



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**MEMÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES IDOSAS EM UMA  
SOCIEDADE GRAFOCÊNTRICA: DA AUSÊNCIA DE  
ESCOLARIZAÇÃO AO LETRAMENTO**

**SILVANA GARCIA**

**SÃO PAULO**

**2020**

**SILVANA GARCIA**

**MEMÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES IDOSAS EM UMA  
SOCIEDADE GRAFOCÊNTRICA: DA AUSÊNCIA DE  
ESCOLARIZAÇÃO AO LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Rosiley Ap. Teixeira

**SÃO PAULO**

**2020**

***Garcia, Silvana.***

***Memórias de vida de estudantes idosas em uma sociedade grafocêntrica: da ausência de escolarização ao letramento./ Silvana Garcia. 2020.***

***167 f.***

***Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2020.***

***Orientador (a): Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Rosiley Aparecida Teixeira.***

***1. Educação de jovens e adultos. 2. Memórias. 3. Letramento. 4. Grafocentrismo.***

***I. Teixeira, Rosiley Aparecida. II. Título.***

***CDU 372***

**MEMÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES IDOSAS EM UMA SOCIEDADE  
GRAFOCÊNTRICA: DA AUSÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO AO LETRAMENTO**

**Silvana Garcia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) para obtenção do título de Mestre em Educação. Banca composta por:

---

Presidente: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira – Orientadora (UNINOVE)

---

Profa. Dra. Mônica de Ávila Todaro (UFSJ)

---

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

---

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE) – (Suplente)

---

Profa. Dra. Patricia Aparecida Biotto-Cavalcanti - (UNINOVE) - (Suplente)

---

São Paulo, 24 de setembro de 2020.

## DEDICATÓRIA

*Continuo não sendo pássaro*

*Porém asas cresceram*

*e agora desejo voar*

*Àqueleas que possibilitaram uma maneira de avistar novos caminhos*

*Dedico este trabalho*

*Como forma de agradecimento.*

*sempre...*

*ao meu pai (em memória), por sua ingenuidade e à minha mãe (em memória) por sua força*

*aos meus filhos Gabriel e Victor que sempre estiveram ao meu lado apoiando e fazendo parte da incrível aventura que é a vida*

*também...*

*às amigas Bruna e Cícera que tornaram evidente o bem imaterial da amizade*

*ao Zeus pela felicidade proporcionada diariamente e motivação em dias difíceis*

*à eterna musa inspiradora e professora pelo companheirismo, carinho e centelha desafiadora que motivou minha busca por respostas aplicativas*

*e por fim*

*à minha família pelo apoio e participação em ensaios preliminares e principalmente às minhas irmãs parceiras de caminhada.*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho pela concessão da bolsa de estudos que culminou na realização dessa investigação.*

*Aos colegas de trabalho do CIEJA, e principalmente, às companheiras de área: Andreia, Carla, Naira e Vânia, pela colaboração e paciência no compartilhamento das concepções e respeito às diferenças individuais.*

*A todas professoras do PROGEPE e em especial a Prof<sup>a</sup> Rose Roggero, Anna Haddad e Márcia Fusaro.*

*Gratidão eterna a minha orientadora Professora Dra. Rosiley Ap. Teixeira pela indicação e encaminhamento na realização da pesquisa. Seu exemplo e encorajamento nas horas difíceis nunca serão esquecidos.*

*Um agradecimento especial aos membros da banca: Prof<sup>o</sup> Dr. Jason Ferreira Mafra pelos apontamentos e denominações e à Prof<sup>a</sup> Dra. Mônica de Ávila Todaro que com suas sugestões e olhar respeitoso lançou luz às percepções sobre ancianidade.*

*Finalmente gratidão e reconhecimento a todas mestres-estudantes que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento deste estudo e mergulho profundo que influenciou definitivamente minhas concepções sobre sonhos e determinação.*

*Especialmente à Amélia, Francisca e Severina.*

## RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho e possui por objeto de análise a problemática da ausência de escolarização na infância e a presença da linguagem escrita em estudantes idosas que frequentam uma sala de alfabetização em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). O objetivo central deste estudo foi analisar as relações que a sociedade grafocêntrica produz ao hierarquizar os sujeitos que dominam os códigos da cultura escrita e os que são ignorados por ela. Como objetivos específicos, visou resgatar as memórias de estudantes e a relação entre a ausência de escolarização durante a infância e os saberes relacionados à escrita e ao letramento, de forma a promover a construção de uma narrativa de si que valorize os saberes construídos ao longo da vida. A investigação parte da história de três mulheres que possuem mais de sessenta anos e frequentam um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). O universo definido para a realização do estudo foi um CIEJA pertencente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, localizado na periferia da Zona Leste do mesmo município que atende jovens a partir de quinze anos de idade no Ensino Fundamental I e II. A natureza da pesquisa é de cunho qualitativo e foi composta pelas narrativas de vida de três mulheres idosas. Os instrumentos utilizados para a construção das narrativas foram questionários e entrevistas semi-estruturadas. Para embasar os estudos sobre escolarização, letramento, grafocentrismo utilizou-se os estudos de Tfouni (2006, 2013, 2010), Galvão e Di Pierro (2007), Street (2004), Freire (1992, 1989, 1985, 1963) Romão e Gadotti (2011). Os resultados apontaram que mesmo sem o domínio da língua escrita, essas mulheres são dignas de enaltecimento porque encontraram fórmulas para superar a imposição e a hierarquização a que foram expostas desde criança e venceram, à sua maneira, os obstáculos impostos pela sociedade que centra suas práticas na cultura escrita e exige as mesmas posturas indiscriminadamente, mesmo sem oferecer as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Memórias. Letramento. Grafocentrismo

## ABSTRACT

This research is linked to the Master's Program in Management and Educational Practices at Nove de Julho University and its object of analysis is the problem of the lack of schooling in childhood and the presence of written language in elderly students who attend a literacy class at a Center Integrated Education for Young and Adults (CIEJA). The main objective of this study was to analyze the relations that the graphocentric society produces by hierarchizing the subjects who dominate the codes of written culture and those who are ignored by it. As specific objectives it aimed to rescue the memories of students and the relationship between the lack of schooling during childhood and the knowledge related to writing and literacy in order to promote the construction of a narrative of oneself that values the knowledge constructed throughout life. The research starts from the history of three women who are over seventy years old and attend an Integrated Center for Young and Adult Education (CIEJA). The universe defined for the realization of the study was a CIEJA belonging to the Municipal Education Secretariat of São Paulo located on the periphery of the East Zone of the same municipality that serves young people from fifteen years of age in Elementary School I and II. The nature of the research is of a qualitative nature and was composed by the life narratives of three elderly women. The instruments used for the construction of the narratives were questionnaires and semi-structured interviews. To support the studies on schooling, literacy, graphocentrism, the studies of Tfouni (2006, 2013, 2010), Galvão and Di Pierro (2007), Street (2004), Freire (1992, 1989, 1985, 1963) Romão and Gadotti (2011). The results showed that even without the mastery of the written language, these women are worthy of praise because they found formulas to overcome the imposition and the hierarchy to which they were exposed since childhood and overcame, in their own way, the obstacles imposed by the society that centers their practices in written culture and demands the same postures indiscriminately, even without offering the necessary conditions for its development.

Keywords: Young and Adult Education. Memories. Literacy. Graphocentrism



## RESUMEN

Esta investigación está vinculada al Programa de Maestría en Gestión y Prácticas Educativas de la Universidad Nove de Julho y tiene como objeto de análisis el problema de la falta de escolaridad en la infancia y la presencia del lenguaje escrito en los estudiantes de edad avanzada que asisten a una clase de alfabetización en un Centro. Educación Integrada para Jóvenes y Adultos (CIEJA). El objetivo principal de este estudio fue analizar las relaciones que produce la sociedad grafocéntrica al jerarquizar a los sujetos que dominan los códigos de la cultura escrita y a los que son ignorados por ella. Como objetivos específicos, tuvo como objetivo rescatar la memoria de los estudiantes y la relación entre la falta de escolarización durante la infancia y los conocimientos relacionados con la escritura y la alfabetización, con el fin de promover la construcción de una narrativa del yo que valore los conocimientos construidos a lo largo de vida. La investigación parte de la historia de tres mujeres mayores de sesenta años que asisten a un Centro Integrado de Educación de Jóvenes y Adultos (CIEJA). El universo definido para la realización del estudio fue un CIEJA perteneciente a la Secretaría de Educación Municipal de São Paulo, ubicado en las afueras de la Zona Este del mismo municipio que atiende a jóvenes a partir de los quince años de la Escuela Primaria I y II. La naturaleza de la investigación es de carácter cualitativo y fue compuesta por las narrativas de vida de tres ancianas. Los instrumentos utilizados para la construcción de las narrativas fueron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Para apoyar los estudios sobre escolaridad, alfabetización, grafocentrismo, se utilizaron los estudios de Tfouni (2006, 2013, 2010), Galvão y Di Pierro (2007), Street (2004), Freire (1992, 1989, 1985, 1963). Gadotti (2011). Los resultados mostraron que aún sin el dominio de la lengua escrita, estas mujeres son dignas de elogio porque encontraron fórmulas para superar la imposición y la jerarquía a la que fueron expuestas desde la infancia y superaron, a su manera, los obstáculos impuestos por la sociedad que centra sus prácticas. en la cultura escrita y exige las mismas posturas de forma indiscriminada, incluso sin ofrecer las condiciones necesarias para su desarrollo.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Memorias. Literatura. Grafocentrismo

## INVENÇÃO DE FELICIDADE

Acordar, revoar e transpor  
eis que Amélia se vê todos os dias no mesmo agir  
a *infelicidade* que bater a sua porta  
quase sempre na mesma hora e lugar  
mas eis que ela... criadora de invenções de felicidade  
transforma as águas cinzas do cotidiano  
em fluido fértil do amanhã

Sabe Amélia que seus olhos são ela  
a escolher o que querem ver  
preferiu guardar no passado  
as imagens do trabalho a pesar  
mais que seu próprio corpo

Deveria ser proibido roubar sonhos de crianças  
porque elas crescem e alguns desses sonhos  
ficam presos no amanhã  
mas...

o tempo caminha  
as memórias *revivem*  
a madureza atua nas lembranças  
composta as tristezas  
transforma o chinelo velho em entusiasmo  
e faz ela escolher viver a alegria  
ao invés de apenas enxergá-la pela janela  
alcançando assim sua invenção de felicidade.

Silvana Garcia

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Escolarização.....	11
<b>Quadro 2:</b> História de vida.....	15
<b>Quadro 3:</b> Roteiro para entrevista semi-estruturada.....	21
<b>Quadro 4:</b> Roteiro reconstruído e direcionado a partir da entrevista com Amélia.....	22
<b>Quadro 5:</b> Estímulos visuais em contexto de leitura.....	29
<b>Quadro 6:</b> Modelos de letramento propostos por Street.....	47
<b>Quadro 7:</b> Mitos sobre letramento.....	48
<b>Quadro 8:</b> Desenvolvimento do raciocínio.....	52
<b>Quadro 9:</b> Horário de funcionamento do CIEJA.....	60

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Proficiências médias por nível de alfabetismo.....	35
<b>Tabela 2.</b> Distribuição por nível de alfabetismo e por faixa etária pesquisada.....	36
<b>Tabela 3.</b> Situação por nível de trabalho e nível de alfabetismo.....	37
<b>Tabela 4.</b> Taxa de analfabetismo entre a população com mais de 55 anos de idade.....	38
<b>Tabela 5.</b> Número de estudantes por período.....	61
<b>Tabela 6.</b> Número de estudantes por segmento.....	61
<b>Tabela 7.</b> Número geral de estudantes por módulo.....	61
<b>Tabela 8.</b> Número de estudantes idosos CIEJA/2019.....	61
<b>Tabela 9.</b> Situação dos idosos ao término do ano letivo.....	62
<b>Tabela 10.</b> Número de estudantes aprovados por módulo.....	62
<b>Tabela 11.</b> Número de retidos e desistentes por módulo.....	63

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Projeção populacional.....	34
---	----

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**APM** - Associação de Pais e Mestres

**SEBES** - Secretaria do Bem-Estar Social

**CEMES** - Centro Municipal de Ensino Supletivo

**CEU** - Centro Educacional Unificado

**CIEJA** - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

**EDA** - Programa de Educação de Adultos

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IBICT** - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

**IBOPE** - Instituto Paulo Montenegro e o *Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística*

**INAF** - Indicador de Alfabetismo Funcional

**MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização

**MOVA** - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PNI** - Política Nacional do Idoso

**UNATI** - Universidade Aberta à Terceira Idade

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1. REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	11
<b>2. O DESENHO DA PESQUISA</b> .....	19
2.1 Entrevista .....	20
2.2 Abordagem da pesquisa .....	24
<b>3. ASPECTOS DA LEITURA E ESCRITA</b> .....	27
3.1 Alfabetização e analfabetismo.....	32
3.2 O que dizem os índices – números que importam .....	33
3.3 O que dizem as políticas públicas .....	39
3.4 Estudos sobre letramento e alfabetização.....	41
3.5 A sociedade grafocêntrica e a visão etnocêntrica sobre a escrita .....	49
<b>4. CONTEXTO DA PESQUISA – LUGAR DE ACOLHIDADES</b> .....	55
4.1 O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos .....	55
4.2 Das narrativas às histórias de vida .....	63
4.3 Memórias e histórias de escolarização: mulheres idosas e suas subjetividades.....	65
4.4 Amélia – sonho possível.....	65
4.5 Francisca – criação de batatas .....	74
4.6 – Severina – aplausos em direção.....	77
<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	84
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	86
<b>APÊNDICE A - ENTREVISTAS</b> .....	91
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO - SUA HISTÓRIA É IMPORTANTE</b> .....	148
<b>ANEXOS</b> .....	153

## APRESENTAÇÃO

A felicidade sempre me pareceu estar mais nas curvas subjetivas do pensamento do que nas linhas retas, diretas e objetivas, o que considero uma característica e um dos motivos da minha dificuldade em pensar objetivamente. Concluir esse estudo foi como extrair a fórceps uma forma inicial indefinivelmente curva, conduzida a uma passagem regular e estreita, que exigiu muito esforço e cuidado para que a curvatura inicial pudesse ser esticada e definida, mas não perdesse sua forma e flexão. A tentativa resultou no traçado que segue texto adentro, sob uma trajetória sinuosa e repleta de provisoriedade.

Inicialmente, gostaria de destacar a necessidade de supressão da linguagem sexista presente em nossa sociedade e conseqüentemente na forma escrita. Paulo Freire pediu desculpas às mulheres pela “linguagem machista” que utilizou em seus livros “Pedagogia do oprimido” e “Educação como prática de liberdade”, pois segundo ele, “Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico” (FREIRE, 1992, p.35). O tema é de extrema importância, pois a forma como esse assunto é tratado nos ambientes educacionais muitas vezes releva a dominação dos discursos masculinos, porém na falta de uma aceção universal que não seja baseada na imposição do discurso masculinizado, iremos manter a norma padrão, que por natureza é sexista, mas tentando sempre recorrer a termos que garantam a “equidade de gênero na linguagem” e a tornem mais inclusiva.

O panorama da Educação de Jovens e Adultos aponta para uma quantidade significativa de pessoas que iniciam o processo de escolarização após os 40 anos ou dão continuidade a esse processo já iniciado precariamente, em alguma fase da vida. Apesar de testemunharmos o crescimento do número de jovens e adolescentes que procuram a EJA, ingressar na escola após a vida adulta ainda é uma realidade frequente e observada entre muitos estudantes que se encontram em salas de alfabetização de adultos.

Ao observar as histórias das mulheres idosas da EJA, é possível perceber que carregam como propósito de vida o sonho de ler e escrever, traduzido num estado quase perpétuo de busca pelo aprendizado das letras, como elas próprias dizem. A observação dessa busca contínua demonstrou algo em comum entre nós: compreender o papel da escrita em nossas vidas.

Com o divórcio e o retorno ao mercado de trabalho, minha vida se transformou completamente. Antes de iniciar a carreira do magistério na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), atuei como professora contratada nos anos iniciais do Ensino



Fundamental I, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, permeando durante três anos nessa função.

Confesso que atuar com educação de jovens e adultos nunca tinha passado pelos meus planos de vida, entretanto essa realidade mudou quando, mesmo munida de pouca experiência como docente, assumi o desafio de alfabetizar uma turma de EJA do noturno regular na escola em que trabalhava.

Formada em Pedagogia e Arte e com pouca experiência como educadora, assumi em 2015, meu primeiro cargo como professora efetiva na prefeitura de São Paulo. Após alguns meses atuando com crianças, assumi uma sala de EJA no noturno regular, permanecendo no cargo durante dois anos. Após esse período, participei de processo seletivo e fui trabalhar no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), no qual me mantenho até hoje.

A falta de experiência como alfabetizadora naquele período me fez cometer alguns equívocos que hoje, compreendo e classifico como ausência de concepção sobre alfabetização de adultos. Esses questionamentos levaram-me ao caminho que percorro no mestrado profissional e pelo qual me inspiro e transpiro até os dias atuais, na busca de alternativas frente às dificuldades apresentadas pelas estudantes idosas em relação à reflexão sobre o sistema de escrita e seu uso cotidiano.

A entrada progressiva na escrita é um processo complexo e, por isso, pesquisas têm sido realizadas e materiais didáticos vêm sendo elaborados no sentido de apoiar o educador para que o alfabetizando possa, aos poucos, não apenas compreender o sistema de notação alfabético, mas fazer uso da leitura e da escrita em práticas cotidianas. Por isso, é necessário que o alfabetizador busque uma formação específica para atuar junto a esse público, que tem especificidades que o distinguem substancialmente das crianças. (GALVÃO E DI PIERRO, 2007, p. 99).

A diferença entre a alfabetização de crianças, adultos e idosos é considerável e o uso que se dá a ela nas práticas cotidianas é um elemento fundamental quando pensamos em alfabetizar pessoas idosas, pois as rotinas e demandas variam muito dependendo da idade que a pessoa possui.

Refletindo sobre alfabetização de pessoas idosas me recordo da minha avó que foi uma mulher sábia que não chegou a ser alfabetizada e frequentar a escola, nem mesmo quando criança. A matriz da árvore genealógica da minha família, como grande de parte dos brasileiros, é permeada pela mescla de várias culturas. Minha origem paterna teve como

princípio, a descendência holandesa (avô) e indígena (avó), porém meu contato com esse núcleo familiar não pouco frequente.

Minhas raízes maternas, das quais guardo lembranças fortes e significativas, vêm da bisavó babushka, que veio da Letônia para o Brasil quando minha avó baba tinha apenas 12 anos de idade. Elas vieram, segundo relatos da própria baba, para escapar dos efeitos negativos da I Guerra Mundial e quando aqui chegaram, foram trabalhar na construção de ferrovias. Ela contava que por ser criança, carregava água para os trabalhadores, enquanto os adultos carregavam pedras que eram utilizadas na edificação das estradas de ferro.

Acostumados à escassez de recursos e mesmo após muito tempo vivendo no Brasil, mantinham alguns hábitos que eu não entendia na época em que era criança, mas que hoje, compreendo plenamente. A imagem de minha avó, presente em lembrança, é de uma mulher forte e inteligente mesmo tendo limitações em relação à língua escrita. Assim como as estudantes da EJA não alfabetizadas, ela também não operava o código escrito, com a diferença de que nunca frequentou a escola, nem mesmo quando idosa.

Contava histórias curiosas de quando era criança, porém seus relatos nunca se referiam a nada relacionado à escola. Uma de suas narrativas incluía a figura de um tio que costumava dispor as crianças da família sentadas em roda e enquanto ia contando as histórias, elas iam amassando pedaços de papel de pão fornecidos por ele. Essa era uma maneira de entreter as crianças e enquanto ele lia, elas amassavam o papel, no entanto, o objetivo maior não era esse. O propósito era amaciar o papel que depois, seria usado pela família como papel higiênico, ou seja, ele contava as histórias e as crianças contribuía com a produção daquele material.

Ouvindo essa história, podemos pensar que esses eram hábitos pouco higiênicos, assim como a prática de tomar banho uma vez durante a semana, porém conhecendo a severidade da realidade a que foram expostos durante o período pós-guerra, torna-se mais compreensível entender esses comportamentos. Minha avó dizia que a primeira vez que comeu banana, ela veio embrulhada num papel, como hoje vemos frutas selecionadas, como peras e maçãs. A fruta foi dividida em sete pedaços, pois eles eram cinco adultos e dois adolescentes, minha avó e seu irmão mais velho. Ela conta que isso aconteceu no porão de um navio em que a família veio para o Brasil. Relata também que por volta do ano 1941 aqui no Brasil, a família continuava enfrentando os efeitos da Guerra, só que naquele momento, tratava-se da II Guerra Mundial. Minha avó dizia que costumavam enfrentar filas até para comprar açúcar.

Assim como minha avó, que não frequentou a escola durante a infância, muitos estudantes não desenvolveram as competências necessárias à proficiência em leitura e escrita

e apresentam dificuldades recorrentes, principalmente a ausência de autonomia em ler e escrever. Desempenhar tarefas simples de organização e sistematização de princípios ortográficos básicos, torna-se uma tarefa de extrema complexidade para esses estudantes e mesmo após longo tempo na escola, com acesso a vários professores, cada um utilizando de metodologias próprias para alfabetizar, percebe-se que muitos destes estudantes permanecem no estágio inicial da alfabetização.

Diante dessas dificuldades e por meio da experiência que fui adquirindo com a EJA, percebi que uma parcela significativa de estudantes que cursava o CIEJA nos módulos I e II, referentes ao ciclo de alfabetização, mantinha-se no mesmo módulo durante um longo período de tempo, principalmente por não alcançar os objetivos que as classificassem para os módulos seguintes e por escolhas pessoais, geradas principalmente por insegurança em avançar para os módulos seguintes, sem o domínio esperado.

A frequência com que esse quadro se repetia fez crescer meu interesse, foi então que resolvi buscar subsídios que dessem conta de levantar quais fatores levavam as pessoas a permanecerem estudando, mesmo frente a tantos desafios decorrentes, principalmente da idade avançada e ausência de êxito no processo de alfabetização. Passei a me indagar e tentar responder a questões como: por que desenvolver mecanismos de construção do conhecimento da língua escrita é uma tarefa tão árdua para uma grande parte dos estudantes? Esses estudantes possuem uma limitação cognitiva que os impeça de progredir? A partir da ausência de escolarização durante a infância, o que a escola representa em suas vidas hoje? Por que mesmo com insucesso no desenvolvimento da leitura e escrita, permanecem frequentes em sala de aula?

O mestrado tornou-se então uma alternativa para o levantamento e aprofundamento dessas questões e também, uma forma de reduzir a angústia gerada pela sensação de incapacidade como alfabetizadora. O sonho dessas estudantes é desenvolver a proficiência em leitura e escrita, além de sentirem-se pertencentes ao universo letrado, porém, como educadora, pergunto-me diariamente como proporcionar o acesso a esse meio.

A dificuldade na elaboração da dissertação me fez analisar qual o papel da escrita em minha vida e acredito que os motivos que me trouxeram até aqui possam ser semelhantes aos motivos que mantêm muitos estudantes na escola: o conhecimento e a inserção cultural que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita produz tanto no meio escolar quanto em práticas cotidianas e sociais. O que nos diferencia parece ser seu uso habitual, pois passar da escrita intuitiva para a acadêmica torna-se requisito indispensável tanto para escrita inicial dos

estudantes da EJA quanto para os iniciados no campo da pesquisa, na qual me encontro atualmente.

Então, compreender o papel da escrita para uma pessoa que passou a maior parte da vida sem usufruir de seus benefícios tornou-se tão importante quanto reconhecer os motivos que me fizeram partir para a elaboração desse estudo e identificar o sentido que o ato de ler e escrever, ou seja, ser alfabetizada representava para as estudantes idosas.

## INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo sobre os efeitos que a ausência de escolarização na infância provocou em estudantes que frequentam hoje um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos nasceu da observação de que grande parte das estudantes acima de 60 anos, por não ter acessado a escola quando crianças, apresentavam dificuldades relacionadas à leitura e à escrita. Sem apresentar dados mais específicos sobre cognição, procurou-se analisar as relações produzidas na sociedade centrada na escrita e como os adultos que não dominam os códigos dessa cultura escrita são hierarquizados e valorizados, segundo o domínio desses códigos.

Analisando o que as estudantes preservavam em suas memórias ao longo do tempo e a partir dos relatos, construiu-se narrativas que procuraram evidenciar as trajetórias e os saberes dessas mulheres, a fim de valorizá-los, em oposição às representações que de modo geral, concebem os não alfabetizados ou em processo de alfabetização com preconceitos, estereótipos ou estigmas.

Fala e escrita são elementos do domínio discursivo e nem sempre, os saberes populares são valorizados em suas dimensões, ocupando o lugar devido na sociedade. Pela trajetória com educação de jovens e adultos, percebo que os estudantes, muitas vezes, apresentam visão distorcida sobre si mesmos, sua instituição escolar e em relação aos próprios saberes.

Um levantamento realizado com uma pequena amostra na sala em que era docente no início da pesquisa demonstrou que 85% não frequentaram a escola durante a infância. Os motivos para o impedimento eram variados e iam desde a proibição dos pais, falta de escola na região em que moravam, necessidade de trabalho para ajudar com o sustento da família até as dificuldades de aprendizagem.

Com o levantamento e por intermédio da percepção de que o desempenho de tarefas simples como organização e sistematização de princípios ortográficos básicos da escrita tornava-se uma tarefa de extrema complexidade para esses estudantes e mesmo após longo tempo frequentando as salas de alfabetização e tendo acesso a vários professores, cada um com sua metodologia para alfabetizar, percebia-se que alguns desses estudantes não avançavam na proficiência da leitura e da escrita.

Partindo dessa reflexão, foram levantadas questões como: os estudantes possuem alguma limitação cognitiva que os impede de desenvolver mecanismos e habilidades

necessárias para o processo de aquisição da língua escrita? Sob o ponto de vista da ausência de escolarização durante a infância, o que a escola representa para eles, hoje? Por que alguns estudantes, mesmo com insucesso no desenvolvimento da leitura e escrita, permanecem frequentes em sala de aula? Por fim, era necessário entender o que representava saber ler e escrever para esses estudantes com histórico de insucesso no processo de alfabetização.

Em resposta a essas questões propostas, elaboramos uma linha de raciocínio que fosse capaz de dialogar entre os estudos sobre o letramento e a língua escrita em adultos e suas relações com a sociedade. A indagação sobre a possibilidade desses estudantes possuírem alguma limitação cognitiva deixou de ser abordada, devido à complexidade da questão e pelo desvio de direcionamento proposto, pois acredito que este tema deva ser abordado sob a perspectiva das teorias de aprendizagem e estudos atuais sobre neurociência. A outra questão proposta, procurou analisar o processo de escolarização e o que a escola representa atualmente, na vida das estudantes idosas.

A base utilizada para fundamentar essa investigação foi assentada em estudos sobre o letramento e sua relação com a cultura escrita através dos estudos de Tfouni (2013, 2010, 2006), Freire (1992, 1989, 1985, 1963), Romão (2013), Romão e Gadotti (2011), Galvão e Di Pierro (2007) e Street (2014). Os estudos sobre memória contaram com as contribuições de Bosi (1987), Josso (2012, 2007) e Lahire (2004).

A organização textual se deu em quatro capítulos. O primeiro aponta a revisão de literatura, o segundo capítulo traça o desenho da pesquisa com o percurso metodológico, o terceiro apresenta aspectos da leitura e escrita e o último capítulo revela o contexto da pesquisa e as narrativas das mulheres idosas.

Buscou-se identificar, por meio das narrativas, a relação entre presença e ausência de escolarização e letramento e ainda como esses elementos são inseridos em nossa cultura grafocêntrica, uma vez que as três participantes da pesquisa não frequentaram a escola quando crianças e o CIEJA foi a primeira instituição formal de ensino a que tiveram acesso.

## 1. REVISÃO DE LITERATURA

O levantamento de dados e revisão de literatura em teses e dissertações foi realizado através do portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) na busca de textos da produção nacional. O critério utilizado para o levantamento das pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi delimitar a busca no recorte de tempo compreendido entre os anos de 2015 a 2020, isso porque sem essa limitação de recorte temporal, os dados apontados pela busca selecionaram um número extenso demais, em relação ao tempo disponível pela pesquisadora e a necessidade de exame detalhado.

No total foram 785 pesquisas sem a indicação de período e com a definição de seis anos, o número caiu para 432 pesquisas. A delimitação do período do levantamento levou em conta os dados recentes da produção científica e o tempo necessário para a realização da análise. A investigação foi dividida em quatro grandes categorias: escolarização; letramento; memórias e grafocentrismo, sendo todos os termos referentes à Educação de Jovens e Adultos. Os resultados obtidos, que interessam a essa pesquisa, foram organizados em quadros, conforme cada termo, para que se tenha uma visão dos objetivos e resultados das pesquisas.

As palavras chave “*escolarização na EJA*” apontaram 58 resultados, dos quais 5 pesquisas foram selecionadas através da leitura do resumo. Uma breve análise nessa busca identificou que as pesquisas poderiam ser quantificadas e classificadas segundo o tema pesquisado em 4 categorias: visão dos estudantes (23 pesquisas); visão dos professores (16 pesquisas); políticas públicas (15 pesquisas) e diversas (5 pesquisas) que não se encaixaram em nenhuma dessas categorias.

Quadro 1: Escolarização

Nº	TÍTULO	AUTOR/A	ANO	INSTITUIÇÃO	NATUREZA
1	Interdições e resistências: os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT	Maria José de Resende Ferreira	2017	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese
2	Trabalho infantil e resiliência na vida de	Aline Madia	2017	UNESP - Faculdade de	Tese

	estudantes da EJA	Mantovani		Ciências e Tecnologia	
3	"Sou analfabeta, mas não sou pacata": estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita	Ediany Aparecida Pereira Lima	2016	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação
4	EJA e educação escolar: um estudo de como o aluno constitui sentidos sobre a escola e seu processo de escolarização	Kelly Cristina Lopes Casanova	2015	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação
5	O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do núcleo de estudos da terceira idade/UFSC	Cássia Cilene De Almeida Chalá Machado	2017	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação
6	Educação de jovens e adultos: uma perspectiva de alfabetização com idosos	Denise Travassos Marques	2009	Pontifícia Universidade Católica-Campinas	Dissertação

FONTE: (BDTD- Ibict)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict)



Na tese *“Interdições e resistências: os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT”*, Ferreira (2017) problematiza os percursos formativos de mulheres matriculadas em um programa de educação profissional integrada à educação básica na modalidade de EJA, sob a ótica das relações de gênero e o empoderamento e a emancipação dessas mulheres. A compreensão sobre os processos de resiliência em estudantes da EJA com histórico de trabalho infantil foi o tema tratado pela tese nº 2, *“Trabalho infantil e resiliência na vida de estudantes da EJA”*. Este estudo foi selecionado pela proximidade e necessidade de investigação dos motivos que levaram a maioria dos estudantes adultos a abandonarem a escola durante a infância, pela inserção precoce no mundo do trabalho e o que esse abandono representou em suas vidas.

