Introdução

Em 2002, foi criado o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Guarulhos – MOVA-Guarulhos. Desde a época de sua fundação, tive o privilégio de compor a Equipe de Coordenação Pedagógica. Para integrar a equipe, foi necessário que abrisse mão da função docente, exercida desde 1996 na rede municipal de educação de Guarulhos, e ocupasse um novo local de trabalho: de salas de aula em regiões periféricas da cidade para o prédio do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (que passou por três mudanças até o presente e definitivo endereço), sempre situado na região central da cidade.

A mudança, certamente, não foi apenas de local de trabalho. O privilégio da nova função incluiu a oportunidade de trabalhar com profissionais de reconhecida competência humana e profissional. Militantes que já faziam educação popular antes mesmo de meu nascimento. Pessoas que me fizeram crescer, em tantos sentidos, que uma simples menção de agradecimento seria insuficiente para expressar o quanto esses seis anos de vida profissional e afetiva ao lado de Akerli, Eliana, Inácia, Hélio e Solange – e também de muitas outras companheiras que passaram pela equipe e das novas integrantes: Francisca e Rita – foram importantes para a produção desta pesquisa. O Hélio, por exemplo, nosso querido "Professor Hélio", contribuiu sobremaneira com a revisão gramatical da dissertação, além de sempre se mostrar atencioso com o andamento do projeto e contente com os avanços.

Outra companheira de equipe que compõe a lista de incentivadores do presente trabalho consta na dedicatória póstuma: Teresinha merece ser destacada por ter chamado nossa atenção, pela primeira vez e de forma contundente, para a pertinência e viabilidade do objeto que nos propomos a estudar. De todos os membros da Equipe de Coordenação do MOVA-Guarulhos ela foi a pessoa mais preocupada com a questão da presença de educandas idosas nas turmas de alfabetização; talvez até por fazer parte do mesmo segmento etário, porém com uma história de vida muito distinta daquelas que nos propusemos estudar. Ela acompanhou, com sincero interesse, o desenvolvimento deste trabalho até outubro de 2006, quando veio a falecer. Pela sua influência na construção do objeto de pesquisa e pelo reconhecimento de sua trajetória de vida como educadora exemplar, pretendemos fazer deste trabalho um tributo à sua memória.

Voltando à apresentação do MOVA-Guarulhos, informamos que seu lançamento oficial ocorreu em março de 2002, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (SME),

na primeira gestão do Prefeito Elói Pietá. De acordo com documentos oficiais da SME, ao longo desses seis anos, mais de 10.000 jovens e adultos passaram pelo MOVA-Guarulhos. Trata-se de um contingente considerável de pessoas que tem se beneficiado de uma iniciativa de Educação Popular cujas ações, animadas por educadores populares leigos em constante processo de formação, têm visado a inclusão social de jovens e adultos por meio da construção de conhecimentos sobre a leitura e a escrita, procurando respeitar os educandos no seu modo de ser.

O Decreto Municipal 21544, de 14 de março de 2002, e a Portaria 4/2002-SE, de 22 de abril de 2002, estabelecem as normas de funcionamento das classes de alfabetização do MOVA-Guarulhos. Sendo um convênio firmado entre a SME e entidades sociais sem fins lucrativos, cada parte da parceria tem um rol de responsabilidades bem definido. A entidade conveniada garante o funcionamento das turmas de alfabetização, com carga horária mínima semanal de dez horas, cedendo o espaço físico e indicando os educadores populares. Eles trabalham voluntariamente, ou seja, não possuem vínculo empregatício – nem com a entidade conveniada, nem com a SME – e recebem uma ajuda de custo mensal pela atuação no Movimento. Geralmente, as turmas funcionam de segunda-feira a quinta-feira, com aulas de duas horas e meia de duração, por dia.

A SME, por sua vez, tem como responsabilidade oferecer: ajuda de custo mensal para manutenção das turmas de alfabetização e formação pedagógica inicial e permanente para os voluntários que atuam em todas as regiões da cidade e atendem ao variado público que compõe a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município. Enquanto membro da Equipe de Coordenação, compõem minhas atribuições: planejar e executar todas as ações formativas dos educadores populares; visitar os núcleos de alfabetização a fim de observar o funcionamento dos mesmos; avaliar e arquivar os portfólios mensais produzidos pelos educadores; organizar Fóruns enquanto instância consultiva e deliberativa do movimento; orientar as entidades conveniadas quanto a diversos aspectos relacionados à manutenção da parceria; dialogar com MOVAs de outros municípios e estados, tendo em vista a articulação dos distintos movimentos para a definição de uma agenda comum, geralmente concebida nos Encontros Regionais e Nacionais[1].

---

[1] A partir de 2004, compus a comissão organizadora de todos os Encontros. Os Regionais aconteceram em: Guarulhos-SP (2005), Nova Iguaçu-RJ (2006) e Diadema-SP (2007). Os Nacionais: Porto Alegre-RS (2001), ABC Paulista (2002), Goiânia-GO (2003), Campo Grande-MS (2004), Brasília-DF (2005) e Fortaleza-CE (2006), ocasião em que se deliberou pela periodicidade bienal do evento. Desta maneira, o próximo será realizado em junho de 2008, em São Paulo, com preparativos já adiantados.

Em 2004, a Equipe de Coordenação do MOVA-Guarulhos realizou a primeira pesquisa de perfil dos educandos. Os dados obtidos apontaram um significativo número de pessoas com idade acima de 60 anos nas classes que compunham o Movimento, confirmando a tendência mundial de crescimento da população idosa, decorrente do alargamento da expectativa de vida.

A partir da constatação da expressiva presença de educandos idosos nas salas de aula do MOVA-Guarulhos, um conjunto de questões inter-relacionadas suscitou a nossa curiosidade cognoscente: "O que essas pessoas idosas estão procurando no MOVA? O que leva alguém, que já viveu tanto tempo sem saber ler e escrever (trabalhando, constituindo família, convivendo em diferenciados grupos sociais), a procurar a alfabetização em idade avançada? Já que resolveram estudar, por que procuram salas do MOVA ao invés das oportunidades oferecidas pela educação formal?"

Com tantas indagações, um estudo rigoroso sobre a realidade que observávamos cotidianamente começou a ser vislumbrado como algo profícuo e pertinente. Deste modo, foram muitas as questões que se articularam e se entrecruzaram na criação de um objeto a ser pesquisado: a motivação de idosos para a alfabetização no âmbito de um movimento popular de educação de jovens e adultos.

Desde 2003, participamos do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão "Estudos sobre populações migrantes no Brasil e no mundo: o papel da instituição escolar", também conhecido como "Grupo Acolhendo alunos em situação de exclusão social e escolar", sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)[2], no qual pudemos compartilhar com outros pesquisadores algumas conquistas e dificuldades, assim como recebemos fundamentação prática e teórica para o desenvolvimento do projeto de pesquisa. Para este grupo levamos as dúvidas, os problemas e as possíveis soluções encontradas no trabalho de construção de histórias de vida junto aos sujeitos desta pesquisa.

Em 2005, com o início formal do mestrado, nosso estudo procurou responder a algumas questões sobre o envelhecimento e as relações entre letramento e (re)constituição identitária. Tendo sempre em vista essas duas grandes questões norteadoras, procuramos construir os conceitos elementares para nossa análise, a saber: sujeito idoso, alfabetização, letramento e, principalmente, *letramento a-funcional.*

---

[2] Certificado pela USP e pelo CNPq, coordenado pela Profa. Dra. Nilce da Silva, o Grupo Acolhendo mantém parceria com universidades africanas e canadenses, tendo em vista o estudo de populações migrantes, sobretudo no que diz respeito ao estigma da lusofonia e do letramento a-funcional. Para maiores informações: www.projetoacolhendo.org.

Desde o início, optamos pela construção de um quadro teórico composto por autores da Psicanálise e da Sociologia. Desta forma, o sujeito idoso em questão foi pensado à luz da teoria winnicottiana para que explicitássemos as formas pelas quais as pessoas idosas têm construído a funcionalidade da escrita em suas vidas a ponto de permitirem-se "trocar de identidade" no jogo de aprendizagem da língua escrita. Já as implicações sociológicas da alfabetização foram examinadas por meio de alguns importantes conceitos dos sociólogos Zygmunt Bauman e Erving Goffman.

Nesta pesquisa, em que os conceitos de "idoso" e "alfabetização" são fundamentais, estabelecemos como objetivos: conhecer as expectativas dos sujeitos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita e o modo como estas têm sido trabalhadas ao longo de suas vidas; verificar quais são os motivos que impulsionaram a participação de um sujeito idoso em uma turma de alfabetização; observar a preferência por estudar em ambiente sócio-educativo não-formal em detrimento ao acesso à rede formal de ensino; e proporcionar aos sujeitos colaboradores uma vivência formativa por meio da realização de pesquisa-formação.

Para alcançar esses objetivos e construir o conhecimento exigido pelo objeto proposto, além das leituras que fizemos, realizamos, durante o ano de 2006, uma série de encontros sistemáticos com um grupo composto por sete educandas idosas que freqüentavam uma das turmas do MOVA-Guarulhos. Os encontros tinham como finalidade a apropriação de impressões e informações por meio de narrativas autobiográficas, metodologia desta pesquisa-formação, acerca dos sentidos e valores da vivência "escolar"[3] para os sujeitos estudados.

O conjunto de informações que obtivemos durante o trabalho de campo, aliado às contribuições teóricas acumuladas ao longo da pesquisa, revelou-nos algo demasiadamente significativo, a ponto de modificarmos a formulação do objeto a ser estudado. As educandas observadas nos mostraram que a alfabetização por si só nem sempre pode ser tomada como a razão pela qual alguém se dispõe a fazer parte de um movimento popular de alfabetização. Muitos outros fatores influenciam a procura de jovens e adultos por oportunidades de estudo – seja na rede de educação formal, seja em iniciativas de educação não-formal, como é o caso do MOVA-Guarulhos. Sendo assim, nosso objeto de estudo passou a ser definido como: a motivação de pessoas idosas para freqüentar uma turma de alfabetização no âmbito de um movimento popular de educação de jovens e adultos.

---

[3] Algumas expressões relacionadas ao termo "escolar" serão utilizadas neste trabalho a despeito da experiência ocorrer em espaço não-escolar. O uso se deve ao fato de as educandas e sua educadora utilizarem freqüentemente o termo "escola" para se referir às dependências da igreja onde as aulas acontecem. A constância do uso do termo origina o conceito cotidiano aqui utilizado.

A reformulação do objeto de pesquisa traduz duas mudanças essenciais em nosso olhar sobre aquilo que nos inquietava desde a gênese da pesquisa. Primeiramente, ao invés de falar em "motivação de idosos", passamos a falar em "motivação de pessoas idosas". Com isso, pretendemos salientar que os sujeitos não se resumem à classificação etária: estamos falando de "pessoas reais" que expuseram suas vidas e nos ofereceram, assim, a oportunidade de compreendermos um pouco do universo da escrita tal como visto e vivido por pessoas que interagem cotidianamente num mundo dominado pela cultura grafocêntrica, embora dela não façam parte enquanto membro produtor. Dito de outro modo, ao acrescentar ao termo 'idoso" palavras como "pessoa", "sujeito" ou "indivíduo", queremos evidenciar o que há de humano em cada um desses seres em contraponto à formulação inicial que apenas buscava uma característica etária que enquadrasse os participantes na pesquisa.

A segunda mudança diz respeito ao cerne de nossa curiosidade inicial. Ao invés de pensarmos em "motivação para a alfabetização" passamos a dirigir nossa atenção para a "motivação para freqüentar uma turma de alfabetização". A sutil reformulação deveu-se à inequívoca percepção de que seria desfavoravelmente ingênuo limitar o interesse pela alfabetização como a única razão da presença de um indivíduo em uma sala de aula do MOVA-Guarulhos. As narrativas nos mostravam claramente que existiam muitas outras razões para alguém ausentar-se de casa, por algumas horas diárias, para participar de um movimento de educação popular.

Feitas essas duas constatações, nossa pesquisa passou por uma abertura de horizontes, sem perder de vista a questão da motivação. As informações obtidas em campo confirmaram a intuição inicial de que não podíamos deixar de colocar no centro de nossas preocupações algumas questões sobre o sujeito pós-moderno. Parecia-nos fundamental compreender os modos de interação com a cultura letrada; por isso, em nenhum momento nos esquecemos de que nossas colaboradoras sempre fizeram uso – ainda que de forma terceirizada – da escrita e nos cabia a tarefa de explicitar as formas dessa interação e as prováveis influências de seus sentimentos a respeito das mesmas. Assim, esperávamos nos aproximar da motivação que sustenta cada uma das colaboradoras na turma de alfabetização.

Com isso em mente, recorremos ao debate conduzido por Tfouni (1988, 2004, 2006), Biarnès (1998, 1999) e Silva (2001, 2003), que nos levaram a um aprofundamento na questão do letramento como algo que independe da alfabetização propriamente dita, sendo o letramento a-funcional um conceito chave para a compreensão da relação que os sujeitos estudados estabelecem com a língua escrita.

Em seguida, unimos a teoria de Goffman (1988, 2003) à análise de Bauman (1999, 2000, 2001, 2003) sobre a fuga da estigmatização em tempos de modernidade líquida num contexto de sociedade policultural. O caminho aberto por esses autores, para a compreensão da identidade pós-moderna e suas relações com a cultura letrada, coadunou-se com a teoria winnicottiana da transicionalidade, compondo assim um arcabouço teórico cuja intenção era a de explicitar as dimensões sociológicas do nosso objeto de pesquisa sem descuidar de sua inerente exigência por uma base psicanalítica de compreensão. O esforço de elucidar os conceitos fundamentais que permeiam nossa análise deu origem a um conjunto de textos que compõe a primeira seção desta dissertação.

Quanto aos registros que realizamos durante a pesquisa de campo, adiantamos que recorremos a um método qualitativo. Buscamos orientação quanto à condução prática da perspectiva metodológica escolhida na obra de Josso (2004), uma das precursoras dos trabalhos de pesquisa-formação por meio de histórias de vida. Sua obra nos levou a outros autores (PÉREZ, 2003; PINEAU, 2006; DOMINICÉ, 2006) que travam pertinente debate sobre a dimensão socializadora da prática autobiográfica na perspectiva da pesquisa-formação. Desenvolvemos alguns aspectos referentes a esta metodologia de pesquisa na segunda seção.

Pautando nossa atuação durante o trabalho em campo, primordialmente, pela escuta, obtivemos distintas formas de material e arquivamos diversos documentos como: fitas cassetes contendo registros em áudio dos encontros e entrevistas realizados com as participantes; cópia digital de variada produção escrita das colaboradoras, originalmente registrada nos diários de bordo individuais; relatórios de observação em campo, feitos pela pesquisadora; registro digital de imagens das mais variadas situações ocorridas durante o trabalho de campo. Além do que pôde ser materialmente registrado, asseguramos que as interações entre pesquisadora e colaboradoras no âmbito do local de pesquisa, e fora dele também, trouxeram dados valiosos.

Ainda na segunda seção, apresentamos o ambiente de desenvolvimento da pesquisa, com dados históricos, geográficos e estatísticos sobre a cidade de Guarulhos e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos que se constituem como o grande cenário deste trabalho. Também descrevemos a organização do trabalho de campo de modo a preparar o leitor para as sínteses das histórias de vida apresentadas na terceira seção.

A singularidade de cada uma das trajetórias de vida analisadas proporcionou-nos a reflexão sobre relevantes questões arroladas ao objeto de estudo proposto. Nesse sentido, alguns pontos de análise são apresentados na quarta seção, na qual nos debruçamos sobre as

informações mais significativas resultantes de todo o processo de coleta de dados. Elas são agrupadas em sete subseções com a finalidade de organizar os pontos semelhantes e divergentes nas histórias de vida das sete mulheres cuja trajetória como membro de uma cultura letrada servirá de matéria-prima para tecermos, finalmente, algumas considerações sobre o trabalho realizado. A coincidência do número de pontos de análise e de participantes na pesquisa não corresponde a uma relação biunívoca; ao contrário, cada ponto de análise pretende abarcar a maior variação possível de olhares e posturas sobre o aspecto abordado.

Entendemos que o conjunto de todo o material obtido em campo é de uma riqueza inestimável. Por isso, lamentamos a impossibilidade de apresentá-lo integralmente tal como aconselhou Evans-Pritchard (1978) em uma obra que muito contribuiu para a construção de nossa postura enquanto pesquisadora. A solução encontrada para que as informações não "desapareçam nas sombras do tempo" (EVANS-PRITCHARD, 1978, p. 315) foi justamente reunir os registros mais significativos (relatórios dos encontros, transcrições das entrevistas, transcriações e análises das histórias, fotografias e tabela de sistematização dos dados) em uma mídia digital (CD) encartada ao final da dissertação. Mesmo com a publicação garantida por meio da disponibilização do material em forma digital, selecionamos ainda uma pequena mostra que compõe os Apêndices e um dos Anexos, de modo que toda e qualquer pessoa que tenha acesso a este volume possa conhecer um pouco daquilo que registramos originalmente.

Os Anexos também são compostos pelos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, negociados com os sujeitos desta pesquisa: antes da apresentação do documento para assinatura, todos os itens foram exaustivamente explicados de modo que cada sujeito tivesse total ciência e segurança quanto ao objeto de autorização.

1 Sobre que(m) falamos

Todas as culturas conheceram a juventude, porque todo mundo já foi jovem um dia, mas poucos conheceram a velhice. A velhice é na história das culturas e da evolução de nossa sociedade algo muito novo: sempre foi uma improbabilidade de vida e uma experiência de uma minoria.

(Frank Schirrmacher)

1.1 O crescimento da população idosa no Brasil e no mundo

Em tempos de significativo crescimento da população idosa no Brasil e no mundo, diversos fenômenos relacionados a esse segmento etário têm sido estudados. Entre eles, indubitavelmente, a aprendizagem da leitura e da escrita – assim como todas as questões a ela vinculadas – constitui-se enquanto profícuo objeto de pesquisa.

De acordo com o Censo 2000, o Brasil chegou ao final do segundo milênio com 14.538.988 habitantes acima de 60 anos, o que correspondia a 8,6% da população[4]. Deste contingente, quase um terço não tinha nenhuma escolarização e mais de um terço não havia concluído o Ensino Fundamental. Apenas 805.701 sujeitos haviam concluído o Ensino Médio e uma privilegiada fatia, composta por 496.169 pessoas, tinha o diploma Universitário.

Por sua vez, a Revisão 2004 da Projeção de População do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelou que, em 34 anos, a população brasileira praticamente dobrou em comparação aos 90 milhões de habitantes da década de 1970 e, somente entre 2000 e 2004, aumentou em 10 milhões de pessoas. Com isso, em 2050, seremos 259,8 milhões de brasileiros e nossa expectativa de vida, ao nascer, será de 81,3 anos, a mesma dos japoneses, hoje.

A Revisão 2004 também apontou a queda combinada das taxas de fecundidade e mortalidade, provocando uma mudança na estrutura etária com a diminuição relativa da

[4] O dobro do percentual da década de 40, período em que os sujeitos desta pesquisa estavam na dita "idade escolar", ou ainda, "idade própria" para a alfabetização.

população mais jovem e o aumento proporcional dos idosos. Em 1980, a população brasileira dividia-se, igualmente, entre os que tinham acima ou abaixo de 20,2 anos. Em 2050, a idade mediana será de exatos 40 anos.

Outra comparação relevante: em 2000, 30% dos brasileiros tinham de zero a 14 anos, e os maiores de 65 representavam 5% da população. Em 2050, esses dois grupos etários se igualarão: cada um deles representará 18% da população brasileira.

Os dados em escalas mundiais levaram a Organização das Nações Unidas (ONU) a distinguir o ano de 1999 como o Ano Internacional do Idoso. Tal ato visava à promoção de um debate internacional acerca de ações concretas em função do fenômeno do envelhecimento populacional de modo a contemplar as especificidades da faixa etária em questão, assim como a reintegração valorativa desse já significativo segmento. Foi um período de crescimento de ânimo dos pesquisadores envolvidos com temas arrolados ao universo do envelhecimento, chegando a ponto de um dos estudiosos da questão afirmar que:

> Se fizermos fé nos indicadores existentes e nas previsões dos políticos e de especialistas na matéria, tudo aponta no sentido de esta alteração da estrutura etária da população, emergente nas últimas décadas, continuar a acentuar-se no futuro. Desse modo, a pirâmide populacional tende a inverter-se, a ponto de o próximo século poder ser considerado, com inteira propriedade, como século do idoso (BENTO, 1999, p. 16).

Nesse contexto, de valorização e preocupação com as questões relacionadas com o envelhecimento demográfico no início deste século, foi realizada uma ampla pesquisa sobre as vivências, desafios e expectativas do Idoso no Brasil[5], na qual se descobriu que: 89% das pessoas, acima de 60 anos, não passaram da 8ª série do Ensino Fundamental, 18% não tiveram nenhuma educação formal e apenas 4% chegaram ao 3º grau de escolaridade (completo ou incompleto). Entre os não idosos, 44% não passaram do Fundamental, 2% não freqüentaram escolas e 15% chegaram ao Ensino Superior. Entre a população idosa, 23% dos sujeitos entrevistados declararam não saber ler e escrever, 4% afirmaram só saber ler e escrever o próprio nome e 22% consideraram a leitura e a escrita atividades penosas, seja por deficiência de aprendizado (13%), por problemas de saúde (7%) ou por ambos os motivos (2%).

No momento da coleta de dados, abril de 2006, apenas 2% dos idosos estavam estudando, contra 22% da população entre 16 e 59 anos. Porém, se *pudessem escolher livremente*, 44% gostariam de fazer algum curso.

---

[5] Trata-se da pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESI), intitulada: "Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas da Terceira Idade", disponível em: <www.fpa.org.br/area/pesquisaidosos>. Acesso em: 28 nov. 2007.

Vemos, assim, que os resultados da pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo confirmaram um dos aspectos também revelados pelo presente estudo: a maioria da população idosa de hoje é composta pela criança de um passado próximo, que não teve acesso à escolarização e, desse contingente, grande parte ainda sonha em estudar. As informações baseadas nas histórias de vida, expostas no terceiro capítulo, nos farão conhecer como a privação ou a precariedade da escolarização em idade regular influenciam a formação do adulto no que diz respeito à constituição de sua identidade e de suas expectativas de presente e de futuro. Ademais, elas nos auxiliarão a compreender como o sujeito idoso, o mesmo que compõe os dados quantitativos dos sucessivos censos e pesquisas de instituições privadas, percebe e vivencia sua inserção na cultura letrada.

Os dados quantitativos acima mencionados revelam que a população idosa tem como uma de suas características a baixa escolaridade: conforme os números apresentados, cerca de metade dos indivíduos que compõem esse grupo etário não cursou todas as séries do Ensino Fundamental, de acordo com o IBGE, ou declarou ter dificuldades em diferentes níveis de leitura e escrita, de acordo com a Fundação Perseu Abramo.

Entrementes, é notório o crescimento do número de instituições públicas e privadas, que oferecem programas universitários para a maturidade. Elas atendem a uma parcela de indivíduos, acima de 50 anos, ávidos por ampliar seus conhecimentos (cada programa estipula uma idade mínima que nem sempre corresponde àquela que o Estatuto do Idoso prevê como marco da chamada "Terceira Idade"). No entanto, a realidade expressa pelas pesquisas quantitativas alerta para a carência de oferecimento de oportunidade de acesso à educação básica para a grande massa de indivíduos que não domina a leitura e a escrita.

Pensar em termos de segmento etário é importante para uma primeira aproximação e delimitação do tipo de público a ser estudado. Porém, um estudo mais aprofundado, com o intuito de subsidiar teoricamente a caracterização dos sujeitos que nos propusemos a pesquisar, levou-nos a perceber que o fator "idade cronológica" não poderia ser considerado como única característica definidora das pessoas que passaram a compor nosso universo de análise. Ressaltamos, então, que a definição de "pessoa idosa", "sujeito idoso" (ou seria simplesmente "idoso"?) exige a ponderação de atributos que extrapolam a delimitação temporal e as características físicas e psíquicas. Há de se cuidar da necessidade, sobretudo, de considerar as questões sociais e psicológicas que perpassam a construção do conceito. Nesse sentido, discutiremos o conceito de idoso a partir de noções presentes em diferentes obras dedicadas ao tema.

1.1.1 A construção do conceito de idoso

De acordo com a idade estipulada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para os países em desenvolvimento, o Estatuto do Idoso[6] brasileiro prevê como idoso o sujeito com idade igual ou superior a 60 anos. No entanto, a própria OMS ressalta que podem ser observadas algumas diferenças entre as idades biológicas e subjetivas em indivíduos com a mesma idade cronológica. Kachar (2003) avalia que tais diferenças têm sido consideradas, há décadas, pelos estudiosos de diversas áreas direcionadas ao envelhecimento e, em decorrência deste cuidado, a definição se faz extremamente complexa.

A consulta a um dicionário sempre traz alguma contribuição quando tentamos compreender um conceito qualquer. Seja uma palavra desconhecida cujo significado deve ser esclarecido para fundamentar a definição da idéia relacionada ao termo que se queira tomar como um conceito, seja uma palavra de uso corriqueiro cujo significado "oficial" pode ser polissêmico ou, até mesmo, inesperado.

Com isso em mente, procuramos em dicionários escolares[7] as palavras que designam os "tipos" de pessoas, de acordo com a sua idade, a saber: criança, adolescente, jovem, adulto e idoso. A primeira observação que vale destacar, para o esclarecimento que buscávamos, consiste na constatação de que tais palavras, apesar de aparentemente fazerem parte de uma mesma classe gramatical pelo fato de ocuparem o mesmo grupo semântico, pertencem a classes gramaticais distintas. Enquanto a palavra "criança" é genuinamente apenas um substantivo, que vem a ser usado somente na condição de linguagem figurada como adjetivo, as demais palavras podem ser tomadas, originariamente, tanto como substantivo, como adjetivo.

À primeira vista, a classificação por si só não revela algo de muito importante. No entanto, um olhar mais atento para a forma como as definições são apresentadas pode nos desvelar algo extremamente perverso na caracterização do público que nos dedicamos a estudar. O dicionário informa que "criança" é o substantivo feminino que nomeia o "ser

---

[6] Lei Federal 10.741, de 1° de outubro de 2003.

[7] Chamamos de "dicionários escolares" as publicações denominadas pelas editoras como "dicionários de bolso", em virtude de sua popularização enquanto material comumente utilizado pelos estudantes durante sua vida escolar e, até mesmo, depois dela. Nossa análise dos vocábulos limitou-se intencionalmente a este tipo de formato por compreendermos que ele é a base de esclarecimento de grande parte das pessoas que se servem de um dicionário para dirimir dúvidas quanto ao significado ou grafia de palavras, especialmente as pessoas que compõem o público da EJA. Ou seja, se algum sujeito de nossa pesquisa desejasse consultar um dicionário para ampliar sua compreensão acerca do significado da palavra "idoso", há uma grande probabilidade de que o "mini-Aurélio" (FERREIRA, 2000) ou o "mini-Houaiss" (HOUAISS, 2004) fosse sua fonte de pesquisa.

humano de pouca idade, menino ou menina", ou seja, criança é um "ser humano", independentemente do seu gênero, cuja característica marcante é ter pouca idade. Ele informa também que "adolescente" pode ser um adjetivo de dois gêneros que designa "que está na adolescência ou que dela é próprio. De pouco tempo; novo" ou um substantivo de dois gêneros que nomeia a "pessoa que está na adolescência". Vemos, assim, que adolescente é "uma pessoa" que está no "período da vida humana que começa com a puberdade e se caracteriza por mudanças corporais e psicológicas, estendendo-se, aproximadamente dos 12 aos 20 anos", ou seja, o adolescente é "uma pessoa" e vive uma "vida humana". A palavra "jovem", por sua vez, pode ser o substantivo de dois gêneros referente à "pessoa jovem" ou um adjetivo, também de dois gêneros, que qualifica o "que está na juventude; juvenil". Desta forma, jovem é uma "pessoa" sem idade precisa: ele vive numa "idade moça; mocidade; juvenilidade", termos que remetem a idéias tradicionalmente positivas, que não nos cabe aqui discutir.

Avançando na pesquisa em dicionários sobre as palavras que designam as pessoas em diferentes etapas da vida, chegamos ao vocábulo "adulto": adjetivo "relativo ao período da vida após a adolescência", "que já terminou seu crescimento", "maduro, amadurecido", ou substantivo masculino referente ao "indivíduo adulto". Abandonada a preocupação com a indicação do gênero, presentes nas palavras anteriores, o adulto também já não é associado à idéia de "ser humano" ou de "pessoa", já que a palavra também pode ser utilizada para designar plantas e animais. Porém, pelo menos, ele é um "indivíduo".

Finalmente, chegamos ao termo "idoso", igualmente um adjetivo e um substantivo masculino. O curioso é que sua definição, em ambas as classes gramaticais, remetem ao mesmo significado. E esse significado é laconicamente reduzido a "Que(m) tem bastante idade; velho." Nem "ser humano", nem "pessoa", nem "indivíduo": o idoso é apenas algo/alguém que tem "idade" suficiente para ser considerado "velho". Diante disto nos questionamos: que ideologia está por trás de um dicionário que, de forma aparentemente "neutra", trata as fases da existência humana de maneira tão desigual?

Se a definição das palavras realmente traduzisse a realidade, as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos seriam tratados com mais dignidade. Afinal, eles são "seres humanos", "pessoas", "indivíduos". No entanto, Simone de Beauvoir já havia alertado: "como deveria ser uma sociedade para que, em sua velhice, um homem permanecesse um homem? A resposta é simples: seria preciso que ele fosse sempre tratado como homem" (BEAUVOIR, 1990, p. 663).

O percurso pelos significados dicionarizados, dos termos acima explicitados, teve a intenção de reforçar uma idéia presente em todos os momentos desta pesquisa: a idade nem sempre define o sujeito, então quais características poderiam defini-lo? Será mesmo possível uma definição em termos de constituição de coletividades? Em caso afirmativo, o esforço de construção de uma definição deveria se pautar em princípios que abarcassem as características principais do grupo ao qual a palavra se referisse, sem descuidar do fato de que ele seria composto por "seres humanos", ou seja, "pessoas" que são "indivíduos" na medida em que cada uma delas está no mundo como um ser único.

Tal preocupação nos levou ao estudo da obra de Ecléa Bosi, que iluminou nossas reflexões ao evidenciar que: "além de ser um destino do indivíduo, a velhice é uma categoria social. Tem um estatuto contingente, pois cada sociedade vive de forma diferente o declínio biológico do indivíduo" (BOSI, 1994, p. 77).

Em sua clássica obra sobre a memória de "velhos" (sic), Bosi (1994, p. 83) apresentou o sujeito idoso como "alguém que se retrai de seu lugar social e este encolhimento é uma perda e um empobrecimento para todos". Trata-se de um "encolhimento" que pode ter raízes em diversos fatores e que nos leva a pensar na urgência da superação de uma atual hiper-valorização leviana da "terceira idade" que tem fomentado uma dicotomia perversa: de um lado, o envelhecimento representado como uma idade de perdas e tormentos através da forçada aproximação semântica entre os termos senescência (que diz respeito a alterações fisiológicas pelas quais todos os seres humanos passam) e senilidade (alterações produzidas por afecções)[8]; por outro lado, a velhice representada como a "melhor idade", "terceira idade", "geração de cabelos brancos", "feliz idade" e tantos outros eufemismos que mascaram a realidade vivida pela maioria da população idosa.

Além disto, a velhice não deve ser confundida com envelhecimento:

[8] Começa a surgir no discurso gerontológico brasileiro o termo "senescente" para designar o indivíduo idoso. Originalmente utilizado pelas ciências biológicas para designar o envelhecimento dos seres vivos no estágio de maturação no qual algumas células cessam de se dividir para substituir outras que tenham parado de metabolizar, o termo "senescência" aparece nos estudos sobre o envelhecimento humano com o sentido de tentativa de construção de uma representação positiva da maturidade. Isso é o que depreendemos do trabalho de Lesbaupin e Malerbi (2006) no qual diversas pesquisas, sobre a condição de vida dos idosos no Brasil e a representação que eles têm sobre si próprios, são apresentadas na perspectiva de considerar o sujeito idoso como um indivíduo senescente.

> Enquanto este é um processo natural de transformação do ser humano através da temporalidade, a velhice é uma produção social e não uma categoria natural. Contudo, essa produção social irá influenciar diretamente o processo de envelhecimento dos indivíduos, pois, ao mesmo tempo que somos produtores de uma cultura, somos produto dela própria. A velhice é uma construção feita pela sociedade como meio de categorizar os velhos com seus atributos, colocando-os dentro de uma identidade estanque, que permite a todos preverem essa categoria (MONTEIRO, 1998, p. 56).

Na mesma direção, muitos pesquisadores (BOSI, 1994; BENTO, 1999; KACHAR, 2001, 2003; LIMA, 2000; MONTEIRO, 1998; NÉRI, 1991, 2005; NOVAES, 1995, entre outros) têm defendido a idéia do envelhecimento como uma parte do processo do desenvolvimento humano que deve ser encarada numa perspectiva de valorização das experiências acumuladas ao longo da vida, em substituição ao tradicional modelo de velhice como último estágio da existência humana no qual a decrepitude é o mais severo sinal da condição do sujeito idoso: um ser à espera da morte.

A mudança de paradigma exige novas teorias que considerem primordialmente a compreensão do sujeito idoso como um ser humano capaz de desempenhar atividades físicas, intelectuais e emocionais, de modo a superar a estigmatização decorrente das marcas do envelhecimento.

De acordo com Néri, o envelhecimento pode ser entendido como:

> O processo de mudanças universais pautado geneticamente para a espécie e para cada indivíduo, que se traduz em diminuição da plasticidade comportamental, em aumento da vulnerabilidade, em acumulação de perdas evolutivas e no aumento da probabilidade de morte. O ritmo, a duração e os efeitos desse processo comportam diferenças individuais e de pequenos grupos etários, dependentes de eventos de natureza genético-biológica, sócio-histórica e psicológica (NÉRI, 2005, p.115).

Sabemos que o mundo ocidental, pautado na evidência de algumas das características citadas por Néri, com raras exceções, tem associado as idéias de inatividade, improdutividade, capacidade mental decrescente e tantas outras idéias negativas à figura do sujeito idoso. Tais idéias incutem uma representação do idoso como um verdadeiro peso a ser carregado pela sociedade. Não é à toa que o sujeito aposentado também é designado como “inativo”. Esse é apenas um dos fatores do “encolhimento” referido por Bosi (1994).

Cientes da complexidade inerente à construção do conceito de idoso e empenhadas na tentativa de construí-lo, solicitamos aos sujeitos desta pesquisa que dissertassem oralmente (com posterior registro escrito de síntese da idéia exposta) sobre a sua definição de “ser idoso”. Expusemos abertamente nosso esforço em compreender a complexidade que o termo

abarca e informamos a definição dada pelo dicionário como mote para a dissertação. Não nos surpreendeu o fato de o grupo também não ter clareza sobre o assunto:

> Ser idoso é não poder trabalhar mais porque não tenho saúde e, por isso, eu, às vezes, dependo dos outros. A minha idade não importa, mas eu tenho coragem para enfrentar (Daura).
>
> Eu me sinto ser idoso porque sinto doente (Maria Ribeiro).
>
> Eu sou uma pessoa que não me acho idosa porque eu já tenho bastantes anos vividos. Por ter muitos anos. Eu vou para a escola, vou para passeio, a nossa escola é sempre convidada para dar palestra no Adamastor (Maria Chacon).

Corrobora com as idéias de nossos sujeitos, marcadas pela percepção de como as condições objetivas de sobrevivência contribuem para a precarização do envelhecimento e para a construção da auto-imagem dos indivíduos em situação de exclusão social, o exposto por Simone de Beauvoir, no início dos anos 70 do século passado, em sua seminal obra sobre a velhice:

> Nenhum estudo [ref. às disciplinas isoladamente] nos permitirá definir a velhice; constataremos, ao contrário, que ela assume uma multiplicidade de aspectos, irredutíveis uns aos outros. Tanto ao longo da história como hoje, a luta de classes determina a maneira pela qual um homem é surpreendido pela velhice; um abismo separa o velho escravo e o velho eupátrida, um antigo operário e um Onássis. A diferenciação das velhices individuais tem ainda outras causas: saúde, família etc. Mas são duas categorias de velhos (uma extremamente vasta, e outra reduzida a uma pequena minoria) que a oposição entre exploradores e explorados cria. Qualquer afirmação que pretenda referir-se à velhice em geral deve ser rejeitada porque tende a mascarar este hiato (BEAUVOIR, 1990, p.17).

Interessa-nos especialmente, na obra da escritora francesa, o destaque atribuído à divisão de classes como o elemento fundante das diferenças entre as pessoas idosas, enquanto grupo etário, e entre os demais indivíduos, enquanto ocupantes de lugares sociais, pois percebemos que os sujeitos da presente pesquisa também manifestaram a compreensão de que: pessoas em situação econômico-social privilegiada gozam de um envelhecimento superiormente saudável e tranqüilo; as dificuldades impostas pelo lugar social que ocupam contribuíram para culminância da dureza dos dias atuais; e, finalmente, os indivíduos em situação sócio-econômica desfavorecida têm reduzidas chances de envelhecimento digno chegando, inclusive, a envelhecer mais rapidamente. Ouvimos literalmente de nossas colaboradoras: *"Depende muito de pessoa pra pessoa... Quem tem dinheiro, pode ter até 80 anos e ninguém diz que é idoso... Já um pobre, às vezes, com 40 já é um velho!"*

De certa forma, essa já era a idéia de Beauvoir ao afirmar que: "é na última idade que se cava mais profundamente o fosso entre os privilegiados e a imensa maioria dos homens"

(BEAUVOIR, 1990, p. 662). Isto porque o fosso já vem sendo cavado ao longo do tempo e a sucessão dos anos vem sendo utilizada a serviço da desvalorização dos sujeitos em situação de exclusão social, desde o berço, ao invés de prestar-se como prova de acumulação de méritos e de construção da dignidade humana. Portanto, nessa fase da existência humana:

> Quando estão cansados de sua profissão, de sua vida, certos indivíduos se dizem velhos, embora seu comportamento não seja o de uma pessoa idosa. (...) Para um homem que está satisfeito consigo mesmo e com sua condição, e que tem boas relações com os que o cercam, a idade permanece abstrata (BEAUVOIR, 1990, p. 360).

Em contraponto às representações negativas acerca da figura do ser humano idoso, constituímos como objeto de pesquisa a motivação de pessoas idosas para participar de um núcleo de alfabetização de adultos no âmbito de um movimento popular de educação. Pretendemos trazer para o debate as razões que movem pessoas, com idade superior a 60 anos, na direção da busca de um saber essencial na sociedade contemporânea: a língua escrita. Um saber que tenha (ou não) lhes feito falta durante os vários anos já vividos e que agora surge como algo a ser conquistado a partir da freqüência a uma sala de aula juntamente com outros alunos que têm idade para serem seus filhos ou netos.

Pesquisar a motivação[9] de pessoas idosas para a freqüência em um núcleo de alfabetização envolve a compreensão de uma variedade de aspectos relacionados à questão. Primeiramente, precisamos ter clareza sobre o que é alfabetização, ou melhor, compreender como e por que alguém é definido como alfabetizado e quais as implicações psicológicas e sociais que o fenômeno envolve.

1.2 A funcionalidade da alfabetização e da escrita

Segundo o dicionário Houaiss (2001), o termo alfabetização é sinônimo de "ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras". Dentre a volumosa lista de definições, destacamos aquelas assinaladas como sendo pertinentes ao campo da Pedagogia: 1- "iniciar no uso do sistema ortográfico"; 1.1- "processo de aquisição dos códigos alfabético e

[9] O conceito de motivação será utilizado neste trabalho de acordo com a concepção winnicottiana, em que entende-se como sujeito motivado aquele que busca situações em que a criatividade lhe assegure a sensação de estar vivo e a certeza de que sua existência enquanto indivíduo criativo vale a pena (Conf. WINNICOTT, 1975, 1999).

numérico". Alfabetizar, por sua vez, significa "ensinar a (alguém) ou aprender as primeiras letras, ministrar a (alguém) ou adquirir instrução primária".

Notemos que a palavra alfabetização e o verbo do qual deriva, alfabetizar, possuem um significado que abrange duas ações distintas: diz respeito tanto ao ato de ensinar/ministrar quanto à ação de aprender/adquirir desde as primeiras letras até o uso do sistema ortográfico. Implicitamente, na própria semântica da palavra, já temos a anunciação de um pressuposto relevante para esta pesquisa: a alfabetização exige um aprendiz que se coloque em posição ativa no processo de aprendizagem. Em outras palavras, aprender a ler e a escrever não corresponde a uma simples memorização do uso do código escrito, mas à construção ativa de significados pessoais para o objeto de conhecimento. Somente a partir da percepção da funcionalidade da escrita em sua vida – que exige uma postura evidentemente ativa do alfabetizando –, a construção dos conhecimentos relacionados à língua escrita ocorrerá de maneira satisfatória.

Encontramos no mesmo dicionário a definição de alfabetizado como "que ou aquele que aprendeu a ler e a escrever". Já para o vocábulo analfabeto, há uma lista maior de definições: 1- que ou aquele que desconhece o alfabeto, que não sabe ler nem escrever; 2- que ou aquele que não tem instrução primária; 3- que ou aquele que é muito ignorante, bronco, de raciocínio difícil; 4- que ou aquele que desconhece ou conhece muito mal determinado assunto ou matéria.

Passando para o campo semântico dos adjetivos, o significado dos termos diretamente ligados à idéia de alfabetização toma proporções bem maiores. Enquanto *alfabetizado* conserva o sentido do verbo de origem, seguindo a idéia do aprendizado da leitura e da escrita sem nenhuma valoração positiva ou negativa, o termo *analfabeto* expande os significados ao atribuir qualidades pejorativas ao sujeito que categoriza, ou seja, o termo *analfabeto* não se restringe ao significado mais aparente, que seria o antônimo de alfabetizado. Ele abarca o significado de um estado de desconhecimento de uma infinidade de assuntos não relacionados, diretamente, ao domínio da leitura e da escrita.

Algumas pesquisas, realizadas no Brasil e em outros países, têm demonstrado o equívoco de simplificarmos a questão da alfabetização e a distinção entre indivíduos alfabetizados e não-alfabetizados por meio de aproximações forçadas com alusões a uma suposta ignorância inerente às pessoas que não dominam o código escrito da língua de que faz uso oral cotidiano.

No Brasil, destacamos o trabalho pioneiro[10] da professora e pesquisadora Leda Tfouni que, ao estudar o funcionamento discursivo de um grupo de adultos não-alfabetizados, estabeleceu os seguintes princípios:

> Minha argumentação central é: 1°) iletrado não é sinônimo de não-alfabetizado; 2°) do ponto de vista cognitivo, não é adequado afirmar que indivíduos não-alfabetizados que vivem numa sociedade letrada *não possuem* as características de raciocínio das pessoas alfabetizadas; [...] 3°) as aquisições ao nível cognitivo, porém, têm um preço, ao nível ideológico: o abandono das práticas culturais essencialmente orais em favor de avanços tecnológicos, que são tanto mais alienantes quanto ficam fora do alcance daqueles que não sabem ler nem escrever (TFOUNI, 2006, p. 27. Grifo da autora).

Na mesma direção, o educador e pesquisador francês Jean Biarnès (1998) afirma que a aquisição de conhecimentos pertencentes ao campo da língua escrita envolve uma delicada trama de relações entre o sujeito e a funcionalidade da escrita em sua vida. Segundo este autor, não deveríamos utilizar as classificações “analfabeto” ou “iletrado” para sujeitos que vivem em sociedades letradas porque não é possível que alguém sobreviva em tais sociedades sem estabelecer qualquer tipo de relação, funcional ou a-funcional, com a cultura escrita.

Como ninguém está "totalmente fora da letra, nem totalmente dentro" (BIARNÈS, 1998), o problema consiste em compreender a funcionalidade que construímos em nossas relações com a letra. De maneira indubitável, e cabe às estatísticas esta comprovação, alguns de nós damos uma funcionalidade "externa" quase nula a essa relação. Falamos de "funcionalidade externa", pois a "a-funcionalidade" situa-se nas relações de comunicação, nas relações com o outro. Inversamente, no "interno", isto é, na economia psíquica do sujeito, a relação "a-funcional externa" com a letra pode ser altamente significante e até mesmo funcional.

Em consonância com os pesquisadores supracitados, propomos falar de "letrismo a-funcional" para substituir os conceitos de iletrismo ou de analfabetismo funcional. Trata-se de uma importante mudança conceitual, pois, enquanto o iletrismo e o analfabetismo funcional "estigmatizam" a pessoa, fazendo dela portadora de uma anormalidade, de falhas, o conceito de "letrismo a-funcional" nos induz a considerar o problema como parte de um amplo sistema

---

[10] Apesar de recorrermos à citação da edição atualizada da pesquisa realizada nos anos 80 do último século, destacamos a originalidade do trabalho de Leda Tfouni no que diz respeito à compreensão do letramento enquanto um componente necessário da alfabetização e presente, de variadas formas, também em sujeitos que não dominam o código escrito. Por isso, com a intenção de compreender, da maneira mais ampla possível, o estudo da autora, optamos por cotejar a publicação intitulada *Adultos não alfabetizados:* o avesso do avesso (1988) com a sua versão atualizada: *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada* (2006). Deste modo, nesta e nas demais citações, faremos uso da passagem que julgarmos mais apropriada à reflexão que propomos, tal como neste caso em que a autora substituiu a expressão “práticas iletradas” por “práticas essencialmente orais”.

de significações diversas que o sujeito, em interação com o seu meio, atribui à sua própria relação com a letra. Uma dessas significações levou-o a construir uma a-funcionalidade da letra em suas relações com o outro. Por isso, toda ação pedagógica, quer seja de escolarização inicial ou de formação de adultos, carece ser repensada: "não se trata mais de métodos próprios para preencher lacunas, mas de reconstrução de sentidos" (BIARNÈS, 1998, p. 139).

A partir dessa nova forma de pensar sobre a questão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como (re)construção de sentidos, retiramos nossa preocupação do âmbito dos chamados "problemas de aprendizagem" para refletir sobre a complexidade intrínseca à construção da funcionalidade da escrita para os sujeitos que vivenciam um processo de alfabetização. Nesse sentido, Biarnès aponta que: "Construir uma relação de funcionalidade com a letra exige, então, que ela esteja inserida num processo de transformação, isto é, num processo de mudança de identidade" (BIARNÈS, 1998, p. 148). Em outras palavras, aprender a ler e a escrever é uma atividade que coloca em jogo a vida psíquica e social do alfabetizando, algo que vai muito além da aparente simples aprendizagem de um código fundamental nas sociedades contemporâneas. Não se trata apenas de aprender um código que facilitará a comunicação, o acesso à informação ou o entretenimento, e sim de uma mudança na economia psíquica do sujeito que precisa abandonar velhos hábitos ao estabelecer uma nova relação com o mundo letrado.

> Aprender ou re-aprender a ler quando se é adulto significa inscrever-se numa profunda mudança de identidade, e de cultura, e a grande dificuldade para o formador está em acompanhar o aluno nesse caminhar a fim de que a periculosidade da letra fique nos limites negociáveis para o indivíduo (BIARNÈS, 1998, p. 151).

A observação do professor Biarnès quanto ao perigo que a língua escrita constitui para a subjetividade do alfabetizando leva-nos a refletir sobre os *"limites negociáveis para o indivíduo"*. O que de fato isso significa?

Sem perder de vista o foco desta pesquisa – a motivação de pessoas idosas para freqüentar um núcleo de alfabetização – compreendemos os educandos que integram o MOVA-Guarulhos como sujeitos que já viveram longos anos interagindo com outros sujeitos, alfabetizados ou não, em uma sociedade letrada que lhes exige, em diferentes níveis e distintos modos, algum conhecimento sobre a língua escrita. E mesmo sem dominá-la, por não serem alfabetizadas, essas pessoas tiveram contato com a escrita e, assim, estabeleceram seus esquemas de funcionalidade.

Mudar a relação com a mesma, na fase da vida em que se encontram, corresponde a assumir uma nova identidade, a se tornar um novo sujeito, como veremos adiante. Com isso

em mente, colocamo-nos a indagação: até que ponto um sujeito que já interage com a escrita, mesmo sem ser alfabetizado, permite e consegue ser mudado por meio dos novos conhecimentos a ela circunscritos? Na resposta a esta questão residem os "limites negociáveis para o indivíduo", limites que cada indivíduo terá que estabelecer para si próprio de modo a suportar as mudanças decorrentes do novo sujeito que ele se tornará durante o processo de aprendizado da língua escrita.

Pressupomos, portanto, que a alfabetização abre horizontes de significância e de inserção da e na cultura letrada. Tal abertura incidirá no letramento que o sujeito já possui e, conseqüentemente, na sua forma de ser e estar no mundo. Sobretudo no que se refere aos sujeitos do presente estudo, pudemos perceber que, ao longo de suas vidas, diferenciadas estratégias de sobrevivência na sociedade letrada foram desenvolvidas para a realização de tarefas que exigiam algum conhecimento do código escrito. Veremos vários exemplos ao longo deste trabalho. Um deles diz respeito ao caso do acompanhamento dos filhos na escola. Algumas senhoras relataram o costume de freqüentar as reuniões de pais e mestres, durante a idade escolar de seus filhos e, nesse tipo de situação, a maior dificuldade vivenciada era o momento de assinar a lista de presença. Uma delas pedia para a professora assinar, outra pedia para uma colega. Cada qual arranjava alguma maneira de "cumprir a tarefa", mesmo que o uso da escrita fosse "terceirizado"[11]. Portanto, não seria correto afirmar que tais pessoas não interagiam com a escrita só porque não eram alfabetizadas na época em que a situação ocorreu. O modo de interação foi indireto, mas não deixou de existir e isto pode (e deve) ser considerado como letramento, além de ser pensado como uma situação que tenha provocado a percepção de uma funcionalidade da letra e, conseqüentemente, a percepção da necessidade de seu aprendizado.

Em concordância com Biarnès (1998) e Tfouni (1988), a professora e pesquisadora Nilce da Silva, após ter realizado um estudo comparativo sobre a fala, a leitura e a escrita de (i)migrantes brasileiros em situação de exclusão social em São Paulo, Paris e Gotemburgo (SILVA, 2001), salienta que: "as pessoas relacionam-se com a escrita independentemente do grau de escolarização. Tal relação denominamos de letrismo. (...) Portanto, não há iletrismo, nem analfabetismo funcional" (SILVA, 2003, p.24).

---

[11] A palavra "terceirizada" tem sido usada informalmente pela professora Nilce da Silva para caracterizar a relação dos sujeitos que não dominam a leitura e a escrita e recorrem a outras pessoas para codificar ou decodificar informações necessárias em seu dia-a-dia. Da mesma maneira, recorremos à expressão "uso direto da leitura e da escrita" para definir a situação na qual o indivíduo, de maneira autônoma e voluntária, faz uso da língua escrita sem a necessidade de auxílio de outrem.

Dentre a extensa produção de pesquisadores que têm se dedicado aos estudos sobre a relação entre letramento e alfabetização, destacamos ainda a idéia de que:

> O letramento aborda os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade, e as conseqüências disso para todos os sujeitos que vivem e interagem com uma organização social que está toda fundada no uso da escrita, mesmo os não-alfabetizados (ASSOLINI; TFOUNI, 2006, p. 37).

Em trabalhos anteriores, como já destacamos, a professora Leda Tfouni adiantara algumas das indagações colocadas pelos estudiosos do letramento, dentre as quais dirigimos especial atenção para a questão: "Como estudar e caracterizar grupos não-alfabetizados cujo conhecimento, modo de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada?" (TFOUNI, 1988, 2004).

A seguir, procurando aprofundar a reflexão sobre o letramento e a funcionalidade da escrita na vida de pessoas idosas cujas identidades foram construídas em uma sociedade de cultura letrada, assim como as implicações da relação de (a)funcionalidade com a letra na vida cotidiana dos indivíduos estudados, acercamo-nos de outros autores cujas teorias vão ao encontro das posições até aqui sustentadas: primeiramente, no campo da Sociologia, o polonês Zygmunt Bauman, com sua descrição da sociedade contemporânea enquanto "modernidade líquida" e o canadense Erving Goffman, com a teoria do estigma. Na subseção seguinte, veremos como a teoria da transicionalidade pode iluminar nossa tentativa de compreensão dos modos de aproximação da cultura escrita e da (re)construção identitária de indivíduos em processo de alfabetização.

1.3 A sociedade em que vivem as educandas do MOVA-Guarulhos

Partimos do pressuposto de que a cultura letrada pode constituir-se enquanto palco de encontros ou desencontros de sujeitos e saberes conforme os indivíduos que dela participam tenham construído (ou não) sentidos para a língua escrita, ou seja, tenham aceitado a funcionalidade da letra em sua economia psíquica.

