir a educação básica, ingressar em uma universidade e sair portando um diploma de nível superior.

A invenção de *Solange dos Santos*, iniciada com a tática do pai de registrar os(as) filhos(as) com um dos sobrenomes, deu lugar a outras reinvenções: entradas e saídas das escolas; o conhecimento mínimo sobre as leis trabalhistas; os vários cursos, de curta duração. Essa senhora sabe que o seu crescimento não está encerrado. Agora, a menina que embalava sonhos junto com doces, tentará uma nova fase em seu processo de formação: o ingresso em um pré-vestibular, para aumentar as chances de também obter a graduação.

Trabalhar, quando criança, privou Solange (63 anos) de algumas situações peculiares da infância, contudo, ela soube se desvencilhar das dificuldades e ir em frente. Edna (73 anos) também seguiu um caminho semelhante:

Quando eu tinha 8 ano, fui trabalhá na casa de uma família, no Rio de Janeiro. Quando fiz 14 ano, meus patrão tentaro me matriculá na Escola Azevedo Sodré, mas eu num [num] tinha documento e num conseqüi tirá. Eu voltei pra Salvadô. Andei todos cartório, num conseqüi. Tive que aumentá minha idade. Sem estudá sem nada, mas já sabia fazê o meu nome, portanto, tirei meus documento todos. (Edna, 73 anos).

Essa senhora se reinventou ao aumentar a idade em quatro anos. Assim obteve a certidão de nascimento e pode trabalhar de carteira assinada, fazendo limpeza na Petrobrás, depois na Construção Civil e, a seguir, em uma confecção.

Foi costurando que eu tentei me aposentá, por tempo de serviço, mas o meu patrão recolhia da gente e num pagava o INSS, por isso, eu me aposentei por idade. O dinheiro da aposentadoria é pouco, mas já é alguma coisa; melhó do que ficá pela rua pedino. Agradeço a Deus! Tenho minha casinha, pude ajudá os meus sobrinho, os 3 filho de um irmão destrambelhado. Registrei o mais novo. Agora, crio minha neta. Hoje, eu moro sozinha, mas esse filho só vai pra casa dele pra dormi, 10 hora da noite, quando eu chego da escola. (Edna, 73 anos).

Igualmente como outras senhoras, Edna (73 anos), por ter passado a conhecer algumas regras sobre a aposentadoria, conseguiu o benefício, que lhe era de direito e se orgulha de poder se sustentar, nesse momento da vida. O cuidado com a família persiste, de forma, recíproca. Em adição, participa de eventos de letramento durante a missa e também durante a organização e execução das festividades, além de ter a responsabilidade de fazer o acolhimento, ao dar boas vindas aos fiéis e ao entregar-lhes o folheto para acompanhamento da celebração.

Por ter a residência em uma localização privilegiada, recebe do carteiro vários exemplares do *jornal da Rede Excelsior de Comunicação*⁵². Isso facilita que os(as) vizinhos(as) tenham acesso a esse periódico. Outro modo de possibilitar eventos de letramento, de cunho religioso, ou dos cuidados com a saúde, está expresso nas camisas que, às vezes, usa. Sobre os estudos, em um dos ateliês, confidenciou:

Depois de eu velha, eu vi, na televisão, aquela senhora de 70 ano entrá no colégio e se formá. Foi aí que eu resolvi tamém estudá. Tô estudano, até hoje. Nada entra na minha cabeça, mas eu tô tentano. Eu frequento a escola todos os dia e tenho paciência em aprendê tudo o que a professora ensina. Sou um pouco cabeçuda, mas num desisto. (Edna, 73 anos).

Ao narrar detalhes sobre a reportagem, destacou: a matrícula realizada pelo neto; a participação da idosa, na sala de aula e também na formatura. Esses

⁵² *Jornal da Rede Excelsior de Comunicação* é um periódico mensal enviado aos sócios ouvintes da Rádio Excelsior da Bahia, uma emissora católica que, nos dias atuais, também pode ser acessada pela internet, por aplicativos para celulares, *tablets* e também por meio de outras redes sociais.

eventos de letramento contribuíram para uma mudança no comportamento de Edna (73 anos) que, começou a frequentar a escola depois de ter se aposentado e, apesar de reconhecer que tem dificuldade para aprender as matérias, entre reprovações e aprovações, persiste, incansavelmente. A *Figura 83* narra alguns acontecimentos.

Figura 83 – (Re)invenção de Edna



Fonte: Leidinalva Mercês, 2016-2018.

Sobre o projeto de reinvenção, revelou:

Eu concluí a 8ª série⁵³, em 2017. Teve até formatura. Recebi o diploma das mão da pró Ivone. Fiquei muito feliz! Eu tava pensano em pará de estudá, pra dá a vez pro meu filho. Ele trabalha, mas depende dos zoutro pra tudo, porque não sabe nada. Conversei, mas ele num quis. Foi por isso que eu me matriculei no 1º ano, pra estudá o 2º, até completar o 3º ano, mas eu fui convidada por um professô pra estudá no Tempo de Aprender. Ele disse que é melhó pra gente. Ele chamou eu e mais 3 coleça e disse que são as mermas matéria e os mermos professores. O bom é que só tem aula 3 vezes por semana e a gente termina em dois anos e meio. Já tomei a minha decisão, vou aceitá. (Edna, 73 anos).

Para essa idosa, estar na própria cerimônia de conclusão do Ensino Fundamental, foi a realização de um sonho, todavia estava disposta a mudar os planos para proporcionar ao filho a participação em atividades escolares, que pudessem ajudá-lo a resolver questões que envolvem a leitura e a escrita. O rapaz preferiu que a mãe continuasse a estudar e, nesse projeto de reinvenção, Edna (73 anos) tinha a pretensão de frequentar, diariamente, os três anos do Ensino Médio, ou seja, não cursaria a EJA.

O motivo dessa primeira opção não me foi revelado, caro (a) leitor(a), entretanto, no ano de 2018, essa companheira de viagem se transferiu para o “Tempo de Aprender”. Esse tipo de curso da EJA é organizado em semestres, em um regime semipresencial, pois visa atender alunos(as), que não podem ir ao colégio todos os dias. Ao que parece, as expectativas de Edna (73 anos) estão sendo atendidas, já que ela convenceu Maria Helena (77 anos) a se matricular em uma classe que oferece as mesmas condições. Sobre esse assunto, essa outra senhora revelou:

Eu tô é perdeno o meu tempo lá. No começo, tinha aula 3 vez na semana, agora só tá teno 2 vez. Eu já avisei à cordenadora, que paro ano, se continuá assim, eu num vô querê ficá. Eu já passei nas matéria que eu fiz, mas num tô teno aula direito. [...] Será que se eu falá com a diretora da Engomadeira, ela deixa eu voltá? Pelo menos nos dia que eu num tenho aula... Aí, eu ia ficá ino nas duas escola. (Maria Helena, 77 anos).

⁵³ Nome antigo utilizado para se referir ao último ano das séries finais do Ensino Fundamental.

Essa companheira de viagem está tentando articular uma tática para alcançar os seus objetivos: obter o certificado de conclusão do Ensino Médio pela EJA, mas também continuar a ter atividades escolares frequentes e significativas. Para isso, está disposta a cursar classes em escolas diferentes, durante a semana, entretanto, de acordo com as portarias de matrícula das Redes Públicas Estadual e Municipal, um(a) estudante só poderá acessar a sala de aula, se estiver devidamente matriculado(a) (BAHIA, 2018; SALVADOR, 2019). Dessa forma, legalmente, Maria Helena (77 anos) está impossibilitada de assistir aulas, no estabelecimento de ensino, que estudou anteriormente. Assim, para se manter cognitivamente ocupada, durante a semana, terá de articular outra tática.

Ao que parece, essa senhora escolheu, equivocadamente, o tipo de EJA, pois o governo do estado da Bahia oferece também um curso da EJA, com aulas presenciais, de segunda a sexta-feira. A Proposta Curricular, organizada em Tempos Formativos, denomina essa etapa de “Aprender a Fazer”, que contém dois Eixos Temáticos, cada um com duração de um ano, ou seja, ao final de dois anos, o(a) estudante poderá concluir o Ensino Médio, por meio da EJA (BAHIA, 2009).

Diferente da colega, Edna (73 anos), Maria Helena (77 anos) está insatisfeita, porque estava acostumada a ter aulas, diariamente, e a participar de diferentes eventos de letramentos, na escola. Sobre essas experiências nas turmas correlatas ao Ensino Fundamental, narrou em diferentes ateliês:

Tem professô que dá o texto pra gente pesquisá e levá pra estudá em casa, pra quando chegá no dia da prova, a gente sabê. Eles explica o assunto na sala e têm alguns que manda a gente fazê pesquisa na lan house. A gente paga 2 reais e a pessoa dá o papel com a pesquisa, tudo escrito. A gente pega o papel, com o texto e leva pra sala pra mostrá pro professô e depois, responde as pergunta. (Maria Helena, 77 anos).

Lá na escola tem festa na sala de aula e no pátio: dia das mãe, São João, Natal, no final do ano... Eu nem sempre participo, porque eu viajo pra Jequié, pra vê minha família... Mas teve um ano que eu ganhei no sorteio o balaio e ne outros eu ganhei caneca. Tem também homenagens e apresentação de peça, mas eu num gosto de ficá apareceno na frente de todo mundo. Teve um ano que a gente cantou pra professora Lúcia. Cada um ficô com uma estrofe. Esse ano [2017], o meu grupo apresentô a história de Michèle Obama, mas eu só ajudei; num falei nada. Todo ano tem a Feira dos Negócio, quando

os aluno traz as coisa que eles trabalha pra mostrá e pra vendê. Quem num tivé dinheiro pode comprá fiado e botá o nome na lista. Eu num compro, mas é bom porque a gente acaba aprendeno mais um pouquinho. (Maria Helena, 77 anos).

E, além disso, você se lembra leitor(a)? Essa companheira de viagem rememorou, com saudosismo, as atividades de leitura e escrita, proporcionadas pelas docentes das turmas correlatas às séries iniciais do Ensino Fundamental; elogiou, igualmente, o professor de Educação Física, que ministrava as aulas com exercícios corporais, mas também com textos.

Essas tarefas na classe, associadas à realização de pesquisas, ensaios, apresentações, além da participação em sorteios e na *Feira de Negócios*⁵⁴ se constituíram em eventos de letramento que, compartilhados com professores(as), coordenadora, colegas, funcionários e, até mesmo, com o(a) atendente da *lan house*, provocaram mudanças no comportamento dessa senhora que, a partir da autorreflexão, também demonstrou estar insatisfeita, em relação à conduta de alguns docentes:

*Comecei estudá em 1994 [...]. Estudei 4 ano e num passei. As professora era tudo boa, mas me dava aquele texto e marcava todas as resposta pra mim. **Elas me dava as resposta de mão beijada!** Foi por isso que eu demorei de aprendê. Nessa época, eu já morava na minha casa e como a escola era longe, eu tinha de pegá o ônibu de quinze pras onze e só chegava em casa perto de meia noite. Contaram pro meu filho. Ele me reclamou e eu tive de saí. Depois, tive de fazê uma cirurgia e fiquei sem i pra escola, porque fui pra Jequié. Passou um tempo e aí eu fui estudá na Engomadeira. Tive muitas professora, repeti de ano tamém, mas aprendi. É por isso que eu dou nota 10 pras minhas professora. Eu só num gosto muito de um, agora [2017], que enche o quadro de coisa e bota a gente para copiar o tempo todo e num exprica nada. (Maria Helena, 77 anos, grifos da autora).*

Ter as respostas das atividades e/ou o quadro cheio de anotações são eventos de letramento, que não favorecem o domínio da lectoescrita, tão pouco o raciocínio pode ser estimulado. A lousa com inúmeros exercícios estanques, sem aplicabilidade, não corroborava com as expectativas dessa senhora. O esforço de ir

⁵⁴ *Feira de Negócios* é um projeto que tem como culminância a exposição e comercialização de produtos confeccionados e/ou negociados pelos(as) estudantes, no cotidiano, como forma de sustento, tais como: artesanatos, alimentos, materiais de higiene pessoal, dentre outros.

do trabalho para a escola fazia parte do seu projeto de reinvenção, embora desempenhasse a função de copista e se arriscasse no retorno para casa. Mais uma vez, o cuidado dos familiares tomou lugar e a falta de saúde a fez parar de estudar.

Vale lembrar que até 1988, para comprar, ir ou vir, Maria Helena (77 anos) precisava da ajuda de outras pessoas e foi até enganada por uma patroa. Como Edna (73 anos), Domingas (72 anos) e Benedita (80 anos), essa companheira de viagem não frequentou a escola, na infância. Quando lemos Queirós (2004), revelou:

Num estudei quando criança, mas aprendi um bocadinho de coisa de cabeça, antes de ir pra escola. De cabeça quer dizê que, às vezes, as pessoa me indicava algum nome e, até hoje, o povo me exprica alguma coisa. [...] Quando eu fui pra escola, eu já sabia fazê meu nome, mal feito, mas fazia; já contava de 1 até 200 e já sabia contá de 10 em 10; já sabia os número da folhinha [folhinha⁵⁵], os números das casa e conhecia alguns nome de rua. Uma vez, quando eu trabalhava no Edifício Serra Real, na Graça, eu fui com um namorado procurá um prédio, lá no Campo Grande. Era o Edifício Varela. Nem eu, nem ele sabia lê. Lembrei das letra que eu sabia e a gente achou o lugá. (Maria Helena, 77 anos).

Guardar informações na memória foi uma das táticas utilizadas, no cotidiano, por essa senhora que, aos poucos, foi modificando o comportamento. A interação com outros(as) possibilitou a seguinte reflexão:

Eu considero que aprendi muito na escola. Um pouquinho daqui, um pouquinho dali, vai juntano e a gente vai aprendeno. Muitas coisa, que eu não sei, meu filho me dá uma dica. Às vez, minha neta me dá outra, as professora me dá outra e, por aí, eu vô encontrano as coisa e acreditano. (Maria Helena, 77 anos).