Em *“Sou analfabeta, mas não sou pacata (...)”* Lima (2016) analisa as estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita e está disponível apenas na versão artigo e seu teor refere-se à compreensão de estratégias desenvolvidas por cinco mulheres negras da EJA que possuem pouca ou nenhuma escolaridade, para viverem numa sociedade organizada pela escrita. Essa pesquisa utilizou entrevistas semi-estruturadas e narrativas e como resultado, confirmou a hipótese inicial da pesquisadora de que questões relacionadas à raça, gênero e pouca escolarização produzem efeitos sociais na vida das entrevistadas.

Os sentidos e significados constituídos por um sujeito da EJA ao próprio processo de escolarização foi o tema abordado pela dissertação nº 4 *“EJA e educação escolar: um estudo de como o aluno constitui sentidos sobre a escola e seu processo de escolarização”*. Essa pesquisa buscou avaliar o quanto a falta de frequência e o abandono escolar podem comprometer o desenvolvimento de um estudante da EJA. Os resultados apontaram que o retorno à escola por esse estudante significou a possibilidade da aquisição de bens materiais e readaptação social o que a faz se aproximar ao nosso estudo sobre escolarização.

Em *“O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do núcleo de estudos da terceira idade/UFSC”*, Machado (2017) buscou ouvir a voz dos estudantes idosos da EJA e compreender a dimensão que os saberes escolares ocupam em suas vidas e qual relação mantêm com o empoderamento e reconhecimento social destes sujeitos.

A presença dos idosos nas salas de alfabetização da EJA, sob o enfoque da formação do educador consciente e de políticas públicas voltadas à uma educação mais humana, foi o tema abordado na dissertação de Marques (2009) *“Educação de jovens e adultos: uma perspectiva de alfabetização com idosos”*, realizada na Pontífice Universidade Católica/Campinas.

Com os termos “ausência de escolarização na EJA” foram apontados dois resultados duplicados da busca anterior. A busca pelos elementos “letramento na EJA” resultou em 63 pesquisas com seleção de uma pesquisa. Elas foram categorizadas segundo o seguinte enfoque: leitura (12 pesquisas); escrita (11 pesquisas); letramento social (5 pesquisas); práticas de leitura e escrita (18 pesquisas); letramento digital (8 pesquisas); políticas públicas (2 pesquisas); conhecimentos matemáticos (4 pesquisas) e diversas (3 pesquisas).

A tese selecionada foi a de nº 7 “*Letramentos cotidianos e escolares: interfaces na educação de jovens e adultos*” realizada por Dorini (2017), na Universidade Federal de Juiz de Fora. Esse estudo tratou sobre “os eventos de letramentos” desenvolvidos no âmbito escolar e fora dele, os chamados “letramentos vernaculares” e trouxe contribuições acerca dos novos estudos sobre letramento, sob a perspectiva ideológica apresentada por Street e Freire.

A busca pelo tema “*memórias na EJA*” resultou na indicação de 30 resultados e após a análise não foi verificada nenhuma conexão com o tema abordado, portanto nenhuma seleção foi realizada. Essas pesquisas versavam sobre: processo ensino/aprendizagem (11 pesquisas); narrativas de estudantes (8 pesquisas); narrativas docentes (1 pesquisa); formação de professores (3 pesquisas) políticas públicas (5 pesquisas) e diversas (2 pesquisas).

Com “*relato oral na EJA*” surgiram 17 pesquisas, sendo uma selecionada devido à pertinência do tema. Essa busca resultou nos seguintes tópicos: processo ensino/aprendizagem (8 pesquisas); narrativas de estudantes (5 pesquisas); narrativas docentes (3 pesquisas) e educação profissional (1 pesquisa). A dissertação selecionada “*A democratização da memória de alunos da educação de jovens e adultos*”, Carmo (2016) produzida na Universidade Federal de Juiz de Fora tinha somente o resumo disponível. Sua pertinência se deu devido à aplicação de atividades de linguagem baseadas em relatos de experiência vivida de forma a “democratizar” as memórias dos estudantes da EJA e por meio da reflexão sobre o sistema e usos da língua em sua modalidade oral e escrita. A intervenção pedagógica apontou evolução no uso de marcadores responsáveis pelo avanço textual e também proporcionou aos estudantes que narrassem suas próprias experiências de vida, assegurando, segundo o autor, os laços sociais “perdidos na contemporaneidade”.

Da expressão “*história de vida na EJA*” derivaram 71 resultados com seleção de 3 pesquisas. A delimitação dos temas quantificou as pesquisas em: processo ensino/aprendizagem (18 pesquisas); narrativas de estudantes (28 pesquisas); narrativas docentes (4 pesquisas); formação de professores (6 pesquisas); diferentes olhares envolvidos na prática educativa (3 pesquisas); educação profissional (3 pesquisas); políticas públicas (7 pesquisas) e diversas (2 pesquisas).

Quadro 2: História de vida

Nº	TÍTULO	AUTOR/A	ANO	INSTITUIÇÃO	Natureza
9	É tudo no dedão!: Constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização	Andréia Luciane Sol Souza	2015	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação (só resumo e sumário disponíveis)
10	Construção da escrita na alfabetização de jovens e adultos	Miliane Nogueira Magalhães Benício	2015	Universidade de Brasília	Tese
11	Reconhecimento de saberes no Programa Mulheres Mil: entre a colonialidade do poder e de gênero	Stela Marcia Moreira Rosa	2016	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação

FONTE: (BDTD- Ibict)

Em “*É tudo no dedão!: Constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização*”, de Souza (2015), encontramos uma das pesquisas em que somente o resumo e o sumário estão disponíveis. Essa pesquisa aproxima-se do tema tratado aqui, pois foi realizada com três adultos em processo de alfabetização e buscou identificar os constrangimentos vividos por eles em diversas situações cotidianas que requerem o uso da leitura e da escrita. Ao término do estudo, constatou-se que os diferentes saberes desses sujeitos são desvalorizados socialmente e o fato de não serem alfabetizados interfere de maneira direta, no exercício de seus direitos, o que gera uma série de impedimentos em suas vidas.

A tese de Benicio (2015) “*Construção da escrita na alfabetização de jovens e adultos*” foi selecionada pela análise proposta sobre o processo de apropriação da escrita do

português pelo alfabetizando da EJA e sob a ótica da socioneuropsicolinguística tanto em relação à aprendizagem da escrita e seu processo de significação, quanto aos estudos culturalistas e histórico-culturais e das neurociências aplicadas ao estudo da escrita, no que se refere à organização das informações cognitivas do sujeito que aprende.

O “*Reconhecimento de saberes no Programa Mulheres Mil: entre a colonialidade do poder e de gênero*” tese de Rosa (2016) encontramos a análise do processo de identificação e reconhecimento dos saberes de mulheres trabalhadoras em situação de vulnerabilidade social, de um programa institucional. A análise contou com estudos de gênero, suportes da Sociologia, relacionando aos estudos da EJA e sob a perspectiva “decolonial na educação”.

A busca com os elementos “narrativa na EJA” apontou 61 resultados e uma pesquisa selecionada: processo ensino/aprendizagem (16 pesquisas); narrativas de estudantes (21 pesquisas); narrativas docentes (11 pesquisas); formação de professores (4 pesquisas); diferentes olhares envolvidos na prática educativa (5 pesquisas); políticas públicas (1 pesquisa) e diversas (3 pesquisas).

A seleção da tese “*Agora é a minha vez de ir pra escola!: os desafios na educação para mulheres velhas em um Programa de EJA, em Fortaleza – CE*” de Menezes (2017) realizada na Universidade Federal do Ceará analisou os significados que mulheres velhas que participam de um programa de EJA atribuem à educação e sua busca durante a velhice, revelada por meio de suas memórias e experiências educacionais anteriores. Os resultados apontaram para a necessidade de ampliação de espaços educacionais, para que essas mulheres pudessem reconhecer seus processos individuais no decorrer de todas as fases de suas vidas.

A expressão “grafocentrismo” apresentou 9 resultados com uma pesquisa selecionada. Os temas delimitados foram: escrita (3 pesquisas); leitura (1 pesquisa); práticas de leitura/escrita (2 pesquisas) e práticas digitais (1 pesquisa); linguagem multimodal (1 pesquisa); escolarização (1 pesquisa).

A tese nº 13 “*Mulheres analfabetas e inscrições de suas heranças: aproximações e distanciamentos na educação de suas filhas*” de Moraes (2018) por meio da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul examina como as mulheres pouco ou não escolarizadas são inseridas no contexto da sociedade grafocêntrica, compreendendo as aproximações e distâncias entre a trajetória dessas mulheres em relação à educação de suas filhas e a “herança educativa” deixada por elas. Os resultados demonstraram que as filhas posicionam-se como “não mais” analfabetas e “ainda não” completamente escolarizadas, demonstrando que as heranças do analfabetismo ainda atingem variadas gerações das classes populares.

Os termos “*sociedade grafocêntrica*” identificou os mesmos 9 resultados e “cultura grafocêntrica” a repetição de 3 pesquisas apresentadas nas duas buscas anteriores.

Para concluir esse bloco de análise, a busca com as palavras-chave “construção da escrita na EJA” apurou 24 resultados e nenhuma pesquisa selecionada para aprofundamento, pois não foram identificadas conexões com o tema abordado: escrita (5 pesquisas); leitura (2 pesquisas); práticas de leitura/escrita (7 pesquisas) e práticas digitais (3 pesquisas); formação de professores (2 pesquisas); letramento social (2 pesquisas); educação profissional (1 pesquisa); diversas (2 pesquisas).

Por intermédio deste levantamento e análise dos objetivos propostos, observamos que as pesquisas analisadas diziam respeito às experiências educativas institucionais ou o que a ausência delas representou no processo formativo dos estudantes da EJA. Algumas pesquisas relacionavam-se às estratégias que mulheres pouco alfabetizadas utilizavam para viverem em uma sociedade organizada pela escrita, assim como a identificação de seus saberes. No geral, as investigações representavam as vozes dos estudantes e as relações de letramento e estratégias cotidianas desenvolvidas dentro e fora da escola, além dos constrangimentos resultantes da falta de apropriação do processo de escrita.

No total foram analisadas superficialmente 432 pesquisas, dentre as quais apontamos 6 teses e 7 dissertações, totalizando 13 pesquisas para a composição da base de fontes bibliográficas. Porém, após um exame mais aprofundado sobre as pesquisas destacadas, constatamos que alguns trabalhos não estavam disponibilizados na íntegra e outros fugiam à temática corrente, então selecionamos apenas três estudos para participarem do diálogo: O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do núcleo de estudos da terceira idade/UFSC (Machado, 2017); Educação de jovens e adultos: uma perspectiva de alfabetização com idosos (Marques, 2009); Agora é a minha vez de ir pra escola!: os desafios na educação para mulheres velhas em um Programa de EJA, em Fortaleza – CE (Menezes, 2017).

Aprofundar o levantamento desses estudos revelou que Machado (2017), em “O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do núcleo de estudos da terceira idade/UFSC” buscou examinar as políticas e concepções pedagógicas voltadas ao público idoso, situando os sujeitos no contexto histórico de um núcleo de estudos da terceira idade situado no município de Florianópolis. A relevância dessa pesquisa, segundo Machado, se deu devido à escassa produção acadêmica para tratar especificamente do empoderamento dos idosos na educação de jovens e adultos.

Essa investigação procurou compreender os sentidos e significados atribuídos aos saberes escolares para o empoderamento dessas pessoas que antes do processo de escolarização, não percebiam seus próprios saberes, direitos e não tinham autonomia. Ao término da pesquisa, foi constatado que a escolarização na EJA contribui para que as pessoas idosas assumam uma postura mais ativa na sociedade, por meio de articulação social e política, no enfrentamento de situações de desvalorização humana.

A pesquisa de Marques (2009) “Educação de jovens e adultos: uma perspectiva de alfabetização com idosos” indicada para o estudo pretendido, teve como finalidade analisar a formação docente em relação à educação de jovens e adultos, e especificamente aos estudantes idosos, pois o compromisso do educador consciente deve ser o de promover uma educação igualitária, com ações que propiciem a atuação dos idosos em suas relações políticas, econômicas, sociais e culturais. Segundo a autora, há a necessidade de reformulação dos cursos de Pedagogia, para contrariar as formas de exclusão e preconceito para com os estudantes idosos e sugere que se inclua nos currículos o tema sobre o envelhecimento populacional.

Para finalizar esses apontamentos, destacamos o estudo “Agora é a minha vez de ir pra escola!: os desafios na educação para mulheres velhas em um Programa de EJA, em Fortaleza – CE”, de Menezes (2017) que apresentou o cenário educacional das mulheres hoje, apontando que, mesmo o nível de escolarização do público feminino sendo superior em relação aos homens, elas dedicam mais tempo de vida aos estudos e ocupam os mesmos cargos e funções que eles, as mulheres continuam ganhando menos que os homens. Somados aos aspectos de idade e classe social, as mulheres idosas enfrentam um processo com diferentes formas de exclusão, como por exemplo, relacionadas à origem proveniente de espaços rurais, gênero e matrimônio, inclusive com pessoas (marido, filhos e netos) que, em muitos casos, promovem o desestímulo em relação à continuação ou iniciação aos estudos. Porém, essas mulheres encontram estratégias de resistência, ao permanecerem na escola ocupando os espaços públicos a que têm direito e que há tempos lhes foram negados.

## 2. O DESENHO DA PESQUISA

Analisar as relações que a sociedade grafocêntrica produz, ao hierarquizar os sujeitos que dominam os códigos da cultura escrita e os que são ignorados por ela, foi o movimento que intentamos, ao elaborar o traçado apresentado aqui.

A metodologia de investigação qualitativa empregada na elaboração do estudo consistiu em analisar por meio de questionário e entrevista semi-estruturada, três mulheres estudantes de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos que possuíam mais de setenta anos e enfrentaram, quando crianças, impedimentos ou impossibilidades de alfabetização, devido à exclusão do processo de escolarização.

Por meio da análise de suas narrativas foram levadas em consideração as práticas e comportamentos sociais despertados principalmente pela recordação de momentos vividos e relacionados à família, escola, escolarização, trabalho e cultura escrita. A intenção foi a de criar uma conexão entre o investigador e o investigado por meio de uma descrição interpretativa capaz de explicitar as dificuldades e os desafios enfrentados por essas mulheres em relação à escrita e o letramento desenvolvido no decorrer de suas vidas.

O estudo foi apresentado a todas e todos os estudantes das duas salas das quais fui regente, e o início ocorreu em fevereiro de 2019, com término em dezembro do mesmo ano. A princípio não tinha claro qual seria a faixa etária pesquisada, o que só foi possível identificar com o decorrer dos estudos e a aproximação das mulheres participantes.

A apresentação dos objetivos propostos pela pesquisa teve como finalidade solicitar a participação dos estudantes e proporcionar transparência na investigação. A definição dos mecanismos da pesquisa ocorreu antes da delimitação final do percurso e os instrumentos contribuíram com os encaminhamentos teóricos e metodológicos. Com o passar dos meses e acesso às histórias de vida dos estudantes, foi possível estabelecer os critérios para a seleção das participantes e observar a similaridade entre as primeiras narrativas relatadas em sala de aula. A ausência de escolarização durante a infância foi o primeiro critério de inclusão das participantes. O segundo parâmetro utilizado para estabelecer a escolha foram as estratégias utilizadas pelos estudantes para viverem em uma sociedade centrada na escrita. A partir desse levantamento inicial, foram selecionadas seis histórias para realizar as entrevistas, porém a decisão de aprofundar e utilizar apenas as narrativas das três mulheres idosas definiu o terceiro critério: a faixa etária superior a setenta anos.

## 2.1 Entrevista

É importante ressaltar que a pesquisa foi se desenhando com o decorrer do tempo e da escrita e o direcionamento foi dado pelas narrativas das estudantes idosas em determinadas circunstâncias e também, por meio de seus depoimentos durante as aulas. O estudo foi composto pelas entrevistas semi-estruturadas e um questionário preenchido pela pesquisadora durante a entrevista. Apenas uma das participantes preencheu o formulário na escola com o auxílio da professora durante uma aula de informática. Com as outras duas participantes, o questionário foi preenchido pela pesquisadora, no decorrer da entrevista. As entrevistas fundamentaram a coleta das informações e foram realizadas na residência das participantes definidas anteriormente e segundo a disponibilidade de cada uma delas.

Além da observação realizada nas aulas, a escolha das participantes considerou os relatos provenientes e motivados durante o processo. As questões foram elaboradas considerando o meio social no qual os participantes estavam inseridos, ou seja, a composição das perguntas levou em consideração o histórico de exclusão social que grande parte dos estudantes da EJA apresenta em suas trajetórias de vida, por não dominarem o sistema de escrita, tão valorizado por nossa sociedade. A observação da pesquisadora como docente regente das duas salas do referido CIEJA estabeleceram e complementaram os instrumentos da análise levantados durante o estudo. Os nomes das participantes foram mantidos e todas autorizaram a utilização e divulgação dos resultados<sup>2</sup>.

Segundo Azevedo et al (2017), ao analisar os fenômenos e classificar a investigação no campo da abordagem qualitativa, centramos o estudo e ampliamos os sentidos atribuídos pelos sujeitos a determinadas experiências e situações vividas. Por intermédio da realização da entrevista, foi possível que as participantes expressassem significados e processos individuais atribuídos às práticas cotidianas e aos contextos interpretados em seu meio natural, o que conferiu maior aproximação entre a pesquisadora e as participantes. Por compor um dos segmentos fundamentais na análise dos dados, a transcrição das entrevistas não foi concebida como um simples elemento técnico que aconteceu depois de a entrevista ter sido gravada. Ela fez parte do processo que envolveu o caráter interpretativo da ação e resultou de modo decisivo na qualidade de análise dos dados.

Por estarmos abordando as relações produzidas em uma sociedade que hierarquiza os

---

<sup>2</sup> Os termos de consentimento livre e esclarecido estão inseridos no anexo.



sujeitos conforme o domínio que apresentam a partir da linguagem escrita, optamos por manter as transcrições resultantes das entrevistas na íntegra, de forma que seja possível distinguir o contexto da oralidade transformado em escrita. Abaixo está o roteiro proposto para a entrevista semi-estruturada:

Quadro 3: Roteiro para entrevista semi-estruturada

<b>1</b>	O que lhe vem à mente, quando ouve a palavra analfabeta?
<b>2</b>	O que significa para você saber ler e escrever, ou seja, ser alfabetizada?
<b>3</b>	Você acredita que existe diferença entre o saber escrito e o saber falado?
<b>4</b>	Algum desses saberes é mais importante que o outro?
<b>5</b>	Algumas pessoas apresentam algumas limitações em relação ao aprendizado da leitura e escrita. Você acha que essas pessoas podem ter outros saberes? Que saberes são esses?
<b>6</b>	O que fez você voltar à escola?

Fonte: Elaborado com base na análise de dados coletados na pesquisa de campo e na bibliográfica

O referencial utilizado na composição da primeira e segunda questões propostas pelo roteiro inicial se deu a partir da análise que Galvão e Di Pierro (2007) trouxeram em relação ao significado da palavra analfabeto. Esse foi o desafio proposto pelas autoras em um momento de formação continuada entre alfabetizadores de jovens e adultos, no qual foi perguntado sobre o que lhes vinha à mente, quando escutavam ou liam a palavra analfabeto. O exame proposto por elas apontou que para o grupo de formadores, o termo analfabeto está caracterizado pelo que o sujeito não possui, como uma espécie de negação, “O analfabeto é alguém que não sabe ler e escrever, é alguém que não é capaz, não é preparado, não é informado, não é humanizado, não tem conhecimentos.” (GALVÃO E DI PIERRO, 2007, p. 10)

As questões 3 e 4 foram organizadas com o propósito de identificar as concepções que as estudantes têm a respeito dos saberes escritos, falados e outros saberes não provenientes da

leitura e escrita e a última pergunta teve como objetivo, definir os motivos que fizeram essas mulheres iniciarem o processo de escolarização em idade adulta.

É relevante destacar que por ser semi-estruturado, o roteiro proposto permitiu uma flexibilização do itinerário, o que pode ser observado pelo encaminhamento dado no decorrer da entrevista e compôs de forma consistente o material transcrito. As perguntas que se seguiram, foram elaboradas levando-se em conta as respostas da entrevistada.

Quadro 4: Roteiro reconstruído e direcionado a partir da entrevista com Amélia

1	<b>O que vem à sua mente, o que você pensa quando ouve a palavra analfabeta?</b>
2	<b>Agora a pergunta ao contrário: o que significa saber ler e escrever? Ser alfabetizada?</b>
3	<b>O que você faria se soubesse ler e escrever?</b>
4	<b>Você falou que tem um pouco de dificuldade na leitura e escrita. Como acha que as pessoas veem alguém que não consegue ler e escrever?</b>
5	<b>Dizendo “nunca aprendi, já entrei aqui, já sai, já fiquei muitos anos e não aprendi, então...” você considera que tem outros saberes?</b>
6	<b>Pode falar um pouco sobre esses saberes?</b>
7	<b>Você acha que as pessoas que sabem ler e escrever são melhores do que aquelas que não sabem ler e escrever?</b>
8	<b>Você comentou na entrevista que não saber ler e escrever Isso o prejudicou muito na vida?</b>

9	<p>Você viveu a vida sem ler e escrever. Por que acha que ainda tem esse sonho de aprender? Mesmo que tenha construído uma família tão bonita, criado os filhos, tido sua casa, com todas essas conquistas, por que mesmo assim, ainda tem esse sonho de aprender a ler e escrever?</p>
10	<p>Se pudesse escrever uma carta, para quem seria?</p>
11	<p>Você acha que a inteligência está ligada ao saber ler e escrever? Uma pessoa que não sabe ler e escrever não é inteligente?</p>
12	<p>O que melhorou na sua vida depois que entrou na escola? E depois que voltou a estudar?</p>
13	<p>Você pode dizer que lê um pouco, ou não?</p>
14	<p>Você considera que as dificuldades pelas quais passou afetaram a sua forma de aprender?</p>
15	<p>Você considera que teve dificuldade, mas houve algo bom também na sua vida?</p>
16	<p>Você se lembra de alguma coisa relacionada à sua infância ou à escola, que trouxe algum benefício a você ?</p>
17	<p>Depois do episódio da palmatória, você disse que seu irmão não voltou mais para a escola e aprendeu a ler sozinho. As suas outras irmãs estudaram? Elas sabem ler?</p>
18	<p>Durante a entrevista, você comentou que seu pai fazia os chinelos para os filhos. Você conhece alguém que tenha o chinelo feito pelo próprio pai?</p>
19	<p>Você comentou que sua mãe era branca e seu pai <i>“era um neguinho baixinho assim, meu pai era descendente da África”</i>. De que cor você se considera: branca, negra, parda ou outro?</p>

<b>20</b>	<b>Você acha que parda se refere a quê?</b>
<b>21</b>	<b>Saber a cor que você é muda o que na vida de uma pessoa?</b>
<b>22</b>	<b>Você acredita que uma pessoa que não sabe ler e escrever e nunca tenha cozinhado conseguiria fazer tudo o que você fez no dia que cozinhou para os rapazes do banco?</b>

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados durante a entrevista

## **2.2 Abordagem da pesquisa**

A realidade de muita gente que está fora das práticas letradas da sociedade dificilmente pode ser analisada apenas de forma quantitativa, porque se refere a elementos singulares que envolvem uma gama de significados, valores, crenças e comportamentos correspondentes a relações de profundidade e por esse motivo, ajustam-se melhor à abordagem qualitativa de pesquisa.

No caso da análise da trajetória de estudantes pouco escolarizadas pertencentes às camadas populares e oriundas em sua maioria do meio rural, a forma mais apropriada que encontramos para captar suas singularidades foi a narração de suas histórias de vida. Nosso contato com essas mulheres, por meio da convivência diária e também de entrevistas, nos fez conhecer um pouco mais sobre as histórias e apreender os pontos de vista dessas narradoras, ou seja, nos interessou saber como se sentiam essas mulheres impedidas de estudar quando crianças e que agora, em meados dos setenta anos, retornavam a uma jornada negada durante a infância.

Silva (2010), em suas reflexões sobre a (auto) biografia, salienta que o procedimento de investigação e aquisição de dados contribui para formação e auto-reflexão, de forma que as experiências vão se ressignificando e o conhecimento vai sendo construído pelo sujeito, pois ao contar sua história, ele expõe sua realidade de forma a permitir o aprofundamento dessa realidade e isso pode “reconstruir e dar sentido pessoal às suas experiências de vida”. Para

essa autora, nossas vivências são o que já vivemos, mas ainda não pensamos sobre, porém quando pensamos sobre esse “já vivido”, transformamos essas vivências em experiências. (SILVA, 2010, p 02).

Lahire (2008), em seus estudos sobre a sociedade e os indivíduos, aponta como ilusão o mito da “verdade pessoal”, da singularidade, subjetividade e livre arbítrio, sem predominância do “mundo social”, ou seja, o poder interno (disposição) e o externo (contexto) ao qual somos submetidos desde que nascemos e nos acompanha por toda a vida, interferindo na forma como sentimos, pensamos e fazemos e, segundo ele, do qual não podemos escapar. Vivendo as relações entre o interno (percepção causada pela experiência de mundo) e as situações vividas constantemente, podemos avançar no conhecimento tanto dos outros como de nós mesmos.

O mundo social está tanto dentro de nós como fora de nós. Na origem de nossas desgraças e de nossa felicidade, tanto individuais como coletivas, ele se diferenciou e se tornou tão complexo que produziu o sentimento de que o íntimo, o singular, o pessoal se distinguiria por natureza da sociedade (como dois objetos claramente distintos) e até mesmo se contraporiam a ela. Em um estado de diferenciação particularmente avançado, por paradoxo ou por artimanha do mundo social, temos a sensação de uma vida subjetiva não-social ou extra-social. Nada é mais comum do que essa inverdade. O indivíduo, o foro íntimo ou a subjetividade como local de nossa liberdade primordial é um de nossos grandes mitos contemporâneos. (LAHIRE, 2008, p. XII)

Dessa forma, o conhecimento do “mundo social” é possível por intermédio da interpretação do que é feito e dito pelos “atores” sociais e que necessariamente, é diferente do discurso que eles são capazes de expressar de forma espontânea. Isso demonstra a importância de analisar minuciosamente as falas das participantes da pesquisa, pois elas estão impregnadas de pensamentos e valores, que podem contribuir na identificação de algumas crenças e certezas.

[...] trata-se de ver especialmente se o pesquisado sofreu uma exposição (mais ou menos precoce) a contextos socializadores (instituição, grupo) ou a indivíduos (pais com disposições sociais diferentes, membros da família, pessoas próximas da família, amigos, professores, agentes de instituições culturais ou religiosas... com as quais o pesquisado tenha podido se identificar) portadores de princípios de socialização diferentes. (LAHIRE, 2008, p. 26).

Eclea Bosi (1994), em sua obra sobre “Lembranças de velhos”, reporta-nos ao pensamento de Squire e Kandel, afirmando ser a memória um “cimento mental” que une e firma uma conexão entre as experiências de vida armazenadas e as novas informações. “Talvez não haja evidência mais poderosa da importância da memória como a força de coesão da identidade de um indivíduo – o senso de si próprio [...]”. Uma pergunta formulada por Bosi é importante para entender como opera nossa memória, “qual a forma predominante de memória de um dado indivíduo? O único modo correto de sabê-lo é levar o sujeito a fazer sua autobiografia. A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É sua memória.” (BOSI, 1994, p.29)

Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, ela seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reparação. (BOSI, 1994, p.11)

E foi por meio da investigação das lembranças das estudantes pouco escolarizadas, que propusemos a vivificação dessas memórias, de forma a ressignificar e trazer outros sentidos a suas experiências e promovendo assim, a construção de uma narrativa de si que valorize os saberes construídos ao longo da vida e traga menos significados de percepções vindas de situações de preconceito, estigmas e exclusão social.

### 3. ASPECTOS DA LEITURA E ESCRITA

Vivemos atualmente uma época globalizada em que os avanços tecnológicos, científicos, políticos e culturais transformam e dominam várias esferas da vida humana. Apesar de o alcance dessas mudanças ser globalizado, nem todas as pessoas compartilham das mesmas condições proporcionadas por elas.

Compreender como grupos sociais operam os mecanismos de construção do conhecimento da língua escrita, principalmente aqueles com predominância da forma oral de comunicação é essencial para a reflexão pretendida sobre a hierarquia existente entre os saberes, na qual o letramento mantém uma relação direta entre oralidade e cultura escrita.

A área de pesquisas em linguística é marcada pela heterogeneidade da qual participam várias correntes teóricas que se dedicam aos estudos sobre escrita, alfabetização e letramento. Tfouni (2010) dedica-se à análise dos não alfabetizados e do letramento como política social e de inclusão, não lançando interesse apenas sobre questões referentes à escrita. Ela propõe uma nova abordagem para pensar o processo de aquisição da escrita, pois apesar de a finalidade concebida costumeiramente ser a de difundir ideias, em muitos casos, a escrita opera ao contrário: “ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso.” (TFOUNI, 2010, p.13)

A humanidade, segundo Tfouni (2010), criou tipos de códigos escritos que simbolizam e representam tanto ideias quanto sons da fala, sendo eles *pictográficos* (conceitos representados por cenas figuradas ou símbolos), *ideográficos* (sinais que representam ideias) e *fonéticos* (representados pelos sons da fala).

Recorrendo à historiografia linguística, os estudos sobre os sistemas de escrita realizados por Silva (2011) são influenciados por classificações que dividem esses sistemas “conforme sua natureza e o grau de desenvolvimento obtido por cada uma delas” (SILVA, 2011, p.22). É importante ressaltar, como afirma o autor, que essa classificação não categoriza os sistemas de escrita de forma rígida ou imutável, mas é uma possibilidade didática utilizada para descrevê-los. Segundo o autor, os primeiros registros conhecidos referem-se ao período em que o ser humano os utilizava para descrever uma sequência de ideias, por meio de uma ‘narrativa simples’ como se pode observar nas pinturas em cavernas (rupestres) e nas gravações em pequenos objetos<sup>3</sup>. Não é possível comprovar a existência da utilização de um

---

<sup>3</sup> Os registros de comunicação utilizados durante esse período não tinham o propósito de representar a linguagem oral ou conceitos abstratos, como acontece com nosso sistema atual de representação gráfica. A base

sistema formal de escrita antes do século IV a.C. Então, esses primeiros registros são importantes e descritos pelo autor como elementares, pois “o registro do homem pré-histórico, ao mesmo tempo em que se realiza a comunicação e expressão, expõe a magia da imaginação, muito importante para o desenvolvimento de um pensamento mais elaborado.” (SILVA, 2011, p.26). Dessa forma, a elaboração do pensamento é o elemento que afasta os registros dessa época de serem considerados ingênuos e incoerentes, pois fundamentam os estudos posteriores sobre a escrita.

A palavra ideograma, segundo o dicionário, “refere-se a um sinal que expressa uma ideia e não os sons da palavra que representa essa ideia”. O sistema de escrita ideográfico caracteriza-se pela utilização desses sinais representativos, conforme destaca Silva (2011) pode ser concebido erroneamente como mais rudimentar que o sistema que utiliza a “representação gráfica dos sons das palavras” e isso ocorre devido ao fato de ser o primeiro a surgir. Esse aparente equívoco é exemplificado com a menção da língua chinesa, que é utilizada até hoje e emprega esses sinais representativos em sua constituição. Outro exemplo exposto pelo autor é sua utilização em números e placas de trânsito, além dos avisos e indicações de espaços públicos.