De certa maneira, a alfabetização e o letramento nem sempre são produtos culturais equivalentes às idéias de desenvolvimento, avanço ou conquista. Pelo contrário, a relação do

sujeito com a língua escrita pode ser marcada por traços negativos em termos psíquicos e sociais. Para elucidar esta questão, vale destacar a apurada reflexão de Tfouni:

> Nas sociedades modernas, lado a lado com o desenvolvimento científico e tecnológico, decorrente do letramento, existe um desenvolvimento correspondente, a nível individual, ou de pequenos grupos sociais, desenvolvimento este que independe da alfabetização e escolarização. Existe, no entanto, o lado negativo, o lado da perda: esse desenvolvimento não ocorre à custa de nada. Ele, na verdade, aliena os indivíduos de seu próprio desejo, de sua individualidade, e, muitas vezes, de sua cultura e historicidade. A alienação, portanto, é um produto do letramento. A ciência, produto da escrita, e a tecnologia, produto da ciência, são elementos reificadores, principalmente para aquelas pessoas que, mesmo não sendo alfabetizadas, são, no entanto, 'letradas', mas não têm acesso ao conhecimento sistematizado em livros, compêndios e manuais. Muitas vezes, como conseqüência do letramento, vemos grupos sociais não-alfabetizados abrirem mão do próprio conhecimento, da própria cultura, o que caracteriza mais uma vez essa relação como de tensão constante entre poder, dominação, participação e resistência, fatores que não podem ser ignorados quando se procura entender o produto humano por excelência que é a escrita, e seus decorrentes necessários: a alfabetização e o letramento (TFOUNI, 1988, p. 27-28).

Ao referir-se à cultura, esta dissertação toma como parâmetro a idéia de policulturalismo tal como exposta por Bauman (2000). Ao considerar as sociedades contemporâneas constituídas por vários modos de viver socialmente e de pensar essas sociedades, modos que se agrupam em sistemas que não se diferenciam a ponto de se encerrarem em totalidades culturais privadas de pontos de intersecção, o autor defende a visão policultural[12] de organização das comunidades humanas. Para ele, o policulturalismo afasta as armadilhas ideológicas ocultas nas defesas de heterogeneidade ou de homogeneidade culturais, assim como na crença de uma pureza cultural que urge ser resgatada, ressaltando as possibilidades, confirmadas perante a mais ligeira análise da realidade, de trânsito entre culturas cujas fronteiras são tênues ou até inexistentes.

Tomemos como exemplo do policulturalismo os modos de interação dos sujeitos de nossa pesquisa com o mundo letrado. Podemos dizer que eles estão submetidos a uma cultura marcada pelo "analfabetismo", pois viveram por décadas em situação de privação do uso

[12] Policultural é o termo utilizado por Bauman (2000) para contrapor-se à visão multicultural, comum à sociedade moderna. Em sua compreensão, a visão multicultural pressupõe a existência de um sistema totalitário de culturas diversas que não se comunicam entre si. Enquanto isso, a perspectiva policultural admite que as sociedades da era da modernidade líquida são compostas por variadas culturas coexistentes num espaço social que permite o trânsito entre elas: "num mundo de 'multiculturalismo', as culturas podem coexistir mas é difícil que se beneficiem de uma vida compartilhada" (BAUMAN, 2003, p. 122).

direto da leitura e da escrita como instrumento de interação social[13]. Isto não torna o conjunto de sujeitos estudado um grupo circunscrito pelo iletrismo; afinal, eles convivem numa sociedade cujo âmago de hierarquização dos saberes e dos poderes tem como base o grafocentrismo (GOODY, 1986; GNERRE, 2003)[14] e, mesmo se quisessem, dele não poderiam escapar.

É forçoso admitir que o sujeito em questão, por maior que seja o isolamento do mundo letrado, em alguns momentos de sua vida faz uso de elementos da cultura letrada. Ele certamente possui documentos que o identificam civilmente (e jamais confundirá sua carteira de identidade com um cartão telefônico, por exemplo), informa seu endereço (ditando nomes e números), lida com contas a pagar mediante apresentação de boleto, utiliza transporte público identificado pela escrita do nome do bairro ao qual se destina, entre muitos outros exemplos de aproximação da cultura escrita. Enfim, o sujeito "analfabeto" não vive num "mundo de trevas" desprovido das letras. Ele interage, em diferentes graus de funcionalidade, com elementos da cultura letrada, embora dela não faça parte como membro produtor.

De acordo com Biarnès, "cada grupo cultural pode incluir vários subgrupos culturais, fazendo com que maneiras diferentes de ver o mundo convivam no mesmo espaço" (SILVA; CASCAPERA, 2003). Como vimos acima, o professor francês compreende que todos os membros de uma sociedade letrada possuem alguma relação com a letra, com a escrita. A diferença entre o que é costumeiramente chamado de "alfabetizado" e "analfabeto" faz-se apenas no caráter assumido pela relação de uso do código escrito, estabelecida pelo sujeito.

Contudo, as sociedades humanas organizam-se de maneira a gerar e a operar uma hierarquização de culturas e de características culturais. Tal fenômeno já havia sido observado por Goffman, ao construir a teoria do estigma, e se constitui em um aspecto importante da origem da exclusão social vivenciada pelos sujeitos de nossa pesquisa. Bauman apresenta o estigma como o fundamento da exclusão:

---

[13] Referindo-se à interação social, o presente trabalho segue a definição alinhada à teoria da representação do eu na cotidianidade: "influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata" (GOFFMAN, 2003, p.23).

[14] A despeito das críticas formuladas por Gnerre aos resultados dos estudos de Goody e seus parceiros de pesquisa – sobretudo em relação ao modo como eles deixam de analisar as conseqüências da escrita nos grupos sociais, ao passo que sempre se referem a sociedades como totalidades – presumimos uma afinidade entre ambos os autores no que diz respeito ao grafocentrismo enquanto elemento de regulação das relações sociais.

> O estigma parece ser uma arma conveniente na defesa contra a inoportuna ambigüidade do estranho. A essência do estigma é enfatizar a diferença; e uma diferença que está em princípio além do conserto e que justifica, portanto, uma permanente exclusão (BAUMAN, 1999, p. 77).

Em função da valorização das propriedades físicas, morais e psicossociais dos segmentos sociais dominantes, que se colocam como padrão de normalidade, é criada uma linguagem de relações que transforma um atributo em uma marca depreciativa de acordo com a situação na qual ele se manifeste. O produto dessa linguagem de relações, determinada pelo vínculo entre atributo e estereótipo, é definido por Goffman (1988) como "estigma". Segundo o autor, existem três tipos de estigma: decorrentes de deformações físicas; vinculados a "culpas de caráter individual", ou seja, manifestação de comportamentos que não se enquadram nos padrões de normalidade; e, por último, os "tribais de raça, nação e religião", herdados por nascimento e praticamente imutáveis (GOFFMAN, 1988, p. 14).

Pela natureza do nosso estudo, tomamos como elemento de análise apenas o segundo tipo de estigma. O letramento a-funcional é considerado como uma culpa de caráter individual pelo seu teor eminentemente cultural, ou melhor, não biológico ou hereditário, por mais que se saiba que em algumas regiões do mundo – como o Nordeste Brasileiro – o "analfabetismo" coloca-se como algo "quase natural ou hereditário". Seja qual for a causa da condição de letramento a-funcional – questão que não cabe ao presente trabalho discutir –, o estigma a ela correspondente marca o sujeito como "defeituoso", "anormal", e é isto que gera a necessidade de manipulação da identidade: uma vez menoscabada, convém ocultá-la.

Como a mudança definitiva – superação da "marca" – nem sempre é fácil, a maioria dos sujeitos estigmatizados costuma recorrer a estratégias de dissimulação do atributo depreciativo. No caso do estigma referente ao letramento a-funcional, podemos destacar as seguintes estratégias de manipulação da identidade depreciada: levar a Bíblia para a igreja e manuseá-la a exemplo dos leitores presentes; desculpar-se por não conseguir assinar uma ficha alegando a falta de óculos; pedir que alguém mostre o ônibus cujo itinerário contempla a proximidade de um determinado bairro quando, de fato, o problema está em identificar letreiros em geral; e tantas outras estratégias de ocultação da identidade que o revelam como "analfabeto".

Além disso, muitas vezes o indivíduo que não conhece o funcionamento da língua escrita recorre à associação de figuras e marcas para disfarçar a precariedade de sua relação com a escrita como, por exemplo, em situações de escolhas de produtos em supermercados, farmácias e feiras livres. Enfim, são inúmeras as estratégias para garantir algum grau de independência quanto ao uso do código escrito e fuga da estigmatização relacionada à

incapacidade de fazer uso direto da língua escrita. Incapacidade esta que passa a ser considerada como característica generalizante do sujeito: um atributo tão específico – a ausência de condição de uso de um código – torna-se definidor da totalidade do sujeito, ou seja, o "analfabeto" é "que ou aquele que é muito ignorante, bronco, de raciocínio difícil".

No que tange aos sujeitos participantes desta pesquisa, pode-se dizer que há uma grande probabilidade de que a superação da necessidade de manipulação da identidade (precisamente no caso do estigma do "analfabetismo") seja uma das fontes de motivação para freqüentar o núcleo de alfabetização, do mesmo modo que fazemos tal afirmação sobre jovens e adultos que dedicam suas noites em classes de EJA. Compreendemos que o reconhecimento da incompletude – característica que irmana os seres humanos independentemente de seu nível de escolaridade – seja um dos elementos que impulsionam os alfabetizandos adultos e idosos na busca de condições que possibilitem o abandono das estratégias de sobrevivência na cultura letrada na medida em que passam a ser membros produtores desta cultura. Em outros termos, após décadas de estigmatização, aquele que não possui uma relação funcional com a língua escrita tem, pelo menos, duas opções: a primeira consiste em prosseguir manipulando sua identidade para não ser reconhecido como "analfabeto", inclusive fazendo uso da língua escrita de forma terceirizada. A segunda opção se faz pela busca dos conhecimentos imprescindíveis para o uso direto da língua escrita de modo que o sujeito possa livrar-se, quiçá definitivamente, da marca de anormalidade atribuída ao uso terceirizado, ou desuso, da língua. Contudo, apontar apenas a superação da necessidade de manipulação da identidade como fonte de motivação para freqüentar um núcleo de alfabetização corresponde a simplificar demasiadamente a condição dos sujeitos sobre quem falamos. Faz-se imperativo compreender diversos fatores psicológicos e sociológicos relacionados à alfabetização.

Em termos sociológicos, urge compreender que o mundo no qual as pessoas idosas vivem atualmente possui características distintas do universo social no qual elas nasceram e receberam os primeiros ensinamentos a respeito da vida. As diferenças não incidem apenas na ampliação do uso da língua escrita como ferramenta de relação interpessoal, meio de comunicação ou exigência para inserção no mercado de trabalho[15]. Estamos lidando com indivíduos que nasceram nas décadas de 30 e 40 do século passado; portanto, tiveram uma educação familiar pautada em valores que não coincidem com as características da sociedade

[15] Vivemos num tempo em que é comum o fato de pessoas que vivem sob o mesmo teto se comunicarem através de *e-mail,* em que a *Internet* tem se constituído enquanto mais ágil e completo canal de comunicação e informação e em que postos de trabalho que oferecem baixa remuneração, até pouco tempo ocupados por indivíduos não escolarizados, são disputados por possuidores de diploma do Ensino Médio. Em outros termos, vivemos na era da chamada "sociedade do conhecimento", caracterizada no artigo de Almeida e Valente (1997).

atual. Nas palavras de Bauman: "a sociedade que entra no século XXI não é menos 'moderna' que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um jeito diferente" (BAUMAN, 2001, p. 36).

Essa sociedade, *"moderna de um jeito diferente"*, possui duas características que a distinguem da sociedade situada nas primeiras décadas do século XX: a consciência da impossibilidade da busca da ordem e a desregulamentação e privatização das tarefas e deveres modernizantes. A respeito da primeira característica, vale destacar o modo como Bauman a compreende:

> É o colapso gradual e o rápido declínio da antiga ilusão moderna: da crença de que há um fim do caminho em que andamos, um *telos* alcançável da mudança histórica, um Estado de perfeição a ser atingido amanhã, no próximo ano ou no próximo milênio, algum tipo de sociedade boa, justa e sem conflitos em todos ou alguns de seus aspectos postulados: do firme equilíbrio entre oferta e procura e a satisfação de todas as necessidades; da ordem perfeita, em que tudo é colocado no lugar certo, nada que esteja deslocado persiste e nenhum lugar é posto em dúvida; das coisas humanas que se tornam totalmente transparentes porque se sabe tudo o que deve ser sabido; do completo domínio sobre o futuro – tão complexo que põe fim a toda contingência, disputa, ambivalência e conseqüências imprevistas das iniciativas humanas (BAUMAN, 2001, p. 37).

A segunda característica é uma decorrência da primeira e diz respeito ao modo como, cada vez mais, as tarefas coletivas estão sendo atribuídas aos indivíduos particulares. Trata-se de uma fragmentação da responsabilidade por fazer parte de uma sociedade, resumida pelo sociólogo como: "o abismo entre a individualidade como fatalidade e a individualidade como capacidade realista e prática de auto-afirmação está aumentando" (BAUMAN, 2001, p. 43).

De acordo com o autor, o palco dessas mudanças é um espaço social de uma época metaforicamente adjetivada como "modernidade líquida", por ser caracterizada com as mesmas propriedades físicas dos elementos líquidos: vivemos num tempo em que as relações sociais podem ser pensadas em termos de fluidez e mobilidade. Ao contrário dos sólidos que "são pesados e suprimem o tempo", os fluidos "não fixam o espaço e nem prendem o tempo". Assim como os fluidos se movem com facilidade, as relações sociais podem ser metaforizadas nos atos de: fluir, escorrer, respingar, filtrar, destilar, inundar, borrifar... todas características do estado líquido (BAUMAN, 2001, p. 7-22).

Trata-se de um tempo em que:

> É a velocidade atordoante da circulação, da reciclagem, do envelhecimento, do entulho e da substituição que traz lucro hoje – não a durabilidade e a confiabilidade do produto. Numa notável reversão da tradição milenar, são os grandes e poderosos que evitam o durável e desejam o transitório, enquanto os da base da pirâmide lutam desesperadamente para fazer suas frágeis, mesquinhas e transitórias posses durarem mais tempo (BAUMAN, 2001, p. 21).

O envelhecimento dos produtos, cuja rotatividade no mercado faz da modernidade líquida um tempo em que o lucro – tanto para consumidores, como para fornecedores – vem menos da durabilidade que da "atualização"[16], é uma característica facilmente relacionada com o envelhecimento dos indivíduos, de diferentes modos. Se, por um lado, podemos dizer que o envelhecimento tem se constituído como um importante motor para o mercado[17] – seja pela fuga ou pela valorização de uma etapa da vida –, apontamos também que o envelhecimento, vivenciado por indivíduos que passaram a maior parte de suas vidas em uma época que não se caracterizava pelos atributos da modernidade líquida, tem sido vivenciado com um sentimento de não pertencimento a este momento histórico denunciado na típica expressão: *"no meu tempo..."*

A adequação ao *"tempo de agora",* tão bem caracterizado por Bauman como "modernidade líquida", exige uma série de "atualizações" do indivíduo. Uma delas diz respeito exatamente aos conhecimentos ligados ao "uso direto" da língua escrita. Ao reconhecer a demanda social e, por vezes, também psicológica, por esse tipo de "atualização", adultos de todas as idades têm se inserido em programas de Educação de Jovens e Adultos, tanto na educação formal, como não-formal.

Certamente, as pessoas idosas precisam superar uma série de barreiras particulares para entrar numa sala de aula, além de enfrentar as dificuldades impostas pelo próprio

---

[16] Para nos limitar apenas a uma ilustração, citamos o caso dos aparelhos de telefonia celular. O primeiro modelo, lançado em 1973, pesava cerca de um quilo e media 25 cm de comprimento por 3 cm de espessura e 7 cm de largura. A bateria se esgotava com 20 minutos de conversação. Mesmo assim, a tecnologia foi um grande avanço em relação aos telefones móveis instalados em automóveis, em uso desde a década de 40. Menos de 40 anos depois, as "atualizações" acontecem incessantemente. Hoje em dia, os celulares já se transformaram em computadores de mão, câmeras digitais, tocadores de MP3 e até televisores. O elevado número de trocas de aparelhos por "modelos mais modernos", constantemente noticiado, demonstra que a transitoriedade é um valor que tem sobrepujado a durabilidade.

[17] Como exemplo citamos o 1° Salão da Maturidade, realizado em 2005**,** no Palácio das Convenções do Anhembi. O evento consistiu na exposição e venda de produtos especializados para pessoas acima de 45 anos: palestras, *workshops*, desfiles, baile de gala e o concurso Mulher Madura, que reuniu mulheres de 40 a 60 anos. Os produtos iam de produtos de beleza a pacotes de viagens. Segundo a organização, o evento justificou-se pelo mercado que está reconhecendo o potencial consumidor do público da "terceira idade". Conforme declarou Susi Guedes, idealizadora do evento, em *release* dirigido à imprensa: *"O consumidor que está na faixa etária acima dos 50 anos tem como principal característica a estabilidade. Muitas vezes é responsável pela manutenção dos lares brasileiros. O aumento da expectativa de vida no Brasil e no mundo está fazendo com que o mercado descubra o potencial mercadológico da terceira idade, sobretudo os da classe média, que são adeptos a viagens, aulas de danças, cirurgia plástica e tratamentos de saúde e estéticos, além de outras atividades".*

"sistema escolar" – seja no âmbito da escola formal, como os sujeitos estudados destacaram, seja em ações de educação não-formal – que não está preparado para recebê-las[18]. Além do estigma do "analfabetismo", o sujeito idoso ainda precisa conviver com o estigma da própria velhice. Apesar da recente hipervalorização da velhice, marcada por uma "mística da Terceira Idade" que tenta transformá-la em "Melhor Idade", há um movimento oposto que segue em direção de uma fuga da velhice. Tal movimento é impulsionado pela indústria cosmética e pelos padrões de beleza e de comportamento ditados pela mídia mundial, completamente distante da realidade dos sujeitos em questão. No entanto, em grande parte da sociedade, a velhice ainda é encarada como sinônimo de decrepitude, fragilidade, improdutividade e estagnação, conforme expusemos anteriormente.

Nesse contexto, não podemos deixar de lado uma importante contribuição da Psicanálise no que diz respeito à maneira como o sujeito constitui sua(s) identidade(s) e estabelece sentidos para e na sua existência. Por meio da teoria da transicionalidade, pretendemos compreender o papel da alfabetização na constituição da identidade do sujeito idoso, no momento em que ele vivencia o processo de construção de conhecimentos sobre a leitura e a escrita, a fim de elucidarmos a motivação para a experiência de ser um alfabetizando.

1.4 A criatividade como marca do verdadeiro *self* no século XXI

O psicanalista inglês Donald Woods Winnicott elaborou teoria sobre o processo de construção da identidade em termos de constituição de verdadeiro e falso *selves.* Com base em algumas de suas observações, buscamos compreender as tentativas de inserção dos sujeitos deste trabalho na cultura letrada.

Para Winnicott (1975), o verdadeiro *self* é construído a partir do ato criativo possibilitado por uma maternagem satisfatória. Isso acontece porque, em suas primeiras semanas de vida, o bebê não tem capacidade de perceber que ele e a mãe são indivíduos

[18] Supomos a existência de inadequação de diversas ordens: desde a metodologia de ensino e a utilização de materiais pedagógicos (quando eles são disponíveis) até a própria estrutura física dos espaços que recebem estudantes idosos. No âmbito de nossa atuação profissional, pudemos observar a instalação de turmas de alfabetização em construções com precárias condições de acessibilidade (escadas extensas e sem corrimão, pinguelas que oferecem pouca segurança, caminhos escuros e esburacados, entre outros fatores).

distintos. A mãe (figura que, na teoria winnicottiana, corresponde não somente à mãe biológica, mas a toda e qualquer pessoa que ocupe o papel materno), geralmente, sustenta essa crença por algum tempo, estando sempre na presença do bebê e atendendo prontamente a todas as suas necessidades. Conforme o bebê cresce e a mãe retoma sua "vida normal", nem sempre ela estará por perto quando ele assim desejar. Sucessivas ausências da mãe levam o bebê a descobrir que, diferentemente de sua ilusão de onipotência inicial, a mãe não faz parte dele e, portanto, ela não estará disponível a todo momento.

A partir dessa descoberta, a mãe oferece condições para que o bebê perceba a si próprio como um ser individualizado e ao Outro como algo diferente dele mesmo, reconhecendo a exterioridade das coisas visíveis, ao ponto de poder relacionar-se e usar os objetos. O uso ocorre de maneira a revestir o objeto de um significado especial para o sujeito, inicialmente, como um substituto da presença materna. Quando assistimos a um bebê sugando o dedo ou distraindo-se com um paninho, estamos presenciando o que Winnicott (1975, 1992) chamou de fenômeno transicional: o ser humano toma um objeto pertencente ao mundo exterior e cria, a partir dele, um objeto transicional para suprir uma falta, para reerguer-se de uma desilusão – no caso do bebê, a desilusão decorrente da descoberta de que a mãe não faz parte dele próprio e, portanto, não estará disponível a todo tempo e de todo modo; no caso do adulto, as mais diversas desilusões atinentes aos inúmeros campos de preocupação humana.

A criação de um sentido particular para um objeto – sentido este que não está no próprio objeto nem no mundo interior do sujeito que o utiliza, mas na área intermediária entre a realidade exterior e o mundo interior, ou seja, no espaço transicional – inscreve-se na origem da subjetividade: conforme desenvolve a capacidade de usar os objetos, de modo criativo, para diminuir a angústia originada pela descoberta da mãe como um "não-eu", o bebê constitui-se como um verdadeiro *self*.

Deste modo, a primeira e fundante desilusão corresponde à descoberta de estar só no mundo, o que vem a dar início ao processo de individuação do sujeito e à necessidade de preencher o sentimento de vazio com algo consolador. Surge, então, o primeiro objeto transicional para preencher o espaço de ausência da mãe: o bebê cria um novo sentido a algum objeto que já existe em seu ambiente para, a partir desse novo sentido que pertence apenas ao bebê, tornar possível a continuidade de sua existência enquanto indivíduo.

Na vida adulta, a estrutura transicional da interação inicial com o mundo exterior continua existindo na forma das experiências culturais e científicas, na religião e em diversas atividades do dia-a-dia: partimos de objetos – materiais e culturais – já existentes e os

revestimos de um significado particular, ou seja, criamos algo paradoxalmente a partir daquilo que já existe. E quando criamos, constituímos nosso verdadeiro *self*.

No entanto, a convivência com outras pessoas, ao longo da vida, nem sempre oferece condições favoráveis para que o verdadeiro *self* se mostre inteiramente. Para protegê-lo de situações embaraçosas, discriminatórias, retaliatórias e opressoras, o individuo desenvolve um falso *self* que oculta o verdadeiro[19] (WINNICOTT, 1999).

Voltemos ao exemplo do sujeito, em situação de letrismo a-funcional, que finge desconhecer o trajeto do ônibus para ter o pretexto de alguém lhe apontar a condução correta sem que o real problema seja revelado: sua incapacidade de ler o letreiro do ônibus. Situação típica de desenvolvimento de um falso *self* que se coloca em ação para proteger a identidade que o indivíduo verdadeiramente possui: a falta de domínio do código escrito. Ele sabe que tal aspecto de seu verdadeiro *self* acarretará desprestígio para sua pessoa, caso seja revelado e, por isso, desencadeia atitudes de ocultamento que são chamadas de "manipulação da identidade", conforme descritas por Goffman, ou de "mecanismo de falso *self*", na psicanálise winnicottiana. Ou seja, trata-se simultaneamente de uma defesa psíquica e social do sujeito.

Os autores até então mencionados sugerem que, durante toda a vida, desenvolvemos mecanismos de falso *self* para encobrir nossas fraquezas e impossibilidades. Ao que nos parece, no caso do estigma do "analfabetismo", pode ocorrer uma desistência do sujeito de continuar manipulando sua identidade por meio das estratégias que o apresentam como um sujeito letrado. Caso isso ocorra, o sujeito procura efetivamente o acesso à alfabetização. Quanto mais a leitura e a escrita são desenvolvidas pelo sujeito como um ato criativo, maior a possibilidade do surgimento de um novo sujeito: um verdadeiro *self* letrado funcionalmente. Entendemos como ato criativo o que Winnicott chamava de "o fazer que emerge do ser" ou "a experiência contemplativa pressuposta ao fazer algo" (WINNICOTT, 1975, 1999).

A descrição winnicottiana da criatividade inclui metáforas que a explicam de modo que seus leitores possam percebê-la em um caráter distinto da usual definição que a ela confere sentidos alinhados à característica dos gênios ou dos artistas em geral: "para uma existência criativa não precisamos de nenhum talento especial" (WINNICOTT, 1999, p. 28). Nessa medida, a criatividade é revestida de um sentido que a aproxima da idéia de motivação estabelecendo-se uma relação retroativa: estar motivado é sentir o vigor da criatividade em

---

[19] Destacamos que os conceitos de verdadeiro *self* e falso *self* referem-se à exposição de um modelo ideal de manifestação da identidade. Na vida cotidiana, a distinção completa entre o verdadeiro e o falso *self* de um sujeito concreto é praticamente impossível de ser efetivada, pois não há garantias de que o próprio sujeito consiga delimitá-los.

determinado ato, ao mesmo tempo em que para ser criativo o sujeito deve estar motivado para fazer algo ou, simplesmente, para viver.

Assim, o conceito ganha o sentido de "ver o mundo com outros olhos o tempo todo" e ter prazer nesta visão, independentemente do resultado de nossas ações. Em seu artigo "Vivendo de modo criativo", Winnicott enfatiza: "a criatividade é, portanto, a manutenção através da vida de algo que pertence à experiência infantil: a capacidade de criar o mundo" (WINNICOTT, 1999, p. 24). Mais adiante, ele diz: "no viver criativo, tanto você como eu descobrimos que tudo aquilo que fazemos fortalece o sentimento de que estamos vivos, de que somos nós mesmos" (WINNICOTT, 1999, p. 28).

Como dito acima, o primeiro ato criativo é uma resposta à "primeira desilusão". O restante da vida compõe-se de uma sucessão variável de ilusões e desilusões. Trata-se de um contínuo e inevitável devir de (des)ilusões cujo descompasso, ou seja, a ocorrência de uma desilusão não seguida de uma ilusão que devolva ao sujeito um sentido para continuar existindo, pode comprometer a saúde psíquica do indivíduo. É por isso que a capacidade de criar, no sentido winnicottiano do termo, deve acompanhar os indivíduos saudáveis durante toda a vida, independentemente da idade da pessoa. Afinal, ela é a garantia do estabelecimento de sentidos para as ações humanas ao possibilitar a assunção da certeza de que *"viver vale a pena"*.

Todavia, não se pode olvidar a premência de adequar a manifestação do verdadeiro *self* às expectativas da sociedade policultural na qual vivemos, por meio dos atos criativos. Do nosso ponto de vista, as afirmações de Bauman (1999) afinam-se com a teoria winnicottiana na medida em que o sociólogo aponta para a imprescindibilidade de um conjunto de habilidades que viabilizem a interação social do indivíduo sem comprometimento de sua integridade pessoal.

Consideramos que uma pessoa idosa, ao assumir o domínio de sua relação com a letra, amplia as possibilidades de sua atuação conforme passa a criar novas relações com os objetos oferecidos pela cultura letrada e novos usos dos mesmos. Além da dimensão social inerente a esse processo, há também grande mudança na economia psíquica do indivíduo.

De acordo com Winnicott:

> Seja qual for a definição a que cheguemos, ela deve incluir a idéia de que a vida vale a pena – ou não – a ponto de a criatividade ser – ou não – uma parte da experiência de vida de cada um. Para ser criativa, uma pessoa tem que existir, e ter um sentimento de existência. (...) Em conseqüência, a criatividade é o fazer que, gerado a partir do ser, indica que aquele que é está vivo. Pode ser que o impulso esteja em repouso; mas quando a palavra 'fazer' pode ser usada com propriedade, já existe criatividade (WINNICOTT, 1999, p. 23).

Novamente, percebemos a retroatividade entre criatividade e motivação implícita na teoria de Winnicott, enquanto o autor anuncia a abrangência da criatividade sobre a manutenção do sentido de preservação da existência humana. Inferimos, assim, que a criatividade, na perspectiva winnicottiana, opera simultaneamente como causa e efeito da motivação na medida em que ela promove a manutenção do sentido para a existência enquanto sustenta as ações que a animam. De acordo com nossa experiência junto aos sujeitos desta pesquisa, pudemos perceber que a sensação de maior vivacidade é algo que aparece constantemente nas narrativas sobre a própria vida após a participação nas ações promovidas pela educação popular. O incremento da vivacidade surge como uma sensação que acompanha o processo de alfabetização e que não deve ser analisada simplesmente no nível da relação pedagógica entre educador, educando e objeto de conhecimento. Faz-se notório que freqüentar uma turma de alfabetização de adultos é uma prática que envolve muitas outras conquistas, além da conquista do domínio do código escrito que garante o acesso à cultura letrada: quebra de rotina, saída de casa desacompanhada, convivência com pessoas diferentes de seu círculo familiar, construção de novos vínculos de amizades, troca de experiências. São detalhes que transformam a participação num movimento popular de alfabetização numa verdadeira ação cultural anti-estigmatizadora e construtora de novos sujeitos.

Portanto, neste trabalho, a alfabetização de pessoas idosas será compreendida num contexto de ação voltada para a formação humana como processo permanente, determinado por dois tipos de imperativos distintos e interdependentes. Por um lado, o imperativo social pautado na fuga da estigmatização vivenciada em uma era caracterizada como "modernidade líquida". Dito de outro modo, o sujeito desta pesquisa encontra-se existencialmente situado em uma sociedade de fluidez contínua de relações e de certezas, num tempo em que a transitoriedade de valores e modelos sociais sobrepõe-se à valorização da durabilidade e à necessidade de segurança inerente a todo ser humano. A fluidez, no entanto, não propicia oportunidades para que o atributo estigmatizador torne-se obsoleto; ao contrário, ela acentua a exclusão social dos sujeitos por meio da incessante e vertiginosa ampliação de formas de uso da língua escrita.

Por outro lado, o imperativo psíquico coloca o indivíduo frente à premência de adequação de seu verdadeiro *self* às exigências do meio em que vive, refazendo-se constantemente do ciclo de ilusões e desilusões experimentado por todos os seres humanos ao longo de sua existência. Além disso, a busca de sentidos para a vida conduz o sujeito para a atuação criativa como forma de preencher o espaço transicional, ou seja, a área intermediária entre o mundo interior e o mundo exterior. Assim, a língua escrita pode se constituir enquanto objeto transicional de maneira que o sujeito vivencie sua motivação para o aprendizado da leitura e da escrita em um ato criativo que resultará, entre outras coisas, na (sensação de) superação do estigma.

Ambos imperativos inscrevem-se na busca de "ser mais" e de afirmar-se como sujeito de sua própria história. Por isso, afirmamos a educação como processo e como produto do envolvimento do sujeito que nela se engaja em espaços formais ou não-formais de acesso. Processo fundado na consciência da incompletude humana, tal como descrita pelo educador brasileiro Paulo Freire:

> É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão, de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura, que se alicerça a esperança (FREIRE, 1996, p. 64).

Deste modo, retomamos a idéia de que a educação pode vir a se caracterizar como um meio pelo qual os sujeitos constroem novos significados para sua existência e para o mundo. Uma tarefa, muitas vezes, árdua, sustentada pelo desejo de tornar-se um ser mais completo, mesmo existindo a consciência de que a completude nunca poderá ser alcançada.

Enfim, o quadro teórico que acabamos de expor juntamente com o objeto de pesquisa em pauta levaram-nos a optar pela pesquisa autobiográfica, pois esta é uma metodologia de pesquisa e de formação que também se fundamenta na (re)construção de significados ao longo da vida, conforme explicitaremos na próxima seção.

2 Como abordamos: caminhos e fontes

Os analfabetos sabem que são seres concretos. Sabem que fazem coisas. Mas o que às vezes não sabem, na cultura do silêncio, em que se tornam ambíguos e duais, é que sua ação transformadora, como tal, os caracteriza como seres criadores e recriadores. Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles e o de sua "natural inferioridade", não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo. Dificultados em reconhecer a razão de ser dos fatos que os envolvem, é natural que muitos, entre eles, não estabeleçam a relação entre não "ter voz", não "dizer a palavra" e o sistema de exploração em que vivem.

(Paulo Freire)

2.1 Os caminhos

Esta seção aborda os caminhos e as fontes utilizadas neste trabalho. Nela apresentamos a opção metodológica, "História de Vida" ou "Pesquisa Autobiográfica", na perspectiva de autobiografia educativa, fundamentalmente pautada em uma opção política no sentido de fazer deste trabalho, além de uma pesquisa acadêmica, um instrumento de formação do público que contribuiu para sua realização. Nesse sentido, explicitamos as contribuições etnográficas na subseção 2.1.1 e as considerações teóricas sobre a autobiografia educativa, na subseção 2.1.2.

Em seguida, trazemos as informações mais relevantes sobre o ambiente de desenvolvimento deste trabalho, ou seja, sobre as fontes concretas. A subseção 2.2 expõe dados históricos, geográficos e estatísticos sobre a cidade de Guarulhos. Por sua vez, a subseção 2.3 apresenta nosso cenário recortado: o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, MOVA-Guarulhos, sua forma de organização, suas especificidades e a fecundidade enquanto campo de pesquisa.

Descrevemos, na subseção 2.4, a organização do trabalho de campo de modo a preparar o leitor para as sínteses das histórias de vida apresentadas na terceira seção.

Iniciemos, então, o percurso pelos caminhos e fontes apresentando algumas questões metodológicas para, em seguida, conhecermos o campo desbravado.

2.1.1 Contribuições etnográficas

Ao definir o caminho autobiográfico como a maneira mais adequada de conduzir a presente pesquisa, firmamos nossa opção pela realização de um trabalho pautado em uma metodologia de pesquisa e de formação baseada na (re)construção de significados ao longo da vida. Seu desenvolvimento implicava em um contato efetivo com os sujeitos, contato este que, em alguns momentos, pode revestir-se de algumas características dos trabalhos etnográficos.

A etnografia, metodologia de pesquisa geralmente vinculada a estudos antropológicos, tem como objetivo realizar uma descrição densa de uma determinada cultura observada. Tornou-se comum na área da Educação atribuir caráter etnográfico a estudos nos quais o pesquisador entra em dilatado contato com o grupo que se quer estudar e descrever. No entanto, não consideramos este trabalho como um empreendimento essencialmente etnográfico devido ao fato de nosso contato não ter sido suficientemente prolongado, tal como as pesquisas etnográficas de grande fôlego se constituíram. E também por primar por procedimentos nem sempre associados à etnografia.

Em sua dissertação de mestrado, Luzia Pereira elucidou como algumas características da etnografia podem ser percebidas em trabalhos como o nosso, ao apontar que podemos ser:

> o condutor e o responsável pela interpretação daquilo que consegue captar na visita ao outro. Será necessário que o observador se coloque como um estranho a essa cultura que pretende descrever e, ao mesmo tempo, tente compreender, do ponto de vista do outro: a língua, a religião, a composição étnica, os costumes, enfim, a cultura do outro pelo outro. Recordemos, porém, que não estamos diante de uma comunidade, tribo ou civilização distante da nossa, estamos em nosso próprio espaço geográfico. O estranhamento é apenas um posicionamento diante do objeto e dos sujeitos pesquisados; é preciso estudar tudo aquilo que sempre pareceu corriqueiro. Na etnografia escolar, por não nos distanciarmos do local pesquisado, precisamos estar atentos a esta técnica de olhar o velho como se fora novo, mudando nosso ponto de vista habitual (PEREIRA, 2007, p. 79).

Na tentativa de refinar esse “novo olhar”, buscamos orientação em alguns autores que inauguraram este tipo de prática e encontramos valiosas contribuições na obra do antropólogo Evans-Pritchard (1978). Ao fim de um minucioso trabalho etnográfico sobre a religiosidade dos Azande (uma etnia africana), Evans-Pritchard elaborou um rol de cuidados que um pesquisador deveria ter, desde o trabalho de campo até a divulgação dos resultados da pesquisa. Mesmo sem a pretensão de realizar uma pesquisa etnográfica, procuramos seguir

algumas de suas sugestões por ponderar a adequação das mesmas para grande parte das ações desenvolvidas em pesquisas qualitativas.

Primeiramente, o autor salienta que "não se pode ter as respostas se não se sabe quais são as perguntas. É indispensável saber o que é teoricamente significativo observar, pois os fatos em si não têm significado" (EVANS-PRITCHARD, 1978, p. 299). Esse conselho foi fundamental para a organização do nosso olhar sobre os fatos revelados durante nossa atuação em campo.

Em segundo lugar, ele nos ensinou também que "aquilo que se traz de um estudo de campo depende muito do que se leva para ele" (EVANS-PRITCHARD, 1978, p. 300), ou seja, se o pesquisador vai a campo sem idéias pré-concebidas sobre daquilo que se quer estudar, ele praticamente não saberá o que se observar. Tais idéias não devem ser pautadas no senso comum, elas devem ser fruto de cuidadosa sistematização teórica daquilo que se deseja observar no mundo concreto.

Uma terceira contribuição deste autor alertou-nos para o seguinte: "a batalha decisiva não se trava no campo; mas depois que se volta. Qualquer um pode trazer um fato novo; o problema é trazer uma idéia nova" (EVANS-PRITCHARD, 1978, p. 302). O momento de sistematização do conteúdo trazido do campo foi marcado pelas dificuldades impostas por esta batalha decisiva e não pudemos deixar de nos sentir desafiadas pelo desejo de encontrar uma idéia nova no mar de aparente obviedade constituído pelo total de dados obtidos.

Como quarta sugestão pertinente, destacamos: "não se pode ter uma conversa útil ou inteligente com as pessoas sobre algo que elas tomam como auto-evidente, ou seja, se damos a impressão de considerar a crença dos interlocutores como ilusão ou delírio. Isso prejudica o entendimento mútuo e a simpatia" (EVANS-PRITCHARD, 1978, p. 303). Talvez esse tenha sido um dos conselhos mais valiosos, pois forçou nossa postura agnóstica a se tornar condescendente diante da profunda religiosidade católica marcante no grupo estudado. Procuramos, durante toda a convivência com o grupo, respeitar profundamente suas crenças e valores. Outrossim, primamos pela observação atenta da importância do aspecto religioso nas histórias de vida.

Por fim, mantivemo-nos alertas quanto a outro tipo de problema destacado pelo antropólogo até então mencionado:

> Pode haver temas sigilosos, a respeito dos quais um informante não deseje falar. Caso isso ocorra, ele pode distorcer os fatos e evitar que uma linha investigativa seja seguida. Para um bom observador uma mentira pode ser mais reveladora que uma verdade, pois se ele desconfia ou sabe que está sendo enganado, pergunta-se qual o motivo disso e, assim, pode alcançar profundezas ocultas (EVANS-PRITCHARD, 1978, p. 307).

Salientamos, assim, que pressupor uma sinceridade inerente ao trabalho autobiográfico corresponde a desconsiderar as incontáveis veredas pelas quais as histórias de vida em formação percorrem até tomar uma forma pública (SILVA, no prelo). Por isso, esmeramo-nos por manter uma observação apurada no sentido de perceber os sentidos implícitos entre aquilo que se demonstra, por meio de atos, e aquilo que se afirma, por meio de palavras.

Com todos esses cuidados em voga, acercamo-nos de estudos sobre a autobiografia educativa enquanto modalidade de pesquisa conexa ao nosso objeto. E passamos a perceber que um trabalho qualitativo exige uma disposição irrestrita de tomar algo que já se imagina como conhecido e aprofundar, tanto quanto se possa, nossa compreensão mediada pelo olhar de quem se encontra existencialmente imerso naquilo que desejamos apreender.

2.1.2 Considerações teóricas sobre a autobiografia educativa

Do nosso ponto de vista, a metodologia de pesquisa mais adequada para este trabalho constituiu-se pela modalidade qualitativa denominada "História de Vida" ou "Pesquisa Autobiográfica"[20].

De acordo com observações de Josso (2004), uma das primeiras teóricas do uso desta metodologia, por meio da pesquisa autobiográfica, o pesquisador pode suscitar recordações de experiências significativas em relação ao questionamento que orienta a narrativa dos sujeitos

[20] Sabemos da existência de um debate mundial a respeito das denominações utilizadas para definir os trabalhos de pesquisa-formação que fazem uso de dados qualitativos, informados por meio oral ou escrito, referentes à vida dos sujeitos. Tal debate animou as discussões promovidas pelo II Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, realizado em Salvador em setembro de 2006, no qual grande parte dos palestrantes mencionou a variedade de definições de metodologias de pesquisa atuais que se caracterizam por aspectos da (auto)biografia. No mesmo período, foi lançado o volume 32 da Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo cujo foco incidiu sobre o tema: "Histórias de Vida e Formação", organizado pelas Professoras Doutoras Helena Coharik Chamlian e Belmira Bueno. O conjunto de artigos publicados pode ser considerado como outra mostra da fecundidade desse debate, sobretudo por abranger uma pluralidade de olhares de teóricos atuantes em diferentes países, inclusive no Brasil.

envolvidos. A referida professora ainda afirma que, para uma experiência ser considerada formadora, é preciso que ela seja tratada sob o ângulo de quaisquer tipos de aprendizagem: atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer e sentimentos, que caracterizam uma subjetividade e identidades.

O trabalho proposto por Josso é composto por diversas etapas. Num primeiro momento, cabe ao responsável pela pesquisa mediar momentos de narração de experiências pessoais (de acordo com temas e eixos predeterminados[21]). Ele deve ter em mente que a escuta das narrativas pretende garantir que os sujeitos colaboradores da pesquisa possam expor todo o tipo de informação sobre suas vidas. Numa fase mais adiantada do trabalho, o conjunto de informações, após cuidadosa análise por parte da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados, é utilizado como elemento de construção das respostas exigidas pelo objeto a ser investigado.

Como exemplo, tivemos nesta pesquisa os seguintes eixos: afetividade, sociabilidade, estudo e religiosidade. Ao longo dos encontros, surgiram, entre outros, os seguintes temas: solidariedade, solidão, carinho, saúde, tolerância e preconceito lingüístico.

A importância da metodologia de pesquisa e de formação autobiográfica reside, fundamentalmente, na característica de constituir-se como meio de proporcionar aos sujeitos que dela participam a oportunidade de vivenciarem, simultaneamente, o papel de sujeito e de objeto de sua formação (JOSSO, 2004). Assim, os sujeitos em situação de processo formativo expuseram suas experiências de vida de modo que suas realidades se desvelassem, paulatinamente, conforme o grupo elaborava, com a mediação da pesquisadora, a percepção de que as histórias de vida não consistem numa sucessão de acasos, mas em um sistema de ações e reações pelas quais todos nós somos responsáveis ou, pelo menos, co-participantes.

O caráter sócio-educativo do trabalho se faz bastante claro na seguinte passagem de Gaston Pineau, outro precursor deste tipo de abordagem:

---

[21] Compreendemos como eixos narrativos os assuntos de caráter generalizante que podem servir como condutor das narrativas de modo a permitir que novos assuntos, relacionados ao eixo, tomem espaço na exposição dos sujeitos. Os temas, por sua vez, emergem dos eixos na forma dos assuntos presentes nas narrativas desencadeadas.

> A resposta não está predeterminada. Ela se constrói e se desconstrói cotidiana e perpetuamente nas fronteiras dos indivíduos e das instituições, nas relações de trocas que se estabelecem. Nesses lugares e momentos estratégicos, tomando mais parte para um do que para outros, os movimentos sócio-educativos representam uma força importante. Seguindo as opções de seus membros, a corrente das histórias de vida em formação pode fazer dessas práticas uma arte poderosa de autonomização ou, ao contrário, de submissão dessas pessoas (PINEAU, 2006, p. 341-342).

De acordo com Pérez (2003), perseguimos a compreensão do ato de narrar as histórias das próprias vidas como algo além de um mero falar sobre coisas cotidianas, mas como um ato de conhecimento. Buscamos analisar o conteúdo narrado considerando que: "o sujeito constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas cognitivas de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos e desejos e utopias" (PÉREZ, 2003, p. 50).

O desenvolvimento do trabalho de campo nos mostrou, de maneira cada vez mais contundente, que as funções de pesquisadora e de formadora se fundem na perspectiva adotada. Novamente, concordamos com Pérez:

> Tendo como pressuposto que as narrativas auto-biográficas são, ao mesmo tempo, um instrumento de investigação e de formação, em que a ação de investigação coincide com a ação educativa, procuro desenvolver uma abordagem metodológica que busca articular ação-reflexão, a partir da formulação de novas relações entre pesquisadora-pesquisadas. Tal abordagem se insere numa perspectiva que recusa a dicotomia sujeito/objeto, pois entendo o conhecimento como uma produção intersubjetiva, uma construção solidária que se realiza na co-presença e por meio de interações recíprocas. Portanto, o outro não é tomado como objeto de conhecimento, mas como participante de um processo de formação-investigação em que o fundamental não é um modelo final a ser atingido, mas a própria dimensão formadora da narrativa (PÉREZ, 2003, p. 43).

Entendemos com isso que, ao propor uma pesquisa com caráter metodológico qualitativo e autobiográfico, não podemos nos isentar da dimensão formadora[22] inerente ao trabalho com "Histórias de Vida". Integrando pesquisa e formação, podemos afirmar que

---

[22] No caso da presente pesquisa, o caráter formador incluiu a alfabetização e o letramento, uma vez que o uso do diário de bordo pelos sujeitos pesquisados propiciou oportunidades de: reflexão sobre o uso e a funcionalidade da escrita, balanço de competências e construção de conhecimentos relacionados à língua escrita. Sendo assim, podemos afirmar que, em alguns momentos, a pesquisadora também se posicionou e foi vista pelo grupo, como alfabetizadora. Utilizamos o termo "diário de bordo" em conformidade à caracterização dada por Jean Biarnès em seu trabalho *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pedagogique* (1999). O diário de bordo, em nosso trabalho, consistiu em um caderno tipo espiral, fornecido pela pesquisadora a cada um dos sujeitos, no qual todo o registro escrito dos encontros foi realizado. Por meio deste material, cada participante teve condições de acompanhar a trajetória dos temas tratados pelo grupo, a periodicidade de nossos encontros, assim como fazer todo tipo de anotação espontânea. Em 2007, ao apresentar ao grupo a cópia digitalizada e impressa de todos os diários de bordo, a pesquisadora foi solicitada a providenciar uma cópia para cada integrante. Nas palavras de Almeida: *"quero guardar, como recordação, tudo que eu e minhas colegas escrevemos. Quem sabe, um dia, eu aprendo ler e leio tudo isso aí."*

buscamos uma interação com os sujeitos deste estudo na qual a formação recíproca se constituísse enquanto valor fundamental. Nesse sentido, desejávamos que as pessoas participantes se beneficiassem da convivência no grupo de narração de histórias de vida, a partir da construção de conhecimentos significativos para sua trajetória como indivíduo livre e consciente, ao mesmo tempo em que contribuíssemos para o aprendizado da leitura e da escrita com a proposição de atividades de registro. Ou seja, a formação das participantes não foi menos importante que o êxito pretendido pela pesquisadora na elaboração dos conhecimentos propriamente exigidos para a conclusão deste trabalho. Surgiu, então, a necessidade de que os papéis de formadora e pesquisadora do grupo se fundissem por meio: da escuta dialógica, da intervenção emancipadora e da organização da sistematização coletiva das narrações realizadas. Diante desse quadro situacional, o grupo, constituído como relação simbiótica entre pesquisadora e pesquisadas, tendeu a enriquecer cada um de seus componentes não apenas nos aspectos intelectuais, mas também como seres mais humanizados e, portanto, mais conscientes de sua existência como sujeitos de suas histórias.

De acordo com Delory-Momberguer (2006), acreditamos no poder socializador da atividade biográfica, sobretudo quando ela acontece em momentos coletivos de reflexão sobre as experiências vividas por cada sujeito individualmente. E, da mesma forma, refletimos juntamente com Pierre Dominicé ao afirmar que:

> Na época atual, as grandes opções ideológicas quase não impregnam mais as mentalidades, e o registro psicológico tende a predominar. Os adultos pensam sobre sua vida mais em termos de realização pessoal do que em aventura coletiva (DOMINICÉ, 2006, p. 351).

O trabalho com histórias de vida, na perspectiva socializadora, pressupõe uma opção política clara no sentido de realizar um trabalho de pesquisa-formação junto com atores em situação escolar e social desfavorecida. Especialmente por se tratar de um grupo composto por migrantes pauperizados, consideramos a autobiografia educativa como forma de construção de histórias de vida em formação como algo que: "indica um caminho de formação significativo [...] cuja história pessoal estilhaçada tem a tendência a forjar, pelo fato da ruptura, uma vida dividida em pedaços e pensada em termos de fraturas" (DOMINICÉ, 2006, p. 353).

Para compreendermos o ambiente sócio-cultural em que os sujeitos participantes desta pesquisa estão inseridos, introduziremos para o leitor algumas informações de cunho histórico, geográfico e estatístico sobre o município de Guarulhos, palco de vivência atual de nossos sujeitos.

2.2 Guarulhos, a "Cidade Progresso"[23]

Guarulhos está localizada a nordeste da Região Metropolitana de São Paulo, sendo um dos 39 municípios que a integram. A cidade é estrategicamente posicionada no planalto paulista, na região conhecida como principal eixo de desenvolvimento do País, São Paulo / Rio de Janeiro, apenas a 17 km da capital, e conta com três importantes rodovias que passam pelo município: Presidente Dutra (liga São Paulo ao Rio de Janeiro), Fernão Dias (de São Paulo a Belo Horizonte) e Ayrton Senna (acesso ao Vale do Paraíba).

A extensão total do município é de 341km², sendo 33% do território em área de preservação ambiental por conter ainda áreas remanescentes de Mata Atlântica, conhecida como Floresta Cantareira, e pela Mata Planaltina ou de Transição.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2007, em número de habitantes Guarulhos é a segunda maior cidade do Estado de São Paulo, sendo também a segunda maior economia entre os municípios e a sétima colocada no *ranking* do Produto Interno Bruto (PIB) nacional de cidades.

Fundada em 08 de dezembro de 1560, pelo Padre Jesuíta Manoel de Paiva, o aldeamento dos índios Guaru teve sua origem como cidade diretamente vinculada à defesa do povoado de São Paulo.

O crescimento econômico foi impulsionado por diferentes atividades, no decorrer dos séculos: mineração, agricultura, olaria, indústria e, após a inauguração do Aeroporto Internacional de Cumbica em 1985, a prestação de serviços tem se mostrado como uma das mais importantes atividades econômicas do município.

Vale destacar que o Aeroporto Internacional de Cumbica[24] é o maior aeroporto da América do Sul, com movimento médio superior a 34 mil passageiros/dia, somando uma movimentação anual de 12,6 milhões de passageiros (praticamente 12 vezes o número de habitantes da cidade). O aeroporto oferece vôos diretos para 80 destinos nacionais e para 75 cidades de 63 países. Disso podemos inferir que Guarulhos é uma cidade "portal" do mundo para o Brasil e vice-versa. No entanto, há de se considerar que os milhares de (i)migrantes que hoje compõem a população da cidade não fizeram uso desta "porta de acesso", inclusive os sujeitos que desta pesquisa participam. Todas as colaboradoras fizeram uso do transporte

---

[23] Título comumente atribuído à cidade, em alusão ao rápido crescimento do parque industrial no município. Trata-se de apropriação popular de uma das expressões que compõem o Hino de Guarulhos, criado por ocasião do quarto centenário da cidade, no ano de 1960.

[24] Conf. www.infraero.gov.br, acessado em 24/01/2007.

terrestre para efetivar a migração de diferentes cidades do Nordeste, de Minas Gerais e do interior de São Paulo. Trata-se de um simples detalhe que faz toda a diferença na caracterização da população estudada.

A partir da construção da Via Dutra, uma das principais rodovias do País, no início dos anos 50, a industrialização expandiu-se rapidamente em suas margens, em decorrência da facilidade de escoamento da produção e do oferecimento de incentivos fiscais. Tal fenômeno serviu de forte atrativo para milhares de (i)migrantes em busca de trabalho, o que provocou um crescimento desordenado da cidade e a criação de diversos núcleos de favelas que persistem até os dias de hoje (LEANDRO, 1998). O avanço da industrialização possibilitou também valorosa mistura de culturas a partir da chegada de: nordestinos, italianos e japoneses, entre outros povos (i)migrantes, que vieram somar seus valores e costumes às culturas locais, originadas da miscigenação entre os invasores portugueses e os povos dominados: índios, dessa terra nativos, e sudaneses trazidos nos tempos de escravidão. Na década de 50, entretanto, as culturas indígena e sudanesa já não eram a principal matriz cultural da população guarulhense. Incontáveis formas de miscigenação já haviam ocorrido de modo que a cultura caipira[25] era o mais forte componente de formação da identidade dos munícipes. Em alguns bairros da cidade, a cultura caipira ainda pode ser observada, sobretudo por ocasião das centenárias festas religiosas. Duas integrantes do grupo estudado assumiram-se como *"caipira":* uma delas por refletir sobre sua linguagem oral; a outra por associar sua acentuada timidez à cultura caipira, assumindo como autodenominação o uso pejorativo que seu falecido esposo fazia do termo para caracterizar o seu modo de ser. Tais situações levaram-nos a destacar esse aspecto da cultura guarulhense.