No seu projeto de reinvenção, tem se apropriado das práticas de letramento escolares, mas também das religiosas. Na tentativa de melhor dominar a lectoescrita, essa estudante da EJA começou a ler os folhetos evangelizadores, que são distribuídos na rua; passou a frequentar uma igreja e se converteu. Hoje, participa, ativamente, dos rituais e encontros semanais da religião, principalmente da leitura e escrita de um periódico, *Figura 84*.

⁵⁵ *Folhinha* é um tipo de calendário impresso em folha(as), correspondente(s) aos dias e/ou meses do ano. Em muitos casos, apresenta outras informações, tais como: feriados, fases da lua, dias santos.

Figura 84 – Periódico Adventista: Escola Sabatina

Capa



Lição da Escola Sabatina, Tatuí, n. 487, p. 29,
jan. fev. mar, 2017.

Quinta-feira, 26 de janeiro Ano Bíblico: Êx 28, 29

Por que isso importa?

A questão da personalidade do Espírito Santo é de extrema importância e tem muitas implicações de caráter prático. “Se Ele é uma Pessoa divina e O consideramos como influência impessoal, então estamos roubando dessa Pessoa divina a deferência, honra e amor que Lhe são devidos” (LeRoy Edwin Froom, *A Vinda do Consolador*, p. 40).

Se pensamos no Espírito Santo apenas como um poder divino misterioso, nossos pensamentos serão: “Como posso ter mais do Espírito Santo?” Mas se pensamos no Espírito Santo como uma Pessoa divina, nossa pergunta será: “Como o Espírito Santo pode ter mais de mim?” A questão decisiva é: você deseja ter o Espírito Santo, ou quer que Ele o tenha? Você resiste à Sua influência, ou está disposto a segui-Lo em alegre obediência? (veja Rm 8:12-14; Gl 5:18-24) Você quer usar o Espírito Santo de acordo com seus planos, ou confiar nEle para que possa habilitá-lo a se tornar mais semelhante a Jesus Cristo e fazer o que Ele tem em mente para você? Você leva a sério o fato de que o seu “corpo é santuário do Espírito Santo que está [em você], o qual [você tem] da parte de Deus” (1Co 6:19)? Está você disposto a glorificar a Deus com o seu estilo de vida?

8. Leia Romanos 5:5 e Efésios 2:18, 19. Qual é a relação entre o Espírito Santo e o amor de Deus? Que impacto isso tem para você e sua igreja? Complete as lacunas:

Deus derrama Seu Amor em nosso meio
por meio do Eu e Paulo que Ele concedeu.

Lição da Escola Sabatina, Tatuí, n. 487, p. 60, jan. fev. mar, 2017.

Domingo, 26 de fevereiro Ano Bíblico: Dt 4-7

O Espírito Santo nos une a Cristo

O Espírito Santo nos une de diversas maneiras. Não existiríamos como igreja se Ele não tivesse primeiramente nos unido a Cristo. Jesus é o cabeça da igreja (veja Ef 1:22, 23; 5:23). Por meio do Espírito Santo, estamos efetivamente unidos ao próprio Cristo. A união com Cristo é o fundamento de todas as bênçãos da salvação, pois tudo que temos no Senhor provém dEle. Nossa adoção como filhos e filhas de Cristo, nossa justificação, bem como nossa santificação, o fato de vivermos uma vida vitoriosa sobre o pecado e a nossa glorificação final – recebemos tudo isso por meio da nossa união com Cristo. Portanto, Ele deve ser o fundamento de toda a nossa experiência cristã.

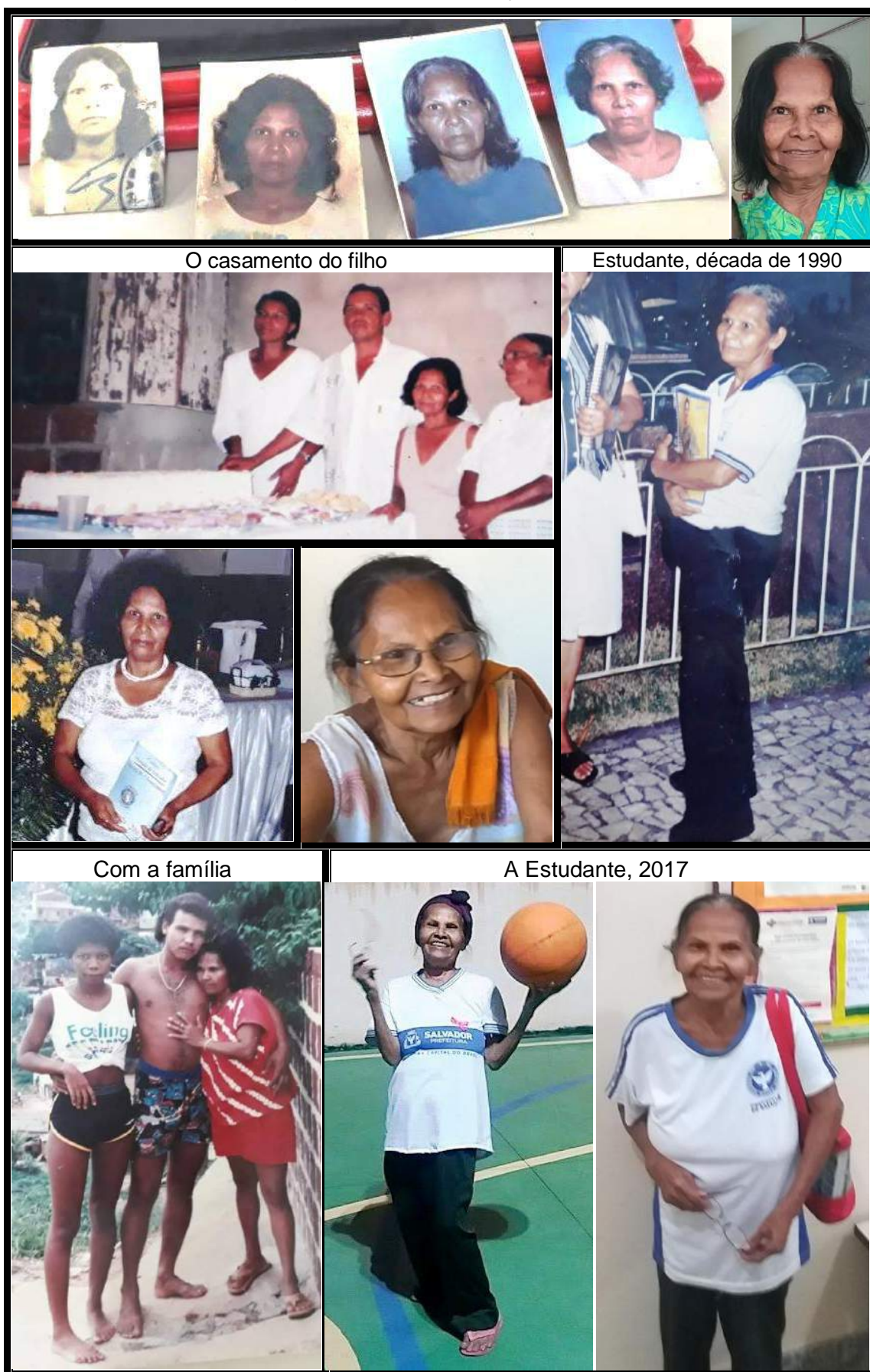
1. Leia Efésios 2:18, 20-22 e 1 Pedro 2:6, 7. Qual é o papel de Cristo e do Espírito Santo na criação da igreja?

Cristo nos uniu a Deus
seus filhos para no
Sabão

Fonte: Ministério Pessoal da Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia, 2017.

Alguns momentos dessa idosa são narrados a seguir, *Figura 85*.

Figura 85 – (Re)invenção de Maria Helena



Fonte: Maria Helena Ramos Santos, [196?]-2017.

Essa companheira de viagem trilhou vários caminhos para se reinventar. Hoje, mantém uma rotina de atividade física: intercala corridas e caminhadas, na Avenida Silveira Martins; no Cabula. A vontade de alcançar os seus objetivos a faz perseverante e, com obstinação, continua a estudar, na escola, em casa e na igreja. Domingas (72 anos), como Maria Helena (77anos), descobriu a fé na palavra escrita na Bíblia, por isso, leitor(a), essa ex-estudante do MOBREAL, decidiu retornar aos bancos escolares. Sobre a motivação, ela narrou:

Comecei a lê a Bíblia, depois que encontrei uma no ônibu, [...]. Eu entendi pouco e acabei largando ela de lado. Nesse tempo, eu era católica, mas só ia na igreja em tempo de festa, nas missa de finado, ou nos batizado. Um dia, ouvi no rádio um padre dizendo que a Bíblia num era pra sê lida como um livro qualquer, que ela num deve sê abandonada e que a gente tem que lê e meditá sobre o que tá escrito. Num me importei com o que ele disse, naquela hora, mas quando duas vizinha pediro minha casa pra fazê o 'Natal em família', eu deixei e depois disso, passei a acompanhá as reunião nas outras casa. O que me chamou mais atenção foi que um dos rapaz que fez a homilia, a expriçãoção do evangelho, falou que muita gente era convidado pra i pra igreja, pra escutá a palavra de Deus, mas preferia ficá com a cara presa na televisão... Era isso que eu fazia... Desse dia em diante, eu comecei a participá mais das coisa da igreja. (Domingas, 72 anos).

Depois de participar dos eventos de letramento com os(as) vizinhos(as), essa idosa modificou, drasticamente, suas ações, ao dedicar parte do tempo à religião.

Eu passei a i pros Grupo Bíblico; passei a ajudá no acolhimento, na limpeza da igreja e a cuidá das roupa do padre e da liturgia. Entrei também pro Grupo de Oração da Renovação Carismática. Pra continuá nesse grupo, eu tive de me crismá, quer dizê, confirmá o meu batismo e me confessá. No dia da minha crisma, ganhei uma Bíblia de presente das mão do padre. Passei a lê essa Bíblia todo dia, pela manhã, pelo menos um ou dois versículo. Se eu num pudé lê pela manhã, eu leio durante a noite, antes de dormí. [...]. Acho bonito a expriçãoção do evangelho. Nos Grupo Bíblico mermo, tem aqueles que utiliza um livro pra ajudá a gente a entendê. [...]. Os zoutro, como eu, utiliza um jornal pra leitura do livro do dia, de Eclesiastes, de Isaias, ou outro que for daquele dia. (Domingas, 72 anos).

Cercada pelos afazeres católicos, essa senhora passou a participar de inúmeros eventos de letramento, todavia algo a incomodava:

Em 2007, voltei a estudá, porque queria desenvolvê a minha leitura. Eu já sabia lê um pouco, mas num sabia escrevê. Voltei pra escola pra lê e escrevê melhó, pra podê ajudá nas função da igreja. Queria tamém entendê algumas palavra da Bíblia, porque se a gente num entende, é a merma coisa de num tá leno. [...] Eu tive de deixá de i pros Grupo Bíblico, porque as reunião são de noite, no mermo horário das aula, mas continuei no Grupo de Oração. (Domingas, 72 anos).

Ao fazer uma autorreflexão, reconheceu que interagiu melhor com os textos bíblicos, quando tinha a orientação de outros fiéis. Para desempenhar uma *compreensão responsiva ativa* (BAKHTIN, 2006), sem depender de ninguém, Domingas (72 anos) retornou aos bancos escolares, aos 60 anos. Essa idosa precisou fazer escolhas, para organizar o tempo.

Eu ia todo dia pra escola. Lá, nunca fui discriminada. [...], eu tanto lia como escrevia. 'Palavra Cruzada' era comigo mermo! Estudava, às vez, cochilava. A professora me chamava, passava os exercício, eu fazia. Naquele tempo, eu ainda trabalhava e, quando chegava em casa, eu fazia o devê todo. Depois, que eu mudei de escola, foi a merma coisa: direto, eu estudava;. Eu ia até no quadro. Foi tanto que a professora disse que eu já tava pronta pra passá de ano. (Domingas, 72 anos).

Como outras estudantes da EJA, repetiu o ano e até mudou para uma escola mais próxima de casa, na tentativa de diminuir a possibilidade de se envolver em ocorrências relacionadas à violência urbana. O cansaço, vencido pelo empenho da estudante e pela atenção da professora, deu lugar à realização dos planos. Tudo parecia estar bem, entretanto problemas começaram a acontecer:

Sabe o que me travou? Primeiro, meu primo Manoel morreu. Uma semana depois, foi Lucinha, a minha irmã mais velha. Eu faltei uns dia e quando cheguei na escola, avisei. Pouco tempo depois, minha cunhada, Morena, morreu. Foi aquele desespero... Mermo assim, eu fiquei uma semana em casa e voltei. Tinha até um menino de lá de Conceição⁵⁶ que estudava na minha sala. Ele me ajudava com a lição atrasada... Depois, foi meu sobrinho-neto, Davizinho, de apenas 3 ano, que faleceu. Foi um grande sofrimento, porque eles tudo ficaro doente e morrero, de repente. Raimundo, o avô de Davizinho, estava

⁵⁶ Conceição da Feira, cidade natal de Domingas (72 anos).

muito doente e logo também morreu. Eu levei uns dia sem ir, quando cheguei na escola, a professora me perguntou porque eu tinha faltado tanto. Conteí a ela, que tinha falecido o meu outro irmão. Na frente de todo mundo, ela virou assim e disse: 'Aqui tem uma aluna, que de tanto enterrará parente, a última, eu acho que vai ser ela'. Bateu a porta e saiu. Eu num disse nada, nem fiz queixa, mas aquilo me travou. (Domingas, 72 anos, grifos da autora).

Por sete anos, essa idosa esteve, assiduamente, nas salas de aula da EJA, todavia, as ausências constantes do último período fizeram a docente desconfiar da veracidade das informações. A frequência irregular na EJA pode ocorrer por diferentes motivos, muitas vezes relacionados à aquisição ou perda do emprego, às doenças, às catástrofes naturais e, como no caso de Domingas (72 anos), à morte de entes queridos. O conflito que se estabeleceu teve consequências irreparáveis:

Minha cabeça travou mesmo, porque eu tava sentindo uma coisa no coração. Eu tava ali pra aliviá o meu sofrimento. Na idade que eu tô, pra escola, de noite, é um sacrifício, mas eu tava tentando me distrair. Recebê uma resposta daquela foi uma decepção! Não teve quem fizesse eu voltá [...]. Ela [a professora] mandou recado, a diretora mandou recado, mas eu deixei de estudá. (Domingas, 72 anos).