A diferença que podemos observar em relação ao sistema que utiliza sinais para expressar uma ideia (ideográfico) e o que emprega a representação gráfica dos sons (fonográfico) é que sua utilização depende prioritariamente, do seu uso e função. Já imaginou se uma placa de trânsito, um meio de comunicação que exige rapidez e facilidade para compreensão do código linguístico, utilizasse muitas palavras escritas em sua constituição? O que será que aconteceria?

Esses códigos refletem as relações de poder e dominação existentes na sociedade, estando também associados ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos sujeitos, como é exemplificado por Tfouni (2010), por meio dos textos sagrados, como o caso da Índia, no qual o caráter oculto das escrituras concede poder e controle àqueles que têm acesso a elas. “Com efeito, tanto a quantidade elevada quanto o grau de sofisticação dos ideogramas são barreiras que impedem que as pessoas do povo possam aprender a ler e escrever.” (TFOUNI, 2010, p.14).

---

da escrita pictográfica utilizava desenhos e símbolos, figurativos ou estilizados, aplicados na transmissão de uma ideia ou mensagem. Convém destacar que esse tipo de representação é utilizado até hoje, e pode ser observado em placas de trânsito e sinalização de espaços públicos. fonte: <https://biblioa.wordpress.com/2014/08/22/a-historia-da-escrita/>



O panorama histórico indicado pela autora aponta que as mais antigas formas de escrita coincidem com inovações como a invenção da roda, a organização da engenharia hidráulica e agricultura. No Ocidente, a escrita alfabética surgiu por volta do século VIII a.C., na Grécia e Jônia. Segundo ela, durante esse período, a sociedade passou por várias transformações sociais, políticas e culturais, que podem estar associadas à expansão e à consolidação da escrita fonética.

Em relação ao processo operacional da leitura, os dados analisados por intermédio da psicolinguística contemporânea, por Frank Smith<sup>4</sup>, em 1975 e outros autores e que foram apresentados por Ferreira e Teberosky (1999), revelam que o ato de ler exige a utilização de duas formas de informação: a visual (relativa à organização das letras impressas) e a informação não visual (relacionada à competência linguística do leitor), como idioma, semelhanças, regularidades, tema, além da identificação do suporte material do texto, item acrescentado pelas autoras ao conjunto dos elementos que fazem parte do processo de leitura, identificado por Smith *apud* Ferreira e Teberosky (1999).

É interessante perceber nos estudos de Smith, provenientes da psicologia experimental em laboratório, como o olho humano opera em “saltos” quando realiza uma leitura e que eles têm duração diferente, dependendo do número de letras, palavras ou frases que são lidas. No quadro abaixo é possível visualizar esses dados:

Quadro 5: Estímulos visuais em contexto de leitura

ESTÍMULO VISUAL EM SALTOS (Cada salto equivale a 250 milissegundos)		
LETRAS ALEATÓRIAS	PALAVRAS ESCRITAS	ORAÇÕES
4 a 5	2 (cerca de 10 letras)	4 (cerca de 20 letras)

FONTE: Frank Smith *apud* Ferreira e Teberosky (1999)

<sup>4</sup> Frank Smith iniciou suas pesquisas em linguagem e psicologia do aprendizado e recebeu título de Ph.D pelo Centro de Estudos Cognitivos da Universidade de Harvard. Atualmente, pesquisa e escreve sobre alfabetização e educação. Sua obra aborda os aspectos importantes sobre a aprendizagem da leitura.

Com essa informação é possível perceber que o estímulo visual realizado a partir de frases ou palavras é maior, se comparado aos saltos direcionados a letras aleatórias. Essa informação é relevante, se pensarmos na realidade dos estudantes não alfabetizados que muitas vezes conhecem as letras, mas apresentam dificuldade, como eles mesmos dizem, para “juntar as letras”. Eles identificam o alfabeto, mas não obtêm êxito no processo de leitura, porém se pensarmos que o ato da leitura não opera com letras individuais e sim é o contexto que as fazem ter valor fonético e conseqüentemente, construir o significado.

Esse estudo revela que o que vemos depende da disposição do estímulo e que a integração da informação aumenta, conforme a organização do estímulo.

Em cada fixação, identificam-se 4 ou 5 itens diferente: se o estímulo visual consiste em letras apresentadas ao azar, serão 4 ou 5 letras diferentes; se o estímulo consiste em palavras escritas, pode-se identificar o dobro de letras que antes (duas palavras, aproximadamente 10 letras); se as palavras estão organizadas sintaticamente (isto é, constituem uma oração escrita) podemos identificar o dobro de letras que antes (em torno de 4 palavras, quer dizer aproximadamente 20 letras). (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.284).

Ferreiro e Teberosky (1999) indicam que na concepção tradicional existe um círculo segundo o qual um signo visual é traduzido sonoramente por meio da oralização e depois, é significado pelo leitor. Essa concepção justifica a importância exagerada dada à leitura em voz alta nas práticas escolares de nossa sociedade e o ato de oralizar o que se lê parece ser, para esses autores, uma forma de remeter o sistema de signos da linguagem escrita para o sistema de signos da linguagem oral, porém em outras concepções, a escrita, quando lida, está fornecendo um indicador sobre o significado e não apenas representando os sons da fala.

Ler pode ainda consistir na seleção de informações escritas para a construção direta de uma significação. Podemos imaginar os sons transcritos da escrita como parte de uma estrutura superficial e o significado, como parte da estrutura profunda. Foucambert *apud* Ferreiro e Teberosky (1999), afirma ser o “decifrado a chave de todos os males da iniciação escolar”, ele ainda conclui: “Na sua perspectiva, as dislexias não são perturbações da leitura, mas sim do decifrado, e o decifrado em si mesmo não é uma atividade de leitura” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 287).

A língua escrita não é uma simples transcrição da língua oral e o processo da leitura exige do aprendiz uma aproximação por meio da antecipação inteligente sobre o que se pretende ler e também a utilização de enunciados reais. Isso quer dizer que nos processos de

leitura devem ser utilizadas composições escritas que transmitam uma informação e tenham uma intenção comunicativa, diferentemente do que se observa em alguns casos utilizados nos processos iniciais de alfabetização. A compreensão pelo qual o sistema de escrita opera é indispensável, pois o decifrado adquirido sem a consciência do processo faz com que o estudante pronuncie corretamente as palavras que vê, porém não compreenda o que está tentando ler.

Essa situação é bastante comum na educação de jovens e adultos e pode ser um dos fatores que impedem os estudantes avançarem, quando atingem a leitura alfabética. Uma grande parte consegue identificar os elementos constitutivos que operam o sistema, mas não articulam os mecanismos necessários e responsáveis pela significação e interpretação dos elementos.

Utilizo um exemplo prático do cotidiano com os estudantes, para ilustrar de forma objetiva o que comparo com a lógica do sistema de escrita. Dirigir um automóvel em situação de tráfego envolve operar basicamente dois elementos distintos: o sistema responsável pelo funcionamento físico do veículo, ou seja, para realizar o deslocamento de um carro é preciso conhecer alguns detalhes técnicos do sistema mecânico e ter o controle de cada segmento de forma independente e também em movimentos simultâneos; e o segundo elemento diz respeito ao domínio desse sistema instrumental em circunstâncias que envolvem variantes como visualização de sinalização, pedestres, veículos e outros elementos que exigem do motorista sincronismo e tomada de decisões rápidas, para locomover o automóvel de um lugar ao outro.

Para ser habilitado e ter competência para dirigir, é necessário ter o domínio do carro e do deslocamento, pois controlar somente um desses componentes não qualifica um sujeito a dirigir um automóvel com segurança. Essa ação, assim como o ato de operar o sistema de escrita, demanda a sincronização de duas atividades: conhecer e combinar o código e interpretar os movimentos que ele produz. Este exemplo relaciona-se com a problemática de alguns estudantes que, ao realizarem a leitura, chegam ao final do texto e não se lembram mais o que foi lido, são como motoristas que possuem habilitação, mas não tiram o carro da garagem, porque não conseguem sincronizar a *mecânica* do carro com o *ato* de dirigir.

### 3.1 Alfabetização e analfabetismo

Estudos apontados por Tfouni (2006) demonstram duas concepções acerca da alfabetização: uma ligada ao processo de “aquisição individual de habilidades“ necessárias à leitura e escrita e outra relacionada ao processo de representação dos objetos.

O primeiro fundamento concebe que alfabetização e escolarização estão ligadas a fatores de natureza ideológica, uma vez que segundo o contexto atual, a alfabetização é reduzida a “habilidades fundamentais” para se usar a linguagem escrita, especialmente em termos funcionais e mecânicos, de modo a permanecer inteiramente submetida à lógica e às necessidades de expansão do processo de produção em massa de comunicação, informação e finanças. Dessa forma, a alfabetização vincula-se às práticas escolares e passa a existir apenas como parte do processo de escolarização, o que pode ser considerado como “ideologia instrumental” de caráter formalista da escrita e caracterizada pelo destaque a regras e advertências acerca do que fazer ou não fazer quando se escreve. Essa posição reduz a escrita simplesmente à aprendizagem de capacidades e habilidades com destaque ao domínio de regras gramaticais despojando-a de suas “dimensões críticas e normativas”.

O outro princípio apontado pela autora refere-se ao processo de representação, no qual a autora indica os “aspectos construtivos” da produção escrita defendidos por Ferreira e Teberosky (1999), em que a relação entre escrita e oralidade deixa de ser vista como dependência da escrita com a fala e passa a ser vista como “interdependência” entre elas, por meio da qual ambas influenciam-se mutuamente.

Para dar continuidade aos estudos sobre alfabetização e letramento. é necessário abordarmos as concepções sobre analfabetismo. Verificando o Dicionário Online de Português, encontramos o termo “analfabeto” com principais sinônimos: ignorante, iletrado, grosseiro e bronco. Se buscarmos pelos antônimos, deparamo-nos com as palavras: alfabetizado, polido, erudito e instruído. Além de simbolizar o sujeito que não sabe ler nem escrever, não possui instrução formal, apresenta um termo que pode ser considerado inadequado, sob o ponto de vista conceitual: o de quem “desconhece o alfabeto”. Isso porque na alfabetização de adultos convivo diariamente com inúmeros estudantes que conhecem plenamente o alfabeto e isso não os habilita a serem “alfabetizados”, o que demonstra que os termos alfabetização e letramento são conceitos complexos que requerem profunda reflexão, pois muitas vezes a expressão “analfabeto” acaba sendo associada ao mau comportamento.

Galvão e Di Pierro (2007) perguntaram a alfabetizadores de jovens e adultos em momentos de formação continuada o que lhes vinha à mente quando ouviam ou liam a palavra

analfabeto. O resultado dessa pergunta foi descrito pelas autoras como carregado de significados negativos. Salvo poucas exceções, a grande maioria referiu-se a ausência e ao que o sujeito *não* tem. “O analfabeto é alguém que não sabe ler e escrever, é alguém que *não* é capaz, *não* é preparado, *não* é informado, *não* é humanizado, *não* tem conhecimentos” (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 10).

Outras descrições relacionadas por elas referem-se a alguém dependente, perdido e sofredor, sendo que o termo está associado ao adulto, pois dificilmente ouvimos que uma criança é analfabeta. As autoras observaram ainda que a expressão está vinculada à exclusão social, pobreza, ausência de direitos, discriminação e preconceito. Em entrevista com as estudantes participantes da pesquisa, utilizamos essa mesma pergunta, para conhecer os significados que essa palavra tem para quem conhece de perto o termo apontado e o resultado pode ser observado mais adiante.

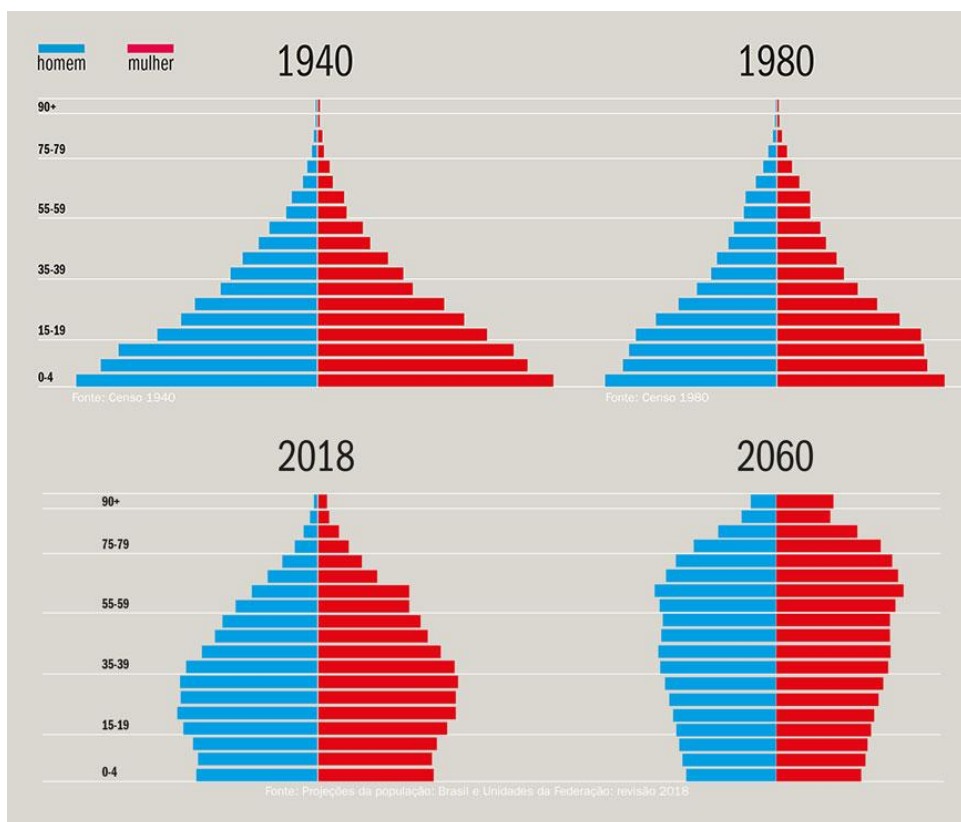
### **3.2 O que dizem os índices – números que importam**

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), para ser considerada idosa, uma pessoa precisa ter 60 anos ou mais. Em 2018, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) fez uma projeção do total da população brasileira e apontou que no Brasil, essa faixa etária representava 13% da população, ou seja, em 2018, mais de 28 milhões de pessoas tinham 60 anos ou mais.

Os dados de projeção do IBGE indicam que o processo de envelhecimento da população brasileira deve aumentar nas próximas décadas e a previsão é de que em 2043, a população será formada por um quarto de pessoas com mais de 60 anos e apenas 16,3% de jovens com até 14 anos de idade. A partir de 2047, a população deverá parar de crescer.

A queda da taxa de fecundidade e o aumento da expectativa de vida dos brasileiros são fatores que contribuem para a propensão do aumento do envelhecimento. A “pirâmide etária” representada abaixo ilustra essa projeção populacional.

Figura 1. Projeção populacional



Fonte: IBGE/2018

Em relação aos dados estatísticos sobre alfabetismo no Brasil, utilizamos o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), que é uma pesquisa realizada desde 2001, em parceria entre a Ação Educativa, o Instituto Paulo Montenegro e o *Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística* (IBOPE). O índice tem por objetivo mensurar e avaliar as habilidades de leitura, escrita e matemática aplicada ao cotidiano, de forma a colaborar com o monitoramento dos níveis de alfabetismo da população brasileira.

Inicialmente, o indicador alternava em suas edições entre as habilidades de letramento e as habilidades de matemática. Somente a partir de 2007 que passou se a avaliar leitura, escrita e matemática simultaneamente. No total foram nove edições ao longo de 15 anos de atividades.

Essa pesquisa é realizada entre brasileiros de 15 a 64 anos, residentes da zona rural e urbana de todas as regiões do Brasil, sendo eles estudantes ou não. A coleta dos dados foi feita por meio de entrevistas em domicílio, no qual foram aplicados questionários e testes práticos. Segundo o INAF, o nível de habilidades demonstrado pelo estudo proporciona a

identificação de dois grupos distintos de pessoas: os analfabetos funcionais e os funcionalmente alfabetizados.

A categoria de analfabetos funcionais é dividida em: analfabeto (condição daquele que não consegue realizar a leitura simples de palavras) e rudimentar (alguém com capacidade de localizar uma informação direta em texto curto ou familiar). A classe dos funcionalmente alfabetizados está classificada em três níveis: elementar (leem e compreendem textos de média dimensão, realizam pequenas inferências e localizam informações, porém apresentam limitações quando o processo envolve mais etapas ou relações); intermediário (localizam informações em variados tipos de textos, interpretam e elaboram sínteses, além de reconhecer figuras de linguagem, no entanto as pessoas que se encontram nesse nível, apresentam dificuldades para compreender e deliberar sobre o posicionamento do autor de um texto); proficiente (são aqueles que compreendem e interpretam o texto em situações habituais, leem textos mais complexos, analisam e relacionam as partes, comparam e avaliam informações distinguindo os fatos das opiniões).

A tabela a seguir apresenta os dados obtidos desde 2001, quando o indicador passou a existir. É importante destacar que ele utiliza como escala uma nota de 0 a 10 e para ser classificado como *analfabeto*, o participante da pesquisa alcançou a nota 1,6. O nível *rudimentar* caracteriza o participante com 3,9; e a nota para aquele considerado com grau de analfabetismo em nível *elementar* equivale a 5,5. O nível *intermediário* é avaliado pela nota 6,6.

Tabela 1. Proficiências médias por nível de alfabetismo

	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2007	2009	2011	2015	2018
“Analfabeto”	33,3	33,5	34,0	33,8	34,7	31,3	29,3	35,1	31,5
Rudimentar	76,6	76,5	75,8	75,8	76,3	78,2	78,2	77,9	77,7
Elementar	106,8	106,6	106,5	106,8	108,0	108,3	108,1	107,6	108,1
Intermediário	127,9	127,6	127,6	127,9	128,7	127,3	126,8	126,8	127,2
Proficiente	148,7	148,7	148,7	148,6	148,9	147,3	146,5	146,0	147,0
Total População	99,1	98,7	99,6	100,2	102,8	106,4	106,1	105,1	104,8

Fonte: INAF 2001/2018

Esses dados apontam que os níveis de alfabetismo variaram desde 2001. Enquanto o número de pessoas consideradas analfabetas caiu por volta de 1,8% em 17 anos, o índice de analfabetismo rudimentar aumentou em 1,1%. Em relação aos funcionalmente alfabetizados, o número do nível elementar cresceu em 1,3%, porém o índice do nível intermediário caiu em 0,7% e o proficiente foi reduzido em 1,7%.

A seguir temos outros indicadores que merecem análise e consideram a distribuição da população pesquisada por níveis de alfabetismo e faixas etárias

Tabela 2. Distribuição por nível de alfabetismo por faixa etária pesquisada

	Total	15 a 24	25 a 34	35 a 49	50 a 64
BASE	2002	475	451	615	461
“Analfabeto”	8%	15%	2%	8%	20%
Rudimentar	22%	11%	16%	25%	34%
Elementar	34%	37%	36%	36%	27%
Intermediário	25%	35%	30%	20%	15%
Proficiente	12%	16%	15%	11%	5%
Total*	100%	100%	100%	100%	100%
“Analfabetos” funcionais	29%	12%	18%	33%	53%
Funcionalmente alfabetizados	71%	88%	82%	67%	47%

Fonte: INAF 2018

\*O critério de arredondamento das frações dos resultados permite percentuais totais diferentes da soma dos números arredondados.

Os índices acima demonstram que o número dos “analfabetos” aumenta em decorrência da idade, ou seja, de acordo com os dados do INAF, mesmo não tendo o maior número de participantes pela amostra, a faixa de idade de 50 a 64 anos apresenta o maior



índice de analfabetismo. O oposto ocorre com os níveis de proficiência dessa faixa etária, que caem em comparação às outras.

A tabela a seguir indica a porcentagem da população pesquisada em relação à situação de trabalho e nível de analfabetismo. Apesar de a amostra ser do ano 2012, por meio dela é possível perceber que entre os “analfabetos”, 46% das pessoas estavam trabalhando, enquanto 14% encontravam-se desempregadas ou procuravam o primeiro emprego e 39% eram “donas de casa”, aposentados, não trabalhavam ou viviam de renda, pensão, invalidez etc. O interessante é que o menor índice de desemprego encontrava-se entre os “analfabetos”, porém o resultado desse índice pode ter sido impactado com a inclusão dos participantes que procuravam o primeiro emprego, o que geralmente acomete os mais jovens.

Tabela 3. Situação por nível de trabalho e nível de alfabetismo

	Total	“Anal- fabeto”	Rudi- mentar	Ele- mentar	Inter- mediário	Profi- ciente
BASE	2002	155	433	688	495	231
Trabalhando	56	46	48	55	60	71
Desempregado ou à procura do 1º emprego	22	14	27	24	21	18
“Dona de casa”	10	19	12	10	7	5
Aposentado	4	12	7	3	3	0
Não trabalha/outra situação	7	8	7	7	8	6
Total	100	100	100	100	100	100

Fonte: INAF 2001/2018

Outra informação importante sobre a análise numérica em dados estatísticos foi apontada e divulgada pelo IBGE em 2018, nela, o analfabetismo da população acima de 55

anos foi apontado com 32,4% para essa faixa etária, o que representa um índice elevado entre a população idosa.

Tabela 4. Taxa de analfabetismo entre a população com mais de 55 anos de idade

<b>Taxa de analfabetismo entre a população acima de 55 anos de idade em 2018</b>		
Grupos de idade	Taxa	Coefficiente de variação %
15 a 19 anos	0,6	7,1
20 a 24 anos	1,0	6,0
25 a 34 anos	1,8	3,0
35 a 44 anos	4,1	2,1
45 a 54 anos	7,4	1,7
55 a 64 anos	10,9	1,6
65 anos ou mais	21,5	1,2

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua/ 2º trimestre, 2018.

Comparando os índices de analfabetismo entre as faixas etárias classificadas, observamos que a soma entre as faixas de 15 a 54 anos apresentou uma taxa de analfabetismo de 14,9%, o que representa menos da metade do resultado das somas da faixa composta pelas pessoas com mais de 55 anos.

Apesar de o INAF e o IBGE utilizarem parâmetros diferentes para a classificação das idades, se compararmos os resultados das duas pesquisas, observamos que ambas apresentam números elevados de analfabetismo entre a população idosa, o que denuncia e reflete um quadro semelhante, verificado na educação de jovens e adultos e o que pudemos comprovar com os dados da instituição pesquisada.

### 3.3 O que dizem as políticas públicas

“[...] a educação é um processo de humanização que ocorre ao longo de toda a vida (TODARO e PATROCÍNIO, 2012).

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), em 2017, o número de pessoas que não sabia ler nem escrever frases simples atingia 758 milhões de adultos no mundo inteiro. No Brasil, o número de pessoas consideradas analfabetas chegou a 13 milhões, o que demonstra que a educação, apesar de ser considerada pela constituição como um direito, ainda está longe de ser alcançada por todos.

Cachione e Todaro (2016) trazem contribuições acerca das intenções orientadas à educação formal de pessoas idosas. Segundo as autoras, a legislação que visa assegurar cidadania aos idosos e promover sua autonomia, integração social e participação na sociedade é a Política Nacional do Idoso (PNI) implementada no Brasil em 1994, por meio da lei 8842, que considera idoso ou idosa, a pessoa que possui mais de sessenta anos de idade.

Perante os princípios da PNI, as autoras destacam que a família, a sociedade e o Estado devem garantir e defender sua dignidade, direito à vida e seu bem-estar, não sendo permitido que venha a sofrer discriminação de qualquer ordem e sendo-lhe assegurada prioridade de atendimento em órgãos públicos e privados, quando estiverem desabrigados e sem família. O idoso deve ser o responsável e alvo das transformações propostas pela lei estando elas vinculadas tanto ao caráter econômico, quanto ao social e regional. Os poderes públicos deverão observar as diferenças e contradições provenientes dos meios rurais e urbanos.

Também é proposta a qualificação e atualização de recursos humanos em gerontologia e geriatria, com apoio a estudos e pesquisas nessa área, além da divulgação educativa sobre aspectos do envelhecimento. Em relação às ações governamentais, é importante destacar no art.10 que compete aos órgãos e entidades públicas, a promoção de capacitação de recursos para o atendimento ao idoso nas áreas de promoção e assistência social, saúde, educação, trabalho e previdência social, habitação e urbanismo, justiça e por fim, cultura, esporte e lazer.

Em relação à educação, a PNI orienta a adequação do currículo, metodologias e material didático destinado aos idosos e a inserção de conteúdos relacionados ao processo de envelhecimento nos programas de ensino superior. Também é proposta a criação da Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), para universalizar o acesso a diferentes formas de saber e o desenvolvimento de ensino a distância adequado às condições do idoso.

É sabido que pessoas idosas possuem valores consolidados, experiências devidas muitas das vezes desconsideradas ou desconhecidas pelos professores e formas de manifestação verbal e simbólica particulares. Desse modo, garantir o direito à educação de pessoas idosas significa oportunizar educação de boa qualidade, com verbas destinadas aos programas de educação formal e recursos materiais e humanos adequados para estas pessoas, que foram excluídas do processo de escolarização. (Cachione e Todaro, 2016, p. 194)

Essas ações citadas por Cachione e Todaro (2016) integram o direcionamento apresentado pela legislação que propõe viabilizar formas alternativas de convivência e integração entre o idoso e as outras gerações, assim como sua participação na elaboração e implementação dos programas e políticas públicas a serem desenvolvidas. O atendimento prioritário é dado às famílias, em oposição à assistência realizada em Instituição de Longa Permanência (ILPI), salvo exceções em que o idoso não possua condições para garantir a própria subsistência.

Outra determinação governamental importante relacionada à garantia de direitos às pessoas idosas foi a implantação da lei 10.741 de outubro de 2003, que sancionou e instituiu o Estatuto do Idoso. Nela, são regulamentados e assegurados os direitos às pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos. A preservação de sua saúde física, mental, intelectual, espiritual e social deve ser oportunizada por meio da família, comunidade, sociedade e poder público, bem como a garantia ao direito “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.”

As iniciativas e os programas voltados para idosos podem contribuir para a saúde e o bem-estar social, assim como as oportunidades educativas atuam diretamente no enfrentamento do processo de envelhecimento. Todaro e Patrocínio (2012) descreveram em um estudo realizado a partir de intervenções educacionais como um programa relacionado à saúde, velhice e “bem-estar subjetivo” das pessoas idosas pode favorecer o “envelhecimento ativo” dos idosos. Segundo as autoras, em vários níveis de atuação, é possível implementar programas de educação para o envelhecimento saudável, com um olhar voltado às necessidades e desejos dos idosos, pois como destacam, o processo educativo permeia toda a vida das pessoas, portanto deve proporcionar transformações e melhoria das condições de vida da população.

A partir da legislação podemos observar um distanciamento sobre a realidade que circunda a EJA, pois as leis que asseguram a cidadania, a autonomia e a participação social dos idosos nem sempre é respeitada em sua totalidade. A análise dos índices educacionais

apresentados anteriormente, como a taxa elevada de analfabetismo entre a população com mais de sessenta anos demonstra a distância entre o que prevê as políticas públicas e o que acontece na prática.

### 3.4 Estudos sobre letramento e alfabetização

(...) então, “educação”. É por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. E a minha? (CÍCERO, in BRANDÃO, 1984, p. 8).

A criação de uma legislação é motivada quase sempre, pela necessidade de um grupo específico ou por vários deles, porém sozinha, a lei não garante que os direitos que ela assegura sejam cumpridos. Os índices educacionais apresentados na sessão anterior sobre a situação das pessoas que possuem mais de 60 anos, assim como as leis que garantem os direitos dos idosos, são dados importantes e necessários para que façamos uma reflexão sobre o que eles propõem. Para esse diálogo entre a situação atual e as políticas públicas vigentes, utilizamos a concepção de autores que trazem em sua essência, o valor político e social do ato de ler e escrever e não apenas seus aspectos linguísticos. Destacamos a seguir os estudos de Tfouni (2010, 2006), Freire (1989, 1963) e Street (2014).

O termo letramento, segundo Tfouni (2006), surgiu em 1980, a partir de publicações de vários autores. O vocábulo “literacy” atravessou ciências como a psicologia, a antropologia e a área da linguagem, até incidir sobre o que concebemos hoje por letramento. Tanto a presença quanto a ausência de escrita em uma determinada sociedade atuam simultaneamente como causa e efeito de transformações sociais, políticas e culturais. Além dessa relação historicamente construída, a escrita é produto cultural de relações de outra natureza: a dominação existente em nossa sociedade.

Muitas vezes, como consequência 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 preocupa entender o produto humano por excelência que é a escrita, e seus decorrentes necessários: a alfabetização e o letramento. (TFOUNI, 2010, p. 28)

Freire (1963) em seus estudos sobre conscientização e alfabetização, aponta que o ser humano, visto pela história de sua cultura por meio da “captação que faz dos dados objetivos, de sua realidade” conquista seu primeiro discernimento por meio da consciência da “tridimensionalidade do tempo”, o que o distingue de um gato, pois esse animal se mantém banhado num hoje, sem consciência totalmente “unidimensional”. Esse ser universal participa de duas dimensões: a natural (aspecto biológico) e a cultural (poder criador). O que o diferencia dos outros animais é sua capacidade de integrar-se, o que conseqüentemente, proporciona a capacidade de criar, recriar, decidir e não apenas se acomodar.

Observe-se ainda, a partir destas relações do homem com a realidade e nela, criando, recriando, decidindo, que ele vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade externa. Vai acrescentando a ela algo de que é mesmo fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura.. E é ainda o jogo dialético de suas relações – com que marca o mundo refazendo-o e com que é marcado – que não permite a “estaticidade” das sociedades nem das culturas. (FREIRE, 1963, p. 02)

As mudanças marcadas pela humanidade são resultado de choques e contradições entre valores emergentes em busca de afirmação e de valores antigos em busca de preservação. Por serem essas transformações que nutrem a sociedade, é preciso que o educador “hoje mais do que ontem” não opere de forma isolada com temas e tarefas esvaziadas, transformando os indivíduos em seres descritizados, acomodados e domesticados. O papel da educação está na necessidade de ela ser “altamente criticizadora. De métodos educativos ativos.” Daí a necessidade dela libertar pela conscientização. (FREIRE, 1963, p. 06)

Para Freire (1963), o conhecimento é resultado da relação que o ser estabelece com sua realidade de “sujeito para objeto” e segundo ele, também é realizada pela pessoa comum, “pelo analfabeto”.

A diferença entre a relação que ele trava neste campo, e a nossa, está em que a sua captação do dado objetivo como dos nexos que existem entre os dados, se faz via sensível e a nossa, via crítica. Desta forma, da captação via sensível surge uma compreensão da realidade preponderantemente mágica, surge um saber puramente existencial, opinativo, a que corresponde uma ação também mágica. (FREIRE, 1963, p. 08)

Para mudar a compreensão dessa realidade de pessoa “analfabeta” seria necessário, segundo Freire, que ela organizasse seu pensamento de forma que suas atitudes básicas fossem reformuladas diante da realidade, ou seja, deveria substituir a via mágica do sensível pelo caminho mais crítico e levando assim, a ações também mais críticas, pois uma educação que estivesse fora desse contexto estaria repetindo as falhas de uma educação instrumental e por isso, alienada.