Os números apontados por diferentes censos demonstram o crescimento populacional acelerado do município. Conforme a tabela apresentada a seguir, podemos observar que, à medida que a cidade ampliava seu campo industrial, a população aumentava vertiginosamente. Na primeira década de uso da Via Dutra, período de 1950 a 1960, e decorrente explosão do parque industrial de Cumbica, o crescimento chegou a quase 200%.

Nas décadas de 70 e 80, ainda marcadas pelo avanço da industrialização no município, o crescimento demográfico supera o índice de 100%. A partir da década de 90,

---

[25] Para maior compreensão da cultura caipira, sugerimos a leitura da obra *Os parceiros do rio Bonito*, de Antonio Cândido. Nela, o estudioso das relações entre literatura e sociedade analisa a transformação dos meios de vida do homem caipira caracterizando-o, fundamentalmente, como um tipo de indivíduo cuja fixação ao solo determina seus ciclos de vida na base de agrupamentos rurais nos quais a subsistência é a principal preocupação. Em torno da terra, o caipira (descendente de caboclos bandeirantes) possui uma maneira peculiar de interação com o meio, manifestada nos seus modos de: comer, vestir-se, gerir seus negócios e, especialmente no nosso entendimento, de falar (Conf. CANDIDO, 1987).

acompanhando o declínio da fase industrial, o crescimento demográfico continua, porém de forma menos acentuada. Vale lembrar que mesmo tendo sofrido declínio, o pólo industrial de Guarulhos ainda é um dos maiores da América Latina, com cerca de 2.200 indústrias. Com isso, a produção industrial representa 50% do PIB da cidade, o que repercute de forma significativa no setor de serviços, mas não evita que o trabalho informal cresça paulatinamente. Observe a seguinte tabela.

Tabela 1 - Crescimento demográfico do município de Guarulhos

Ano	**População**	**Crescimento (números absolutos)**	**Período**
1940	13.439		
1950	35.522	22.083	40-50
1960	101.273	65.751	50-60
1970	237.900	136.627	60-70
1980	532.726	294.826	70-80
1991	787.866	255.140	80-91
1996	972.197	184.331	91-96
2000	1.072.717	100.520	96-00
2005	1.251.179	178.462	00-05
2006	1.283.253	32.074	2005/2006

Fonte: IBGE/Elaboração PMG-SDU/SDU13

De acordo com os dados do último censo realizado pelo IBGE, no início deste século, podemos observar na próxima tabela que a distribuição etária da população guarulhense declina conforme o avanço dos anos de vida. Considerando as faixas etárias que compõem o foco de interesse desta pesquisa, tínhamos na cidade apenas 60.959 com idade igual ou superior a 60 anos, o que equivale a menos de 1% do total de habitantes. Tal contingente era composto por 26.539 homens e 34.420 mulheres, acompanhando a tendência do predomínio do gênero feminino nas demais faixas a partir de 15 anos.

Vejamos a tabela na página seguinte.

Tabela 2 - Distribuição demográfica dos habitantes do município de Guarulhos de acordo com idade e sexo – ano 2000

Faixa etária	Homens	Mulheres
0 a 4	55.574	53.848
5 a 9	51.328	50.137
10 a 14	51.671	51.323
15 a 19	52.851	54.843
20 a 24	52.314	54.412
25 a 29	50.558	51.602
30 a 34	47.417	48.266
35 a 39	41.278	43.300
40 a 44	34.917	36.876
45 a 49	27.979	29.036
50 a 54	20.947	22.050
55 a 59	14.063	15.172
60 a 64	10.466	11.820
65 a 69	6.789	8.693
70 a 74	4.648	6.497
75 a 79	2.606	3.852
80 ou mais	2.030	3.558

Fonte: Censo IBGE 2000 , PMG/SDU – Sist. de Inf. Georreferenciadas – SIGeo

Ainda de acordo com o censo do ano 2000, Guarulhos apresentava um quadro com 39% de seus habitantes em situação de analfabetismo[26]. Os dados referentes à população de todo o País mostram que os índices aumentam para 48,78%[27]. Os dados se baseiam na constatação de que quase 48% da população brasileira, com idade igual ou superior a 15 anos, têm no máximo quatro anos de estudo e que, dessas pessoas, 13,04% nunca chegaram a freqüentar uma escola. Na cidade de Guarulhos, estimava-se a existência de 300.000 cidadãos com baixa escolaridade, das quais 105.000 seriam analfabetos.

[26] O índice sofre o seguinte desdobramento: 12% "analfabetos absolutos" e 27%, "analfabetos funcionais". Conforme vimos no capítulo anterior, temos restrições quanto à utilização desses termos. Reticentes quanto ao uso do termo "analfabeto" para designar sujeitos que vivem em sociedades de cultura letrada e que ainda não perceberam uma relação de funcionalidade da letra em sua economia psíquica, preferimos a não distinção dos "tipos de analfabetos". Designaríamos o índice total como "sujeitos em situação de letrismo a-funcional".

[27] Sendo 13,04% absolutos e 35,74%, funcionais. Vale comentário da nota anterior.

Diante desses dados e nesse contexto sócio-econômico, surgiu na cidade o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA-Guarulhos.

2.3 MOVA, alfabetização popular: uma parceria inovadora

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) foi criado pelo educador Paulo Freire, em 1989, atendendo a reivindicações de movimentos populares que já realizavam trabalho voluntário de alfabetização de adultos quando o educador pernambucano, mundialmente reconhecido por sua defesa da educação popular, ocupou o cargo de Secretário Municipal de Educação, na gestão de Luíza Erundina como Prefeita da capital paulista. Desde então, o modelo de parceria entre poder público e sociedade civil organizada em entidades sem fins lucrativos espalhou-se por vários estados e municípios do país, adaptando-se às realidades locais, como uma alternativa para suprir a defasagem de ações na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Conforme vimos anteriormente, o lançamento oficial do MOVA-Guarulhos ocorreu em março de 2002, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (SME), na primeira gestão do Prefeito Elói Pietá. De acordo com documentos oficiais da SME, ao longo desses seis anos, mais de 10.000 jovens e adultos já passaram pelo MOVA-Guarulhos. Trata-se de um contingente considerável de pessoas que se aproximaram de um ambiente de aprendizado da língua escrita em salas de aulas não convencionais, pois, na maioria das vezes, as salas são implantadas em espaços que originalmente não foram concebidos para fins escolares.

A Portaria 4/2002-SE[28] estabelece como objetivos do MOVA-Guarulhos:

- Propiciar a jovens e adultos analfabetos o acesso à escolarização, capaz de permitir o domínio da leitura e da escrita, assim como outros conhecimentos pertinentes ao desenvolvimento global do educando, de forma a viabilizar o prosseguimento dos estudos, numa perspectiva de aquisição da cidadania e do desenvolvimento da consciência crítica do educando.

---

28 As normas de funcionamento do Programa MOVA, no município de Guarulhos, firmaram-se por meio dos seguintes dispositivos legais: Decreto 21.544, de 14 de março de 2002; Portaria 4/2002-SE, de 22 de abril de 2002; Decreto 23.560, de 20 de dezembro de 2005; Portaria 22/2005-SE, de 19 de dezembro de 2005; e Portaria 42/2007-SE, de 07 de dezembro de 2007.

- Combater o preconceito em relação ao analfabeto e sua capacidade de pensar e aprender, ressignificando o conceito de alfabetização e direitos sociais.
- Ampliar e qualificar os canais de participação, integrando-os na construção de um Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos.
- Criar espaços de integração e debate junto a todos os educadores de Educação de Jovens e Adultos, de modo a possibilitar a troca de experiências, a reflexão e a construção de um projeto político-pedagógico para Educação de Jovens e Adultos, no município de Guarulhos.
- Desenvolver uma metodologia de Educação de Jovens e Adultos que leve em consideração as reais necessidades do aluno, partindo da realidade deste e respeitando seu processo de conhecimento; não se reduzindo, portanto, a uma reposição de escolaridade ou a uma educação compensatória.
- Desenvolver um processo de formação inicial e permanente junto aos educadores, de modo a qualificar o trabalho educativo e garantir a participação de todos os envolvidos neste desafio, ampliando a formação geral e respectiva possibilidade de reflexão e autonomia.

Os educadores populares que participam do Movimento assinam um termo de adesão ao trabalho voluntário, portanto, não são funcionários das entidades conveniadas. Pelo trabalho realizado recebem uma ajuda de custo mensal. No contrato, eles assumem o compromisso de participar da Formação Pedagógica oferecida pela SME. Há uma Formação Inicial (com duração de 32 horas) e a Formação Permanente, da qual todos participam quinzenalmente em encontros com duração de três horas.

Vale lembrar que a maioria dos educadores voluntários que compõe o MOVA (não só na cidade de Guarulhos) é composta por educadores leigos, ou seja, por pessoas que não têm formação em nível de Magistério e que, também, não cursaram graduação na área da Educação. O nível mínimo de escolaridade é o Ensino Médio completo, com exceção prevista para o caso de voluntários que tenham experiência comprovada com alfabetização de adultos. Tal exceção já possibilitou que educadores populares com o Ensino Fundamental incompleto integrassem o Movimento na condição de alfabetizador. Independentemente do nível de escolaridade, os educadores que se envolvem com o MOVA são pessoas que – movidas pelo desejo de ensinar, pela participação nas lutas sociais ou por simples imperativo econômico – dedicam parte de seu tempo em prol de um trabalho comunitário. Em função do exposto, denominamos as alfabetizadoras do MOVA-Guarulhos de "educadoras populares" ao invés de utilizar o termo "professoras"[29], comumente usado pelos educandos.

---

[29] Destacamos que, no período de realização desta pesquisa, 92% dos alfabetizadores do MOVA-Guarulhos eram mulheres. Nos demais anos também pudemos observar essa característica do movimento: a maioria esmagadora

No que diz respeito ao público-alvo deste Movimento, como já foi adiantado, a primeira pesquisa de perfil dos educandos do MOVA-Guarulhos, realizada em 2004, constituiu-se enquanto primeiro apontamento oficial do significativo número de educandos acima de 60 anos no universo tomado como campo desta pesquisa, cerca de 6,5%. No período considerado nesse primeiro censo local, o movimento contava com 3.508 educandos distribuídos em 179 classes.

Em 2006, um novo levantamento confirmou o aumento do número total de educandos. Contando com 4105 educandos, distribuídos em 206 salas[30], uma das mudanças de maior destaque foi exatamente a composição etária, conforme veremos adiante.

O levantamento feito em 2004 comprovou a existência de uma maioria feminina no quadro de educandos: 62,50% do total de alunos eram do sexo feminino, enquanto 37,50% eram do sexo masculino, com distribuição uniforme em praticamente todas as faixas etárias. Em 2006, a proporção de mulheres aumentou para 65%, enquanto a parcela masculina caiu para 35%.

A origem dos alunos – tanto no levantamento de 2004, como no realizado em 2006 – era majoritariamente nordestina. Em 2004, contávamos com: 4,50% dos educandos provenientes da Região Sul; 6,50%, da Região Centro-Oeste; 9,50%, da Região Norte[31]; 14,50%, da Região Sudeste e 65%, da Região Nordeste. Em 2006, os números foram: Centro-Oeste, 1,63%; Norte, 2,67%; Sul, 4,09%; Sudeste, 22,14%; e, Nordeste 68,74%. Vemos, então, que a Região Nordeste ainda prevalece como principal lugar de origem dos educandos que compõem o MOVA-Guarulhos, mesmo havendo alterações nos percentuais referentes à procedência relativa às demais regiões. O que nos leva a inferir que os migrantes formam uma maioria bastante significativa no quadro de educandos do Movimento.

Em relação à distribuição etária, nosso principal foco de interesse quantitativo, observemos também como ela se configurou no intercurso de desenvolvimento deste estudo. Os dados demonstram que, na época de elaboração do projeto da pesquisa que ora se encerra, o MOVA-Guarulhos atendia principalmente a adultos que ainda participavam do mundo do

---

dos sujeitos que dele participam como educadores populares é composta por mulheres. Dentre os educandos, a proporção é menor, conforme exposto.

[30] De fato havia um número maior de salas conveniadas e, conseqüentemente, de educandos. Ocorre que, em ambas tentativas de realização de um censo, alguns educadores populares não devolveram os questionários de modo que os dados apresentados constituem apenas uma mostra do total de participantes no período.

31 Há de se questionar a precisão desse dado. Em conversas informais, durante os encontros de Formação Permanente, os coordenadores do Movimento puderam perceber que alguns educadores haviam confundido as regiões Norte e Nordeste no preenchimento do censo. Em menor proporção, a situação voltou a ocorrer no levantamento realizado no final de 2006. Entre um censo e outro, houve a preocupação de esclarecer a composição geográfica de cada região do País a fim de eliminar uma provável falha na caracterização dos educandos.

trabalho. A parcela de indivíduos com idade inferior a 20 anos era bem pequena, apenas 5%, menor que a quantidade de sujeitos acima de 60 anos. Entre 21 e 30 anos havia, em 2004, 17% dos educandos. Somando-se as faixas etárias entre 31 a 40 anos e 41 a 50 anos, tínhamos o segmento predominante no movimento, totalizando 57,5%, ou seja, mais da metade dos educandos. Entre 51 a 60 anos, contávamos com 14%. Infelizmente, não há condições de refinar o dado para precisar a quantidade de sujeitos com exatamente 60 anos, idade mínima dos sujeitos selecionados para esta pesquisa. Por isso, consideramos apenas a soma das duas últimas faixas etárias, 6,5%, por ocasião da elaboração do projeto.

Tabela 3 - Distribuição etária dos educandos do MOVA-Guarulhos nos anos de 2004 e 2006

FAIXA ETÁRIA	**2004**		**2006**	
	Números Absolutos	**Percentual**	**Números Absolutos**	**Percentual**
16 a 20	189	5%	156	3,8%
21 a 30	588	17%	639	15,56%
31 a 40	1056	30%	1142	27,81%
41 a 50	960	27,5%	1013	24,67%
51 a 60	488	14%	679	16,54%
61 a 70	209	6%	344	8,38%
70 ou mais	18	0,5%		
71 a 80 anos			96	2,33%
Acima de 80 anos			12	0,29%

Fonte: Dados coletados pelos educadores populares e sistematizados pela Equipe de Coordenação Pedagógica do MOVA-Guarulhos.

Já em 2006, apesar de ainda contar com uma significativa parcela majoritária de pessoas abaixo de 50 anos, o percentual de indivíduos idosos ultrapassou a casa dos 10%. A atenção para o segmento etário acima de 60 anos levou a uma modificação das divisões etárias: enquanto em 2004 a última categoria agrupava os indivíduos acima de 70 anos (homogeneizando, no mínimo, duas décadas em um único grupo etário), no censo de 2006, a divisão por décadas se manteve uniformemente, acrescentando-se mais uma década, tendo em vista não termos notícia de inscrição de nenhum educando acima de 90 anos. A alteração na

forma de apresentar os dados proporcionou-nos uma maior clareza quanto à existência de um público potencial para futuras pesquisas.

É importante notar que – mesmo havendo aumento do número de pessoas em todas as faixas etárias, decorrente da expansão do Movimento na cidade – em termos percentuais, houve diminuição nas faixas com menos de 50 anos e aumento em todas as faixas acima de 50 anos. Tal alteração de composição etária demonstra o inegável crescimento da inserção de sujeitos idosos no movimento de educação popular.

A partir da constatação da expressiva presença de educandas acima de 60 anos nas salas de aula do MOVA-Guarulhos, estabelecemos como objeto de pesquisa: a motivação de pessoas idosas para freqüentar uma sala de aula no âmbito de um movimento popular de alfabetização de jovens e adultos.

Num universo de 307 turmas que compunham o MOVA-Guarulhos no ano de 2006, optamos por uma turma do período matutino localizada nas dependências de uma igreja católica, Comunidade Santa Teresa D'Ávila[32], numa região periférica do município, onde pudemos contar com a irrestrita disposição da educadora popular[33] responsável pela turma para contribuir para com a pesquisa. Objetivamente, os critérios de seleção desta turma foram: quantidade suficiente de estudantes acima de 60 anos, facilidade de acesso, adequação do horário disponibilizado pelos sujeitos envolvidos e comprometimento da educadora responsável pelo grupo com a continuidade do trabalho durante o período da pesquisa.

Durante os meses de maio a dezembro de 2006, foram realizados dezenove encontros em espaço de sala de aula, três atividades externas e entrevistas individuais na residência dos sujeitos[34]. Em 2007, tivemos ainda mais alguns encontros com o intuito de organizar a participação do grupo em eventos e de finalizar a colaboração da escrita compartilhada das histórias de vida expostas no capítulo seguinte.

---

[32] Todos os nomes de pessoas e lugares citados são verídicos. No decorrer da pesquisa, as colaboradoras foram devidamente esclarecidas acerca das possibilidades de uso de seus dados pessoais a partir da divulgação deste trabalho e da necessidade do livre consentimento de cada uma delas para que qualquer tipo de exposição pública fosse feita. Ao final do ano de 2006, com a ajuda da pesquisadora, cada participante preencheu um formulário de autorização no qual permitiram o uso irrestrito de imagem, áudio e informação escrita. No que tange ao uso do nome, apenas uma senhora optou por ser identificada apenas pelo seu sobrenome. Sua família é proprietária de uma pizzaria e ela afirmou ter medo de ser identificada na rua - curiosamente, ela não temeu ser reconhecida pelas fotos ou pela sua voz. As demais fizeram questão (inclusive algumas solicitaram explicitamente) de autorizar a publicação de seus nomes completos.

[33] Agradecemos à educadora popular Sebastiana Vitorino de Souza Lacerda pela valiosa contribuição para esta pesquisa, na medida em que abriu as portas de seu núcleo de alfabetização para a realização dos encontros autobiográficos. Na etapa final do trabalho, pudemos contar também com o apoio de Marly Couto Rocha, educadora popular que substituiu Sebastiana em 2007.

[34] Apenas uma das colaboradoras optou por conceder entrevista no mesmo local de realização dos encontros.

Antes de expor a síntese do trabalho de campo, realizado entre os meses de maio e dezembro de 2006, faz-se mister esclarecer como o mesmo foi desenvolvido junto a um grupo de sete pessoas idosas participantes de uma das turmas do MOVA-Guarulhos.

2.4 O trabalho de campo na Comunidade Santa Teresa D'Ávila

A turma de alunos escolhida como campo de trabalho era composta, em 2006, por 15 educandos de idades variadas entre 16 e 73 anos, com predominância de sujeitos acima de 60 anos.

Em funcionamento desde meados de 2004, o núcleo de alfabetização atendia, além das mulheres idosas, homens com idade entre 20 e 40 anos que trabalhavam no período noturno ou que tinham o horário de trabalho flexível (como um dono de Casa do Norte, um vendedor de churrasquinho e um trabalhador da construção civil que estava "*na Caixa*"[35] por causa de um acidente de trabalho que quase lhe tirou a vida), algumas donas de casa e uma jovem que trabalhava como diarista.

Curiosamente, apesar de haver quatro educandos do sexo masculino na sala de aula, nenhum deles tinha idade superior a 60 anos. Portanto, o grupo selecionando para participar da pesquisa continha apenas mulheres. Destacamos que não era nossa intenção fazer um estudo direcionado para a questão de gênero e, portanto, a constituição feminina do grupo foi uma mera casualidade que acompanha a tendência demográfica de predominância do gênero feminino na população idosa[36] tanto na composição dos habitantes do País, como no universo de educandos do MOVA-Guarulhos, conforme visto anteriormente.

Os encontros de construção de história de vida ocorreram na sala da Pastoral da Criança, localizada no andar superior das dependências da Comunidade Santa Teresa

[35] As falas dos sujeitos serão apresentadas em fonte itálica e entre aspas em citações de até três linhas e em fonte reduzida e recuo à esquerda, em citações com mais de três linhas. Com o fim de simplificarmos a apresentação dos dados, optamos por suprimir a repetição da norma que estabelece a necessidade de indicarmos "informação verbal" ou "informação pessoal" a cada citação de trechos das narrativas, depoimentos ou entrevistas. Para todas as citações de falas de sujeitos expostas neste trabalho, adiantamos que foram informadas oralmente durante a pesquisa de campo conforme descrita adiante. A única exceção para a forma oral das informações é a definição de "ser idoso", extraída dos diários de bordo e exposta na primeira seção desta dissertação.

[36] De acordo com o Censo 2000, as mulheres compunham 55% do grupo etário acima de 60 anos e quanto mais velho o contingente, maior a proporção feminina. Por exemplo, para o grupo com mais de 80 anos o percentual comparativo eleva-se para 60%.

D'Ávila. O acesso à sala se dava por meio de uma escada com corrimão, utilizada sem grandes dificuldades pelas colaboradoras[37]. Com exceção do quinto encontro, realizado na área livre em frente a esta sala em virtude de um problema com a fechadura da porta, todos os encontros foram feitos neste ambiente: um misto de sala de reuniões com cozinha improvisada para preparo da sopa oferecida às crianças atendidas pela Pastoral da Criança em dias de pesagem e palestra para as mães.

Foto 1

03/05/2006

Primeiro encontro de narração de histórias de vida. Sentadas da esquerda para a direita: Maria Ribeiro, Maria Sousa, Édina, Daura, Maria Oliveira e Maria Chacon. De pé: "Tiana", a educadora popular responsável pelo grupo.

A duração de cada um dos 19 encontros foi de aproximadamente 1h30 nas manhãs de quarta-feira, das 9h às 10h30, durante o horário das aulas que acontecem das 8h às 10h30, de segunda-feira a quinta-feira. A duração e o horário foram negociados junto ao grupo e à sua educadora, considerando as disponibilidades de todos os envolvidos no trabalho. A maioria dos encontros foi registrada em fitas de áudio, posteriormente submetidas a transcrição[38] e análise. No caso dos encontros que não foram gravados, temos registro escrito, de modo que cada uma das dezenove reuniões gerou um respectivo relatório de observação. Como pode ser verificado nas transcrições anexas em mídia digital, os encontros foram direcionados por um tema sobre o qual cada participante narrou, espontaneamente: trechos de sua vida, lições

[37] De acordo com MEIHY (2006), utilizamos o termo "colaboradoras" para designar os sujeitos participantes desta pesquisa: "as implicações de uma colaboração ditam formas de condução de uma entrevista. O diálogo seria uma decorrência natural da interação. A cordialidade e o compromisso com a construção da conversa/entrevista deveriam ser abertos para gerar a franqueza capaz de dar forma, ritmo e rumo a um tema. Assim, consagrava-se a lógica que diz que a história de vida é mais espontânea e não comporta questionários fechados nem os esquemas herméticos de perguntas e respostas" (MEIHY, 2006, p. 136).

[38] Após acurada reflexão, pautada nos trabalhos de Marcos Bagno (1997, 1999) sobre o preconceito lingüístico, optamos pela transcrição de acordo com a norma culta da língua escrita pela seguinte razão: não é intenção deste trabalho analisar a linguagem dos sujeitos; portanto, o destaque de suas diferenças lingüísticas estaria a serviço apenas da estigmatização de pessoas que tão gentilmente colaboraram com a pesquisa. A transcrição fonética em nada auxiliaria nosso trabalho e, por esse motivo, ela foi substituída pelo registro em língua escrita convencional, conforme pode ser verificado no CD anexo.

aprendidas com erros e acertos, comentários de situações vividas pelas participantes do grupo, reflexões sobre sua trajetória de vida e suas características particulares.

Ao longo do trabalho, os eixos percebidos pela pesquisadora foram: religiosidade; tensão entre submissão ao esposo e esgarçamento da dominação com o avançar da idade; preocupação com a saúde; vivência, por vezes conflituosa, com netos e filhos que estudam (em contraponto à sua própria infância não-escolarizada). Do ponto de vista das colaboradoras, os eixos[39] deveriam ser os seguintes: violetas (em alusão à dinâmica de apresentação na qual cada participante recebeu um vaso de flores, situação em que estabelecemos nosso primeiro pilar de cordialidade), baile (relacionado a uma festa promovida pela comunidade cuja resistência à adesão decepcionou Daura, que vendia os convites), estudo e escola. A partir dos eixos, variados assuntos / temas surgiam como mote desencadeador das narrativas.

O primeiro contato entre pesquisadora e o grupo aconteceu no início do mês de abril, quando aquela fez uma visita à sala de aula selecionada para participar da pesquisa com a finalidade de apresentar a proposta de trabalho. À primeira vista, o grupo pareceu tímido, porém receptivo. Algumas semanas depois, os encontros[40] passaram a ocorrer de forma regular e sistemática. O avançar dos contatos abriu caminho para a instalação de um clima de espontaneidade e cordialidade entre todas as envolvidas.

Além dos encontros semanais, o grupo também participou de três atividades externas[41]. A primeira delas foi realizada em 28/06/2006, quando visitamos a Hípica Recanto dos Cavaleiros, em Santo Amaro.

---

[39] Para simplificar a escolha, pedimos que as colaboradoras destacassem quais foram os assuntos ou coisas que marcaram nossos encontros. Percebemos que os eixos por elas apontados não correspondiam exatamente aos eixos pensados pela pesquisadora. Os encontros que se seguiram ao levantamento dos eixos foram planejados de modo a conciliar as duas frentes de escolha.

[40] Os encontros de pesquisa – ou encontros de narração de histórias de vida, como também foram chamados – desenvolveram-se a partir de diversas dinâmicas desencadeadoras de narrativas. No intuito de restringir o volume dos dados expostos, não mencionaremos as referidas dinâmicas, assim como, o desenvolvimento integral de cada encontro. Sugerimos ao leitor interessado nos detalhes do trabalho de campo que consulte o CD anexo.

[41] Nas três atividades externas contamos com a presença voluntária da educadora do grupo.

Foto 2

28/06/2006

Maria Sousa relembrando os tempos em que era charreteira, na Hípica Recanto dos Cavaleiros.

A atividade fez parte das ações do Grupo Acolhendo[42] e reuniu cerca de sessenta educandos e educadores de EJA – de espaços de educação formal e não-formal – com pesquisadoras e estagiárias do curso de Pedagogia da FEUSP, que promoveram atividades alfabetizadoras durante o passeio. A saída, em todos os aspectos, foi um momento de grande emoção, especialmente para algumas de nossas colaboradoras que encontraram nos cavalos um importante ponto de apoio de suas memórias: falaram sobre as saudades do tempo em que eram donas de cavalos ou praticavam alguma forma de montaria (lazer, trabalho e transporte).

Foto 3

28/06/2006

Grupo em visita à Hípica Recanto dos Cavaleiros. Da esquerda para a direita: "Tiana" a educadora popular, Maria Chacon, Daura, "Seu" Adonias (motorista da prefeitura que acompanhou o grupo nas atividades externas, muito querido pelas senhoras), Maria Ribeiro, Édina, Maria Sousa e Maria Oliveira.

[42] A atividade contou com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação da USP, que forneceu o ônibus utilizado para transportar outro grupo de sujeitos participante das ações do Grupo Acolhendo: os educandos do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) da Vila Brasilândia, acompanhados de uma turma de estagiárias do Curso de Pedagogia da FEUSP e pela professora Sandra Graciano. O transporte das colaboradoras desta pesquisa ficou por conta da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos.

A segunda atividade fora dos muros da igreja consistiu na participação de parte do grupo na II Conferência Municipal do Idoso, no dia 27/09/2006. O evento proporcionou excelente oportunidade de observação de nossos sujeitos diante de diversos desafios do mundo letrado: preencher um cadastro simples solicitado pela organização do evento; demonstrar (ou não) interesse pelo material publicitário que compunha a pasta distribuída aos participantes; acompanhar palestra cujas informações-chave eram projetadas em telão; integrar um Grupo de Trabalho sobre Educação cujas falas de encaminhamento foram objeto de relatoria para posterior leitura em plenária; assinar moções; e, no final, preencher um certificado com seu próprio nome.

Foto 4

27/09/2006

Daura preenche certificado de sua participação na II Conferência Municipal do Idoso, realizada na Universidade de Guarulhos.

A terceira atividade externa, sob pretexto de comemorar (ainda que tardiamente) o Dia do Idoso, foi uma visita[43], em 25/10/2006, ao Zoológico Municipal de Guarulhos e ao Lago dos Patos, dois importantes pontos turísticos da cidade. Pela primeira vez, pudemos contar com a presença de todos os sujeitos da pesquisa e, ainda, do esposo de Maria Oliveira, esta negociada antecipadamente com o grupo que o acolheu muito bem. O ambiente suscitou comentários sobre a infância, supostamente feliz, valorizada tardiamente. Houve troca de comentários sobre as frutas, as brincadeiras, as cachoeiras, os banhos de rios... O passeio teve ritmo lento e contemplativo. Pudemos observar que apenas Maria Chacon e Daura recorriam às placas informativas para saber o nome dos animais.

[43] Mais uma vez, foi possível contar com o apoio da Prefeitura de Guarulhos que cedeu o transporte para realização da atividade. Ao contrário do primeiro passeio, no qual o trajeto de ida para Santo Amaro manteve as idosas praticamente caladas, o trajeto para o Zoológico foi animado com muitas conversas que corriam paralelamente, demonstrando um avanço na integração do grupo.

Foto 5

25/10/2006

Maria Chacon aprecia o leão, seu animal preferido, durante visita ao Zoológico Municipal de Guarulhos.

Foto 6

25/10/2006

Maria Oliveira e seu esposo preparam-se para passear de pedalinho no Lago dos Patos da Vila Rosália – Guarulhos, durante nossa terceira atividade externa.

A fim de verificar ou confirmar suposições, no mês de dezembro, foram realizadas entrevistas individuais com duração média de uma hora. Com o intuito de finalizar a coleta de dados, foi criado um roteiro básico de entrevista, conforme **A**pêndice A. No entanto, as particularidades de cada sujeito proporcionaram inclusão e supressão de algumas questões que podem ser observadas nas transcrições das entrevistas e suas respectivas análises encontradas na mídia digital anexa.

Além do registro escrito e de áudio, algumas imagens[44] também subsidiam a análise que segue. São fotografias – produzidas pela pesquisadora para retratar as mais distintas situações vivenciadas durante o trabalho de campo – e cópia digitalizada dos diários de bordo.

A fim de otimizar a exposição da densa base de dados gerada a partir dos procedimentos acima mencionados, tivemos que realizar várias reescritas do conteúdo das

[44] Parte do acervo visual integra o CD anexo.

narrativas de modo que o volume de informações divulgadas fosse compatível com os limites de uma dissertação e, ao mesmo tempo, suficiente para ilustrar a conclusão do estudo.

Sendo assim, esclarecemos que as informações integrais passaram pelo seguinte processo de reelaboração até tomar a forma do conteúdo da próxima seção: 1. Todo o conteúdo gravado em fita cassete foi transcrito integralmente; 2. As transcrições das entrevistas foram utilizadas como estrutura das transcriações[45] das histórias de vida; 3. Para chegarmos ao formato final das transcriações, acrescentamos ao conteúdo textual fornecido pelas entrevistas as informações advindas dos relatórios dos 19 encontros e das três atividades externas. Em alguns casos também recorremos à análise dos diários de bordo e às fotografias; 4. Concluída a transcriação, elaboramos um cuidadoso texto de análise para cada história de vida transcriada; 5. Após analisar as sete histórias de vida, percebemos a pertinência de elencarmos os principais pontos de análise, aqueles que serviriam para organizar a exposição dos dados obtidos. Em função do imenso volume de dados, a melhor forma de organização, de modo a facilitar a visualização e a compreensão dos mesmos, foi a construção de uma tabela para agrupar os pontos em comum e as características dessemelhantes, evidenciados nas histórias de vida disponíveis; 6. Finalizada a tabela, percebemos a fecundidade dos dados reunidos e nos debruçamos diante do problema: como apresentá-los sem perder a qualidade dos detalhes, a riqueza das repetições e os limites de uma dissertação?

Tendo percorrido esse caminho no sentido da organização dos dados e da definição da melhor forma de apresentação final, percebemos a inviabilidade de trazer o conjunto das sete transcriações com seus respectivos textos de análise para compor o corpo desta dissertação. Por isso, incluímos todo esse material escrito no CD anexo e apresentamos, apenas para dar uma mostra do conteúdo da referida produção textual, como Apêndice B algumas transcriações. Observamos também que as tabelas construídas no intuito de facilitar a sistematização dos dados não deveriam ser convenientemente integrantes do corpo deste trabalho. Contudo, elas também foram incluídas no CD anexo para atender a algum leitor que por elas venha a ter interesse.

---

[45] De acordo com Bom Meihy (2006), compreendemos por transcriação o produto escrito final, pronto para publicação, resultante do esforço do pesquisador em reunir, de forma sistematizada e mais elucidativa possível, as informações que lhes foram confiadas de maneira espontânea ou em condição de entrevista. A transcriação é, portanto, o passo final de um longo processo que vai desde a gravação das informações orais, passando pela transcrição literal, até chegar a um texto criado com base no conjunto de dados atribuídos ao sujeito da pesquisa. Esse texto deve ser um registro coerente e sem excessos das informações principais que compõe o trabalho proposto, organizado em torno de um "tom vital". O tom vital, por sua vez, consiste em uma frase do próprio sujeito que expresse o cerne da história exposta. Ele é algo como a idéia central do discurso, um elemento de aglutinação de sentidos. No caso do presente estudo, temos algumas transcriações cujo tom vital é composto por uma idéia cuja expressão demandou mais de uma frase. Esperamos que o leitor compreenda e aprecie as escolhas de tom vital nesta pesquisa.

Isso posto, compusemos o seguinte itinerário de apreciação de dados: a terceira seção traz como conteúdo a apresentação dos sujeitos, preparada a partir do conteúdo mencionado acima. Na quarta seção, propomos a análise de alguns pontos reveladores do objeto pesquisado, pontos esses que permearam as narrativas de histórias de vida sinteticamente expostas a seguir.

3 Compartilhando histórias de vida

"Seria bom se a vida fosse como a lua: se renovasse a cada mês."
(Maria Oliveira)

3.1 Apresentando os sujeitos

As informações que seguem constituem uma síntese do que cada uma das participantes nesta pesquisa deu-nos a conhecer sobre suas vidas. Procurando manter a ética marcante de todas as fases do trabalho em campo, algumas informações compartilhadas serão preservadas em atendimento à solicitação da colaboradora[46].

Salientamos que o conteúdo publicado nesta dissertação passou pelo crivo das colaboradoras por meio do compartilhamento da leitura das histórias expostas adiante. A pesquisadora colocou-se no lugar de leitora, tendo em vista a dificuldade de alguns dos sujeitos de realizar esse papel, de modo a expor o conteúdo sistematizado das histórias de vida para que o sujeito de cada história pudesse avaliá-la. Por ocasião da leitura das histórias, as colaboradoras puderam não só avaliar a adequação das informações e a pertinência de divulgá-las, como também acrescentar alguns detalhes que não haviam sido contemplados na primeira redação do texto.

Nesse espírito de colaboração, apresentamos os dados que nos foram permitidos divulgar respeitando, assim, o grupo constituído pelas seguintes senhoras, em ordem alfabética: Almeida, Daura, Édina, Maria Chacon, Maria Oliveira, Maria Ribeiro e Maria Sousa.

---

[46] Optamos pela preservação da confidencialidade considerando que as informações sigilosas a nós confiadas não se enquadram nas condições em que a quebra de confidencialidade é eticamente admitida: 1) um sério dano físico, a uma pessoa identificável e específica, tiver alta probabilidade de ocorrência; 2) um benefício resultar desta quebra de confidencialidade; 3) for o último recurso, após ter sido utilizada persuasão ou outras abordagens, e, por último, 4) este procedimento deve ser generalizável devendo ser novamente utilizado em outra situação com as mesmas características, independentemente de quem seja a pessoa envolvida. Cf. http://www.ufrgs.br/bioetica/confqueb.htm. Acessado em 26/10/2007.

3.1.1 Almeida, 61 anos, nascida em Nazaré Paulista (SP)

"Fiquei tanto tempo sem estudar porque eu não procurei, eu não tive tempo. E outra também porque meu esposo não deixava."

Foto 7

10/05/2006

Almeida apresenta o objeto mais significativo de sua história: a "enxadinha" que ganhou do pai como presente de seu sétimo aniversário.

Apesar de aparentar mais idade, Almeida é a caçula dentre os sujeitos que compõem esta pesquisa. Dentre as suas particularidades em relação às colegas, destacam-se o fato de ainda ser casada e de ter nascido em um município vizinho a Guarulhos, enquanto o restante do grupo veio de cidades mais distantes e de outros estados.

A presença do marido é marcante em seu relato autobiográfico. Ela o apresenta como uma pessoa simples, acanhada, controladora e com pouca escolaridade. No entanto, em diversas ocasiões, seu comportamento é ironizado: *"estudou até a quarta série, quando já era adulto, e sempre se achou muito sabido."*

O desejo de ser alfabetizada acompanha Almeida desde a infância. A idéia de escola, em seu imaginário infantil e adolescente, foi criada a partir de conversas com moças estudantes de sua cidade: *"Eu nem imaginava como era a escola. O que sabia vinha das*

conversas das moças da cidade e o que eu queria mesmo era poder escrever um bilhete como elas."

Isso significa que mesmo sem nunca ter visto um prédio escolar, Almeida tinha a compreensão de que escola é um lugar onde se aprende a ler e a escrever. Paralelamente, percebia que saber ler e escrever era importante para a comunicação: escrever cartas e bilhetes. O uso da leitura e da escrita para ler livros, como a Bíblia, e para ter autonomia no dia-a-dia (tomar ônibus, encontrar endereços na cidade, levar os filhos para o posto de saúde, assinar a lista de presença em reuniões de pais, tratar dos negócios da família, entre outras coisas) surgiu como algo relevante após o casamento e a mudança de cidade.

Mesmo declarando não ter muito que contar sobre sua infância, a "enxadinha" com a qual trabalhava, presente de aniversário de sete anos dado pelo seu pai em substituição à caneta que ela não teria por ser impedida de estudar, foi considerado o objeto mais significativo de sua vida. Ela ainda conserva esse objeto e o utiliza para cuidar do sítio de sua família, sempre que tem oportunidade. Em diversos momentos, pôde ser percebido um ressentimento em relação ao pai pela privação da escola e por outras formas de controle típicas de sua época:

> Os meus irmãos pediam para o pai mudar de lá para ficar perto de uma escola, mas ele dizia que não tinha lugar para a gente ir. E assim eu e os meus dois irmãos crescemos sem estudo.

Tendo crescido na roça, longe da escola, o primeiro contato com uma instituição escolar se deu em idade adulta com o ingresso dos filhos na escola e a exigência de acompanhamento – que sempre esteve sob sua responsabilidade, pois o pai não participava da vida escolar dos filhos. Justamente a obrigação de acompanhamento dos filhos na escola propiciou a Almeida a primeira percepção da necessidade da leitura e da escrita para além da importância de escrever bilhetes, como era comum na sua adolescência:

> Quando ia às reuniões de pais, eu me sentia humilhada porque precisava assinar e eu não sabia. Tinha que pedir para a professora assinar e nesse momento eu sentia que saber ler e escrever fazia muita falta.

Ao mesmo tempo em que a premência do cuidado dos filhos reforçou a consciência da importância do domínio da língua escrita, ela também foi o maior obstáculo para que Almeida procurasse os meios de superação da sua condição de letramento a-funcional:

> Eu demorei a procurar uma escola. Quando eu tinha filho pequeno, não podia estudar porque não tinha com quem deixar. Fiquei tanto tempo sem estudar porque eu não procurei, eu não tive tempo. E outra também porque meu esposo não deixava.

Mais uma vez, a família é apresentada, sobretudo na pessoa do esposo, como o entrave para sua escolarização. A dificuldade seguinte, quando Almeida resolveu estudar após o crescimento dos filhos, constituiu-se pelo horário em que as aulas para alfabetização de jovens e adultos comumente são oferecidas:

> Quando comecei a procurar só encontrava aula à noite e assim eu não queria. Tinha meus problemas e não queria ir para a escola à noite. Eu até comecei a estudar à noite aqui na igreja mesmo, mas fiquei pouco tempo. Um dia, escutei o aviso na missa e vim procurar essa sala de manhã. É muito melhor para mim. De noite, eu não enxergo bem e não tem ninguém para me buscar.

A decisão de estudar com quase 60 anos de idade aconteceu como forma de responder positivamente a algo que incomodava Almeida há muito tempo: a limitação de lidar com situações cotidianas e ter que depender das pessoas para obter informações e para se comunicar. Em vários momentos, a narradora discorreu sobre situações em que seus parentes não-escolarizados enfrentavam dificuldades para lidar com os negócios da família, o que exige uma terceirização da leitura e da escrita. As narrativas continham expressões que valorizam o letramento funcional como facilitador da atuação em situações cotidianas, como: ir ao banco, locomover-se na cidade, comunicar-se por carta ou bilhete, assinar documentos, participar de celebrações religiosas, ler a Bíblia e muitas outras ocorrências.

Uma vez tomada a decisão de estudar, a maneira mais prática de colocá-la em prática foi esconder a tentativa de aprendizado do marido:

> Se fosse pelo meu marido, eu não teria estudado nunca. Deixar ele nunca deixou. Fui eu que achei que deveria estudar para saber algumas coisas, entender os problemas da vida. Ele falava assim: "você não sabe nada!" e eu me cansei disso. Entrei na escola em 2004 e não falei nada para ele. Eu vim escondida, de noite. Falava que ia à igreja. Eu vinha só segunda, quarta e quinta só, porque eram os dias que tinha atividade na igreja. Eu fazia as lições escondida dele e não deixava ele ver o material da escola. Não falava nada para ele. Fazia a lição de casa na hora que ele saía ou na hora que ele ia dormir. Subia na outra casa e fazia. Ele descobriu depois de seis meses, porque eu fiquei doente e a turma foi lá me visitar. Depois disso, fiquei uns meses sem estudar e voltei já na turma da manhã. Então, eu falei para ele que ia voltar a estudar e ele só falou que achava que era besteira estudar com a idade que eu estava. Respondi que besteira era para ele, mas eu ia. Já faz uns três anos que eu estou na escola.

A ousadia de ter começado a estudar sem o conhecimento do esposo parece não ter provocado uma crise conjugal, mas fundou um novo patamar de relacionamento na medida em que o comportamento de Almeida começou a ser influenciado pela nova convivência:

> De lá para cá, algumas coisas mudaram. A gente quer fazer as coisas, quer sair... Sair, agora eu saio, antes eu não saía. Falo pra ele que vou em tal lugar, depois eu volto. Quando eu casei, eu fiquei um ano sem ir à casa de minha mãe. Ele não deixava eu sair.

A freqüência ao núcleo de alfabetização, segundo os relatos, contribuiu para uma nova sensação de liberdade e o estabelecimento de uma nova forma de lidar com as pessoas:

> Hoje eu posso dizer que, além das letras, a alfabetização trouxe uma liberdade para a minha vida. Agora já tenho mais liberdade de sair, de conversar com as pessoas, que eu não conversava. Eu era uma pessoa bem escondida mesmo e não tinha assunto para nada. Hoje já converso com as pessoas. Sempre recebia bem, mas não respondia. As pessoas vinham na minha casa e eu recebia bem. Mas, eu ir para a casa dos outros eu não ia, não. Hoje, eu vou porque a gente se sente mais livre, sabe mais alguma coisa. Hoje eu considero que estou mais sabida. E outra coisa: me imponho mais nos assuntos familiares. Antes da escola, eu não sabia conversar. Eu tinha medo de soltar minha voz. Estando certa ou errada, eu tinha medo. Não falava. Ficava calada! Hoje eu falo, choro, pinto o sete. Acho que falar, pelo menos, põe as coisas em dia. Se alguma coisa está errada, se seu marido está fazendo as coisas escondido, de hoje por diante, ele vai ter que andar na linha. Com estranho também eu não conversava. Quando eu era moça, eu tinha medo de gente. Tinha medo, vergonha, não sei o que era que não deixava chegar perto das pessoas. Hoje eu só tenho medo de bandido, pessoa que faz mal. Eu converso com todo mundo, mesmo sabendo que muitos não entendem a nossa língua. É que a gente que veio da roça, fala de um jeito diferente. Saber falar, a gente sabe, mas fala tudo errado, com aquele sotaque caipira. É só abrir a boca que já sabem que a gente é caipira. Mas, mesmo assim, eu falo. Eu fico pensando que foi a escola que me mudou. Se fosse em outro tempo, eu ia ficar caladinha. Eu ia para cama chorar e ficava lá.

Com o modo de situar-se no mundo profundamente alterado pelos estudos, Almeida tem se mostrado otimista quanto às suas possibilidades de conquistas no âmbito da

aprendizagem não só da leitura e da escrita. Apesar de suas constantes queixas a respeito do seu estado de saúde, que exige uso contínuo de medicamentos e causa preocupação em seus familiares quanto aos perigos de sair desacompanhada, e da sua dificuldade em memorizar o que é ensinado pela professora, Almeida expressou a esperança de dar continuidade aos estudos para além do que pode ser oferecido pelo MOVA:

> Se Deus me ajudar e eu continuar agüentando, pretendo continuar estudando para saber um pouco mais, pelo menos para ler uma Bíblia, que é o maior sonho que eu tenho: ler a Bíblia e acompanhar no canto lá no folheto. Isso que é meu sonho. A escola está ensinando. O que não está me ajudando muito é minha memória. Eu esqueço muito. Se a professora ditar assim, eu posso ir até juntando e escrevo a palavra. Se está faltando letra, eu ainda junto. Mas... Enquanto Sebastiana estiver dando aula eu fico. Se estiver sabendo bem, depois eu vou para a escola. A gente já vai de quinta série para lá. Se eu estiver sabendo bem, já resolvendo contas, essas coisas, eu posso até ir. Eu tenho fé de chegar lá, mesmo com meus problemas.

3.1.2 Daura, 69 anos, nascida em Codó (MA)

"Coisa triste é não saber ler!
Dar o segredo da gente para os outros!"

Foto 8

09/12/2006

No dia da entrevista, Daura mostra à pesquisadora seu "cantinho de orações", arrumado cuidadosamente ao lado de sua cama.

Viúva, por duas vezes, Daura encontrou na morte do esposo um sinal da vontade divina, assim como muitas mulheres na sua idade:

> Isolei-me no tempo que criava meus filhos, passando muitas coisas por causa do marido e meu Deus me libertou: quando Deus tira o marido da gente é porque ele quer a gente liberta. Então, se Ele me libertou, eu vou viver a minha vida.

Notamos em sua autobiografia que a religiosidade é o traço mais marcante em sua existência, reconhecido por ela própria:

> A minha vida começa mesmo aos 38 anos, quando eu comecei a fazer os trabalhos na Igreja. (...) Para todo o sofrimento que eu enfrentei na minha vida, encontrei apoio e consolo na leitura da Bíblia.

Estar a serviço de uma comunidade católica é o que dá sentido para a vida de Daura. Como Ministra da Eucaristia e membro da Pastoral da Criança, ela realiza diversos trabalhos na comunidade e encontra, assim, uma razão para sentir-se renovada a cada dia, inspirada pela passagem bíblica que conta o exemplo de Nicodemos:

> O anjo veio e falou para ele: "Nasça de novo! Para você viver, você tem que nascer de novo!" Ele era um senhor de idade e ficou pensando como ia nascer de novo. Se ele já era velho, ele ia entrar no ventre da mãe dele? Não. Não é entrar no ventre da mãe para você nascer de novo. É você se entrosar com os outros numa comunidade. Você vai nascer! Se você vive isolado, você vive uma vida de tristeza. Você não sabe que existe nada. Eu era assim: só trabalhar e cuidar dos filhos. Mas, depois, eu acordei: "Não vou viver mais nessa vida!" A gente tem que viver. Não é por causa da idade que a gente vai ficar de fora da comunidade. É muito bom conhecer as pessoas e fazer oração uns pelos outros. Você conta o seu problema, todo mundo está escutando. A gente faz oração, bota seu nome no ofício. Isso levanta tanto o astral da gente!

Para desempenhar plenamente os trabalhos da Igreja, Daura sentiu que seria indispensável aprender a ler e escrever. Quando criança teve poucas oportunidades de estudar por causa da distância da escola, agravada por dificuldades de diversas ordens. A primeira tentativa foi viabilizada pelo esforço de seu avô que contratou um professor para a fazenda. No entanto, a experiência teve curta duração por conta de um envolvimento do mestre com uma das alunas, fato que custou o fim da escolinha. Já mocinha, sua mãe a enviou para a casa de uma tia que morava na cidade com o propósito de que Daura estudasse. No entanto, a tia cobria-lhe de afazeres domésticos e sobrava-lhe pouco tempo para o estudo. Ademais, o tio fazia insinuações sobre a inconveniência de sua estadia, o que deixava Daura muito incomodada. A desistência dos estudos consumou-se quando uma tentativa frustrada de namoro provocou um desentendimento entre Daura e os tios. Ela resolveu voltar para a casa dos pais e se casou pouco tempo depois.

Desse período na cidade, Daura destacou o episódio que mostra a primeira situação em que ela percebeu a necessidade de saber ler e escrever:

> Tinha um rapaz que queria namorar comigo. Ele tinha as coisas, trabalhava nas Pernambucanas. Bem moreninho. Ficou doido por mim! Fez uma cartinha e me deu, mas eu não sabia ler. Fiquei morta de vergonha! "Quem eu vou mandar ler?" Pedi para uma colega ler para eu escutar, pensando: "coisa triste é não saber ler! Dar o segredo da gente para os outros!"

O primeiro casamento, aos quinze anos, marcou o fim de uma infância mal vivida. Com o tempo preenchido exclusivamente pelo cuidado dos filhos e pelo trabalho na roça junto ao esposo, Daura não participou da vida em comunidade até a primeira viuvez que aconteceu de forma repentina. O sofrimento criou a disposição bastante para uma maior aproximação da Igreja: *"Eu ia à missa todo domingo, escutava a palavra de Deus, mas era como ouvir uma música e pronto. Mas, depois que as coisas chegaram mesmo perto de mim, eu via que tinha que abrir meus olhos e destapar meu ouvido."*

Apoiada por uma de suas irmãs, Daura mudou de cidade com as filhas solteiras e começou a ter os primeiros contatos mais próximos com comunidades católicas. Nesse período, ela vendia merenda num mercado e assumiu o cargo, durante três anos, de diretora/tesoureira em uma associação onde havia aula para crianças: mesmo sem ser alfabetizada, ela tinha que cuidar de toda a organização da escola, inclusive da manutenção do prédio e da merenda.

Pouco tempo depois do abandono do cargo, surgiu a primeira oportunidade de estudo em idade adulta. No entanto, a experiência durou apenas quatro meses porque a professora se mudou de cidade. Mais uma vez, a falta de um professor determinou o adiamento do aprendizado da leitura e da escrita.

Sua chegada a São Paulo foi marcada pela segunda viuvez. O marido, muito doente, faleceu em poucos dias e Daura se viu mais uma vez desesperada. *"Um dia, li em Mateus: 'coragem, filha, eu venci o mundo!' Olha... não agüentei, cheguei a chorar. Obrigada, meu Deus, me dê forca, meu pai, me dê coragem."* O conhecimento das mensagens bíblicas, advindo de suas poucas leituras fragmentadas *(Quando eu estava muito triste, sentava embaixo de um pé de manga e tentava soletrar até achar uma palavra que me consolasse),* e do contato com outras pessoas religiosas, trouxeram para Daura uma interpretação aceitável de sua vida sofrida: *"quando me explicaram todo o sofrimento de Maria, eu pude entender por que eu e minhas filhas sofríamos tanto e me conformei mais com a minha vida. Quem quiser se salvar tem que aprender a sofrer porque a vida não pode ser só um mar de rosas."*

Para superar o sofrimento, na visão de Daura, só há um caminho: a vida em comunidade e tudo o que ela implica: oração, leitura da Bíblia, caridade, visita aos enfermos, cuidado das crianças carentes, pagamento do dízimo, entre outras coisas. Fora da religião, não

há sentido para a vida: *"Eu adoro meu trabalho na Igreja. Não vivo sem ele. E quanto mais eu me envolvia no serviço da comunidade, mais eu percebia que precisava aprender a ler e a escrever bem."*

Vemos, então, que a motivação para o aprendizado da leitura e da escrita, no caso de Daura, está intrinsecamente atrelada com os valores por ela atribuídos à sua própria existência: "*o meu interesse na escola todinho é este: aprender a ler para levar a palavra de Deus a quem precisa. Se todos nós fizermos isto, o mundo vai ser melhor."*

Desta maneira, Daura dedica-se exemplarmente às atividades propostas em sala de aula e extrapola as exigências da educadora. Em seus cadernos são encontrados costumeiramente esboços de escrita espontânea, nem sempre conectados às lições. Ela escreve mensagens, anota datas, nomes e números de telefone. Freqüentemente registra as sensações de prazer pelo aprendizado e gratidão pelas educadoras.