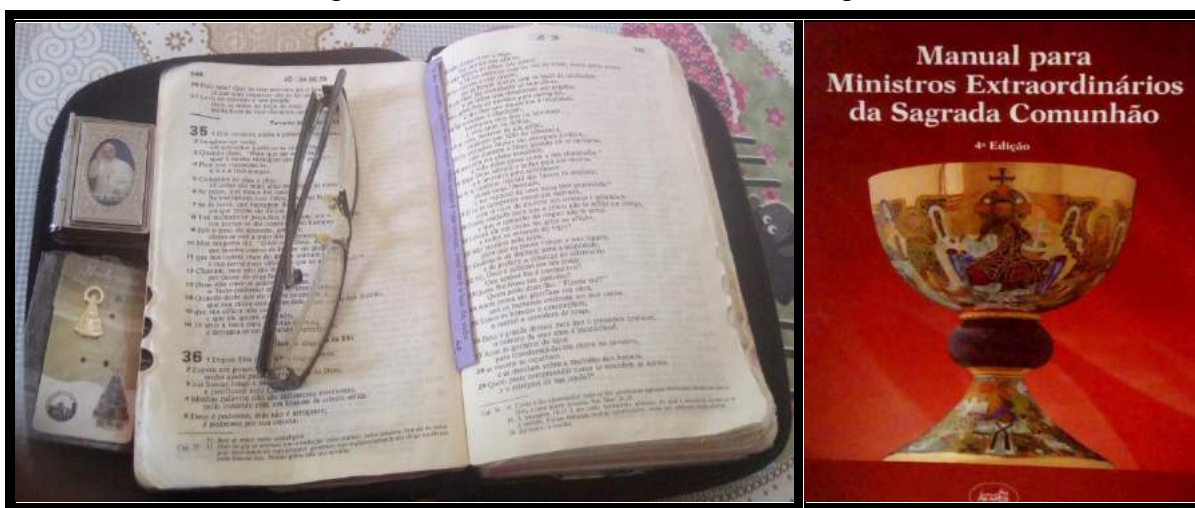
Desse modo, essa companheira de viagem passou a fazer parte das estatísticas de evasão na EJA, que apresentam diversas causas, dentre elas: os fatores socioeconômicos e culturais (PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013); o método de ensino que, muitas vezes, não considera o perfil dos(as) estudantes dessa modalidade (SILVA *et al.*, 2019); as medidas adotadas pelo Estado, que parecem estar muito distantes das necessidades dos(as) alunos(as) (SIMÕES, 2017); a inadequação dos currículos (CATELLI JÚNIOR, 2019); o comportamento de estudantes e professores(as).

A postura da docente poderia ter evitado o problema. Bastava ter usado um pouco do tempo para conversar com a estudante, para escutar o que a idosa tinha a dizer. Isso não aconteceu, certamente, por causa da falta de empatia e talvez porque a professora desconsiderou características específicas dos(as) alunos(as) da EJA. Esse conflito confirma que a formação dos profissionais, que atuam nessa modalidade, precisa atentar tanto para a adequação dos conteúdos e da metodologia, quanto para a diversidade da clientela (DANTAS, 2012), constituída

por jovens, adultos e idosos. Ouvir com atenção pode possibilitar compreender determinadas condições em que os(as) estudantes da EJA estão inscritos(as); pode auxiliar, dessa maneira, o trabalho docente e evitar complicações.

Você se lembra, leitor(a)? Após deixar de frequentar a escola, Domingas (72 anos), retornou ao *Grupo de Oração da Renovação Carismática* e passou a fazer parte da *Pastoral da Saúde*. Desse modo, tornou-se ministra da eucaristia. Agora, faz a leitura da Bíblia e de um manual, *Figura 86*⁵⁷, como forma de preparação e também durante as visita aos(às) enfermos(as).

Figura 86 – Bíblia e manual de Domingas



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

Ao que parece, os eventos de letramento que participou quando esteve na escola, associados aos partilhados na instituição religiosa, têm contribuído para que essa idosa possa se reinventar. Sobre esse assunto, externou a sua autorreflexão:

O tempo que fiquei na escola me ajudou muito, muito mermo [...]. Tem palavra que eu leio juntano e tem palavra que eu leio corrido. Escrevê que eu num escrevia nada, agora escrevo algumas palavra certa. Eu ainda leio gaguejando e esqueço algumas letra, mas eu sei que melhorei. Toda minha dificuldade é porque quando eu escrevo fica faltano letra. Às vez, boto a letra errada no lugá que não é. Têm coisa que eu escrevo, que eu entendo, outras não. [...]. O que eu mais queria, eu já consegui: era lê a Bíblia, sozinha e podê entendê o que tá escrito. Isso eu faço todos os dia... Agora, estou procurando um velho para casar. (Domingas, 72 anos).

⁵⁷ A *Figura 86* e a *Figura 87* foram registradas por mim, em dezembro de 2017, durante visita a essa senhora, após ela ter sofrido um acidente em casa, que precisou fazer a cirurgia de um braço.

Domingas (72 anos), tal como Edna (73 anos), é solteira e mora sozinha, mas criou um sobrinho. Assim rememorou:

Em 1969, um irmão e também a esposa ficaro muito doente. Ela tava grávida e eles tinha quatro filho pequeno; um deles nem andava. Quando o caçula nasceu, Lucinha, minha irmã mais velha, trouxe ele pra casa da gente. Passei a cuidá de Roberto Carlos e, até hoje, ele me chama de mãe. Ele tem 3 filhos: Carlos Eduardo, Wellington e Robert. Todos me chama de “Minha avó”. Agora, eu já tenho um bisneto, chamado Eduardinho. (Domingas, 72 anos).

Apesar de ter perdido entes queridos, essa idosa tem, além do filho, netos e bisneto, a companhia de muitos(as) sobrinhos(as). Para cuidar da saúde, essa senhora visita regularmente os médicos, faz caminhadas, acompanhamento da diabetes e da hipertensão. Por causa dessas doenças, teve de aprender a usar o glicosímetro e o tensiômetro. Embora sempre haja anotações da quantidade de comprimidos que precisa tomar nas caixas dos remédios, *Figura 87*, contou que no dia a dia guarda esse tipo de informação na cabeça. O caderno que antes utilizava na escola, agora usa como agenda para contatos telefônicos.

Figura 87 – Tensiômetro, remédio, óculos, caderno, celular...



Fonte: Leidinalva Mercês, 2017.

A *Figura 88* narra um pouco da rotina dessa companheira de viagem.

Figura 88 – (Re)invenção de Domingas



Fonte: Domingas de Sousa Santana, 2014-2019.

Domingas (72 anos) herdou o nome por causa do dia que nasceu. Segundo a tradição bíblica, após criar o mundo, Deus reservou o *domingo* para o descanso. Talvez, como uma homenagem, essa idosa utilize o tempo para prestar amparo religioso aos(às) enfermos(as), no hospital e nas casas. A sua saúde delicada não a fez desistir desses préstimos. Do mesmo modo, Maria do Carmo (61 anos), cujo nome também tem raízes religiosas, se dedica a seguir o Catolicismo, ao realizar, igualmente, atividades como voluntária.

Você se lembra, leitor(a)? Essa companheira de viagem participou, na adolescência, de eventos de letramento com o padre Julião e com as freiras vindas da Bélgica. Essa experiência contribuiu para a formação e para o desenvolvimento de práticas de letramento de cunho religioso, que influenciam, ainda hoje, as ações dessa senhora, que se tornou auxiliar da catequese e da Pastoral da Criança. Sobre essas atividades, narrou:

Em 2017, eu passei a fazê parte da Pastoral da Criança. Sou da comunidade Santa Maria Mãe de Deus, na Vila Dois Irmãos, [...], aqui no Cabula. Lá também ajudo a cuidá das crianças, a preparar e servir o lanche, pesar, levar pro banheiro, deixar tudo limpinho, arrumadinho, quando acaba. O pessoal mais antigo já me falou, mas eu ainda não fui pra formação. (Maria do Carmo, 61 anos).

Eu sou uma auxiliar. O que eu faço é tomá conta das crianças menorzinha; cuido da merenda e fico junto com as catequistas, na sala, pra ajudá as criança a entendê as lições. [...] Quem é auxiliar participa das reuniões, dos seminários, dos retiros; tudo como as catequistas. Às vezes, eu leio um livro pra eles [crianças], quando consigo emprestado. Teve uma vez que eu levei um. O nome era... 'Descobrimo a Bíblia'⁵⁸. Todo mundo gostou muito, porque, além das histórias serem muito boas, ainda tem umas abinhas, que quando vai abrino, a cena vai mudano. Eles [crianças] fizeram rodinhas pra ler e descobriram bem mais abas do que eu. (Maria do Carmo, 61 anos).

Ao participar e promover eventos de letramento religioso, essa idosa se reinventa, pois transforma a própria vida e a de outros(as). Essa filha de lavradores, que trabalhou exaustivamente na infância, contou: “*Mesmo com dificuldade, eles criaram os filhos do jeito que puderam... Era uma roupa de vestir em casa e a outra de ir ver*

⁵⁸ DESCOBRINDO A BÍBLIA. São Paulo: Caramelo livros educativos, 2002.

Deus; sapato a mesma coisa.” (Maria do Carmo, 61 anos). Talvez por isso, o pai dessa companheira de viagem se preocupasse tanto com o sustento da família e considerasse outros assuntos de menor importância. Sobre esse tema, revelou:

Quando tinha dever de casa, eu ficava trabalhando com o caderno do lado. Meu pai sempre se aborrecia, dizem: ‘Ou vai trabalhá, ou vai ficá fazeno a lição?’. [...]. Antigamente se fazia um provão no final do ano. Ele não compreendia e disse que eu fazia depois, que a gente tinha de colher, manocar⁵⁹ e armazenar o fumo [...]. Eu falei que tinha prova; minha mãe falou, mas não adiantou. Eu tive de ficá. Perdi a prova e tive de repetir o ano. (Maria do Carmo, 61 anos).

Apesar da parca condição, a pequena Do Carmo teve tempo para se divertir:

Eu trabalhei muito, mas não fui uma criança triste, nem revoltada pela vida que levava... Quando chegava o fim de semana, a gente brincava de gangorra, de balanço... Tinha boneca de pano, outras feitas de maniba. Maniba ou manaíba é o talozinho da mandioca. Como o talo é oco no meio, dá pra furar e botá um bracinho, uma perninha... Tinha também boneca de milho, sem braço, nem perna; só era a cabeça com cabelo e o corpo... (Maria do Carmo, 61 anos).

A criançada se reunia também com outros objetivos. Sobre isso, rememorou:

Quando eu estava aprendendo a lê, uma ajudava a outra no caminho da fonte, ou no caminho da escola. A vontade de aprendê ler era tanta que ficava quatro, cinco, seis meninas, uma ensinando a outra o que tinha aprendido na escola. A maioria dos pais e mães não sabiam ler e a escola era só duas horinhas pela manhã. (Maria do Carmo, 61 anos).

Motivadas pela possibilidade de descobrir um caminho para adentrar o mundo das letras, as garotas compartilhavam o saber construído nos bancos escolares. Mesmo sem a presença de alguém que dominasse a linguagem escrita, elas aproveitam a oportunidade para desenvolver eventos de letramento, que as conduziram a uma mudança na condição de não saber ler e escrever. Realizada ainda na infância, essa sutil *arte de fazer*, articulada nas minúcias do cotidiano (CERTEAU, 1994), garantiu a inserção da pequena Do Carmo e das colegas na sociedade grafocêntrica.

⁵⁹*Manocar* significa juntar folhas para secagem.

Essa senhora narrou detalhes sobre outras táticas: *“Quando eu comecei a aprendê a fazer as letras, a pró dizia pra gente fazê a bolinha e puxá a perninha. Nessa época, onde a gente morava, em todo canto tinha areia. Eu escrevia muito na areia, muito mesmo.”* (Maria do Carmo, 61 anos). Você se lembra, leitor(a)? Essa companheira de viagem rememorou eventos de letramento, que ocorreram nos anos seguintes: a escuta das novelas do rádio; a escrita das letras das músicas; a leitura de livros, revistas e fotonovelas. E acrescentou: *“Passei a lê qualquer coisa que aparecesse. Não tinha como comprá; eu pedia emprestado. Até no caminho da fonte, a gente sentava na ladeira, só pra lê. Se meu pai visse, ficava reclamano, A gente lia uma parte em algum lugar e depois, lia o resto, na escola, antes da pró chegá.”* (Maria do Carmo, 61 anos).

Os esforços foram recompensados, pois se tornou professora leiga de crianças e alfabetizadora do MOBREAL, aos 19 anos: *“Fiz isso durante 4 anos... Eu assinei um contrato na prefeitura e recebia o dinheiro pelo banco, mas não tinha carteira assinada.”* (Maria do Carmo, 61 anos). Como outras senhoras, participou de eventos de letramento que proporcionaram o conhecimento sobre direitos trabalhistas. Esse foi o principal motivo que a fez abandonar a profissão docente e vir procurar um emprego com as garantias asseguradas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Assim, contou:

Com 23 anos, vim pra Salvador. [...]. Comecei a trabalhá com serviços gerais em uma academia de ginástica. Fui aprendeno, passei pra auxiliar de escritório. Eu cuidava do dinheiro da empresa: recebia e fazia todos os pagamentos; ia pro banco e fazia o inventário no final do ano. Depois, fiz o curso de massagista e continuei fazeno as duas coisas, mas a minha carteira continuou assinada apenas como auxiliar de escritório. Trabalhei assim por um bom tempo. [...] A academia fechou e eu fiquei desempregada. Aluguei uma barraca, junto do ponto de ônibus da UNEB, no Cabula e tentei vendê lanches e o ‘Jornal A Tarde’. Eu gostava, porque eu lia e ficava sabendo as notícias, todos os dias, mas vendia pouco e não estava tendo lucro. Trabalhei avulso e depois consegui um emprego como auxiliar administrativo. Agora, estou doida para me aposentá. Já dei entrada nos papéis e estou aguardano. (Maria do Carmo, 61 anos).