Conforme escritos de Freire (1963) existe um sistema de captação que os seres fazem entre os objetos da realidade e os nexos entre eles e os dados reais, que formam um mecanismo de percepções que ancoradas nesses objetos da realidade, formam as expressões verbais, às quais ele se refere:

É exatamente este que abre ao homem letrado a comunicação escrita. É por ele que se escreve. E é ele que o analfabeto não tem. A sua montagem, porém, não há de ser feita de fora para dentro nem de cima para baixo. Mas há de ser feita pelo próprio homem com a ajuda do educador, com o instrumento que o educador oferece. Daí a nossa descrença inicial nas cartilhas, que pretendem a montagem do terceiro sistema como doação. (FREIRE, 1963, p. 08)

Para que a pessoa “analfabeta” fosse levada à montagem de um sistema que pudesse contribuir com a superação da sua condição de passividade diante da realidade seria necessário um método dialógico, ativo e conseqüentemente criticizador e crítico, de maneira que se sentisse motivada e desse início à reformulação do seu saber preponderantemente mágico em direção à consciência crítica, para ser sujeito e não objeto, e estar no mundo e com o mundo.

Descobrir-se-ia criticamente agora como o fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um impeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de arte de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do cancionista popular. Que cultura é toda criação humana. (FREIRE, 1963, p. 08).

Freire elaborou um método para alfabetizar baseado em uma experiência com trabalhadores rurais. Ele propôs um sistema composto inicialmente pelo levantamento do universo vocabular do grupo a ser trabalhado que por intermédio da seleção de palavras geradoras, diversas sob o ponto de vista fonêmico, apresentasse vinculação com a realidade

dos envolvidos. Além da criação de fichas com roteiro para auxiliar os coordenadores de debate (educadores) no trabalho com a alfabetização e a confecção de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas respectivas às palavras geradoras, era proposta a criação de situações relativas à existência do grupo a ser alfabetizado, o que demonstra a natureza política e participativa do processo.

Para Freire (1989), a alfabetização de adultos é um ato tanto político quanto do conhecimento e por esse motivo, é um ato de criação que tem no alfabetizando o sujeito, e que com o auxílio do educador, ele torna-se o responsável pela construção de sua escrita e leitura. A alfabetização transforma a expressão oral em escrita e é nessa transformação que reside o complexo ato criador. As palavras ditas são reflexo do mundo em que vivemos por isso, ele defendeu que a organização de um método de alfabetização, que juntamente com as palavras utilizadas, as chamadas geradoras, deveriam vir do universo vocabular do grupo específico porque elas refletem a sua linguagem, seus anseios, sonhos e inquietações. Também salientou que os materiais elaborados para a fase de alfabetização e pós-alfabetização deveriam ser “materiais desafiadores e não domesticadores” (FREIRE, 1989, p. 26)

Partindo do princípio de que o ato educativo é um ato político, isto significa que é impossível conceber a neutralidade da educação, Freire (1989) coloca “a favor de quem e do que” e “contra quem e contra que” fazemos *educação* e desenvolvemos a atividade *política*, portanto quanto mais entendimento e clareza adquirimos, mais percebemos a impossibilidade de separação entre essas duas ações.

Outro ponto destacado por ele é que não se pode conceber a educação sem pensar na questão do poder, pois ela reproduz a ideologia dominante, porém por meio do confronto, há o enfrentamento e a tentativa de negação da ideologia, tanto por educadores quanto por educandos, o que pode e deve ser observado na prática. “A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos fazem a si mesmos. Eles sabem muito bem que não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso.” (FREIRE, 1989, p. 16)

Nem sempre educadores e educadoras apresentam uma prática coerente com seus discursos. Ainda é importante destacar que Freire (1989) mostrou como necessidade o “direito de dizer a sua palavra”, não importando se você não é alfabetizado ou se é membro de algum curso universitário, todos têm direito à fala e à escuta. O que difere “falar com eles” de “falar a eles” sem a arrogância, autoritarismo e convencimento de alguém que está para salvá-los da ignorância.



Quem apenas fala e jamais ouve; quem ‘imobiliza’ o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral, quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos, quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia, pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias. (FREIRE, 1989, p. 17)

Em relação à metodologia utilizada para alfabetizar, ao relembrar suas memórias, Freire recorda o círculo de cultura realizado nas ilhas da República Democrática de São Tomé e Príncipe, ambas localizadas na costa ocidental da África, no qual ele e sua esposa Elza Freire contribuíram com a educação de adultos. Sua atuação incluiu a elaboração dos “Cadernos de Cultura Popular” destinados à alfabetização e pós alfabetização de adultos, que em sua essência e por meio de linguagem simples, propunham a participação produtiva dos educandos e empregando a alfabetização a “serviço” da reconstrução política do país.

O pensador relata alguns episódios, especialmente um realizado em uma pequena comunidade de pesca chamada Monte Mário, na qual a palavra geradora utilizada naquele dia era “bonito” e a imagem representada era de um homem segurando um peixe na mão e cercado por barcos, casas e vegetação, enfim a expressão típica do povoado. A história contada descreve o momento em que quatro homens se levantaram ao mesmo tempo e se dirigiram até onde estava fixada a imagem, e após observar atentamente o desenho, olharam pela janela e perceberam que o desenho se tratava da representação de Monte Mário. Nesse instante, eles partilharam uma experiência em que foi possível romper a “intimidade” que possuíam com o povoado e colocaram-se como sujeitos observadores.

Agora, podemos entender a razão por que falamos em Círculo de Cultura e não em Escola Noturna para Adultos. Agora, podemos entender o que é um Círculo de Cultura. Ele é uma escola diferente, em que não há professor, não há aluno, nem há lição no sentido tradicional. O Círculo de Cultura não é um centro de distribuição de conhecimentos, mas um local em que um grupo de camaradas – numa sala de uma escola, numa salinha de uma casa, à sombra de uma árvore ou numa palhoça construída pela própria comunidade – se encontra, para, discutindo sobre a sua prática no trabalho, sobre a realidade local e nacional, representada nas codificações, aprender a ler e a escrever também, se este for o caso. (FREIRE, 1989, p. 14)

Esse distanciamento do objeto de estudo e a análise crítica da realidade, assim como a atitude de “sujeito curioso”, formam o ponto fundamental para o início da alfabetização proposta por ele. O alfabetizando deve ser desafiado em sua curiosidade pelo que vem conhecer de forma dinâmica e independente.

A relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido. Relação que inexiste toda vez, que na prática, o alfabetizando é tomado como paciente do processo, puro recipiente da palavra do alfabetizador. Neste caso, então não diz a sua palavra. (FREIRE, 1989, p. 26)

Segundo ele, o desvelamento do mundo não pode ficar restrito à leitura mecânica da palavra, deve haver uma relação dinâmica entre a leitura da realidade e a leitura da palavra escrita, o que nos faz inferir que nas concepções de Freire (1989), a percepção crítica do ato de ler não se esvazia na decodificação da palavra escrita, mas sim na compreensão do mundo. A realidade e a linguagem estão ligadas de maneira dinâmica e compreender um texto escrito, significa perceber as relações entre o texto e o contexto. “O chão foi meu quadro negro: gravetos, o meu giz.” (FREIRE, 1989, p. 11)

O modelo ideológico defendido por Street (2014), que entende o letramento como conjunto de práticas de uso social da escrita se aproxima do pensamento de Freire, daí a importância da apresentação das ideias desse autor no que se refere ao tema da seção.

As relações envolvidas nos processos linguísticos e os estudos sobre a cultura escrita têm sido matéria de interesse crescente nos últimos trinta anos. Segundo Street (2014), diferentes áreas do conhecimento têm procurado compreender os diversos aspectos que envolvem esse complexo campo da linguagem humana. Dessa forma, criou-se o desafio de conceber a escrita sob o ponto de vista antropológico, histórico, cultural e não apenas sob a perspectiva psicolinguística, considerando dessa forma, as relações de poder existente na comunicação escrita.

Partindo para os “novos estudos do letramento” apontados por Street (2014), podemos verificar que também buscam em sua essência a compreensão do letramento como prática social e partem da análise do papel da oralidade e sua inter-relação no processo de letramento, assim como o efeito “sociocognitivo e cultural da escrita”.

Esse autor concebe o letramento sob dois aspectos importantes: o que ele designou *modelo autônomo*, no qual a escrita é avaliada segundo as capacidades do sujeito, sob o ponto de vista cognitivo; e o *modelo ideológico*, no qual as práticas letradas são avaliadas de acordo

com sua função e contexto, além de serem concebidas como resultado da construção histórica, cultural e observada por meio dos discursos presentes na sociedade. O quadro abaixo demonstra as considerações e diferenças entre os dois modelos enunciados por Street:

Quadro 6. Modelos de letramento propostos por Street

LETRAMENTO	
MODELO AUTÔNOMO	MODELO IDEOLÓGICO
Efeitos cognitivos do letramento (conjunto de competências e capacidades)	Práticas letradas como produtos da cultura, história e discursos vigentes
Visão dicotômica entre fala e escrita	Perspectiva crítica para compreensão entre fala e escrita
Centrado no sujeito e em sua capacidade cognitiva individual de usar <i>apenas</i> o texto escrito	Importância do letramento como conceito “plural”
Técnica adquirida via instituição escolar	Reflexão sobre práticas sociais envolvidas no processo de escolarização
Avaliação baseada sobre o texto escrito	Avaliação baseada sobre <i>como e o que</i> fazem com o texto escrito nos diferentes contextos sociais a que estão expostos
Visão hierarquizada e neutra sob um único aspecto do processo de leitura e escrita	Práticas de leitura e escrita associadas às relações de poder existentes na sociedade

Fonte: baseado em Street, 2014

Seguindo essa concepção proposta, é possível refletir sobre o letramento a partir da denominação “práticas de letramento”, abordando os traços múltiplos das práticas letradas e foco nos contextos sociais.

[...] as implicações dos Novos Estudos do Letramento para a Pedagogia estão na necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das ‘funções’ da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos. (STREET, 2014, p. 23)

A relação entre letramento e oralidade, segundo Street (2014), surgiu nos Estados Unidos na década de 1980, apresentada por estudos acadêmicos que apontavam essa relação como um “contínuo” e não como uma “divisa”, conforme era visto pelos estudos anteriores. Porém, ele considera que a abordagem que caracteriza a mudança da representação de divisa para a de continuidade é mais presente no discurso do que na prática.

O modelo ideológico proposto por ele não intenta excluir o aspecto técnico e cognitivo presentes na leitura e escrita, mas sim, compreendê-lo como circundado por aspectos culturais e estruturas de poder. Nesse ponto, sua concepção se assemelha às ideias de Freire (1989), pois ambos destacam a impossibilidade da neutralidade do ato educativo, quer seja na concepção de letramento ou da alfabetização. Street (2014) apresenta alguns mitos relacionados ao letramento, que permeiam as teorias e os métodos tradicionais.

#### Quadro 7. Mitos sobre o letramento

MITOS SOBRE O LETRAMENTO
A linguagem escrita codifica o significado por meio da gramática e de seu vocabulário e ênfase no conteúdo, enquanto no discurso oral, ele é elaborado por meio de aspectos “paralinguísticos”, ou seja, mais relacionados a veicular os sentimentos dos falantes.
A noção de que o discurso escrito é mais “conectado e “coeso”, enquanto o discurso oral é fragmentário e desconexo.
A língua escrita transmite seu significado de maneira direta, enquanto a língua oral é mais “encaixada nas pressões sociais imediatas da comunicação face a face.”

Fonte: STREET, 2014, p.178

Em suas considerações sobre letramento, política e mudança social, ele conclui que as previsões sobre o futuro do letramento deveriam considerar a aplicação de “métodos

etnográficos e as teorias sobre cultura e mudança aos diferentes letramentos” (p. 58) em detrimento à imposição a um único modelo uniforme sobre a prática local.

Os argumentos que os “planejadores” das campanhas de alfabetização (vejam que campanha lembra área da saúde, como campanha de aleitamento materno, campanha de vacinação) apresentam às pesquisas sobre a diversidade das “práticas letradas” nas diferentes culturas deveriam ser observadas mais profundamente. Há uma divergência entre alguns especialistas, que identificam um “novo paternalismo” que contesta a visão de que os “iletrados” são sábios e ser iletrado pode ser sua condição particular, o que pode ser considerado como uma forma de manter os “valores e técnicas locais” em oposição às novas “competências comunicativas” propostas pelo letramento.

Porém, o que propõe à pesquisa etnográfica, segundo Street (2014), é que a principal mudança ocasionada pelas campanhas de alfabetização não está na introdução de “novas competências comunicativas”, mas sim, na adequação da visão de letramentos dominantes e ideologias introduzidas. As variações locais devem ser levadas em consideração e não se ajustar aos “modelos ultrapassados e etnocêntricos de letramento”, portanto é preciso reconhecer as “variedades de letramento e formas existentes no mundo contemporâneo” e não esquecer que eles fazem parte de uma prática ideológica por natureza.

### **3.5 A sociedade grafocêntrica e a visão etnocêntrica sobre a escrita**

A invenção da escrita representou a “salvação da memória”, o que de certa forma, segundo Romão (2013) “individualizou a cultura” e reduziu a necessidade da “memória coletiva” por meio da substituição dos registros de transmissão oral, comunicados de forma coletiva para os solitários registros escritos. Essa mudança cultural fez com que a “sabedoria” passasse a existir no “universo da escrita” e a sociedade centrasse muitos dos seus princípios nesse tipo de linguagem.

Ler é fundamental; escrever é consequência de quem vive em sociedades grafocêntricas – nas ágrafas, escrever é desconhecido e desnecessário. Escrever é acidental, é contingente. Se a escrita desempenha hoje um papel hegemônico, não o desempenhou no passado e pode não desempenhá-lo no futuro. A astúcia hegemônica a toma, inclusive, como critério de discriminação e instrumento de dominação. (ROMÃO, 2013, p. 169)

O período da história antiga ocidental descrita por Street (2014) resultou numa concepção limitada de letramento, derivado de modo frequente das práticas letradas próprias da cultura do observador, com ênfase nos usos mais voltados à objetividade, racionalidade e lógica. Buscando analisar as relações que a sociedade grafocêntrica produz ao hierarquizar os sujeitos que dominam os códigos da cultura escrita e os que são ignorados por ela, trouxemos os estudos levantados por Street (2014).

Segundo esse autor, as ideias disseminadas pelos “sistemas educacionais ocidentais” como princípios e conquistas voltadas ao “progresso” são baseadas numa visão etnocêntrica que leva em consideração apenas os *usos* da escrita relacionados ao letramento, porém não discute seus *valores*, porém vários autores rejeitam uma visão estreita de que os efeitos do letramento são os mesmos em todas as culturas e períodos e utilizam as culturas ocidentais como referência.

Por inferência, aqueles desprovidos de letramento pareceriam, portanto, carecer dessas qualidades e, de fato, no uso popular, o termo “iletrado”/“analfabeto” é frequentemente empregado para significar isso mesmo, ou seja “ilógico”, “irracional” etc. Nos tempos coloniais, as sociedades não europeias desprovidas de formas de letramento ocidentais eram vistas, por causa disso, como carentes de racionalidade, lógica etc., tanto como todos sociais quanto em termos dos indivíduos que compunham tais sociedades. Seus rituais e suas crenças eram vistos como provas de que eram “acientíficas” e incapazes de reflexão distanciada sobre seu modo de ser. (STREET, 2014, p. 92)

A contrapartida a essa perspectiva que considera as culturas não ocidentais como inferiores é apresentada sob a forma dos estudos transculturais que levam em conta a dupla tempo/espço e que para evitar o “etnocentrismo”, demanda o conhecimento profundo sobre o contexto social dos sujeitos. Esses estudos investigam as formas de letramento não ocidentais, como aqueles dos chamados “nativos” e também analisam as instituições que atribuem sentido às suas ideias e crenças. Em muitos casos exemplificados por Street (2014), a ênfase dada à investigação do letramento em diversas épocas e lugares, assim como a análise dos modos de pensar e crer das pessoas em relação à variedade de práticas letradas, são uma alternativa à descolonização do letramento.

Outra forma descrita por Street (2014) em oposição ao controle ideológico, baseia-se no direcionamento da produção dos meios materiais de comunicação, ou seja, a escrita dos próprios textos do “povo local” faz com que sejam menos controlados e tornem-se mais autores de seu próprio letramento, pois assim saem da função de “consumidores passivos de

textos” e tornam-se produtores de suas próprias práticas letradas, o que revela que “Escrever pode implicar um grau maior de controle autoral sobre o que se escreve do que o leitor tende a ter sobre o que lê.” (STREET, 2014, p. 100)

Existe ainda uma definição de padrão de letramento associado à escola diante da qual passou-se a marginalizar e inferiorizar os letramentos “não escolares”, na tentativa de uma compensação por meio da “escolarização intensificada”. Então, é preciso levar em conta o “modelo ideológico” de letramento, destacado por Street (2014), que distingue os eventos de leitura, escrita e oralidade e os define segundo a ideologia dominante, o que faz com que as pesquisas nesse campo não deveriam centralizar-se na escola de forma isolada, mas principalmente, na definição de letramento segundo a própria comunidade.

Os escritos de Tfouni (2006, p.11) representam o esforço da autora em anular a “visão etnocêntrica tradicional” difundida sobre as pessoas que não têm domínio sobre a escrita. A relação entre alfabetização, letramento e escrita mantém uma estreita ligação, tendo a escrita como *produto* da cultura representado pelo caráter político e pelo código simbólico de representação de pensamentos, ideias ou sons da fala. Já a alfabetização e o letramento pertencem ao campo do *processo*. A alfabetização ocorre habitualmente com a escolarização, ou seja, com a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento das habilidades para ler e escrever conforme as regras formais desenvolvidas na escola. Nessa condição de inter-relação, o letramento refere-se aos “aspectos sócio-históricos” da obtenção desse sistema de escrita pela sociedade. Enquanto a alfabetização relaciona-se à esfera do plano individual, o letramento desvincula-se do particular para centrar-se no âmbito do social.

Os estudiosos do letramento investigam questões referentes às mudanças ocorridas na sociedade, a partir do momento que ela se transforma em letrada, as práticas discursivas que são disponibilizadas a partir dos novos discursos e como os grupos de sujeitos não alfabetizados vivem numa sociedade que valoriza a escrita e desqualifica quem não tem domínio sobre ela.

“A ausência, tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e como consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas, às vezes radicais.” (TFOUNI, 2006, p.21)

Há, segundo a autora, uma distorção entre os conceitos de grupos sociais classificados como não alfabetizados e iletrados, o que requer que os estudos tanto da antropologia, da psicologia cognitiva e transcultural e da etnolinguística sejam revistos, pois não há, conforme sua concepção, na sociedade moderna um nível zero de letramento.

O quadro abaixo demonstra como se apresenta o pensamento etnocêntrico de alguns autores em relação aos alfabetizados e não alfabetizados.

Quadro 8: Desenvolvimento do raciocínio

ALFABETIZADOS	NÃO-ALFABETIZADOS
Desenvolvem raciocínio lógico-dedutivo	Incapazes de raciocínio lógico
Possuem capacidade de inferência para resolução de problemas	Inaptos a fazer inferências
Pensamento racional	Sem aptidão para efetuar descentrações cognitivas
	Pensamento concordante e baseado em emoções
	Equiparados a “selvagens” por não dominarem a função intelectual da linguagem (escrita)

Fonte: (Tfouni, 2006)

A tese dominante sobre a relação da escrita em processos de cognição humana defende que “a aquisição de um sistema escrito ocasiona grandes mudanças psicológicas e culturais, a ponto de revolucionar totalmente a história da humanidade.” (TFOUNI, 2006, p. 100), porém a autora não concorda com essa concepção. Para ela, a escrita é primeiramente, um “produto social” que surge do efeito das transformações nas relações dos processos humanos e também da necessidade de mediação entre o ser humano e seu meio, e não a causa dessas mudanças. Conforme o ponto de vista dominante, apenas a aquisição do sistema de escrita conduz a “formas superiores de funcionamento cognitivo”, o que mantém os “iletrados” numa situação de pensamento “pré-lógico” ou “intuitivo”.

Seguindo por essa linha, as reflexões apresentadas por Romão (2010) por meio da “geopolítica do conhecimento” apontam a existência de um “mundo subalternizado” e de “epistemologias hegemônicas”, porém, em diversas partes do mundo, surgem vozes contrárias a essas teorias dominantes.



Não é uma questão de "novas gramáticas", porque as gramáticas sempre tiveram (e ainda têm) o sentido do enquadramento, da regulação, da normalização, da hegemonia. Uma nova "gramática do conhecimento" certamente significaria uma nova norma para pensar, criada por alguém que imagina ser possível pensar de uma forma exclusiva, única, singular, "verdadeira" e "absoluta". (ROMÃO, 2010, p. 08)

Romão (2010) aponta ainda a crise contemporânea nomeada por Immanuel Wallerstein e citada por Martins (2015) em sua obra “Sistema-Mundo”, escrita em 1974, 1980 e 1989, que divide os países do mundo em três níveis hierárquicos: centrais, periféricos e semi-periféricos. Os apontamentos propostos por Wallerstein indicam uma teoria da imprevisibilidade do mundo. Por meio do pessimismo em relação ao futuro, ele pressupõe a substituição da etapa de “anomia de cinquenta anos” que vivemos por um sistema impossível de ser previsto por intermédio dos instrumentos de análise disponíveis hoje.

A existência entre o mundo “subalternizado” e as “epistemologias hegemônicas” apresentam possível relação com os conceitos apresentados pelos autores citados por Tfouni (2010), que classificam-nos em “primitivos” e “civilizados”, segundo seu pensamento. O domínio do sistema de escrita é como fator principal e decisivo para a construção do raciocínio lógico e alguns autores analisados por essa autora constroem seus argumentos na ideia de que a aquisição do sistema de escrita asseguraria a possibilidade de afastamento do campo do conhecimento pessoal e permitiria o desenvolvimento do raciocínio dedutivo.

Uma análise sobre algumas dessas concepções permite observar o pensamento dos autores e organizá-los de acordo com as teorias que apresentam. É interessante como Scribner e Cole *apud* Tfouni (2006), apresentam questões relacionadas aos símbolos visuais próprios da linguagem escrita associando a permanência enquanto associam a linguagem oral ao transitório.

Tfouni (2006) utilizou a concepção de Piaget segundo a distinção do pensamento em dois grupos: o “civilizado” e o dos “povos primitivos”, pois segundo essa concepção, o desenvolvimento do raciocínio lógico ocorre devido à *coersão social* (associada a “pré-lógica” e conseqüentemente, ao pensamento “primitivo” baseado em percepções e sensações) e à *cooperação* (associada à razão e ao pensamento analítico).

A autora menciona ainda que os estudos apontam que são as diferenças culturais e não as cognitivas que diferem os “primitivos” dos povos “civilizados” e ainda que a escrita pode ser concebida como um instrumento que opera a mediação entre o cognitivo e o social, representando um processo histórico e de mudança, no qual os sons da fala são transformados

em símbolos e convertem os comportamentos internos mais elaborados, como é o caso do raciocínio lógico. Dessa forma, a escrita torna-se um diálogo de “alguém para si próprio”, fazendo requerer um procedimento intelectual mais complexo que a linguagem oral e substituindo a voz pelo pensamento.

Luria é citado por Tfouni (2006) em relação aos processos mentais que são transformados pelas mudanças sociais determinadas por determinada cultura, no qual o “pensamento prático” prevalece em sociedades caracterizadas por “manipulações prática de objetos” e o pensamento mais abstrato e teórico é predominante nas sociedades pautadas pela tecnologia.

Em determinados grupos sociais, ressalta-se a forma oral de comunicação. A grande importância que é dada à leitura e à escrita em nossa sociedade faz com que, segundo Galvão e Di Pierro (2007), a alfabetização seja considerada um dos suportes da cultura contemporânea e dessa forma, permita-se estabelecer hierarquia entre os saberes.

## **4. CONTEXTO DA PESQUISA – LUGAR DE ACOLHIDAS**

Quem já teve a oportunidade de adentrar ao espaço de um CIEJA pode perceber que a maioria deles é marcada pela acolhida. Segundo o Dicionário Online de Português, acolher significa abrigar, acomodar, amparar, apoiar, aceitar. Acredito que a maioria destes verbos faz parte da vida de estudantes e profissionais que atuam nessas instituições.

O que é visualizado no CIEJA aqui apontado não é diferente. Neste espaço, alguns aprendem que não são os únicos e mais importantes do mundo, enquanto outros, descobrem que são importantes, independentemente do que sabem e principalmente pelo que não sabem.

Nessa terra de descobrimentos, descobrem também que a escola é o lugar de praticar e mesclar a paciência e a impetuosidade, a disciplina e a contestação, a flexibilidade e a rigorosidade, a prudência e o entusiasmo, a generosidade e a empatia. Nessa escola constroem e reconstróem suas identidades e aprendem que é necessário esvaziar-se de si, para liberarem espaços de conexões profundas com realidades distintas das suas, ensinando com seus saberes e revelando que esse espaço é muito mais do que comunidade do saber, é o território dos saberes, no plural. Os laços de amizade criados pelos estudantes extrapolam os muros da escola e ilustram a ideia de que amizade, amor, solidariedade, confiança, generosidade e tantos outros sentimentos vivenciados, são saberes que se desenvolvem também na escola.

### **4.1 O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos**

Partindo dessa introdução poética para uma apresentação importante e sistemática acerca da Educação de Jovens e Adultos no município de São Paulo, inicio com a referência de que em grande parte do Brasil foi marcada por diferentes propostas e políticas educacionais disputadas pela administração. Essa dinâmica fez com que muitos mecanismos de organização apresentassem rupturas e continuidades durante os governos que se seguiram.

Para entender como esse movimento afetou o desenvolvimento dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs) faremos uma breve apresentação de alguns itinerários importantes, percorridos entre os períodos de 1989 a 2004, entre a gestão da prefeitura de São Paulo de Luiza Erundina até a administração de Marta Suplicy. Por meio do recorte histórico feito por Faria (2014) sobre as políticas públicas da educação de jovens e

adultos, podemos destacar eventos importantes para a configuração do Projeto CIEJA. A garantia de oferta da EJA pela Constituição de 1988, foi um marco importante na conquista do direito à educação a nível nacional. Em seu artigo 208, o texto inicial trazia: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]”.

Esse texto foi substituído pela Emenda Constitucional de 1996, que incluiu o termo “assegurada” para a oferta gratuita dessa modalidade de ensino. “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]”. Por fim, esse texto foi alterado pela Emenda Constitucional de 2009, que substituiu o termo ensino fundamental por educação básica e incluiu a faixa etária compreendida entre quatro e dezessete anos. “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]”. (BRASIL, 1988).

No município de São Paulo, vale ressaltar algumas mudanças que ocorreram a partir da gestão da prefeita Luiza Erundina (1989/1992) até a gestão de Marta Suplicy (2001/2004), pois elas contribuíram para as transformações e configuração do padrão atual do projeto CIEJA.

A entrada de Luiza Erundina na prefeitura de São Paulo, eleita com propostas de fortalecimento popular e também com descentralização e democratização da gestão pública, permitiu que o estabelecimento da administração municipal passasse a ser exercido pelas subprefeituras em nível local. Em 1989, ocorreu a passagem do Programa de Educação de Adultos da Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES) para a Secretaria Municipal de Educação. Também houve a necessidade de que as ações pudessem reafirmar a Educação de jovens e adultos como direito e assim, abandonasse o caráter assistencialista e vinculado a políticas compensatórias.

Outro marco importante desse período foi a nomeação do professor Paulo Freire (1989/1991) como Secretário Municipal de Educação. Segundo Faria (2014), seu ingresso na administração pública fez com que a EJA fosse incluída na agenda das políticas públicas de Educação e ainda fossem apresentadas alternativas de democratização do direito à escola e o fim da “transmissão verticalizada dos conhecimentos” (educação bancária), além da valorização da cultura popular nos espaços educativos. (FARIA, 2014, p. 49).

Sob a perspectiva de participação, Paulo Freire convocou os educadores da rede municipal para a construção de uma “Escola Democrática”, na qual o rompimento das

estruturas hierárquicas daria lugar às instâncias de planejamento e acompanhamento político e pedagógico das classes populares.

A administração de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação (1989-1991), segundo os eixos da gestão de Luiza Erundina na cidade, propôs como objetivos a participação, a descentralização e autonomia das unidades de ensino a partir de quatro prioridades: Democratização do Acesso; Democratização da Gestão; Nova Qualidade de Ensino; Alfabetização de Jovens e Adultos. (FARIA, 2014, p.49).

A implantação dos colegiados como Conselho de Escola, Grêmios Estudantis e Associações de Pais e Mestres (APM) permitiria o diálogo entre as unidades escolares e a comunidade. Distintas organizações populares com propostas para EJA atuavam quando Freire assumiu a SME, as Pastorais Operárias e de Direitos Humanos, os Movimentos Sindicais, as Comunidades Eclesiais de Base, além de outras.

A alfabetização de adultos contava com o Programa de Educação de Adultos (EDA) que correspondia ao primeiro segmento do ensino fundamental. A realidade desses cursos mostrava-se insuficiente para suprir a demanda pela alfabetização dos jovens e adultos, pois além de submetidos à precariedade e escassez de recursos, eles apresentavam um currículo semelhante ao ensino dirigido às crianças e sem relação com as necessidades dos educandos jovens e adultos.

É importante destacar a atuação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) que nasceu por meio da participação e união entre as organizações populares e a sociedade civil, com o objetivo de possibilitar aos educando jovens e adultos a construção e ampliação de seus conhecimentos, capacitando-os para uma ação transformadora sobre a própria realidade. (FARIA, 2014, p. 53).

A partir da Constituição de 1988, a Lei Orgânica do Município passou a elaborar mecanismos de valorização o investimento em atualização profissional dos servidores municipais, como podemos observar em seu texto: “Art. 90. A administração pública municipal, na elaboração de sua política de recursos humanos, atenderá ao princípio da valorização do servidor público, investindo na sua capacitação, no seu aprimoramento e atualização profissional, preparando-o para seu melhor desempenho e sua evolução funcional.” (Prefeitura de São Paulo, 1990).

Essa mesma lei municipal também estabeleceu o concurso para ingresso dos seus servidores: “Art. 107. Os concursos públicos de ingresso de servidores serão realizados por

entidades dissociadas da administração e, para a composição das comissões organizadoras, deverão ser previamente ouvidas as entidades de classe do funcionalismo.” (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 1990).

A partir dessa legislação, passou-se a exigir que os funcionários municipais fossem concursados, porém muitos deles não atendiam aos requisitos mínimos de escolaridade exigidos, pois não eram alfabetizados ou possuíam pouca escolaridade. Foi então que a área de recursos humanos da administração municipal organizou cursos que atendessem esses “trabalhadores-estudantes” em seus próprios locais de trabalho, de forma a integrar a escolarização básica e as particularidades do ofício. Esse movimento foi chamado de “frente do funcionalismo” e segundo Faria (2014) esses cursos atenderam cerca de dois mil estudantes distribuídos entre as Secretarias Regionais da Saúde, do Bem-Estar Social, da Cultura, da Companhia Municipal de Transportes Coletivos e do Serviço Funerário.