Ela estuda há, aproximadamente, três anos no MOVA-Guarulhos. Já passou por três salas diferentes, de acordo com a conveniência da distância e do horário. Das três salas, a atual é a freqüentada por mais tempo. A opção por estudar em uma sala do MOVA-Guarulhos, mesmo sabendo da existência de vagas em escolas do bairro, é explicada da seguinte maneira:

> Eu preferi vir para a Igreja porque eu acho que as pessoas da Igreja têm mais paciência com as pessoas do que tem o povo de lá [da escola]. Eu acho que os idosos têm medo da escola. As pessoas daqui têm mais carinho. Eu tiro por mim, eu quero estar com as pessoas que noto que elas têm carinho. Porque a memória da gente não é mais como a memória de um jovem. Teve uma menina que estudou na nossa sala e foi para a escola. Ela saiu de lá porque ela disse que não acompanhava. Era tudo escrito na lousa e ela não escrevia muito rápido. As outras alunas escreviam muito depressa e ela ficava para trás. Por isso eu acho que os idosos não querem estudar na escola. Eu já falei para Sebastiana. Ela disse que quem passar vai para o Seródio e eu disse que, se por acaso ela falar: "agora você vai para outro lugar", eu acho que vou parar porque eu penso que o pessoal não tem paciência de ensinar.

Mesmo sentindo a necessidade do estudo e a importância do mesmo, Daura ainda conserva traços da vergonha que declara ter superado. Muito falante, ela não leva dúvidas para casa. Em sala de aula, interpela a educadora e exige correções e explicações de todas as lições. No entanto, Daura ainda tem vergonha de mostrar-se como estudante em ambientes externos à sua comunidade. Prova disso é o fato de a mesma relutar em usar a camiseta do uniforme. Quando está frio, ela é usada por baixo de um casaco. Daura brinca com a situação: *"eu não gosto quando as crianças apontam na rua: olha lá! Ela usa uma camiseta igual a*

minha", em alusão ao uniforme da rede municipal: da modalidade infantil até a EJA, os educandos recebem o mesmo modelo de camiseta.

3.1.3 Édina, 71 anos, nascida em Pirajuí (SP)

"Só vou sair daqui no dia em que aprender! Se a cabeça ajudar..."

Foto 9

28/06/2006

Édina descansando no parquinho, durante visita à Hípica Recanto dos Cavaleiros.

A mais calada do grupo, Édina revelou ter tido uma infância difícil, principalmente pelo fato de sua mãe ser muito cuidadosa com os filhos. Naquela época, o carinho era diferente e a luta do cotidiano na roça determinava a dureza da vida.

Édina cresceu na roça e só teve acesso à escola durante um curto período na adolescência: enquanto havia a companhia de um irmão e um tio, ela e sua irmã puderam freqüentar uma escola noturna na cidade. Tão logo, eles completaram a quarta série, escolaridade máxima naquele tempo e lugar, as meninas tiveram que abandonar os estudos: *"Eu tinha vontade de estudar. Quando falava de estudar, o pai respondia: 'Não pode estudar porque tem bastante moleque lá.' Então, não deixava menina estudar na mesma sala de moleque."*

A breve experiência escolar rendeu-lhe a capacidade de assinar o próprio nome:

> Com esse pouquinho que eu aprendi, nem dava para eu me considerar uma pessoa alfabetizada. Eu queria aprender a ler e não sabia. Então, eu achava que não sabia nada porque para ser uma pessoa alfabetizada tem que saber ler. Só o nome não vale. Serve só para não ter que pôr o dedo. Eu assinava, mas não sabia ler, era que nem não saber nada.

Depois de casada, Édina tentou estudar novamente e começou a freqüentar uma escola, em Bauru, juntamente com a mesma irmã que a acompanhou na primeira experiência. Porém, o ciumento marido colocou diversos obstáculos e a evasão efetivou-se em um mês: com os filhos todos pequenos como freqüentar aulas noturnas diante da recusa do marido de cuidar das crianças? Mesmo sabendo que as crianças já tinham condições de cuidar umas às outras, Édina sucumbiu à aversão do esposo quanto à sua saída noturna.

Quando ficou viúva, há 10 anos, nem documento de identidade Édina possuía: *"Até meus parentes diziam que, se eu morresse, seria enterrada como indigente porque não tinha nenhum documento. Eu não precisava de documentos porque só vivia em casa e tudo quem cuidava era o meu marido. Depois que ele morreu, eu tive que providenciar tudo."*

Mesmo depois de viúva, levou um tempo para Édina se conformar e recomeçar a vida. Sua trajetória no MOVA-Guarulhos é semelhante à de Daura, pois ambas freqüentaram as mesmas três salas: primeiramente, a sala do bairro Seródio, freqüentada por um ano:

> Fui para a sala dela porque gostava dela. Amo a Ciça até hoje! Mas, lá era muito longe. Como não tinha aqui perto, comecei a ir lá. Todo dia, todo dia... seis e meia da manhã eu ia para lá. Aí, eu não agüentei. Parei. Chegava em casa cansada, às dez horas, só o pó! O serviço de casa todo para fazer! Foi aí que eu cansei e parei. O primeiro dia lá com a Ciça foi muito bom. Eu vi todo mundo igual a mim e pensei: "aqui eu vou aprender." Aprendi pouquinho. Acho que eu tinha dificuldade, foi no tempo que meu filho morreu e eu não andava com a cabeça muito certa. Perder marido e um filho num período de quatro anos não é fácil... Nem gosto de falar sobre isso[47]. Não sou muito de contar os meus problemas, se não eu choro.

A segunda experiência foi na sala noturna da Comunidade Santa Teresa D'Ávila, na qual permaneceu, aproximadamente, por três meses: *"Ela só dava matemática e eu falava que queria aprender a ler porque eu não gosto de matemática: não é para minha cabeça, não! Eu faço conta de cabeça, mas no lápis não vai. Desisti de estudar com ela mais por causa da matemática."*

Por fim, Édina foi convidada por uma conhecida para estudar na sala matutina da qual é uma das educandas veteranas:

---

[47] Aproveitamos para comentar que o tema da morte foi explicitamente vetado pelo grupo como desencadeador de narrativa, conforme registrado nos relatórios dos encontros.

> Eu gostava quando éramos só nós duas porque ela dava mais atenção. Ficávamos só nós duas ali, ela ensinava mais. Agora tem bastante gente. Tem uma mulherada lá que fala muito... Quando começa a falar muito, a cabeça da gente embanana. Começa a embolar tudo! Mas a lição hoje está boa. Tenho fé em Deus que ainda vou mais longe.

Os dois anos de freqüência ao núcleo atual têm sido interrompidos pela necessidade de visitar a mãe cuja saúde, aos 92 anos, passa por períodos críticos.

Mesmo com as idas e vindas, Édina já se considera uma pessoa alfabetizada:

> Agora eu já vejo placa. Leio muitas coisas. Antes, eu não lia o nome do ônibus, nem sabia ver meu nome nas coisas quando precisa. Por exemplo, no papel do médico do INPS. Meu nome eu conseguia, mas outra coisa eu não conseguia, não. Agora, eu já leio bastante coisa. Gaguejando, mas vai. Agora, eu não me perco mais com as datas, já pego o ônibus sozinha. Se eu estiver no ponto e alguém pedir para eu avisar quando vier o ônibus tal, eu já consigo. Quando eu não conseguia essas coisas, eu não me sentia bem. Tinha vergonha de tudo: tinha vergonha de conversar com as pessoas, tinha vergonha de ficar no meio dos outros assim, tinha vergonha de sair de casa. Até de trocar uma roupa para sair eu tinha vergonha! Achava que o povo ia ficar olhando!

3.1.4 Maria Chacon, 68 anos, nascida em Nova Cruz (RN)

"Bota tudo na internet!
Eu quero mais é que o mundo todo me veja!"

Foto 10

27/09/2006

Maria Chacon em uma sala de aula da Universidade de Guarulhos durante a II Conferência Municipal do Idoso.

Primeira aluna da turma matutina de alfabetização. No entanto, perdeu um ano de aula por estar cuidando do marido – com quem casou muito jovem por determinação paterna e viveu confortavelmente durante mais de cinco décadas – que teve três infartos e um derrame. Em nosso primeiro encontro, descreveu com detalhes os dias finais da vida de seu esposo, desde o último infarto, no final de 2005, até seu falecimento, em abril de 2006 – pela primeira vez, ela contou ao grupo todos os acontecimentos que determinaram seu afastamento, durante um ano, da sala de aula. Chorou[48], ao final da narrativa sobre a morte do esposo.

Tão logo enviuvou, Maria Chacon voltou a estudar. Os filhos receavam que ela entrasse em depressão e ela, por sua vez, afirmou gostar de estar na sala de aula: *"Quando estou sozinha, pioro"*. Julga a casa grande demais para viver sozinha e, por isso, acaba passando boa parte do tempo na casa da filha, que vive na parte inferior do imóvel.

Ao contrário das colegas que passaram a infância apenas sonhando em estudar, Chacon teve a oportunidade de cursar até o curso preparatório para o Exame de Admissão. No entanto, não gostava de estudar: apenas esforçava-se para agradar ao pai que dava muito valor aos estudos e acompanhava os boletins e cadernos. Quando havia uma lição errada, ele obrigava a copiar três vezes no caderno a maneira correta.

A idéia de voltar a estudar surgiu quando uma vizinha resolveu abrir uma sala de alfabetização de adultos na Comunidade. Inicialmente, Chacon não se animou com o convite,

[48] Os encontros foram repletos de momentos de forte emoção que levaram as participantes às lágrimas.

mas acabou sendo vencida pela insistência: *Eu nem queria ir! 'Imagina, Tiana, o que eu vou fazer na escola?' E ela: 'Vamos! Vamos! Vamos pra você dar uma força para os outros irem. Que os outros também não querem ir e não sei o quê...' Aí, o meu marido falou: 'Ah! Vai... fica aí sem fazer nada, não sei o quê...' Aí, eu voltei com a Tiana...*

Como pioneira no núcleo de alfabetização, bravamente construído por Tiana a custo de muita insistência, Chacon acompanhou a educadora popular até a formação definitiva da sala: *"Ah! Tinha hora que desanimava! 'Isso não vai dar certo! Ninguém vai vir!' Só nós duas: entrávamos nós duas e saíamos nós duas. É tanto que dona Maria de Oliveira pensava que eu era mãe da Tiana. Porque eu sempre ia pra casa dela depois da aula."*

Em sua família, com exceção de sua mãe, todas as pessoas foram alfabetizadas. Inclusive, algumas irmãs são professoras no Nordeste para onde Chacon costuma viajar em quase todos os finais de ano, sem data para voltar.

Os filhos incentivaram sua permanência no núcleo de alfabetização: *"Vai, mãe! Ao menos, a senhora sai de casa. São duas horas que a senhora passa lá fora, com pessoas diferentes, conversando..." Deram a maior força! É tanto que uma já perguntou pra mim: "Quando é que você vai passar de ano?"*

Os filhos e netos sempre ocuparam um papel de grande importância em sua vida. Inclusive rendendo-lhe o maior desgosto: a mudança de religião. Tudo começou quando um dos filhos começou a namorar uma moça evangélica e foi convencido a converter-se. O dia de seu batizado às escondidas, pressentido pelo coração materno, foi um dos mais tristes da vida de Chacon. O segundo grande golpe foi a conversão do seu próprio esposo pelo filho. Ambos os episódios marcaram os limites de tolerância desta senhora.

Após o casamento, o filho convertido mudou-se com a nova família para o país de origem da mesma: Grécia. Em novas terras, tornou-se um respeitado membro da Igreja que o acolheu e deu três netas a Chacon. Em 1992, ela passou seis meses em Rhodes, visitando o filho, viagem que lhe rendeu muitas histórias para contar.

O fato de, por um lado, ter parentes vivendo em terras tão distantes e, por outro, morar no mesmo quintal de uma das filhas que têm acesso à *Internet*, tem possibilitado a Maria Chacon o contato com um universo de uso da escrita do qual suas colegas tinham pouquíssimas informações até o início desta pesquisa. Regularmente, ela comentava sobre as conversas que tinham (sempre mediada pela filha) pelo programa de troca de mensagens MSN e as notícias e fotos que as netas lhe enviavam pelo *site* de relacionamentos *Orkut.*

Sempre que mencionávamos algo referente à divulgação dos resultados da pesquisa, ela perguntava se estaria disponível na *Internet*: *"você tem que botar isso tudo na Internet:*

foto, o que a gente fala, o que a gente escreve, tudo! Já que eu estou aqui contando tanta coisa, quero mais é que todo mundo fique sabendo quem eu sou! Até meu filho lá na Grécia vai poder ver!"

3.1.5 Maria Oliveira, 65 anos, nascida em Bonito de Santa Fé (PB)

"Quem não sabe ler sofre pra caramba..."

Foto 11

30/08/2006

Maria Oliveira utilizando seu diário de bordo.

Vaidosa e em constante busca por autonomia, Maria Oliveira se destaca no grupo pela alegria e pelo vigor evidenciados pela sua participação constante em oportunidades de lazer oferecidas por um grupo de assistência à "Terceira Idade", que atua próximo à sua residência. Enquanto algumas colegas lamentam o fato de ter que faltar na aula para ir ao médico e compromissos afins, Maria Oliveira não demonstra muito remorso por trocar algumas manhãs de aula pela companhia de outras senhoras de sua idade que fazem ginástica juntas semanalmente. O grupo costuma fazer apresentações em alguns eventos na cidade, dos quais nossa colaboradora sempre toma parte com notório interesse.

Sua primeira experiência escolar só ocorreu em idade adulta, após ter passado por diversas situações em que o letramento a-funcional gerou problemas de ordem prática e

emocional. Exemplos em sua trajetória de vida são o que não falta. Em diferentes tempos e espaços, o não-domínio da leitura e da escrita colocou Maria Oliveira em dificuldades e constrangimentos: a falta de habilidade para interagir com uma carta de namorado; a participação em festividades nas quais muitas informações circulavam de forma escrita e, por isso, não eram usufruídas; o apuro para discernir qual banheiro utilizar na cidade grande; a impossibilidade de compreender a solicitação de um médico, dentre muitos outros problemas que levam à exclusão social e à aniquilação da auto-estima.

Sua trajetória de vida insere-se na infindável fileira das histórias de mulheres que tiveram seu crescimento pessoal barrado pelo casamento. Como se já não bastasse a dificuldade vivenciada na infância devido à perda precoce do pai, amenizada por uma adolescência protegida e animada pelos irmãos mais velhos, Maria Oliveira entrou na idade adulta seguindo um costume nordestino: casando-se com um primo. O casamento impõe uma mudança radical em seus hábitos sociais, levando inclusive ao seu afastamento da Igreja: se o marido dissesse para ela não ir a tal lugar ou para não fazer tal coisa, ela obedecia silenciosamente. Para dar apenas um exemplo: em relação à sua participação em eventos religiosos foram quatro anos ininterruptos de afastamento, sem comparecer sequer à missa, ao longo de mais de três décadas de obediência irrestrita e sem questionamentos.

A grande virada em sua vida se deu na entrada da menopausa quando, por meio de ajuda de uma psicóloga, Maria Oliveira foi levada a questionar seus valores e atitudes perante a vida: *"eu me descobri como mulher e como pessoa. Ainda hoje eu sou como mulher e sou como pessoa e tem hora que eu sou como criança."* Essa descoberta fez com que ela percebesse dimensões de sua existência até então desconhecidas: *"Quando a gente se descobre, a gente percebe que a gente é gente, que a gente precisa, que a gente está ali. Porque já passei muitos momentos na vida em que eu chegava a me beliscar para ver se era eu, se estava viva, se era eu que estava ali passando por aquilo."*

Ao fazer tais descobertas, Maria Oliveira avaliava seu passado: *"Tem dia que eu penso assim: eu fui escrava muito tempo...",* e traçava novas formas de intervenção em sua própria vida: *"Ainda hoje meu marido fica assim dando as indiretinhas dele, mas sempre quando ele fala, eu rebato! Mas, de primeiro, eu não rebatia, eu me encolhia."*

Como exemplo contumaz de seu passado de submissão, Maria Oliveira compartilhou com o grupo, por mais de três vezes, a narrativa de sua experiência com a proibição de estudar em uma turma de alfabetização promovida pelo seu sogro na varanda de sua própria casa. Para agravar a situação, ela conta, com moderado rancor, que ainda era solicitada a oferecer

merendas[49] aos alunos enquanto, de fato, seu desejo era compor o grupo na condição de estudante. Avaliando sua trajetória de vida, a "nova mulher" declarou a total impossibilidade de um fato como este se repetir nos dias atuais.

De todas as participantes na pesquisa, Maria Oliveira é o sujeito que passou por mais experiências escolares em termos de diversidade de espaços e de educadoras. A obediência ao marido determinou a recusa de convites de amigas que se tornaram, em sua avaliação, profissionais satisfeitas após o processo de escolarização. A percepção positiva da experiência das amigas como causa da melhoria das condições subjetivas (realização do sonho profissional), sem menção ao aspecto financeiro da conquista de um posto de trabalho, está intimamente ligada à frustração de seu sonho de infância: *"eu ainda vou pra São Paulo pra estudar. Ser aquela mulherona... ser policial. Queria ser uma coisa bem bonita!"*

Impossibilitada de seguir a profissão de seus sonhos, Maria Oliveira ingressou efetivamente no mundo escolar há cerca de oito anos ao estudar durante uma semana em uma escola municipal. Depois disso, voltou a estudar novamente, em 2004, numa sala de aula do MOVA-Guarulhos onde permaneceu por mais tempo no período vespertino. Algum tempo depois, mudou para uma sala de aula no período noturno, na mesma igreja em que estuda atualmente no período matutino.

O movimento de idas e vindas das salas de aula parece ter sido determinado pela sensação de incompatibilidade de suas expectativas e habilidades com a proposta pedagógica desenvolvida pela alfabetizadora, sobretudo no que diz respeito à questão metodológica. Talvez, aí esteja a motivação que temos procurado explicitar.

A única experiência em instituição escolar foi, ao que parece, a mais curta de suas passagens por salas de alfabetização. Alegando que a professora imprimia um ritmo inviável de cópia da matéria colocada na lousa, Maria Oliveira desistiu de estudar e sentenciou:

> Já na escola não dá para aprender. Eu falo da escola em que estudei lá no Seródio. A escola é muito boa, atendia muito bem a gente: dava lanche, dava merenda. Era muito boa, não faltava nada, mas no momento que a professora ia passar a lição era muito corrido. Desse jeito não tem condição. Se for pessoa igual a mim não tem condição de aprender.

A experiência seguinte, assim como as demais, ocorreu em núcleo de alfabetização integrante do MOVA-Guarulhos. A desistência, dessa vez, foi fortemente influenciada por

---

[49] A partir de nosso terceiro encontro, foi instituído um importante momento de contribuição etnográfica para a pesquisa: a hora do chá. Maria Oliveira chamou para si a responsabilidade de oferecer o chá. A pesquisadora passou a levar biscoitos ou bolo. De vez em quando, alguém levava um bolo caseiro ou biscoitos também. Sempre no final do encontro, o lanche era partilhado, inclusive com a presença da educadora em alguns dias. Durante esse momento, que durava em torno de dez a quinze minutos, interessantes assuntos surgiam espontaneamente favorecendo a compreensão de fatos ou idéias apontadas no decorrer dos encontros formais.

uma seqüência de perdas familiares: o falecimento de pessoas queridas alterou o humor e a vivacidade de nossa colaboradora. Nenhuma menção é feita quanto à contribuição da educadora no desânimo gerador do abandono das aulas. Pelo contrário, a mesma é lembrada com alegria.

A terceira experiência também foi breve. Neste caso, a evasão teve motivos localizados tanto na atuação da educadora, quanto na indisposição interna da educanda:

> A aula era de noite e tinha que fazer janta. Era dar janta seis horas, fazer marmita da menina que tinha que trabalhar também e sair correndo para a aula: chegava lá perturbada, não dava para aprender nada. Então, saí. Ela passava mais conta, matemática. Folha de jornal para a gente pegar e escrever todos os preços que estavam no jornal, passar para o papel. Depois pegava o papel e juntava toda aquela conta de R$ 1,99, de R$ 2,99. Tinha que somar toda aquela conta. Não dava para eu fazer também. Perturbava muito a minha cabeça. Acabei saindo...

Uma análise sobre os motivos da evasão poderia aprofundar o questionamento sobre a influência de um componente exposto sobre o outro (metodologia *versus* acúmulo de problemas trazidos de casa). No entanto, este não é o nosso intento. Expomos essas situações apenas para, mais adiante, buscar a compreensão das razões que mantêm pessoas idosas em núcleos de alfabetização e, para isso, as explicações dadas por Maria Oliveira sobre suas idas e vindas de diferentes núcleos podem trazer alguma contribuição.

Por fim, ela resolveu integrar o núcleo de alfabetização do período matutino mesmo sem ele ter sido propriamente constituído:

> Só estava a dona Maria Chacon e a Sebastiana. E era só conta no começo. Dona Maria só queria aprender a fazer conta. Umas duas semanas, só nós duas. A Sebastiana passou a ensinar as letras para a gente. Quer dizer, passava conta para ela e as letras para mim. O alfabeto. Depois, começou a chegar gente e fizeram as mesmas coisas que a gente fazia. Foi chegando, foi chegando e aumentou até formar a sala que temos hoje.

Também compondo o grupo das veteranas da sala de aula do período da manhã, Maria Oliveira nela ainda se mantém e justifica sua permanência por diversos fatores. Primeiramente, ela se sente muito à vontade para avaliar a metodologia utilizada pela alfabetizadora: *"agora com esse método que a Sebastiana inventou, a gente faz duas vezes a lição: faz a lição, depois a sílaba. Isso está ajudando, eu estou melhorando, graças a Deus (...) Já falei para ela não mudar porque dá muito certo."* A respeito de suas expectativas pessoais, as explicações são ainda maiores: *"Estudar é muito bom para mim porque, além de aprender a leitura, me trouxe amizades. Tenho muitas amizades na escola, a gente conversa,*

se comunica. Porque a coisa pior que tem é, às vezes, a pessoa ficar em casa sozinha. Eu mesma não gosto."

3.1.6 Maria Ribeiro, 65 anos, nascida em Guaraciaba do Norte (CE)

"Eu nem ligava... Sabe por que eu ia para a aula?
Para sair um pouco de dentro de casa e espairecer..."

Foto 12

08/12/2006

Maria Ribeiro na laje de sua casa no dia da entrevista, ao fundo pista do Aeroporto Internacional de Cumbica.

No início do trabalho de campo, Maria Ribeiro estudava na Comunidade Santa Teresa D'Ávila há apenas um mês e declarou estar gostando por três motivos: *"as pessoas são legais, um ajuda o outro e ninguém é melhor do que o outro".* Anteriormente, havia estudado em duas escolas na Vila Sabrina, durante três meses, em épocas diferentes. Abandonou a escola porque a região era perigosa e também porque ela não conseguia acompanhar o ritmo da sala de aula: *"eram três professores que passavam muita lição na lousa, não dava tempo pra copiar e, ainda por cima, não explicavam nada."*

De todas as colaboradoras ela é a que mais faltou nos encontros e, por isso, temos pouco material sobre sua história de vida.

Maria Ribeiro vive sozinha e dá claros sinais de insatisfação em relação a isso. De pronto, observamos que ela visita regularmente as amigas que deixou na Vila Maria e, ao

voltar, comenta sua indisposição de viver em sua casa em Guarulhos. Nos primeiros meses, ela fazia uso de um "sistema de alarme" combinado com a sobrinha que morava ao lado: consistia numa espécie de chocalho posicionado próximo à sua cama e amarrado a uma cordinha que ela agitaria no caso de sentir algum mal-estar durante a noite. Felizmente, ele nunca foi utilizado e acabou caindo em desuso. Enfim, havia sempre uma constante referência à sua casa na Vila Maria como tendo sido o melhor período de sua vida.

Viúva há muito tempo, seu único filho mora no interior de São Paulo e está regularmente presente em suas narrativas. Ela se orgulha muito da profissão do filho, policial, apesar de temer por sua segurança. Aliás, foi a busca de um ambiente mais seguro para criar seus dois netos que impulsionou a mudança de cidade do filho. Afirma freqüentemente a saudade da família e apenas o pressentimento de que a vida ao lado da nora (rejeitada por ser branca, pois seu grande desejo, reiteradamente expresso, era que seu filho tivesse casado com uma mulher bem negra como ele para que seus netos fossem da sua cor) não seria muito agradável impede que Maria Ribeiro aceite o convite constante para morar junto com o filho.

Durante a infância não estudou. Na adolescência, freqüentou a escola por um período muito curto: a mãe temia por sua segurança e impediu que estudasse porque o caminho até a escola era longo e perigoso. Já adulta e casada, a primeira experiência escolar se deu em uma instituição regular e sob o controle do marido que, durante anos, preferiu que ela não estudasse. A alegação era a periculosidade do bairro, inibidora do trânsito noturno de mulheres desacompanhadas. Parece uma volta à infância... o mesmo pretexto: falta de segurança no caminho para a escola. A companhia de uma sobrinha foi a solução encontrada pelo esposo, que tinha o diploma do segundo grau, para permitir a realização do desejo de Maria Ribeiro. Como parte de seus cuidados, o esposo também solicitou a um dos "maloqueiros" do bairro que ficasse de olho em seu trajeto de ida e volta para a escola.

Sem conseguir acompanhar o ritmo das aulas, Maria Ribeiro resolveu parar de estudar após um ano de freqüência à escola. Voltou aos bancos escolares, em outra unidade, apenas após a morte do esposo: *"estava desorientada dentro de casa, fui para a escola para espairecer"*. Nesse momento, a busca de companhia passou a dividir espaço com o desejo de aprender a ler e a escrever. Contudo, essa busca sucumbiu diante da impossibilidade de realização do desejo de aprender: mais uma vez, o currículo e a metodologia de ensino impostos pelos professores expulsaram Maria Ribeiro da escola. Ou seja, sem conseguir acompanhar as aulas, mais uma vez, ela desistiu de estudar. A impossibilidade de acompanhamento foi fruto dos seguintes fatores: tempo de aula muito curto marcado pela troca constante de professores (não havia professor polivalente, cada disciplina era ensinada

por uma pessoa diferente com curto período de aula); muito conteúdo para ser copiado da lousa e em velocidade superior à capacidade de cópia da aluna; avaliações em forma de provas que exigiam um esforço nem sempre reconhecido; falta de diálogo entre educadores e educandos; dentre outros.

Sua entrada no MOVA-Guarulhos aconteceu graças a um convite de sua irmã, uma das educandas que não participa mais do núcleo. Apesar de ainda apresentar enormes dificuldades de leitura e de escrita e de ter demonstrado pouco avanço durante o período de realização desta pesquisa, no final de 2006, Maria Ribeiro já se considerava uma pessoa alfabetizada: *"Porque eu tirei minha identidade quando eu fiz o meu nome. Eu já tirei eu mesma escrevendo meu nome mesmo e eu acho que já consigo resolver muitas coisas sozinhas que antes eu não conseguia..."*

Maria Ribeiro exemplificou que as maiores dificuldades do passado eram: pegar ônibus, fazer uma compra, ver os preços e tudo que se relacionasse a *"ver os números",* ou seja, os preços. Todas essas coisas, atualmente, ela admitiu dominar e, por isso: *"Agora, eu me sinto mais um pouco avançada."*

Nesse contexto, Maria Ribeiro declarou que *"hoje em dia a pessoa tem que saber de tudo."* Dentre o grupo, ela foi quem mais destacou a hierarquia de valores existente entre indivíduos que dominam e aqueles que não dominam a língua escrita, chegando a verbalizar: *"Quem é alfabetizado é melhor do que uma pessoa que não sabe de nada. Quem é alfabetizado tem mais sabedoria, entende mais das coisas e quem não sabe, não é alfabetizado, não entende nada."*

3.1.7 Maria Sousa, 73 anos, nascida em Monjolos (MG)

"A escola está transformando minha vida 100%"

Foto 13

25/10/2006

Maria Sousa preparando-se para percorrer o Lago dos Patos com pedalinho, durante nossa terceira atividade externa.

Apesar de ser cronologicamente a mais velha dentre as colaboradoras, seu fenótipo não revela este fato.

A perda da mãe aos 18 meses de vida constitui o primeiro indício de uma infância sofrida. Uma infância sem carinho de ninguém. O período em que o pai se manteve viúvo foi relatado como tendo sido a fase mais amena de sua infância por coincidir com a época em que ele levava os filhos para passear e havia toda uma rede de cuidados mútuos que envolvia os irmãos.

A ausência da mãe, substituída seis anos depois por uma *"madrasta cruel"*[50] responsabilizada pela não-escolarização de Maria Sousa e seus irmãos, é apontada como determinante do futuro, não menos ameno, que nossa colaboradora enfrentou:

[50] A figura da madrasta como sinônimo da maldade e como responsável por ela não ter estudado apareceu em diversos momentos das narrativas de Maria Sousa. O ponto culminante foi o detalhado relato da vingança empreendida, narrado no décimo segundo encontro.

> Meu pai tinha vontade de botar os filhos na escola, só que não tinha escola por lá. (...) Era tudo particular. E era muito longe, tinha que ir a cavalo. Meu pai sempre falava em pôr nós para estudar em algum lugar e a mulher dele falava: "vai gastar dinheiro para estudar essas crianças para quê? Para escrever carta pra namorado?" Não adiantou nada porque eu casei do mesmo jeito... O dinheiro dele ia todo na mão dela. O que ela fazia? Ela gastava o dinheiro... ela fazia o que queria e nós ficávamos a ver navio. Se minha mãe fosse viva, a história seria diferente! Ela não sabia quase nada, mas era batalhadora e aprendia fácil! (...) Eu tenho certeza que, se minha mãe fosse viva, eu não era quem eu sou agora. Não era... Eu teria profissão. Porque ela ia me ensinar. Ela ia me dar todo o apoio para aprender. Porque meu pai deu apoio para ela aprender. Ela ia me dar também.

Sendo assim, Maria Sousa chegou à idade adulta tendo freqüentado a escola apenas por duas semanas. Ao contrário das colegas que vivenciaram o casamento como cerceamento de liberdade, foi justamente ao casar-se que ela se viu livre da opressão imposta pelos familiares com quem convivera até então:

> Desde que eu casei, eu me senti livre porque meu marido não me prendia em nada. (...) Eu falava que se ele fosse homem de me prender dentro de casa: ou eu já tinha morrido ou eu já tinha largado dele. Porque eu não ia agüentar. Eu já fui criada presa. Casar e viver presa também? Não tem condições. Não tem cristo que agüenta. Mas graças a Deus, não. Ele nunca me prendeu dentro de casa.

No entanto, há de se compreender uma série de fatores que geram uma ausência de correlação entre sentir-se livre e resolver estudar, correlação esta percebida nas demais histórias de vida aqui expostas, com exceção do caso de Almeida.

Após anos sentindo-se como a *"Maria Borralheira"*, Maria Sousa põe fim à dominação imposta pela madrasta dando-lhe uma surra que resulta na sua saída de casa na companhia do único irmão, do total de três filhos, que ainda morava com o pai (o outro já havia saído de casa também por causa de desavenças com a madrasta). Porém, a vida ao lado do irmão defensor não correspondeu a um ideal de liberdade: *"o tempo em que vivi com meu irmão também fui muito presa. Ele morria de ciúmes de mim! Ave! Não sei como ele deixou eu trabalhar, porque ele não deixava eu sair de casa sozinha de jeito nenhum."* Numa avaliação geral de sua infância e adolescência, Maria Sousa conclui: *"Eu fui criada no meio dos carrascos."*

No seu caso, portanto, o casamento foi redentor. A menção ao marido, em diversos momentos de sua narrativa, indicou um homem bom e trabalhador, um companheiro cujo falecimento gerou sofrimento e saudade. A narradora fez questão de esclarecer que não foi o marido que impediu os estudos, mas o envolvimento com o cuidado da família que cresceu rapidamente:

> A vida era muito dura no serviço. Criar onze filhos não é brincadeira! A gente trabalhava dia e noite. Então, a gente não tinha como passear, como se divertir. Mas, enquanto eu não tinha filho, nossa! Sábado e domingo, não parava dentro de casa, ia para a cachoeira, ia passear... depois que começou a chegar os filhos, acabou um pouco a mordomia. (...) Eu não tinha condições [de estudar] porque os filhos foram chegando e também não tinha escola para adulto como agora tem para todo lado. Antigamente não tinha. E com os filhos pequenos... Minha menina ainda era problemática e eu não saía por causa dela. Então, muitas coisas prendiam a gente. Mas agora não, graças a Deus, meus filhos estão todos casados. Cada um tem sua vida. Agora se eu não for estudar, se eu não for fazer alguma coisa por mim, é porque eu não quero mesmo. Aí, já é diferente.

Mesmo apresentando a obrigação de cuidar dos filhos pequenos como o impedimento para freqüentar uma escola, Maria Sousa só resolveu estudar muito tempo depois de ter ficado viúva há treze anos. Conta que, na época, havia oportunidade para adultos apenas em uma escola na qual ela chegou a assistir a algumas aulas, mas não ficou por muito tempo: *"eu estava muito sem jeito de estudar. Tinha perdido minha filha, meu marido. Eu chegava lá e só chorava. Então, eu desisti."*

Passados alguns anos, surgiu o primeiro núcleo do MOVA-Guarulhos em seu bairro e o presidente da associação responsável pelo funcionamento da sala de aula convidou-a para estudar. O convite não foi aceito prontamente. Na época, ela cuidava de uma vizinha doente e não tinha tempo para estudar. Porém, por muita insistência da educadora popular, permitiu que seu nome fosse inserido na lista de alunos para que ela fosse efetivamente para a sala de aula quando se sentisse mais à vontade. Meses depois, o vazio provocado pela morte da vizinha abriu caminho para que Maria Sousa superasse a indecisão inicial e procurasse a sala de aula na qual seu nome ainda constava como aluna. A experiência, no entanto, teve pouca duração:

> Começou com bastante gente e de repente a turma sumiu, principalmente depois que a menina que dava aula para nós saiu e veio outra. Essa outra não tinha condições de a gente acompanhar. A gente já não sabe ler, não sabe nada e ela passava lição, ela enchia a lousa de lição para a gente do corpo humano. Lição de segundo ano, terceiro ano. Como a gente ia acompanhar? Muitos alunos não acompanhavam. Alguns desistiram: os que iam só por farra mesmo. Iam lá só para falar de homem, coisa que não deve. Não iam para estudar, iam só para conversar. Eu fiquei até a sala fechar.

Para voltar a estudar, foi necessário o surgimento de outro convite. Desta vez, feito por uma colega que também havia freqüentado o núcleo que fora fechado. O fato de não estar trabalhando e a comodidade do horário matutino contribuíram para a rápida aceitação do convite.

Mesmo freqüentando o núcleo de alfabetização há mais de um ano, Maria Sousa ainda não se considera alfabetizada. Ela reconhece os avanços, sobretudo no que diz respeito à identificação do teor do conteúdo de folhetos publicitários, e avalia rigorosamente seu letramento:

> Dá para ver que estudar fez grandes mudanças na minha vida, mas eu ainda acho que não sou alfabetizada. Eu entendo que alfabetizado é quando sabe ler e escrever. Eu não sei ler nada ainda. Escrever eu só sei copiar. E você sabe que escrever e copiar não é a mesma coisa: copiar a gente copia qualquer outra coisa, mas escrever a gente pega e escreve sozinha. Não precisa ficar copiando de nada. Eu sempre copiei. O difícil é ler e escrever!

Assim como suas colegas, a percepção dos avanços alcançados por meio dos estudos aponta para algo que extrapola a alfabetização propriamente dita:

> Eu consegui superar poucas dificuldades de leitura e escrita: ler eu não consegui ainda e escrever tenho que copiar. Agora uma das dificuldades maiores que eu tinha também era me entrosar no meio das pessoas. Eu era muito envergonhada, não conversava com ninguém. Até hoje eu sou de pouca conversa. Mas, já melhorei bastante!

Vemos, então, no caso de Maria Sousa, que o favorecimento da comunicação oral é avaliado como o maior avanço e base de motivação, tal como veremos adiante na seção dedicada à análise dos pontos mais significativos, extraídos das histórias de vida aqui compartilhadas no que se refere aos principais aspectos evidenciados pela autobiografia educativa.

4 Por que estamos aqui

Nem tudo o que compõe a cultura do silêncio é pura reprodução ideológica da cultura dominante. Nela há também algo próprio aos oprimidos em que se amuralham para defender-se, preservar-se, sobreviver.

(Paulo Freire)

Numa observação ligeira e superficial, pudemos observar que todas as participantes do grupo estudado têm como características comuns: pouco domínio da norma culta da língua oral, o uso de óculos e de vestimentas modestas. Percebemos também que elas já sabiam assinar o próprio nome quando ingressaram na sala de aula em que estudam atualmente e não a freqüentam apenas para aprender a ler e a escrever.

Aguçando a atenção sobre o que cada sujeito permitiu ser revelado no que se refere ao nosso objeto de estudo – a motivação para freqüentar uma turma de alfabetização no âmbito de um movimento de educação popular –, consideramos suas narrativas orais, produções escritas, gestos e ações para traçarmos uma ampla gama de semelhanças e disparidades entre as marcas de suas trajetórias de vida, de modo a tentar elucidar os motivos que mantêm os alfabetizandos em sala de aula. São esses pontos de análise que pretendemos agora apresentar.

4.1 A escola de onde (não) viemos

Primeiramente, destacamos que todas as colaboradoras nasceram e cresceram em ambientes rurais nos quais a escola nem sempre existia. Quando existia, o acesso era dificultado pela: distância, necessidade de ajudar no trabalho da roça familiar, desconfiança dos pais que não admitiam que meninas e meninos estudassem juntos e até pelo medo de apanhar do professor. Curiosamente, a única colaboradora que teve todo o incentivo familiar para estudar até a quarta série (grau máximo de escolaridade em sua cidade naquele tempo) não tinha interesse pelos estudos e se empenhava apenas para não contrariar o pai que

conferia rigorosamente suas lições. Por outro lado, aquelas que não tiveram a mesma oportunidade declararam ter tido o desejo de freqüentar a escola cerceado pelas dificuldades supracitadas que, de certa forma, não são novidades para os educadores e pesquisadores na área de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Nenhuma participante falou sobre a infância como um período feliz. Ou melhor, declararam não ter muita coisa para falar sobre a infância. Ou ainda: *não tive infância.* Os comentários traduziram queixas de um período de muito trabalho e controle rígido de forma até paradoxal: o pai de uma delas não permitia que conversasse com ninguém estranho ao núcleo familiar ou que saísse para passear; no entanto, ele a enviava para a cidade sozinha ou na companhia de um irmão, também pequeno, para vender produtos da roça e fazer compras para a casa.

Vivendo assim, poucos sujeitos tiveram chance de freqüentar uma sala de aula. Apenas uma senhora chegou ao cursinho preparatório do Exame de Admissão; no entanto, não deu continuidade em virtude da inexistência do Curso Ginasial em sua cidade. Duas participantes tiveram breves experiências ainda na infância em escolas rurais. Outras duas tentaram estudar na cidade durante a adolescência, mas também por pouco tempo. E mais duas só vieram a ocupar um banco escolar em idade adulta. Portanto, trata-se de um grupo bem heterogêneo quanto ao modo e tempo de ingresso em experiências de alfabetização.

Ao longo das leituras que realizamos, comprovamos que as dificuldades apontadas não constituem uma novidade no cenário brasileiro. Em recente trabalho sobre o preconceito contra o analfabeto, Galvão e Di Pierro (2007) analisaram a precariedade de acesso à educação no Brasil desde os tempos coloniais: uma história de reduzidas oportunidades de escolarização, sobretudo nas áreas rurais, o que restringia o direito à educação a uns poucos homens livres ambientados nas vilas e cidades. Enquanto isso, o discurso oficial pretendia imputar aos próprios indivíduos compulsoriamente excluídos da escola a responsabilidade sobre os alarmantes índices de analfabetismo da nação:

> A historiografia tradicional atribui os elevados índices de analfabetismo da sociedade brasileira desses tempos a uma suposta indiferença da população rural, então majoritária, pela escola. Esse, talvez, seja mais um sintoma do preconceito que tende a responsabilizar os analfabetos por sua condição, já que há evidências e documentos históricos que demonstram que a população do campo tinha, sim, interesse pelo estudo, ficando os pobres (e os escravos em especial) dele afastados pela falta de professores ou de escolas que pudessem freqüentar. (...) Não é, pois, de se estranhar que os índices de analfabetismo só tenham começado a recuar no século XX, quando se intensificou a migração do campo para as cidades e começou a se estruturar uma rede de escolas públicas acessível à população mais pobre, ao mesmo tempo em que se desenvolveram campanhas de alfabetização de adultos. Devido ao crescimento acelerado da população, porém, o número absoluto de analfabetos cresceu continuamente, e só começou a declinar no final do século XX (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 57-58).

Vemos, assim, que as justificativas apresentadas pelos sujeitos desta pesquisa para o fato de não terem freqüentado a escola "em idade própria" inscrevem-se num contexto historicamente reconhecido como marca do processo de civilização imposto ao País: em todas as regiões e sobretudo nas áreas essencialmente rurais, o acesso à escola foi largamente negado às populações pauperizadas, alimentando um ciclo de desigualdade de oportunidades de inserção social que caracteriza o Brasil até os dias atuais. Falar em negação de direito e desigualdade implica em tocar numa delicada questão existencial: aquele que reconhece a negação de algo, que lhe parece importante, sofre e as cicatrizes psíquicas e morais desse sofrimento podem ter diversos efeitos em sua vida cotidiana.

4.2 O que sofremos

Os sujeitos da presente pesquisa perceberam sua condição de letramento a-funcional em diferentes épocas da vida e em distintas situações. Apenas Maria Sousa declarou ter apreendido precocemente, desde a infância, a discriminação por não ter estudado – declarou ter sentido pelo jeito de olhar, pelo modo como as pessoas a tratavam – tendo que enfrentar todo tipo de dificuldade. O contato com a cultura urbana, essencialmente letrada, mostrou-se como um fator determinante para esse tipo de descoberta na adolescência: ao ver pessoas de sua idade interagindo com a língua escrita, a percepção sobre si própria como sujeito que não a domina foi aguçada. Cartas e bilhetes aparecem, então, como um tipo de texto com alto valor simbólico ao gerar situações de embaraço e dilapidação da auto-estima: tais textos

trazem consigo a constatação da impossibilidade de uso da comunicação escrita, situação que passa a ser encarada como um elemento desencadeador de frustração e conseqüente sentimento de "ser-menos".

Como se não bastasse a *"raiva de si própria"* ao perceber que não se sabe ler e escrever – situação vexatória ou complicadora de interação social – não podemos esquecer o que bem salientou Gnerre (2003): "segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação" (GNERRE, 2003, p. 25).

A discriminação "não-criminalizada", baseada no preconceito lingüístico, tem operado na vida dos sujeitos participantes desta pesquisa de forma danosa, como é próprio de toda e qualquer discriminação. São pessoas que se reconhecem como portadoras de um atributo – a situação de letramento a-funcional – que agrega desprestígio à sua integralidade humana. Ou melhor, um atributo que desagrega o que há de valoroso na singularidade de seu conjunto pessoal de capacidades. Nenhuma lei as defende da discriminação velada, posta em prática inclusive no seio familiar por meio do escárnio escancarado, do desdém e da falta de solidariedade. Esses são os frutos (in)diretos de um direito negado durante a maior parte de suas vidas.

De acordo com os episódios lembrados como experiências negativas, a comunicação escrita colocou nossas colaboradoras em posição de inferioridade em uma cultura letrada na qual se viram, pela primeira vez, dependentes de pessoas que dominavam o código escrito: *coisa triste é ter que dar o segredo da gente para os outros...*

As mudanças nos modos de vida, advindas com a passagem do tempo, aprofundaram a percepção da necessidade de conhecer a língua escrita, ou seja, estabelecer uma relação de letramento funcional com a mesma. Um exemplo típico é o caso destacado por Almeida:

> De uns tempos para cá, de uns quinze anos para cá, as coisas mudaram. Mudou porque quando eu mudei para cá era uma linha só de ônibus e você podia ir e voltar no mesmo ônibus. E agora, se eu não souber, eu vou lá e não volto, né? A não ser que eu volte a pé. Eu achei que a necessidade era essa, né? E que eu precisava entrar para a escola.

Maria Oliveira também narrou, de forma até idílica, a maneira como os letreiros de ônibus, dentre outros tipos, lhe afetaram: *"passava no ônibus e via a cidade linda, bacana e aqueles nomes, letreiros... tinha tanta vontade de ler, tanto desejo, e não conseguia."*

Os variados exemplos de situações nas quais o não-domínio da língua escrita impinge uma sensação de incapacidade refletem a afirmação de Tfouni (2006) acerca de um tipo de desprestígio pessoal próprio dos tempos atuais:

> Abrir mão do próprio conhecimento, em larga escala fundamentado no senso comum e em práticas culturalmente herdadas, é o preço que os não-alfabetizados, dentro das sociedades modernas, pagam para poder sobreviver e, muitas vezes, subsistir (TFOUNI, 2006, p. 141).

Sabemos que um grande contingente de jovens e adultos procura alfabetizar-se e/ou elevar sua escolaridade, impelidos pela pressão do mercado de trabalho. Este, certamente, não é o caso dos sujeitos de nossa pesquisa. Apenas duas delas exerceram atividade remunerada ao longo da vida adulta, apesar de todas terem narrado alguma experiência com serviços rurais durante a infância e a adolescência. Dentre os trabalhos exercidos, nenhum deles exigia diretamente o domínio da língua escrita – comercialização de merendas e produtos agrícolas e prestação de serviços de: caseira, extração de areia, passadeira de roupa e cuidadora de idoso. Uma delas ainda auxilia a família, prestando serviços de cozinheira numa pizzaria sem, contudo, receber qualquer remuneração pelo trabalho exercido.

Tampouco a ocupação profissional de seus esposos, também com baixo nível de escolaridade (nenhum deles havia cursado além do Ensino Fundamental, de acordo com as informações obtidas), denotava uma atuação que garantisse à família uma renda satisfatória. Afinal, "pobreza e analfabetismo são, nos tempos atuais, termos indissociáveis, e essa associação fica ainda mais evidente em um país com acentuada concentração de renda, como é o caso do Brasil" (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 62).

A despeito da pobreza, simbioticamente ligada à precarização da força de trabalho e à negação do direito à escolarização, os indivíduos estudados não se furtaram do desafio da sobrevivência: constituíram famílias, ergueram suas humildes casas próprias, incentivaram a escolarização dos filhos, enfim, esforçaram-se para o cumprimento de muitas demandas não tão fáceis quando a língua escrita se coloca constantemente como um obstáculo além da miséria. A maior parte desses feitos teve como cenário social as cidades para as quais as senhoras migraram, após o casamento, em busca de uma vida melhor. Entenda-se como "busca de uma vida melhor": acompanhar o esposo para um lugar onde ele tenha maiores oportunidades de trabalho. Em nenhum momento, ouvimos alguma expressão que remetesse à idéia de uma participação ativa da mulher na melhoria das condições de vida do casal. No entanto, vivas elas estavam e, para não perecer, precisavam interagir com o novo ambiente oferecido pela migração protagonizada pelo esposo.

Inferimos, portanto, que as demandas de interação social cotidiana em ambiente urbano foram um motor importante para indução a uma experiência de alfabetização. E questionamos: se o desejo ou a precisão de estudar foram percebidos desde a adolescência (em situações de impossibilidade de comunicação por meio de cartas e de interação nas raras oportunidades de convivência urbana) e aprofundada na idade adulta com a mudança definitiva para um ambiente urbano repleto, de desafios impostos pelas necessidades de locomoção e de diversos tipos de comunicação, por que essas senhoras demoraram tanto tempo para começar a estudar?

4.3 Por que não viemos antes

Todas as colaboradoras destacaram que atualmente as oportunidades para estudar são muito maiores do que na época de suas mocidades. Eram recorrentes os comentários: *"depois que esse prefeito entrou, tem escola pra todo mundo. Antes, não tinha! Ave-Maria! Tinha bairro que nem as crianças tinham onde estudar. Agora, em qualquer lugar tem MOVA: só não estuda quem não quer!"*

Contudo, suspeitávamos que a escassez de oportunidades para dar início ou continuidade aos estudos em uma ação educativa voltada para a Educação de Jovens e Adultos, historicamente reconhecida em nosso País, não poderia ser a única causa de o ingresso numa sala de aula ter sido tão postergado.

Em várias abordagens da questão, uma idéia sempre se mostrou muito marcante nas narrativas: a presença do marido como inibidor da escolarização. A dominação manifestou-se de formas parecidas que podem ser resumidas no seguinte enredo: os filhos pequenos precisam de cuidados que os maridos se recusam a oferecer; quando aqueles crescem um elemento secundário de outrora entra em cena, qual seja: a não conveniência de uma mulher de família sair de casa à noite para ir à escola. Mesmo no caso de Maria Sousa, cujo marido nunca a impediu de sair de casa, a família como pano de fundo para a impossibilidade de estudar após o casamento despontou como algo bastante significativo na compreensão da busca por alfabetização após os 60 anos de idade. Ela nos esclareceu de forma contundente que, mesmo se o marido "permitisse", não havia condições concretas de conciliar a vida escolar com as demandas do cuidado do lar.

O peso da dominação masculina há de ser considerado para compreendermos a trajetória de vida dessas mulheres. Destacamos o caso extremo narrado por Maria Oliveira, no qual uma turma de alfabetização foi instalada na varanda de sua própria casa. Apesar de seu grande desejo de estudar junto com os demais adultos, o máximo de contato que ela teve com a turma consistiu no momento em que ela surgia na porta da varanda com uma bandeja de lanches: *"meu marido aprendeu a ler dentro da nossa própria casa. A aula era na varanda. Meu sogro botou um professor dentro de casa para todo mundo e eu não tinha o direito de aprender. Era da porta da sala para trás. Para a cozinha."* Avaliando sua trajetória de vida, a "nova mulher", que surgiu após acompanhamento psicológico durante a época de entrada na menopausa, declarou a total impossibilidade de um fato como este se repetir nos dias atuais.

Impedidas de estudar e, provavelmente, mudar suas condições subjetivas e objetivas de sobrevivência durante longos anos de casamento, essas mulheres experimentaram a viuvez como uma chance de buscar a realização de planos em estado de espera. A freqüência a uma sala de aula era apenas um deles. Daura não teve nenhum constrangimento ao afirmar:

> Isolei-me no tempo que criava meus filhos, passando muitas coisas por causa do marido e meu Deus me libertou: quando Deus tira o marido da gente é porque ele quer a gente liberta. Então, se Ele me libertou, eu vou viver a minha vida.

Vivendo a "nova vida", cada sujeito teve seu próprio tempo para reconstruir-se e colocar em prática os planos adormecidos. Alertamos que não seremos ingênuas ao ponto de vincular, de forma direta, a viuvez com o ingresso numa sala de aula. Afinal, não podemos nos esquecer de que nem todas as colaboradoras são viúvas. As duas senhoras casadas tiveram de empreender um grande esforço pessoal para garantir o direito à educação.

No caso de Maria Oliveira, não ficou explícito o momento de decisão e afrontamento do esposo referente a essa questão. O que ela deu-nos a conhecer diz respeito ao momento-charneira[51] que data de sua entrada na menopausa: no âmbito de um programa de saúde pública, ela recebeu orientação de uma psicóloga, por meio de palestras, sobre diversos aspectos da existência humana: *"Eu chorava muito, cada vez que ia lá. Ela passava aqueles slides da vida da gente, dizendo como tem que ser. Ela ajudou a me despertar, foi como se eu estivesse dormindo aquele tempo todo e acordasse para a vida."*

O impacto da percepção de si própria *"como mulher e como pessoa"* trouxe consigo questionamentos sobre seus modos de existência e, a partir de então, um novo patamar de relacionamento foi estabelecido entre o casal, tal como no caso de Almeida. As diversas e

[51] Conforme NÓVOA (1992).

esparsas experiências educacionais (formais e não-formais) que Maria Oliveira teve, de 1999 até ao dias de hoje, inserem-se no bojo da mencionada redescoberta de si.

Já no caso de Almeida, a estratégia de afrontamento familiar com vista a freqüentar aulas foi bem explicitada. Como vimos anteriormente, ela ousou ocultar da família a ida ao núcleo de alfabetização e logrou sucesso, durante seis meses, com a estratégia de dissimulação de sua condição de estudante, até ser visitada por colegas ao adoecer. Certamente, a família teve uma grande surpresa ao descobrir sua nova realidade: ao invés de freqüentar – como todos pensavam – um núcleo de oração na igreja católica de seu bairro, a mãe e esposa (costumeiramente calada, dedicada e obediente), de fato, ia sozinha à igreja, algumas noites por semana, para tomar aulas de alfabetização. Após a descoberta de sua ousada inserção no núcleo de alfabetização, Almeida enfrentou o controle ao qual sempre se submetera e continuou estudando no período matutino assim que sua saúde foi restabelecida.

Vemos, então, que no caso dessas duas senhoras casadas a decisão de estudar demandou estratégias de enfrentamento familiar, especialmente em relação ao marido, que assegurassem a possibilidade de realização de um desejo adiado há muito tempo. A ousadia do ato de enfrentar uma situação opressora e seguir em busca de uma oportunidade de aprendizagem ou simplesmente de convivência social, gerou conflitos ainda não superados. Não raras foram as queixas de falta de apoio familiar, com a figura do esposo sempre se prestando como o protagonista do descaso pelos seus sonhos e expectativas inerentes à rotina no MOVA. Contudo, a isenção do incentivo familiar tem sido ignorada pelas estudantes que preferem dar ouvidos ao apoio das colegas de classe em detrimento aos perniciosos conselhos de seus esposos – e, às vezes, também dos filhos e dos netos – que tentam dissuadi-las para dar um fim à participação no núcleo de alfabetização.