Essa companheira de viagem se aposentou e passou a fazer apenas serviços esporádicos, no escritório. Quando voltou a estudar, recomeçou nas turmas da EJA correlatas às séries finais do Ensino Fundamental. Sobre esse período, desabafou:

Na EJA, tinha uns professores que eu não sei se eram alerdados. Às vezes, nem terminavam o assunto... Se alguém perguntasse alguma coisa, eu não sei se não sabiam responder, ou estavam com preguiça. Era por isso que eu não entendia todas as aula. A gente tinha que correr atrás e consegui os textos. A gente estudava e, de qualquer jeito, passava. Graças a Deus, eu passei e mudei de escola. Nessa outra, eu não tive muita dificuldade, porque encontrei professores, que me incentivaram. A gente não tinha livro, mas os professores emprestavam os livros deles. A gente xerocava algumas páginas. Quando eram muitas, até encadernava. Não eram todas as matérias, mas História, Geografia, Ciências, sempre a gente juntava com os colegas pra fazê as apostilas. [...]. (Maria do Carmo, 61 anos).

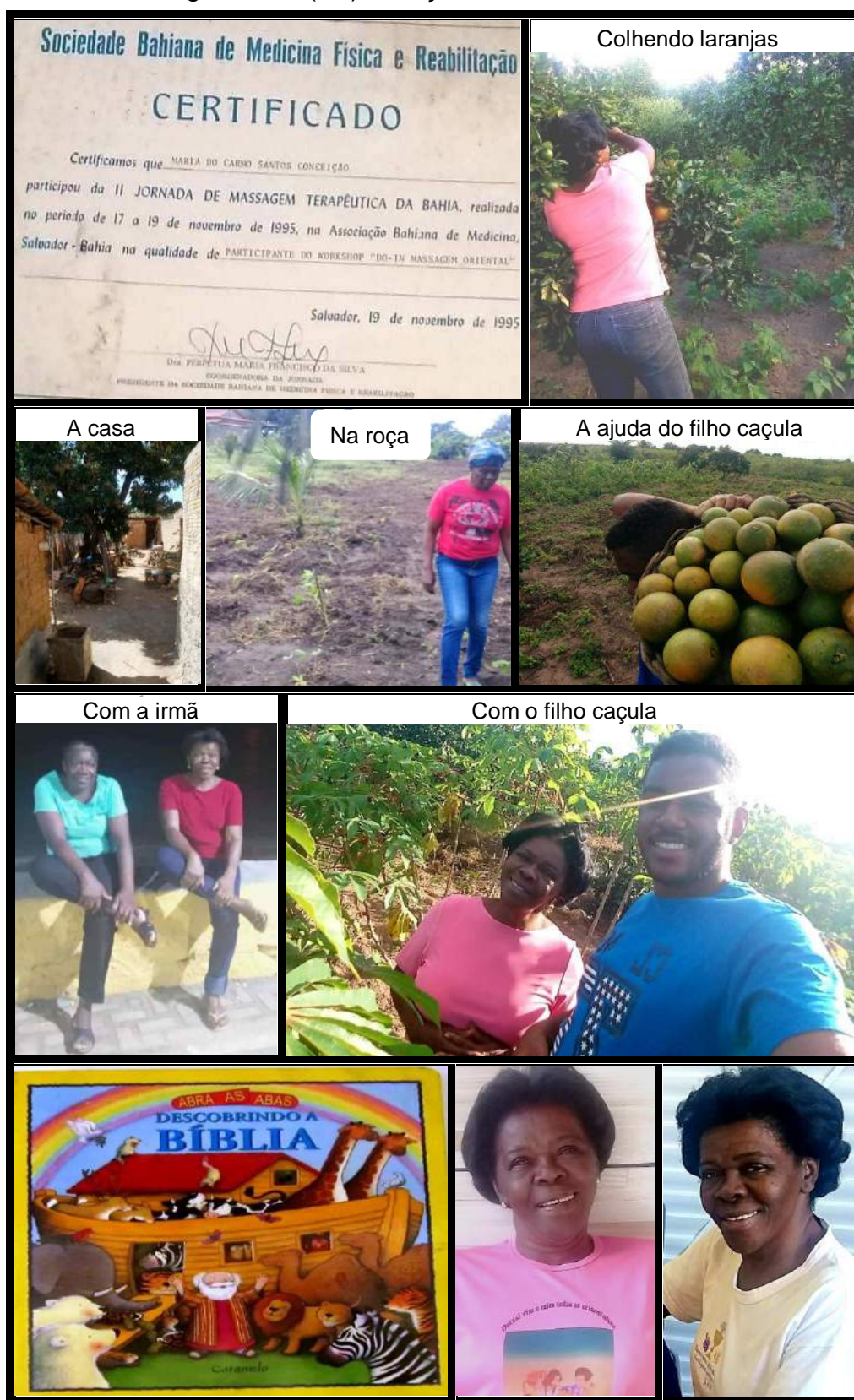
A autorreflexão dessa idosa aponta para o desinteresse de docentes, que lecionam na EJA, talvez por falta de opção. Certamente, há outras causas, entretanto, o fato de o número de turmas do *ensino regular*⁶⁰ noturno ter sido reduzido, drasticamente, em Salvador, pode ser uma explicação. Assim, muitos(as) professores(as) se deparam, nas salas de aula da EJA, sem uma formação adequada; desconhecem as especificidades dessa modalidade e atuam, muitas vezes, como se estivessem em turmas do *ensino regular diurno*, nas quais a carga horária semanal e a quantidade de anos é superior ao tempo de estudos na EJA .

Desde a infância, Maria do Carmo (61 anos) tem articulado táticas para alcançar seus projetos de (re)invenção: as tentativas de escrever as letras na areia; o compartilhamento dos conhecimentos, dos livros e das revistas, no caminho da fonte e da escola; o aproveitamento de parte do tempo dos afazeres para responder as atividades escolares; o trabalho como professora leiga; os cursos na área administrativa e de saúde, na academia; a comercialização e leitura do jornal “A Tarde”; as ações para aprender os assuntos, na EJA.

Essa senhora tinha a pretensão de, ao concluir essa modalidade de ensino, fazer faculdade de Fisioterapia, mas os problemas de saúde estão atrapalhando o desenvolvimento desse objetivo. Mesmo assim, essa idosa está feliz por morar próxima à família: os filhos, a filha, a neta, a irmã e as sobrinhas. Além disso, sempre que tem oportunidade, viaja para Sapeaçu. A *Figura 89* narra alguns momentos dessa companheira de viagem.

⁶⁰ *Ensino Regular*, nesse caso, se refere ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, estruturados com base na idade dos estudantes, menores de 18 anos.

Figura 89 – (Re)invenção de Maria do Carmo



A respeito da terra natal, contou: “*Vou sempre a Sapeaçu, pois tenho um sítio lá. Não trabalho como antes, mas cuido de um pequeno terreno, que é só meu por herança. Lá, eu me divirto na roça, com as paisagens e com os animais.*” (Maria do Carmo, 61 anos). Além disso, cuidar dos(as) meninos(as) da catequese e da Pastoral da Criança é outra opção dessa idosa. Nesse sentido, veste camisas, *Figura 90*, que podem possibilitar a participação de outras pessoas em eventos e práticas de letramento.

Figura 90 – Camisas de Maria do Carmo



Fonte: Maria do Carmo Santos Conceição, 2017-2018.

Ao exibir trechos da bíblia na roupa, acompanhados de ilustrações, do nome da comunidade e do grupo que faz parte, Maria do Carmo (61 anos) declara, voluntariamente, a identidade e a afiliação ideológica religiosa. Diferente das idosas e de outros(as) residentes em *Nukulaelae*⁶¹, que ignoravam a impressão nas

⁶¹ *Nukulaelae* é uma área geograficamente isolada, do estado de Tuvalu, na Polinésia, atol onde Besnier (1995) realizou a pesquisa, que teve como objetivo investigar como o povo *Nukulaelae* adotava ou adaptava o letramento. Na década de 1990, o local possuía cerca de 350 habitantes, multilíngues, contudo, apenas 5% dessa população tinha cursado o Ensino Médio. A escrita foi integrada à sociedade, principalmente, por meio de cartas e sermões, mas outras formas foram inseridas no cotidiano, tais como: letras de música; convites; telegramas; listas, para guardar os registros; ilustrações em camisas, que foram trazidas ou enviadas por familiares que trabalham fora da ilha.

camisas que usavam (BESNIER, 1995), para essa senhora, as inscrições e gravuras significam maneiras de ensinar aos mais jovens sobre a fé católica; vestir esse tipo de camisa é motivo de orgulho. Verônica (75 anos) também demonstrou esse sentimento, quando contou sobre a sua participação como líder da Pastoral da Criança. A *Figura 91* narra um pouco dessa história, por meio de algumas camisas.

Figura 91 – Camisas e bonés de Verônica



Fonte: Verônica Amorim Santana, 2007-2019.

Em todas as impressões, há a apropriação de um trecho bíblico, que exibe o objetivo do trabalho do grupo. Há também a identificação do nome da pastoral e do organismo responsável, nesse caso, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Sobre o fardamento, essa idosa disse: *“Todo ano tem camisa nova. Às vezes, tem de pagá. Tem ano que tem boné. Antigamente, tinha até sacola, pra gente carregá o ‘Guia’ e o ‘Caderno do Líder’ onde anota se a criança ficou doente. O bom é que todo mundo que vê a gente vestido já sabe que a gente é da pastoral.”* (Verônica, 75 anos).

Para essa companheira de viagem, a escrita nas camisas significa a maneira de ser identificada e de saber que o seu trabalho é reconhecido e respeitado. Em um dos ateliês, narrou como passou a fazer parte dessa pastoral: *“Me pediro pra eu i numa reunião. Lá, gostei muito do texto que elas leram no ‘Guia do Líder’. Falava das criança e das grávida desnutridas e que precisava de alguém pra acompanhá pra elas pegá peso. Aquilo me comoveu muito. Foi daí que eu resolvi tomá o curso [...]”* (Verônica, 75 anos). A mudança de comportamento começou em 2006, quando estava com 62 anos. Juntamente com outras mulheres da região, a maioria com mais de 60 anos,

passou a desenvolver o trabalho de conscientização das famílias sobre a alimentação saudável de crianças e de gestantes. Sobre as tarefas, rememorou:

[...] Antigamente, a gente tinha de ir nas casa, subino e desceno ladeira, pra lembrá o povo do dia do peso. Agora, tá mais fácil, a maioria tem celular... O trabalho maior é pra fazê a multimistura, que a gente prepara com sementes das fruta e verdura do nosso dia a dia, mas compramos as que falta. No meu quintal, planto batata doce pra retirá as folha; o aipim, eu trago da roça, da casa da minha irmã, Lú, mas também compro nas feira. (Verônica, 75 anos).

As dificuldades não desanimam essa idosa, que apresentou fotografias⁶², tal qual a *Figura 92*, que retratam o atendimento durante a pesagem.

Figura 92 – Recorte de foto, parte 1



Fonte: Verônica Amorim Santana, 2016.

A partir desse momento congelado de um processo dinâmico, capturei/deduzi alguns traços visuais de possíveis eventos e práticas de letramento, tal como Hamilton (2000), que utilizou fotografias para estudar o letramento como prática social. O espaço possui uma balança, brinquedos, um fogão, duas mesas, uma pia e um caldeirão. Nas paredes, estão fixadas fotografias de pesagens de anos anteriores, tal qual a *Figura 92*, mas também cartazes, *Figura 93*, com orientações sobre doenças e alguns cuidados, que se deve ter com a saúde.

⁶² A Figura 92 e a Figura 93 compõem uma única fotografia, mas, nesta tese, todas as crianças foram suprimidas das fotos apresentadas pelas senhoras, como forma de proteção das identidades, de acordo com as orientações do Comitê de Ética.

Figura 93 – Recorte de foto, parte 2



Fonte: Verônica Amorim Santana, 2016.

Naquele ambiente, os cartazes desempenham dupla função: lembrar as líderes detalhes sobre o que deve ser dito; possibilitar a qualquer pessoa que fizer a leitura a mudança de comportamento, se assim desejar. Nesse caso, as atividades realizadas por Verônica (75 anos) e outras senhoras podem auxiliar o desenvolvimento de outro tipo de prática de letramento, aquele relativo à saúde.

Você se lembra, leitor(a)? Quando era criança, Verônica fingia ler o “Catecismo Cantado” e só aprendeu os rudimentos da lectoescrita, no horário do almoço, quando o pai tomava a lição dos irmãos. Sobre a escola, revelou: *Teve um tempo que eu voltei a estudá, mas parei porque meu pai ficou muito doente. [...] Quando ele faleceu, eu tava muito cansada e depois, juntaro as séries. Se já era difícil estudá uma série, pior é estudá duas de uma vez só. Desse jeito, como a gente vai aprendê?* (Verônica, 75 anos).

No que tange à duração dos cursos, essa idosa discorda das *Diretrizes Operacionais Nacionais de EJA*, instituídas por meio da Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010. Tais diretrizes visam garantir a oferta dessa modalidade de ensino, enquanto direito público subjetivo, com vistas à democratização do acesso, à permanência e ao sucesso escolar (BRASIL, 2010).

Na perspectiva dessa companheira de viagem, o tempo destinado aos estudos na EJA é insuficiente, para educandos(as) que têm as mesmas dificuldades que ela. Uma solução para acolher esse tipo de alunado seria acrescentar ao modelo

presencial, já existente, a oferta de turmas que pudessem ter um número maior de anos de estudo, já que é inviável o aumento da carga horária semanal. Talvez, desse modo, pudéssemos contribuir para resgatar uma parte da dívida histórica, preconizada nos documentos oficiais da EJA.

Verônica (75 anos) é mais uma ex-estudante da EJA, que abandonou a escola e desistiu de retornar, entretanto, passou a articular táticas para alcançar os seus objetivos. Sobre esse assunto, narrou:

Hoje em casa mermo, eu vou treinano na Bíblia. Eu leio até entendê e depois releio em voz alta. Leio também o Jornal da Rádio Excelsior, [...] sou sócia do Clube Excelsior Vida; leio a revista da Campanha dos Devotos, da Igreja de Nossa Senhora Aparecida, de São Paulo e também o Jornal do Evangelizador, do Santuário de Guadalupe, em Curitiba, do padre Reginaldo Manzotti. O que falta em mim é a formação para saber ler mais. Às vezes, eu gaguejo, por isso fico com vergonha de ler em voz alta, em público, mas na pastoral, sou eu quem faço a leitura do evangelho do dia. (Verônica, 75 anos).