Com índices de evasão menores do que de outros cursos noturnos, a consciência do valor profissional de cada um e a relação horizontal mantida entre docentes e discentes nessa experiência foram aspectos positivos descritos pela autora, como responsáveis pelos níveis de melhora no desempenho profissional e avanço na comunicação oral e escrita dos educandos. Outro ponto destacado como importante para o desenvolvimento desse projeto foi o diálogo e o trabalho coletivo realizado pelos professores por intermédio de reuniões semanais.

Diante de um quadro geral de dificuldades enfrentadas pelas escolas que atendiam à EJA, essas alternativas basearam muitas discussões que se seguiram e que foram responsáveis pela idealização de um novo Centro Municipal de Ensino Supletivo (CEMES) elaborado ao final da administração de Luiza Erundina e após a saída de Paulo Freire frente à Secretaria Municipal de Educação, cargo que foi substituído pelo professor Mario Sergio Cortela.

Apesar de terem sido idealizados em 1992, esses centros só passaram a funcionar em 1994, na da gestão do prefeito Paulo Maluf, que implantou em toda a administração pública municipal, um modelo de “Qualidade Total” com o objetivo de que o controle estatístico dos processos de produtos e serviços permitisse o alcance da qualidade total das organizações, fazendo com que a política educacional seguisse o padrão da lógica empresarial.

Nessa nova gestão houve a inesperada extinção do MOVA, sob alegação de irregularidades apresentadas pelas entidades sociais participantes, o que contribuiu para a anulação dos espaços de mobilização coletivos conquistados até aquele momento. O *ProAlfa* passou a oferecer a alfabetização para as séries iniciais do ensino fundamental para jovens e adultos a partir de 14 anos de idade. O CEMES passou a ser responsável pelas séries finais do ensino fundamental classificado na época como “Suplência II”. Eles funcionavam em prédios

da prefeitura adaptados ou mesmo alugados para esse fim, tendo o primeiro a funcionar em Ermelino Matarazzo e formando posteriormente, um total de treze Centros, porém o modelo demandava medidas de reorganização, pois o número de estudantes que concluíam a escolarização durante essa época era muito diferente da quantidade de matriculados nesses centros.

Esse breve panorama procurou demonstrar o percurso que a educação de jovens e adultos percorreu no município de São Paulo até chegar ao modelo praticado pelos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs) e no qual compõe o universo definido para esse projeto de pesquisa. Sua criação se deu por meio do Decreto Municipal 43.052, de 04/04/2003, no qual a prefeita Marta Suplicy estabeleceu a transformação do antigo modelo CEMES nos atuais CIEJAs.

O CIEJA pesquisado é uma instituição de ensino vinculada à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) e à Diretoria Regional de Educação de São Mateus. Está localizada em um Conjunto Habitacional da periferia da Zona Leste de São Paulo e promove o Ensino Fundamental articulado à educação profissional. É aqui que iniciaremos nossa abordagem junto a essa modalidade de educação de jovens e adultos e por onde caminham nossas estudantes e suas histórias de vida.

A função principal desses centros é promover “cursos de ensino fundamental articulados com a educação profissional de nível básico” destinado a jovens e adultos. A criação desses espaços buscou democratizar o acesso e a permanência dos educandos implantando programas de educação

De acordo com as diretrizes da política educacional e disposições adotadas pela Secretaria Municipal de Educação, os centros foram criados para garantir o acesso e a permanência desses estudantes, além de promover a democratização da gestão e a ampliação da qualidade social da educação direcionando o atendimento dos interesses da comunidade e suas peculiaridades locais na preparação para o mundo da cultura do trabalho.

A estrutura e o funcionamento dos cursos desta modalidade de ensino está organizada em dois ciclos que se dividem em ensino fundamental I e II, compostos por quatro módulos que são desenvolvidos em oito semestres. O módulo I equivale as extintas 1ª e 2ª séries; o módulo II corresponde as 3ª e 4ª séries; o módulo III é formado pelas 5ª e 6ª séries e o módulo IV é equivalente as 7ª e 8ª séries da antiga nomenclatura.

Um dos grandes diferenciais que esse modelo de ensino trouxe para o estudante trabalhador foi a redução da carga horária diária, que acabou sendo diferente daquela adotada nas escolas regulares. Enquanto as unidades que atendem a EJA regular funcionam em

período noturno, com entrada às 19h e saída às 23h, ou seja, quatro horas diárias, nos CIEJAs os encontros são de 2h15min. Essa diminuição na carga horária veio para atender uma necessidade desses estudantes que dispõem de menos tempo para se dedicarem aos estudos. A aula com menor duração e a ampliação dos períodos de aula (manhã, tarde e noite) permitem maior flexibilização de tempo. Os horários que a unidade pesquisada dispõe vão de 7h30min às 22h30min e são divididos em cinco períodos, conforme observado no quadro abaixo:

Quadro 9. Horário de funcionamento do CIEJA

<b>1º TURNO</b>	<b>2º TURNO</b>	<b>3º TURNO</b>
Manhã	Tarde	Noite
Fundamental I e II	Fundamental II	Fundamental I e II
7h30 às 09h45	15h25 às 17h40	17h45 às 20h
10h às 12h15		20h15 às 22h30

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2019

Essa ampliação dos horários de atendimento e a facilidade na mudança de horário e período foi pensada para impedir a desistência e diminuir os índices de evasão e baixa frequência, observados em grande parte das unidades que se dedicam ao ensino de jovens e adultos.

Uma consulta ao parecer conclusivo da unidade referente ao período letivo de 04/02 a 20/12 em 2019 apontou alguns dados relevantes para a pesquisa. Esse documento registra oficialmente os resultados do conselho final, assim como a quantidade de estudantes aprovados, retidos, transferidos e desistentes naquele ano. Por meio desse documento, foi possível identificar a quantidade de estudantes atendidas nos três períodos, como podemos verificar no quadro abaixo. Os números são referentes à quantidade geral de estudantes que são matriculados e frequentam as salas, incluindo aqueles que mudaram de sala, período, unidade e também, os que por algum motivo, desistiram do curso ou foram remanejados. Os dados traduzem a rotatividade nessa modalidade de ensino que é a EJA, na qual muitos estudantes mudam o período de aulas devido ao trabalho, outros desistem do curso e retornam após alguns meses e ainda há aqueles que são transferidos para outras unidades escolares.



Tabela 5: Nº de estudantes por período

MANHÃ	TARDE	NOITE
406 estudantes	136 estudantes	619 estudantes

Fonte: Parecer conclusivo 2019

Tabela 6: Nº de estudantes por seguimento

FUNDAMENTAL I	FUNDAMENTAL II
355 estudantes	806 estudantes

Fonte: Parecer conclusivo 2019

Tabela 7: Número geral de estudantes por módulo

MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III	MÓDULO IV
4 salas	6 salas	7 salas	12 salas
137 estudantes	218 estudantes	295 estudantes	511 estudantes
<b>TOTAL – 1161 ESTUDANTES</b>			

Fonte: Parecer conclusivo 2019

Nessa análise, verificou-se que período da manhã atendeu o total de 406 estudantes, à tarde funcionou com 136 educandos e à noite, recebeu 619, o que totalizou 1161 estudantes atendidos em toda a unidade, incluindo os desistentes e os remanejados para outros períodos. É importante ressaltar que nesse total, também estão incluídos os estudantes com deficiência

Esses dados são relevantes para compararmos a relação entre a quantidade de estudantes idosos e idosos que frequentaram o ano de 2019 no CIEJA pesquisado, de acordo com o segmento e o módulo. Os dados encontram-se nas tabelas abaixo:

Tabela 8. Número de estudantes idosos CIEJA/2019

NÚMERO ESTUDANTES IDOSOS	
FUNDAMENTAL I	FUNDAMENTAL II
75	36

Fonte: Diário de classe e parecer conclusivo

Analisando os dados acima, é possível perceber que a maioria de estudantes com 60 anos ou mais estão no fundamental I e se encontram em fase de alfabetização e pós

alfabetização. Dos 111 estudantes, 75 estão nos módulos I e II, enquanto aproximadamente a metade, ou seja, 36 estudantes encontram-se nos módulos III e IV.

Outro dado relevante observado por meio desse levantamento é referente à aprovação dos estudantes idosos ao final do ano letivo, conforme pode ser visto no quadro abaixo:

Tabela 9. Situação dos idosos ao término do ano letivo

TOTAL IDOSOS		
Promovidos	Retidos	Desistentes
34	36	41
111 ESTUDANTES		

Fonte: Diário de classe e parecer conclusivo

A análise desses dados, que avalia a situação dos idosos ao término do ano letivo, demonstra que se compararmos o número de estudantes aprovados, retidos e desistentes teremos um quadro discrepante, pois a soma do número de estudantes que desistem ou são retidos nos mesmos módulos resulta um total elevado, assim como a taxa de aprovação dos estudantes idosos é menor que a dos outros índices. O exame desse levantamento revelou que os estudantes idosos enfrentam situações que os impedem de permanecerem na instituição e também de concluírem seus estudos.

Tabela 10. Número de estudantes aprovados por módulo:

MÓDULOS I	MÓDULOS II	MÓDULOS III	MÓDULOS IV
11	8	6	9

A taxa de aprovação é baixa, se comparada ao número de estudantes que desistem ou são retidos nos mesmos módulos.

Tabela 11. Número de retidos e desistentes por módulo:

MÓDULOS I	MÓDULOS II	MÓDULOS III	MÓDULOS IV
19	37	14	7

A evasão é um elemento sempre muito discutido na EJA, porém é necessário que as discussões também considerem a questão da permanência, principalmente quando relacionada aos módulos iniciais de alfabetização com pessoas idosas.

Ao final do ano, a equipe pedagógica do referido CIEJA costuma realizar um diálogo entre os estudantes, professores e a coordenação pedagógica para uma autoavaliação em relação ao desenvolvimento pedagógico. O resultado dessa troca de ideias, quase sempre, vem permeado pela insistência por parte dos estudantes, principalmente dos idosos, em manter-se nos mesmos módulos.

Essa é uma questão que precisa ser aprofundada devido aos efeitos que causa no trabalho durante o ano, pois a autoavaliação e a escolha do estudante em permanecer no mesmo módulo é algo comum na instituição. Por falta de segurança em avançar para os módulos seguintes e pelo desejo em permanecer nos estágios iniciais de alfabetização, muitos estudantes idosos acabam mantendo-se no ensino fundamental I por muito tempo, o que demonstra que a escola, para esses estudantes, é um espaço no qual eles desejam estar. Restamos, porém compreender o motivo da insistência por essa permanência, uma vez que quase sempre vem acompanhada pelo constrangimento em não avançar para os módulos seguintes, como é esperado pela instituição, e o que pode ser observado nas narrativas apresentadas a seguir.

#### **4.2 Das narrativas às histórias de vida**

A construção das narrativas se deu por meio da composição obtida a partir do questionário e das entrevistas semi-estruturadas, além da observação da pesquisadora durante as aulas, com as mulheres destacadas pelo estudo. O eixo central foi empregar as narrativas orais como prática de pesquisa de maneira que o processo de escrita da realidade contribuísse para a compreensão de si, tanto na esfera pessoal quanto no âmbito social, pois relembrar o passado parece ser uma forma de afirmar nossa identidade.

Em seu artigo sobre “*A transformação de si através da narração das histórias de vida*” Marie Christine Josso (2007) aponta a mudança interior que a narração da história de vida centrada na formação de si proporciona. Seus estudos são relacionados principalmente a formação profissional, porém sua análise tem grande aproximação com a presente pesquisa sobre as narrativas das estudantes idosas, devido ao fato de ambas versarem sobre a constituição das biografias.

A pesquisadora apresenta dados sobre a formação de adultos inseridos em um curso com o objetivo de adquirir novas competências sociais e profissionais. Ao narrar suas histórias, esses participantes saem do isolamento e refletem sobre outras possibilidades de pensar e fazer relativo à natureza humana.

Josso (2007) parte do questionamento sobre a construção da identidade como um processo contínuo e permanente de definição de si, que acaba sendo revelado através das narrativas. A construção dessa identidade é complexa e feita pela tensão entre heranças sucessivas e novas construções, o que ela denomina “questionamentos retroativos e prospectivos” e que podemos identificar com a relação entre o passado e as projeções de futuro. Ainda ressalta que a função social da formação passa por uma evolução e, portanto as situações educativas também participam desse processo.

[...] de um lugar de geração, aprofundamento ou desenvolvimento de competências diversas, como eram na origem, transformam-se progressivamente em lugar de nova socialização, de reformulação dos laços sociais, de redefinição de projetos de vida, portanto, de redefinição do que é compreendido por muitos como *uma identidade evolutiva*, graças ao fato de levarem em consideração a perspectiva existencial através da qual a vida em suas dimensões psicossomáticas e socioculturais toma forma, se deforma, se transforma, e, dessa maneira, impõe a criação ou recriação de sentido para si – mais ou menos possível de partilhar com outros – e de novas formas de existência e de subsistência. (JOSSO, 2007, p. 415).

Apesar de o nosso trabalho com biografias não ter como prioridade a construção da identidade, essa abordagem tendo como centro a compreensão dos processos de aprendizagem e formação acaba focalizando a questão, pois as histórias de vida tornam-se uma mediação do conhecimento de si e geram um conhecimento sobre os “diferentes registros de expressão e de representações de si” (p. 419).

Essa mediação do conhecimento de si pode ser observada na fala de Amélia, quando perguntada sobre o tempo em que estuda no CIEJA. “*Uns quinze anos. [...] E até hoje, eu não aprendi.*” A reação dela trouxe uma reflexão importante também mencionada por Galvão e Di

Pierro (2007) durante a pesquisa sobre preconceito contra o analfabeto. O analfabetismo é visto pela nossa sociedade como um processo individual de fracasso e não como um processo de exclusão social ou transgressão de um direito. Dessa forma, o sentimento de culpa é vivido pelo sujeito com sofrimento e vergonha, como se ele fosse o único responsável por essa condição.

A partir da reflexão sobre o preconceito contra as pessoas não alfabetizadas e a busca pelo saber institucionalizado proporcionado pela escola, procuramos identificar nas falas das participantes pistas que nos fizessem compreender os sentidos e significados atribuídos por elas em relação às práticas letradas, tão valorizadas em nossa sociedade.

### **4.3 Memórias e histórias de escolarização: mulheres idosas e suas subjetividades**

A seguir, apresentamos os resultados das entrevistas das mulheres idosas transformadas em narrativas. Por meio das entrevistas, foi possível que as participantes expressassem os significados e processos individuais conferidos às práticas cotidianas e aos contextos interpretados em seu meio natural, o que conferiu maior aproximação entre a pesquisadora e elas. Por compor um dos segmentos fundamentais na análise dos dados, a transcrição das entrevistas não foi concebida como um simples elemento técnico, que aconteceu depois de a entrevista ter sido gravada. Ela fez parte do processo que envolveu o caráter interpretativo da ação e resultou de modo decisivo, na qualidade de análise de dados.

### **4.4 Amélia – Sonho possível**

A entrevista realizada com Amélia aconteceu no dia 15/10/19, às 15h horas, no município de Santo André (estado de São Paulo), na casa da entrevistada. O contexto foi marcado pelo feriado escolar do “Dia dos Professores”, no qual estavam presentes a participante, suas duas filhas, duas amigas da família e a pesquisadora. A duração do áudio transcrito totalizou 48 minutos, incluindo 13’7”, obtido via chamada de áudio, para completar uma questão que não foi observada durante a entrevista e foi complementada, posteriormente.

A pesquisadora foi a primeira a chegar à residência da participante e logo, iniciou uma conversa informal com Amélia e sua filha, que por coincidência, também é professora e atua

no mesmo Centro Educacional Unificado (CEU) do qual a pesquisadora faz parte como unidade de lotação.

Em seguida, chegaram duas amigas da família, sendo que uma também era professora nesse CEU e a outra senhora era sua mãe, além da amiga da entrevistada.

Após as apresentações, foram todas convidadas a tomar café na cozinha, que estava com a mesa preparada para o café. Cada uma das convidadas levou um item para compor o café da tarde e assim, seguiu a agradável tarde gostosa e divertida do Dia dos Professores. Depois de terminado o lanche, a pesquisadora e a Amélia foram para a sala iniciar a entrevista. As outras mulheres permaneceram conversando na cozinha e por isso, foi possível ouvi-las na gravação da entrevista, porém devido à qualidade do som e por estarem desvinculadas do conteúdo da conversa entre a participante e a pesquisadora, seu teor foi suprimido, conforme pode ser conferido na transcrição da entrevista, indicada na seção dos apêndices.

A história de Amélia não é diferente de muitas outras, narradas por estudantes da EJA, pois impedida desde muito cedo de iniciar seu processo de alfabetização, ela foi levada ainda criança pelo pai a trabalhar na roça, para ajudar na subsistência da família. Apesar da vida sofrida, não perdeu o brilho nem a crença em dias melhores. Essa mulher é uma das inspirações da pesquisa e com sua sabedoria, foi responsável por revelar os mecanismos que desenvolveu para suprir a ausência de domínio sobre o sistema da escrita, além de tornar-se um exemplo de pessoa bem sucedida em vários aspectos da vida. Com um histórico de impedimento em frequentar a escola quando criança, essa estudante é apenas uma dentre tantas outras pessoas com histórias e memórias semelhantes, as quais vale a pena conhecer.

O contato que tive com essa estudante estendeu-se por mais de um ano e ultrapassou os limites da sala de aula. Amélia é uma senhora de 72 anos, nascida em Vitória da Conquista, mãe de seis filhos, que trabalhou muito tempo como cozinheira e não pode estudar quando criança, pois não tinha escola na região em que morava.

Desde muito cedo, foi levada pelo pai a trabalhar na roça para ajudar na subsistência de sua família, o que confirma a condição apresentada na EJA por um grande número de pessoas com as mesmas condições que as dela. “Porque a gente lá na região em que nois morava não tinha escola mesmo. E aí a gente foi crescendo e meu pai levava pra trabalhar na roça né?” (AMÉLIA)

Atualmente, mora com duas filhas, trabalha como autônoma, vendendo cosméticos e frequenta o CIEJA. Sua história se confunde com a maioria das mulheres e homens que compõem as escolas de jovens e adultos e ela foi escolhida para representar o grupo dessa

instituição, porque mesmo diante de tantas dificuldades, permaneceu determinada e não desistiu do sonho de aprender a ler e a escrever. Ela relata uma situação financeira de extrema pobreza enfrentada pela família durante a infância. Devido a dificuldades financeiras, seu pai considerou a possibilidade de dar a guarda de duas filhas a outra pessoa. “[...] meu pai pegou eu mais minha irmã e foi levar na... na Vitória da Conquista quando nois morava na roça, pra dar eu e minha irmã um ano em Minas, porque não tinha condições de criar.”

Porém, uma tia, irmã de uma prima não deixou que o pai levasse as crianças “não dá elas não, deixa aí que eu vou... o que eu ganhar eu dou pra elas... dou pra eles, não dá não”. Então, elas a consideravam como mãe também. Segundo Amélia, a tia morreu com cento e quinze anos e a mãe faleceu há quatro nos, com cento e dez.

Apesar das dificuldades enfrentadas, considera que aconteceram coisas boas em sua vida e pessoas boas também fizeram parte dela. O trecho abaixo descreve a confecção do chinelo que seu pai fazia para as crianças, devido à escassez dos recursos.

[...] quando a gente era pequenininha, meu pai... que nós não tinha dinheiro pra comprar... quem era nós pra botar um chinelo “véio” daquele no pé? Não tinha, né? Aí ele fazia... ele era inteligente meu pai, ele aprendeu a ler sozinho também, ele foi criado sem mãe... que quando ele nasceu, a mãe dele morreu e ele... ficou... teve uma mulher lá que pegou ele e criou e ele casou com a minha mãe depois e... aí... ele era inteligente... ele com... comprava... ele tinha um couro de boi sabe, cortava, botava nossos pé em cima. (AMÉLIA)

É possível perceber a admiração que ela sente pelo pai, apesar de ter sido levada por ele para trabalhar na roça, juntamente com os irmãos, com apenas oito anos de idade.

É... nossa e ele fazia aqueles chinelinho bonitinho pra nós. Engraçado, viu? E nós usava aquele chinelinho. Tão engraçado né... a vida, né? [...] Aquele véio era muito inteligente, ele era um neguinho baixinho assim, meu pai era descendente da África. (AMÉLIA)

Quanto à sua entrada na escola, Amélia narra que aos seis anos de idade, a primeira experiência escolar foi em uma casa com um professor que dava aula para as crianças da região. Ela e seu irmão apanharam com a palmatória e por esse motivo, não quiseram mais frequentar a escola.

Ah, sim!... eu, quando eu fui pra escola... eu fui na escola quando eu era pequena, assim quando aparecia professor lá na roça, aí tinha uma ‘casona’ assim, eu lembro até o jeito da ‘casona’ assim, né?... aí ele foi lá pra dar aula pra... pro povo, os menino, né? Mas por incrível que pareça, o primeiro dia que eu entrei na escola eu não sabia de nada e ele... bateu na minha mão com a palmatória. (AMÉLIA)

Depois desse episódio, nem ela nem o irmão voltaram à escola, porém o irmão aprendeu a ler sozinho. “[...] meu irmão ele aprendeu ler sozinho. Sabe como? Ele pegava um pedaço de jornal e lia. Aí ele aprendeu. Aprendeu sozinho.” (AMÉLIA).

Amélia relata que antigamente, não existia a abundância de papel que existe hoje, por isso, quando o irmão encontrava algum impresso, ia lendo e aprendendo.

É com tristeza que se refere ao irmão, pois segundo ela, ele sumiu no tempo da ditadura “nóis não sabe o que aconteceu, porque quanto tinha ditadura lá em Vitória da Conquista... lá... a gente morava na roça, mas era perto de Conquista. Ele sumiu. Nem notícia”.

Amélia relata que voltou à escola com quarenta e nove anos, entretanto teve de sair devido à necessidade de trabalhar. Há aproximadamente quinze anos estuda no CIEJA e durante esse período, mesmo apresentando descontinuidade, afirma ter aprendido escrever o nome, pegar ônibus e marcar o telefone de suas clientes. Ela ainda mantém viva a vontade de ler um livro e a bíblia, portanto ler e escrever são sonhos não realizados. Quando perguntada sobre o ingresso no CIEJA, ela afirma estar lá por muito tempo, comentando: “*E até hoje eu não aprendi*”.

Ela também menciona que passou por situação de preconceito no CIEJA, vindo de outras estudantes. “Nossa, você tá aqui e não aprende ler por quê? Elas falam. Falo: cada um é cada um. Eu falo assim, ué! Eu... nunca aprendi, já entrei aqui, já saí, já fiquei muitos anos e não aprendi, então...” (AMÉLIA).

Amélia enfrentou outras situações de preconceito, principalmente no trabalho. Citou o caso de patrões chineses e que juntamente com suas irmãs era posta em situação de inferioridade, por não saber assinar o nome. “Eles me davam alguma coisa pra assinar e eu não sabia e era chinês, eles eram ignorante, né? E deixavam a gente lá embaixo, eu e minhas irmãs, mais outras que tinha lá que às vezes não sabia ler.” (AMÉLIA).

Em outros momentos, Amélia perdeu a oportunidade de trabalho por não saber ler. Em restaurante, por exemplo, ela sabia cozinhar, mas não sabia ler. Muitas vezes tornava-se difícil



preencher a vaga e conseguir o emprego. “Às vezes, as mulher perguntava: a senhora, sabe ler? E eu não sei, não prestava”, então era recusada devido a condição de não alfabetizada.

Ela mencionou ainda outro emprego que perdeu, pois era necessário conhecer produtos e ler os rótulos das embalagens e como não tinha esse domínio, não conseguiu a vaga. Amélia citou também uma situação reversa, na qual por meio de um teste para avaliar o desempenho na cozinha de um restaurante chinês, sua perspicácia rendeu-lhe o contrato de trabalho.

E aí, quando ele chegou na cozinha, ele chegou lá umas onze horas e falou assim: e aí? Já tá pronta minha comida, porque os rapaz tá chegando. Eu falei: tá pronta, tá pronto e aprontei... arroz... fiz... cozinhar cinco quilo de arroz... não é fácil. Aí o que é que eu fiz? As panela era desse tamanho, eu já botei água lá assando, já temperei primeiro, né? Arroz temperado assim é bom. Temperei a água com sal, tempero assado, o óleo, já botei dentro, lavei o arroz, botei lá e deixei fervendo. Aí fui fritar bacon pa temperar o feijão. Fiz feijão, fiz feijão e já deixei lá e enquanto isso, eu já temperei bisteca, temperei bife, fiz picadinho, tudo. É... mas tava pronto! Ele falou... eu falei pra ele... aí ele me contratou (AMÉLIA).

Amélia trabalhou por um tempo nesse restaurante e quando precisou sair por questões relacionadas aos filhos, o proprietário, Sr. Cesário, não queria que ela fosse embora. Ela relembra o dia que foi submetida ao teste para preencher a vaga de cozinheira.

A senhora é cozinheira de mão cheia e eu falei: não, mas ainda me atrapalhei e ele disse: não, não atrapalhou, porque tá tudo pronto. Ele chamava seu Cesário, ele já morreu, eu conheço a muié dele, ela ainda tá viva, mas ele já morreu. Eu falei: pois é! Então tá bom assim, né? (riso) Aí eu fiquei lá uns tempo, aí sai. Teve uns problema com os menino eu falei: agora não dá mais não! Ele nem queria deixar eu sair. Falei: não, mas se eu for trabalhar num restaurante chinês, eu faço comida, porque eu sei tudo e ainda falei pras menina: qualquer hora eu vou fazer um peixe no vapor, que é bom né? Peixe no vapor. (AMÉLIA)

Por meio das histórias narradas, é possível inferir que quando havia a possibilidade de demonstrar suas habilidades, antes da exigência do domínio da leitura e escrita, ela alcançava seus objetivos com sucesso.

Outro exemplo dado por ela foi em relação ao trabalho em outro restaurante, na região da Liberdade. Ela menciona que Sr. Paulo e dona Helena eram chineses e também boas pessoas. Recordou que o primeiro bolo de aniversário foram eles que fizeram para ela.

[...] eu nunca tinha tido um bolo de aniversário, né? Quando eu morei ca... ca dona Helena, elas fizeram um bolo surpresa pra mim. Aí eu trabalhei... minha irmã ia embora às cinco horas e eu ficava no restaurante até onze. Aí nesse dia, seu Paulo falou pra mim: ah! cê pode ir embora... aí ela esperando. Falei: ah tá! - falei: mas agora? Falei: tá cedo ainda, dez hora, agora... Não, embora, pode ir. Falei: ah, tá! Então, eu vou! Ainda tinha até umas... umas coisas pra fazer e ele falou: não! deixar, não precisa! Quando eu cheguei lá, tava o bolo. (riso). Surpresa! Ah, eu fiquei assim, sabe? É... eu nunca tinha tido um bolo. (AMÉLIA)

Ela sempre enfrentou dificuldades relacionadas ao fato de não ter estudado quando criança e mencionou vários eventos que sempre a motivaram na busca pelo seu sonho, como a vontade de ver um livro e conseguir ler, assim como a leitura da bíblia. O fato de não ter de sair perguntando para as pessoas para não pegar o ônibus errado, é motivo de orgulho para ela e mencionou ainda, o desejo de escrever uma carta para sua prima de noventa e oito anos e apesar de a prima também não saber ler, Amélia fala dela com admiração. “Ela é muito inteligente, muito inteligente! Então... trabalhou pro governo... aposentou... tem a casa... tem tudo. Esses dias mesmo eu perguntei pro meu sobrinho dela... e é assim, né? É inteligente sim.”

Embora a escola não tivesse feito parte da vida dela durante um longo tempo, procurou apresentar para os filhos, uma realidade diferente da dela, como é possível observar no trecho abaixo, quando menciona a importância que dava à escola, exigindo dos filhos o “respeito” à figura do professor:

Eu falava pra eles também... foi minha criação... obvio quando for pra escola respeita o professor, não vai responder... que se o professor falar alguma coisa você não responde porque se o professor mandar um bilhete... falando pra mim... eu não vou brigar com o professor... vou pegar vocês. Tem que respeitar o professor. Era assim que eu falei. (AMÉLIA)

Quando os filhos eram pequenos, Amélia mencionou que fazia de conta que sabia ler, quando olhava os cadernos deles falando: “tá errado aqui, pode escrever direito, sabe? E era assim.” Ela não deixava eles perceberem que não sabia ler e escrever, o que demonstra uma

realidade apontada por Galvão e Di Pierro (2007) como frequente no contexto urbano, onde as habilidades de leitura e escrita são mais solicitadas.

Podemos observar no comentário apresentado por Amélia como é comum as pessoas não alfabetizadas sentirem-se constrangidas diante das limitações e da pouca habilidade com as letras. Isso, muitas vezes, causa a “desqualificação simbólica”, apontada por Galvão e Di Pierro e que resulta na dissimulação da sua real condição. “Os constrangimentos e a vergonha fazem com que as pessoas com pouca familiaridade com as letras ocultem a condição de analfabetos e recorram a estratégias de dissimulação.” (Galvão e Di Pierro, 2007, p. 21)

Essas autoras ainda nos contam em seu livro “Preconceito contra analfabeto” que em uma atividade realizada numa palestra de formação com cerca de 250 alfabetizadores de jovens e adultos pelo programa Brasil Alfabetizado, em Pernambuco, foi solicitado que revelassem a primeira expressão que vinha à mente, quando escutavam ou liam a palavra analfabeto.

O grupo respondeu que a palavra transmitia significados como: “pessoa que sabe menos”, “incapaz”, “incompleto”, “manobrado”, “alienado”, entre outros que o classificam como alguém caracterizado por uma falta: falta de saber, falta de capacidade, falta de autonomia. (Galvão e Di Pierro, 2007, p. 10).

Seguindo sob a mesma perspectiva, perguntamos à Amélia o que vinha a sua mente ou o que ela pensava, quando ouvia a palavra analfabeto? E assim como o grupo de alfabetizadores, ela apontou em seus comentários a ausência e o choque que essa palavra causa, além da tristeza que o termo representava.

Muito triste, porque a gente fica lá embaixo. Para mim, quando a pessoa fala: analfabeta, ela não assina porque é analfabeta. Ah! pra mim, meu dia acabou. É chocante... muito chocante! Eu acho assim, que a gente fica como... otáaaario, como... ninguém, ninguém, né prô? Eu acho né?  
(AMÉLIA)

Essa situação evidencia o nível de significados negativos que essa expressão carrega e a forma como estão vinculados principalmente à pobreza, discriminação e exclusão social. A sociedade contemporânea atribui à leitura e à escrita uma grande importância, sobretudo as sociedades urbanas e industriais, nas quais a ciência e a tecnologia são amplamente valorizadas e associa-se o “analfabeto” à ninguém como podemos confirmar na fala da Amélia.

Galvão e Di Pierro (2007) consideram que a disseminação e a distribuição desigual da alfabetização nas sociedades refletem o processo de exclusão social que viola os direitos coletivos. Essas vivências não devem ser encaradas como experiências individuais, nas quais se responsabiliza os sujeitos pelo “fracasso” particular.