Por meio das narrativas envolvendo a questão dos conflitos familiares, e também direcionados para outros temas, percebemos o quanto o favorecimento da comunicação oral exerce um fascínio sobre adultos em processo de alfabetização, muitas vezes mais valorizado que o domínio do código escrito:

> Hoje eu posso dizer que, além das letras, a alfabetização trouxe uma liberdade para a minha vida. Agora já tenho mais liberdade de sair, de conversar com as pessoas, que eu não conversava. Eu era uma pessoa bem escondida mesmo e não tinha assunto para nada. Hoje já converso com as pessoas. (...) Quando eu era moça, eu tinha medo de gente. Tinha medo, vergonha, não sei o que era que não deixava chegar perto das pessoas. Hoje eu só tenho medo de bandido, pessoa que faz mal. Eu converso com todo mundo, mesmo sabendo que muitos não entendem a nossa língua. É que a gente que veio da roça, fala de um jeito diferente. Saber falar, a gente sabe, mas fala tudo errado, com aquele sotaque caipira. É só abrir a boca que já sabem que a gente é caipira. Mas, mesmo assim, eu falo.

O excerto acima nos apresenta uma questão recorrente, em diferentes intensidades, em todos os relatos: a experiência em sala de aula como elemento transformador do comportamento, sobretudo na interação com os demais falantes de nossa língua.

4.4 Vergonha de falar, medo de se expor

Nossos sujeitos manifestaram freqüentemente sua compreensão e decorrente insatisfação quanto à diferença entre o seu modo original de falar e a norma culta vigente. Reconheciam-se como emissores de um modo discursivo permeado de incorreções em comparação ao falar característico das *"pessoas da cidade"* ou das *"pessoas que têm estudo"*. Sendo assim, trilharam uma história silenciosa, calada: antes omitir-se que ser discriminado. Não foram raros os comentários em torno da idéia: *"a gente fica quietinha porque sabe que, se abrir a boca, todo mundo vai ver que a gente não sabe."* Atentemos para a sutileza do argumento *"a gente sabe que a gente não sabe..."*

O tema da vergonha foi recorrente nas narrativas autobiográficas, remetendo-nos ao estudo realizado por Elizabeth Harkot-de-La-Taille (1999) acerca das tipologias da vergonha numa perspectiva semiótica. Em seu ensaio, a autora distingue dois estados elementares em que se encontram as pessoas envergonhadas: o inseguro e o tímido. Identificamos nos relatos presenciados a inserção de nossas colaboradoras na categoria do "envergonhado-tímido":

> (...) age defensivamente, protegendo-se de um possível obstáculo instransponível: antes de perder a face, o tímido escolhe, ele mesmo, deter sua ação. Desse modo, o eventual abortamento da performance (a não projeção da imagem almejada) passa a ser *opção* do sujeito, garantindo-lhe o relativo conforto da não submissão incondicional ao outro. O tímido assegura *para si mesmo*, se não o sucesso, a ausência de fracasso, na área de sua vulnerabilidade (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 1999, p. 77. Grifo da autora).

Em parte, o calar-se pode ser explicado, nas palavras de Édina, como tendo origem na própria educação que receberam: *"A criação faz gente que nem bicho do mato. Eu fui criada muito presa. Meu pai não me deixava ir para a escola por causa dos meninos. Não podia ficar perto de menino. Daí, eu cresci bem tonta e por isso até hoje eu sou caipira."*

Porém, sabemos que a causa é bem mais complexa e tem como elemento principal o próprio preconceito lingüístico (BAGNO, 1997, 1999; GNERRE, 2003) que nossas colaboradoras conhecem bem, por experiência. Exemplos não faltaram e todos eles se atrelam à compreensão de que:

> O sujeito envergonhado é alguém dividido internamente e sob o juízo alheio: por um lado, ele constrói uma imagem virtual de si, por outro lado, ele é obrigado a reconhecer-se como não dotado da competência necessária para gozar de tal imagem; além disso, ele elege o olhar do outro como legítimo, para julgar negativamente, a imagem de si que consegue projetar (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 1999, p. 25).

O que mais nos chamou a atenção foi a importância atribuída à freqüência na turma de alfabetização para o aprimoramento do modo de falar e, conseqüentemente, para a superação, gradual e ainda em andamento, do medo de falar com as pessoas, de expressar suas dúvidas e opiniões.

Enquanto coordenadores pedagógicos deste movimento de educação popular, sabemos que a oralidade não se constitui enquanto um aspecto da língua sistematicamente trabalhado pelos alfabetizadores. Sendo assim, o que acontece em sala de aula para que as sete colaboradoras estabeleçam um consenso: *"quem estuda, aprende a falar certo"*?

Inicialmente, elas percebem que a educadora não fala com o mesmo sotaque comum ao grupo de educandos, o que funda uma primeira diferença: *"para falar certo a primeira coisa que se deve aprender é não falar mais como caipira"*. Esse pensamento é fundado na idéia de que as pessoas na cidade não conseguem compreender o que o caipira expressa naturalmente ou, no limite, não se esforça para compreendê-lo. Em nenhum momento, os sujeitos sugeriram a necessidade de superação da hierarquização dos modos de falar e nem sequer a vislumbraram. O que importa para elas é assimilar a norma culta, o máximo possível, e para isso, na visão do grupo, o convívio em sala de aula tem contribuído em grande medida.

Vinculando capacidade para a leitura com facilidade de comunicação, elas avaliam que: *"eu não sei falar porque não sei ler: quem lê, fala direito, fala bem explicado!"*

Édina, por sua vez, levava o grupo às gargalhadas ao narrar sobre seu modo de ser caipira. O marido assim a chamava por viver sempre dentro de casa. Era ele quem fazia compras, levava os filhos ao médico, fazia *"as coisas da rua"*. Nem à igreja, ela ia. Se precisasse ir a algum lugar, o marido sempre a acompanhava porque ela não saía sozinha. Justificou a conduta pelo medo e pela vergonha. *"Tinha vergonha de botar uma roupa, sair na rua e o povo ficar olhando"*. Questionada sobre o que a fez tão envergonhada, Édina sempre justificava seu comportamento com a criação que recebera, conforme excerto anteriormente citado. Ela nos informou que sua história é bem parecida com a de Maria Sousa no tocante ao excessivo controle paterno que provocou seu isolamento social durante a infância e a adolescência. Para ilustrar, repetia a história do tempo em que seus vizinhos pensavam que seu marido fosse viúvo porque ela só vivia dentro de casa: como ninguém a via, nem sabiam de sua existência, supunham que a mesma não existisse.

Com tais questões em mente, o grupo manifestou a compreensão de que, conforme aumentam seus conhecimentos acerca da leitura e da escrita, sua comunicação oral ganha qualidade mesmo que não haja uma ação intencional e direcionada da educadora no sentido de ensinar-lhes a falar de acordo com a norma culta. O processo de qualificação da oralidade pode ser assim resumido nas palavras de Maria Oliveira: *"A gente fala e tem o prazer de estar aprendendo também. A gente vai se esforçando, buscando aquilo de dentro da gente que a gente não buscava antes. Antes a gente podia até saber, mas não se esforçava e, assim, nem sabia que sabia."*

Imbuídas da "consciência do saber", nossas colaboradoras desenvolveram a autoconfiança bastante para superar o silêncio no qual se enclausuraram, por vezes voluntariamente, durante grande parte da vida. Afinal, como bem destacou Harkot-de-La-Taille (1999): "a vergonha exige alguém com consciência de si". Uma vez alterada a auto-percepção do elemento desencadeador do sentimento de vergonha, a consciência de si passa a operar no sentido de promover uma nova auto-imagem, desta vez, positiva e paulatinamente livre dos obstáculos típicos da condição de sujeito envergonhado.

Em função de tal superação, quando questionadas sobre o maior avanço ou mudança que a freqüência ao MOVA-Guarulhos trouxe para suas vidas, a resposta é praticamente uníssona: *"estou perdendo a vergonha de falar com as pessoas porque aqui a gente conversa e se comunica. Faz muitas amizades e tem companhia."* Ou seja, o domínio da língua escrita é sobrepujado pela mudança substancial que a facilidade de comunicação trouxe para a vida

de cada uma das participantes nesta pesquisa. Afinal: *"agora eu dou palestra no Adamastor"*[52].

São mudanças ocorridas num contexto no qual a consciência do preconceito lingüístico, sofrido pelas pessoas estigmatizadas pela baixa escolarização, foi expressa claramente em diversos momentos das narrativas. Almeida foi a principal porta-voz da idéia de que é difícil se comunicar com as outras pessoas porque elas falam de uma maneira diferente. Questionada pela pesquisadora sobre o fato, comentou: *"saber falar a gente sabe, mas só que a gente fala do nosso jeito, tudo errado"*. Ela atribuiu o *"falar errado"* ao sotaque caipira que funda uma diferença entre o povo de sua cidade natal, bem próxima a Guarulhos, e *"quem é de fora"*. Quando criança, o pai a ensinou a não falar na presença de estranhos e só depois de ter começado a freqüentar as aulas passou a tentar agir de maneira diferente. Nesse contexto, Maria Oliveira apresentou a idéia de *"educação leitural"* para mostrar a diferença entre *"gente estudada"* que não tem *"educação moral"* e gente simples, como ela, que sabe tratar bem as pessoas: de que adianta "ter leitura" e não ter educação com as pessoas? E o oposto também surgia como mote de questionamento: de que vale ser tão educado e não dominar a leitura e a escrita?

4.5 Saberes distintos, vidas diferentes

Pudemos compreender que os avanços percebidos por nossos sujeitos não se situam apenas no âmbito do falar, da conversa. Outrossim, a comunicação oral a que eles se referem com tanta ênfase como algo de importância extremada abrange as possibilidades de interação social dela advindas. Apontar a perda do medo de falar como um avanço a ser considerado inclui um conjunto de comportamentos outrora até inimagináveis: fazer novas amizades, sair de casa desacompanhada, conhecer lugares e ser conhecida.

Como exemplo, citamos o fato de que nossas colaboradoras tiveram a oportunidade de "palestrar" sobre suas experiências como estudantes (conforme nota da página anterior),

[52] Esta frase fez parte da sistematização de um encontro que tivemos em setembro de 2007, oportunidade em que solicitamos que registrassem nos diários de bordo tudo o que conseguissem escrever em torno da idéia: "o que é ser idoso?". Em seu diário, Maria Chacon fez questão de destacar duas apresentações recentes que elas haviam realizado, no âmbito da presente pesquisa, nos eventos: VII Semana de Educação de Guarulhos (realizado no Centro Municipal de Educação Adamastor) e no Fórum Mundial de Educação Alto Tietê (na Universidade Braz Cubas, em Mogi das Cruzes).

implodindo a dicotomia de valores, por elas mesmas sustentada, entre pessoas alfabetizadas e não-alfabetizadas: o público das palestras eram professores que queriam ouvi-las para aprender algo com elas que, por sua vez, acreditavam na existência de um abismo separador entre esses dois tipos de pessoas: *"Quem é alfabetizado é melhor do que uma pessoa que não sabe de nada. Tem mais sabedoria, entende mais das coisas e quem não sabe, não é alfabetizado, não entende nada."*

Essa declaração de Maria Ribeiro sintetiza o pensamento do grupo na medida em que, em diversos momentos e sentidos, as senhoras apontaram variados aspectos diferenciadores entre as pessoas escolarizadas e aquelas que não tiveram oportunidade de estudar. Como um exemplo citado por Édina: *"Quem é alfabetizado tem prestígio em tudo. Sabe tudo... arruma um serviço, faz um curso, vai para frente! Quem não sabe, fica. Se arrumar algum serviço é aquele servicinho pesado, ganha pouquinho..."*

Conhecendo na pele as dificuldades sofridas pelas pessoas que não dominam a língua escrita – desde a precarização de sua força de trabalho até as tarefas mais corriqueiras do dia-a-dia: ler um livro, uma carta, escrever um bilhete, marcar a hora de tomar um remédio, compreender receitas médicas e guias de exames, identificar preços de produtos, locomover-se na cidade, reconhecer banheiros públicos, dentre tantas outras coisas – nossas colaboradoras associavam a condição de letramento a-funcional aos sentimentos de: tristeza, humilhação, vergonha e baixa auto-estima.

De certa maneira, corroboram com Tfouni ao fazer um balanço sobre as perdas e ganhos atribuídos à situação de letramento:

> A escrita, no mesmo movimento com que cria, também destrói. Não pretendo absolutamente negar, ou sequer diminuir a importância da escrita para o desenvolvimento do conhecimento e o aumento do bem-estar das sociedades. Apenas quero mostrar *o avesso do avesso do avesso*, como diria Caetano Veloso. Numa visão dialética, sempre que se ganha, também se perde algo. É do ponto de vista da perda que me situo. E o trabalho aqui desenvolvido serve muito bem para mostrar como tem sido etnocêntrica e preconceituosa a maneira de explicar e estudar a mentalidade "primitiva". Por extensão, creio que mostrei que os sujeitos não-alfabetizados aqui estudados espelham, em seu discurso, sua história, bem como a existência de caminhos e modos de funcionamento cognitivo que não são "menos", nem "piores"; são, antes, diferentes e alternativos, por serem, tal como os dos letrados, produtos histórico-culturais (TFOUNI, 2006, p.141. Grifo da autora).

Afirmamos que a corroboração – entre as impressões enunciadas e a análise de Tfouni (2006) acerca das dificuldades encontradas por adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada – se dá "de certa maneira" porque, mesmo com o esforço da dimensão formativa desta

pesquisa, os sujeitos por nós estudados perseveram na assunção da inferioridade propagada pelo etnocentrismo e preconceito dirigido aos indivíduos não-alfabetizados. No entanto, demonstravam otimismo quanto à capacidade individual de construir conhecimento sobre a escrita ao mesmo tempo em que reconheciam, em alguns momentos, o valor do conhecimento acumulado por meio das experiências de vida. Conhecimentos que se expressaram, ao longo das trajetórias de vida expostas, como saberes fundamentais para a manutenção de suas próprias vidas e de seus familiares; portanto, saberes úteis e necessários.

Entrementes, o otimismo em relação à aprendizagem da língua escrita se fazia acompanhar por constantes queixas. A principal delas, praticamente consensual, diz respeito à suposta influência da idade avançada na dificuldade de memorização. Em várias ocasiões, o grupo discutiu a aparente convergência de opiniões sobre a influência do envelhecimento na memória. Ora imputando a ela a culpa absoluta pela demora no aprendizado da língua escrita, tal como Almeida costumava comentar: *"A escola está ensinando. O que não está me ajudando muito é minha memória. Eu esqueço muito."* Ora atribuindo explicitamente ao fator idade o enfraquecimento da capacidade de memorização, de acordo com Maria Oliveira: *"A memória da gente não é mais como a memória de um jovem."* Ou, ainda, colocando em dúvida a realidade observada:

> A gente não esquece as coisas que passam na infância. Marcam a gente. Agora, se passar qualquer coisa comigo agora, daqui a pouco eu esqueço, já não lembro mais. Queria saber por que é assim... (Maria Sousa)

Lado a lado com a queixa sobre a memória, surgia também a idéia de que as pessoas mais velhas têm mais dificuldades de aprender porque: 1- estão com a *"cabeça cheia de problemas"*; 2- não têm muito tempo, pois têm muitas coisas para cuidar. Após longa discussão sobre esses dois pontos, comparando-os com a situação de jovens e crianças que também têm muitos problemas e afazeres, o grupo não chegou a um consenso quanto à origem da dificuldade: idade ou acúmulo de problemas?

A ocorrência de tais comentários alinhavam-se à concordância com o ditado *"burro velho não aceita cangalha"*[53]. Daura era a única pessoa que assumia abertamente não concordar; as demais apenas sussurravam[54] sobre suas dificuldades ou permaneciam caladas quando o assunto vinha à tona.

---

[53] Como pretexto para que alguém explicasse o significado da expressão, a pesquisadora representou não saber o significado da palavra cangalha, que foi rapidamente esclarecido por Maria Sousa. Desse modo, Maria Oliveira comentou com ar risonho: *"Essa Patrícia vai aprender tanta coisa com a gente!"*

[54] As queixas a respeito das dificuldades de aprender a língua escrita e de ameaçar parar de estudar por causa dessas dificuldades eram constantes no grupo. Maria Sousa e Almeida eram as que mais se queixavam. Por vezes, elas se comparavam para demonstrar que eram as *"piores da sala"*. Édina reclamava um pouco no início

Sem opinião formada sobre o assunto e cientes de que a preocupação sobre as dificuldades de aprendizagem ultrapassava os limites de nosso objeto de estudo, limitamo-nos a alimentar a discussão suscitada espontaneamente pelo grupo sem, contudo, direcioná-la para uma conclusão.

Outra queixa demasiadamente recorrente teve como foco a questão da saúde. Nenhuma das senhoras deixou de mencionar um problema médico como obstáculo para a aprendizagem: ou porque dificulta a assimilação daquilo que deveria ser aprendido ou simplesmente por impossibilitar a ida até a sala de aula.

Voltando nossa atenção para os aspectos que possam nos ajudar a compreender a motivação de pessoas idosas para freqüentar um núcleo de alfabetização de jovens e adultos, destacamos que as pretensões de continuidade são unificadas na expressão: *"vou continuar estudando com a Tiana enquanto a sala existir"*. Houve duas exceções explícitas apenas e ambas com foco em educação não-formal: Maria Sousa – a integrante mais velha – manifestou o desejo de aprender algum tipo de artesanato e Daura declarou a intenção de estudar por mais três anos no MOVA-Guarulhos e, depois, aprender a costurar. Quanto à educação formal, ouvimos de Almeida a manifestação do propósito de prosseguir os estudos no segundo segmento da EJA em escola formal e nos surpreendemos com a incompatibilidade de tal desejo com seu desânimo enquanto educanda em nível de alfabetização. Salvo as exceções expostas, todas as senhoras afirmam não ter intenção de dar continuidade aos estudos na rede formal de ensino: em parte, por receio de não acompanhar as aulas e, por outro lado, por acreditarem que o aprendizado construído na sala em que estudam atualmente já é suficiente para aquilo que almejam em suas vidas. Nas raras ocasiões nas quais admitiram a possibilidade de prosseguir os estudos em uma escola formal, a manifestação de intenção se deu de forma indecisa e acompanhada das expressões: *"Não sei, vamos ver se eu vou estar bem..."* ou *"Deus é quem sabe..."* ou, ainda, *"Só vou para a escola se tiver certeza de que não serei caçoada."*

Vemos com isso que nossas colaboradoras percebem sua condição de educanda de um movimento popular de alfabetização numa perspectiva incompatível à lógica de algumas campanhas alfabetizadoras que estipulam um tempo padrão de permanência, ou melhor, de aprendizado do alfabetizando. Elas são resolutas: *"ficarei no MOVA enquanto o MOVA existir."*

---

do ano; no entanto, ganhou confiança em si mesma ao longo do ano e suas observações estavam mais amenas nos últimos encontros. As demais reconheciam ter algumas dificuldades, mas as encaravam como algo comum no processo de aprender e, por isso, não demonstravam desânimo.

Os laços de confiança e cumplicidade estabelecidos no convívio diário entre educandas e educadora criam um clima propício para, além de outros fatos, a possibilidade de as educandas avaliarem a postura metodológica exercida pela educadora popular e até oferecer, espontaneamente, "dicas metodológicas". Nesse ponto, Daura foi a mais falante enfatizando[55] o quanto a Bíblia lhe serviu de consolo nos momentos difíceis de sua vida, especialmente quando perdeu o segundo marido logo após a mudança da família para São Paulo. Com isso, ela deu dicas para as colegas de como aprender a ler utilizando a Bíblia: soletrando palavra por palavra, pedindo para alguém escrever a mesma palavra em letras maiúsculas e minúsculas para encontrar as palavras semelhantes. A seu ver, o mais importante para aprender a ler é ter: "*vontade, persistência e o incentivo de alguém".* No seu caso, foram as pessoas da Igreja que mais a incentivaram.

Maria Oliveira também se sentiu à vontade para avaliar o modo de ensinar de sua educadora: *"A Sebastiana faz a lição, explica. E agora ela pegou um método também que está muito bom. Já falei para ela não mudar porque dá muito certo."* De acordo com sua explicação, um tanto confusa, o método consiste no seguinte:

> A gente faz a lição e depois faz as palavras, as sílabas. Separadas. Depois, a gente lê aquelas que estão corretas e depois, se a gente não acerta, a gente vai lá nas que estão separadas e soletra e acaba falando o nome. Falando a letra. Agora está muito fácil!

Imersas no contexto de tentativa de aprendizagem da língua escrita até então apresentado, as participantes desta pesquisa nos deram a conhecer algumas das estratégias de uso da escrita às quais lançaram mão ao longo da vida, bem como tais procedimentos influenciam na manutenção da auto-estima e da crença na capacidade de aprender. Elementos estes que consideramos atrelados à motivação para a permanência no núcleo de alfabetização.

4.6 Leitura representada e escrita terceirizada

Conforme vivenciam um clima de confiança e otimismo no que diz respeito à participação no núcleo de alfabetização, inclusive permitindo-se avaliar a maneira como a educadora ensina, nossas colaboradoras têm se construído enquanto educandas de um

[55] Os comentários elogiosos às leituras bíblicas tornaram-se uma característica constante nas narrativas de Daura. Na maioria dos encontros, ela arranjou uma maneira de trazer o assunto à tona, relacionando-o com os mais diversos temas e eixos.

movimento popular de alfabetização. Durante o período em que pudemos acompanhar esse processo de (re)construção identitária, mantivemo-nos atentas quanto ao modo como elas se representam[56] enquanto leitoras. Para isso, desenvolvemos diversas atividades, relatadas no CD anexo. Além de nossa observação constante, perguntamos explicitamente na entrevista final: você se considera alfabetizada? Alguma vez já fingiu saber ler para não ser discriminada? As respostas foram bastante distintas e, nem sempre, coincidiram com a observação que fizemos ao longo do ano.

O exemplo mais claro da incompatibilidade entre o comportamento diante de situações de leitura e a declaração dada em entrevista se deu em um caso no qual a pessoa negou enfaticamente a adoção da conduta de "fazer de conta que se lê" e, no entanto, nos encontros de pesquisa-formação, seu comportamento era o seguinte: inicialmente alegava dificuldade para leitura e, ao ser solicitada insistentemente pela pesquisadora para ler um texto cujo conteúdo era de conhecimento comum (por exemplo, uma oração), lia em ritmo acelerado como se estivesse falando de cor. Nem sempre a leitura correspondia exatamente à escrita e, em uma das ocasiões, o papel estava de cabeça para baixo. No entanto, essa mesma pessoa declarou em entrevista:

> Mesmo conseguindo entender das coisas assim, eu ainda não me considero alfabetizada. E nem faço de conta que sou. Para quê? Eu faço de conta que sou alfabetizada e estou aqui lendo um negócio. Aí, chega alguém e me pergunta o que está escrito. O que eu vou falar? Vou ficar muda? Vou responder o quê? Se alguém faz de conta que sabe ler, eu não tenho a mínima idéia do que responde numa hora dessas. Por isso que eu não faço de conta que eu sei ler, nem que não sei. Não adianta fingir. A gente vai fingir e vai passar vergonha. E é coisa pior que tem é você passar vergonha por uma coisa que você não sabe.

Outra senhora que afirmou durante a entrevista se considerar alfabetizada porque já providenciou seu documento de identidade com assinatura – porém, admitiu adiante não conseguir ler muitas coisas ainda e não fingir em nenhum momento – também fazia, durante nossos encontros, uma espécie de leitura antecipada que nem sempre coincidia com o que estava escrito de fato. Mesmo com a ajuda da pesquisadora, que lia as primeiras sílabas de algumas palavras para que ela completasse a seqüência de palavras e frases que formavam o texto, tal educanda tinha dificuldade para ler. Era visível que ela não lia, apenas repetia algo

[56] As alusões aos modos de representação enquanto leitora pautam-se na seguinte definição de representação: "toda e qualquer atividade do indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência" (GOFFMAN, 2003, p. 29).

que já sabia de cor, representando a leitura. Ou melhor, ela não lia do modo convencional, e sim, forjava um esquema de leitura que lhe parecia adequado para o momento.[57]

Uma terceira colaboradora – que declarou não fingir a leitura, mas admitiu manter-se calada em variadas situações para não denunciar sua condição – geralmente lia com dificuldade e apontava a leitura de modo que não coincidia com o trecho que estava sendo lido, ou seja, também era evidente que ela apenas representava a leitura de algo que já sabia de cor.

De tudo o que vimos e ouvimos, Édina nos ofereceu o conteúdo mais instigante sobre a questão de representação de leitura. Durante a entrevista, ela assumiu abertamente a sua representação de leitora ao ser questionada quanto a esse tipo de prática:

> Eu pegava os papeizinhos que me davam e ficava fazendo de conta que estava lendo e não estava lendo era nada. [gargalha] Até mexia a boca para fingir que estava lendo. Já fiz isso na igreja, já fiz isso quando eu fui ao passeio aí no sitio, que nós fomos com as freiras. As irmãs mandavam os papeizinhos para a gente ler em conjunto e, enquanto os outros estavam lendo, eu estava acompanhando ali, mas eu mesma não lia nada! Era para a gente ler em dois, três... Então, eu via o que o outro falava e eu falava junto. Assim como coisa que eu tivesse lendo ali. Mas... Ainda teve uma vez que eu peguei o papel e estava de cabeça para baixo. [gargalha] Só que era de noite e eu acho que ninguém percebeu. Quando eu olhei e vi que estava de cabeça para baixo eu virei e disfarcei. Não foi muito tempo porque eu percebi logo. Depois, eu fiquei pensando que a gente passa por cada uma. [ri] Muitas vezes eu pegava os papeizinhos, as coisas assim... Às vezes, os outros mandavam ler as coisas e eu ficava olhando assim, fingindo que estava lendo e não estava. Fiz isso tantas vezes, só que eu nunca falei para ninguém, estou falando para você aqui agora. [ri] E eu acho que muita gente deve fazer isso também porque a gente vê bastante gente que não sabe ler e vê todo mundo lendo, né? Ali no meio deve ter bastante... [gargalha]

A desenvoltura de Édina para revelar o uso da máscara de leitora nos deu condições de apontar adiante algumas relações entre a representação de si e a motivação para freqüentar aulas de alfabetização.

Por ora, acrescentamos que, além de manipular a identidade de sujeito em situação de letrismo a-funcional, algumas de nossas colaboradoras fizeram uso daquilo que chamamos de "terceirização da escrita", ou seja, habituaram-se a recorrer a alguém para dar conta de atividades que exigem leitura ou escrita. Citemos alguns exemplos.

Maria Ribeiro contou que sempre pedia para o filho ler o que ela precisava saber. Quando o mesmo se mudou para o interior, ela perdeu o auxílio. Curiosamente, a perda do

---

[57] Atentemos para o fato de que: "devemos estar capacitados para compreender que a impressão de realidade criada por uma representação é uma coisa delicada, frágil, que pode ser quebrada por minúsculos contratempos" (GOFFMAN, 2003, p.58).

esposo e a mudança do filho para outra cidade coincidem com períodos em que ela buscou uma experiência escolar.

Almeida expôs que seu marido sempre tomou conta de tudo o que fosse relacionado com leitura e escrita. Uma vez, ele negociou um terreno e precisava que ela o acompanhasse no cartório para assinar a escritura. Surgiu um problema: era preciso apresentar o RG e ela não possuía o documento. Ela, então, pediu que o esposo a levasse ao centro da cidade para providenciar o documento, porém ele fez pouco caso e acabou não atendendo seu pedido. Frente a isso, ela decidiu resolver tudo sozinha: perguntou para as pessoas na rua, até que conseguiu chegar à delegacia; pagou um despachante para preencher o formulário e encaminhou corretamente o requerimento do RG. Dias depois, surpreendeu o esposo com o feito.

Almeida ainda nos deu outro exemplo:

> Minha mãe até hoje na cidade dela faz as coisas dela, vai ao banco, tudo dependendo dos outros. Ela paga para as pessoas fazer. Tem uma senhora lá que faz tudo a papelada dela que precisa do sítio. Ela vai lá sozinha e faz. Mas, ela não sabe nada, nada, nada. Se perguntar que letra é essa, ela não sabe se é um O ou se é um A. E já viveu quase 80 anos.

A dependência dos outros é o ponto mais enfocado em situações de terceirização da escrita. Maria Sousa informou-nos sobre o sentimento de humilhação decorrente dos pedidos de ajuda aos filhos para ler ou preencher alguma coisa: *"Perca de tempo e humilhação. Sabe por quê? Por que é humilhação? Porque fala com um filho e ele diz: 'ah! Eu não gosto de escrever!' Fala com um outro: 'eu não sei preencher isso!' Por aí vai indo."*

Nos casos em que há tentativas de superar a necessidade de terceirização da escrita, consideráveis exemplos nos foram oferecidos. Ao comparar situações em que o letramento facilita ações cotidianas – por exemplo: "como é que a pessoa que não sabe escrever faz para lembrar-se das coisas que não pode esquecer?" – obtivemos as mais distintas respostas. Tomemos o exemplo do caso de uso de remédios com hora marcada: informaram-nos que o mais comum é deixar o remédio bem à vista e associar o horário a alguma atividade; do contrário, esquecem-se de tomá-lo. No caso da marcação de consultas, a estratégia é fazer uma marca no calendário ou pedir que alguém avise quando chegar o dia. Quem já sabe ler acompanha o cartão de agendamento de consultas. Até Maria Sousa, que geralmente observava não saber ler, admitiu conseguir ler, sozinha, as datas marcadas no cartão: *"É porque eu já estou tanto tempo passando nos médicos que eu já decorei."* Édina admitiu fazer a mesma coisa.

De cada uma das histórias de vida podemos extrair exemplos de como a terceirização da escrita não tem sido uma prática tão cômoda como alguns podem imaginar. Pelo contrário, ela pode trazer sentimentos negativos – humilhação, vergonha, perda de tempo – e contribuir na aniquilação da auto-estima das pessoas em situação de letrismo a-funcional.

4.7 De onde vem o incentivo

Percebemos que a família, em alguns casos, pode contribuir negativamente para o processo de (re)construção identitária. No contexto da narração sobre aborrecimentos com familiares, Daura desabafou sua indignação perante os comentários, emitidos por filhos e netos, de que ela não deveria mais votar. Em seu ponto de vista, seria um absurdo alguém deixar de votar ainda estando apto a se locomover e a ter discernimento de quem merece ou não ser eleito. Por isso, fez questão de votar sempre. Comentou também como se chateia quando algum filho insinua que ela não deveria mais estar estudando por estar *"fora da idade"*, chegando ao deboche: *"Pra que a senhora está estudando? Está achando que vai ser professora?"* Ela humildemente respondia apenas que está estudando *"porque quero aprender"*.

Suas colegas também narraram episódios nos quais foram ridicularizadas por pessoas da família pelo fato de estarem freqüentando uma sala de aula. No entanto, as atitudes de apoio parecem ocorrer com uma regularidade maior do que as contrárias.

De certa forma, a falta de apoio familiar é compreendida no bojo de uma questão maior: a percepção de que vivemos em um tempo no qual as relações são mais fluidas e as pessoas não se comprometem tanto quanto outrora (BAUMAN, 1999, 2000, 2001, 2003). Atentemos para a análise de Maria Oliveira sobre o modo como as pessoas expressam o afeto atualmente:

> Hoje em dia o carinho não é aquele carinho de antigamente. Antigamente tinha mais... acho que pela falta de tempo, né? Aqui em São Paulo tem muita correria, né? Mesmo que as pessoas querem dar atenção para uma pessoa, conversar, dar carinho, a pessoa já não pode. Está correndo para ir para a escola, para o emprego, para a faculdade. Então, já não tem mais aquele tempo de ter atenção e de ter carinho, né? Então, eu acho que antigamente era bem melhor. Hoje em dia, as coisas são diferentes, não é todo mundo que tem carinho, não é todo mundo que tem atenção. Eu vejo muito desamor... é diferente de antigamente...

Trata-se de uma análise simples e objetiva da modernidade líquida que nossas colaboradoras, que nunca sequer ouviram falar em Zygmunt Bauman, fazem com a maior lucidez. Pensando no espaço escolar como um possível ambiente onde as pessoas se relacionam com atitudes de carinho, todas as senhoras manifestaram o sentimento de ser muito cuidadas pela educadora e pelos colegas de classe e a isso atrelaram o fato de ainda permanecer no MOVA-Guarulhos: *"se a gente sentisse que não tinha carinho aqui, que a gente não é bem tratada, já teria todo mundo ido embora",* disse Daura uma vez e recebeu a anuência de todo o grupo que revelou ser tão apegado à educadora ao ponto de pensar em desistir de estudar no caso de a mesma abandonar a turma de alfabetização[58]. Afinal, mais que uma alfabetizadora, a educadora popular, responsável pelo núcleo em que os sujeitos desta pesquisa estudavam em 2006, era alguém que oferecia diversos tipos de auxílio, dentre os quais o grupo destacava o fato de ela marcar consulta em ortopedista para os alunos, de modo que já houve casos de pessoas que pensaram em estudar em sua sala só por causa dessa facilidade.

Pareceu-nos incontestável que a vida em comunidade é algo de grande importância na vida dos educandos do MOVA-Guarulhos e, nesse sentido, Daura costumeiramente fazia discursos de exaltação desta valiosa dimensão existencial. Destacamos um breve trecho:

---

[58] A saída da educadora do grupo ocorreu, inesperadamente no início de 2007, devido a uma boa oferta de emprego que inviabilizava a continuidade do seu trabalho voluntário. Em 07/02/2007, a pesquisadora visitou o grupo para observar o impacto da situação. Apenas três colaboradoras estavam na sala de aula. Elas informaram que não pretendiam desistir, mas que estavam sentindo muita diferença porque a nova educadora não incentivava a leitura tanto quanto a anterior. Como forma de apoio ao grupo, os encontros de histórias de vida em formação foram retomados com periodicidade quinzenal, em março de 2007, mesmo não havendo mais a necessidade de obtenção de dados para esta pesquisa. Na conjuntura posta, percebemos que a coleta de dados, na perspectiva de pesquisa-formação, poderia ter continuidade até o término desta pesquisa por dois motivos. Em primeiro lugar, por uma questão humanitária, ou seja, como forma de apoio para a formação de um grupo de pessoas que tanto contribuíram para com a realização deste trabalho e que se encontravam, aparentemente, prestes a abandonar os estudos. Em segundo lugar, vislumbramos a possibilidade de adiantarmos a coleta de dados para uma possível futura pesquisa em nível de Doutorado, tendo em vista que ainda há muito a ser estudado em relação à alfabetização de pessoas idosas.

> O mundo passa e a gente fica. Sabe qual a melhor coisa pra gente saber se o mundo existe? Você viver ativa, você ter amiga, você ter tudo? É você se colocar numa comunidade. Acaba tudo essa tristeza, essa coisa que a gente tem. Isso acaba! Porque quando a gente entra num trabalho da comunidade, aquilo a gente nasce de novo! É como o Nicodemos falou, o anjo veio, chegou e falou pra ele assim: 'Nasça de novo! Para você viver, você tem que nascer de novo!' Ele era um senhor de idade e ele ficou pensando como ele ia nascer de novo. Se ele já era velho, ele ia entrar no ventre da mãe dele? Não. Não é entrar no ventre da mãe pra você nascer de novo. É você se entrosar com os outros numa comunidade, você vai nascer! Se você vive isolado, você vive uma vida de tristeza. Você não sabe que existe nada!

Observamos que Édina e Maria Oliveira freqüentam atividades oferecidas por uma associação de apoio à "Terceira Idade" e que a primeira admitiu sua participação na Igreja como uma maneira de *"ser menos bicho do mato"*. A convivência em comunidade fez com que conhecesse muita gente e participasse de eventos, após o falecimento do seu esposo.

As demais não informaram sobre suas atividades comunitárias além da participação no MOVA-Guarulhos. Depreendemos desse aspecto que a freqüência ao núcleo de alfabetização tem se constituído, para a maioria dos sujeitos desta pesquisa, no principal meio de interação social. Dito de outro modo, a alteração da rotina promovida pela participação no núcleo de alfabetização trouxe para a vida dessas pessoas uma nova dimensão social na medida em que passaram a ter acesso a condições de convívio com outras pessoas e com bens culturais, os quais não teriam de outro modo.

Sobretudo no caso dos sujeitos desta pesquisa, a abertura de horizontes de interação social foi alargada paulatinamente. Começando pelo diferencial de ter "duas professoras"[59] e passando por todas as situações proporcionadas ao grupo pelos desdobramentos da pesquisa, principalmente aqueles que envolvem reconhecimento interno e externo.

No âmbito da própria comunidade que abriga o núcleo de alfabetização, alguns membros notabilizaram o fato de a pesquisa ter se desenvolvido com este grupo em detrimento de outros, o que trouxe um significativo sentimento, para a educadora sobretudo, de reconhecimento do seu trabalho. Na sala de aula, os sujeitos da pesquisa também foram alvo de um olhar diferenciado, por parte dos colegas, pelo fato de se ausentarem uma vez por semana durante mais de metade da aula para participar do grupo de pesquisa. As senhoras se sentiam especiais por terem alguém que queriam ouvi-las, alguém que se interessava por suas histórias e que, além disso, ainda as ajudava no aprendizado da leitura e da escrita.

---

[59] Apesar de procurarmos nos posicionar enquanto pesquisadora-formadora e tentar esclarecer, o mais possível, o caráter do nosso trabalho, devemos admitir que fomos vistas, na maior parte do tempo, como "uma professora a mais". Nas palavras de Almeida: *"Estudar com Sebastiana e você, ter duas professoras, sou muito importante, né? Para quem não sabia nada, e não tinha nenhuma, agora ter duas! Eu acho que é muito importante e aprendi alguma coisa também."*

Além da comunidade, elas passaram a se tornar conhecidas por: educadores populares que participavam de processos formativos por nós coordenados e ouviam nossos comentários sobre o trabalho realizado com o grupo pesquisado; participantes de eventos[60] nos quais expusemos o desenvolvimento da pesquisa; integrantes do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Acolhendo, com quem discutimos diversos aspectos deste trabalho; pessoas que acessavam o *site* do Grupo Acolhendo e tomavam conhecimento do projeto em andamento; leitores do periódico *Jornal Maturidades*, no qual publicamos artigo sobre a situação de pessoas idosas que se inserem em movimentos de educação popular; enfim, conforme as colaboradoras eram informadas sobre as formas de divulgação do trabalho e das impressões que nossos interlocutores atestavam sobre o mesmo, elas percebiam uma espécie de reconhecimento externo, por parte de pessoas que elas sequer conheciam, e isso as deixavam orgulhosas e animadas a prosseguir participando das atividades de pesquisa, de formação e de ensino.

Destacamos, nesse contexto, um dos encontros no qual trabalhamos em torno da idéia do uso de metáforas, com figuras de animais, para explicar como avaliamos nossas vidas. Quase todas as participantes escolheram um pássaro para representar a fase atual. Daura escolheu o porco para representar sua vida até a morte do marido: presa num chiqueiro, sendo *"bem alimentada para engordar"*. Depois da morte do esposo, assumiu as características do passarinho, metamorfose possibilitada pela participação na Igreja.

Maria Sousa se comparou a um pássaro preso e posteriormente solto, mas não indicou o momento em que o animal teria se soltado[61]. Lembrou dos sacrifícios para criar os onze filhos e da alegria e dificuldade de reuni-los atualmente. Almeida, por sua vez, percebeu sua própria vida de maneira inversa: era um passarinho solto quando moça e agora se considera presa, sendo o casamento a sua gaiola. Apesar disso, não sonha com mudanças, sente-se bem acomodada na situação atual. A única pessoa que escolheu um animal diferente foi Maria Chacon que indicou o leão como representante de toda a sua vida, desde a infância, porque

---

[60] Durante o desenvolvimento da pesquisa, apresentamos resultados parciais nos seguintes eventos: III Semana de Educação da FEUSP, IV Semana de Educação de Guarulhos, Fórum Mundial de Educação Nova Iguaçu, IV Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos, II Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica (CIPA), Plenária do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos, II Simpósio Internacional de Educação: Pesquisas e Políticas, VIII Encontro de Pesquisadores em Educação da Região Sudeste, Semana da Alfabetização do MOVA São Paulo/2007, Fórum Mundial de Educação Alto Tietê e VI Semana de Educação de Guarulhos. Nos dois últimos eventos, nossas colaboradoras estiveram presentes e encantaram o público com relatos de suas histórias de vida.

[61] Até o final de 2006, Maria Sousa não chegou a explicitar qual teria sido o seu momento-charneira. Apesar de, em alguns momentos, dar a entender que a entrada no núcleo de alfabetização tenha sido algo transformador de sua vida.

sempre gostou desse animal pela sua beleza, poder e posição de destaque em comparação com os demais animais.

No encontro em que as narrativas foram conduzidas pela discussão de momentos decisivos que marcaram a vida de cada colaboradora, pudemos compreender, mais uma vez, que a participação no MOVA-Guarulhos foi e tem sido algo bastante significativo na vida deste grupo.

Maria Oliveira afirmou ter participado de um retiro, promovido pela comunidade, que "abriu sua mente" para algumas mudanças necessárias em sua vida. Não explicitou quais seriam tais mudanças, apenas disse que ainda está tentando realizá-las. Maria Chacon apontou o primeiro ano no MOVA-Guarulhos como algo transformador ao gerar a *"obrigação de sair todo dia"*. Para Édina, voltar a estudar promoveu uma grande mudança na sua história de vida, especialmente para a superação de sua timidez. Almeida teve o conjunto de sua narrativa permeada com as mudanças promovidas após sua ousadia de se tornar estudante. Maria Sousa, por sua vez, narrou vários fatos que mudaram sua rotina: *"A família foi indo embora aos poucos. Casamentos de filhos, mortes... Eu sempre vivia presa. Vivia que nem muda, agora virei matraca. Foi a escola que me animou."*

Vemos, assim, que o conjunto das narrativas a nós confiadas oferecem um rico e denso apanhado de informações que nos possibilitam a reflexão sobre variados aspectos diretamente ligados à alfabetização de adultos. A busca da compreensão do objeto que o presente trabalho se preocupou em analisar constitui a tarefa da parte seguinte, na qual apresentamos nossas considerações acerca da motivação que conduz e mantém indivíduos idosos em um núcleo de alfabetização do MOVA-Guarulhos.

Considerações finais

Sem medo de ser falante. Essa fórmula sintetiza nossa compreensão sobre a motivação de pessoas idosas para freqüentar uma turma de alfabetização. "Sem medo" porque a palavra "medo" era uma das mais recorrentes nas narrativas sobre os sentimentos relacionados à sua própria existência humana: medo de falar e, assim, se expor. Em suma, medo de mostrar ao mundo suas dificuldades de interação – atribuídas à situação de letramento a-funcional – por saber que, invariavelmente, a discriminação seria a contrapartida oferecida para as suas vicissitudes. "Ser falante" porque a superação do medo de falar é o principal elemento de caracterização das novas identidades construídas a partir do viver criativo propiciado pela convivência no MOVA-Guarulhos, ou seja, o novo ser se destaca como alguém que, agora, consegue falar.

Lembrando a definição winnicottiana de criatividade: "o fazer que emerge do ser" (WINNICOTT, 1975, 1999), ou ainda, "no viver criativo, tanto você como eu descobrimos que tudo aquilo que fazemos fortalece o sentimento de que estamos vivos, de que somos nós mesmos" (WINNICOTT, 1999, p. 28), notamos que o sentido de "ser", para os sujeitos estudados, está intrinsecamente ligado às possibilidades de "ser falante", de modo que a atual condição "sem medo de ser falante" é compreendida como o principal dos fatores que direcionam pessoas idosas, em situação de letrismo a-funcional, para um núcleo de alfabetização de jovens e adultos no âmbito de um movimento de educação popular. Não só os fatores que conduzem, mas também aqueles que mantêm essas pessoas em sala de aula constituem a tentativa de síntese em forma das seguintes considerações que, apenas por força do hábito, podem ser chamadas de considerações finais.

Iniciamos a presente dissertação buscando amparo teórico em autores da Sociologia, da Psicologia e da Educação, a fim de esclarecer relevantes aspectos que nosso problema de pesquisa impunha. Desse modo, esboçamos uma tentativa de construção do conceito de "idoso" e culminamos nossa análise sobre o envelhecimento humano com a assunção da inviabilidade de constituir um conceito único que abarque toda a complexidade sócio-cultural-econômico-psíquico-histórica daquilo que comumente chamamos de "pessoa idosa".

Até porque alguns autores consultados (BEAUVOIR, 1990; BOSI, 1994; KACHAR, 2001; e outros) alertaram-nos para o peso inerente à condição sócio-econômica do sujeito na constituição de sua subjetividade, ou seja, caso tivéssemos a ousadia de tentar sustentar um

conceito determinante de pessoa idosa, a partir da experiência vivida com o grupo estudado, teríamos que assumir a particularidade deste conceito por se tratar de uma camada da população que, embora seja maioria em nosso País, apresenta características decorrentes de suas condições objetivas de vida que não podem ser estendidas à totalidade do segmento etário em questão.

Pudemos perceber que alguns pesquisadores do envelhecimento já manifestaram idêntica preocupação. Em pesquisa realizada em 2006 com alunos do programa Universidade Aberta a Terceira Idade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), as autoras declararam:

> Vale salientar a especificidade do grupo investigado nesta pesquisa. Os entrevistados são idosos de classe média e alta e por isso têm uma renda diferenciada da maioria dos aposentados. Além disso, são alunos da PUC, o que indica uma tendência dessas pessoas em participar da vida social, aprender e ocupar o dia-a-dia com atividades motivadoras e desafiantes. Se essa pesquisa tivesse sido feita com idosos asilados, por exemplo, é possível que os resultados fossem bastante distintos (LESBAUPIN; MALERBI, 2006, p.64).

Em nosso caso, tratamos de um grupo de mulheres de baixa renda. A maioria sobrevive com uma pensão conquistada pela perda do esposo. Quase todas as pensões no valor de um salário mínimo. A vida social dessas mulheres é basicamente restrita à participação no MOVA-Guarulhos e às atividades religiosas oferecidas pela comunidade católica que acolhe o núcleo de alfabetização. Passam a maior parte do tempo em casa, cumprindo o desafio de ficar sozinha ou cuidar dos netos. Quando saem de casa, hospitais públicos são o destino mais freqüente. As raras oportunidades de passeios são oferecidas pela Igreja (visita a santuários ou retiros), o que tornou as atividades externas, que compuseram o conjunto de estratégias de coleta de dados desta pesquisa, algo muito especial na formação cultural de cada uma delas.

O contraste entre os grupos de alunos da PUC-SP e do MOVA-Guarulhos corrobora o que Beauvoir já havia anunciado:

> Quando o velho não é vítima das condições econômicas e fisiológicas que o reduzem ao estado de sub-homem, permanece, ao longo das alterações da senescência, o indivíduo que foi: sua última idade depende em grande parte de sua maturidade. [...] A doença e o contexto social podem arruinar o fim de uma existência ativa e generosa. As opções anteriores e os acidentes presentes interferem para dar a cada velhice o seu aspecto (BEAUVOIR, 1990, p. 619).

Uma vez reconhecida a impossibilidade de estabelecer um consenso acerca do "ser idoso", passamos a buscar elementos que nos auxiliassem a elucidar as características sócio-

culturais da sociedade em que vivem os sujeitos desta pesquisa e, assim, fizemos uma breve análise sobre a modernidade líquida naquilo que toca diretamente o grupo estudado. Primeiramente, destacamos uma mudança essencial de valores imposta pelo mundo pós-moderno: a transitoriedade que sobrepuja a durabilidade. Ou seja, na sociedade marcada pelo consumo incessante, mais vale um produto sujeito a constantes atualizações que algo durável; mais vale o descartável efêmero, que um bem resistente e longevo. Transpondo a análise sobre as mercadorias na sociedade de consumo para a representação social atribuída ao grupo estudado, pudemos observar facilmente o impacto dessa mudança de valor na vida de sujeitos em idade avançada: são pessoas que não correspondem ao ideal de transitoriedade, de atualização constante. Sua existência denuncia a falência do projeto pós-moderno que hipervaloriza a vertiginosa busca pelo "último modelo", "com mais funções", "edição atualizada".

Antes mesmo da criação do paradigma da modernidade líquida, Beauvoir antevira:

> No seio de um mundo imóvel, se o idoso se empenhou em progredir, vê-se mais adiantado do que aqueles que partiram depois dele. Não acontece o mesmo no mundo móvel de hoje. O devir individual inscreve-se num devir social com o qual não coincide: esse desnível produz-se em detrimento do homem velho, que se vê necessariamente atrasado em relação ao seu tempo. Para seguir adiante, ele precisa arrancar-se de um passado que o aprisiona cada vez mais estreitamente: sua marcha é lenta. [...] No seio da mudança, ele permanece o mesmo: está condenado à obsolência (BEAUVOIR, 1990, p. 470).

Ao intuir o desprestígio incutido na denúncia dos valores da modernidade líquida, esses sujeitos percebem poucas opções de sobrevivência no mundo letrado: ou admitem a desvalorização decorrente da estigmatização (pela origem, pelo fato de ser mulher, por ser afrodescendente, pela idade, pela pobreza, pela situação de letramento a-funcional) ou engajam-se na superação do atributo estigmatizante que pode ser modificado. Sem ter como mudar sua origem, sexo e cor; sem poder voltar atrás nos anos vividos; sem condições objetivas de modificar sua situação sócio-econômica, a única solução é modificar aquilo que ainda é passível de ser alterado: a condição de letramento a-funcional.

Compreendemos como letramento a-funcional a situação na qual se encontra um sujeito que, embora viva em uma sociedade letrada e grafocêntrica, não estabelece uma relação de funcionalidade com a letra de modo que a língua escrita não faça parte do conjunto de conhecimentos dominados por tal indivíduo. O uso desse conceito retira de campo os estigmatizantes termos: analfabeto, iletrado e analfabeto funcional. Ele traz para cena aquilo que de fato ocorre com pessoas adultas em processo de alfabetização: inegavelmente já

possuem conhecimentos sobre a língua escrita – portanto, são letradas –, e buscam apenas estabelecer uma relação de funcionalidade entre a palavra escrita e sua economia psíquica, de acordo com os limites de transformação identitária que o sujeito consegue suportar:

> [...] ler é isso: passar meu ser do lado do outro, fazer renascer a alteridade por meio da minha voz, da minha vida mesmo, e dessa operação maiêutica, eu mesmo nasço, torno-me outro, faço-me "nascer" dando origem ao outro (BIARNÈS, 1998, p. 148).

Partindo desse pressuposto, recorremos à teoria da transicionalidade para esclarecer exatamente este ponto: quanto mais a leitura e a escrita fizerem sentido para o sujeito, maior a possibilidade da língua escrita se constituir enquanto um objeto transicional e, conseqüentemente, oportunidade do fazer criativo – aquele fazer que nos assegura a existência, garantindo a saúde psíquica, na perspectiva de que "viver vale a pena" . Dito de outro modo, a aprendizagem da leitura e da escrita acontece quando o alfabetizando consegue estabelecer algum tipo de funcionalidade para a letra em sua vida, seja para: ler a Bíblia, ler e escrever cartas, identificar letreiros de ônibus, compreender cartazes e avisos em geral, e tantas outras funções apontadas por nossos sujeitos. Certamente, a percepção da funcionalidade não é o único elemento determinante da aprendizagem. Presumimos outros fatores que influenciam diretamente na construção dos conhecimentos acerca da língua escrita. No entanto, não faz parte dos objetivos deste trabalho discutir as dificuldades de aprendizagem. Ao contrário, pretendemos evidenciar suas condições de viabilidade na medida em que direcionamos nossa atenção para as questões relacionadas à motivação.

Vale lembrar que todos os sujeitos participantes nesta pesquisa chegaram ao núcleo de alfabetização por meio de um convite pessoal, ou seja, a idéia de freqüentar uma sala de aula surgiu a partir de um chamamento dirigido diretamente à sua pessoa, por vezes de forma até insistente. Apenas uma das senhoras atendeu ao aviso geral dado nos informes finais da missa. As demais foram convidadas pessoalmente pela própria educadora ou por alguém que já compunha o núcleo. Todas elas salientaram que o modo como o convite aconteceu, com palavras de incentivo e destacando a capacidade que todo ser humano tem para aprender, foi determinante para a decisão de ir para a sala de aula. Isso reforça a demonstração de como a proximidade entre os integrantes do MOVA-Guarulhos tem um papel importante na conquista e manutenção dos educandos em sala de aula. E aponta também uma das razões para a preferência pelo MOVA-Guarulhos em detrimento do oferecimento de vagas em escolas formais. Os outros pretextos alegados são: proximidade da residência, conveniência do horário matutino e facilidade de compreensão das aulas.