Essa idosa explicou que passou a fazer a leitura dos periódicos, *Figura 94*, depois de conhecer os programas na televisão e no rádio e de visitar as igrejas, onde também fazem anúncios e oferecem as fichas para filiação/assinatura.

Figura 94 – Periódicos para a evangelização católica



Fonte: Verônica Amorim Santana, 2016-2018.

Essa é uma das maneiras que essa idosa se reinventa, contudo, Verônica (75 anos) contou outras histórias. Você quer saber um pouco mais, leitor(a)? A *Figura 95* narra alguns momentos dessa senhora.

Figura 95 – (Re)invenção de Verônica



A menina Verônica ficou órfã de mãe aos 11 anos, por isso, passou a cuidar da casa e das irmãs mais novas. Para matar a fome, trabalhava na roça e saía para caçar com os irmãos. Aos 15 anos, aprendeu a costurar com a Tia Roxa. Com o passar dos anos, passou a fazer diversas roupas, inclusive vestidos de noiva. Assim, depois de se casar, ajudou a sustentar a família. A respeito da mudança para Salvador, revelou: *“Os filho foro crescono e meu sonho de morá na cidade grande também cresceu. Eu queria que meus filhos estudasse pra trabalhá com papel e caneta, não com enxada, foice e facão... Hoje, [...], todos eles são formado. Minhas filha têm mestrado e uma tá fazeno doutorado.”* (Verônica, 75 anos).

Essa companheira de viagem é viúva, mas vive cercada por filho(as), irmãs(os), sobrinhos(as) e amigos(as). Como as outras senhoras, cuida da saúde: é acompanhada por médicos e faz caminhadas, regularmente. É uma “idosa de vida ativa”, como costuma se descrever: faz as tarefas referentes à religião; realiza os afazeres domésticos; ajuda a tomar conta de um neto, de uma sobrinha e de uma irmã. Em meio a tudo isso, ainda encontra tempo para se divertir: participa de festas; faz viagens para a terra natal e para diversos outros lugares.

Assim como Verônica (75 anos), Maria Jerônima (71 anos) também tem uma vida ativa. Sobre a sua agenda semanal, explicitou:

Toda terça e quinta, vô pra hidrogenástica e depois, vô pra aula de swing, no SESC. Eu num [não] posso pará de fazê exercício, por causa do pobrema na coluna. [...] Foi lá que conheci Jaci e a gente passou a i a todas as festa, que tem todo mês. [...] Dia de quarta, vou pro INSS, da Rua Carlos Gomes. [...]. Pra participá passa pelo médico tamém. Tem dança, ginásca, brincadeira, festa [...] e psicólogo, se quiser. Lá tem um bocado de idoso [...]. Em 2018, tentei estudá pela manhã, mas o dia que eu tenho para i pro colégio é segunda ou sexta-feira, mas às vez, eu tenho médico. Tô fazeno uns exame, pra vê se daqui pro fim do ano, eu passo a i pra escola sem faltá. (Maria Jerônima, 71 anos).

Essa companheira de viagem participa de dois grupos formados, majoritariamente, por idosos(as), com o intuito de manter o condicionamento físico e mental; faz o acompanhamento da saúde, periodicamente, e conta com o carinho e o cuidado das filhas, genros, neto(as). Quando começou a estudar, era uma aluna assídua, mas após se mudar para outro bairro, passou a enfrentar o perigo de voltar

para casa à noite, por isso se transferiu para o turno matutino, em 2018. Em um dos ateliês, externou: uma autorreflexão:

Eu tô correno atrás do prejuízo, pra num [não] ficá pió do que já tô... Esse prejuízo de num estudá, de num sabê lê direito. Eu sei que se eu num estudá, vou esquecê como escrevo o meu nome, que é muntcho [muito] comprido. Às vez, eu como muntcha letra. Pra treiná a minha mente, eu sempre faço palavra cruzada e caça-palavra. Eu gosto de fazê, porque eu leio e escrevo... (Maria Jerônima, 71 anos).

Em outro ateliê, contou como passou a utilizar essa tática:

Eu tava no ônibu e vi o home vendeno. Era 3 por 1 real. Comprei logo as 3. O rapaz me disse assim 'Tem face [fácil] e tem difíce...'. Eu pedi a mais fácil. Eu já tava estudano, eu comecei a juntá as letra. Meu genro [...] viu eu fazeno e passô a trazê pra mim. Eu disse logo 'Traga da face, que essa daqui eu não entendo muntcho não'. Quando ele achava, ele trazia. Às vez, eu mermo comprava. Fazeno, fazeno essa fácil, agora já tô fazeno até a difíce. (Maria Jerônima, 71 anos).

Essa é uma das maneiras que Maria Jerônima (71 anos) arranhou para exercitar a mente, em relação à escrita das palavras, entretanto, você se lembra leitor(a)? Essa idosa participou de eventos de letramento na Igreja Universal, com a finalidade de parar de fumar. Após ouvir a pregação do pastor, passou a garantir o sustento da família, com a preparação e venda de mingau de milho. Passou a pagar o dízimo, porém, já que não alcançou o objetivo inicial, perdeu a fé.

Tempos depois, voltou a ser católica e ir às missas duas ou três vezes por semana. Sobre esse assunto, revelou: *Gosto muntcho [muito] do que o padre fala. [...]. A gente canta, lê a bíblia e acompanha a leitura do jornalzinho⁶³; a gente leva retrato e coisas pra benzê. Eu levo o meu jornalzinho pra casa, porque eu gosto de ficá leno de noite, até a hora de dormi. (Maria Jerônima, 71 anos).*

Os eventos de letramento na igreja, com os outros fiéis, associados ao fato de ter aprendido os rudimentos da lectoescrita, possibilitaram mais uma mudança de comportamento: a leitura do folheto litúrgico semanal, sozinha, em casa. Ler ou responder atividades em periódicos, *Figura 96*, são maneiras de fazer silenciosas do

⁶³ Roteiro que tem o objetivo de orientar a condução e animação das missas, com cânticos, orações e leituras litúrgicas.

Você se lembra leitor(a)? Às vezes, a pequena Gel fazia do trabalho uma brincadeira, para amenizar o sofrimento, pois sabia que precisava realizar aquelas tarefas para ajudar a sustentar a família: carregou água para a madrasta e, posteriormente, para a mãe lavar roupas de ganho. Ainda na infância, tornou-se lavadeira, passadeira e vendedora de beiju. Sobre esse tempo, narrou: *Depois, pra ajudá a criar os meus irmão, passei a lavá no lugar de mãe. Ela mariscava. Quando chegava do mangue, ia medi as coisa, ia vendê marisco... Na escola, a professora ensinava o ABC, de cor e salteado, mas eu dormia em cima do livro. Só aprendi o A-E-I-O-U.* (Maria Jerônima, 71 anos). Assim, pequena Gel costumava cochilar na aula, por causa do cansaço.

Em busca de melhores condições, foi morar com uma prima. Nesse período, foi matriculada, no turno vespertino, no mesmo estabelecimento de ensino que os filhos da parenta, mas só podia ir para a escola depois que deixasse a cozinha toda arrumada. Desse modo, chegava muito atrasada e não conseguia acompanhar as aulas, por isso, foi estudar no noturno. Arranjou um namorado e ficou noiva. Sobre esse assunto, desabafou: *Já tava tudo pronto, mas descobri que o cara só queria casá pra recebê um dinheiro. Ele tirô a xerox do papel do casamento e entregô no hospital onde trabaiava e num [não] me disse nada! Acabei com o noivado...* (Maria Jerônima, 71 anos).

A mudança de comportamento, nesse caso, evitou que a jovem Gel fosse enganada, ainda mais. Esse foi apenas um dos problemas que ela enfrentou por não saber codificar nem decodificar as palavras. Você se lembra leitor(a)? Gel pediu a ajuda do pai para conseguir a segunda via do registro de nascimento. O homem se aproveitou e modificou a data de nascimento das filhas, pois desse modo, cancelaria a pensão que elas tinham direito. A jovem Gel, que antes era dependente, lutou e conseguiu recuperar o benefício da irmã, que tinha problemas de saúde.

Já adulta, teve alguns empregos de carteira assinada. Um deles foi em um famoso restaurante de Salvador. Em um dos ateliês, durante o momento da alimentação, externou:

Eu me empreguei [...], de ajudante de cozinha. Trabalhei 7 anos lá, de noite. Pegava 5 hora e largava 3 da manhã. Num [Não] dava pra estudá. Eu trabaiava na comanda, quer dizê, vinha o pedido escrito e a gente tinha de vê pelo número o prato que tinha de prepará pra mandá pra mesa. Eu me virava como podia, gravava tudo na cabeça: tal número, tal comida e assim, eu fazia. (Maria Jerônima, 71 anos).

Para garantir o salário e suprir as funções da escrita, na nossa sociedade grafocêntrica, exatamente como outras pessoas não alfabetizadas, estimulou a constituição da sua memória prodigiosa (TFOUNI, 1986), ao guardar inúmeras informações na cabeça. Dessa maneira, articulou mais uma tática: uma prática de letramento, que possibilitou a negociação com alfabetizados(as).

Você se lembra, leitor(a)? Para ir e vir, Maria Jerônima (71 anos) dependia da boa vontade de outrem. A insegurança para chegar ao destino era motivo de tristeza, preocupação e constrangimento. Apesar disso, só retornou para a escola, em 2007, quando estava com 58 anos, quando as filhas já tinham constituído as próprias famílias. Conquistou a autossuficiência para usar o transporte público, após estudar quase quatro anos. Para enfrentar os desafios do dia a dia, essa companheira de viagem desenvolveu outras práticas de letramento. Em um dos ateliês, rememorou:

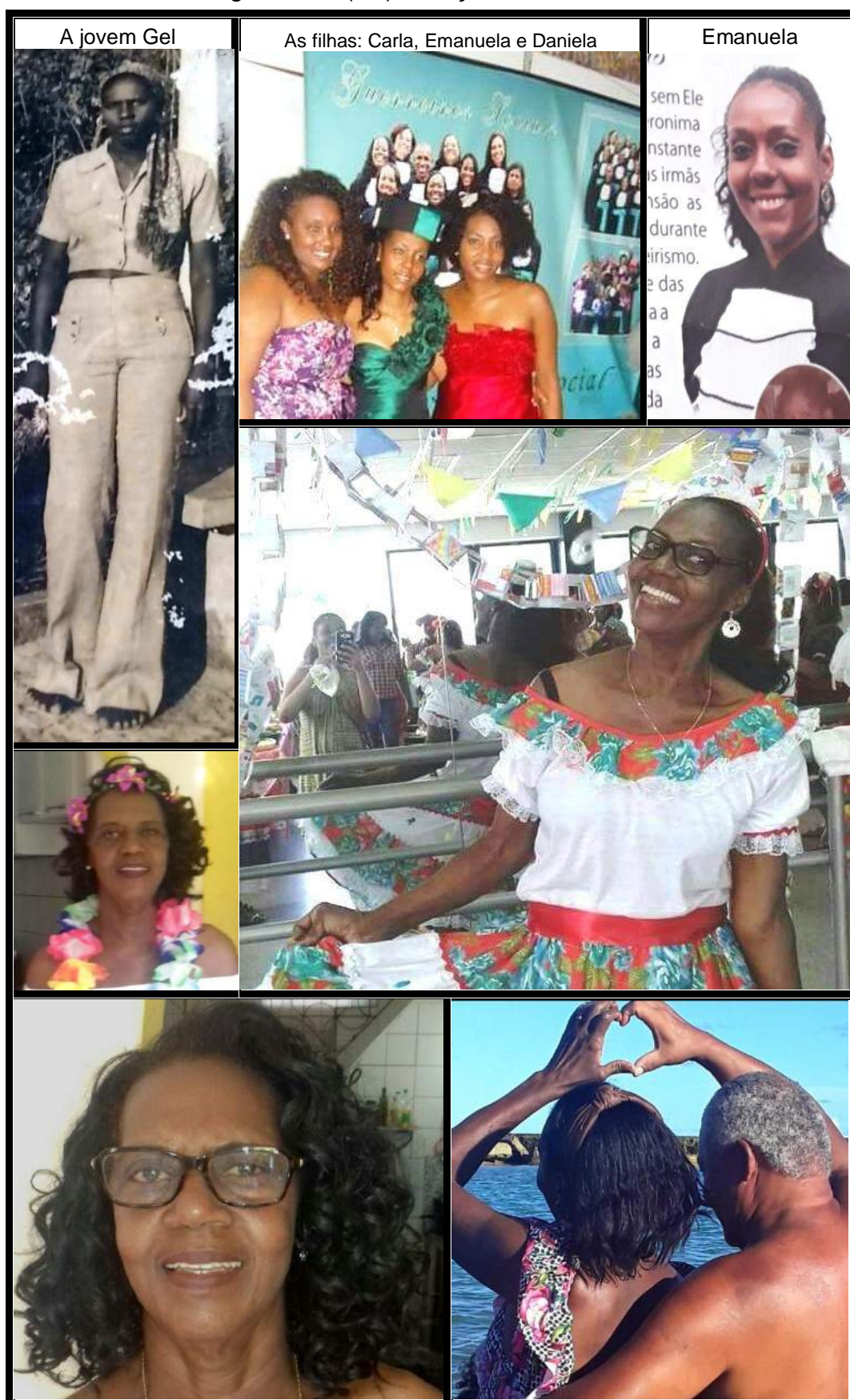
Quando tive minhas filha, passei a vivê pra elas. No tempo que a mais velha foi pra escola, era o pai que ensinava o devê. Depois que ela aprendeu lê, ela lia e eu ajudava as menorizinha. A gente cortava jornal e fazia colagem no caderno. Minhas filha sempre foro pra escola com o devê todo feito! Eu tava mais sabida e minhas filha tamém... Hoje, minha filha mais velha é formada na faculdade. (Maria Jerônima, 71 anos).