No contexto urbano letrado, as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo passam a ser requeridas com maior frequência para a resolução de questões financeiras e burocráticas, para a obtenção de emprego e desempenho profissional, para a orientação e deslocamento no espaço. Sem domínio dessas habilidades, os analfabetos não se ressentem somente das limitações objetivas com que se defrontam, mas se sentem especialmente constrangidos com os rótulos pejorativos e a desqualificação simbólica que a sociedade lhe impõe. (Galvão e Di Pierro, 2007, p.20)

Porém, mesmo diante de um processo de exclusão social proveniente de situações em que a pessoa não alfabetizada é sentenciada a uma pena de reclusão simbólica, Amélia não perdeu a generosidade e idealismo. Por isso, não poderia deixar de mencionar uma circunstância que ocorreu em sala de aula. Foi durante uma atividade de produção de texto vinculada a um projeto intitulado “Sonho possível”, na qual cada estudante deveria relatar um sonho particular e possível de ser realizado naquele ano. O objetivo era conhecer mais profundamente os desejos dos estudantes e de certa forma, estreitar os vínculos de amizade, além de promover o desenvolvimento da leitura e da escrita. Essa atividade sempre foi proposta em outros anos e outras turmas e os resultados sempre evidenciaram como maior dos desejos o ato de ler e escrever, porém o sonho da Amélia destacou-se dos demais, pois dizia respeito à entrega de um bolo em homenagem à equipe do corpo de bombeiros.

Enquanto o sonho da maioria das pessoas referia-se a desejos individuais, o desejo de dela dizia respeito à gratidão e partilha dispensada à figura da pessoa que ocupa em nossa sociedade o papel do resgate. Amélia explicou então, que há alguns anos, o cavalo do seu irmão caiu em uma grande fenda e foi retirado por eles. A situação demorou a ser resolvida e o esforço contínuo executado pela equipe fez nascer nela a admiração e o respeito por esses profissionais.

Foi então que, conhecendo seu sonho, os colegas sentiram-se comovidos e motivados a contribuir com ele. Apesar de encontrarmos alguns obstáculos para que a atividade pudesse acontecer, conseguimos realizar a homenagem e proporcionar a transformação de algo que partiu do campo individual para o nível coletivo. O mais significativo nessa história é que Amélia assinou a carta construída coletivamente com a sala e entregou para o sargento da

equipe, que participou da homenagem. Segundo relatos da própria Amélia, foi um dia inesquecível e assinar a carta construída coletivamente, selou o dia da comemoração.

Esse evento trouxe a reflexão em relação à história de vida e sobre as experiências que formam e fundam o processo de formação das pessoas adultas com as quais Josso (2012) realizou seus estudos. Ela apontou que os sujeitos consideram que o desenvolvimento pessoal e profissional e, conseqüentemente as aprendizagens, transformam suas existências e podem agir no conjunto de crenças e visões de mundo e ampliar a consciência dos aspectos psíquicos e corporais na busca de um “saber viver em sabedoria”.

A reflexão biográfica permite, pois, um colocar-se na escuta, e uma exploração das emergências interiores (sob forma de desejos, expectativas, projetos) que desvelam uma busca ativa de realização do ser humano em potencialidades insuspeitáveis, inesperadas. Tais descobertas pressupõem uma visão do homem possibilidade de poder, querer e ter que desenvolver ou adquirir saber-fazer, saber-sentir, saber-pensar, saber-escutar, saber-denominar, saber-imaginar, saber-avaliar, saber-perseverar, saber-amar, saber-projetar, saber-desejar, saber-ser em relação com um si encarnado etc., necessários às mudanças, à acolhida do desconhecido que vem a nosso encontro desde o momento em que deixamos o caminho da vida programado por nossa história familiar, social e cultural. (JOSSO, 2012. 21)

E ela comenta ainda que fazer caridade é uma sabedoria e tem muita gente que não sabe o que é compaixão porque “eles pensa que é só dar qualquer coisa, não é assim (Amélia, 2019)”.

Eu tenho sabedoria porque eu gosto de ajudar o próximo... adoro, adoro. Se eu tiver dois reais eu dou um para o próximo e fico com um, isso aí pra mim é importante, e... sabedoria para fazer minhas coisas, minhas atividades, cuidar da casa, fazer as coisas, eu faço tudo, tudo, eu faço salgado, fazia, né? salgado pra fora, tem uma sabedoria, né? Fazia muitos anos. (AMÉLIA)

É possível considerar que a escola é um lugar em que mulheres como Amélia, impedidas de estudar quando crianças, encontram um espaço de socialização e resgate da autoestima. Apesar das adversidades enfrentadas em suas trajetórias elas não perdem a capacidade de resistir e enfrentar os dramas cotidianos, tornando-se verdadeiras referências de um saber que não se aprende na escola. Talvez, para Amélia, não seja possível dominar o sistema de escrita como ela gostaria e apesar dos obstáculos cognitivos que enfrenta, ela é um exemplo de vida e de resgate para muitas pessoas, incluindo aquelas que operam de maneira exemplar os códigos da cultura escrita.

#### 4.5 Francisca – Criação de batatas

Francisca sempre se mostrou uma pessoa muito otimista. As palavras alegria e felicidade eram recorrentes em suas falas em sala de aula, principalmente quando essas estavam associadas à escola ou ao saber proveniente dela.

No dia dezanove de novembro do ano 2019 saímos juntas da escola e fomos até sua residência para concluir a entrevista combinada. Em alguns dias da semana, íamos juntas embora para casa, pois ela ia de carona comigo até boa parte do caminho. Essa regularidade no retorno para casa nos aproximou ainda mais e foi importante para que eu conhecesse a mulher fascinante que ela era.

O combinado para esse dia é que almoçaríamos juntas e depois, faríamos a entrevista. Logo que entramos em sua casa ela foi logo pegando os ingredientes para iniciar a preparação do almoço, dizendo ter adiantado pela manhã o preparo da refeição, que se encontrava quase pronta. Arrumou a mesa com capricho e serviu um delicioso almoço. Após almoçarmos e depois de preparar e servir um café gostoso, ela mostrou cada cômodo de sua residência.

Com satisfação foi apresentando sua casa até que em determinado momento, o bordado foi convidado para a nossa conversa. Chiquinha, como era carinhosamente chamada, trouxe à mesa peças lindas bordadas por ela em variados fios entrelaçados. As toalhas eram maravilhosas e apresentavam um acabamento impecável, o que transformava seus bordados em verdadeiras obras artesanais e geométricas. Suas dificuldades com a escrita não a impediam de produzir tamanha riqueza de detalhes, o que a tornava ainda mais, uma mulher admirável.

Durante a entrevista, ela contou que não foi à escola quando era criança porque o pai não deixou. Disse que naquela época, surgiu uma lei que obrigava os pais a colocarem seus filhos na escola, então um inspetor visitava as famílias que moravam no campo, para verificar se havia alguma criança fora da escola. Por não termos a data exata desse período, não foi possível identificar de que lei se tratava, porém é possível inferir que se relacionava a alguma política de proteção ao direito das crianças frequentarem a escola.

Questionada sobre os motivos da falta de frequência na escola, sua resposta foi muito parecida com as respostas das outras participantes, ou seja, Francisca não frequentou a escola quando criança, devido à necessidade de trabalhar para ajudar a família e também, pelo fato de não haver escola na região em que morava. Ela contou ainda que no dia em que o inspetor visitou a casa para conhecer a realidade da sua família, o pai mandou as cinco filhas para

trabalharem na roça e quando interrogado sobre as crianças, ele disse só ter três filhos (homens), que se encontravam estudando.

Ah, diretor! Lá naquele tempo que eu era pequena... não... inspetor mandava... saiu uma lei, aí que o inspetor tinha que ir nas casa saber se tinha pai de família que não pnhava os filho na escola. Sabe o que meu pai fez? Mandou as cinco fia pa roça. Escondeu na roça para trabalhar. Não, não tem, só tem esses três fio, ele tá estudando. E nós num aprendemo. Aí... minha irmã, mais a caçula, minha mãe, pois ela foi na escola e nós... fiquemo que nem batata, foi criada que nem batata, cê entendeu? Batata que num... aí... (FRANCISCA, 2019).

Essa falta de frequência na escola por adultos que tiveram seu direito a escolarização furtado quando crianças e adolescentes é um quadro que se apresenta repetidas vezes nas salas de aula da EJA. Em sua maioria, a necessidade do trabalho fez com que esses estudantes frequentassem a escola por pequeno período de tempo ou para alguns, como é o caso de Francisca, nem mesmo conhecesse a escola. Como ela mesma diz: “Eu não sabia nem o que era a porta da escola. Nunca fui.”

A ampla maioria dos analfabetos é constituída por pessoas oriunda do campo, de municípios de pequeno porte, nascidas em famílias numerosas e muito pobres, cuja subsistência necessitou da mão-de-obra de todos os membros desde cedo. O trabalho precoce na lavoura, as dificuldades de acesso ou a ausência de escolas na zona rural impediram ou limitaram os estudos dessas pessoas na infância e adolescência. Nessas famílias, em que os adultos também não estudaram, os saberes adquiridos no trabalho costumavam ser mais valorizados que os conhecimentos veiculados pela escola. (GALVÃO E DI PIERRO, 2007, p.16)

Seguindo a metodologia utilizada por Di Pierro e Galvão (2007) e utilizada com as outras participantes da pesquisa, ao perguntar o que sentia e o que lhe vinha à mente quando ouvia a palavra analfabeto, o sentimento declarado foi de tristeza, pois para ela, “o analfabeto não sabe de nada”, “não sabe ler”, “não sabe falar”, “é alguém que tem muita vergonha”, “é caipira” e até está associado a alguém que “não sabe comer direito”. Ela associa o analfabeto a uma pessoa que não sabe comer de garfo e faca e se alimenta com colher. “Fica meio chato, né? Fica meio triste, porque a gente é analfabeto mesmo... né? Aí, a gente fica meio chateado, fica até com vergonha, porque verdade mesmo... o analfabeto não sabe de nada, né? Tem um que sabe, né Silvana? Tem outros que não sabe nada.” (FRANCISCA, 2019).

Esse relato demonstra a visão que ela tem de si e que está marcada pelo preconceito que vem sendo produzido em diferentes esferas sociais e é fruto, segundo Galvão e Di Pierro (2007), do poder que a escrita passou e exercer através do tempo e em determinados grupos sociais.

Para alguns grupos sociais, aprender a ler e escrever é uma condição quase imprescindível para que se insira, de maneira mais pertinente e com maior propriedade, no mundo urbano, no campo de trabalho, em alguns espaços de lazer. Por outro lado, para alguns segmentos – pode-se pensar, por exemplo, em algumas comunidades rurais em que não circulam objetos escritos e impressos ou, de maneira extrema, em aldeias indígenas isoladas – aprender a ler e escrever não tem o mesmo grau de importância. (GALVÃO E DI PIERRO, 2007, p.53)

A visão distorcida que tem de si e é produzida em grande parte pela supervalorização que é dado à escrita e se apresenta quando pergunto à Francisca o que ela pensa sobre uma pessoa ser alfabetizada. Segundo ela, alfabetizada é uma pessoa sabida, estudada, acostumada a *“lidar com as pessoas mais altas, importantes”*. Para ela, é alguém que sabe entrar, sair, conversar, falar *“direitinho”*. Parece existir uma hierarquia, um grau de importância que é representado por um exemplo dado quanto ao professor, diretor e deputado.

Pelo fato de uma pessoa saber dar aula, dirigir carro e fazer faculdade, já é considerada mais importante que outra, que não sabe fazer essas coisas, então em sua concepção, essas pessoas são mais importantes que ela, que se considera simples e, portanto, menos importante. *“Agora coitado eu... como é que eu vou falar, se eu não sei nem falar direito?”* (FRANCISCA, 2019)

Quando indagada sobre o motivo que a fez voltar pra escola, Francisca demonstra alegria. Disse que a vontade de aprender a ler, escrever, ter amizade e conhecer mais pessoas foram os motivos que a trouxeram para a escola. *“Eu tô muito feliz! Eu não posso falar nada. Eu tô feliz”*. Essas foram palavras que se repetiram por muitos trechos da entrevista e demonstram a satisfação que estar na escola representa para ela. Através de suas palavras é possível entender sua felicidade, pois ela disse que a primeira vez que entendeu o que a professora falou e conseguiu ler chorou como um *“bezerro”*, de tão feliz que ficou.

Sua generosidade sempre chama a atenção e durante a entrevista, ela confessou ter ajudado uma colega de sala com a leitura. Ao ver o desespero da amiga, que dizia não conseguir aprender a ler, combinou de dar aulas de reforço para ela, na praça próximo à escola. Após a aula, iriam na pracinha e Francisca a ajudaria. Fizeram isso duas vezes,



começando pela leitura do Salmo 23 da bíblia. Depois, perguntou para a amiga como ela estava indo e como resposta, ouviu que ela já estava entendendo bem o que estava escrito. Aconselhou a colega a “ler a bíblia, porque Deus abençoa a memória”.

Quando perguntei se tinha sofrido alguma situação de preconceito, pelo fato de não saber ler e escrever, ela contou que se constrangia quando ia ao hospital e precisava assinar com o dedo, ou ainda quando alguém que a acompanhava tinha de assinar em seu nome. Essa situação mudou, com o fato de ela saber ler agora, pois conforme confessou, além de o marido a constranger chamando-a de analfabeta, também sentia-se como “cega dirigida pelos outros”.

Essa menção da cegueira é muito frequente nos relatos das pessoas não alfabetizadas, quando se referem ao fato de não dominarem a leitura e escrita. Segundo Galvão e Di Pierro: “O preconceito, disseminado diariamente na mídia e manifesto nas mais diversas situações de interação, é introjetado por aquele que não sabe ler nem escrever: vê-se como cego, sente-se um ignorante, aquele a quem falta algo para corresponder às expectativas sociais”. (Galvão e Di Pierro, 2007, p. 97)

Depois de finalizadas as perguntas, Francisca levantou-se do sofá, abriu a porta para mostrar a varanda e contar sobre uma situação engraçada envolvendo a filha e um rato que apareceu por lá. Naquele momento, ela também recordou-se de um episódio triste relacionado à doença do marido, que faleceu de câncer. Foi relatando como fazia para administrar os remédios, mesmo sem saber ler os rótulos. E foi assim, depois de mais de duas horas entre histórias narradas e bordadas com fios de sabedoria, que encerramos aquela tarde gostosa, envolvidas entre linhas, alegrias, tristezas e batatas.

#### **4.6 – Severina – Aplausos em direção**

A entrevista realizada com a estudante Severina aconteceu em 06/11/2019 em sua residência. Nesse dia, foi combinado um café entre ela, a professora Vânia, que é amiga e eu. Estavam presentes também a neta e o filho. Naquela época, Severina frequentava o módulo inicial de alfabetização com a Vânia e eu lecionava no módulo seguinte. Conhecemo-nos durante as aulas compartilhadas que mantínhamos e das quais é relevante mencionar algumas que foram marcantes, pois Severina sempre chamou a atenção pela postura firme e determinada diante dos objetivos, além de ser muito expressiva e comunicativa. Ela sempre participava dos eventos internos, saídas culturais e os projetos desenvolvidos como o coral

“Cantando as letras”, “Saberes e sabores do Brasil”, “Resgate cultural através da cerâmica”, “Frutos da natureza”, entre outros.

A entrevista aconteceu entre nós duas, mas sempre com as contribuições e intervenções da neta. Iniciamos com Beatriz relembrando a brincadeira preferida dela e do saudoso avô, falecido há poucos anos. Segundo o relato dela, era uma diversão listar os nomes dos presidentes da República de trás para frente, porém: “sempre quando a gente chegava em algo que a gente não gostava, a gente torcia o nariz”. (BEATRIZ, 2019)

A formação política apresentada pela família foi um ponto de destaque da entrevista, pois a neta fez uma análise detalhada sobre o contexto político que envolveu a ex-presidenta do Brasil Dilma Rousseff e também a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. É importante salientar que ela era estudante de Direito em uma Universidade particular bem conceituada em São Paulo e tinha bolsa de estudos integral, devido ao desempenho alcançado no vestibular, o que demonstra que o nível de escolarização da família não pode ser utilizado como parâmetro para determinar o nível de letramento. Enquanto a neta foi descrevendo a visão dela sobre o contexto político brasileiro, Severina mencionou as dificuldades para gerenciar a casa e a família.

Por isso eu vou dizer uma coisa, vou falar uma coisa pra você: a gente que vive dependendo da gente mesmo. Que nem você... você vive... você depende da sua... do seu esforço pra comer... pra tudo, pra tomar conta duma casa, que não é brincadeira, né? Você sabe que tudo que você vai fazer, uma manutenção que você vai fazer na sua casa, você gasta dinheiro, certo? E tem que ter. (SEVERINA, 2019)

Iniciamos a entrevista com a pergunta que considero fundamental para introduzir a questão da ausência de escolarização na infância e a presença da linguagem escrita na vida das estudantes: o que vem à sua mente, quando ouve a palavra analfabeto?

Ai eu fico... eu sinto.. eu... na minha mente revolta, porque? Eu fiquei muito triste, eu sou muito triste por causa dele... do do meu pai não deixar a gente ir pra escola, nos não podia ir pra escola, nos tinha que trabalhar... na roça, então eu... [...] Então eu fiquei muito, eu sou muito triste, então essa palavra analfabeta dá muita tristeza. É só isso. (SEVERINA, 2019)

O resultado da pergunta confirma o que Galvão e Di Pierro (2007) sustentam sobre a construção social do preconceito contra os não alfabetizados. Severina demonstra tristeza ao tratar o assunto e como as outras mulheres da pesquisa, menciona o fato de não poder estudar na infância, devido à necessidade de trabalhar na roça, para auxiliar no sustento da família.

[...] a veiculação de um discurso sobre o analfabeto que o identifica, de modo geral, à minoridade, à falta, à pobreza e à dependência é recorrente em diversas instâncias da sociedade contemporânea. Cotidianamente, esse tipo de representação é produzido e disseminado, às vezes pelo próprio analfabeto que o incorpora e o legitima. Por outro lado, embora em menor grau, há outras produções discursivas que também emergem, no nosso dia-a-dia, as quais complexificam o estereótipo que geralmente se associa àquele que não sabe ler e escrever. (GALVÃO E DI PIERRO, 2007, p. 31)

A pergunta ao contrário, sobre o significado de ser alfabetizada, também traz significados parecidos com aqueles das outras participantes da pesquisa, pois segundo ela, a pessoa alfabetizada vê o mundo de forma diferente e dá alguns exemplos sobre como o conhecimento da linguagem escrita transformou seu cotidiano, como na aula de informática: “Hoje eu escrevi no computador [...] Acredite se quiser, eu escrevi no computador [...] “Tuf, tuf, no computador dela... [...] Então, agora eu tô acertando praticamente todas... aí a gente fica muito feliz, eu tô muito feliz”. (SEVERINA, 2019)

O aprendizado da escrita trouxe felicidade para ela, que disse saber agora para quem são as cartas que chegam a sua residência: “Porque agora chegou uma correspondência, eu sei pra quem é aquela correspondência [...] Eu não sabia de quem era, agora eu sei de quem é aquilo”.

A partir do momento que iniciou os estudos e como ela mesma disse “eu não voltei pra escola, eu comecei ir pra escola” a leitura que faz das coisas que estão à sua volta, a fez ver o mundo de forma diferente. Comenta que quando vai ao supermercado e compra um produto, sabe ler o que está escrito no rótulo.

Quando reconhecemos a realidade a que pertencemos, o processo de alfabetização torna-se mais significativo e prazeroso, como relata Severina, no dia em que conseguiu ler pela primeira vez e o filho, que estava dirigindo, bateu palmas para ela.

A gente tem prazer... é muito lindo você sair na rua, de carro, de tudo. Que nem outro dia... outro dia eu fui pra... pra... nós vinha vindo, aí eu li le... le... frutas, legumes, verduras em geral, eu li. O Valter soltou a mão do carro e bateu palma e eu falei: \$%#\*% (risos) já te falei isso então, \$%#\*%, você...

de alegria cê vai me matar (risos)... continuando, né? Comecei brincar com ele... então essas coisas, né? (SEVERINA, 2019)

Essa situação vivida por Severina ilustra a ideia da leitura de mundo, defendida por Freire (1989), pois a partir de seus relatos, é possível perceber a satisfação que sentiu quando foi capaz de ler palavras tão próximas do seu cotidiano. Ela se relaciona com outra narrativa contada em uma palestra, durante um Congresso Internacional sobre Educação Transformadora para o século XXI, em setembro de 2019, proferida pelo professor Eustáquio Romão.

Nessa circunstância, assim como no trecho de seu livro, Romão (2013) narrou sobre o processo de construção semântica e decodificação sintática de uma criança de seis anos, em processo de alfabetização, que no caso, era o neto dele, e na qual ao ler a palavra “promoção” em um restaurante do tipo fast food, reconhecia a palavra, mas não seu sentido.

Senti, pela primeira vez, a dificuldade da tradução semântica de uma expressão sintática. De uma maneira geral, o processo é contrário: conhecemos uma ideia a respeito de um aspecto da realidade, ou seja, fazemos uma configuração semântica de um dado de realidade e, imediata ou automaticamente por ele na “leitura” da placa, que precisava ser traduzida às avessas, semanticamente. No sentido freiriano da palavra, Ígor não lera a palavra “promoção”, mas apenas decodificara sua estrutura sintática, e, por isso, com ela, não conseguira “pronunciar o mundo”. (ROMÃO, 2013, p. 186)

Na “escola tradicional” acontece o aprendizado da construção gramatical das palavras, ou seja, a sintaxe, porém isso não significa que é feita a relação com a realidade “[...] somos alfabetizados apenas quando fazemos a leitura e a pronúncia do mundo e nos incomodamos ou nos alegramos com o que lemos.” (ROMÃO, 2013, p. 188)

Tanto o episódio ocorrido com o neto do professor (ROMÃO, 2013), quanto a descoberta feita por Severina, tornam claro que a leitura de mundo, descrita por Paulo Freire (1989) e sustentada por Romão (2013), antecede a leitura da palavra. Existe uma relação entre o aprendizado, seja ele qual for, e as emoções envolvidas, como podemos observar nos dois episódios narrados. Ambas as pessoas estavam em fase de alfabetização e leram uma palavra, a criança, sem conhecer o significado da escrita, articulou os mecanismos pelos quais opera nossa língua, leu a unidade linguística, porém não atribuiu significado ao que foi lido e se emocionou negativamente, após descobrir o real sentido da palavra. A pessoa adulta também acionou os mecanismos desenvolvidos pelo processo de aquisição da leitura e escrita, porém

sua experiência de vida colaborou na atribuição do sentido, direcionado ao material lido e fez com que ela se emocionasse positivamente, ao ler e reconhecer o significado da palavra.

O sentido contrário foi narrado por Severina, ao referir-se ao tempo ao qual não sabia escrever o nome e foi com muito treino, que passou a desenhar as letras de seu nome. Mencionou ainda que o medo a atrapalhava e fazia com que errasse tudo.

Muuuui-to constrangida, porque eu... sabia desenhar meu nome. mas eu não sabia... a primeira identidade minha eu tirei como analfabeta, aí eu ficava [...] meu esposo começou escrever pra mim meu nome e eu fui treinando, treinando e aí, eu.. eu comecei a desenhar meu nome. Só que agora, eu sei as letras que vai no meu nome, eu sei as letras que vai no meu nome, entendeu? (SEVERINA, 2019)

Atualmente ela mesma fez sua matrícula e percebeu a diferença da primeira escrita realizada no início do ano e a feita agora após escrever o nome com consciência e não apenas como fruto de memorização.

Em relação às dificuldades causadas pela ausência da leitura e escrita, ela recorda o momento em que o marido faleceu e ela precisou entregar os documentos para o plano de assistência funerária. Segundo ela, esse foi um dos motivos que fizeram com que ela fosse para a escola.

É... de não saber de num... de num consegui ler nada, de num... de ter um monte um monte de... de dificuldade de num saber escrever o nome. De alguém chegar na... quando ele faleceu, eu fui fazer um... por isso mais que eu fui pra escola, viu? Cheguei lá na Ossel, porque ele morreu e era o titular do plano, aí eu que tinha que ir lá pra ser... ser a titular do plano [...] A moça pegou e falou... bateu o contrato e falou assim pra mim: lê e assina. Aí, sabe quem leu? A minha amiga que tava junto comigo e eu fiquei [...] era uma dificuldade tremenda eu não tinha... ninguém tinha feito isso pra mim. Entendeu? Aí era... era uma dificuldade grande. (SEVERINA, 2019)

A narrativa desse episódio suscita a reflexão sobre a naturalização do processo de leitura e escrita perante a sociedade, na qual as pessoas ou são consideradas alfabetizadas ou acabam sendo discriminadas, quando não são. Quando perguntada sobre acreditar que o mundo pensa ou não nas pessoas que não sabem ler, ela responde:

Eu acho que não pensa, prô, porque é assim: vamos se diz: “se vira, né?” Entendeu? E a gente vai como se diz: “se virando”, mas eu sofri eu... já sofri

bastante, mas é... um pouco meu... um pouco também foi eu que deixei rolar... não fui, porque eu tinha um filho... eu casei... eu tinha um... eu nasci um filho com deficiência, eu tinha que ficar três vezes por semana na clínica, no fonoaudiólogo, no psicólogo, fazendo as peças, que ele fazia que nem uma pecinhas, que nem nós fizemos na cerâmica... (SEVERINA, 2019)

As situações narradas por Severina demonstram a dificuldade mencionada por Galvão e Di Pierro em relação aos “desafios dos novos contextos” que permeiam o cotidiano e as relações pessoais, e em que o uso da leitura e escrita são mais difundidos, portanto, mais exigidos pela sociedade.

As autoras mencionam os fenômenos da urbanização e migração, assim como a origem étnico-racial, a condição econômica e a variedade linguística, como fatores que contribuem na produção de discriminação e hierarquização social entre os não alfabetizados. “Ao perceberem que sua aceitação e relações sociais são condicionadas pelos atributos estigmatizantes, sentem-se inadequados e inseguros, têm a sensação de exposição e invasão de privacidade.” (Galvão e Di Pierro, 2007, p.20)

Severina se entristece ao recordar algumas circunstâncias em que foi submetida a preconceito, mesmo que de forma não intencional. “É... você não sabe ler. Entendeu? Era a pessoa que falava “você não sabe ler”. Aquela moça que fez o contrato pra mim, ela não falou isso, mas ela mandou ler.” (SEVERINA, 2019)

Em outro momento, ela conta o constrangimento que sofreu quando participava de um amigo secreto na família e tirou o “papelzinho” lendo o nome em voz alta.

Desembrulhei o papelzinho e invés de tá Nena, tava Meire. Aí eu falei, eu falei “oh, meu papel tá certo, “Meire”. Aí pronto a... a tia dela falou “a senhora não sabe ler?” Aí eu fiquei muuuuito chateada, fiquei triste, chorei, fiquei muito... muito chateada mesmo! (SEVERINA, 2019)

Segundo relatos da neta, na própria família, ela era exposta a situações constrangedoras, como no caso de uma tia da Beatriz, que cobrava o retorno das mensagens de aplicativo do celular da “Nena”, como era chamada pela família, e a neta, relatando que a avó ainda não sabia ler, por isso a necessidade do envio dos áudios. A tia respondeu em tom ofensivo: “Ela “o quê? A dona Nena não sabe ler? Minha vó ficou morta de vergonha” (Beatriz in SEVERINA, 2019)

Os sucessivos constrangimento e experiências de discriminação levam à corrosão da autoestima dos indivíduos, que acabam assumindo a identidade deteriorada e assimilando ao próprio discurso as metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas e difundidas pelos meios de comunicação social. (GALVÃO E DI PIERRO, 2007, P.24)

Apesar de esses fatos possibilitarem um choque na autoestima e também provocarem um sentimento ruim, Severina aproveitou esse episódio como impulso para seguir em frente. “Ah é? Agora eu... agora... eu leio tudo agora... no celular.” Depois daquele dia, ela passou a ler as mensagens de “bom dia”, vindas pelo aplicativo de celular, através da rede social e também manda mensagens no grupo da família, pois ela reconhece que tem muitos outros saberes.

saber é... por experiência de vida, né? [...] outros saberes, saber de... conversar, de... explicar, saber de dar conselho, é outra... é uma experiência de vida [...] Pra gente não é? Pra vocês ensinar os filhos, ensinar os netos... (SEVERINA, 2019)

Através dos relatos de Severina foi possível identificar as marcas da exclusão causadas pela não alfabetização quando criança e as consequências que a ausência desse processo causou para ela. Apesar da tristeza que relata em alguns momentos, Severina é um exemplo de determinação e força de vontade, que aliadas ao apoio e incentivo dados pela família para seu ingresso na escola permitiram que pudesse compartilhar seus saberes de vida, tão importantes quanto os saberes adquiridos via instituição escolar, o que confirma que não existem saberes melhores ou maiores e sim... saberes.

## CONSIDERAÇÕES

A investigação proposta por este estudo partiu de questionamentos e discussões acerca da ausência de escolarização na infância e a presença da linguagem escrita em três estudantes idosas que frequentam um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) no município de São Paulo. Utilizou-se como principal referencial teórico, os estudos de Tfouni (2006, 2013, 2010), Galvão e Di Pierro (2007) e Street (2014) e Freire (1992, 1989, 1985, 1963) em diálogo com as narrativas das estudantes do referido Centro, que por meio de suas histórias de vida, descreveram em suas trajetórias os processos de escolarização e letramento.

Através de suas declarações observou-se que as mulheres querem seguir se escolarizando ao longo da vida através da educação de jovens e adultos e assim proclamam o espaço escolar como um direito negado há tempos.

A investigação proposta por meio das lembranças vivificou as memórias dessas estudantes de forma que esperamos que tenha ressignificado e trazido outros sentidos às experiências escolares e promovido a construção de uma narrativa de si que valorize os saberes construídos ao longo da vida com menos significados de percepções vindas de situações de preconceito, estigmas e exclusão social.

A tentativa em responder como o desenvolvimento dos mecanismos de construção do conhecimento da língua escrita é uma tarefa árdua para uma grande parte dos estudantes da EJA foi um dos primeiros limites com o qual nos deparamos para identificar se as estudantes possuíam alguma limitação cognitiva que as impedisse de desenvolver o processo de aquisição da língua escrita. Porém, por considerar ser um tema de extrema importância para analisar os estudos sobre a aprendizagem de pessoas idosas e por não ser o foco central da pesquisa atual, conservamos a proposta para caminhos a serem desenvolvidos posteriormente.

A partir das referências trazidas sobre a ausência de escolarização durante a infância das mulheres idosas e mesmo com “insucesso” no desenvolvimento da leitura e da escrita nesse momento de suas vidas, elas permaneceram frequentes em sala de aula e através de suas falas, deixam claro que a escola representa atualmente, um espaço de aprendizagem, estudos e realização de um sonho.

Ah, mais você vê o mundo diferente, porque agora que eu tô começando, eu vejo tudo diferente. Eu vou no supermercado e sei ler o que tá escrito, eu... eu compro um produto, eu vejo um produto, o quê que tá escrito naquele produto [...] Ganhei um livro de presente. Então... a pessoa vê o mundo diferente. (SEVERINA, 2019)



O processo de escolarização dessas mulheres que passaram a maior parte da vida sem usufruir dos benefícios da escrita, mesmo sendo feito tardiamente após a vida adulta, revela que a escola representa para elas um espaço de conhecimento em que os laços de amizade, alegria e felicidade são intensificados e como descreveram em seus relatos, anunciam que a escola trouxe um novo significado para suas existências.