O universo de pessoas estudado, marcado pela precariedade das condições de subsistência, inscreve-se na caracterização do sujeito oprimido formulada por Paulo Freire (1987, 2002). Falamos de seres históricos: sete mulheres que "estão sendo" num mundo onde a opressão se manifesta de diversas maneiras. Quando crianças foram oprimidas pelos pais que não facilitaram o acesso à escolarização. Os pais, por sua vez, constituíram-se enquanto sujeitos também imersos na opressão, conhecida por nós nas aulas de História, típica dos meios rurais no início do século XX.

O direito à educação foi apenas um dos negados dentre uma ampla lista assegurada pela Constituição Federal[62]. Com a saída da opressão vivida durante a infância e a adolescência na casa dos pais, um segundo tipo inaugura-se: o casamento como libertação do jugo paterno e nova forma de tolhimento social. Todas as senhoras participantes da pesquisa viveram casadas durante mais da metade do seu tempo de vida. A maioria dos relatos sobre a relação com o esposo revelou ressentimentos decorrentes da forma de tratamento imposta: opressão manifesta no controle financeiro e comportamental. Não raramente os esposos – com baixo nível de escolarização, porém superior ao da mulher – lançavam mão de comentários perniciosos sobre a condição de letramento a-funcional para ridicularizar, inferiorizar e, assim, justificar sua posição de comando nas decisões familiares.

E não é apenas o ambiente familiar, da casa do pai à casa do esposo, que surge nas histórias de vida como palco de opressão. Fora de casa, ela aparece ainda com mais vigor na forma da discriminação sofrida pelos sujeitos reconhecidos como "incapazes" de compreender a língua escrita. Os numerosos casos de humilhação narrados são provas mais que evidentes da insensibilidade que permeia nossa sociedade no que diz respeito à forma de tratamento de pessoas que se encontram em situação de letramento a-funcional.

Cientes de todas essas instâncias opressoras, os sujeitos refugiam-se na "cultura do silêncio". O silêncio inscreve-se no bojo da vergonha de si costumeiramente presente nos relatos, fruto do encontro dos sentimentos de inferioridade e de exposição. Em função da vergonha, muitos dos sujeitos haviam se isolado do convívio social até engajarem-se no MOVA-Guarulhos. Portanto, de acordo com a avaliação das educandas, a freqüência ao

---

[62] Conf. Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Complementarmente, o artigo seguinte assegura como direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim (Art. 7º, IV).

núcleo de alfabetização tem facilitado sobremaneira a destruição da vergonha de si na medida em que oferece condições para o desenvolvimento de habilidades que influenciam diretamente no isolamento imposto pela vergonha que provoca o sentimento de ser-menos. O falar é a principal delas.

Conforme expusemos ao longo deste trabalho, os sujeitos estudados têm consciência da estigmatização sofrida em decorrência de sua situação de letramento a-funcional. Eles também reconhecem que pessoas nessa situação possuem um modo de falar característico, que as denunciam como portadores de parcos conhecimentos acerca da língua escrita e das *"coisas de gente sabida, gente que tem estudo"*. Sendo assim, preferem omitir-se das interações sociais que correrem o risco de ter seu atributo estigmatizante revelado.

No entanto, a participação no MOVA-Guarulhos tem propiciado a oportunidade de exercício da oralidade – mesmo que de maneira informal – a ponto de nossas colaboradoras afirmarem que o maior avanço em relação à sua participação no Movimento tem sido a superação do medo de dirigir-se a e conversar com pessoas, decorrente do aprimoramento do seu modo de falar.

Inicialmente interessadas na investigação dos motivos para a alfabetização, certamente nos surpreendemos ao perceber que a alfabetização estritamente dita não se constituía enquanto principal fonte de motivação para a permanência no núcleo de alfabetização. Ela pode até ter sido o motivo principal da entrada no núcleo. Contudo, a oportunidade de convivência num grupo etariamente heterogêneo, unido em torno da escrita enquanto objeto de conhecimento a ser construído por todos, convivência esta permeada por situações facilitadoras do desenvolvimento da oralidade numa perspectiva não-estigmatizante, desponta para o grupo estudado como um elemento essencial na explicação do "por que estamos aqui".

Nesse sentido, afirmamos que a motivação para a freqüência ao núcleo de alfabetização deve-se menos ao aprendizado da língua escrita que a oportunidade de interação social. Caso contrário, como compreender declarações do tipo: *"enquanto tiver MOVA, estarei aqui. Espero que dure, pelo menos, mais uns dez anos..."* ou *"a melhor coisa que o MOVA trouxe para a minha vida foram as amizades"* ou ainda *"eu venho estudar porque é melhor do que ficar sozinha em casa"*?

Diante de tais alegações, nossas considerações finais não poderiam alinhar-se no lugar comum das observações sobre EJA que tendem a afirmar como motivação para a entrada ou retorno em oportunidades de escolarização o fato de o adulto desejar: ler a Bíblia, locomover-se na cidade, comunicar-se por meio da escrita, ajudar os filhos na escola, tomar conta dos próprios negócios e tantas outras necessidades impostas pela sociedade grafocêntrica também

apontadas por nossas colaboradoras. Não negamos a existência desses fatores como componentes da motivação; no entanto, ao contrário do que muitos poderiam esperar, eles não são o ponto fundamental.

A despeito do desejo de superação da condição de sujeito letrado cuja leitura e escrita precisam ser terceirizadas – condição já modificada em diferentes níveis – a auto-avaliação dos avanços obtidos no campo da comunicação oral orientam os sujeitos estudados para a declaração de que tomar a conquista da alfabetização, estritamente dita, como a principal motivação para a participação num movimento popular de educação equivale a reduzir, ingenuamente, um universo muito amplo de atribuições de sentido ao ato de estudar. Destacamos uma reveladora síntese elaborada por Maria Sousa:

> Eu era uma pessoa discriminada, que vivia presa dentro de casa, que não sabia nem conversar direito com as pessoas. Hoje, sou livre, não sou presa dentro de casa, já converso. Não abertamente porque muitas palavras eu tropico. Tem palavra que eu não consigo falar direito porque tenho a língua pregada. Ninguém acredita, mas eu tenho. As palavras que eu sei que eu não consigo falar direito eu nem quero pronunciar porque tenho medo de falar errado e ser caçoada. Pouco a pouco, eu estou perdendo o medo de falar. Na alfabetização eu aprendi a falar melhor e agora eu não tenho mais vergonha de conversar na frente dos outros. Até agora, eu consegui superar poucas dificuldades de leitura e de escrita: ler eu não consegui ainda e escrever tenho que copiar. Ainda não me considero uma pessoa alfabetizada, mas, pelo menos, já consigo me virar sozinha. E eu sei que, se não estivesse no MOVA, não teria vivido coisas tão gratificantes.

O emaranhado de motivos – constituído pelo desejo de superar a necessidade de terceirização da escrita e pelos avanços da interação social, propiciados pela sensação de aprimoramento da expressão oral – remete-nos aos limites negociáveis em todo ato de aprendizagem. Nesse sentido:

> Se a língua determina parte de nossa identidade, há motivos para que negociemos o que queremos ou não aprender. O aprendizado da escrita inclui uma outra cultura e uma outra linguagem diferente da oral, embora com ela relacionada (PEREIRA, 2007, p. 158).

No caso dos sujeitos estudados, a negociação passa diretamente pela redescoberta da linguagem oral como possibilidade de reconstrução identitária. Dito de outro modo, aprender a ler e a escrever é inegavelmente importante; contudo, situar-se no mundo como sujeito portador de uma fala não-estigmatizada é algo tão valioso quanto mostrar-se publicamente como um sujeito alfabetizado.

Insistimos no fato de que o domínio da leitura e da escrita também é um desejo acalentado pelos sujeitos desta pesquisa. Contudo, a freqüência ao núcleo de alfabetização

traz muitas outras vantagens que não passam despercebidas por quem está cansada de ser reconhecida e humilhada como "analfabeta" até pelo jeito de falar.

Ausentar-se de casa por algumas horas por dia, quatro dias por semana, tem sido para as sete mulheres idosas estudadas uma oportunidade de viver criativamente. Na sala de aula, elas interagem com outras pessoas em igual condição de exclusão social e trajetórias de vida diferentes da sua, mas com muitas semelhanças. O contato com essas pessoas, distinto da costumeira interação social limitada ao círculo familiar e à humilhante freqüência a hospitais públicos, tem acrescentado ao repertório lingüístico do grupo em questão um aprimoramento que se traduz em: desenvoltura, superação da vergonha, elevação da auto-estima e gratidão.

A pessoa da educadora popular responsável pelo núcleo de alfabetização surge como alguém a quem se deve toda gratidão e respeito. Como mediadoras não só da relação entre cada educando e a língua escrita enquanto objeto de conhecimento, mas também das relações entre os falantes da Língua Portuguesa presentes na sala de aula – cada um com seu sotaque e sua bagagem semântica própria –, as educadoras que passaram pelo grupo no intercurso desta pesquisa foram apontadas como responsáveis pela possibilidade do viver criativo ao qual nos referimos. Os sujeitos não negligenciam o reconhecimento pelo esforço das voluntárias e imputam a elas a responsabilidade por ainda estarem freqüentando o núcleo. Em momentos de queixa reflexiva, algumas senhoras deixavam escapar: *"se a Sebastiana não insistisse tanto, nem sei se eu ainda estaria aqui..."*

As descobertas apresentadas alimentam nosso interesse de prosseguir os estudos acerca da motivação para freqüentar um movimento popular de alfabetização. A próxima investigação contará com a vantagem de partir de algumas certezas até então garantidas: o acesso ao código escrito não é a principal fonte de motivação para a permanência de alguns educandos, as conquistas no campo da oralidade podem sobrepujar os avanços ligados diretamente à língua escrita e, o que parece mais instigante, as ações de EJA precisam levar em conta essa realidade.

Encerramos esta pesquisa num momento histórico no qual a EJA no Brasil tem destaque pelo fato de, pela primeira vez, ser assumida como política pública de Educação Básica[63]. Além do favorecimento da criação de vagas em escolas regulares, as atuais medidas

---

[63] O cenário educacional do segundo semestre do ano de 2007 foi marcado pela substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB). Tal mudança possibilitou a inserção da EJA (já reconhecida como modalidade educacional desde a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, porém com financiamento vetado no primeiro Fundo) na política nacional de financiamento da Educação Básica. Desse modo, a EJA passa a ter financiamento próprio, saindo, portanto, do campo dos programas para o campo da política pública, apesar de ter o menor fator de ponderação (0,7 – aproximadamente

empreendidas pelo Governo Federal incluem o fomento de uma campanha alfabetizadora de abrangência nacional. Por meio do Brasil Alfabetizado[64], milhares de pessoas – jovens, adultas e idosas – em situação de letramento a-funcional estão tendo acesso a uma oportunidade de construir conhecimentos acerca da leitura e da escrita. Esse acesso, no entanto, é limitado ao período máximo de oito meses, com possibilidade (nem sempre efetivada) de renovação da turma. Paralelamente ao ensino formal, por meio da EJA em escolas regulares estaduais e municipais, e à campanha induzida pelo Governo Federal, os movimentos de educação popular – destacadamente o MOVA – têm se empenhado em manter uma atuação alinhada aos ideais freireanos, fazendo valer o pressuposto de que a educação só faz sentido quando comprometida com a emancipação dos sujeitos nela envolvidos.

Diante dos resultados de nossa pesquisa, indagamos: como adequar as campanhas alfabetizadoras – que, pela própria constituição enquanto campanha, limitam o prazo de permanência dos educandos a menos de um ano – às expectativas da população para a qual elas se destinam? Como resguardar os princípios da educação popular junto a um grupo que vê no incremento de sua comunicação verbal o grau máximo de emancipação? Como fazer o "Movimento se movimentar" e, ao mesmo tempo, respeitar os sujeitos que intencionam nele permanecer por uma década? Como formar educadores capazes de mediar a construção de conhecimento dispersa no caldo de motivação aqui apresentado?

São muitas as questões suscitadas pelo desfecho de nosso estudo junto a um grupo de estudantes idosas. Elencamos apenas aquelas que, no momento, parecem-nos mais profícuas. Tantas outras residem nas entrelinhas deste trabalho. Certamente, o mesmo problema investigado em outro segmento etário poderia nos oferecer valioso material para um estudo comparativo. Até para avaliarmos se o fator etário é mesmo tão importante para a distinção da motivação que sustenta os integrantes de um movimento de alfabetização. Comparações entre educandos inseridos na educação formal e não-formal também seriam interessantes, inclusive para aprofundar a avaliação das críticas, feitas pelos sujeitos que tiveram experiências na rede formal de ensino, ao modo desmotivador como ocorrem as relações entre educador e educando nas escolas formais.

Enfim, o caminho está aberto. E há espaço para muitos viajantes! Esperamos ter contribuído para os estudos sobre EJA no Brasil. Nem tanto pelo que afirmamos, mais pelo

---

R$ 662,00 aluno/ano) e ser instituída uma cláusula de barreira de 10%, ou seja, dos recursos do fundo o município ou estado não pode gastar mais de 10% com essa modalidade. Mesmo com tais restrições, o avanço é inegável.

[64] Programa Federal, criado em 2003, com o objetivo de repassar recursos para estados e municípios (até 2007, empresas e Organizações Não-Governamentais também poderiam firmar convênio) voltados para a manutenção de ações alfabetizadoras de jovens e adultos em âmbito nacional.

que instigamos a questionar a partir de uma pesquisa qualitativa junto a um universo muito restrito: sete mulheres idosas, migrantes, moradoras da periferia, pobres, “analfabetas” e portadoras de todos os estigmas decorrentes dessa caracterização. Muito do que poderia ser pensado e dito a respeito do problema investigado foge aos tradicionais limites das considerações finais de uma escrita acadêmica. Deixemos aos futuros investigadores, dentre os quais pretendemos nos incluir, a tarefa de desvelar o que as histórias de vida têm a nos ensinar sobre a participação de jovens, adultos e idosos em iniciativas de EJA, na cidade e no campo, no Brasil e no mundo.

Foto 14

25/10/2006

Educandas do MOVA-Guarulhos conversam sob a sombra de uma árvore, no Zoológico Municipal de Guarulhos, enquanto crianças brincam, trajadas com uniforme escolar.

Referências[65]

ALMEIDA, Fernando J.; VALENTE, José A. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Santa Catarina, nº 01, 1997. Disponível em: <http://www.sbc.org.br/bibliotecadigital>. Acesso em: 26 fev. 2007.

ASSOLINI, Filomena E.P.; TFOUNI, Leda V. Letramento e trabalho pedagógico. **Acolhendo a alfabetização nos países de Língua Portuguesa – Revista Eletrônica**. São Paulo, n° 01, 2006. ISSN 1980-7686. p. 36-52. Disponível em: <http://www.mocambras.org>. Acesso em: 28 jan. 2007.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália** – novela sociolingüística. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BENTO, Jorge Olimpio Bento. O século do idoso e o papel do desporto. **Revista Humanidades**. Brasília, n.46, out.1999, p. 15-23.

BIARNÈS, Jean. O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.24, n.2, jul./dez. 1998, p. 137-161.

_____. **Universalité, diversité, sujet dans l'espace pedagogique**. Paris: L'Harmattan, 1999.

---

[65] De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BOM MEIHY, João. C. S. **Augusto & Lea**: Um caso de (des)amor em tempos modernos. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei 10.741**, de 01/10/2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.741.htm> . Acesso em: 24 jun. 2005.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1987.

DELORY-MOMBERGUER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**.** São Paulo, v.32, n.2, maio/ago, 2006, p. 359-371.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontadas pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, v.32, n.2, maio/ago, 2006, p. 345-357.

EMPRESA BRASILEIRA DE INFRAESTRUTURA AEROPORTUÁRIA. <www.infraero.gov.br>. Acesso em: 24 jan. 2007.

EVANS-PRITCHARD, Edward E. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

FERREIRA, Aurélio. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIDMAN, Patrícia C.C. MOVA possibilita acesso à alfabetização. **Jornal Maturidades**, São Paulo, set. 2007 Disponível em: <www.portaldoenvelhecimento.pucsp.br>. Acesso em: 29 set. 2007.

_____. Alfabetização de idosos: uma ação necessária, um desafio emergente. In: III Semana da Educação 2005 - Educação é cultura, cultura é educação?, 2005, São Paulo: FEUSP. Disponível em CD-ROM.

_____. Quem está preparado para alfabetizar idosos?, 2005. Trabalho apresentado à Semana de Educação: Saberes que humanizam, cidade que educa, 4., Guarulhos, 2005.

_____. Formação de Educadores da EJA: Importância das histórias de vida dos jovens e adultos no trabalho educativo. 2006. Trabalho apresentado à Plenária do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. O idoso como sujeito de alfabetização. 2006. Trabalho apresentado ao IV Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, 2006.

_____. Fotobiografia e alfabetização. 2007. Trabalho apresentado à Semana da Alfabetização do MOVA-São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. Alfabetização de idosas no MOVA-Guarulhos. 2007. Trabalho apresentado ao Fórum Mundial de Educação Alto Tietê, Mogi das Cruzes, 2007.

_____. Alfabetização de idosas: o relato de quem está vivenciando o processo. 2007. Trabalho apresentado à Semana de Educação: Educação: direito ao conhecimento, à arte e à vida, 6., Guarulhos, 2007.

_____. Grupo de alunos do MOVA-Guarulhos, participantes da pesquisa "Alfabetização de idosos..." em visita ao Zoológico Municipal de Guarulhos e ao Lago dos Patos: registro fotográfico. Disponível em: <http://www.projetoacolhendo.org/proacolhefotos/005zoo25out2006003movaguarulhos/index.html>. Acesso em: 29 nov. 2007.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas da Terceira Idade. Disponível em: <www.fpa.org.br/area/pesquisaidosos>. Acesso em: 28 nov. 2007.

GALVÃO, Ana M.O.; DI PIERRO, Maria C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. 11ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOODY, Jack. **A lógica da escrita e a organização da sociedade**. Lisboa: Edições 90, 1986.

GUARULHOS. Decreto 21.544, de 14 de março de 2002. Dispõe sobre a instituição do programa denominado Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Guarulhos –

MOVA-GUARULHOS e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Guarulhos, SP, 15 mar. 2002, p. 02.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Regulamenta o programa educacional MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MOVA-Guarulhos, fixa diretrizes para a celebração, execução e fiscalização de convênios para a implantação de núcleos do referido programa e os valores dos recursos financeiros a serem repassados às instituições convenentes, nos termos do Decreto Municipal n. 21.544, de 14 de março de 2002, e dá outras providências. Portaria 4/2002-SE, de 22 de abril de 2002. **Diário Oficial do Município**, Guarulhos, SP, 03 maio 2002, p. 10.

_____. Decreto 23.560, de 20 de dezembro de 2005. Altera o Decreto Municipal nº 21.544, de 13 de março de 2002, que instituiu o Programa denominado Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Guarulhos - MOVA-GUARULHOS. **Diário Oficial do Município**, Guarulhos, SP, 20 dez. 2005, p. 02-03.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Regulamenta o programa educacional MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS – MOVA-GUARULHOS, e dá outras providências. Portaria 22/2005-SE, de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial do Município**, Guarulhos, SP, 20 dez. 2005, p. 12-13.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Reedição parcial das normas concernentes ao regulamento do PROGRAMA DO MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS – MOVA-GUARULHOS. Portaria 42/2007-SE, de 07 de dezembro de 2007. **Diário Oficial do Município**, Guarulhos, SP, 07 dez. 2007, p. 17-18.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth. **Ensaio semiótico sobre a vergonha**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil já tem mais de 180 milhões de habitantes. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 31 ago. 2004.

_____. Produto Interno Bruto dos Municípios. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 27 nov. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KACHAR, Vitória. **Terceira Idade e Informática**: aprender revelando potencialidades. São Paulo: Cortez, 2003.

KACHAR, Vitória (Org.). **Longevidade**: um novo desafio para a educação. São Paulo: Cortez, 2001.

LEANDRO, Expedito. **Guarulhos**: a formação de uma metrópole. São Paulo: CDDH, 1998.

LESBAUPIN, Sandra F.; MALERBI, Fani. O idoso por ele mesmo. **Kairós**. São Paulo, 9 (2), dez. 2006, p. 51-67.

LIMA, Mariuza P. **Gerontologia educacional**: uma pedagogia específica para o idoso: uma nova concepção de velhice. São Paulo: LTr, 2000.

MONTEIRO, Pedro P. Envelhecimento: rumo ao novo paradigma. **Revista Kairós**. São Paulo, v. 3, 1998, pp. 53-61.

NÉRI, Anita L. **Envelhecer num país de jovens**: significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

_____. **Palavras-chave em gerontologia**. São Paulo: Editora Alínea, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOVAES, Maria H. **Psicologia da Terceira Idade**: conquistas possíveis e rupturas necessárias. Paulo de Frontin: Grypho, 1995.

PEREIRA, Luzia E. **O nascimento do estranho na cidade de São Paulo**: analfabetismo e estigma. 2007, 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PÉREZ, C.L.V. **Professoras alfabetizadoras**: histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, v.32, n.2, maio/ago., 2006. p. 329-343.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARULHOS. <www.guarulhos.sp.gov.br> Acesso em: 24 jan. 2007.

SCHIRRMACHER, Frank. **A revolução dos idosos**: o que muda no mundo com o aumento da população mais velha. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

SILVA, Nilce. **Falar, ler, escrever**: um estudo sobre o processo de formação de adultos lusófonos em situação de pouca escolarização. 2001, 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. **Exclusão social**: espaço de criação como alternativa educacional. São Paulo: Ieditora, 2003.

_____. Em busca de narizes falsos: o autor autobiográfico em memoriais docentes. (no prelo).

SILVA, Nilce; CASCAPERA, Claudia. Espaço de criação segundo Biarnès. **Jornal da USP**. Ano XVIII, nº 662, de 13 a 19 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2003/jusp662/pag02.htm>. Acesso em: 08 jul. 2005.

SILVA, Nilce; FRIDMAN, Patrícia C.C. **Vovós estudantes**: uma análise sobre idosas em processo de alfabetização. Trabalho apresentado ao Seminário Internacional de Educação, 2., 2006, São Paulo.

SILVA, Nilce; FRIDMAN, Patrícia C.C.; FERREIRA, Cléa. O diálogo entre pesquisas autobiográficas na FEUSP: um recorte singular no âmbito do projeto Acolhendo. In: II Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto)biográfica, 2006. Salvador: EDUNEB, 2006. Disponível em CD-ROM.

SILVA, Nilce; PEREIRA, Luzia E.; FRIDMAN, Patrícia C.C. Exclusão na sociedade brasileira pós-colonial, língua portuguesa e o papel da instituição escolar. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Vitoria: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. v. 1. p. 139-139.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. Transitional objects and Transitional Phenomena. **Through pediatrics to psycho-analysis**. Londres: Karnac Books and the Institute of Psycho-analysis, 1992. p. 229-242.

_____. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista

Durante o mês de dezembro, todas as colaboradoras foram entrevistadas individualmente. Com exceção de Almeida que preferiu conceder a entrevista na igreja, as demais convidaram a pesquisadora para conhecer suas casas. Notamos a preocupação de preparar um lanche especial para recebê-la. Cada entrevista teve, em torno de, uma hora de duração e foi gravada em fita cassete.

Previamente, foi elaborado um roteiro único para estruturar todas as entrevistas. Contudo, as peculiaridades de cada sujeito suscitaram perguntas específicas não previstas no roteiro geral:

1- Data e local de nascimento
2- Onde viveu a infância: o que fazia? Por que não estudou? Tinha vontade de estudar?
3- Quando criança já sentia os efeitos da "não-alfabetização"? Como?
4- Da infância para a adolescência houve oportunidade ou interesse em relação ao estudo?
5- Quais as maiores dificuldades antes da alfabetização?
6- A falta da alfabetização tinha alguma influência na auto-estima?
7- A situação de não-alfabetização é um problema generalizado na família?
8- Acredita ser possível viver nos dias atuais sem ser alfabetizado?
9- O problema da alfabetização é apenas individual ou é um problema social, cultural, político?
10- Em que momento da vida percebeu que a alfabetização seria necessária e quanto tempo depois disso levou para buscá-la?
11- Qual o critério para escolha do local para alfabetização?
12- Acredita que a escola pública e formal pode e deve alfabetizar idosos?
13- Como a família e os alunos reagiram em relação aos seus estudos?
14- Qual a sensação no primeiro dia de aula?
15- Quais as principais dificuldades e o que conseguiu dominar?
16- A alfabetização trouxe algo além das letras?
17- Quais os objetivos futuros em relação à continuidade dos estudos?
18- Para terminar, em poucas palavras, o que o nosso encontro lhe proporcionou? Contribuiu para a alfabetização?

APÊNDICE B
TRANSCRIAÇÕES DE HISTÓRIAS DE VIDA

"*Fiquei tanto tempo sem estudar porque eu não procurei, eu não tive tempo. E outra também porque meu esposo não deixava.*"

Nasci no município de Nazaré Paulista. Não na cidade, nasci em um sítio. Dia 10 de dezembro de 1945. De minha infância não tenho muita coisa para contar porque trabalhava na roça com meus pais. Eu trabalhei cortando lenha, limpando milho com a enxadinha que ganhei do meu pai como presente de aniversário quando completei sete anos. Ele entregou o embrulho dizendo que aquilo seria a minha caneta. No fundo, eu queria mesmo era uma boneca.

Trabalhei fazendo tijolinho, com cinco anos. Com oito anos comecei a fazer tudo, lavava roupa para minha mãe, não tinha tanque, nem bacia. Usava uma gamela de pau bem grande que a minha mãe fazia. Lavava no rio. Lá perto de casa tinha pedra grande, não tinha escova para escovar roupa... Só lavava batido na pedra e com a mão. Eu não tinha força e a mãe deixava toda a roupa da família toda para eu lavar. Não se engomava depois, do jeito que secava a roupa vestia.

A gente não passeava e nesse tempo não tinha rádio, televisão... Eu não conhecia nem hora. Acredita nisso? Meus pais não tinham relógio, eles viviam como índio e eu só aprendi essa coisa de hora depois que me casei, já com 20 anos de idade.

Lá no sítio, não tinha hora, não tinha televisão, não tinha rádio, não tinha luz, só lamparina. Também não tinha escola perto. Eu tinha vontade de estudar, mas meus pais não colocavam. Quando a gente ia para a cidade, eu conversava com mocinhas da mesma idade que estudavam e ficava com muita vontade de ir para a escola. Os meus irmãos pediam para o pai mudar de lá para ficar perto de uma escola, mas ele dizia que não tinha lugar para a gente ir. E assim eu e os meus dois irmãos crescemos sem estudo. Um deles chegou a estudar depois de adulto, mas o outro é como eu ainda hoje: mal sabe assinar o nome.

Eu nem imaginava como era a escola. O que sabia vinha das conversas das moças da cidade e o que eu queria mesmo era poder escrever um bilhete como elas.

O meu primeiro contato com a escola foi quando meus filhos começaram a estudar. Eu tinha que levar, tinha que buscar, tinha que ir em reunião. Meu esposo não ia. Os meus meninos todos estudavam, mas meu marido não ia às reuniões. Ele estudou até a quarta série, quando já era adulto, e sempre se achou muito sabido.

Quando ia às reuniões de pais, eu me sentia humilhada porque precisava assinar e eu não sabia. Tinha que pedir para a professora assinar e nesse momento eu sentia que saber ler e escrever fazia muita falta.

De uns quinze anos para cá as coisas mudaram porque quando eu vim morar aqui no bairro era uma linha só de ônibus e você podia ir e voltar no mesmo ônibus. E agora se eu não souber eu vou lá e não volto. A não ser que eu volte a pé. Eu achei que a necessidade era essa. E que eu precisava entrar para a escola. Agora para ir ao centro de Guarulhos eu estou achando que estou com problema: esses ônibus novos que passam muito rápido. Eu acho que para mim está ruim... a gente que não sabe ler direito vai só pelo número. Pelo número vai e volta.

Mas, eu demorei a procurar uma escola. Quando eu tinha filho pequeno, não podia estudar porque não tinha com quem deixar. Fiquei tanto tempo sem estudar porque eu não procurei, eu não tive tempo. E outra também porque meu esposo não deixava. E quando comecei a procurar só encontrava aula à noite e assim eu não queria. Tinha meus problemas e não queria ir para a escola à noite. Eu até comecei a estudar à noite aqui na igreja mesmo, mas fiquei pouco tempo. Um dia, escutei o aviso na missa e vim procurar essa sala de manhã. É muito melhor para mim. De noite, eu não enxergo bem e não tem ninguém para me buscar.

Para falar a verdade, eu estou na escola, mas eu não estou gravando nada na minha cabeça. Às vezes, faz um ditado para mim, eu até acerto escrever, mas depois que eu leio, eu não consigo lembrar. Como uma vez em que eu anotei o número de telefone das colegas e depois eu não encontrei em meu caderno. Eu não sei porque não estou gravando. Eu tenho uns problemas de labirintite e eu esqueço muitas coisas. Eu esqueço até panela no fogo. Já levanto com a cabeça ruim, torto mesmo, encostando pelas paredes. Ponho panela no fogo lá e saio para outros lugares e deixo lá. Saio andando pela rua e me dá aquele branco que não sei para onde estou indo. Meus meninos dizem*: "mãe, estudar agora do jeito que está é até perigoso passar mal. O carro pode atropelar aí".*

Mesmo com esses problemas, eu sinto que meus filhos estão me valorizando mais. Dando valor à mãe, que a mãe está com vontade de estudar. Eles falam que a mãe tem que saber, que a mãe tem que sair de casa, tem que sair sozinha. Às vezes, não tem companhia toda hora. Tem que sair sozinha, tem que saber como voltar. Se for um lugar mais longe. Conhecer os números. Vai lá em tal número e a gente não sabe. Então, eu acho que é importante. Mas, eu... Até já pensei em sair da escola porque não estou aprendendo, o tempo que estou aqui, eu aprendi muito pouco as coisas. Não sei juntar as letras, as letras tem dois R e eu não sei.

A maior dificuldade quando comecei a estudar foi não saber juntas as letras e passar da lousa para o caderno. Era muito difícil olhar lá e depois passar para o caderno. Agora já faço olhando no livro.

Reconheço que já aprendi um pouco. Alguma coisa eu aprendi, eu não sabia nada. Sabia assinar o nome muito mal. Agora já sei mais alguma coisa. Pouco, mas estou sabendo. Mas ler, que eu queria aprender de uma vez, eu não consigo. Não é que eu não consigo enxergar, eu não consigo ler mesmo. Eu soletro, mas na hora de juntar eu não sei. Não entra na minha cabeça. Formar a palavra...

A gente que não tem estudo não pode fazer muita coisa na vida. Eu não posso ler livro, eu não posso ir em lugar longe, só serviços da roça que a gente sabe. Meus pais não sabem de nada. Minha mãe até hoje na cidade dela faz as coisas dela, vai ao banco, tudo dependendo dos outros. Ela paga para as pessoas fazer as coisas por ela. Tem uma senhora lá que faz toda a papelada que precisa do sítio. Ela vai lá sozinha e faz. Mas, a minha mãe não sabe nada, nada, nada. Se perguntar que letra é essa, ela não sabe se é um O ou se é um A. E já viveu quase 80 anos. Dia 10 agora ela vai fazer 80 anos, na mesma data do meu aniversário. Ela planta as verduras, ela vende, ela conhece dinheiro. A minha avó não conhecia dinheiro. Se fosse para tirar dinheiro assim na frente do povo, ela não tirava porque não sabia qual que era.

Eu conheci dinheiro porque o pai mostrava para mim e falava quanto valia. Daquele dinheiro antigo, nem me recordo mais. Ele mostrava e dizia: *"isso aqui dá para comprar um doce"*. Meu pai também não sabia ler, mas dinheiro ele conhecia.

Trabalhei muito na roça e, depois que me casei, continuei trabalhando em casa. A vida melhorou com o casamento porque eu tinha minha casa e fazia o que queria. Se não quisesse trabalhar, eu não trabalhava. O marido saia e, se eu queria, ia dormir e pronto. Tive seis filhos. Três em casa, nascidos em Nazaré Paulista, e três no hospital, em Guarulhos. Tive que me esforçar muito para cuidar de meus filhos: uma mulher que não sabe nada para levar os seis filhos no posto de saúde, tomar vacina... Eu mesma saia sozinha com as crianças, ia aos postos mais próximos. Eu via as mulheres entrando, eu chegava e perguntava se era lá que estava aplicando as vacinas nas crianças. Tudo que eu precisava saber tinha que perguntar. E quando eu chegava em casa pedia ao meu esposo para ler a carteira da vacina. E guardava na cabeça o dia que precisava levar de novo.

Não é fácil depender dos outros para saber das coisas, tive sorte de nunca ter sido xingada ao pedir uma informação. Sempre pedi *"por favor"* e perguntava. Mas, já vi gente levando xingo, vi informando o endereço errado. A pessoa pergunta onde passa em tal lugar e

a pessoa tomava o ônibus errado e ia. Chegava lá e não era o lugar. É triste a gente não saber ler. A vida é dura. Dura mesmo.

A vida de quem não sabe ler é muito mais difícil do que a de quem sabe. Todo mundo deveria saber bem porque pouquinho não resolve. O que eu sei hoje já dá para ter noção de alguma coisa, já dá para sair de casa, pegar o ônibus, chegar em uma rua e encontrar o endereço, pegar o folheto de mercado e ver algumas ofertas. Antes da escola, eu sabia ver o folheto, mas não sabia os nomes dos produtos. Agora eu já sei. No folheto do mercado agora vem o dia que aquela oferta vale. Terça e quinta, sábado e domingo. Quem não sabe ler pode comprar tudo no dia errado. Isso acontecia muito, a gente ia comprar e comprava errado. Às vezes, o dia da oferta já tinha passado. Ainda não consigo ver bem o dia da oferta. Tem que prestar muita atenção para não errar. Mas até meu esposo que sabe se enrola. Ele foi comprar outro dia feijão e era outro. E ele comprou errado. E ele sabe ler! Não me preocupo muito com essas coisas de oferta porque não sou eu quem faz as compras em casa. Tudo é meu marido. Acho que ele faz assim para não dar dinheiro na minha mão. E quando tem que dar é tudo contadinho. Ele nunca me deu um dinheiro assim pra dizer: *"toma! Isso é seu, gaste com o que você quiser!"* Em toda a minha vida só fui à feira uma vez, por motivo de muita necessidade.

Meu marido se acha muito sabido e, mesmo assim, ainda toma ônibus errado. Então, eu acho que para certas coisas que não se presta atenção sai errado mesmo. E tem gente que mesmo que não sabe ler presta atenção.

Meu marido sempre tomou conta de tudo. Uma vez, ele negociou um terreno e precisava que eu assinasse a escritura no cartório. Só que tinha que apresentar o RG e eu não tinha documento. Pedi que ele me levasse ao centro da cidade para tirar o RG, mas ele fez pouco caso e acabou não levando. Então, eu coloquei na cabeça que tiraria o documento sozinha. Fui perguntando para as pessoas na rua, até que consegui chegar na delegacia, paguei um despachante para preencher o formulário e fiz o RG. No dia de ir ao cartório para resolver a escritura, o marido comentou*: "Ah! E agora? O que nós vamos fazer? Vou ter que te levar pra tirar o RG"*. Joguei o documento em cima dele dizendo*: "Aqui, seu bobo! Está tudo aqui na minha mão!"* O bobo ficou ladino e o ladino ficou bobo.

Se fosse pelo meu marido, eu não teria estudado nunca. Deixar ele nunca deixou. Fui eu que achei que deveria estudar para saber algumas coisas, entender os problemas da vida. Ele falava assim: *"você não sabe nada!"* e eu me cansei disso. Entrei na escola em 2004 e não falei nada para ele. Eu vim escondida, de noite. Falava que ia à igreja. Eu vinha só segunda, quarta e quinta só, porque eram os dias que tinha atividade na igreja. Eu fazia as lições escondida dele e não deixava ele ver o material da escola. Não falava nada para ele. Fazia a lição de casa na hora que ele saía ou na hora que ele ia dormir. Subia na outra casa e fazia. Ele descobriu depois de seis meses, porque eu fiquei doente e a turma foi lá me visitar. Depois disso, fiquei uns meses sem estudar e voltei já na turma da manhã. Então, eu falei para ele que ia voltar a estudar e ele só falou que achava que era besteira estudar com a idade que eu estava. Respondi que besteira era para ele, mas eu ia. Já faz uns três anos que eu estou na escola. Por isso que eu falo que era para eu estar bem adiantada.

De lá para cá, algumas coisas mudaram. A gente quer fazer as coisas, quer sair... Sair, agora eu saio, antes eu não saía. Falo pra ele que vou em tal lugar, depois eu volto. Quando eu casei, eu fiquei um ano sem ir à casa de minha mãe. Ele não deixava eu sair. E eu não ia. Levei dois anos para ter meu primeiro filho. Depois que eu tive o primeiro filho, veio um atrás do outro. Sabe o que ele fazia? Ele mandava eu ir para a casa de minha mãe. Só que ele nunca ia junto. Cada ano um filho, como eu ia? O ônibus era longe. Às vezes, ainda cismava, eu falava para ele ir buscar e meu pai ia de cavalo lá para pegar as crianças.

Meu marido nunca gostou de passear. Eu dizia para ele que antes de morrer eu queria ir para a praia. Eu nunca tinha ido. Um dia, meu menino começou a trabalhar de motorista

para levar cargas para Ilha Bela. Ele falou: *"quer ir para a praia?"* Ele chegou cedo lá em casa e eu não estava muito boa, estava com a cabeça ruim nesse dia. Disse a ele que justo no dia que deu sorte dele me levar eu estava com tontura. Mas, decidi ir. Entrei no carro e fui e aí conheci três praias no mesmo dia. O meu filho me levou em uma, depois fomos em outra, em outra eu entrei na água e foi assim. Conheci. Realizei meu sonho de conhecer a praia. Eu duvidava que a água era salgada. Me contavam e eu não acreditava que a água é salgada. Eu queria eu mesmo sentir e eu fui. Até tirei a foto no meio da água.

Hoje eu posso dizer que além das letras a alfabetização trouxe uma liberdade para a minha vida. Agora já tenho mais liberdade de sair, de conversar com as pessoas, que eu não conversava. Eu era uma pessoa bem escondida mesmo e não tinha assunto para nada. Hoje já converso com as pessoas. Sempre recebia bem, mas não respondia. As pessoas vinham na minha casa e eu recebia bem. Mas, eu ir para a casa dos outros eu não ia não. Hoje, eu vou porque a gente se sente mais livre, sabe mais alguma coisa. Hoje eu considero que estou mais sabida. E outra coisa: me imponho mais nos assuntos familiares. Antes da escola, eu não sabia conversar. Eu tinha medo de soltar minha voz. Estando certa ou errada, eu tinha medo. Não falava. Ficava calada! Hoje eu falo, choro, pinto o sete. Acho que falar, pelo menos, põe as coisas em dia. Se alguma coisa está errada, se seu marido está fazendo as coisas escondido, de hoje por diante, ele vai ter que andar na linha. Com estranho também eu não conversava. Quando eu era moça, eu tinha medo de gente. Tinha medo, vergonha, não sei o que era que não deixava chegar perto das pessoas. Hoje eu só tenho medo de bandido, pessoa que faz mal. Eu converso com todo mundo, mesmo sabendo que muitos não entendem a nossa língua. É que a gente, que veio da roça, fala de um jeito diferente. Saber falar, a gente sabe, mas fala tudo errado, com aquele sotaque caipira. É só abrir a boca que já sabem que a gente é caipira. Mas, mesmo assim, eu falo.

Eu fico pensando que foi a escola que me mudou. Se fosse em outro tempo, eu ia ficar caladinha. Eu ia para cama chorar e ficava lá.

Se Deus me ajudar e eu continuar agüentando, pretendo continuar estudando para saber um pouco mais, pelo menos para ler uma Bíblia, que é o maior sonho que eu tenho: ler a Bíblia e acompanhar no canto lá no folheto. Isso que é meu sonho.

A escola está ensinando. O que não está me ajudando muito é minha memória. Eu esqueço muito. Se a professora ditar assim, eu posso ir até juntando e escrevo a palavra. Se está faltando letra, eu ainda junto. Mas... Enquanto Sebastiana estiver dando aula eu fico. Se estiver sabendo bem, depois eu vou para a escola. A gente já vai de quinta série para lá. Se eu estiver sabendo bem, já resolvendo contas, essas coisas, eu posso até ir. Eu tenho fé de chegar lá, mesmo com meus problemas.

Se alguém me perguntasse que motivo eu tenho para estudar na minha idade eu falaria que queria ser cidadã. Que eu tendo estudo, eu posso ser uma cidadã sabendo das coisas. Como eu não sei nada, eu estou descartada lá para os cantos. Eu quero aparecer mais. Me destacar. Se eu não for para escola, eu vou ficar dormindo. Faço meu serviço mais cedo, que eu faço ainda, durmo ainda por cima das minhas coisas. Quando eu não estou bem, eu tomo meu remédio e deito. Durmo na hora. Tem que dormir, tem que descansar. Na hora que toma remédio, se der uma reação eu já estou deitada. E eu tomo três qualidades de remédio. Todos os dias. Tomo para labirintite, tomo para os ossos e tomo para diabete. Mas, que quero muito continuar com as duas professoras para aprender melhor. Espero que continue tudo: as conversas, os passeios... Pelo menos uma vez por mês já está bom!

"Coisa triste é não saber ler! Dar o segredo da gente para os outros!"

Eu nasci em uma cidade do Maranhão chamada Codó. Sou de 1936. De 27 de agosto de 1936. Da minha infância não tenho muito que falar. A gente morava na roça e a vida era só trabalho. Eu tinha vontade de estudar, mas a escola era muito longe. Meu avô ainda botou professor em casa para ensinar a gente. Só que pegaram o professor querendo namorar as meninas e o pessoal mandou o moço embora. Mal deu tempo de estudar a "carta de ABC". Lá tinha esse negócio de *Carta de ABC*. Depois, tinha uma cartilha. Aí, vinha o primeiro ano. Meu primeiro ano ainda hoje eu me lembro. Tinha um verso no meu livro que falava assim: "Quem nasce para a luta de lutar tem o dever. Combater pela verdade, pelos justos combater." Isso era do livro, eu nem estudei esse livro. Meu pai só comprou para mim para quando eu terminar a cartilha. Esses outros livros ele já tinha lido, para quando eu terminar, estudar. Mas, aí o professor foi embora...

Meu pai incentivava a gente a estudar, mas não ficava professor lá! Então, eu fui para a casa de uma tia em Codó. Eu morava no interior e minha mãe me mandou para poder estudar na cidade, mas quando cheguei lá minha tia tinha um monte de criança. E a gente carregava água na cabeça, não tinha água encanada. Quando era de manhã, antes de eu tomar o café, o que eu fazia era encher um tanque, pegava doze latas de água para minha tia. Eu enchia esse tanque que era para lavar roupa. De tarde eu tinha que banhar as crianças. Só depois disso tudo, eu ia para a escola. Isso não durou muito. Eu passei um mês na casa da minha tia estudando e o marido dela começou a alegar as coisas... Sentava na mesa e dizia: "Maria, eu sou pai Noel só dos meus filhos..." Eu abaixava a cabeça e não falava nada. Além disso, tinha um rapaz que queria namorar comigo. Ele tinha as coisas, trabalhava nas Pernambucanas. Bem moreninho. Ficou doido por mim! Fez uma cartinha e me deu, mas eu não sabia ler. Fiquei morta de vergonha! *"Quem eu vou mandar ler?"* Pedi para uma colega ler para eu escutar, pensando: *"coisa triste é não saber ler! Dar o segredo da gente para os outros!"* Logo teve uma festa de São Sebastião, eu fui para a novena e esse rapaz queria vir comigo, agarradinho na minha mão. Eu estava acompanhada com um priminho que viu o rapaz querendo pegar na minha mão. Esse menino chegou em casa feito a peste e contou para minha tia, contou para o pai dele. Foi uma confusão! Assim que eu pude mandei um recado pedindo para o meu pai vir me buscar.

Depois disso eu não estudei mais. Na minha infância, sabe o que fiz? Casei. Com quinze anos eu estava casada e fui cuidar de filho. Minha infância foi assim. Quando eu casei, ainda tinha vontade de estudar, mas meu marido foi para o interior, ele não queria cidade porque era lavrador e nós fomos trabalhar na roça: plantava arroz, algodão, mandioca... fazia farinha. Saía todo mundo junto de casa, seis horas da manhã, botava os meninos num jumentinho e chegava em casa seis horas da tarde, com os vagalumes já acendendo a luz deles nos caminhos. Era assim, eu não tive infância.

A minha vida começa mesmo aos 38 anos, quando eu comecei a fazer os trabalhos na Igreja. Porque eu era uma pessoa assim desligada das coisas, era muito zangada, qualquer coisinha eu ficava nervosa. E depois que eu entrei no trabalho da Igreja foi como uma luz para mim, como está na Bíblia: nasci de novo como Nicodemos. Sabe a melhor coisa pra gente saber se o mundo existe, você viver ativa, você ter amiga, você ter tudo? É você se colocar numa comunidade. Acaba tudo essa tristeza, essa coisa que a gente tem. Porque quando a gente entra num trabalho da comunidade, a gente nasce de novo! É como aconteceu com Nicodemos. O anjo veio e falou para ele: *"Nasça de novo! Para você viver, você tem que nascer de novo!"* Ele era um senhor de idade e ficou pensando como ia nascer de novo. Se ele já era velho, ele ia entrar no ventre da mãe dele? Não. Não é entrar no ventre da mãe para você nascer de novo. É você se entrosar com os outros numa comunidade. Você vai nascer!

Se você vive isolado, você vive uma vida de tristeza. Você não sabe que existe nada. Eu era assim: só trabalhar e cuidar dos filhos. Mas, depois, eu acordei: *"Não vou viver mais nessa vida!"* A gente tem que viver. Não é por causa da idade que a gente vai ficar de fora da comunidade. É muito bom conhecer as pessoas e fazer oração uns pelos outros. Você conta o seu problema, todo mundo está escutando. A gente faz oração, bota seu nome no ofício. Isso levanta tanto o astral da gente!

O que me levou para o trabalho na Igreja foi o sofrimento grande que eu passei depois que perdi meu marido, o pai de minhas meninas. Quando ele faleceu, a caçula estava com oito anos. Foi uma surpresa a morte dele. Nós jantamos seis horas, todos juntos na mesa... nove horas da noite do dia 15 de novembro, ele faleceu. Deitou para dormir e não acordou mais. Quando ele faleceu, as minhas filhas estavam doentes, com catapora. Estavam tão mal com essa catapora que eu tinha que colocar para dormir em palha de banana para não agarrar na rede. Era rede que nós tínhamos lá. Então, para mim, depois que meu marido faleceu foi um sofrimento.

Não demorei a entrar na Igreja. Eu já participava na missa todo domingo. Mas eu ia assim, escutava a palavra de Deus, era uma coisa assim... qualquer coisa como eu ouvia uma música e pronto. Mas, depois que as coisas chegaram mesmo perto de mim, eu via que tinha que abrir meus olhos e destapar meu ouvido. Foi quando eu mudei de lá, minha irmã foi me buscar e disse: *"minha irmã, não fica aqui. Você está sozinha, seu marido morreu."* Tinha meus primos lá, mas eles eram umas pessoas que gostavam de brincar, gostavam de festa e eu não ligava muito para isso. Daí, eu fui embora. Quando cheguei lá, me lembro desse dia parece que foi hoje. Minha irmã disse assim: *"você quer que faça nessa casa uma reunião católica? Uma celebração?"* Eu disse: *"quero"*.

Ela trouxe tanta gente nesse dia! Cantaram o hino e tudo, foi aquela alegria. Leu uma leitura e falou assim: *"agora todo mundo vai explicar o que disse essa leitura"*. Eu pensei: *"meu Deus! E agora?"* Eu ia à missa, mas não entendia nada. Fiquei meio assim... Todo mundo disse alguma coisa da palavra que foi lida. No final a palavra dizia, eu nunca esqueci disso: *"Quem não fala, as pedras falarão por ele"*. Aquilo me tocou: *"Meu Deus, eu tenho boca, vou precisar das pedras falar por mim?"* Nesse dia eu não falei, fiquei entalada. Não saía a voz e tudo... Mas, depois sabe o que aconteceu para mim?

Formaram uma escola para as crianças e tinham que dar merenda para elas. Um senhor, que até já morreu, me convidou para ser presidente dessa escola. Eu nem sei como, analfabeta, fiquei. Só assinava meu nome de punho em punho. Eu disse: *"meu Deus! Aonde esse homem vai me colocar, meu pai do céu?"* Disse a ele que eu não sabia ler e ele disse que não precisava. Tinha só que saber conta, fazer a merenda das crianças, tudo direitinho. Eu aceitei e me tornei a tesoureira da escolinha. E eu trabalhava num mercado. Vendendo merenda para o pessoal que vem do interior. Fazia sarapatel de bode, fazia carne assada... E tomei mais de conta desse cargo. Quando foi um dia, esse senhor me disse que precisava comprar uma porta para a escola. Só tinha 40 cruzeiros comigo. Procurei um vizinho nosso que era marceneiro e ele disse que fazia uma porta e uma janela justamente por 40 cruzeiros e combinamos o dia de eu pagar. Eu fui tão besta! Sabe que eu fiz? Ele pediu o dinheiro e eu dei. Dei o dinheiro para esse homem e o prazo que era para receber a porta e a janela o homem não deu. Passaram um mês, dois, três meses... e o pessoal me cobrando. Fiquei nervosa! Eu não tinha condição de pagar, o dinheiro que ganhava só dava para manter minhas filhas. Fiquei muito aborrecida e fui lá falar com o marceneiro. Sabe o que ele respondeu? *"Tá bom, dona Daura, eu vou dar essa porta para a senhora não vir ficar aqui na minha porta."* Eu falei que não era por isso, que negócio era negócio e que eu tinha que levar a porta, pois a porta ficava aberta lá na escola. Então, ele fez a porta e levou.

Fiquei três anos sendo diretora e tesoureira dessa escola. Depois desse caso, eu falei que não queria mais. Que era muita responsabilidade esse negócio de tesoureira e eu não

queria mais de jeito nenhum. Além disso, sentia falta de saber ler e escrever para desempenhar essa função. Logo que eu entreguei o cargo, apareceu uma moça chamada Rose dando aula para adulto. Eu ainda comecei estudando com ela. Muito boa essa menina! Mas, ela ficou pouco tempo porque o marido era policial e policial não pára em um lugar. Depois disso, meu tio veio e disse para eu não ficar mais ali porque era muito atrasado, cidade pequena. Fui embora para São Luís com meu tio.

Quando cheguei na casa de meu tio com as minhas meninas que ainda não tinham casado, fui arrumar uma vaguinha no mercado para vender merenda. Mas era tudo fraco, tudo ruim para mim. Eu não me dou com casa alheia. E na casa do meu tio, ele era gente mais ou menos que tinha as coisas, eu notava que eles olhavam para mim com ar de: *"ela vem para cá fazer parte de tudo que nós temos."* Até que eu resolvi sair de lá e ele me arrumou um sítio para cuidar em Ribamar. De São Luís para Ribamar era 20 minutos de ônibus. Era uma casa enorme e eu tinha que tomar conta de tudo. Fiquei bastante tempo até que um dia, o genro da dona da casa disse uma coisa que eu não gostei. Aceito que me chamem de tudo, mas ladrona não, eu sou uma pessoa muito honesta. E ele pegou uma bolsa cheia de dinheiro e colocou na janela. Tinha uma área muito grande ao redor. E tinha um moleque muito traquina. Eu acho que esse moleque foi por lá e achou a bolsa fácil. Quando o homem deu falta da bolsa, virou o bicho. Ficou nervoso demais e falou que o ladrão foi gente de casa mesmo. Eu fiquei pensando: *"Não vai dar certo de eu ficar aqui não. De jeito nenhum."*

Nisso minha irmã tinha vendido a minha casa lá em Codó, cidade onde tinha a minha casinha, e Deus é tão bom que sempre que acontecem essas coisas vem um anjo de Deus. Quando cheguei lá, minha irmã me deu o dinheiro da venda da casa e eu comprei um terreno. Nessa época, eu estava com um namoro lá com um viúvo. Minha filha Sônia tinha casado, fugiu de casa a danada. Eu fiquei só com a Patrícia, a minha neta mais velha. Então, eu pensei: *"sabe de uma coisa? Eu vou me casar!"*

Casamos e ele mesmo fez uma casinha de taipa com o dinheiro da minha antiga casa. Dei o dinheiro na mão dele e ele comprou o material todo e fez a casa. A gente montou um comerciozinho, chama quitanda lá no Norte. No final, chegou um filho dele que ficou uns dois meses por lá. Logo, ele arrumou uma menina... roubou a menina... os pais ficaram chateados e nós também não gostamos porque ele não tinha nada, não tinha onde botar a menina. A coisa foi ficando ruim. Só nós trabalhando e ele pensando que o pai podia sustentar ele e a menina. A situação foi por água abaixo, foi acabando tudo e meu marido até ficou doente. Foi quando eu tive a idéia de passar uns tempos na casa da minha filha para a gente descansar mais e viemos para São Paulo.

Os homens assim não gostam de médico. E ele vivia meio doente. Eu e minha filha tivemos que insistir muito para levá-lo ao hospital. Desde que chegamos minha filha disse que ele não estava bom, que estava muito pálido e com muita tosse. Preto quando fica amarelo é porque está ruim. O médico disse que ele tinha diabete e pneumonia. Dias depois ele teve que ser internado e com 13 dias de hospital ele faleceu.