Nas minúcias do cotidiano (CERTEAU, 1994), essa mãe conseguiu articular *maneiras de fazer apesar de* (CHARTIER, 2003) ser analfabeta. Assim, outras formas criativas se multiplicaram. Sobre esse assunto, expôs uma autorreflexão:

Hoje, já sei lê pouco, mas pra mim é muntcho [muito]. Demoro pra lê, mas leio; escrevo tamém. Vô pra onde quero, sem me preocupá se vô consegui chegá... Tive dificuldade, mas gravei, na cabeça, o número do meu telefone e o endereço de lá da rua. O CEP, eu num [não] sei, mas sempre levo o papel de água ou da luz na bolsa. Quando perguntam, eu dô logo a conta. Sei contá dinheiro e sou até boa em Matemática. Sofri muntcho! Agora, a luta que eu enfrento é só com esse pobrema de saúde, mas a vida tá muntcho boa. Agora, é só alegria! Tô namorando... Tô amando. Imagine! (Maria Jerônima, 71 anos).

A *Figura 97* conta detalhes sobre essa companheira de viagem.

Figura 97 – (Re)invenção de Maria Jerônima



Fonte: Maria Jerônima Gomes de Jesus, [196?]-2019.

O sofrimento fez parte da vida dessa idosa, desde a mais tenra idade, mas Maria Jerônima (71 anos) soube se reinventar, ao articular práticas de letramento, ora no local do trabalho, ora com a ajuda das instituições familiares, escolares, religiosas. Benedita (80 anos) também sofreu muito na infância. Assim, narrou:

Meu nome é Benedita Lima Nunes. Eu tenho 80 anos. Naci em Muritiba, na roça. Não conheci os parente da minha mãe. Ela morreu de parto, quando eu tinha 2 ano. Meu pai se juntou com uma mulhé chamada Maria. Ela me batia e me colocava de castigo, de joelho no milho. (Benedita, 80 anos).

Essa senhora teve uma infância difícil. Depois de sofrer maus tratos da família, foi transformada em empregada doméstica e era tratada como adulta, sendo forçada ao trabalho escravo. A pequena Bené conseguiu fugir e foi morar com uma irmã. Quando cresceu, mudou de cidade. Sobre esse assunto, rememorou:

Vim pra aqui, pra Salvadó pra trabalhá em casa de família. Eu me casei. Depois de casada, acho que minha vida piorô ainda mais. Meu marido saía e não me levava pra lugar nenhum. Só ia pro médico comigo, quando os meus filho era tudo pequeno e a minha cunhada não podia levá a gente. Era ele [o marido] que fazia as compra, no supermercado, na farmácia e na feira. (Benedita, 80 anos).

Essa companheira de viagem era dependente e até o dinheiro, que ela conseguia alisando os cabelos das vizinhas, repassava, integralmente, para o marido. Você se lembra, leitor(a)? No *Tempus Itinerantur III*, essa idosa descreveu uma lista das coisas que não gosta de fazer: falar, conversar, ir a festas, passear, dar risada... Talvez, a explicação seja o sofrimento, ou porque as oportunidades de lazer aconteceram tardiamente.

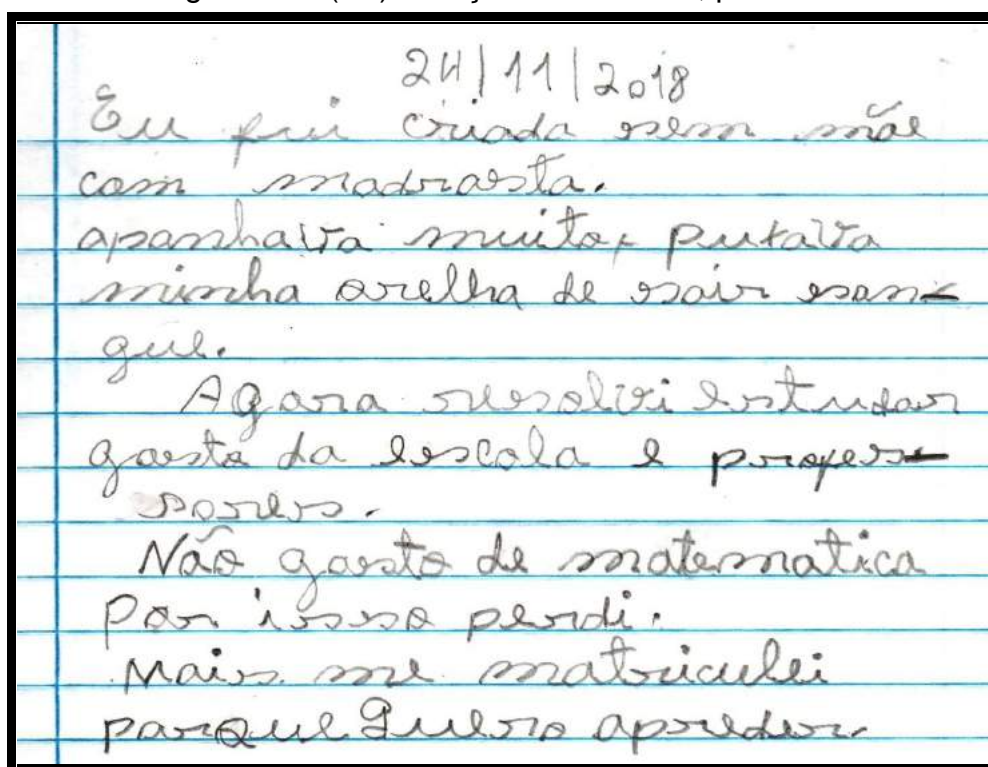
Ao participar de algumas aulas do MOBREAL, aprendeu as letras e a assinar o nome. Mesmo sem saber juntar as sílabas e formar as palavras, criou uma tática que possibilitou a ida para o hospital, onde trabalhou por 26 anos. Decorar a sequência das letras dos nomes dos bairros foi a solução encontrada. Essa prática de letramento escolar ajudou a jovem de 34 anos a se reinventar, pois mudou o comportamento e deixou de depender de outros para sair de casa.

Bené retornou algumas vezes à escola, mas sempre desistia. Sobre essas tentativas, contou:

Durante um tempo, fiz aula de Arte, na UNEB, aqui do Cabula. Eu ainda tenho a carteira de estudante. Fiquei lá uns 3 ano. Janaína, Adilson e outros eram os professores, que ensinavam ginástica e dança. Tinha uma professora que ensinava a lê e escrevê, mas só ia nas quarta-feira. Ela morava longe, na Ribeira e faltava muito. Eu deixei de ir porque tinha muitos passeio e eu não gostava. Só fui uma vez pra Feira de Santana. (Benedita, 80 anos).

Ao que parece, o interesse era aprender a ler e a escrever. Como não conseguiu atingir esse objetivo e também porque não gosta de festas e passeios, abandonou o curso. No seu diário, *Figura 98*, ela escreveu:

Figura 98 – (Re)invenção de Benedita, parte 1



Fonte: Diário de Benedita Lima Nunes, 2018.

Essa idosa frequenta, assiduamente, as salas de aula da EJA, há mais de dez anos. Só se ausentou algumas vezes, quando o esposo ficou gravemente doente e quando teve de fazer cirurgia de catarata. Ela está estudando em uma classe correlata às séries iniciais e tem apenas uma preocupação. Em um ateliê, revelou:

*Uma vez, me passaram de ano. Eu não quis ir porque eu não sabia lê direito. Lia um pouquinho, menos que agora. **Passar sem saber lê pra quê?** Eu quero mesmo é aprendê. Eu já aprendi muita coisa. [...]. Pra*

lê tudinho assim, certinho, eu ainda tenho dificuldade. Preciso de ajuda, mas eu sei que tô aprendendo. Eu leio pouco, mas tô lendo alguma coisa. Eu queria sabê ler assim, corrido. Eu quero aprendê ler, pra ler sozinha, um bocado de coisa. É por isso que eu venho pra escola. (Benedita, 80 anos, grifos da autora).

Benedita (80 anos) sabe o que quer e não se ilude com a aprovação. Ao refletir sobre sua condição, reconhece os avanços e as limitações. Aproveita qualquer oportunidade para treinar a leitura das palavras e também para compreender a relação entre os números. É uma pessoa de poucas falas, no entanto, ao que parece, foi na escola que conseguiu um passaporte e tornou-se aprendiz, na melhor idade. Sobre as atividades em classe, contou:

Tem dia que a gente faz cartaz e tem peça também, que a gente ensaia e tem de apresentá lá no pátio. Eu não gosto dessas coisas. Eu gosto mesmo quando a professora explica, escreve no quadro e a gente copia. Gosto também quando a gente leva livro de história pra casa. Todo mundo leva um pra estudá. Um dia, o meu contava a história de Juvenal... Eu li sozinha! Era um livro fácil de ler. Essa semana, a pró trouxe uns livros pra sala. Cada um pegou o que quis. Desta vez, eu escolhi 'Atirei o pau no gato'. Esse também é fácil. Eu consegui ler só. (Benedita, 80 anos).

Essa estudante aprecia os eventos de letramento que envolvem livros, principalmente, quando o texto possibilita a leitura sem a ajuda de outras pessoas. É isso que essa idosa busca na escola: a sua independência leitora. Essa senhora vê o modelo tradicional de ensino como a melhor forma de aprender, talvez porque era o que se fazia quando ela foi impedida de frequentar os bancos escolares. Embora tenha restrições aos eventos de letramento que envolvem atividades diversificadas, são nessas ocasiões que: desenvolve a conversação; traça linhas, recorta figuras e textos; experimenta o cantar em coro, de uma antiga canção de Natal.

Até 2019, Benedita (80 anos) continuava firme com os seus objetivos. Além disso, convenceu duas vizinhas, antigas colegas de sala, a retornarem à escola. Ao lado das amigas, Irenice (67 anos) e Dinalva (69 anos), participa de uma festa de aniversário. Vestida com a farda, tece o ensaio de um sorriso, deixando transparecer uma suave alegria, quem sabe escrita no coração com a pena e o tinteiro da esperança. A *Figura 99* narra um pouco da história dessa idosa, estudante da EJA.

Figura 99 – (Re)invenção de Benedita, parte 2



Fonte: Benedita Lima Nunes, [197?]-2019.

Neste *Tempus Itinerantur IV*, tentei mostrar a você, leitor(a), o cruzamento das narrativas suscitadas, por meio da evocação das memórias dessas (ex-)estudantes da EJA. Foi nas minúcias do cotidiano, que consegui perceber as mudanças de comportamento, relacionadas à família, à escola, à religião, à saúde, ao trabalho. Assim, encontrei as práticas de letramento de (re)invenção. Agora, é hora de seguir para a próxima etapa desta viagem.

5 TEMPUS ITINERANTUR V

FINAL DA VIAGEM?

Neste *Tempus Itinerantur V*, caro(a) leitor(a), chegamos ao que deveria ser o final da viagem. No veículo que percorri este trajeto, ora velozmente, ora compassadamente, consigo olhar pelas janelas e ver o que parecem ser as últimas cenas. De fato, pode ser o início de outra jornada, em que as janelas/as práticas de letramento possam ser abertas/estudadas e, desta forma, possibilitar a observação de novas paisagens.

Talvez, da próxima vez, o tempo se torne meu aliado. Assim, quem sabe, poderei contemplar outras facetas, não percebidas antes ou vistas parcialmente, sobre os *Estudos de Letramento* (KLEIMAN, 2008) e/ou sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino em que tenho trabalhado como professora de Língua Portuguesa e/ou Língua Inglesa, dentre outras disciplinas.

Eu sei que você já sabe, leitor(a), todavia preciso reiterar que, com esta tese, tenho a intenção de contribuir para a análise da realidade educacional, sobretudo, neste momento em que, no Brasil, inúmeros direitos estão sendo diminuídos. Advogo, assim, em favor da EJA: uma educação que pode favorecer o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), no processo de construção do próprio conhecimento; uma educação que pode possibilitar uma visão crítica dos acontecimentos, mesmo que o(a) aluno(a) esteja cursando a alfabetização (FREIRE, 1967, 1987, 1989, 1996, 2011; GADOTTI, 2011; ROMÃO, 2011).

Ao partir dessa perspectiva, reconheço a EJA enquanto um campo de formação e de investigação, que tem como finalidade analisar, descrever, compreender as trajetórias, ensinamentos, conhecimentos e saberes de docentes e discentes; mas também como um campo de direitos, que visa reparar uma dívida social, referente às pessoas que não obtiveram o domínio do código linguístico escrito, como bem social (BRASIL, 2000), porque foram excluídas dos processos de escolarização, em determinado momento da vida.

Na nossa sociedade grafocêntrica, as pessoas que foram impedidas de frequentar as instituições escolares, utilizam, parcialmente, a linguagem escrita. Com a idade mais avançada, voltam a estudar na EJA, pois desejam mudar a forma que usam a leitura e a escrita, no cotidiano. A escola, considerada a principal agência de

letramento (KLEIMAN, 1995), tem dificuldade em cumprir essa função. As políticas educacionais têm sido insuficientes para resolver problemas como: analfabetismo funcional, inadequação curricular, evasão, carência de docentes que compreendam as especificidades da EJA. Em adição, me deparei com pessoas com mais de 60 anos, nas salas de aula, que muitas vezes são invisibilizadas.

Essa problemática me levou a escolher as *práticas de letramento* como objeto de estudo. Aqui, tais práticas são entendidas como as maneiras de fazer culturais, historicamente situadas, modeladas por ideologias e identidades, que sustentam as condutas, num contexto específico de interação. Esses comportamentos ocorrem durante os eventos de letramento: as ocasiões observáveis em que qualquer pessoa utiliza a escrita.

Para desenvolver o estudo das práticas de letramento, centrei a metodologia na Abordagem (Auto)Biográfica, porque pode ser trabalhada como dispositivo de investigação-formação. Neste caminho, dialoguei com Delory-Momberger (2006, 2014), Josso (1988, 2004), Dominicé (1988, 2006) e Souza E. (2004) e me apropriei das ideias para construir um dispositivo que denominei *ateliês biográficos*.