[...] aquele fala uma coisa, fala outro, um é mais forte, o outro é mais fraco e é uma alegria... é uma amizade muito grande! Eu tô muito feliz! Eu não posso falar nada! Eu tô feliz! Eu tô começando viver! Meus olhos agora abriu, eu tava cego! Abriu!” (FRANCISCA, 2019)

Amélia, Francisca e Severina seguiram suas trajetórias e manifestaram muitas vezes o desejo em usufruir dos instrumentos de natureza escrita. A vontade em realizar a leitura de um livro, assinar o nome sem precisar escrever mecanicamente, ou ainda identificar um ônibus sem precisar recorrer a alternativas como associar a cor, número ou depender de desconhecidos foram fatores motivadores e decisivos para o retorno à escola. “Eu andava pela cor dos ônibus, ai começou a mudar a cor [...] Agora não, eu vou, mas primeiro eu não andava... andava junto com os outro, uma pessoa me levava...” (FRANCISCA, 2019)

Os relatos são permeados por alegria, tristeza, revolta, superação e muitos outros sentimentos que demonstram a determinação em aprender a escrever e ler que mantiveram mesmo diante do quadro de exclusão a que foram expostas. Hoje ao narrar suas histórias demonstram que, seja escrevendo ou falando, elas ainda têm muito que aprender e ensinar a todos nós.

Oh! Eu acho assim... que o falar é bem importante. A escrita é... sabedoria, né? Mas a pessoa falando também é importante [...] porque a gente fala e vem da cabeça... vem do coração, sei lá... vem do coração, vem da cabeça. Aí a gente fala e é igual a escrita, né? Se você vai escrever, tem que tirar da sua cabeça, tem que tirar do coração, da cabeça e vai escrever, mas eu acho que o falar , a escrita... o falar... falando, eu acho importante... saber falar é importante, muito importante! Não sei se eu tô falando certo, mas tô falando. (AMÉLIA. 2019)

É oportuno frisar que mesmo que falte a essas mulheres o domínio escrito da língua, elas são dignas de enaltecimento porque venceram, à sua maneira, os obstáculos impostos pela sociedade que centra suas práticas na cultura escrita e exige as mesmas posturas indiscriminadamente, mesmo sem oferecer as condições necessárias para o seu

desenvolvimento. Surpreende-nos que diante de todas as dificuldades mencionadas, elas passaram a encontrar fórmulas para superar a imposição e a hierarquização a que foram expostas desde tenra idade para que hoje possam continuar falar, alegrar-se e viver, presenteando-nos assim, com os seus saberes de vida.

E foi através desses saberes, que ao final deste estudo resgato a reflexão inicial sobre o papel da escrita, tanto na vida das mulheres idosas quanto na minha. A troca entre pesquisadora e participantes implicou na reflexão sobre o sentido que ler e escrever representava para as estudantes idosas e revelou ainda as angústias e os sonhos que as acompanharam durante toda a vida. Quanto a mim, além da conclusão de um trajeto idealizado, sonhado e iniciado há mais de 10 anos, representou a transposição de uma etapa e dimensão dos saberes instituídos formalmente por nossa sociedade.

Assim com as estudantes me sinto viva e convicta de que é possível percorrer esse caminho com alegria e entusiasmo, pois ao alfabetizar na EJA encontramos mulheres e homens admiráveis que ensinam todos os dias e transformam a escola em espaço de busca do conhecimento revelando que esse espaço é muito mais que comunidade do saber, é o território dos saberes... no plural.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Vanessa; CARVALHO, Margarida; COSTA, Flávia Fernandes; MESQUITA, Soraia; SOARES, Joana; TEIXEIRA, Filipa; MAIA, Ângela. **Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios.** Rev. Enf. Ref. vol.serIV no.14 Coimbra set. 2017 <http://dx.doi.org/10.12707/RIV17018>. Acesso em: 23 março 2020.
- BRANDÃO, Carlos R. **A questão política da educação popular.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (p. 7-10)
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Lei nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. **Estatuto do Idoso**, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm). Acesso em: julho de 2020.
- CACHIONI, M.; TODARO, M. A. **Política Nacional do Idoso: Reflexão acerca das intenções relacionadas à educação formal.** In: ALCÂNTARA, A. O., CAMARANO, A., GIACOMIN, K. C. (Org.). Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões. 1ed. Rio de Janeiro: IPEA, v. 1, p. 175-198. (2016).
- DICIO, **Dicionário Online de Português.** Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/analfabeto/>. Acesso em 14 abr. 2019.
- FARIA, Vanessa Elsas Porfírio de. **A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Atmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_, **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_, **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Coleção Educação e Comunicação, v. 15. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_, **Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo.** Recife: Comissão Nacional de Cultura Popular, Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, 1963.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**, São Paulo: Cortez, 2007.

HADDAD, S.; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000.

IBGE. **Idosos indicam caminhos para uma melhor idade**. Revista Retratos nº 16: 2019. Acesso em agosto 2020. Disponível em: <https://censo2020.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/24036-idosos-indicam-caminhos-para-uma-melhor-idade.html>.

INAF Brasil 2011. **Indicador de alfabetismo funcional. Principais resultados**. Relatório. Instituto Paulo Montenegro. Ação Educativa. São Paulo: IBOPE Inteligência, 2018.

JOSSO, Marie Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LAHIRE Bernard. **Retratos Sociológicos: Disposição e variações individuais**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MARQUES, D. T. **Educação de jovens e adultos: uma perspectiva de alfabetização com idosos**. Dissertação (Mestrado), Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009.

MARTINS, José Ricardo. **Immanuel Wallerstein e o sistema-mundo: uma teoria ainda atual?** Iberoamérica Social, 2015. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/immanuel-wallerstein-e-o-sistema-mundo-uma-teoria-ainda-atual/>. Acesso em: 03 jun de 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo-1876/1994**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

ONU - Organização das Nações Unidas. **UNESCO: 758 milhões de adultos não sabem ler nem escrever frases simples**. Publicado em 16/02/2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unesco-758-milhoes-de-adultos-nao-sabem-ler-nem-escrever-frases-simples/>. Acesso em :13 jan 2020.

PAIVA Jane; MACHADO Maria Margarida; IRELAND Timothy. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: (Secad/MEC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Brasília, 2007.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Decreto Nº 43.052/2003**, de 4 de abril de 2003. Cria os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 33.991**, de 24 de fevereiro de 1994. Dispõe sobre o regimento comum das escolas municipais, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 53676/2012**, de 28 de dezembro de 2012. Regulamenta a Lei Nº 15.648, de 14 de novembro de 2012, que estabelece diretrizes para o funcionamento dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 15.648**, de 14 de novembro de 2012. Estabelece diretrizes para o funcionamento dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Educação de Jovens e Adultos. Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas**. São Paulo, SME/DOT, 2016.

ROMÃO, José Eustáquio. **A alfabetização e a educação de adultos em uma perspectiva freiriana**. In: LAURITI, Nádia Conceição; MOLINARI, Simone G. S. (orgs) *Perspectivas da Alfabetização*. (p. 169 a 199) Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_, **Razões oprimidas**. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 7-34, 2010: CIED - Universidade do Minho Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE), Brasil

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais. Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

SILVA, Lisandra Oliveira; DIEHL, Vera Regina Oliveira; NETO, Vicente Molina. **Narrativa escrita: relacionando a produção de conhecimento e a formação docente**. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. Espaço (auto) biográfico: artes de viver, conhecer e formar, 2010, São Paulo, Org. Faculdade de Educação da USP - FEUSP Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica – BIOGRAPH.

SILVA, Marcelo da. **Da escrita ideográfica aos emoticons: um estudo à luz da historiografia linguística**. São Paulo: Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa/PUC, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

TEIXEIRA, Rosiley Ap.; CAVALCANTI, P. Ap. Boto. **Memórias cruzadas: as implicações da escolarização na “escolha” da profissão docente**. São Paulo: Editora Uninove, 2015.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos Não Alfabetizados: o avesso do avesso**. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

TODARO, Mônica de Ávila; PATROCÍNIO, Wanda Pereira. **Programa de educação para um envelhecimento saudável**. São Paulo: Revista Kairós Gerontologia, 2012.

Google Forms: Formulário sua História é Importante. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/1MJdGg\\_ls6smhh1FngKjHz9YGai3GUKXwcXiipfzck4A/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/1MJdGg_ls6smhh1FngKjHz9YGai3GUKXwcXiipfzck4A/edit#responses). Acesso em: 25 set de 2019.

## APÊNDICE A - ENTREVISTAS

### ENTREVISTA COM AMÉLIA

#### ÍNDICE DA ENTREVISTA

**E1** – Entrevistada Amélia

**P.** Pesquisadora

#### **Filha**

(Itens em parênteses e sublinhados) – os itens que aparecem sublinhados entre parênteses foram acrescentados depois da transcrição e fazem parte das reflexões que a pesquisadora desenvolveu tanto durante a entrevista, quanto durante a transcrição. Esses registros são importantes para que outras pessoas entendam o percurso que o diálogo foi seguindo e também demonstram como o pensamento pode ser transitório e os registros apesar de perpetuarem nossas reflexões também tornam se instrumentos de transformação da consciência.

P. Vamos lá. Continuando... ah... respostas né... do formulário “Sua história é importante”, então vamos lá. Idade?

E1. Setenta e dois anos.

P. Setenta e dois. Região de nascimento: Ai tem Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste ou Sul?

E1. Nordeste.

P. Nordeste. Qual cidade nasceu?

E1. Vitória da Conquista.

P. Vitória da Conquista. Gênero: mulher, homem ou outros? Mulher né? (nesse momento foi possível perceber o direcionando involuntário da pesquisadora na conclusão do raciocínio).

E1. Mulher. (riso)

P. Eu pergunto porque... estado civil? Né tem que perguntar... solteiro, casada...

E1. Solteira.

P. Divorciada? (aqui também é possível identificar um encaminhamento, pois a pesquisadora tem a informação de que a entrevistada é divorciada).

E1. Solteira, um monte de filhos... solteira.

P. Oh, solteira, casada, divorciada, união estável, viúva ou outros?

E1. Não, solteira. (falou com convicção).

P. Solteira. Quantas pessoas moram na sua casa sem contar você?

E1. Mais duas. Eu, a Regiane e a Renata.

P. Hum, hum. Quais são as pessoas que moram com você: esposa, filhos, netos, moro sozinha ou outros?

E1. Filhos.

P. Tem filhos? Se sim, quantos filhos?

E1. Quê eu tenho?

P. É.

E1. Seis.

P. Seis. Se possui filhos, eles estudam ou estudaram quando criança?

E1. Estudaram.

P. Estudaram, sim... oh... sim, concluíram o ensino fundamental, sim, concluíram o ensino médio, sim concluíram o... a... faculdade ou eles não concluíram os estudos? Ainda estão estudando ou não tenho filhos?

E1. Hum, bom... agora só quem es... não...

P. Mas a... Regiane tem faculdade não tem?

E1. Fez, a Regiane fez, a Renata fez.

P. Então eles concluíram o ensino superior.

E1. (incompreensível)

P. Concluíram o ensino superior.

E1. Três faculdades a Renata já fez.

P. Ah então... se seus filhos estudaram ou estudam, qual era... qual foi ou é a relação deles com a escola? A relação deles com a escola. Oh... positiva, negativa ou não sei responder? ... a relação delas com a escola, era positiva ou negativa?

E1. Das meninas?

P. É.

E1. Positiva.

P. Positiva né? Elas iam bem né? E gostavam.

E1. É... elas iam bem graças a Deus né, os meninos não, mas as meninas...

P. As meninas sim.

E1. Os meninos não quiseram estudar, só um que fez... ah... esse que sai da oitava, como é que fala? é...

P. O fundamental, o ensino fundamental.



E1. É... só um porque o resto... ai eu não posso mais, que já era maior né.

P. Entendi.

P. Você trabalha atualmente?

E1. Não, agora não só minhas vendas.

P. Você, então...

E1. As minhas vendas...

P. As suas vendas... você acha que trabalha?

E1. Sei lá como que eu posso...

P. Ah, se considera, um trabalho né? (a pesquisadora insistiu para que a participante considerasse sua atividade como um trabalho).

E1. É considera...

P. Vamos por sim. Oh, qual sua ocupação principal? Oh, aposentada, desempregada, trabalho como autônoma, funcionária de empresa, dona de casa ou outro?

E1. Trabalho como... como...

P. Como autônoma? Né, porque você vende as coisas né? Então autônoma.

E1. É.

P. Em qual nível... qual nível abaixo se encontra a renda familiar? Então oh... aqui tem até um salário mínimo que é novecentos e noventa e oito. De dois a três salários mínimos que é de mil, novecentos e noventa e oito a dois mil, novecentos e noventa e quatro. Quatro a cinco salários mínimos. Acima de seis salários mínimos ou prefiro não responder? Então ai... aqui as respostas você escolhe qual que cê quer. (a pesquisadora não mencionou o valor correspondente em reais à faixa salarial acima de quatro salários mínimos).

E1. Eu vou... vou falar a verdade... eu prefiro não responder porque...

P. Isso, por isso que tem essa opção tá? Não é... já é de acordo com... (a pesquisadora tentou deixar a participante a vontade para não se sentir constrangida por sua escolha).

E1. É...

P. Você estudou quando criança?

E1. Não, não estudei.

P. Se estudou quando criança até que série cursou?

E1. Não.

P. Nem... não frequentou, então não frequentei a escola quando criança. Se estudou quando criança quais são suas memórias? Então é... como você não estudou né, então cê não tem as memórias? É isso? Tá. Então vou por aqui que cê não estudou (pausa). (aqui também é possível observar o pensamento conclusivo da pesquisadora).

P. Se não estudou quando criança ou abandonou a escola, por que não estudou? Oh, aí tem: proibição dos pais, necessidade de trabalho para ajudar a família, dificuldade de aprendizagem, reprovação, não havia escola na região em que morava ou você estudou quando criança? Então se você não estudou, por que?

E1. Eu vou responder.

P. Tá.

E1. Porque a gente lá na região em que nois morava não tinha escola mesmo.

P. Ah tá.

E1. Não tinha.

P. Não tinha escola.

E1. E aí a gente foi crescendo e meu pai levava pra trabalhar na roça né?

P. Hum, hum. Tá, então não tinha escola e tinha necessidade de ajudar a família?

E1. Ajudar a família.

P. Tá então são esses dois. Com quantos anos começou a trabalhar?

E1. Uns se... oito anos. Oito, meus irmão mais novo com sete.

P. Hum, hum.

E1. Então...

P. Em relação aos recursos financeiros qual deles abaixo representa a realidade da sua família quando era criança? Então quando você era criança, a sua realidade era: extrema pobreza, baixa renda, classe média, classe alta ou outro?

E1. Extrema pobreza.

P. Tá. Se não estudou quando criança, enfrentou dificuldades relacionadas à leitura e à escrita? Por exemplo: você falou que não estudou, você tinha problema com a leitura e a escrita? Você enfrentou alguma dificuldade?

E1. Sempre eu tive. Até hoje né?

P. Tá. Oh, se enfrentou dificuldades relacionadas à leitura e escrita, como procedia? Então o quê que você fazia? Contava com auxílio de outra pessoa, não demonstrava a dificuldade, se sentia envergonhada, não... é... não demonstrava, não enfrentava dificuldade ou prefere não responder? (ao formular essa questão não foi percebido o preconceito implícito, pois a pergunta advinda da professora considerando a possibilidade de uma pessoa se sentir “envergonhada” por enfrentar dificuldades relacionadas à leitura e escrita pareceu validar essa postura).

E1. Enfrentava dificuldade.

P. Enfrentava dificuldade. Tá. (pausa) perai, enfrentava... enfrentava dificuldade.

E1. É. Enfrentava e era muito (pausa).

P. Tá. Quantos anos ficou sem frequentar a escola?

E1. No CIEJA eu já entrei, já sai, já entrei, já sai, mas eu nem vou contar.

P. Hum, hum.

E1. É... eu tô com setenta e dois com... cin-quen-ta... não quarenta e nove ano entrei na escola, mas ai eu tive que sair né que eu tive que trabalhar.

P. Tá, então cê... quarenta e nove anos?

E1. Quarenta e nove anos. Ai eu sai né, de novo.

P. Tá, não... tudo bem, ai a gente nem considera, mas é mais o tempo que cê ficou sem... lá atrás.

E1. Sem aula, é.

P. Há quantos anos estuda no CIEJA? Então, um ano, dois anos, três anos, quatro anos, cinco a dez anos, acima de dez anos ou não me recordo?

E1. Mas eu posso contar com o que eu já...

P. Sim, desde que cê entrou.

E1. Uns quinze anos.

P. Quinze?

E1. E até hoje eu não aprendi.

P. Então acima de dez anos.

E1. Nossa...

P. Não... mas não é... tá?

E1. (riso)

P. Oh, a falta da escola causou algum problema ou dificuldade na sua vida?

E1. Não.

P. Não. Tá. Se a falta da escola causou algum problema ou dificuldade, quais foram eles?

E1. Na escola não.

P. Assim, a falta da escola... (a pesquisadora percebeu incompreensão na pergunta, por esse motivo insistiu na interrogação).

E1. Ah, a falta da escola sim.

P. Causou? Então vamos por aqui.

E1. Oh... muito viu.

P. Tá, então o que causou?

E1. Hum, é porque eu tenho vontade de... vontade de ler um livro, vontade de ler a bíblia que...

P. Tá, então perai...

E1. Eu sou católica, mas eu gosto de... né a bíblia é de todos nós.

P. Vontade de ler um livro, ai a bíblia...

E1. Assim né, então ai quando eu... agora não... agora eu já sei pegar um ônibus, que eu não sabia...

P. Hum, hum.

E1. Já conheço, mas antigamente eu perguntava porque eu não sabia.

P. O ônibus né?

E1. Tinha que sair perguntando pra quem...

P. Entendi

E1. Né?

P. Hum, hum.

E1. E quantos eu não peguei errado porque alguém me ensinava errado, agora eu já conheço, já sei.

P. Entendi. Agora ninguém te passa a perna.

E1. Outra coisa que eu já escrevo meu nome né?

P. Ah, sim. Então perai. Eh... outra pergunta: a falta da escola trouxe algum benefício pra sua vida?

E1. Trouxe.

P. A falta da escola trouxe alguma coisa de boa? (essa questão pareceu estranha durante a formulação do questionário, mas foi utilizada pela imparcialidade que apresenta a respeito dos efeitos que a escola causa na vida das pessoas. Aqui também foi preciso enfatizar que a questão referia se a falta da escola).

E1. A falta? Ah, não, trouxe não.

P. Então não põe né? Não trouxe nada de bom. (ao concluir que “não trouxe nada de bom” a pesquisadora pareceu direcionar o pensamento da participante).

E1. Nada de bom porque...

P. Nada de bom

E1. Fez falta.

P. Tá certo. Nada de bom.

E1. Nada de bom.

P. Você sofreu alguma situação de preconceito por não ter frequentado a escola?

E1. Muito.

P. Então oh, aqui tem assim: se você sofreu? Onde? No trabalho, com algum familiar, com algum desconhecido, nunca passou por essa situação ou outro? Então se você sofreu alguma situação de preconceito foi no trabalho, com algum familiar, com algum desconhecido, nunca passou por essa situação ou se foram outros motivos?

E1. No trabalho.

P. No trabalho. Tá.

E1. Eles me davam alguma coisa pra assinar e eu não sabia

P. Hum, hum.

E1. E era chinês, eles eram ignorante né e deixavam a gente lá embaixo, eu e minhas irmãs, mais outras que tinha lá que as vezes não sabia ler.

P. Oh, hoje, na sua opinião, a escola representa o que na sua vida? Hoje.

E1. Muito...

P. Oh: espaço de conhecimento, é um lugar pra aprender a ler e escrever, é possibilidade para crescimento profissional, realização de um sonho, espaço de amizade ou outro? Pode ser mais de um tá.

E1. Realidade de um sonho.

P. Realização de um sonho, tá, se quiser mais algum eu vou repetir oh: espaço de conhecimento, lugar para aprender a ler e escrever, possibilidade para crescimento profissional, espaço de amizade ou outro? (foram repetidas as alternativas, pois percebeu se que devido a questão ter muitos elementos ficou difícil a entrevistada memorizar os itens).

E1. Lugar pa aprender estudar, escrever...

P. Hum, hum.

E1. E amizade mesmo, que eu gosto né?

P. Hum, hum.

E1. Eu gosto.

P. Lugar pra aprender escrever e espaço de amizade. Hum, hum. Tá.

E1. Tem mais?

P. Não. Só se cê quiser... pode ser outra também, uma outra coisa que cê acha que a escola representa pra você hoje.

E1. É muito importante.

P. Tá.

E1. Pra mim eu acho importante, se eu não posso ir eu sinto muita falta. Agora que eu tô melhorando do braço que eu tô indo na terapia né?

P. Hum, hum.

E1. E é muito bom, tô melhorando, graças a Deus eu tô... mas eu sinto falta.

P. Tá. Oh, acredita que o tempo que par... permaneceu afastado da escola pode ser recuperado? O tempo que cê perdeu lá... lá na infância? Cê acha que pode ser recuperado hoje?

E1. Pode.

P. Sim ou não?

E1. Sim.

P. Tá. De que forma você acha que ele pode ser recuperado? Esse tempo que cê ficou longe da escola? Hoje? Como ele pode ser recuperado?

E1. Eu acho que é... se eu... aprender ler.

P. Tá.

E1. Né?

(pausa)

P. Cê acha que você consegue aprender a ler? (a pausa foi causada pela busca de uma pergunta que pudesse contribuir com uma questão fundamental da pesquisa que é descobrir por que algumas pessoas não conseguem ser alfabetizadas e que sentimento isso causa nelas).

E1. Não sei viu prô. (riso) é... não é impossível mas...

P. Tá... sim.

E1. É como eu falo pras mulher eu vou mais só pra... é que as menina sai, eu vou... saio também.

P. Não é impossível, mas...

E1. Tenho curso de pano de prato... terça feira, toda terça eu vou.

P. Hum, hum.

E1. Tô aprendendo... pintura.

P. Hum, hum. Tá.

E1. Mas eu faço minhas pinturas. Agora hoje eu encontrei uma senhora lá em cima que ela faz bordado. Ai ela me falou pra mim ir ligar pra ela sexta feira à noite que a madrinha já sabe que ela vai me ensinar bordado. Falei ai que bom.

P. Hum, hum. Ai que legal. Tá acabando já tá? Você acredita que suas his... que as histórias de indivíduos, pessoas que foram impedidas de frequentar a escola podem ajudar outras pessoas que enfrentaram ou enfrentam o mesmo problema ou solução?

E1. Pode.

P. Sim, né? Tá. Se você... você estaria disposta a contar um pouco mais sobre o tempo que viveu sem escola e o que esse tempo representou pra você?

E1. O tempo que eu fiquei...

P. É, você estaria disposta a contar um pouco mais sobre a história que você... o tempo que você ficou fora da escola? Sim ou não?

E1. Posso.

P. Sim?

E1. Sim.

P. Então eu vou enviar. Ai agora eu vou fazer... (pausa) deixa eu ver se vai... deixa eu só enviar. Oh, já foi tá (pausa) tá ótimo. (nesse momento o formulário foi enviado via internet para compor o quadro do perfil das estudantes).

P. Então agora eu vou fazer umas outras perguntinhas tá? É... o quê que vem a sua mente, o que você pensa, quando você ouve a palavra analfabeto?

E1. Eh fico triste...

P. Triste né?

E1. Muito triste porque a gente fica lá embaixo, pra mim quando a pessoa fala: analfabeta, ela não assina porque é analfabeta, ah pra mim meu dia acabou.

P. Hum, hum. Tá, mas mesmo que não for relacionado a você, se você escuta essa palavra, outra pessoa falando, não precisa nem falar pra você, ah... alguém falando, passa na televisão... alguém falou a palavra...

E1. É chocante... muito chocante.

P. Você pensa o que? O que você sente?

E1. Eu acho assim, que a gente fica como... otáaaario, como... ninguém, ninguém né prô? Eu acho né?

P. Tá.

E1. É o que eu acho.

P. Sim, é pra você falar bem o que você acha mesmo. É... agora a pergunta ao contrário: o que significa pra você aprender, o que significa saber ler e escrever? Ser alfabetizada? O quê que significa?

E1. O que significa?

P. É, quê que você acha que é?

E1. A... eu acho importante porque eu queria... escrever... ler... e ... fazer mais o quê que eu pensei? Um monte de coisa, queria saber ler e escrever... pra eu pegar e escrever carta sabe...

P. E se você soubesse ler e escrever, você ia fazer o quê?

E1. Se eu soubesse ler e escrever? Eu ia escrever carta. Eu ia saber ler o livro, eu vejo um livro e tenho vontade, né. Tá certo?

P. Certíssimo. É... (pausa) (a pesquisadora estava procurando na folha a próxima pergunta a ser feita).

E1. É importante a pessoa saber ler...

P. Hum, hum.

E1. Escrever... muito importante né... porque quem não sabe ler fica como... lá atrás... lá atrás né? Agora eu não tenho mais a cabeça...

P. Sim, então... você falou que você tem um pouco de dificuldade né? Como você acha que as pessoas te veem porque você não consegue ler e escrever?

E1. Na escola mesmo as mulheres fala pra mim. Elas falam assim: Nossa, cê tá aqui e não aprende ler por que? Elas falam, falo cada um é cada um, eu falo assim ué, eu... nunca aprendi, já entrei aqui, já sai, já fiquei muitos anos e não aprendi, então...

P. Tá, agora você acha que você... é... talvez você não saiba ler e escrever, mas você considera que você tem outros saberes?

E1. Tenho.

P. Então você pode falar um pouquinho sobre esses saberes que você tem?

E1. Eu tenho muita sabedoria.

P. Isso, essa sabedoria... eu queria saber... fala um pouco dessa sabedoria que você tem.

E1. Eu tenho sabedoria porque eu gosto de ajudar o próximo... adoro, adoro, se eu tiver dois reais eu dou um para o próximo e fico com um, isso ai pra mim é importante, e... sabedoria pra... fazer minhas coisas, minhas atividades, cuidar da casa, fazer as coisas, eu faço tudo, tudo, eu faço salgado, fazia né, salgado pra fora, tem uma sabedoria né, fazia muitos anos.

P. Faz um salgado sem usar receita né? Sem ler a receita?

E1. Não... não tem não... e a minha era muito boa, agora eu já tô mais... quando eu fazia salgado pra fora era muito bom, as vezes a meninas falam ah, sinto falta... que eu fazia, ai não fiz mais, mas é uma sabedoria, fazer uma comida, fazer uma feijoada que... eu fazia, trabalhava em restaurante sem saber ler. Eu trabalhei... em muitos... fazia comida... sabedoria.

P. Você acha que as pessoas que sabem ler e escrever são melhores do que as que não sabem ler e escrever?

E1. Os que sabem ler e escrever... é bom porque eles sabem ler e sabem escrever, mas o outro que não sabe que nem eu... tem sabedoria.

P. Então, mas ai me responde, você acha que as pessoas que sabem ler e escrever são melhores do que as que não sabem ler e escrever?

E1. Não, não são melhores (riso) são...



P. Não são pessoas com saberes diferentes? Porque pode ser que tenha uma pessoa que sabe ler e escrever, ou que sabe ler e escrever, mas não tem sabedoria pra fazer comida, não tem sabedoria pra ajudar o próximo.

E1. Isso, eu gosto de ajudar o próximo... adoro.

P. Hum, hum.

E1. É uma coisa que eu gosto.

P. Deixa eu te perguntar, você... então você acha... você falou pra mim aqui na entrevista que... por não... você não saber ler e escrever não te prejudicou muito na sua vida. Prejudicou?

E1. Não.

P. Não?

E1. Porque graças a Deus, Deus me deu inteligência.

P. Isso, então isso que eu queria saber... é... por que... mesmo se você na sua vida inteira, isso não te fez tanta falta, porque você viveu sua vida sem ler e escrever... é... quê que você acha... por quê que você acha que ainda você tem esse sonho de aprender a ler e escrever... sendo que você viveu a sua vida... você construiu uma família... né que a gente conhece... uma família tão bonita, né... criou seus filhos... tem sua família... sua casa... você tem todas essas conquistas, mesmo assim ainda você tem esse sonho de aprender a escrever, por quê?

E1. Porque eu quero ler e escrever porque eu quero escrever carta...

P. Carta.

E1. Carta... quem me dera eu pudesse escrever um livro.

P. Hum, hum.

E1. Quem me dera né? Um dia?

P. Hum, hum.

E1. A... o sonho... meu sonho mesmo que eu tinha vontade e eu sei que eu não vou conseguir é... fazer a formatura. (riso)

P. Hum... por que será que não vai conseguir?

E1. Ah eu não acho.

P. Será?

E1. Hum, hum... é que a formatura é linda e eu acho que eu não sei se eu vou conseguir. Eu tenho um sonho de ficar na... na ajudando assim que nem lá no CEU foi tão lindo né? Ajudar cantar pras pessoas mesmo que eu não canto bonito, mas eu não quero saber.

P. Não... a genta tá cantando né (riso)

E1. O importante é que eu vou ajudar. (riso) Mas eu coloco meu cd ali no rádio e canto... sozinha em casa... limpo a casa todinha e canto, então...

P. Se a senhora pudesse escrever uma carta pra quem que a senhora escreveria?

E1. Eu escreveria agora pra... que eu não tenho mais mãe, só tenho uma irmã que mora aqui em Minas... eu escreveria pra minha prima que tem 98 anos... escreveria pra ela.

P. Ela sabe ler?

E1. Não sabe também... é outra que não sabe também... ela trava... ela foi muito esperta também na vida, que ela trabalhou pra... funcio... ela.... aposentou funcionária pública em Vitória da Conquista. Mas ela era inteligente viu... é até hoje.

P. Então, tá vendo? Você acha que a inteligência... tá ligada a... saber ler e escrever tá ligado com a inteligência? Por exemplo, uma pessoa que não sabe ler e escrever é porque ela não é inteligente?

E1. É inteligente... inteligente. (riso)

P. Não quer dizer que porque ela não sabe ler é que ela não é inteligente.

E1. Ela é muito inteligente, muito inteligente. Então... trabalhou pro governo... aposentou... tem a casa... tem tudo. Esses dias mesmo eu perguntei pro meu sobrinho dela... e é assim né? É inteligente sim.

P. Tá vendo! Então o fato de uma pessoa não saber ler e escrever não quer dizer que ela não tenha inteligência.

E1. Não. Não.

P. Ela só não adquiriu aquela habilidade né?

E1. Oh, quando os meus era pequeno, as menina não porque elas não me davam trabalho, mas os menino ia pra escola e eu tinha medo que era lá na Vila Ema que eu morava.

P. Hum hum.

E1. Eu tinha medo de droga. Ai eu levava eles até com doze anos na escola. Doze, já aqueles rapazinho, mas eu levava. Eu falava assim: não, eu vou levar porque eu tenho medo de alguém dar droga né. Então eu vou levar. Ai eu levava e uns tempo ai o menino falou: nois tinha uma vergonha que cê levava nois na escola... (incompreensível) eu levava e buscava e era assim.