Nunca mais eu namorei. Eu já estava com cinqüenta e poucos anos. E pensei em me conservar. Não quero ninguém mais na minha vida. Isolei-me no tempo que criava meus filhos, passando muitas coisas por causa do marido e meu Deus me libertou: quando Deus tira o marido da gente é porque ele quer a gente liberta. Então, se Ele me libertou, eu vou viver a minha vida.

Fiquei com essa filha minha, mas a família do genro era muito chata. Ficava só jogando coisa na minha cara e eu não gosto disso. Foi quando eu vim morar em Guarulhos com outra filha. Quando cheguei, vi que a casa dela era pequena e acabei alugando uma casa na Rua Piauí. Morei quase um ano e a dona da casa começou a exigir muita coisa: eu tive que sair e mudei para outra casa. Foi uma vida aqui. Um dia, chegou uma senhora e perguntou se

eu queria pegar um terreno da prefeitura. Peguei o terreno e fiz minha casa na favela Morumbi. Mudei para a favela junto com as meninas, filha casada, neto, tudo...

Fiz dois cômodos bem grandes carregando bloco. Ficava até uma hora esperando o carro pipa para pegar água. Eu sofri tanto ali para fazer aquele barraco... Vendi porque levei uma queda: bati o joelho, machucou e fiquei com problema nele. Quinze dias de muleta, sem poder ir à igreja. Então, pensei: *"não vou ficar aqui, vou embora pra perto da igreja."*

Depois que eu saí da favela, eu melhorei do joelho, porque lá é uma subida. Lá era muito longe para mim... atravessar aquele asfalto... não tinha firmeza no meu joelho. Um tempo depois, soube de um loteamento novo com preço bom. Peguei o último dinheiro que nós tínhamos em caixa, esse que eu vendi a minha casinha, e entreguei na mão de um tal de Nivaldo que estava vendendo os terrenos. Só que o terreno não era dele... Sofri um bocado com isso! Minha filha ficou tão nervosa que queria mandar dar uma pisa nesse homem. Eu não gosto de violência! Ainda mais a gente que tem família... Que perigo!

Levou um tempo para eu resolver esse problema de acordo com a sabedoria de Deus. Eu conversava com o Nivaldo na maior mansidão. Pedi para ele devolver o dinheiro e pronto! Eu não queria juros, nem nada... Eu não sou de briga. Eu só queria o terreno porque era o último dinheiro que eu tinha da casinha que o meu marido deixou para mim e eu não queria perder isso. Se ele devolvesse o meu dinheiro, estaria tudo resolvido! Ele até dizia: *"A senhora é uma pessoa muito educada."* Eu respondia: *"Sou! Sou educada mesmo, graças a Deus! Não tenho sabedoria de leitura, mas educação para conversar com as pessoas eu tenho. E o que é meu, eu quero assim."*

Depois de muita canseira, esse homem acabou me dando um terreno bom, com documento e tudo, lá na Vila Rica onde estou construindo minha casinha para me livrar do aluguel. Fica bem pertinho da igreja católica, então eu acho que vou passar a trabalhar na comunidade lá. Mas, continuo vindo estudar em Santa Teresa porque eu gosto das pessoas aqui e, como o ônibus passa na porta, é até melhor para mim porque não precisa vir andando. O ruim de morar de aluguel é ter que ficar mudando quase todo ano: quando aumenta e eu não posso pagar, a gente tem que mudar porque eu não vou ficar enganando as pessoas. Deus está me ajudando e ele vai me ajudar sempre. Quando eu terminar de construir a minha casa, vou aumentar o meu dízimo que eu não posso dar mais de dez reais agora. Aliás, eu dou aqui em Santa Teresa e na igreja do Gopoúva, onde eu faço parte da ordem franciscana também.

Para todo o sofrimento que eu enfrentei na minha vida, encontrei apoio e consolo na leitura da Bíblia. Quando perdi meu marido, os dois, eu chorava muito, me desesperava. E um dia, li em Mateus: *"coragem, filha, eu venci o mundo!"* Olha... não agüentei, cheguei a chorar. *"Obrigada, meu Deus, me dê forca, meu pai, me dê coragem."* E tentando ler a Bíblia eu fui aprendendo a ler e é na Bíblia que eu encontro força para continuar superando minhas dificuldades. Quando eu estava muito triste, sentava embaixo de um pé de manga e tentava soletrar até achar uma palavra que me consolasse. Um dia, um crente me explicou todo o sofrimento de Maria e assim eu pude entender por que eu e minhas filhas sofríamos tanto e me conformei mais com a minha vida. Quem quiser se salvar, tem que aprender a sofrer porque a vida não pode ser só um mar de rosas. Eu acho que, para nós que temos família e já estamos de idade, devemos acreditar muito na palavra de Deus porque ajuda não só a nós, mas a família também, porque nossa família precisa de oração, nosso vizinho precisa de oração. Quando nós vemos nosso vizinho sofrendo algum problema, nós não vamos criticar; de noite você senta, pede a Jesus para tomar conta de tal pessoa, que assim nós estamos sendo um bom cristão e é isto que Deus quer de nós. O meu interesse na escola todinho é este: aprender a ler para levar a palavra de Deus a quem precisa. Se todos nós fizermos isto, o mundo vai ser melhor.

Eu adoro meu trabalho na Igreja. Não vivo sem ele. E quanto mais eu me envolvia no serviço da comunidade, mais eu percebia que precisava aprender a ler e a escrever bem. Você

é Ministra da Eucaristia, precisa fazer uma leitura.Você vai visitar um doente, você vê uma leitura. Antes de fazer a visita, nós temos que preencher uma folha de visita. Isso tudo eu não fazia e agora eu faço. Eu já pego a folha, eu leio, até já decorei. Eu já leio o livro da Liturgia, não é muito bom, mas leio... minha maior vontade era essa.

Era muito chato quando eu ia a uma reunião na paróquia e tinha que assinar o nome lá e eu não sabia. Muito triste... Eu ficava disfarçando com aquela folha na mão até pedir para algum conhecido fazer por mim. Agora, sou eu quem já faz para as minhas amigas que não quiseram vir estudar.

Por isso eu procurei estudar: para melhorar meu desempenho no trabalho da Igreja, aprender a ler a Bíblia, aprender fazer a leitura nas visitas. Lá na minha terra eu não sentia tanta necessidade da leitura porque eu não fazia muito parte da igreja. Quer dizer, eu não era ministra, fazia só parte. E aqui, graças a Deus, eu sou uma Ministra da Eucaristia, eu distribuo comunhão. Vou com a minha colega, faço a leitura. Às vezes, sou eu. Às vezes, é ela. E as palavras que nós aprendemos, que estão lá no livro, eu já sei tudo de cor, tanto faz eu olhar como não, eu já sei. Então, para mim está sendo uma luz.

Quando eu era presidente da associação lá em Codó também tinha necessidade de leitura, mas não tinha aula para adulto. Se tivesse... só teve com a Rose, mas só quatro meses porque ela teve que se mudar. Ela dava aula na escola, nem lembro o nome da escola. Depois disso, eu só vim estudar aqui em Guarulhos, lá no Padre Tadine. De lá eu vim para Santa Teresa, assim que a sala abriu porque lá era longe e eu adoeci do joelho.

Eu sabia que na escola também estava dando aula para adulto. Mas eu preferi vir para a Igreja porque eu acho que as pessoas da Igreja têm mais paciência com as pessoas do que tem o povo de lá. Eu acho que os idosos têm medo da escola. As pessoas daqui têm mais carinho. Eu tiro por mim, eu quero estar com as pessoas que noto que elas têm carinho. Porque a memória da gente não é mais como a memória de um jovem. Teve uma menina que estudou na nossa sala e foi para a escola. Ela saiu de lá porque ela disse que não acompanhava. Era tudo escrito na lousa e ela não escrevia muito rápido. As outras alunas escreviam muito depressa e ela ficava para trás. Por isso eu acho que os idosos não querem estudar na escola. Eu já falei para Sebastiana. Ela disse que quem passar vai para o Seródio e eu disse que, se por acaso ela falar: *"agora você vai para outro lugar"*, eu acho que vou parar porque eu penso que o pessoal não tem paciência de ensinar.

Lembro que no primeiro dia de aula fiquei com tanta vergonha! A professora passou as coisas na lousa e eu não fiz direito. Com toda a paciência, ela pegou na minha mão para ajudar eu escrever aquele verso que eu não sabia fazer. Eu tinha a maior vontade de aprender. Eu não sabia fazer um E, de jeito nenhum. Depois que passei para a Carmelita eu já faço F, já faço H, o CH que eu fazia separado: C para um lado e H para o outro, eu agora estou fazendo certo, graças a Deus. Eu não fazia nada disso. Com a idade que eu estava eu escondia até meu livro de vergonha. Dava vontade de pôr numa sacola para ninguém ver. Só falava para onde estava indo se alguém perguntasse. Agora eu não tenho vergonha, não! Falo mesmo em qualquer lugar.

Dia desses, fui comprar um presentinho. Eu estava com a bolsinha e a camiseta da escola. A moça olhou assim... e eu disse: *"eu sou uma estudante."* Ela começou a rir e disse que estava certo, tudo bem, tem que estudar mesmo. *"Tem escola aí, vocês tem que aproveitar!"* Estávamos eu, dona Margarida e a Maria. As três com sacolinha da escola.

Então, eu sinto que já superei muitas dificuldades que tinha no começo. Eu não tenho mais vergonha. Se eu não sei, eu pergunto. Às vezes, a Sebastiana escreve lá na lousa, eu estou lendo, eu já leio muita coisa. Quando não entendo, eu pergunto e ela me diz. Agora que estou escrevendo, não gosto mais de escrever sem saber o que é. Se eu não sei a palavra, eu pergunto. Eu tenho que saber o que estou escrevendo ali. Se não fica igual brasileiro quando vai para os Estados Unidos falar com o povo: pode até me xingar porque eu não conheço a

língua deles. É como escrever lá na escola... se eu não sei, eu digo: *"tá me xingando?"* Outra coisa: eu gosto que me corrija quando eu escrevo errado, não gosto de deixar escrito errado no caderno. De jeito nenhum. Eu ainda me confundo muito com letra de mão. Letra de máquina eu leio direitinho, mas com letra de mão eu ainda me embaraço. Acho que é porque a gente ainda não colocou as letras tudo na cabeça e para ler a gente tem que guardar todas as letras no cérebro.

Eu penso em continuar estudando para ler e escrever melhor, porque conta eu não sei fazer bem. Na cabeça eu sei, né? Mas escrever assim... Eu estou com 69 anos, entrando para os 70... Pretendo continuar com a Sebastiana ao menos mais uns três anos. Depois vou parar e vou aprender alguma coisa, se Deus me consentir. Outra coisa que eu tinha vontade de aprender também era costura, mas é muito difícil por causa da minha vista. Mas eu tenho muita vontade de aprender. Se eu fosse mais nova, eu estudaria para ser advogada só para defender os pobres que são enganados, como eu fui com o terreno do Nivaldo...

Acontece que na minha idade não dá mais para estudar na escola. Vamos ver, Deus é quem sabe... Eu penso em continuar. Não quero parar porque a gente na idade que eu estou, eu digo eu, não falo pelos outros, a gente em casa é uma coisa muito ruim, porque você não tem com o que se ocupar. Vai para casa, faz comida, lava roupa e pronto. E esse serviço aí pode fazer outra hora. Eu não gosto de perder um dia de aula, só perco mesmo quando eu vou para o médico.

Estudando a gente aprende a se comunicar com os outros. Algumas pessoas já têm aquela inteligência de nascença, mas tem outras que não entendem nada. Às vezes, você pergunta uma coisa e ela não sabe se expressar. Então, a leitura é uma coisa importante para a gente se comunicar com as pessoas. Telefone: eu não sabia ligar! Quando eu queria ligar para minha irmã, eu tinha que pedir. Pedia a minha filha, pedia a alguém para ligar para mim. Agora eu ligo na hora para todo mundo. Eu ligo, já conheço os números tudo. Já sei de cor da minha filha. Isso eu não sabia. Era difícil. Outra coisa também: agora, eu já posso deixar um bilhete avisando alguma coisa para a minha filha quando preciso sair de casa. Quem disse que eu deixava? Não deixava! De jeito nenhum!

Eu não gosto muito é de ler revista, tem muita coisa que não presta. Eu gosto de jornal. Às vezes, eu leio. Eu não leio aquelas letras pequenas, eu leio só as grandes, onde tem a notícia. Então, eu leio, eu vejo tudo. Às vezes, eu pego aqui na igreja

Eu agradeço a Deus todos os dias por eu ter aprendido mais um pouco. Para mim, graças a Deus, estudar é uma bênção! Eu acho que a pessoa que fica trancada dentro de casa deixa de aprender essas coisas... E eu acho que o maior avanço nisso tudo foi conhecer mais pessoas. Por exemplo, quando tem passeio. Se eu não estivesse estudando, ia ali fazer o quê? Se talvez, eu fosse a zeladora de lá, apesar de que até a zeladora tem que saber. Então eu já conheço, eu já fui em Sorocaba, já fui naquela escola ali do Moemis, no centro de São Paulo. A gente chega e lá tem que assinar antes de entrar, na porta tem um caderno para pôr de onde você é, qual comunidade. Agora tudo isso eu já estou fazendo direitinho.

Estou conhecendo muitas pessoas que eu não conhecia porque agora eu sei me comunicar. Em todo o lugar que eu vou, eu procuro me comunicar com as pessoas. Eu gosto disso e eu tinha vergonha. Agora, minha filha que diz que chegou aqui antes de mim, mas eu conheço mais gente do que ela. Porque eu gosto de me comunicar com as pessoas.

Como é o caso de vocês do MOVA. Vocês são umas pessoas maravilhosas! Isso é o que eu encontro de vocês em todo lugar que eu vou. Vocês são pessoas que parecem que já conhecem a gente há bastante tempo. É isso que eu acho bonito nessas pessoas que são professoras, que dão essas aulas para a gente. Porque elas são umas pessoas que sabem se comunicar com a gente, pessoas que não têm orgulho e isso que é importante. E eu quero sempre ser uma pessoa assim. Acho que não tenho o saber que vocês têm, mas eu quero ser

uma pessoa assim, comunicadora. Se uma pessoa chega perto de mim, eu não vou fechar a cara porque não conheço. Isso para mim foi muito importante.

É o que eu digo para as minhas colegas: *"vocês vão aprender se tirarem o medo e a vergonha!"* Elas parecem ter medo. Tem até letra bonitinha, mas tem medo e fica dizendo que não vai aprender nada. Assim, não aprende mesmo! Eu sempre encorajo minhas colegas porque eu tenho certeza que, se eu estou aprendendo, elas também podem aprender.

Eu acho que estudar é para as pessoas que se interessam. Porque não adianta ter escola, vem até um pessoal novo, mas não tem interesse de aprender nada. A pessoa tem que ter esforço, vontade para aprender. Veja a idade que eu estou, os problemas que eu tenho. Levanto de manhã cheia de dor. Primeira coisa que eu faço: tomo meu café, faço minhas orações, pego meu livrinho, ponho na bolsa e já me mando. E cada dia que eu vou, aprendo mais uma coisa. A Sebastiana tem explicado muita coisa para nós. Coisa que eu nem pensava. Então, eu já sei que algumas coisas eu tenho direito e se eu resolver umas coisas na idade que eu estou eu não vou ficar parada porque eu tenho meu direito. Isso é uma coisa muito importante para mim. Por isso que eu digo: se a gente não tiver responsabilidade de dizer: *"eu vou aprender! Eu vou enfrentar!"*, você não faz nada.

É muito difícil viver sem leitura. Você quer fazer uma carta e não pode. Você vai ao mercado, olha e não conhece os preços. Agora eu conheço, eu não me engano mais com preço de nada. O número de tudo, eu vou eu sei. Depois que eu estou estudando, fui ao Hospital Padre Bento para operar minha vista, quando eu cheguei no salão que eu entrava sempre estava fechado, mas estava escrito lá: *"nós não estamos mais aqui. Procure o lado esquerdo, número tal."* Eu não precisei de ninguém para dizer onde eu tinha que ir. Eu só cheguei lá, quando eu vi a porta fechada e isso escrito, olhei e disse: *"Nossa Senhora! Como é bom a pessoa saber ler!"* Nem um ônibus eu pegava. Eu só ia se fosse com minhas filhas. E agora eu vou para São Paulo, vou para Guarulhos, vejo tudo direitinho. É muito importante a pessoa saber ler, viu?

"A escola está transformando minha vida 100%"

Quando eu era mais nova, eu cantava o dia inteiro. Meu marido dizia que não precisava ter um radio dentro de casa porque eu cantava o dia inteiro. Mas, hoje, eu não tenho voz para cantar: eu perdi a voz de tanto sofrimento na vida. Hoje, eu não canto mais... Tem dias em que a minha cabeça está oca, oca, oca. Dá aquele vazio, aquela zoeira na cabeça. Parece que estou com um fábrica dentro da cabeça. Com muito problema lá dentro. Meu filho foi assassinado... perdi meu marido... então, quer dizer, se eu não tivesse o apoio de Deus...

Eu nasci em um bairrozinho muito pobre chamado Salobo, em Minas Gerais, numa cidade chamada Monjolos, em 1933. Minha infância foi péssima.

Eu não tive carinho de ninguém no mundo. Nem de pai, nem de mãe, nem de vó, nem de tio, nem de ninguém... o único carinho que eu tive foi dos meus irmãos. A gente foi criado assim tudo junto e o carinho era um do outro porque nós nunca brigamos. Nunca tivemos uma discussão dentro de casa. Se um comesse um doce, dividia com o outro. E era assim. Fui criada assim.

Hoje, eu nem ligo mais.... Quando eu era adolescente, eu sentia falta, mas pensava: *"Não adianta, eu não tenho mãe pra me dar carinho mesmo! Então, não adianta estar sentida assim."* Eu saía, ia trabalhar, ia fazer alguma coisa para me distrair. Outra hora, quando eu não tinha serviço pra fazer, eu fazia boneca de trapo. Ia fazer minhas bonequinhas, fazia um monte e distribuía para as minhas coleguinhas. Para mim aquilo era um modo de dar carinho... e tinha uma vizinha também que me dava muito carinho. Ela costurava para mim e me tratava como uma filha. Eu a ajudava muito e ela me tratava como filha. Era ela quem me dava força para sobreviver. Porque carinho de vó eu não tive, carinho de tia eu não tive. Minha mãe morreu quando eu estava com um ano e meio. Minha madrasta era um bicho. Não era gente. Então, não tinha condição de ter carinho de ninguém. Essa vizinha era velhinha, coitada! Mas ela não descuidava da gente. Toda noite, antes do meu pai se casar de novo, ela ia lá em casa para ver se nós tínhamos jantado, tomado banho, penteado o cabelo... Velhinha, coitadinha! Mas não descuidava de nós!

Meu irmão mais velho que cuidava de todos: dava banho, penteava o cabelo, trocava a roupa. Ela falava assim: *"se não puder pentear o cabelo da Maria, chama que eu venho pentear o cabelo dela."* Aí, ele falava: *"Não, eu já penteei o cabelo dela."* Ele penteava meu cabelo e trançava. Por aí foi.... Depois que meu pai casou de novo é que foi o sofrimento nosso. Meu irmão saiu de casa porque não agüentou minha madrasta. Saiu de casa com 12 anos, ficou eu e o outro do meio.... Ele não agüentava ficar quieto vendo ela judiar de nós. E se ele fosse querer impedir, ela ia voar em cima dele também. E aí, para não ter discussão dentro de casa com meu pai, ele saiu de casa. Ele se criou aqui em Santos, veio embora para Santos com 12 anos. Perdemos o contato.

Meu pai tinha vontade de botar os filhos na escola, só que não tinha escola por lá. Só tinha uma escola que era a nora de um fazendeiro que dava aula lá. Era particular. Era tudo particular. E era muito longe, tinha que ir a cavalo. Outra vez, um fazendeiro contratou um professor, mas ele não durou nem duas semanas. A gente chegava na escola e ele queria que a gente lesse o abecedário de trás para frente e de frente para trás, sendo que a gente nunca tinha estudado. Ninguém sabia ler, ninguém nunca tinha estudado! Quando alguém não sabia, ele pegava a palmatória e batia nos alunos. Os pais das crianças chegaram e reclamaram para o fazendeiro. Rapidinho, o professor foi botado para correr. Meu pai sempre falava em pôr nós para estudar em algum lugar e a mulher dele falava: *"vai gastar dinheiro para estudar essas crianças para quê? Para escrever carta pra namorado?"* Não adiantou nada porque eu casei do mesmo jeito... O dinheiro dele ia todo na mão dela. O que ela fazia? Ela gastava o dinheiro... ela fazia o que queria e nós ficávamos a ver navio.

Se minha mãe fosse viva, a história seria diferente! Ela não sabia quase nada, mas era batalhadora e aprendia fácil! Ela tinha uma cabeça muito boa. Aprendeu a costurar sozinha em uma máquina que meu pai deu para ela! Só cortando uma roupa pela outra. E quando morreu já costurava terno. Morreu com 25 anos. Ela casou com 13 anos e teve cinco filhos. A primeira era menina e morreu, o caçula também morreu. Eu tenho certeza que, se minha mãe fosse viva, eu não era quem eu sou agora. Não era... Eu teria profissão. Porque ela ia me ensinar. Ela ia me dar todo o apoio para aprender. Porque meu pai deu apoio para ela aprender. Ela ia me dar também. E ela era uma mulher muito trabalhadeira. Meu pai, quando falava dela, chorava que nem uma criança. Todo mundo, meus tios falavam: *"você vai casar de novo, mas você não vai achar uma mulher do jeito que era sua primeira"*. E ela era uma mulher! Agora a outra não chega nos pés dela... e não chegou mesmo!

Da última vez que eu fui visitar meu pai, eu morava em Tambaú. Fui para Andradina passar o Natal com ele. Meu filho mais velho estava com 11 meses e ele ainda não o conhecia. Pensei: *"vamos passar o Natal com o pai, levar o menino para ele ver!."*

Meu marido trabalhou como um condenado naquele mês para não ir sem dinheiro. Naquela época dinheiro era... quem tinha trezentos reais na mão era rico, era milionário! Ele trabalhava de dia no serviço dele e de noite abrindo cova de banana para os fazendeiros. Eu trabalhei na colheita de café. A gente fez de tudo para não ir sem dinheiro. E foi a nossa sorte! Se tivesse ido sem dinheiro, a gente ia passar até fome.

Chegamos na casa do meu pai e ele não estava. Fui encontrá-lo na roça. Estava um sol quente, rachando a moleira da gente! Aí, meu pai falou: *"vai embora, filha, para casa porque o sol está muito quente. Esse menino está saindo dente, é perigoso. Daqui a pouco a gente termina esse pedaço aqui e a gente vai também."* Nós fomos embora. Chegamos lá, a mulher dele estava dando almoço para os meninos. Quando nós entramos da porta para dentro, acho que ela pensou que nós íamos acabar com a panela de comida dela! Ela me pôs abaixo de um cachorro! Na frente do meu marido.... Não sei se era por causa da comida ou o que era... Não sei! Essa mulher falou tanta besteira comigo... Me tocou de casa e eu falei: *"eu não vou! Porque se a casa é sua, ela é minha também, é do meu pai! Quando você casou com o meu pai, você já achou nós!"*

Meu marido viu que a discussão ia crescer e falou assim: *"Eu não trouxe você aqui pra brigar e nem para agüentar desaforo. Vamos embora!"* Eu não queria ir, mas ele catou o menino, catou a mala que tinha levado e me tirou pelo braço de dentro da casa do meu pai. Daí, fomos para onde nós nos conhecemos. Lá tinha bastante colega. Tinha uma menina que eu trabalhava com ela num restaurante antes de me casar. Chegamos lá, fomos para a casa de um vizinho que me conheceu pequeninha. Tanto ele como a mulher dele me tratavam muito bem. As crianças deles, nossa! Eram um amor! Quando os meninos me viram, ficaram doidos! Foi uma alegria! Eu não sabia onde é que eu ficava! Porque se eu ia almoçar na casa de um, a outra ficava com raiva. Era assim. Eu não sabia onde acudia. Então passei um Natal muito gostoso, mas longe do meu pai.

Nunca mais vi meu pai. Ele mandou nos chamar na casa dele. Fomos eu e meu marido. Quando chegou perto, eu falei: *"Eu não vou chegar lá! Ela vai falar besteira comigo de novo! Aí, nós vamos nos pegar e eu não quero isso. Então, você vai lá, vê o que o pai quer, explica para ele o que aconteceu e vamos embora. Porque eu não tomo um gole de água lá! É capaz de ela botar veneno na água e me dar! Eu não tomo um gole de água lá!"* Ele foi lá, falou com meu pai, explicou tudo. Por que ele não foi onde eu estava? Ele sabia onde eu estava... Depois disso, eu voltei para Tambaú. Quando voltei lá para visitá-lo, eles tinham mudado e não deixaram endereço. Ficamos uns dois dias lá em Andradina, num hotel, procurando e não achamos de jeito nenhum. Tinha um compadre, meu padrinho de casamento, que comprou o bar do meu pai. Ele só sabia que meu pai falou que ia para São Paulo, mas não sabia para onde. Não deixaram endereço.

Nunca mais vi meu pai. Nem morto, nem vivo. Eu acho que meu pai não é mais vivo, não! Se ele ainda estiver vivo, ele vai estar beirando os cem anos... Eu estou com 73 ... dá uma idéia... eu não sei quantos anos ele tinha quando eu casei, mas ele dizia que já estava numa faixa dos 50, eu não sei se era isso mesmo... então, não é mais vivo, não....

A gente não esquece as coisas que passam na infância. Marcam a gente. Agora, se passar qualquer coisa comigo agora, daqui a pouco eu esqueço, já não lembro mais. Às vezes, fico pensando nisso. Sozinha em casa, começo a perguntar para mim mesma: *"Meu Deus! Por que será que eu lembro da minha infância e o que passa agora comigo daqui a pouco eu já não lembro mais?"*

Eu tinha um ano e meio quando minha mãe faleceu. Quando eu estava com sete anos, meu pai casou de novo. Casou para sofrimento dele e nosso. Porque a mulher mandava nele e em nós.

Eu era presa que nem a Maria Borralheira: minha vida era ficar dentro de casa, não podia sair de casa nem da porta para fora. Se chegasse uma colega e eu conversasse com ela, pai e madrasta não falavam nada, mas quando a colega saísse, eu apanhava. Eu gostava muito de baile quando eu era criança. Mas, depois que meu pai casou pela segunda vez, acabou-se minha festa! Enquanto era viúvo, ele ia para os bailinhos e levava a gente: eu e meus irmãos nos divertíamos no meio das outras crianças. Mas, depois que ele casou pela segunda vez. Nossa... aí, eu virei a Maria Borralheira.

A história da Maria Borralheira é parecida com a minha história. O pai dela ficou viúvo e casou pela segunda vez. Só que a madrasta a prendia dentro de casa. Ela tinha que ficar só ali na beira do fogão de lenha cozinhando. Só ali nos trapinhos. E a madrasta ia para as festas com as filhas dela. Toda bonita, toda enfeitada, toda no salto. Ia para as festas com as filhas dela e a Maria Borralheira ficava dentro de casa ali só cozinhando, lavando, passando.

Eu apanhei muito. Não do meu pai, da minha madrasta. Só que, Deus me perdoe, meu Deus... depois dos meus 13, 14 anos, eu descontei o que ela fez comigo. Dei-lhe uma surra e descarreguei minha raiva TO-DI-NHA. Só não matei porque meu pai chegou. Naquele dia eu me irritei! Eu estava cansada de tanto trabalhar. E estava com uma dor de dente que eu não estava agüentando... até meu ouvido estava doendo de tanta dor de dente. E fazendo serviço dentro de casa: acabei de arrumar a casa e não tinha água. Era água do poço. Lá vou eu para o poço tirar água. Era água com sarilho, não tinha bomba. Quando eu olho para trás, está ela com um pedaço de pau para tocar na minha cabeça. Ah! Naquela hora meu sangue subiu na cabeça! Eu fiquei cega! Eu soltei sarilho para dentro do poço com lata e tudo, catei pela garganta, joguei no chão, montei em cima e carquei! O que deu para bater, eu bati. E minha irmã começou a gritar: *"Acode que a Maria está matando.... Acode!!! Ela está matando a mãe!!!"* E eu gritava também: *"Isso, acode! Porque se não eu mato mesmo!"* Dei-lhe uma surra! Olha, Deus que me perdoe por falar isso para vocês, eu sou comadre dela, sou madrinha de uma filha dela. Mas, nessa hora eu esqueci... esqueci de tudo...

Eu sempre apanhava dela sem falar uma palavra! Ai se eu abrisse minha boca para falar uma palavra, ela me arrebentava a boca! Depois dessa surra, eu fiquei em casa ainda mais de duas semanas. Ela queria me pegar, só que meu irmão falou: *"Pois de hoje em diante, você não vai trabalhar mais fora de casa. Não vai! Porque não é justo você trabalhar a semana inteira na roça e chegar em casa e ter que fazer todo serviço e essa filha da mãe trancada aí dentro de casa com a filha dela. Que não presta nem para fazer uma comida! Não vai mais!"* Então, em dia de semana, ele ia para o serviço com o meu pai e eu ficava em casa. Eu fazia comida, levava na roça para eles. E ela só prometendo de me pegar. Só prometendo...

Meu irmão, então, falou para o fazendeiro para quem ele trabalhava: *"Olha! Arruma para mim uma daquelas casas que você está fazendo para os colonos. Eu vou sair de casa com a minha irmã. Porque se não ou eu vou matar minha madrasta ou minha madrasta vai*

matar minha irmã. Uma das duas." E ele falou: *"Não! Eu não quero que isso aconteça de jeito nenhum!"* Ele sabia, todo mundo da fazenda sabia do meu sofrimento. Com isso, ele tirou os empregados que estavam construindo as outras casas e passou para uma só. Em um dia, eles rebocaram, pintaram a casa, puseram piso, puseram tudo. Rapidinho, nós mudamos.

Minha madrasta ficou sozinha e começou a se virar. Ela e a filha tinham que se virar. Ninguém gostava dela. Ela era ruim demais... Quando nós mudamos para outra cidadezinha, onde eu conheci meu marido, ela não aceitava que ele fosse na casa do meu pai. Quando meu namorado ia lá conversar comigo, ela dizia que ia jogar água quente nele. Era uma cobra mesmo...

O tempo em que vivi com meu irmão também fui muito presa. Ele morria de ciúmes de mim! Ave! Não sei como ele deixou eu trabalhar, porque ele não deixava eu sair de casa sozinha de jeito nenhum. E era exigente! Até hoje eu odeio passar roupa porque trabalhei muito tempo como lavadeira e passadeira de roupas dos militares da Base Aérea de Cumbica. Tinha que engomar tudo que Ave Maria! Mas, antes disso teve esse meu irmão... Naquele tempo não existia cândida e o jeito era tirar as manchas das roupas com limão, sabão em barra e sol. Não podia esquecer no sol para não queimar. Usava muito anil. Meu irmão não admitia uma mancha sequer em suas roupas e o danado gostava de usar roupas brancas. Como as estradas eram todas de terra, ele voltava dos passeios com as barras das calças encardidas. Dava muito trabalho! Era um *carrasquinho* mesmo! Eu fui criada no meio dos carrascos.

Graças a Deus, hoje, eu estou livre. Eu vou aonde eu quero. Saio a hora que eu quero. Mesmo com meu marido eu não saia porque a vida era muito dura no serviço. Criar onze filhos não é brincadeira! A gente trabalhava dia e noite. Então, a gente não tinha como passear, como se divertir. Mas, enquanto eu não tinha filho, nossa! Sábado e domingo, não parava dentro de casa, ia para a cachoeira, ia passear... depois que começou a chegar os filhos, acabou um pouco a mordomia. Agora estou mais livre porque os filhos estão todos casados.

Quer saber quando foi o tempo feliz da minha vida? Minha felicidade foi quando eu tinha meus filhos todos. Era sofrimento e felicidade porque a gente sofria por um lado, porque tinha que trabalhar muito, mas tinha felicidade quando chegava em casa e estavam os filhos todos reunidos, tudo ali na mesa tomando café ou almoçando ou jantando. Aquilo é uma felicidade que Deus dá e não tem quem tira da gente! Depois, cada um foi casando, saindo de casa. Aí, pronto! Minha vida fechou porque praticamente ficou só eu e o velho. E o caçula. Aí, Deus levou meu marido: ficamos eu e o caçula. O caçula casou e eu fiquei sozinha e Deus. Mas, graças a Deus, eu me sinto muito bem. Tenho saudades. Não tem quem não tenha, né?

De vez em quando, a gente ainda se reúne. Não gosto muito de sair. Mas, no Natal, mais no fim de ano, que tenho um filho que faz aniversário no último dia do ano, sempre a gente reúne a família. Natal sempre eles vêm. Quando eu não vou para a casa deles, eles vêm. E aí reúne todo mundo em casa. Neto, filho, nora... É o dia mais feliz da vida da gente! Às vezes, no Dia das Mães também eles se reúnem, vêm para casa. Não é sempre porque tem filho que mora longe também. Tenho uma filha que mora em Jacareí. Nem sempre ela pode vir. São em cinco. Passagem de lá para cá não é brincadeira. Eles estão sem carro. Quando tinha carro, eles vinham de carro. Então, sempre reúne, mesmo que se reúnam aqueles que moram perto, mas faltam aqueles que moram mais longe. A falta daqueles ninguém cobre.

Ainda sobre a minha infância, eu lembro que desde criança eu já me sentia discriminada por não ter estudado. Eu sentia pelo jeito de olhar, pelo modo de tratar a gente. Enfrentei todo tipo de dificuldade: queria escrever um bilhete ou uma carta e não sabia escrever. Se precisasse pedir para alguém, não podia pedir porque minha madrasta estava sempre no meu pé e não deixava eu fazer nada. Então tive todas as dificuldades da vida. Todas! Nunca tive assim uma vez que eu pudesse me sentir como uma pessoa. Me sentia como um... sei lá.... me sentia como um vegetal qualquer.

Isso abala minha auto-estima até hoje. Mesmo já sabendo alguma coisinha, ainda abala. Eu sinto mais esse abalo quando preciso sair para lugar que eu não conheço. Quando eu preciso, vamos supor, escrever para uma pessoa por qualquer motivo. Eu não sei e tenho que ficar pedindo para os outros fazer aquilo para mim. Então, tudo isso abala a gente. Abala muito, viu?

Na minha família, acho que ninguém sabia ler, porque meu pai não sabia ler, meus irmãos também não estudaram, a não ser depois que saíram de casa e a gente perdeu o contato.

Desde que eu casei, que eu me senti livre porque meu marido não me prendia em nada. Eu sempre tive vontade de estudar. Só que não tinha condições porque os filhos foram chegando e também não tinha escola para adulto como agora tem para todo lado. Antigamente não tinha. E com os filhos pequenos... Minha menina ainda era problemática e eu não saía por causa dela. Então, muitas coisas prendiam a gente. Mas agora não, graças a Deus, meus filhos estão todos casados. Cada um tem sua vida. Agora se eu não for estudar, se eu não for fazer alguma coisa por mim, é porque eu não quero mesmo. Aí, já é diferente.

Eu tomei a decisão de estudar depois de ter ficado sozinha. A solidão bateu. Sou viúva há 13 anos. Mas, demorou para eu começar a estudar. Na época, tinha a escola no Seródio mas era assim: se você fosse estudar, começava do primeiro ano. Se não aprendesse, ia ficar a vida inteira ali! Eu tentei, mas não fiquei muito tempo, eu estava muito sem jeito de estudar. Tinha perdido minha filha, meu marido. Eu chegava lá e só chorava. Então, eu desisti. Anos depois, Seu Agenor pôs uma sala de aula aqui no bairro e eu tentei. Só que não durou nem três meses porque a sala fechou.

Eu só fui para essa sala porque a menina que dava aula lá me convenceu. Eu tomava conta de uma vizinha doente e não tinha tempo para estudar: *"Eu vou deixar seu nome aqui. Aí, quando a senhora melhorar e não tiver mais tomando conta dela, se você quiser vir, pode vir que seu nome está aqui. Está na lista."* Meu nome ficou na lista de alunos. Quando foi no mês de abril, a vizinha que eu tomava conta faleceu. Eu estava indecisa ainda sobre estudar porque fiquei muito abalada com a morte da senhora. Mas, resolvi tentar: seja o que Deus quiser! Só que durou pouco. Também começou com bastante gente e de repente a turma sumiu, principalmente depois que a menina que dava aula para nós saiu e veio outra. Essa outra não tinha condições de a gente acompanhar. A gente já não sabe ler, não sabe nada e ela passava lição, ela enchia a lousa de lição para a gente do corpo humano. Lição de segundo ano, terceiro ano. Como a gente ia acompanhar? Muitos alunos não acompanhavam. Alguns desistiram: os que iam só por farra mesmo. Iam lá só para falar de homem, coisa que não deve. Não iam para estudar, iam só para conversar. Eu fiquei até a sala fechar.

Depois de mais ou menos um ano, a Dona Antônia me levou lá para a Tiana. Acho que ninguém conhecia... acho que foi seu Agenor que conversou com a Tiana e parece que ela mandou chamar a turma que estudava na casa dele. Dona Antônia foi uma das primeiras que foram para lá.

Eu arrisquei porque não estava trabalhando mesmo e era num horário bom: de segunda à quinta, das sete e meia às dez e meia. Fui lá, conversei com a Tiana, levei meus documentos e já fiquei. Nem lembro bem quando é que foi. Foi ano passado, quase no meio do ano e não parei mais de ir. Só falto assim quando preciso sair para ir ao médico. À toa, eu não falto não.

Lembro que gostei muito do primeiro dia de aula. Gostei do modo da Tiana, de todo mundo lá, de todas as meninas da sala.

Hoje eu sei que tem muitos jeitos de ler. Vamos supor: a gente vê uma figura num folheto e já deduz as palavras por aquela figura. É o que eu faço. Quando me dão um folheto na rua e eu acho que é uma coisa que vale a pena, eu guardo. Quando eu chego aqui, eu mando meus filhos lerem para mim. Ou meus netos. Quando eu vejo que é uma coisa que não

vale a pena, eu amasso e jogo fora. Ponho na lata de lixo. Eu já consigo perceber isso sozinha. Principalmente na porta dos bancos: eles dão muito folheto. É para fazer empréstimo, é para fazer não sei o quê. Eu olho aqueles folhetos e, quando eu vejo que é porcaria de empréstimo, eu amasso e ponho na lata de lixo lá mesmo.

Mesmo conseguindo entender das coisas assim, eu ainda não me considero alfabetizada. E nem faço de conta que sou. Para quê? Eu faço de conta que sou alfabetizada e estou aqui lendo um negócio. Aí, chega alguém e me pergunta o que está escrito. O que eu vou falar? Vou ficar muda? Vou responder o quê? Se alguém faz de conta que sabe ler, eu não tenho a mínima idéia do que responde numa hora dessas. Por isso que eu não faço de conta que eu sei ler, nem que não sei. Eu chego na igreja e ganho os folhetos da música. Se eu não sei ler e conheço as músicas de cor, eu canto o que eu sei! Às vezes, eu consigo acompanhar: quando a gente já sabe, já acompanha sem dor de cabeça. Porque não adianta fingir. A gente vai fingir e vai passar vergonha. E é coisa pior que tem é você passar vergonha por uma coisa que você não sabe.

Se eu tiver que preencher alguma coisa em algum lugar, eu peço para alguém fazer por mim. Eu falo mesmo: eu não sei ler e não sei escrever! Por exemplo, no hospital, se der para a funcionária preencher para mim, tudo bem. Se não der, eu levo para casa e minha família preenche. Já aconteceu isso comigo. É uma perda de tempo... Perda de tempo e humilhação. Sabe por quê? Por que é humilhação? Porque fala com um filho e ele diz: *"ah! Eu não gosto de escrever!"* Fala com um outro: *"eu não sei preencher isso!"* Quem não tem essas frescuras comigo é minha filha que mora em Jacareí. O Cláudio e o Donizete. E a Aparecida. Se ela chega aqui e tiver qualquer coisa para preencher para mim, ela pega e preenche rapidinho. Mas aos outros eu não peço para preencher nada para mim. É muito difícil.

Minha família demorou a saber que eu estava estudando. E olha que eu tenho três filhos professores! Eu não comento nada da minha vida para eles... Tinha filho meu, e neto também, que comentava que eu precisava sair um pouco de casa. Eu só respondia assim: *"não se preocupe! Você vai ter uma surpresa ainda muito grande comigo!"* Eu queria surpreender a todos. Eu pensava no dia em que eles me veriam lendo e escrevendo! E eu tenho fé em Deus que um dia eles vão ver! Mas, eles ficaram sabendo antes. Esse ano apareceu uma menina muito boa lá na Tiana para ajudar a gente a aprender. Ela ia toda quarta-feira e levou a gente para passear também. Ela sempre tirava foto de tudo e no final do ano ela deu um álbum para cada uma de nós. Eu mostrei o álbum para toda a minha família e, assim, quem não sabia que eu estava estudando ficou sabendo. Eles gostaram muito!

E teve outra coisa interessante também. Depois que essa menina foi lá em casa para entregar o álbum e fazer uma entrevista comigo, meus filhos tomaram vergonha e resolveram dar uma arrumada na minha casa. Ela viu como a casa estava toda precisando de reforma. E eles estão se juntando para ajeitar tudo.

Dá para ver que estudar fez grandes mudanças na minha vida, mas eu ainda acho que não sou alfabetizada. Eu entendo que alfabetizado é quando sabe ler e escrever. Eu não sei ler nada ainda. Escrever eu só sei copiar. E você sabe que escrever e copiar não é a mesma coisa: copiar a gente copia qualquer outra coisa, mas escrever a gente pega e escreve sozinha. Não precisa ficar copiando de nada. Eu sempre copiei. O difícil é ler e escrever!

Até agora, eu consegui superar poucas dificuldades de leitura e escrita: ler eu não consegui ainda e escrever tenho que copiar. Agora uma das dificuldades maiores que eu tinha também era me entrosar no meio das pessoas. Eu era muito envergonhada, não conversava com ninguém. Até hoje eu sou de pouca conversa. Mas, já melhorei bastante!

Sempre fui caipira, sempre fui fechada. Porque não tinha condições: dentro da casa do meu pai eu não podia abrir a boca para nada: eu fui criada na base do silêncio. Então, a gente pega aquele dom. E pode ver que até hoje eu tenho o dom de ficar fechada dentro de casa. Eu não perdi esse dom ainda. Por isso a minha maior companhia é um rádio: eu escuto oração e

música também. Tem dia que eu fico muito nervosa e ninguém me vê, fico o dia todinho dentro de casa, não falo com ninguém... e o rádio está sempre ali comigo. E tem uma coisa: meu marido nunca me prendeu dentro de casa! Nunca. Eu falava que se ele fosse homem de me prender dentro de casa: ou eu já tinha morrido ou eu já tinha largado dele. Porque eu não ia agüentar. Eu já fui criada presa. Casar e viver presa também? Não tem condições. Não tem cristo que agüenta. Mas graças a Deus, não. Ele nunca me prendeu dentro de casa. Inclusive, às vezes, a gente tinha um convite para um casamento, um aniversário, ele dizia: *"vai que eu fico com as crianças."* Mas eu não ia desse jeito, não. Eu não ia porque eu achava chato ir sem as crianças. Porque depois ia dar o que falar para a vizinhança. Porque vizinho você já viu, né? Nem todos reparam na vida da gente, mas a maioria: *"Fulano vai para festa e o marido fica tomando conta dos filhos."* É o comentário que sai, eu cansei de escutar os comentários da minha vizinha sobre isso. Graças a Deus, nesse ponto eu não posso me queixar do meu marido. Mas, mesmo assim, como eu fui criada presa, eu sempre fui caipira, sempre tive vergonha de falar e sair uma palavra errada. Então, eu ficava mais calada do que eu falava.

Pouco a pouco, eu estou perdendo o medo de falar. Na alfabetização eu aprendi a falar melhor. Agora, não tenho mais vergonha de conversar na frente dos outros. Morria de vergonha de conversar na frente dos outros! Eu creio que perdi a vergonha por causa da escola. E também aprendi muito depois que minha filha nasceu com problemas e eu tive que enfrentar o mundo: ela ficava ruim de repente. Ela estava boa assim brincando e, de repente, ela caía dura no chão. Tinha que correr com ela para o hospital. Isso foi muito antes da escola. Eu creio que as pessoas me ajudaram muito. Porque tinha semana de eu passar a semana com ela internada e eu tinha um privilégio: os médicos não deixavam mãe nenhuma passar lá com os filhos internados. Eu eles deixavam e tratavam bem de mim e da minha filha. Ela tinha convulsão e eles tinham medo de deixá-la sozinha porque ela ficava muito agitada. Eu ficava semanas com ela no hospital. A enfermeira também conversava muito comigo, era muito boa... Foi aí que eu fui perdendo o medo de falar. A vergonha de falar. Porque eu fui convivendo com gente civilizada, gente estudada... ou aprende ou então fica mudo de uma vez!

Eu sempre tinha convivido com gente assim como eu: cada um mais burro do que o outro! Minha família, por exemplo: não é questão de ser burro, são ignorantes! A burrice atrapalha a pessoa e a ignorância já é um pouco pior. Ignorância tanto atrapalha o ignorante, como atrapalha os outros. É muita ignorância, porque na casa do meu pai não podia abrir a boca para falar com ninguém. E o que é isso? Ignorância! Se eu fosse falar com uma colega, com uma amiga, seja lá quem fosse, ela não ia tirar um pedaço de mim. Então, o que tinha a ver eu conversar com as pessoas? Não tinha nada a ver. Mas não podia conversar com ninguém.

Não era tanto meu pai que impedia. Era mais a mulher dele, minha madrasta. Era ignorância e burrice tudo de uma vez. Porque ela podia ter as amizades dela. Por que eu não podia ter amizade com ninguém? Não é ignorância? É ignorância!

Hoje, eu penso tanta coisa para o futuro! Apesar que, na minha idade, meu futuro está meio acabado, mas eu penso muita coisa boa para o futuro ainda. Tenho vontade de aprender artesanato, tenho vontade de aprender bastante coisa que eu não sei. Porque é tão bom a gente ter uma profissãozinha! Coisa melhor que tem! E eu tenho vontade de aprender artesanato, essas coisas. Minha vontade mesmo, toda vida, meu sonho era aprender a bordar e costurar.

Para você ver como a ignorância atrapalha a vida da gente: eu achei quem ensinava a bordar e a costurar, sem cobrar um centavo. Era só eu ajudar a tomar conta da menina e arrematar costura. Ela me ensinaria tudo e era uma costureira de mão cheia! Meu pai não deixou porque os cunhados moravam com ela. Ele tinha medo que eu fosse trabalhar lá na casa. Agora você vê se é ignorância ou não é? Porque quem faz a pessoa é a pessoa mesmo!

Se eu quero ser uma pessoa que não presta, eu vou ser. Agora se eu respeito a mim, nada vai me fazer atravessar a minha vida. Eu sempre pensei assim. Agora como que você tem uma filha e não a deixa conversar e aprender nada porque você tem medo que alguém abuse dela? Mas, quando você precisa que sua filha tenha que andar léguas e léguas sozinha, você deixa!

É ignorância demais!! E é o que acontecia comigo. Puxa! Eu não podia trabalhar, eu não podia aprender o que eu tinha vontade de aprender porque tinha fulano e sicrano que morava na casa da costureira e eu não podia ir porque eles iam querer abusar de mim. Tudo bem, eu era criança mas toda a vida eu tive juízo: eu não nasci criança, acho que nasci adulta! Porque sempre tive juízo mais que minha madrasta que era adulta. Ela fazia coisas que eu não fazia, por aí se vê que eu tinha mais juízo do que ela. Agora para aprender o que eu queria, eu não podia por causa disso, por causa daquilo. Mas para me soltar de uma cidade para outra, sozinha, só eu e Deus ou só com meu irmão, mas ele também pequeno, aí eu podia ir!!

Pois meu pai me mandava para outra cidade para vender e comprar as coisas. Para fazer negócio eu podia sair de casa! Andava o dia inteiro! Saía de casa cedo, andava o dia inteiro, eram doze léguas para ir e voltar. De pé, ou então a cavalo, para comprar as coisas para trocar fubá por milho, milho por fubá, para vender as coisas. Atravessava fazenda, atravessava mata, tudo. Corria perigo de tudo quanto era jeito! Mas, aí nós podíamos fazer! Aí, não tinha problema! E tinha que chegar com aqueles objetos todos, tudo certinho. Ai que não chegasse, viu?

Isso era burrice! Mais do que burrice.! Mistura ignorância com burrice, com tudo junto. Tomou conta da pessoa!

Para o futuro, se Deus quiser, eu pretendo aprender alguma coisa importante na minha vida: como artesanato. Se eu não morrer, eu pretendo fazer isso, se Deus quiser.

Eu não tenho medo de morrer! Já falei para Jesus que estou preparada para a hora que o senhor quiser me chamar. Só não quero ficar sofrendo e dando trabalho para os outros. Isso eu peço todo dia, toda hora eu peço para Deus. Quando chegar minha hora, que Jesus falar: *"hoje chegou seu dia!"* Pode levar que eu vou embora sorrindo! Também não quero choro! Quero sorriso! Falo para os meus filhos: *"pelo amor de Deus! Quando eu me for, não chorem não! Vão num forró bem lascado, mas não chorem não!"*

Eu nem gosto de forró. É só para encher o saco deles. Eles falam: *"a mãe é doida! Tá ficando doida!"*. Eu falo: *"não! Estou só começando a endoidar!"*

Enquanto a Tiana estiver ali com a sala de aula dela, eu pretendo ficar estudando lá. Se ela ficar 10 anos, eu fico dez anos com ela. Eu aprendendo a ler e escrever bem, eu não ligo de continuar não. Eu quero aprender a ler e escrever bem. Eu não tenho plano de ir para uma escola para fazer a quinta série. Aí já é demais, acho que não chega para mim, não. Porque a sala da quinta série é mais sala de adolescente, de jovens. Apesar de que no supletivo, às vezes, tem adulto... Quem sabe Deus ainda me dá essa oportunidade!

Eu gostaria de estudar em uma escola, mas depois que eu souber a ler e escrever bem. Eu entrar no supletivo sem saber ler e escrever não adianta. Lá eu vou passar vergonha no meio dos outros, ser caçoada. Vão dizer: *"olha! Chegou uma burra aí que não sabe nem ler, nem escrever!"* Os jovens de hoje tiram sarro dos idosos. Por isso eu acho que na escola pública deveria ter sempre uma sala de aula para os idosos nem que fosse um horário diferente. Porque muitas pessoas não sabem ler e escrever. Tá cheio! A gente pensa que não, mas por aqui mesmo eu conheço gente jovem, bem mais jovem do que eu, que não sabe ler nem escrever. Gente que não conhece nem dinheiro, coitada!

Eu acho que todos os avanços que tive na escola foram importantes. Porque eu era uma pessoa discriminada, era uma pessoa presa dentro de casa, era uma pessoa que não sabia nem conversar direito com as pessoas. Hoje, graças a Deus, eu sou livre, não sou presa dentro de casa, já converso. Não abertamente porque muitas palavras eu tropico. Tem palavra que eu não consigo falar direito porque tenho a língua pregada. Ninguém acredita, mas eu tenho. As

palavras que eu sei que eu não consigo falar direito eu nem quero pronunciar porque tenho medo de falar errado e ser caçoada. Mas, graças a Deus, senti avanço em várias partes de minha vida, em vários tipos de coisas na minha vida. Principalmente a conversar melhor foi o principal na minha vida. Porque eu tinha vergonha até de conversar. Tinha medo de falar errado e servir de chacota.

Eu acho que a escola ensina a falar certo. Não é que a professora corrige, ela ensina as pronúncias certas. Então, a gente, de pouco a pouco, vai aprendendo porque ela fala: *"olha, gente! O objetivo da gente é aprender a conversar direito, falar direito. No caso, se a gente acha que tem uma palavra que não consegue pronunciar direito, é melhor nem abrir a boca!"* E é verdade! Então, tudo isso que ensina é uma boa para gente.

A escola está transformando minha vida 100%.. Não só a minha como a de todas as colegas. Todas as coisas que a gente faz lá são muito gratificantes. Os passeios também me ensinaram muita coisa boa, coisas que, às vezes, não conseguia ver. Vi as caras, vi muito amor em todo mundo. Principalmente o primeiro passeio que a gente fez lá em Santo Amaro. Nossa! Aquilo foi para mim uma glória! Me senti tão bem ali, como se estivesse em casa! Me senti muito bem! Só que eu queria mexer com a bruxinha e fiquei com vergonha de dançar! Eu não mexi com ela porque ela ia dançar e eu teria que dançar também: eu sou desconjuntada para dançar! Ia ficar com vergonha. Mas, eu me senti muito bem ali, graças a Deus! Me senti em casa, em tudo: fui muito bem tratada! Vi tudo aquilo ali que eu sempre gostei: os animais, as criações, tudo. Foi muito bom! O Zoológico também foi muito bom! Gostei muito! Vi os bichinhos, tudo coisa que a gente do interior está acostumado.