Trata-se de uma maneira de fazer entrevistas em grupo, capaz de desencadear relatos orais e escritos, ao criar situações favoráveis à evocação das memórias, a partir do cruzamento das narrativas. A escolha do nome foi pautada nas orientações metodológicas já referidas, mas também no significado que o termo *ateliê* assumiu aqui no Brasil, ao caracterizar um espaço para a criação, produção, experimentação e invenção de artes.

Com os *ateliês biográficos*, pude traçar o perfil de identidade das dez mulheres, entre 61 e 80 anos. Já te contei, leitor(a), que essas senhoras nasceram em cidades onde o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) era baixo ou muito baixo e, por pertencerem às famílias de baixa renda, passaram por privações. Os caminhos que seguiram foram íngremes, pedregosos e as machucaram diversas vezes. As dificuldades financeiras causaram o trabalho na infância, a exaustão, a fome, a negação do direito à educação escolarizada. Essas vidas foram marcadas pela discriminação, devido à cor da pele, ao analfabetismo, ou ao fato de ser idosa e frequentar as salas de aula da EJA. Entretanto, foi possível observar instantes de acalento, ou conforto.

A maioria das minhas companheiras de viagem rejeita as representações negativas associadas ao termo velho(a)/idoso(a). Elas se reconhecem como tal e

não diferenciam esses vocábulos; as duas que discordam dessa posição, consideram que essas características devem ser atribuídas àqueles(as) que têm muito mais idade e/ou são dependentes.

Essas senhoras experienciam a velhice em rotinas dinâmicas: cuidam da saúde, da aparência, dos membros da família e de outras pessoas; realizam os trabalhos domésticos; frequentam a escola, a igreja e outros lugares para celebrar a fé; participam de redes de solidariedade ou de clubes recreativos. Dessa maneira, se libertam da opressão, sem se tornarem opressoras e ainda conseguem a libertação de outros(as).

Com os ateliês, também pude identificar as práticas de letramento, presentes nas memórias das idosas da EJA, ao revelar que esses comportamentos, podem ser categorizados, segundo as agências onde são forjados: escola, família, religião, trabalho. Essas maneiras de fazer podem ser também influenciadas pelos diferentes ambientes. Assim, uma prática de letramento pode ser familiar e religiosa, ao mesmo tempo, por exemplo.

Para a minha surpresa, durante os ateliês, descobri que as mulheres narravam episódios, em que se apropriavam da leitura e da escrita, em situações insatisfatórias, que provocavam uma mudança em seus comportamentos. Essas maneiras de fazer eram acompanhadas da autorreflexão, associadas às ações transformadoras. Às vezes silenciosas, ou quase invisíveis, nem sempre eram percebidas, por isso apurei o meu ouvido e passei a fazer observações, com mais atenção às narrativas que abordavam essas condutas. Para dar destaque, resolvi nomeá-las de *práticas de letramento de (re)invenção*.

Comecei a perceber esse tipo de prática, quando algumas senhoras narraram sobre o período em que ainda eram analfabetas. As táticas para ir e vir, ou para comercializar, nem sempre funcionavam, mas a persistência se constituiu no primeiro movimento para uma transformação. No processo de (re)invenção, a pessoa se apropria de práticas de letramento e as emprega na resolução de problemas. Essa é uma das intenções da educação: proporcionar aos(às) estudantes a possibilidade de utilizar conhecimentos que possam ser úteis na vida prática.

No meu encontro com as (ex-)estudantes idosas da EJA, pude refletir sobre as práticas de letramento em diferentes agências, principalmente, na escola. Descobrir as práticas de letramento de (re)invenção foi uma grata surpresa. A partir da escuta

que fiz e com o intuito de atenuar uma parte da dívida histórica reconhecida nas diretrizes curriculares (BRASIL, 2000) e nas diretrizes operacionais para a EJA (BRASIL, 2010), proponho duas mudanças estruturais:

1) incentivar a formação de professores para atuar na EJA, desde a graduação, mas também fomentar cursos de extensão e de pós-graduação, que possibilitem o aprendizado sobre as especificidades dessa modalidade de ensino;

2) em adição aos modelos existentes, que focalizam a conclusão em curto tempo, garantir a oferta de curso presencial, estruturado com vistas às outras especificidades dos(as) educandos(as) da EJA, com um número maior de anos de estudos, pois o aumento da carga horária semanal é inviável.

Os ateliês possibilitaram fazer o registro do que as idosas quiseram contar/dizer. Escutar foi decisivo para essa descoberta. Isso motivou as minhas companheiras de viagem a enveredarem em suas memórias. Falar significou deixar a invisibilidade. Dessa forma, parece indispensável ter em qualquer ambiente escolar uma atitude reflexiva, orientada por uma (re)construção a ser feita pelos(as) educadores(as) junto aos(às) estudantes. Ao escutar os ditos e não ditos, será possível dar sentido ao mundo que cerca os(as) alunos(as) (ORNELAS, 2006).

Com base em tudo que expus aqui, implico-me em defender uma educação pautada no diálogo com os(as) estudantes idosos(as) da EJA, mas também com qualquer educando(a), seja da EJA, ou de outra modalidade de ensino. Precisamos aprender a escutar o que eles(as) têm a dizer sobre si, sobre o uso que fazem da leitura e da escrita ou o que desejam alcançar. Talvez assim, possamos descobrir maneiras de promover *práticas de letramento* que os(as) ajudem nos seus projetos de (re)invenção.

Para que você não fique com dúvidas, leitor(a), explico, de forma sucinta, o que tentei defender ao longo desta tese:

1) o reconhecimento do estudo das práticas de letramento, tanto como forma de observar os aspectos sócio-históricos e culturais de um determinado grupo social, quanto para investigar o uso e a função da leitura e da escrita;

2) o registro das *práticas de letramento de (re)invenção* como forma de reflexão e sistematização das ações no ambiente escolar da EJA, pois, se docentes, gestores(as), coordenadores(as) e demais funcionários(as) conseguirem apurar os ouvidos para conhecerem tais práticas, poderão contribuir para que os(as) estudantes alcancem seus projetos de reinvenção;

3) a utilização dos *ateliês biográficos* nas entrevistas em grupo, como *dispositivos para investigação*, que visem evocar as memórias, a partir do cruzamento de narrativas.

A natureza formativa presente nos *ateliês* me conduziu também a defender a utilização desse dispositivo didático-pedagógico na EJA, como maneira de contextualizar os conteúdos, já que as minhas companheiras de viagem se engajaram em leituras e escritas autorais significativas. Pretendo, portanto, sistematizar e divulgar ideias sobre esse assunto, além dos resultados dos próximos estudos. Pretendo também, divulgar esta tese no ambiente escolar, em congressos, seminários e simpósios, além dos cursos que vislumbrem a formação do(a) educador(a) da EJA.

Você se lembra, leitor(a)? No *Tempus Itinerantur III*, eu te pedi para que nos imaginasse, nesta viagem, em um veículo com janelas? Ao seguir a sugestão de Besnier (1995), para observar esse grupo de (ex-)estudantes, por meio das práticas de letramento, pude ver da janela, por onde olhava, que os assuntos surgiam e passavam, rapidamente, sem que pudessem ser vistos com mais detalhes.

Desse modo, esta tese apresenta limitações, pois aborda, de forma sucinta, aspectos relacionados à memória e à identidade das idosas da EJA, sujeitos éticos que, muitas vezes, se aproveitam dos momentos oportunos para criar *práticas de letramento*, melhor dizendo, para articular táticas de libertação, para si e para outros(as), ao fazer uso da escrita. Assim, realizam seus projetos de (re)invenção. Muito ainda pode ser pesquisado, dito, escrito, principalmente, porque os *ateliês biográficos* permitiram guardar inúmeros registros que podem ser utilizados como objetos em trabalhos futuros.

Um grande abraço, querido(a) leitor(a)! E quem sabe, até a próxima viagem.

Salvador, 30 de dezembro de 2019.

Leidinalva Amorim Santana das Mercês.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com Histórias de Vida e Memoriais de Formação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 13-26, jan./abr. 2014.
- ABREU, Márcia. Diferentes formas de ler. *In*: PERUZZO, Círcia M. Krohling; ALMEIDA, Fernando Ferreira de (org.). **A mídia impressa, o livro e as novas tecnologias**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2002. p. 125-135.
- ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.
- ALEIXO, José Carlos Brandi; KRAMER, Paulo: da conquista da alistabilidade ao desafio da elegibilidade. **Senatus**, Brasília, v.8, n.2, p. 68-79, out. 2010.
Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/191798/analfabetoseovoto.pdf?squence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- AMORIM, Luzia da Cruz. **Velha Guerreira**. Salvador: [s. n.], 2017.
- ARIÈS, Philippe. Une histoire de la vieillesse. **Communications**, Paris, v. 37, n. 1, p. 47-54, 1983. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1983_num_37_1_1551. Acesso em: 20 out. 2017.
- ARREGUY, Colombo Etienne (coord.). **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)**. Distrito Federal: MEC, ano 6, n. 8, 1. sem. 1959.
Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites20forumeja.org.br/files/cnerhist.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019.
- ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira de. **Clamor do presente**: história oral de famílias em busca da cidadania. São Paulo: Loyola, 2002.
- ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira de. História oral e construção da história de vida. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDUPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 313-323.
- ASSIS, Juliana Alves. Representações Sociais e letramento. *In*: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 63-88.
- ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil. Brasília: PNUD, 2013. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Política de EJA da Rede Estadual**: EJA – Educação de Jovens e Adultos – Aprendizagem ao longo da vida. Bahia, 2009. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

BAHIA. Portaria n. 9229, de 13 de novembro de 2018. Estabelece normas, procedimentos e cronograma para a renovação de matrícula, pré-matrícula da educação especial, transferência de estudantes entre Escolas da Rede Estadual, matrícula de estudantes oriundos das Redes Municipais, de candidatos à Educação Básica nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino e Conveniadas. **Diário Oficial**, Salvador, BA, ano CIII, n. 22541, 14 nov. 2018. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/sge/arquivos/portaria_matricula_2019_n%C2%BA%209229.2018.pdf. Acesso em: 01 abr. 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Discourse in the Novel. *In*: HOLQUIST, Michael (org.). **The dialogic imagination**: four essays by M. M. Bakhtin. Tradução Caryl Emerson, Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981. p. 259-422. Disponível em: <http://www.urbanlab.org/books/Holquist%201981.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria E. Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201202605200821164092b8a65e812866/BAKHTIN_Mikhail_Esttica_da_Criao_Verbal._So_Paulo._Martins_Fontes_2003..pdf. Acesso em: 10 nov. 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Disponível em: http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf. Acesso em: 20 out. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. *In*: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz (org.). **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 7-15. Disponível em: https://utah.instructure.com/files/44665614/download?download_frd=1 .. Acesso em: 20 jan. 2019.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**: a realidade incômoda. Tradução Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. v. 1.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4713.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. **A escrita do outro**: anúncios de uma alegria possível. Orientadora: Mary de Andrade Arapiraca. 2006. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

BERTAUX, Daniel. From the life-history approach to the transformation of sociological practice. *In*: BERTAUX, Daniel (org.). **Biography and society**: the life history approach in the social sciences, London: Sage, 1981. p. 29-45.

BESNIER, Niko. **Literacy, emotion, and authority**: reading and writing on a Polynesian atoll. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1995.

BIRMAN, Joel. Futuro de todos nós: temporalidade, memória e terceira idade na psicanálise. *In*: VERAS, Renato (org.). **Terceira idade**: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UNATI/UERJ, 1995. p. 29-48.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**, v. 34, n. 3, 337-356, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403_4. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 16.792-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. **João Luiz Alves**. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1925. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 09 de junho de 2000. Fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Estatuto do Idoso**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2003. Disponível em: http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/pagina_saude_do_idoso/estatuto_do_idoso.pdf. Acesso em: 17 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diretrizes curriculares para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+>

para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnico-raciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afro-brasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2. Acesso em: 05 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 66, 16 jun. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRITO, Reynivaldo. As alegres lavadeiras do Engenho Velho de Brotas. **A Tarde**, Salvador, 8 ago. 1978. Caderno 2. Disponível em: <http://reynivaldobrito.blogspot.com/2016/01/as-alegres-lavadeiras-do-engenho-velho.html>. Acesso em 30 out. 2018.

BUENO, Belmira Oliveira *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

CARVALHO, José Murilo de. A vida Política. *In*: CARVALHO, José Murilo de (coord.). **A construção nacional**: 1830-1889. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. v. 2. p. 82-129.

CATELLI JÚNIOR, Roberto. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. *In*: CÂSSIO, Fernando; CATELLI JÚNIOR, Roberto (org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318. Disponível em: https://www.academia.edu/39500381/O_N%C3%83O-LUGAR_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DE_JOVENS_E_ADULTOS_NA_BNCC. Acesso em: 19 dez. 2019.

CERQUEIRA, Priscila Lícia de Castro. **Saberes literários e docência**: (re)constituindo caminhos na (auto)formação de professores leitores. Orientadora: Verbena Maria Rocha Cordeiro. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. *In*: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 77-105.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. Cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Tradução Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas: Mercado das Letras; ALB, 2003.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Narrativas de crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal-Ba**. Orientador: Elizeu Clementino de Souza. 2019. 333 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

COLLINS, James. Literacy and literacies. **Annual Review of Anthropology**, [S. l.], v. 24, p. 75-93, 1995.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO. **Discípulos missionários no mundo da saúde**: guia para a Pastoral da Saúde na América Latina e no Caribe. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2010. Disponível em: <http://www.camilliani.org/wp-content/uploads/2015/06/pt.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**. Chicago, v. 1989, article 8. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. Acesso em: 05 nov. 2019.

CRENSHAW, Kimberle. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**. [S. l.], v. 43, n. 6, p. 1241-1299, jul. 1991. Disponível em: https://sph.umd.edu/sites/default/files/files/Kimberle_Crenshaw_Mapping_the_Margins.pdf. Acesso em: 05 nov. 2019.

DANTAS, Tânia Regina. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEB**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/471/406>. Acesso em: 25 out. 2019.

DEBERT, Guita Grin. A invenção da terceira idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 39-56, jun. 1997.

DEBERT, Guita Grin. Velhice e o curso da vida pós-moderno. **Revista USP**, São Paulo, n.42, p. 70-83, jun.-ago. 1999.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Edusp, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, mai./ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 set. 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da S. Neto, Luís Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. A Biografia Educativa: instrumento de investigação para a Educação de Adultos. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O Método (Auto)Biográfico e a Formação**. Tradução Maria Nóvoa. Odivelas: Pentaedro, 1988. p. 99-106.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, mai./ago. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28014/29805>. Acesso em: 20 jun. 2018.

DUSSEL, Enrique. **Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación**: con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur. Guadalajara: UG, 1993. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218052727/APEL.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. Tradução Rodrigo de Freitas Espinoza. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00051.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.

EVARISTO, Conceição. Pedra, Pau, espinho e grade. *In*: EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**, Belo Horizonte: Nandyala, 2008a. p. 41.

EVARISTO, Conceição. Epígrafe. *In*: EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008b. p. 7.

FERNANDES, Florestan. Tiago Marques Aipobureu, um bororo marginal. **Revista do Arquivo Municipal**, São Paulo, n. 107, p. 7-28, mar./abr. 1946.

FERNANDES, Florestan.; GATTÁS, Ramzia. A história de vida na investigação sociológica: a seleção dos sujeitos e suas implicações, **Sociologia**, São Paulo, v. 2, n. 18, p. 123-40, mai.1956.

FERRAROTTI, Franco. On the autonomy of the biographical method. *In*: BERTAUX, Daniel (org.). **Biography and society**: the life history approach in the Social Sciences. London: Sage, 1981. p. 19-28.

FERRAROTTI, Franco. Biography and the Social Sciences. **Social Research**. [S. l.], v. 50, n. 1, p. 57-80, primavera, 1983.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Tradução Gilda de Aquino. Ilustrações Julie Vivas. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização e alfabetização**: uma nova visão do processo. Recife: Universidade do Recife, 1963. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3172>. Acesso em: 20 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**: São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação de Jovens e Adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-24.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 64-89.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GEE, James Paul. **The social mind**: language, ideology, and social practice. New York: Bergin and Garvey, 1992.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p.108-130, mai./ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=br. Acesso em: 30 nov. 2019.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. *In*: HAMILTON, Mary.; BARTON, David; IVANIČ, Roz (org.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 56-87. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313522389_Expanding_the_new_literacy_studies_Using_photographs_to_explore_literacy_as_social_practice. Acesso em: 15 jan. 2019.

HAMPÁTÊ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África, I: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345975/mod_forum/intro/hampate_ba_tradicao%20viva.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language and Society**, Cambridge, n. 1, v.11, p. 49-76, abr. 1982. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/4167291?seq=1#page_scan_tab_contents.. Acesso em: 15 ago. 2018.

HOOYMAN, Nancy R.; KIYAK, H. Asuman. **Social Gerontology: a multidisciplinary perspective**. Boston: Allyn & Bacon, 1988.

JOHNSON, Colleen Leahy. The institutional segregation of the aged. *In*: SILVERMAN, Philip (org.). **The elderly as modern pioneers**. Indiana: Indiana University Press, 1987. p. 375-388.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 90-113.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In*: FINGER, Matthias; NÓVOA, António (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. Odivelas: Pentaedro, 1988, p. 35-50.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino, Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. **Significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. *In*: ROJO, Roxane. (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 173-203.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, [S. l.], n. 3, v. 8, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

LEMIEUX, André; MARTINEZ, Mariano Sanchez. Gerontagogy beyond works: a reality. **Educacional Gerontology**, [S. l.], v. 26, p. 475-498, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03601270050111887>. Acesso em: 15 ago. 2018.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Identidades e Cultura Afro-Brasileira**: a formação de professoras na escola e na universidade. 2007. 224 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10966/1/Maria%20Nazare%20Mota%20de%20Lima.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. Educação e Contemporaneidade. *In*: LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de.; ANDRADE, Dídima Maria de Mello (org.). **Educação e Contemporaneidade**: contextos e singularidades, vol.2. Curitiba: CRV, 2015. p. 13-40.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 137-155.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. 6. ed. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Salvador: EDUFBA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/29414/3/manual-de-estilo-academico-6ed-miolo-RI.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

MACHADO, João Luís de Almeida. Diretrizes curriculares nacionais para EJA e a BNCC. **Planeta Educação**, São José dos Campos, 23 ago. 2018. Disponível em: <https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/a/160/diretrizes-curriculares-nacionais-para-eja-e-a-bncc>. Acesso em: 19 nov. 2019.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, José de Souza. Vida e história na Sociologia de Florestan Fernandes: reflexões sobre o método da história de vida. **Revista USP**, São Paulo, n. 29, p. 14-19, mar./mai. 1996. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25606/27348>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Educação e identidade negra. *In*: Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Estudos Africanos e Asiáticos, 2000, **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ALADAA, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/ferraz.rtf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. A república e a educação: analfabetismo e exclusão. **Revista da FAEEDA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 19, p. 19-40, jan./jun. 2003.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Construindo a vida: relações raciais e educação na Bahia **Cadernos PENESB: periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**, Niterói, n. 8, p. 105-135, dez. 2006.

MERCÊS, Leidinalva Amorim Santana das. **Histórias cruzadas: leituras de mulheres negras da EJA**. Orientadora: Verbena Maria Rocha Cordeiro. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

MOREIRA, Berenice Fialho. **Envelhecimento: campo novo de estudo na Psicologia**. 1982. 88 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9522/000022356.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MOREIRA, João Roberto. Censo Escolar de 1964 e perspectivas de erradicação do analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XLIV, n. 100, p. 240-249, out./dez.1965. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+--+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+--+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1). Acesso em: 31 nov. 2019.

MORIN, Violette. L'objet biographique. **Communications**, Paris: École Pratiques des Hautes Études, n. 13, p. 131-139, 1969. Disponível em: https://www.persee.fr/docAsPDF/comm_0588-8018_1969_num_13_1_1189.pdf. Acesso em: 30 nov. 2018.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOTA, Kátia Maria Santos. **Nas contas de um colar, conto minha vida**. 2013a. 45 f. Memorial Acadêmico para Progressão de Carreira – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013a.

MOTA, Kátia Maria Santos. **O viveiro da bisavó**. Ilustrações George Luís. Salvador: EDUNEB, 2013b.

MOTA, Kátia Maria Santos. As imagens fotográficas e o universo da memória pessoal na pesquisa (Auto)Biográfica. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto Abrahão; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (org.). **Pesquisa (Auto)Biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014. p. 269-284.

MOTA, Kátia Maria Santos.; PEREIRA, Áurea da Silva; RODRIGUES, Maria Emília O. de Santana. Leituras Compartilhadas, Memória e Envelhecimento. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 105-116, jan./jun. 2014.

MOTTA, Alda Britto da. **“Não tá morto quem peleia”**: a pedagogia inesperada nos grupos de idosos. 1999. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2751/1/ACAO020.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MOTTA, Alda Britto da. Envelhecimento e sentimento do corpo. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; COIMBRA JR., Carlos Everaldo Álvares (org.). **Antropologia, Saúde e Envelhecimento**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002. p. 37-50.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2004, p.15-34. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Proposed working definition of an older person in Africa for the MDS Project**, Genebra, 2002. Disponível em: <http://www.who.int/healthinfo/survey/ageingdefnolder/en/>. Acesso em: 04 jan. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **“Ageing well” must be a global priority**, Genebra, 06 nov. 2014. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/detail/06-11-2014--ageing-well-must-be-a-global-priority>. Acesso em: 20 abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Discrimination and negative attitudes about ageing are bad for your health**. [S. l.], 2016. Disponível em: <http://www.who.int/news-room/detail/29-09-2016-discrimination-and-negative-attitudes-about-ageing-are-bad-for-your-health/>. Acesso em: 24 jan. 2018.

ORNELAS. Maria de Lourdes S. Afetos manifestos em sala de aula. **Educare et Educare: Revista de Educação**, Cascavel, v. 1, n. 2, p. 119-140, jul./dez 2006. Disponível em: <http://e->

revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/260/189. Acesso em: 14 out. 2018.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**. [S. l.], v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56/36>. Acesso em: 20 set. 2018.

PAULA, Christiane Jalles de; LATTMAN-WELTMAN, Fernando (coord.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro (DHBB)**, São Paulo: CPDOC/FVC, 2010. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/BARBOSA,%20Rui.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

PEDRALLI, Rosângela. **Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA**. Orientadora: Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. 2014. 319 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129513>. Acesso em 26 dez. 2018.

PEDRALLI, Rosângela; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 771-788, set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000300005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 30 jan. 2019.

PEIXOTO, Clarice Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idosos, terceira idade... *In*: Barros, Myriam Moraes Lins de (org.). **Velhice ou terceira idade?**. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 69-84.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SOUZA, Elizeu Clementino de. O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 41, p. 663-678, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0663.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de Vida: teoria e prática**. 2 ed. Oeiras: Celta, 1999.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Tradução Dora Rocha Flaksman. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRADO, Shirley Donizete; SAYD, Jane Dutra. A gerontologia como campo do conhecimento científico: conceito, interesses e projeto político. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 491-501, abr./jun. 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000200026. Acesso em: 14 ago. 2019.

PRETI, Dino. Apresentação. *In*: PRETI, Dino. (org.). **Análises de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999. p. 7-12.

PY, Bernard. Introduction. *In*: CAVALLI, Marisa *et al.* (org.). **Langues, bilinguisme et representations sociales au Val d'Aoste**. Aoste: Istituto Regionale di Ricerca Educativa, Documents, 2003. p. 15-33.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record; São Paulo: Global, 2004.

QUIVY, Raymond; CHAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Tradução João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes, Maria Carvalho. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.48-68.

SALVADOR. Portaria n. 513, de 29 de novembro de 2019. Dispõe sobre a matrícula de alunos no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador, no ano letivo de 2020, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Salvador, BA, 29 nov. 2019. Disponível em: http://www.dom.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6223. Acesso em: 05 dez. 2019.

SANCHES NETO, Miguel. **Chove sobre minha infância**. Rio de Janeiro: Record, 2000. Disponível em: <https://www.e-livros.xyz/ver/chove-sobre-minha-infncia-miguel-sanches-neto>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SANTANA, Leonardo Silveira. **Autoria, subjetividade e produção de conhecimento na pesquisa em Educação**. Orientador: Arnaud Soares de Lima Júnior. 2019. 164 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Nem “tabaréu/oa”, nem “doutor/a”**: o(a) aluno(a) da roça na escola da cidade - um estudo sobre identidade e escola. Orientadora: Narcimária Correia do Patrocínio Luz. 2005. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, Luciano Costa. O pensamento fecundo: elementos para uma racionalidade *transmoderna*. **Revista da FAEEDBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 39, p. 205-213, jan./jun. 2013.

SCHUMAHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico. **Mulheres negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

SCHUSTER, Clarice Terezinha. **Atitude dos componentes da equipe de enfermagem acerca das pessoas idosas**. Orientadora: Lucia Hisako Takase Gonçalves. 1985. 92 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1985. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/75272/190425.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 jun. 2019.

SILVA, Rita de Cássia Santos da *et al.* As causas da evasão escolar na EJA: uma concepção histórica. **Revista EJA em debate**. Santa Catarina, ano 8, n.13, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2546>. Acesso em: 30 nov. 2019.

SIMÕES, Renata Duarte. Evasão e permanência na Educação de Jovens e Adultos: o papel da escola nesses processos. **Pensar em educação em pauta**. [S. l.], 6 out. 2017. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/evasao-e-permanencia-na-educacao-de-jovens-e-adultos-o-papel-da-escola-nesses-processos/>. Acesso em: 01 dez. 2019.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Orientadora: Maria Ornélia Marques. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Terra, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de.; ABRAHÃO, Maria H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 135-147.

SOUZA, Hanilton Ribeiro de. **A cidade que não habita em mim!: diversas ruralidades, múltiplas territorialidades e narrativas de alunos da roça sobre a cidade**. Orientador: Elizeu Clementino de Souza. 2018. 279 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SOUZA, Sueli R. Mota. Caminhos metodológicos para a investigação da experiência: a observação e entrevista num contexto fenomenológico. *In*: SOUZA, Sueli R. Mota. (org.). **Fenomenologia e educação**. Salvador: EDUNEB, 2012. p. 13-22.

SPENCE, Donald L. *et al.* Medical Student attitudes toward the geriatric patient. **Journal of the American Geriatrics Society**. [S. l.], v. 16, n. 9, p. 976-983, set. 1968.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**: revista da USP, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>. Acesso em: 28 out. 2016.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian V. **Literacy and Development**: ethnographic perspectives. London: The Ramphal Institute, 2016. Disponível em: http://www.ramphalinstitute.org/uploads/2/3/9/9/23993131/literacy_and_development_by_prof_b_street.pdf. Acesso em: 12 set. 2017.

STREET, Brian V. BESNIER, Niko. Aspects of Literacy. *In*: INGOLD, Tim (org.). **Companion Encyclopedia of Anthropology**: humanity, culture, and social life. London: Routledge, 1994. p. 527-562. Disponível em: http://pacific.socsci.uva.nl/besnier/pub/Aspects_of_Literacy.pdf. Acesso em: 01 ago. 2018.

TAXA de Analfabetismo – Bahia: 1991, 2000, 2010. *In*: Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa: DATASUS. **Informações de Saúde (TABNET) Demográficas e Socioeconômicas**. IBGE, IPEA, [2012?]. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/censo/cnv/alfba.def>. Acesso em: 15 fev. 2019.

THOMPSON, Paul; ITZIN, Catherine; ABENDSTERN, Michele. **I don't feel old**: the experience of later life, Oxford: Oxford University Press, 1990.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. Orientadora: Angela Del Carmen B. R. de Kleiman. 1986. 239 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/268858/1/Tfouni%2c%20Leda%20Verdiani.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

UHLEMBERG, Peter. A demographic perspective on aging. *In*: SILVERMAN, Philip (org.). **The elderly as modern pioneers**. Indiana: Indiana University Press, 1987. p. 183-204.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução Regis Barbosa, Karen Elsabe Barbosa. Brasília, EDUNB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. v. 2. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/weber-m-economia-e-sociedade-fundamentos-da-sociologia-compreensiva-volume-2.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.