Todos os passeios que nós fizemos eu gostei muito. O piquenique então! Estava tão gostoso! Tão bom! Principalmente aquela declaração de amor que o marido da Maria fez para ela ali no meio de todas nós! Foi muito bonito, muito emocionante. Até eu que não tenho nada a ver com o peixe tive vontade de chorar naquela hora! Um casal que, depois de muitos anos de casado, não fez uma declaração de amor para a esposa... no meio de todo mundo ali fazer aquela declaração! Emociona a gente! Ela sempre falava que ele era muito bruto, não sei o quê... E eu: *"ah! Maria! Vou ser sincera com você: você tem paciência porque se fosse comigo, eu não agüentava, não!"* Eu achei que ele era tudo aquilo que ela falava. Ela falava de um jeito! E ele não correspondeu ao que ela falava. Eu acho que isso aí é coisa da cabeça dela! E isso deixa a pessoa para baixo também. Não acho bonito isso aí. Eu não sei, não falo nada, cada um pensa do jeito que quiser. Cada um age do jeito que quer, mas eu não acho bonito a esposa ficar falando do marido tratado como um cachorro assim. Mesmo que não tenha uma vida... lá essas coisas dentro de casa. Foi o que eu aprendi, que meu pai sempre me ensinou: roupa suja se lava em casa. O que se passa em casa não precisa ninguém ficar sabendo. Muito feio, né? Mas, infelizmente, ela falava e a gente não ia dizer nada porque a gente não mora junto... Ela fazia uma imagem muito diferente do que ele apresenta. Então, eu achei esquisito. Meu Deus! Do jeito que a Maria falou! Três dias antes do passeio, ela falou horrores dele para mim... Chegou ali, ele todo contente conversando com todo mundo... O meu marido nunca foi ruim para mim, mas acho que ele não teria coragem de fazer uma declaração para mim no meio de todo mundo do jeito que ele fez! Então, eu achei muito emocionante! Foi muito bonito aquilo lá! Pensei comigo, não falei nada, mas pensei comigo: esse homem não corresponde nada ao que a Maria fala dele. Nada, nada, nada.

Graças a Deus, meus filhos são muito carinhosos comigo. Todos eles. O único que é mais mesquinho é a minha filha mais velha, mas ela tem os problemas dela também, coitada... Então, a gente releva. Quando a gente tem problema, a gente releva tudo nas pessoas... Mas, os outros são muito carinhosos comigo, filho, neto, tudo... Desde os três netinhos que moram lá no meu quintal, os dois *maiorzinhos* estão na escola, o pequeno não. Todo dia eles têm que fazer um desenho, escrever no desenho e levar lá em casa para mim.

Meu neto mais velho quase não vem me ver. Coitado! Ele trabalha direto. Mas quando está de folga, ele corre para me ver. Chega em casa e me pega nos braços: me carrega para um lado e para o outro. Fico até nervosa com aquele *jamantão* me carregando no colo. Eu falo: *"Eu não sou criança mais não, Carlos!"* Ele diz: *"Ih, mãe! Deixa eu carregar a senhora um pouquinho"* Ele chama a vó de mãe, pega no colo e carrega para todo lado. É muito carinhoso comigo, todos eles são.

No meu quintal moram duas noras. Uma delas é muito boa, me ajuda em tudo, até com as coisas da escola e quando eu preciso ler qualquer coisa. Às vezes, para lavar o quintal, que eu não agüento ficar muito tempo agachada, ela desce lá embaixo e lava o meu quintal. Deixa tudo limpinho. Ela me ajuda em tudo. Ela vai fazer qualquer serviço que eu não posso pegar peso, ela corre lá e me ajuda. Isso é um carinho porque, se ela fosse uma pessoa que não sentisse nada por mim, jamais ela ia me ajudar.

A outra nora, mãe dos três meninos, quase nem fala comigo. Agora, os meninos não largam do meu pé! No dia que eles cismam, eles vão dormir comigo... Eles largam a mãe e o pai para lá e correm vir dormir comigo, na minha cama. Eu adoro isso! Mas eu sou muito nervosa e meus netos fazem muita bagunça. O dia todo na rua no meio dos carros quando não é o dia inteiro em cima da laje. Corre para lá, corre para cá. Eu reclamando com eles em cima da laje... Tem horas que eu acho que a laje vai desabar em cima da minha cabeça. Aqueles meninos me dão trabalho demais! Eu estou com a cabeça quente. Tem dias que me dá tanta pontada na cabeça que eu penso que vai explodir! E vai descendo pelo ombro parece que vai estourar tudo!

Pobre nesse país não consegue se tratar. Eu preciso fazer uma cirurgia no coração. Esperei 21 meses para fazer um exame e, quando chegou o dia, a guia do exame tinha vencido. Tive que voltar ao médico e agora vai demorar de novo. É muita burocracia! Se a coisa for grave mesmo, a pessoa morre antes de ser atendida. O meu exame está nas mãos do colarinho branco. Tem dias que eu não consigo andar muito. Meus óculos foram trocados ano passado e eu acho que já estão fracos: quando a pressão sobe, a lente fica embaçada.

Meu filho diz que um dia vai fazer um livro da minha história! Ele diz que qualquer hora virá com o gravador e vai ficar o dia inteirinho... e vai fazer um livro com a história. Eu só digo que seria uma boa se ele fizesse. É tanta coisa que dá para fazer um livro mesmo...

"Quem não sabe ler sofre pra caramba..."

Eu nasci e me criei num sítio em Bonito de Santa Fé, na Paraíba. Tenho duas datas de nascimento e, às vezes, nem me lembro mais se nasci mesmo em 1941 ou 1942. Lá no Norte tira muito registro... A data do documento é dia 26 de julho de 1942.

Eu só pude estudar muito tempo depois de ter vindo para São Paulo. Bote tempo nisso... Quando era criança, eu trabalhava na roça com meus irmãos: ajudava a capinar e a cuidar dos animais. Não dava para estudar porque as escolas eram muito longe. Só meus irmãos homens podiam estudar porque eles montavam e iam de cavalo. Eu sou a caçula, sou a última filha. Meus irmãos nasceram primeiro, então só eles estudaram porque depois de um ano e seis meses que eu nasci meu pai faleceu e a dificuldade aumentou cada vez mais. Por causa disso, eu fui a única da família que não pôde estudar.

Eu sei que hoje em dia o povo tem uma educação e não tem. Ou, se tem, é diferente. Tem a *leitural*, mas não tem aquela educação moral. Às vezes, o que falta é aquela educação moral dentro de nós. É ter aquele amor, ter aquela educação, coisa que tem dentro do coração da gente. Da natureza da gente. Eu vejo tanta gente que estuda tanto e não tem educação. Às vezes, passo nas esquinas e ouço tanto palavrão de criança que vem da escola. Rapazinho jovem que fala cada coisa que Deus me livre! Não respeita os mais velhos. É uma falta de moral, falta de respeito. E nós fomos criadas pobres, mas fomos criadas com muita educação e muito respeito. Graças a Deus! Minha mãe botava todo mundo em volta de um foguinho de lenha lá e rezava para poder almoçar e jantar, botava todo mundo para rezar. Só comia se rezasse antes.

Hoje em dia, já não se usa mais rezar antes da comida. Lá em casa eu ainda boto todo mundo para rezar na Semana Santa, mas, passando a Sexta-Feira Santa, ninguém quer rezar. Na Sexta-Feira Santa eu ainda consigo carregar a mesma tradição. Só nesse dia, o resto não reza nem antes nem depois. Mas a minha mãe botava todos os 14 filhos para rezar todos os dias. Mesmo com as dificuldades que a morte do meu pai trouxe.

Eu lamento nunca ter visto meu pai. Nem por foto. A minha mãe não gostava, ela falava que foto era coisa do comunismo. Essa lei aí que está de guerra. Ela já falava nessa lei do comunismo quando eu era pequena. Dizia que matavam outros em guerra. Eu mesma reclamava: *"por que não tem foto do meu pai, por que a senhora não tirou? Todo mundo tem, todo mundo tem pai e eu não tenho."* Reclamava... E ela falava que não tirava porque foto era coisa do comunismo: quem tirasse foto eles vinham buscar para mandar para a Inglaterra. Hoje em dia é muito bom, eu gosto do tempo de hoje.

Dias desses, eu estava dizendo isso para o meu genro: eu gosto mais dos tempos de hoje, da liberdade dos tempos de hoje. Antigamente, as pessoas eram muito inocentes. Casava sem saber porque ia casar, sem saber se o outro tinha defeito, se prestava, porque eram os próprios pais que escolhiam. Eu gosto do casamento de hoje: namora, se beija tanto, dança, pega na mão, faz tudo que tem direito. É muito melhor. No caso de minha filha primeira, ela fez tudo que tinha direito. Tanto que casou grávida. No caso da segunda filha, a adotiva, ela casou virgem com 23 anos. E a outra casou grávida. Não achei ruim, apoiei, dei todo o carinho do mundo, mais do que eu podia. Fiz o casamento, tudo bonitinho, tudo direitinho. Tive que encobrir para meus irmãos não saberem porque do jeito que eles são, tudo desse tempo ainda, eles não viriam ao casamento. Uma semana depois, ela falou! Nem o pai dela sabia! Hoje ela vive muito feliz com o marido dela e a família. Já a outra casou virgem: para você ver como as pessoas são diferentes. Não é prendendo que a pessoa não faz as coisas erradas. Já vem da conduta da pessoa, já vem da natureza da pessoa. Já vem como a pessoa é, se é uma pessoa calma, se é uma pessoa extrovertida.

Mas, também, tem coisa de antigamente que é bem melhor: tinha mais tempo. Aqui em São Paulo tem muita correria. Mesmo que as pessoas querem dar atenção, conversar, dar carinho, a pessoa já não pode. Está correndo para ir para escola, emprego, faculdade. Então, já não tem mais aquele tempo de ter atenção e de ter carinho. Por isso, eu acho que antigamente era bem melhor, sabe... Hoje em dia, as coisas são diferentes, não é todo mundo que tem carinho e atenção. Eu vejo muito desamor... é diferente de antigamente...

Voltando à minha infância, eu sempre tive vontade de estudar. Ainda criancinha, eu ia buscar água no rio e ficava brincando de fazer lição na areia. Fazia meu nome na areia... Ainda hoje eu escrevo do mesmo jeitinho. Já tentei mudar a letra, mas não consigo. Acho que foi meu irmão caçula da parte dos homens quem me ensinou as letras. Ele já sabia alguns nomes e falava para mim. Não lembro bem, sei que aprendi a escrever só o meu nome na areia. Pensando: *"eu ainda vou pra São Paulo pra estudar. Ser aquela mulherona... ser policial."* Queria ser uma coisa bem bonita.

Quando eu fiquei mocinha, não dava para sentir tanta falta da leitura como hoje. Por exemplo: a gente não precisava pegar ônibus e nem tinha outras dificuldades que hoje tem. Mas, às vezes, a gente pegava um jornal, uma carta. Nesse tempo tinha muita carta. E como ia ler aquilo? Quando eu tinha uns 12 anos, já recebia carta de namorado. Do meu primeiro namorado. Nem sabia o que era carta nem nada. Um rapaz que vinha lá em casa, fazer show de viola, se interessou por mim e me mandou uma carta muito bonita. Sabe o que eu fiz com a carta? Coloquei dentro do moinho de café. Nem sei por que coloquei ali, talvez porque não soubesse o que era uma carta. Eu peguei, enrolei e pus dentro do moinho. Daí, apareceu um primo e disse que era uma carta de namorado. Foi o primo quem leu a carta para mim. Fiquei com vergonha porque não queria que ninguém soubesse o que era. É até interessante isso, não? Foi muito interessante para mim. Ainda hoje eu lembro como foi interessante. Tão inocente que eu não sabia de nada. Eu peguei e enrolei assim... eu podia ter pedido para alguém ler, não acha? Mas eu não atinava com nada...

Eu me lembro que quando a gente ia para as festas na cidade tinha muita coisa que precisava ler e a gente não sabia. Isso me chateava. Perdia namorado, ficava sem entender as coisas...

Hoje em dia, eu já acho que não é mais possível a pessoa viver sem ser alfabetizada. A pessoa que não sabe ler é, por exemplo, praticamente como se fosse um cego. A diferença entre eu e você que está lendo essa minha história é como se eu fosse cega de tudo e você enxergasse. Hoje a gente não pode viver sem o saber. A gente não pode, porque é triste. É triste quem não sabe ler, viu? Muito triste.

No meu caso, a coisa apertou mesmo quando eu vim para São Paulo. Eu passava no ônibus quando vi aquela cidade muito linda, muito bacana e aqueles nomes, aqueles letreiros... tinha tanta vontade de ler, tanto desejo, e não conseguia.

Levou muito tempo, muitos anos para eu começar a estudar. Logo que cheguei em São Bernardo, a minha vizinha do lado pelejava comigo, mas meu marido não consentia. O marido dela também não queria consentir que ela estudasse, mas ela foi para a escola. Ela pelejava para eu e meu marido irmos também, mas a gente não foi. O Zé não quis deixar eu estudar porque era de noite. Ele também não quis estudar porque trabalhava. Naquele tempo era o Mobral. Era a mesma escola que eu levava meus meninos para estudar. A escola dos meninos era de manhã e a dos adultos de noite.

Isso foi nos anos 70. Essa moça que nos convidou pegou firme mesmo. Quando a gente mudou de São Bernardo para cá ela já estava trabalhando, muito contente, de auxiliar de escritório. Na firma do próprio filho dela. E aqui onde a gente mora, eu tenho o outro exemplo também da dona Fátima. Quando eu cheguei aqui, dona Fátima começou a estudar. Ela me chamava para estudar também. A mesma conversa. Eu nunca pude aceitar.. Dona Fátima estudou e hoje ela trabalha como professora ali no Grotkowsky, a mesma escola em que ela

trabalhava como faxineira antes de estudar. Ela é uma senhora sabida, maravilhosa. Mas quando eu cheguei aqui ela não sabia. As filhas dela sabiam, uma delas foi professora de uma filha minha. Dona Fátima conversava muito, ela falava que tinha vontade de estudar, mas ela não sabia nem ler. Até que ela foi estudar e me chamava também...

Eu só fui estudar em 1999. Entrei na escola lá no bairro Seródio. O pessoal chamava Galinheiro porque antigamente lá era uma granja. Mas não era galinheiro, era uma escola muito boa. Estudei uma semana só lá. Foi muito bom, mas depois não deu certo e acabei saindo. O meu caso foi assim: eu não acompanhava os outros. Eu até que tentava porque para aprender tem que tentar. Todo mundo tentava aprender, mas ela passava rápido na lousa. E passava bastante, ela enchia a lousa e quando todo mundo estava no meio, para terminar de copiar, ela parava e já passava outra lição. Assim a cabeça vira! Por esse motivo eu acabei saindo.

Depois disso, eu só voltei a estudar quando a Ciça abriu uma sala de aula lá na casa do Padre Tadine. Acho que foi em 2004 e que fiquei uns dois anos. Foi a irmã Clara quem me convidou. A irmã me conhece porque minha filha Sílvia já foi voluntária lá na creche das irmãs. Então, eu fui porque era perto. No começo eu ia andando bem animada. Só que acabou morrendo meus irmãos, eu fiquei preocupada e saí... Depois, eu entrei de novo e morreu minha neta. Eu sei que nesse intervalo morreram dois irmãos meus e uma irmã, mais a minha netinha Fernanda. Eu fiquei assim meio perturbada, sem vontade de estudar. Estava em tempo de eleição, eu conversei com o Waldomiro Ramos[66] e ele me deu uma carteirinha com a qual podia ir de ônibus. Acho que foi o tempo em que morreu mais alguém da minha família, fiquei um tempão sem estudar de novo e nem usei essa carteirinha! Acho que usei só uma vez. Ainda hoje tenho a carteirinha guardada, tem a data marcada. Faz muitos anos. A Ciça sempre falava: *"dona Maria, quer voltar? Pode voltar."*

Dei um tempo, até que apareceu a sala da Carmelita aqui na Comunidade Santa Tereza. Comecei a estudar com ela, mas era de noite e tinha que fazer janta. Era dar janta seis horas, fazer marmita da menina que tinha que trabalhar também e sair correndo para a aula: chegava lá perturbada, não dava para aprender nada. Então, saí. Carmelita passava mais conta, matemática. Folha de jornal para a gente pegar e escrever todos os preços que estavam no jornal, passar para o papel. Depois pegava o papel e juntava toda aquela conta de R$ 1,99, de R$ 2,99. Tinha que somar toda aquela conta. Não dava para eu fazer também. Perturbava muito a minha cabeça. Acabei saindo...

Fiquei outro tempo sem estudar até entrar na sala da Sebastiana. Não sei quanto tempo, mas fiquei. Com a Sebastiana eu estou... eu sei que comecei depois da dona Maria. Diz a Sebastiana que são três anos e eu digo que não são três anos, não! Faz tão pouco tempo. Se eu olhar no caderninho, eu sei...

De todas essas experiências foi na escola da Sebastiana que eu aprendi mais coisas. Ela faz a lição e explica. E agora ela pegou um método também que está muito bom. Já falei para ela não mudar porque dá muito certo. É assim: a gente faz a lição e depois faz as palavras, as sílabas, né? Separadas. Depois a gente lê aquelas que estão corretas e depois, se a gente não acerta, a gente vai lá nas que estão separadas e soletra e acaba falando o nome. Falando a letra. Agora está muito fácil.

Já na escola não dá para aprender. Eu falo da escola em que estudei lá no Seródio. A escola é muito boa, atendia muito bem a gente: dava lanche, dava merenda. Era muito boa, não faltava nada, mas no momento que a professora ia passar a lição era muito corrido. Desse jeito não tem condição. Se for pessoa igual a mim não tem condição de aprender.

Na minha família ninguém queria que eu estudasse. Sempre mandava eu sair. Às vezes, criticava... Eu vou falar a verdade, que eu não escondo. Em casa, ninguém me ajuda: se

---

[66] Tradicional candidato a vereador, na época disputava vaga para seu quinto mandato.

eu peço para fazer uma lição, pergunto que letra é essa, fulano não explica que letra é, não ajuda a fazer uma lição... Isso é uma dificuldade. Não tenho ninguém que me apóia, que me incentiva, que chegue e diga: *"vamos fazer!", "Está certo!",* ou que *"Está bonito!"* Não vou mentir porque não tem. É muito raro alguém em casa elogiar minha iniciativa de estar estudando.

Mesmo assim, eu me lembro que no primeiro dia de aula com a Tiana eu tive uma alegria muito grande! Só estava a dona Maria Chacon e a Sebastiana. E era só conta no começo. Dona Maria só queria aprender a fazer conta. Umas duas semanas, só nós duas. A Sebastiana passou a ensinar as letras para a gente. Quer dizer, passava conta para ela e as letras para mim. O alfabeto. Depois, começou a chegar gente e fizeram as mesmas coisas que a gente fazia. Foi chegando, foi chegando e aumentou até formar a sala que temos hoje.

Eu acho que já superei quase todas as dificuldades que eu tinha no começo. Eu tinha medo de escrever. Era assim uma coisa que estava me prendendo, não estava bem comigo, mas depois eu melhorei... Graças a Deus, estou me recuperando... A maior dificuldade hoje é ter memória pouca. Às vezes, eu faço e esqueço. Mas, agora com esse método que a Sebastiana inventou, a gente faz duas vezes a lição: faz a lição, depois a sílaba. Isso está ajudando, eu estou melhorando, graças a Deus. Tenho a memória pouca. Mas, dependendo da idade, a gente vai perdendo a memória mesmo. Não tenho do que reclamar. As coisas que a gente passa, a vida cheia de altos e baixos... É difícil, às vezes, vai tirando a memória.

Insônia... eu tenho muita insônia! Já tive mais, hoje tenho menos. Se não fosse isso, acho que se tivesse com a memória boa aprendia mais rápido. Apesar de que na noite em que eu não durmo até que eu não fico tão cansada na aula do dia seguinte. Às vezes, a Sueli admira: *"dona Maria, a senhora não parece muito cansada porque não dorme."* Eu digo que não fico, depois passa, acho que eu já acostumei, não sei... A gente acostuma com tudo. Eu acho melhor insônia do que a pessoa ficar dormindo. Às vezes, tem uma visita e a pessoa vai dormir! Eu prefiro insônia!

Estudar é muito bom para mim porque, além de aprender a leitura, me trouxe amizades. Tenho muitas amizades na escola, a gente conversa, se comunica. Porque a coisa pior que tem é, às vezes, a pessoa ficar em casa sozinha. Eu mesma não gosto. Agora eu já acostumei porque eu não fico mais. Essa correria de escola, ginástica, cansa muito. Mas, eu acho melhor que ficar em casa sempre olhando para as quatro paredes. Eu acho muito melhor sair assim. Eu saio direto: vou ao mercado Barbosa, pago as contas de casa, passo nas lojinhas e compro umas coisas para mim. Hoje mesmo eu comprei umas bijuterias para usar amanhã. Volto para casa e, rapidinho, faço a comida, um monte de coisa. E o pé doendo... Se você ver, dá tristeza... Eu estou com um esporão no tornozelo. O médico acha que vai ter que operar. Eu não queria... Já vou pouco para a escola, se operar... Eu falto na aula quando vou ao médico e quando tem ginástica. Às vezes, também tem passeio ou reunião lá na associação de terceira idade. E esse pé está me judiando. Ele ficou duro e doído... Tem noite que dói tanto que eu nem durmo. Mas, mesmo assim, eu aproveito a minha vida. Eu faço parte do grupo de terceira idade lá no Seródio, tem ginástica e muitos passeios! Eu me sinto muito bem!

O que eu espero dos estudos é aprender a ler mais um pouco para poder ler a Bíblia. Quero ler mais coisas: oração, jornal, essas coisas... Porque trabalhar e fazer faculdade não tem mais possibilidade. Realizar meu sonho de ser policial também não tem. Então, eu vou ficar com a Tiana enquanto der. Até quando os pés agüentarem. Eu não penso mais em ir para uma escola. O que eu aprender lá em Santa Teresa, o pouquinho que eu aprender, acho que já dá para viver.

Estudar para mim é muito importante. Quanta coisa a gente aprende! Lá na Tiana, a gente fala e tem o prazer de estar aprendendo também. A gente vai se esforçando, buscando aquilo de dentro da gente que a gente não buscava antes. Antes a gente podia até saber, mas não se esforçava e, assim, nem sabia que sabia. Porque a gente se esforçando para conversar,

saber assim se expressar com a pessoa, aquilo ali vem de dentro da gente. Não precisa a gente aprender com alguém. E na escola a gente está aprendendo porque a gente está buscando aquela força aqui dentro.

Viver sem leitura é muito difícil. Às vezes, a gente tem até que disfarçar. Fica sem falar. A gente fica fazendo de conta que sabe para não contar para os outros por que é que está calado. Então, eu fico assim... por exemplo, se me dão alguma coisa para eu ler, eu dobro e guardo, finjo que eu sei e estou deixando para ler mais tarde. Porque tem muita gente que critica.

Uma vez, eu falei para o médico. Logo que cheguei em São Paulo, fui passar com o médico. Não sei o que foi que ele fez um negócio que eu tinha que ler, ou foi uma pergunta que eu fiz. Não... eu acho que ele passou um exame e eu fiquei olhando no exame e não entendi nada. Eu não ia entender mesmo porque eu não sabia ler. Eu fiquei olhando, olhando e depois fiz uma pergunta para ele sobre o papel. Ele não quis perguntar se eu não sabia ler. Então, ele explicou tudo direitinho, com muita educação e tudo, mas vi que ele ficou olhando para mim espantado. Eu disse a ele: *"não, doutor, eu não perguntei porque eu não sei ler. Eu vim há pouco tempo do Norte. Então eu não entendi a letra do senhor. O senhor é japonês, né? A letra é diferente."* Não quis dizer diretamente que eu não sabia. Eu tive vergonha. Por isso, eu falei que tinha chegado há pouco tempo do Norte e não entendia letra de japonês. Ele ficou olhando para mim: *"está mentindo, dona Maria! A senhora... Eu pensava que a senhora era uma mulher que tinha tanta cultura. Que sabia tanto ler..."* Falou um monte de coisa para mim eu fiquei com uma vergonha! Aquele dia eu subi e desci da cadeira de vergonha.

Depois disso eu não pergunto mais para as pessoas. Tenho vergonha de perguntar. A diferença é que hoje, se eu pegar um exame, eu já consigo ler. Devagarinho, mas leio. Foram várias as situações que eu tive que disfarçar. Uma vez foi em João Pessoa. Eu morava ainda no Norte e fui para a capital acompanhar uma cunhada doente que teve de ser internada. Fomos eu e o Zé. A gente que cuidava dessa cunhada. Lá foi que vi dificuldade! Chegando na capital, a gente se hospedou num hotel. Até para ir ao banheiro eu tinha dificuldade de julgar o banheiro dos homens e o das mulheres. E eu tinha vergonha de perguntar. Porque o povo ia olhar para aquela mulherona bonita - porque eu vou te falar sério: eu não era muito feia quando eu era nova, era uma pessoa elegante, estando bem trocada, eu me via mesmo assim. Até hoje eu me gosto, falando a verdade. Até hoje eu me amo. Eu me acho bonita quando eu estou bem arrumadinha, com uma trança, um coque, eu me sinto bonita. Então, eu me sentia bonita: aquela mulherona de salto tendo que encontrar o banheiro. Aí que fui duro: qual era o banheiro das mulheres e qual era o banheiro dos homens? Fiquei esperando para ver se uma mulher aparecia para eu saber qual era o banheiro certo. Mas não aparecia ninguém... E eu... meu Deus... Para piorar, naquele tempo tinha dois banheiros. O de tomar banho eu sabia. O de usar eu não sabia, não... Fui numa porta correndo e vi uma carreirinha de bacia. Eu nunca tinha visto! Foi a primeira vez! Eu vi a carreirinha de bacia, e disse: *"não é aqui, não! É na outra porta."* Era diferente. A gente era criado no sítio, não conhecia banheiro. Foi a primeira vez que eu vi. Banheiro assim bem feito de verdade eu não conhecia. Isso é para você ver como quem não sabe ler sofre...

Ler a gente sabe, a gente não lê porque é acomodado. Eu falo: ler eu sei. Eu não leio porque eu sou acomodada. Tem vez que eu leio, tem dia que eu leio quase toda a cartilha. É uma cartilha do tempo em que estudava lá no Seródio. Tem uma outra que meu neto me deu também. Às vezes, eu tenho raiva de mim mesma. Não sei... a gente fica assim meio corpo mole... não mostra tudo o que sabe... quem lê tem que ler tudo! Eu já sei ler, por que eu não leio tudo? Acho que falta a memória. Acho que a memória da gente deve fugir e depois volta: a minha memória foge, depois ela volta e eu consigo ler, depois ela foge de novo. O que é isso? Por que ela só foge para um tipo de coisa e para o outro tipo não? Eu não consigo entender isso... A gente dessa idade será que tem memória como criança? É igual memória de

criança ou não? Eu acho que deve ser igual a memória de uma criança. Depois de velho, depois a gente muda, vai acabando... Tem vezes que nem eu entendo. Eu tento entender e não consigo...

Tem dia que eu choro porque esqueço. Quando eu esqueço, eu choro de raiva. Meu marido fala assim: *"Tu já se olhou no espelho para ver tua idade? Tu quer ser do tempo que você era nova, vai fazer as coisas igualzinho?"* Eu falo: *"Quero!"* E começo a chorar.

Mesmo assim a gente tem que agradecer a Deus pelo que nós somos. Tem tantas vidas aí... vida mesmo que eu conheço que *"Oh! Vida triste..."* A gente fica olhando assim e a gente fala: *"Eu tenho que colocar os joelhos no chão e agradecer a Deus pelo que eu sei, pelo que eu sou."*

O tempo da minha vida melhor que eu estou passando é hoje! O de hoje, agora, o presente. Eu estou muito bem, graças a Deus, muito feliz! Mas, logo que eu casei, até mesmo na missa, eu já cheguei a ficar até quatro anos sem ir. E eu não era acostumada a ser presa. Com meus irmãos, eu ia a baile, eu ia a missa.... Eu ia a tudo! Meus irmãos arrumavam até namorado para mim, para eu poder entrar nos clubes que só podia entrar casal. Dançava a noite todinha. Tinha época que eu dançava três noites sem parar. Um baile era num lugar, a gente ia. No outro dia era um baile de São João, a gente ia. De São Pedro, a gente ia... Tinha um monte de coisa, ia... Quando eu casei, com 18 anos, fiquei presa.

Só aos 48 anos foi que eu comecei minha vida tudo de novo. Eu estava com depressão. Porque, às vezes, a gente se separa do carinho da família da gente, dos irmãos, de tudo, e fica depressiva. E mais outras coisas, altos e baixos da vida, decepções também... Foi quando eu comecei a me tratar da menopausa, eu passei numa psicóloga no posto de saúde. O atendimento foi muito bom, ela conversou muito comigo. Eu chorava muito, cada vez que ia lá. Ela passava aqueles *slides* da vida da gente, dizendo como tem que ser. Ela ajudou a me despertar, foi como se eu tivesse dormindo aquele tempo todo e acordasse para a vida.

Conversando com a psicóloga eu me descobri como mulher e como pessoa. Ainda hoje eu sou como mulher e sou como pessoa e tem hora que eu sou como criança. Sou direta mesmo como uma criança! Tudo o que uma criança faz, eu quero fazer! Eu sou assim... Que eu passei muito tempo presa!

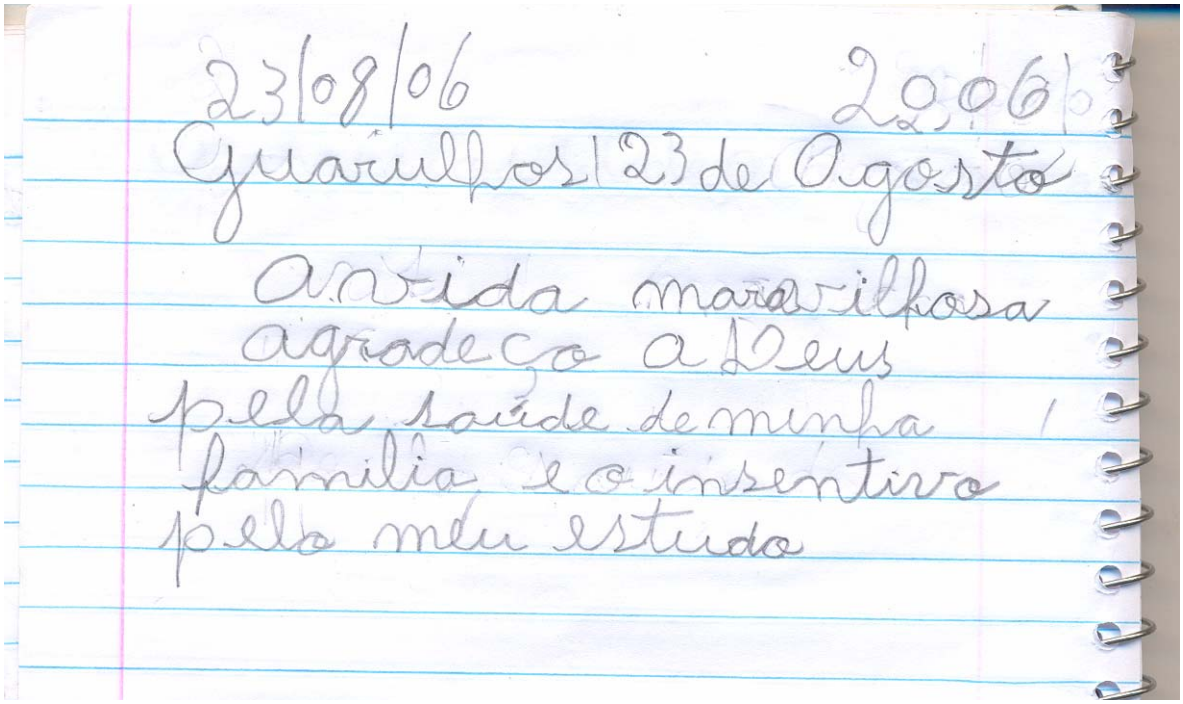
Quando a gente se descobre, a gente percebe que a gente é gente, que a gente precisa, que a gente está ali. Porque já passei muitos momentos na vida em que eu chegava a me beliscar para ver se era eu, se estava viva, se era eu que estava ali passando por aquilo. Eu falava: *"meu Deus! Será que eu ainda estou viva?"* Eu mesmo me beliscava para ver se doía, para ver se era eu que estava ali naquele momento tão difícil da minha vida. Difícil, viu! Eu já passei momento difícil... Só Deus sabe! Mas, graças a Deus, eu sou feliz. E eu digo para o meu marido: *"Você não vai conseguir tirar minha felicidade porque foi Deus quem me deu e ela está aqui dentro!"* Ela vem daqui de dentro de mim e ninguém tira, foi Deus quem me deu, só ele vai tirar. Eu falo isso para ele, na cara dele. Mas de primeiro, se ele falasse: *"Passa o dia sentada aqui nessa cadeira!"* Eu passava! *"Você não vai ali na porta dar bom dia para quem chega, nem abrir a porta para pessoa entrar porque você não vai!"* Eu ficava ali encolhida e não ia! Ficava porque ele tinha dito que era para eu não ir e eu tinha que ficar! Que nem uma escrava... Tem dia que eu penso assim: *"eu fui escrava muito tempo..."*

Ainda hoje meu marido fica assim dando as *indiretinhas* dele, mas sempre quando ele fala, eu rebato! Mas, de primeiro, eu não rebatia, eu me encolhia. Igual a uma tartaruga. Já viu uma *tartaruguinha* quando encolhe o pescoço? Era eu! Eu era uma tartaruga. Tem vez que eu digo: *"a tartaruga é um bichinho que não faz mal para ninguém, mas é um bichinho também que não responde!"* Era que nem eu.

Só para você ver como era: meu marido aprendeu a ler dentro da nossa própria casa. Quando nos casamos, fomos morar na casa que era dos avós dele que eram meus tios. Era casa grande: seis cômodos com alpendre. A aula era na varanda. Meu sogro botou um

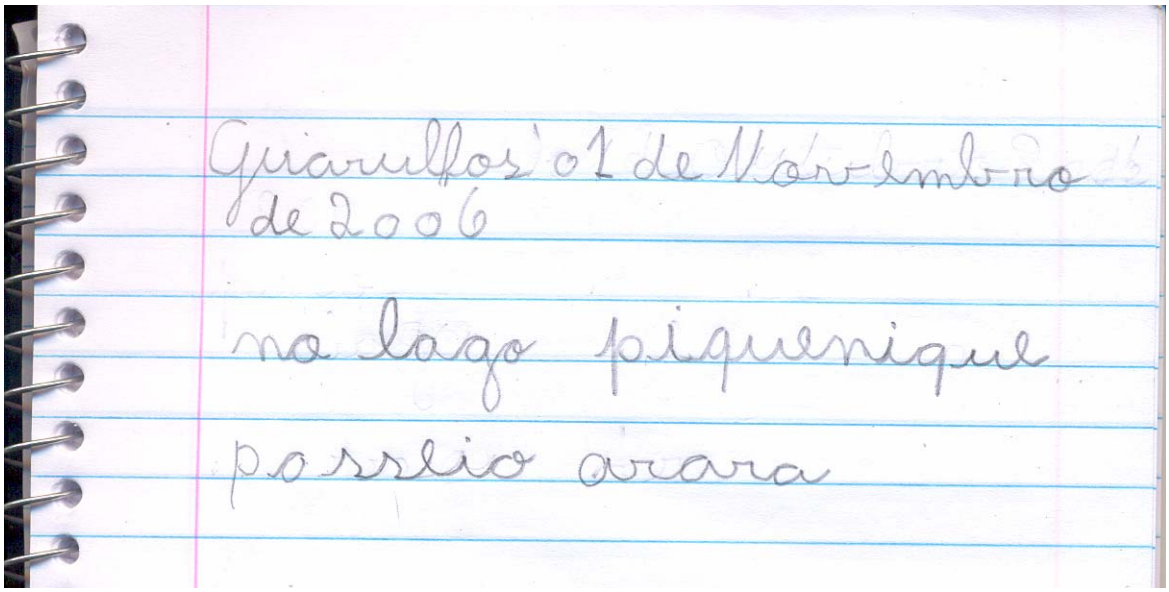
professor dentro de casa para todo mundo e eu não tinha o direito de aprender. Era da porta da sala para trás. Para a cozinha. Cuidava das ovelhas, cuidava do gado, cuidava da casa, fazia café, fazia chazinho e botava na garrafa, que nem hoje eu levo para a escola: só que lá eu levava a merenda para os outros e não tinha direito de estudar. Ainda porque meu sogro era bom! Ele era como um pai para mim! Eu não sabia falar: *"Eu vou aprender!"* Bater o pé e ir. Hoje eu bato o pé e vou. Depois que eu passei nessa psicóloga que eu aprendi a viver e depois que começou esse projeto MOVA que eu entrei, em 1999, nem era projeto MOVA, era na escola lá em cima da Prefeitura. Eu aprendi a dizer sim. Dizer sim e dizer não! De primeiro, eu não sabia dizer não, só sabia dizer sim. Só que, Graças a Deus, teve uma coisa na minha vida foi que eu nunca apanhei. Nem dos meus pais, nem da minha mãe e nem dos meus irmãos e nem de nada. Nada de eu apanhar. Oh! Coisa horrível que é apanhar! Mas, eu acho que é melhor a senhora levar 40 surras do que um castigo, né?

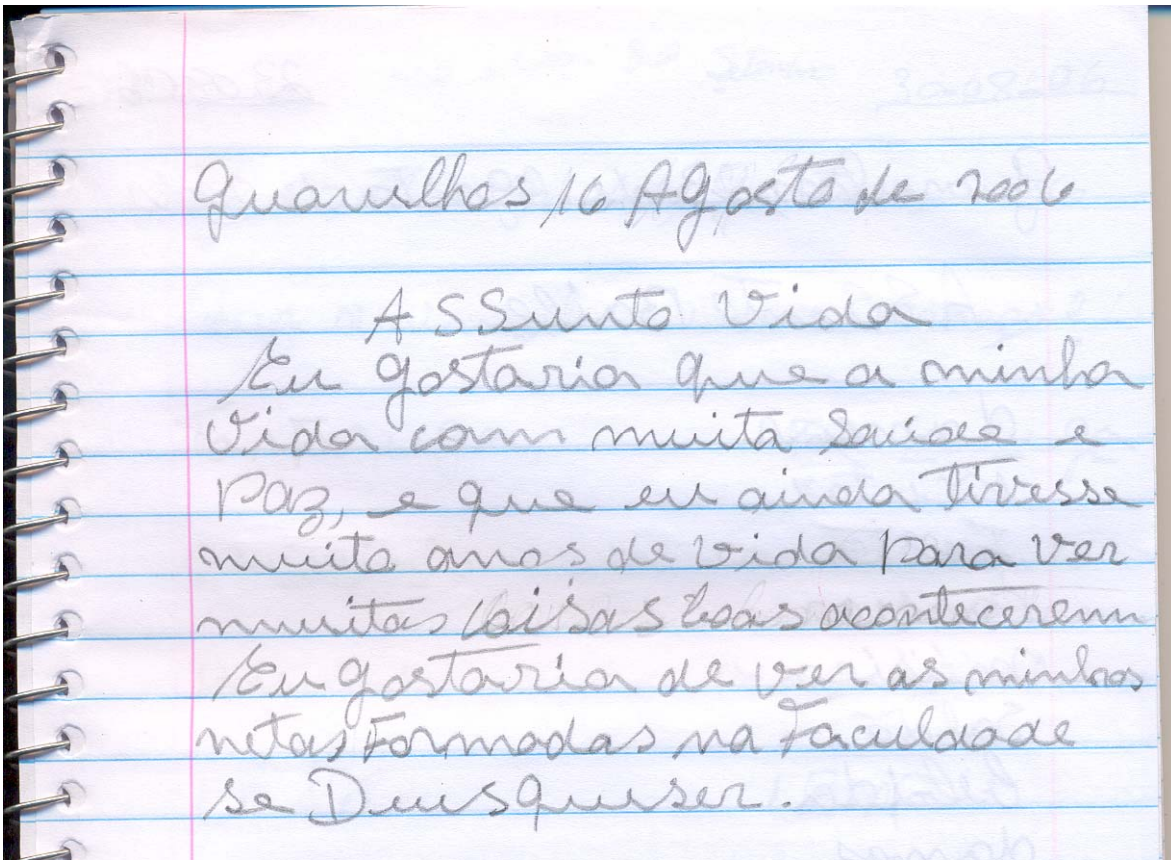
ANEXO A
PÁGINAS DE DIÁRIOS DE BORDO


23/08/06 2006
Guarulhos 23 de Agosto
a vida maravilhosa
agradeço a Deus
pela saúde de minha
família e o insentivo
pelo meu estudo

Acima, trecho do diário de bordo de Almeida no qual ela revela seu sentimento em relação à família.

Abaixo, outra parte do mesmo diário de bordo. Desta vez, o registro é sobre os momentos mais agradáveis durante o passeio ao Zoológico (única atividade externa da qual Almeida fez parte).


Guarulhos 01 de Novembro
de 2006
no lago piquenique
passeio avara

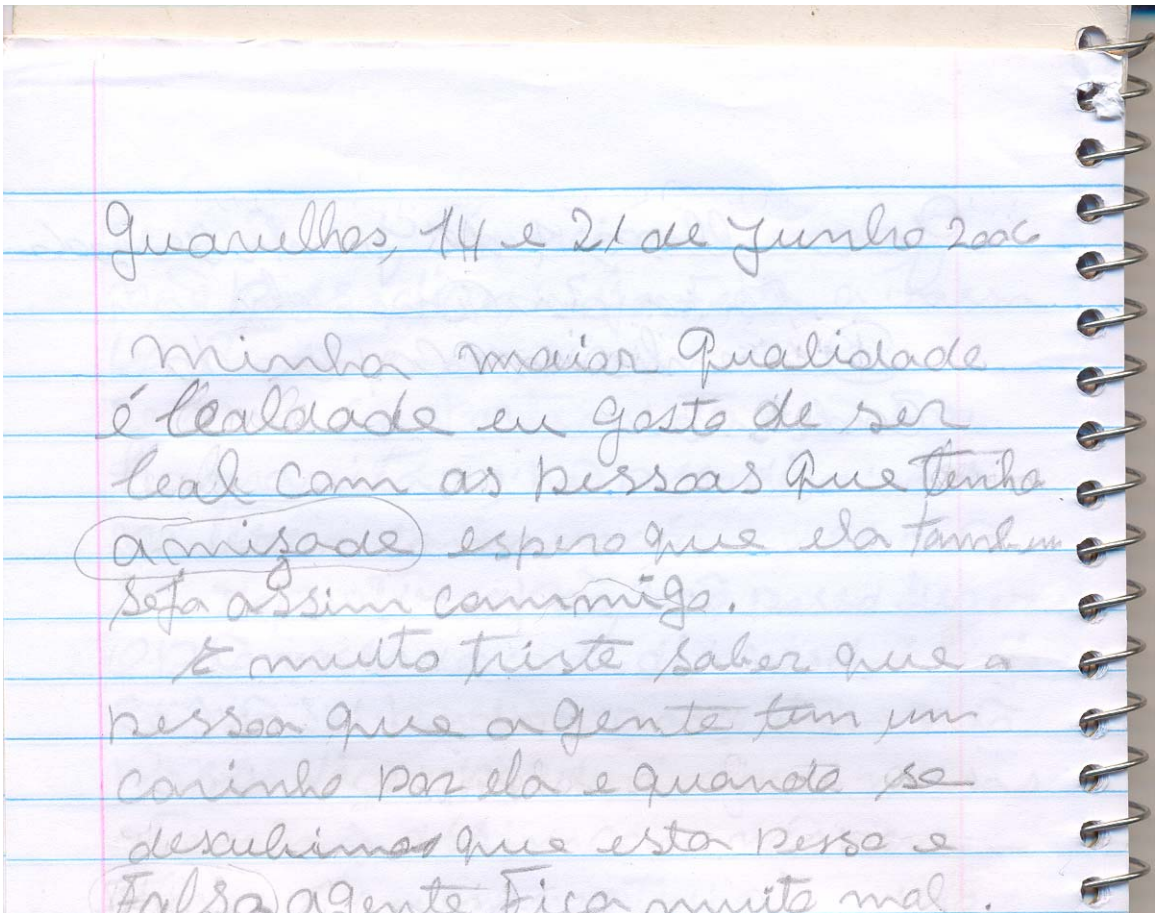


Guarulhos 16 Agosto de 2006

ASSunto Vida

Eu gostaria que a minha Vida com muita Saúde e Paz, e que eu ainda Tivesse muita anos de Vida para Ver muitas Coisas boas acontecerem Eu gostaria de ver as minhas netas Formadas na Faculdade se Deus quiser.

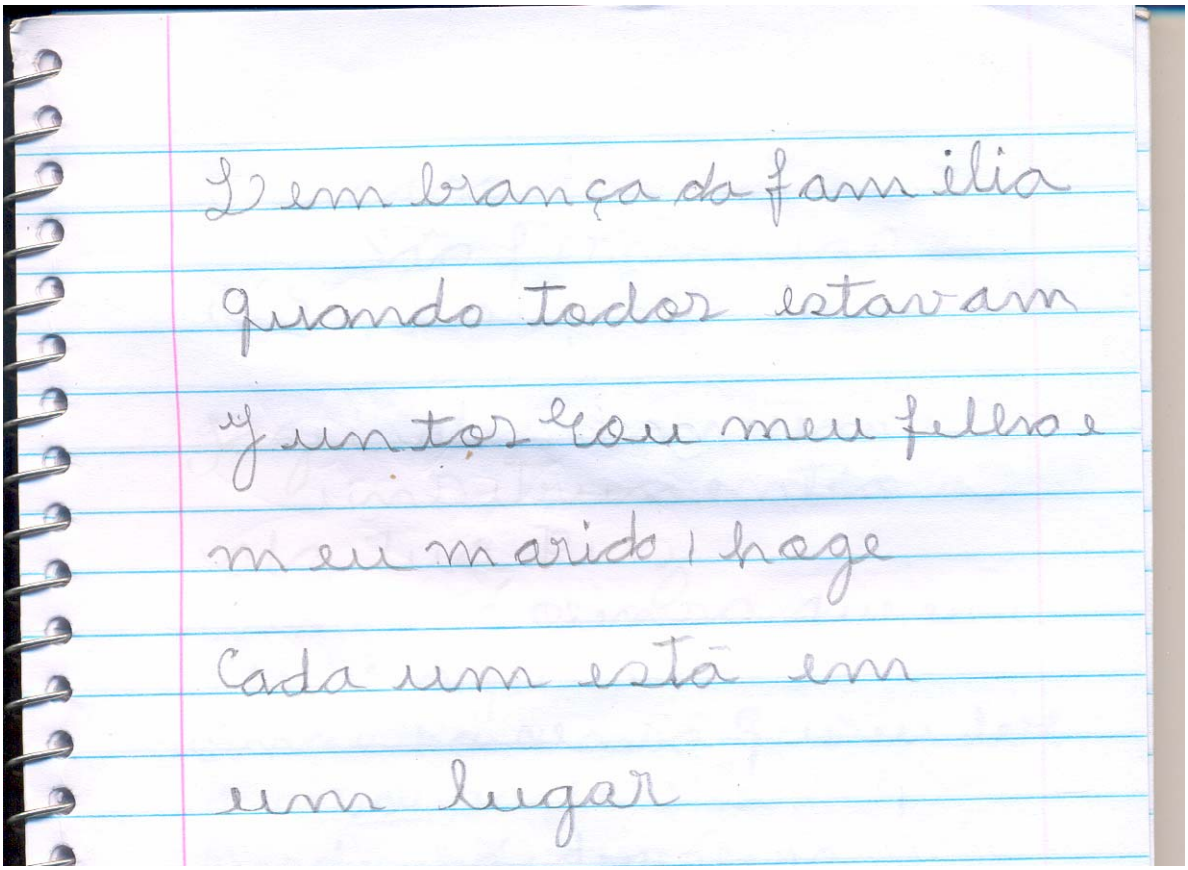
Acima, trecho do diário de bordo de Maria Chacon no qual ela sintetiza suas impressões sobre o tema vida.
Abaixo, registro feito pela mesma sobre sua principal qualidade.



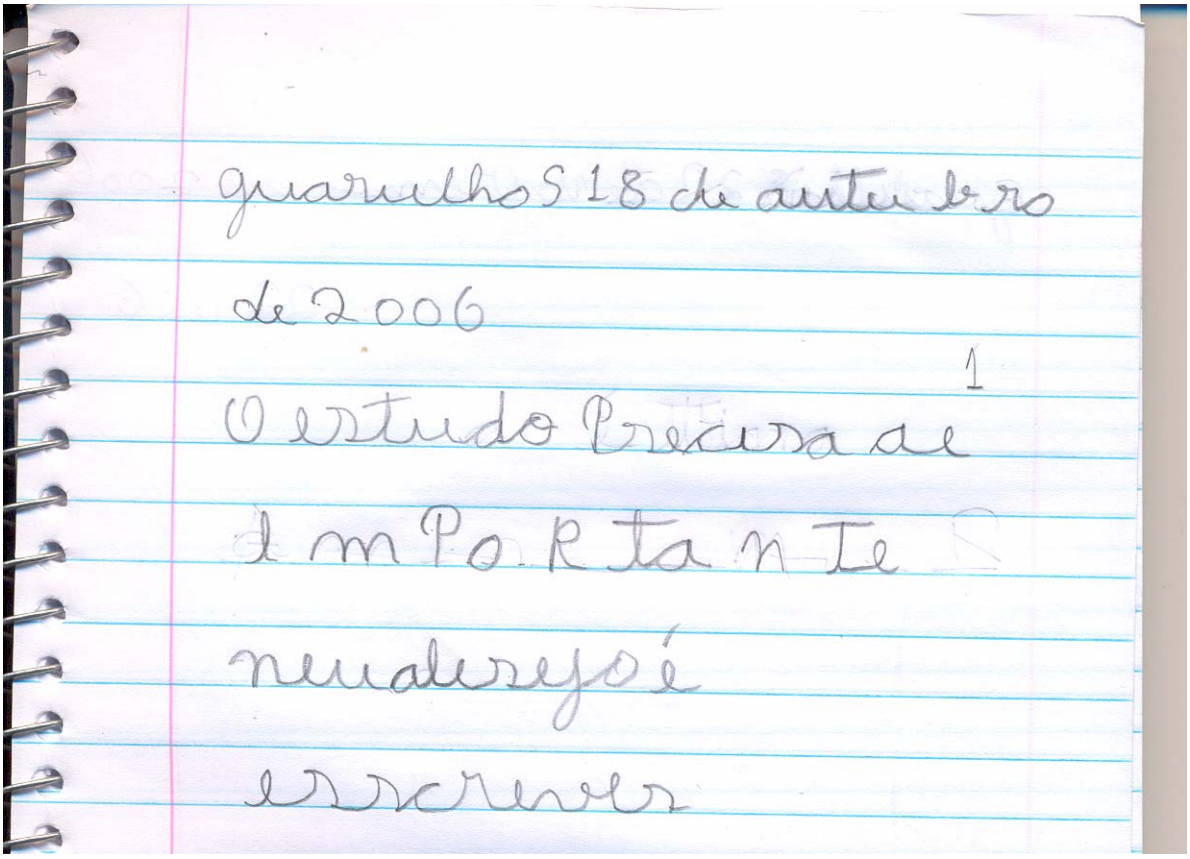
Guarulhos, 14 e 21 de Junho 2006

Minha maior Qualidade é lealdade eu gosto de ser leal com as pessoas que tenho amizade espero que ela também seja assim commigo.

É muito triste saber que a pessoa que a gente tem um carinho por ela e quando se descobrimos que esta pessoa é falsa a gente fica muito mal.


Lembrança da familia
quando todos estavam
juntos Eu meu filho e
meu marido hoje
Cada um está em
um lugar

Acima, registro sobre a fotografia apresentada como o objeto mais significativo da vida de Maria Ribeiro. Abaixo, trecho que confirma seu desejo de aprender a língua escrita.


guarulhos 18 de outubro
de 2006
O estudo Precisa de
importante
meu desejo é
escrever

ANEXO B

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ATENÇÃO

TROCAR ESTA FOLHA PELO TERMO DE

DAURA GOMES

ATENÇÃO

TROCAR ESTA FOLHA PELO TERMO DE

ÉDINA NOBLIATI

ATENÇÃO

TROCAR ESTA FOLHA PELO TERMO DE

MARIA DAS DORES CHACON

ATENÇÃO

TROCAR ESTA FOLHA PELO TERMO DE

MARIA OLIVEIRA

ATENÇÃO

TROCAR ESTA FOLHA PELO TERMO DE

MARIA RIBEIRO

ATENÇÃO

TROCAR ESTA FOLHA PELO TERMO DE

MARIA SOUSA

O sétimo sujeito não autorizou a divulgação de seu nome completo. Em respeito à sua solicitação, não incluímos seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido neste volume. O mesmo encontra-se à disposição da Comissão Julgadora.