P. Então cê acha... a escola sempre é uma coisa importante.

E1. É. Escola é importante.

P. Sempre você...

E1. Eu falava pra eles também... foi minha criação... obvio quando for pra escola respeita o professor, não vai responder... que se o professor falar alguma coisa você não responde porque se o professor mandar um bilhete... falando pra mim... eu não vou brigar com o professor... vou pegar vocês. Tem que respeitar o professor. Era assim que eu falei.

P. Hum, hum.

E1. E eles às vezes fazia a lição e eu fazia de conta que eu sabia ler.

P. Ah, então cê tinha vergonha de falar pra eles que você não sabia? (aqui a pesquisadora classificou como vergonha o sentimento gerado na participante o fato de não saber ler. Por não perguntar qual era o sentimento provocado impossibilitou o conhecimento do motivo de simular que sabia ler).

E1. Tempo eu tinha, ai eu falava pra eles assim: tá errado aqui, pode escrever direito, sabe? E era assim.

P. Hum, hum.

E1. E ai foi... minha vida, né.

P. Então tá! Amélia oh, eu fiz essa pesquisa porque eu te falei, você é uma pessoa que eu admiro muito...

E1. Eu sei. Obrigada.

P. E os meus objetivos em fazer isso...

E1. Obrigada.

P. É pra fazer você e todas as pessoas que tão lá na escola a enxergar...

E1. Hum.

P. O quanto vocês têm de sabedoria mesmo que vocês não consigam aprender a ler e escrever do jeito que vocês gostariam. (essa reflexão é alma da pesquisa em andamento).

E1. Ah sim...

P. Mas é... pra mostrar o quanto vocês têm de... de inteligência, de sabedoria e que muitas pessoas que são ignorantes...

E1. Lá a professora lá me deu parabéns. Ela falou parabéns Amélia. Agora mesmo eu pinte um lindo que tá lá que eu vou terminar... até lá.

P. Hum, hum.

E1. E fazer as flores...

P. E quando as pessoas que falam que... que tem preconceito ou que falam alguma coisa ruim, nossa foi lá na escola mesmo eu lembro... ah você falou vem aqui e não aprende. São pessoas ignorantes, que não entendem que existem outros saberes. Elas acham que só aquele saber da escola é importante. O saber da escola é importante? É... mas não é só ele que... que existe nesse mundo, tem outros saberes.

E1. Tem.

P. Isso que você falou de ajudar o próximo... quantas pessoas você conhece que são igual a você nesse sentido? Será que todas as pessoas ajudam o próximo?

E1. Nessa semana mesmo eu falei ai meu Deus eu tenho que ajudar... e eu vou ajudar (incompreensível) eu vou ajudar.

P. Tem muita gente que sabe ler e escrever e não faz... não tem esse...

E1. Não sabe o quê que é isso...

P. Não sabe o quê que é isso, não tem esse... esse aprendizado... não sabe... não sabe fazer isso. Então? O fato de...

E1. Uma caridade... eles pensa que é só dar qualquer coisa, não é assim...

P. Não, dar uma coisa que não serve mais... cê dá...

E1. Lá do Centro Espírita Caminho de Luz que eu ajudava as criança e eu era madrinha e todo ano eu ia. É que eu não fui mais lá, mas eu era madrinha e agora quando eu posso eu compro... é assim... eu gosto de fazer caridade. Eu gosto. É muito bom.

P. Hum, hum.

E1. Ajudar o próximo... é bom. Que... eu tenho um cd aqui que fala é dando que se recebe, então... é muito lindo.

P. Hum, hum.

E1. Quer ver? (pausa, foi procurar o cd) É esse. Eu não sei se tá gravado ai né, mais...

P. Paula Zamp.

E1. É aqui.

P. Ah... Ave Maria... tem... o... ah, a busca da paz... Ave Maria, oração de São Francisco, Semeador de Estrelas... é...

E1. Esse cd dela é muito lindo, é muito chocante sabe?

P. Oração de São Francisco e Ave Maria. Nossa imagino. Porque Oração de São Francisco pra mim é uma das mais bonitas.

E1. Eu acho que não tem, é dando que se recebe, ela canta na música... quando ela canta ela...

P. Padroeira, Pai Nosso, Buscar a Paz, De Muito Longe, De Onde Vem, Lavando... Louvado Seja meu Senhor, Oração de São Francisco, Maria de Nazaré, Deixa a Luz do Céu Entrar, Ave Maria, Paz de Cristo, Santa Maria Vem me Mostrar, Luz, Segura na Mão de Deus e Boa Noite Meu Amigo.

E1. Hum, hum. Esse cd... ah eu tenho outro aqui prô, perai que eu vou mostrar pra senhora.

P. Hum, hum.

E1. Eu não sei se ele tá aqui ou tá lá em cima. Acho que tá lá em cima. Tá na bolsinha lá em cima (procurando o cd) tá... tá lá em cima (incompreensível) foi da... da dessa mulher aqui oh, que a fia dela morreu... é... de desastre de carro.

P. Hum.

E1. Depois disso é que ela resolveu gravar esse cd.

P. Ah, entendi, depois de uma tragédia né?

E1. É, mas é muito lindo. Esse aqui é da Aparecida é lindo também.

P. Hum, hum. Oh, Amélia eu só esqueci de fazer uma pergunta: o quê que você pode falar pra mim... que melhorou na sua vida depois que cê entrou lá na escola? Depois que cê voltou a estudar?

E1. Melhorou porque eu sei... ler... eu sei... quem dera... eu...

P. Você sabe ler outras coisas que não são só as palavras. Você consegue ler as pessoas. (nesse momento a pesquisadora tentou justificar o fato de a entrevistada ter outros conhecimentos e que a leitura envolve outros processos que não só o da escrita).

E1. É (risos) é... só.

P. É... Não é?

E1. Ai, agora o que mudou foi que agora eu escrevo telefone, eu escrevo o nome da pessoa, escrevo mesmo.

P. Hum, hum.

E1. Agora já escrevo, mas não escrevia, perdi emprego por causa disso, eu perdi emprego.

P. Então a escola te ajudou a escrever o...

E1. As vezes as mulher perguntava: a senhora sabe ler? E eu não sei, não prestava.

P. Hum, hum.

E1. Restaurante eu perdi. Sabia cozinhar, mas não sabia ler.

P. Hum, hum.

E1. Perdi um trabalho... um trabalho ali na setenta uma vez, que eu tava desempregada porque eu não sabia. Tinha que conhecer os produto né?

P. Hum, hum.

E1. Aqueles produto de limpeza. Agora se fosse hoje né?

P. Hoje cê sabe, cê vai no supermercado já sabe...

E1. Né? Eu vou no supermercado...

P. Consegue ler os rótulos?

E1. Já sei o que eu vou pegar porque eu conheço.

P. Hum, hum. Então a escola te ajudou nesse sentido.

E1. Já escrevo telefone, já marco o nome.

P. Hum, hum. Então cê acha que... cê... cê pode dizer que cê lê um pouco? Ou não?

E1. É... mais ou menos.

P. Alguma coisa melhorou? Melhorou depois que você entrou na escola?

E1. Alguma coisa melhorou porque eu já escrevo o nome das meninas quando eu marco o telefone delas.

P. Então?

E1. Eu não marcava o telefone.

P. Hum, hum.

E1. Eu não marcava de jeito nenhum.

P. Você começou a fazer isso depois que você voltou pra escola?

E1. É. Depois que eu voltei, ai eu comecei.

P. Hum, hum.

E1. Falei agora eu vou ter que escrever o nome das pessoas senão como é que eu vou saber de quem que é né? Ai é assim.

P. Então... então acho que é isso Amélia. Agradeço a sua colaboração...

E1. Ah, obrigada prô.

P. Se você quiser contar alguma coisa da época que cê era criança ou alguma coisa relacionada à escola.

E1. Quando eu era criança... eu... é... foi né... a gente era muito sofrida.

P. Hum, hum.

E1. Ai a gente morava na cidade... na roça, a minha tia morava na Vitória da Conquista, que é a mãe dessa tia... dessa prima minha quem tem 98 anos... 99, ela vai fazer parece que o mês que vem. A minha tia costurava, ganhava umas roupas, costurava pra nós e ia levar lá na roça pra nós. Chininho, roupa sabe e é assim e quando minha... minha irmã, uma que faleceu vai fazer acho que fez quatro ano... não... fez quatro, meu pai pegou eu mais minha irmã e foi levar na... na Vitória da Conquista quando nós morava na roça, pra dar eu e minha irmã um ano em Minas porque não tinha condições de criar. Então tem tudo, muita coisa, muita coisa. Muita coisa, muita, muita, muita mesmo, por isso é que eu acho que a gente oh... né?

P. Você acha que... pelas dificuldades que cê passou pode afetar... na sua forma de aprender?

E1. É... é ... era muita, demais da conta, não acompanho né?

P. É, sim, né.

E1. Coitada né?

P. Mas eu acho que as...

E1. Ai não deu porque essa tia minha, mãe da minha prima, não deixou, ela falou: não dá elas não, deixa aí que eu vou... o que eu ganhar eu dou pra elas... dou pra eles, não dá não (incompreensível) e ai nós considerava ela como nossa mãe também. (riso)

P. Tinha duas mães.

E1. Ela era tão bonitinha ela era... tão boa pra nós. Eh, tia boa. Ai ela morreu com 115 anos.

P. É? Nossa.

E1. Minha mãe morreu com 110.

P. Sério? É? Nossa Amélia. Eu não sabia.

E1. Foi, minha mãe morreu com 110 anos.

P. Eita só...

E1. O ano passado... fez... vai fazer quatro ano.

P. Nossa.

E1. Que minha mãe morreu. E é assim, a raça que nor vendi (riso).

P. Pessoas boas... então cê considera que... cê teve... dificuldade, mas você teve coisas boas também na sua vida?

E1. Teve, teve boa e teve né?

P. Hum, hum.

E1. Que também não é só ruim né?

P. É.

E1. Um dia... e ai a gente mudou... meu pai saiu de lá da roça e veio embora pra cidade, ai que a vida foi melhorando um pouco, a gente foi crescendo ai foi melhorando.

P. Hum, hum.

E1. Ai comecemos a trabalhar, já adolescente né. Que quando nois veio pra São Paulo... eu já tenho 50... 52 anos que eu moro aqui em São Paulo, 52 anos. Tô com 72 né?

P. Hum, hum.

E3. 72 anos.

P. Tem bastante tempo né?

E1. Muito tempo.

P. Mais tempo aqui do que lá na Bahia?

E1. Oh, dez vezes né? Ai ganhei eles todos aqui, casei aqui.

P. Hum, hum.

E1. Vivi aqui... aqui não. Em São Paulo.

P. Seu marido... você separou ou você...

E1. Não, a gente separou.

P. Separou.

E1. Depois ele... faleceu.

P. Ah, é verdade.

E1. Ai ele faleceu... pronto.

P. Hum, hum.

E1. Ai tem um menino que mora no apartamento que era dele... lá na Juta. É assim... essa situação, é... passa os bens passa os mal e vai passando né? (risos).

P. É... e assim é a vida né?

E1. E assim é a vida. Faz parte né, faz parte da vida.

P. Que bom, mas eu fico sempre...

E1. Só... eu... eu vou de vez em quando no centro espírita que eu gosto, no Caminho de Luz né?

P. Hum, hum.

E1. Mas eu sou católica.

P. Hum, hum.

E1. Eu vou mostrar meu altarzinho pra senhora.

P. Ah, ta bom.

E1. Tem ai e tem lá em cima que tem Jesus no quadro, tem Nossa Senhora das Graças e agora a senhora viu que... aquelas...

P. A irmã Dulce.

E1. A irmã Dulce virou santa dos pobres. Falei “agora eu vou comprar a imagem dela” (risos)

P. Hum, hum.

E1. É só sair eu tô comprando a “imaginha” dela. Nossa senhora... ela vai ajudar os pobre viu?

P. Sim.

E1. Se Deus quiser, porque os pobre não pode sofrer.

P. Sim

E1. Só de pensar que às vezes cê tem a comida e o pobre não tem. Quantos não passam daqui pedindo? Rapaz novo viu prô.

P. É... as vezes...

E1. Às vezes quando eu já tô com a comida pronta eu boto no pratinho e dou lá na porta, dou suco, dou café. A vida né. Tem que ser assim.

P. Então tá Amélia, eu agradeço, já deu... não sei... se você quiser...



E1. Se tiver mais alguma coisa... se eu lembrar...

P. É, isso... como você tá... a gente tá junto eu penso: se eu precisar de mais alguma informação posso pedir lá, mas se você também lembrar de alguma coisa...

E1. Ah, tá.

P. Da sua infância ou alguma coisa relacionada à escola, que trouxe algum benefício.

E1. Ah, sim... ai eu... quando eu fui pra escola... eu fui na escola quando eu era pequena que lá aparecia um professor lá na roça ai tinha uma casona assim, eu lembro até o jeito da casona assim né... ai ele foi lá pra dar aula pra... pro povo, os menino né? Mas por incrível que pareça, o primeiro dia que eu entrei na escola eu não sabia de nada e ele... bateu na minha mão com a palmatória.

P. Ah.

E1. Ai eu não quis mais ir, falei: “não vou mais não porque a minha mão ficou inchada.

P. Quantos anos cê tinha? Era pequena? Tinha...

E1. Acho que eu tinha seis anos. Ele me bateu de palmatória.

P. Nossa! E por que ele bateu?

E1. Hum... eu não sei, eu não lembro. Ai minha mão chegou na enxada e eu chorei. Meu pai... eu falei pro meu pai: eu não vou mais, eu não vou mais de jeito nenhum. Não vou. Né? Eu e meu irmão apanhou de palmatória.

P. Seu irmão também... ele voltou pra escola?

E1. Não, meu irmão ele aprendeu ler sozinho.

P. Sozinho.

E1. Sabe como? Ele pegava um pedaço de jornal e lia. Ai ele aprendeu. Aprendeu sozinho.

P. Você tem quantos irmãos? E irmãs, mais ou menos.

E1. Deixa eu ver (pausa) nos somos em seis mulher e tinha só um homem.

P. Hum... Sete.

E1. Que esse homem oh... foi no tempo da ditadura ele sumiu.

P. Esse ai que você falou que aprendeu sozinho?

E1. É, ele sumiu na ditadura.

P. Oh... ai cê não sabe nem o que aconteceu.

E1. Não.

P. Nunca mais viu.

E1. Não... nois não sabe o que aconteceu porque quanto tinha ditadura lá em Vitória da Conquista... lá... a gente morava na roça, mas era perto de Conquista. Ele sumiu. Nem notícia.

P. E... as suas outras irmãs também estudaram?

E1. Não, depois é que elas aprenderam, depois de grande.

P. Hum, hum. Elas sabem ler?

E1. Deixa eu ver. A Idete sabia, meu irmão aprendeu sozinho... as que sabe aprendeu sozinha.

P. Hum, hum.

E1. Sozinha, não teve escola.

P. Entendi, porque não tinha escola na região né, que cê disse.

E1. Não, não tinha, ai elas aprendeu sozinha... com meu irmão. Agora nois, eu e minhas duas irmãs... mais duas não aprendeu não.

P. Tá, então três aprenderam sozinha e o irmão também e três não aprenderam.

E1. Não.

P. Tá.

E1. Que é eu e minha irmã, minhas duas irmã.

P. Hum, hum.

E1. Também não sabe ler nem escrever.

P. Hum, hum.

E1. Uma já morreu, não sabia também, era a mais veia das muiê, não sabia ler.

P. Hum, hum.

E1. E... a minha irmã aprendeu sozinha, ele pegava um pedaço de jornal, papel que ele achava sabe?

P. Hum, hum.

E1. Que nem papel naquele tempo tinha, né.

P. Ah, eu imagino... né... porque morava no interior.

E3. Hoje... hoje você acha um papel por tudo quanto é canto, naquele tempo não tinha.

P. É... eu imagino.

E1. Ai ele via uma coisinha assim e ele já lia, já aprendendo, vou aprender, mas ele sumiu, ele sumiu, foi mesmo naquele tempo da... da ditadura, porque quando nós veio pra São Paulo ainda tinha ditadura aqui, nós não podia sair daqui.

P. É importante, sem ter um pouco né?

E1. Eu vim pra cá com dezoito anos, minha irmã veio com treze, a outra com catorze, a Gildete com dezesseis e eu com dezoito... eu era a mais velha, a da...

P. Mas você é a irmã mais velha?

E1. É... a mais velha mo... já tinha morrido, a mais velha do meio assim né?

P. Hum, hum.

E1. Ai a... é... nois não podia sair de noite, não sai pa lugar nenhum. Era só vim trabalhando vim direto trabalhar num restaurante chinês, eu e minha irmã lá na... em Pinheiros trabalhava pra lá e ficava lá trabalhando, mas nós via na vida pra cá trabalhando. E trabalhei, trabalhei nesse restaurante ai... pronto acabou. Acabou a história (risos). E vai sendo assim né, prô?

P. Hum, hum.

E1. Oia minha unha como é que tá prô?

P. Hum?

E1. Quem vê assim diz que é pintada né?

P. Hum.

E1. Mas não é.

P. O quê que é?

E1. É...

P. Ah, tá dessa cor mesmo?

E1. É... eu tô fazendo tratamento.

P. Você bateu?

E1. Não... é as duas... ai eu tô fazendo tratamento.

P. Parece que é esmalte, achei que era esmalte dourado.

E1. É que eu tô passando um... um esmalte que...

P. Ah, tá, o esmalte que fica...

E1. Clareia...

P. Ah, tá...

E1. Eu comprei, mas minha unha tá assim, eu tô fazendo tratamento... lá no posto.

P. Tá bom eu vou encerrar então Amélia, se por acaso cê lembrar alguma coisa cê me fala na escola.

E1. Se eu lembrar...

P. Cê me fala né?

E1. Que as vez tem muitos tempo né?

P. Que agora talvez cê não vai lembrar... mas se lembrar alguma história de escola, de alguma coisa que aconteceu, algum desejo, alguma coisa ai cê me fala e eu anoto.

E1. Os desejo é grande né?

P. É?

E1. Tá... ai eu falo... ai a senhora viu... que é devagar que a gente vai lembrando.

P. Isso.

E1. Muita coisa.

P. Muita coisa. Quantos anos né? Muitos anos...

E1. Muitos anos...

P. Muita coisa pra lembrar em meia hora né?

E1. É... muita coisa nossa que a gente... as vez né?

P. Hum, hum.

E1. Conquista e se quando a gente era pequenininha meu pai... que nós não tinha dinheiro pra comprar...quem era nós pra botar um chinelo veio daquele no pé? Não tinha né? Ai ele fazia... ele era inteligente meu pai ele aprendeu a ler sozinho também, ele foi criado sem mãe... que quando ele nasceu a mãe dele morreu e ele... ficou... teve uma mulher lá que pegou ele e criou e ele casou com a minha mãe depois e... ai... ele era inteligente... ele com... comprava... ele tinha um couro de boi sabe, cortava, botava nossos pé em cima, assim oh.

P. Fazia um chinelo.

E1. Cortava, botava uma parte embaixo e outra parte em cima botava uma coisinha, mas ficava tão bonitinha, ficava tão exibido. (risos)

P. Vê se hoje... cê conhece alguém que tenha... que faz o chinelo... que o próprio pai fez né?

E1. É... nossa e ele fazia aqueles chinelinho bonitinho pra nós. Engraçado viu. E nós usava aquele chinelinho. Tão engraçado né... a vida né?

P. Não é? Hoje quem cê conhece que tem um chinelo feito pelo pai?

E1. Não, não tem não.

P. Ninguém faz mais nada.

E1. Aquele veio era muito inteligente, ele era um neguinho baixinho assim, meu pai era descendente da África. Minha mãe era da sua cor.

P. Hum, hum. Ai fez uma mistura boa né?

E1. Era branquinha assim... eu sou dessa cor por causa do veio, mas minha mãe era que nem a senhora assim... branquinha dos olhinho azul. Eu tenho uma irmã minha que é branca, tem outra falecida que era branca e meu irmão, só nós que já somos mais puxado pra ele.

P. Você considera que cê é de que cor? Branca, negra, parda ou outro?

E1. Deixa ver o quê que eu vou responder (pausa) eu não me considero como branca.

P. Não?

E1. Não.

P. Você se considera como o quê?

E1. Eu acho que esse negócio de parda eu não gosto sabe. Eu acho que...

P. Cê acha que é o que? Parda é o que?

E1. Eu não entendo.

P. Então... parda é quando você mistura negro com branco, aí você nasce parda, que não é nem branco nem negro... é um moreno...

E1. Ah, então eu sou essa (risos).

P. Né?

P. Cê achou que parda era o quê? Assim uma coisa negativa, uma coisa ruim?

E1. Eu acho que assim... é... uma palavra.

P. Parda... assim... é uma palavra... que se...

E1. É uma coisa pesada né?

P. Pesada? Entendi.

E1. Então... uma palavrinha meio pesada, parda né?

P. Sim, pra denominar cor.

E1. E a senhora vive falando que vai acabar com esse negocio de chegar lá e falar assim: eu sou pardo, cê é pardo ou o que é que cê é? É branco, negro? Diz que vai acabar né?

P. Sim porque o que isso muda na vida das pessoas? Saber a cor que você é.

E1. Nada... nada.

P. Nada.

E1. Não muda nada.

P. Né?

E1. Parda, vermelha, branca, japonês.

P. Vai mudar o que? Sua cor muda o que? Se você for trabalhar sua cor vai interferir, se cê for estudar sua cor muda?

E1. É. Ai eu eu ... tava... uma vez lá na lavanderia... eu tava... desempregada, ai eu fui lá na no restaurante que tinha lá na... em São Caetano, tem... não sei se ainda tem aquele restaurante lá, ai eu peguei e falei pro homem assim: eu tava desempregada e precisando trabalhar, eu falei

ah, eu preciso trabalhar, o senhor não tem emprego pra mim? Ele falou: o quê que a senhora faz? Eu falei: eu sei cozinhar. Cozinhava em casa né?

P. Hum, hum.

E1. No restaurante não. Ai ele falou: já que a senhora sabe cozinhar então... a senhora pode cozinhar hoje e se a senhora passar no teste a senhora amanhã pode vir.

P. Hum, hum.

E1. Eu falei: vixi é agora né? Mas ele falou pra mim: onze horas cê tem que tá com o almoço pronto que era pros cara do... restaurante do...

P. Passado?

E1. Do...

P. Empresa?

E1. É.. dum banco que tinha lá na entrada já de São Caetano, ali oh, do Bamerindus, no tempo né. Ai eu falei: aqueles rapazes almoçava onze horas. Eu falei: ixi e agora. Ai eu falei: tá bom. Vou fazer o que? O senhor pode falar? A senhora vai fazer picado de carne com batata, feijão, cinco quilos de arroz numa vez, três quilo de feijão numa vez, bisteca temperada, pa... passar na chapa, bife pa... passar na chapa, pois eu... quando deu onze horas tava tudo pronto. E lavar salada, cortar tomate pa fazer a salada e ainda temperar o frango pra botar num frango que tinha assim oh, que enfiava o frango temperado lá dentro assim, oh, pa ele assar lá aberto assim. É professora... é...

P. E... cê vê... falando nisso eu fiquei pensando né? O fato de... vamos supor... uma pessoa que soubesse ler e escrever, nunca tivesse cozinhado, cê acha que ela conseguiria fazer tudo isso?

E1. Eu acho que não.

P. Se ela não sabe não é...

E1. É.

P. Não é? E é o fato de não saber ler e escrever não interfere em você fazer tudo isso.

E1. É ai quando ele chegou na cozinha, ele chegou lá umas onze horas e falou assim: e ai, já tá pronta minha comida porque os rapaz tá chegando? Eu falei: tá pronta, tá pronto e aprontei... arroz... fiz... cozinhar cinco quilo de arroz não é fácil. Ai o quê que eu fiz? As panela era desse tamanho, eu já botei água lá assando, já temperei primeiro né? Arroz temperado assim é bom. Temperei a água com sal, tempero assado, o óleo, já botei dentro, lavei o arroz botei lá e deixei fervendo. Ai fui fritar bacon pa temperar o feijão. Fiz feijão, fiz feijão e já deixei lá e enquanto isso eu já temperei bisteca, temperei bife, fiz picadinho, tudo. É... mas tava pronto. Ele falou... eu falei pra ele ai ele me contratou.

P. Hum.

E1. Ele falou: pois amanhã a senhora pode voltar. E ainda lavar a salada e cortar tomate. Viu... é...

P. Isso é uma organização que precisa ter que... é difícil...

E1. Foi... é... uma coisa séria que eu trabalhei.

P. Com qualquer um né?

E1. É... ai ele falou: amanhã a senhora pode voltar. Falei então: (incompreensível) falei: tá bom. Ai eu falei: mas deu certo? Ele falou: deu, a senhora é cozinheira ch... de mão cheia (risos).

P. Ai que bom.

E1. A senhora é cozinheira de mão cheia e eu falei: não, mas ainda me atrapalhei e ele disse não, não atrapalhou porque tá tudo pronto. Ele chamava seu Cesário ele já morreu, eu conheço a muiê dele, ela ainda tá viva, mas ele já morreu. Eu falei: pois é? Então tá bom assim né? (riso) Ai eu fiquei lá uns tempo, ai sai. Teve uns problema com os menino eu falei: agora não dá mais não. Ele nem queria deixar eu sair. Falei: não. Mas se eu for trabalhar num restaurante chinês eu faço comida porque eu sei tudo e ainda falei pras menina qualquer hora eu vou fazer um peixe no vapor, que é bom né? Peixe no vapor.

P. Você aprendeu também um pouco da culinária chinesa?

E1. Eu trabalhava... morava na casa de meu patrão na... na Tabatinguera. Não na Tamandaré, se mudamo pra lá.

P. Lá na Liberdade né?

E1. É... na Liberdade ali. Nós morava ali no patrão, eu e minha irmã. Trabalhava no restaurante e morava lá. Era um chinês muito bom, ai nós morava na Tamandaré logo cá no começo, aí as vez ele... quando... o dia que eu folgava, parece que eu folgava não sei se era um dia de terça-feira, parece que era, a folga era no meio da semana. Ele saia quando ele chegava a comida chinesa tava pronta.

P. Mesmo dia da sua folga cê trabalhava?

E1. Tinha que tá ai na casa deles, mas depois eu comigo, porque eu queria né, porque eles eram bom, chinês bom.

P. Hum, hum.

E1. Seu Paulo e dona Helena. Eu e minha irmã morava lá e eles eram muito bom pra nós. Muito bom. Era... era... a... a única oh... hoje as menina faz pra mim, mas nesse passado ai que eu trabalhava no restaurante eu... eu nunca tinha tido um bolo de aniversário né? Quando eu morei ca... ca dona Helena elas fizeram um bolo surpresa pra mim. Ai eu trabalhei... minha irmã ia embora as cinco horas e eu ficava no restaurante até onze. Ai nesse dia seu Paulo falou pra mim: ah cê pode ir embora... ai ela esperando. Falei: ah tá, falei: mas agora?

P. Cedo.

E1. Falei tá cedo ainda, dez hora, agora... não, embora, pode ir. Falei: ah, tá. Então eu vou. Ainda tinha até umas... umas coisas pra fazer e ele falou: não, deixar, não precisa. Quando eu cheguei lá tava o bolo. (riso)

P. Hum, cantaram parabéns?

E1. Surpresa. Ah eu fiquei assim sabe?

P. Hum, hum, a primeira vez.

E1. Eu nunca tive né?

P. O primeiro bolo de aniversário?

E1. É... eu nunca tinha tido um bolo.

P. Quantos anos cê tinha? Lembra?

E1. Acho que eu tinha feito dezenove, dezenove anos, foi melhor e foi primeiro bolo meu (riso) agora não que elas fazem.

P. Agora elas fazem. Imagino.

E1. É.

P. A Ana que...

E1. Quando eu faço aniversário elas faz bolo pra mim.

P. Hum, hum.

E1. Ai vai indo assim.

P. É... não era só... eles que eram bom pra você, você também foi boa pra muita gente.

E1. É... sim, com certeza, ainda quero ser mais, eu gosto de ajudar, gosto de ser boa e ajudar o próximo.

P. Muito bem.

E1. Viu aquela santinha ali?

P. Ah, então, cê nem me mostra, depois eu quero tirar foto. Posso tirar uma foto de você?

E1. Pode, pode.

P. Vou parar aqui.

E1. É... eu tenho essa santinha ali se eu pedir uma coisa... um dia eu tava com problema com a minha menina mais velha... eu... mas foi pedir na hora mesmo levantei, não, de noite eu sonhei assim que ela nasceu de Fátima e tenho... e ela chegou e falou pra mim assim: olha aqui olha essa vela aqui amanhã cedo cê acende pro anjo da guarda dele, é o Ronaldo, é o mais veio e... essa santinha aqui é pro cê, era desse tamanho assim. Essa é pra ocê. Me deu a santinha, eu acendi a vela... falei: viu como ela veio? Que eu tava preocupada então ela mandou eu acender a vela e...

P. Hum, hum.

E1. Me deu a imagem e é o que eu tenho ai né.

P. Hum, hum.

E1. Mais... prô vamo lá ver elas?

P. Vamos. (e assim terminou a entrevista oficial).



*Continuação da entrevista feita pelo WhatsApp da filha em 16/04/2020 durante o período de isolamento para complementar uma questão que faltou concluir.*

P. Oi Amélia. Tudo bem com você? Como que cê tá passando nessa quarentena? Tá presa ai em casa? Não tá saindo? A gente tá com saudades, tá bom? Eu vou fazer uma pergunta pra você que ficou faltando no dia que eu fui na sua casa tomar café e a gente fez aquela entrevista. Ficou faltando uma perguntinha tá? Eu vou perguntar e ai você responde e depois a Regiane me manda de volta. Tá bom? Então a pergunta é a seguinte: Você acredita que existe diferença entre o saber escrito e o saber falado, ou seja, a fala e a escrita. Existe diferença entre eles? E se existe você acha que um é mais importante que o outro? São iguais? O quê que você acha Amélia?

E1. Silvana tudo bem? E ai como tá? Oh, eu acho assim que o falar é bem importante. A escrita é... é... é... é sabedoria né, mas a pessoa falando também é importante. Às vezes a pessoa fala as coisa e é importante Silvana viu? Não sei se eu tô respondendo direito, mas...

Filha. Tá, mas ela falou outra pergunta... então cê fala que falar é mais importante...

E1. É.

Filha. Mas existe diferença entre os dois? Um é mais importante que o outro?

E1. Eu acho que é mais importante. Tem um mais importante que o outro, é o falar.

Filha. Por que?

E1. Porque a gente... a gente fala e o... vem da cabeça vem do coração, sei lá... vem do coração vem da cabeça. Ai a gente fala e é igual a escrita né? Se ocê vai escrever tem que tirar da sua cabeça, tem que tirar do coração, da cabeça e vai escrever, mas eu acho que o falar a escrita... o falar... falando eu acho importante... saber falar é importante, muito importante. Não sei se eu tô falando certo, mas tô falando.

## **ENTREVISTA COM SEVERINA**

### **ÍNDICE DE ENTREVISTAS**

**E2 – Severina**

**P. Pesquisadora**

**N. Neta**

**Filho**

Entrevista realizada em 06/11/19 às 16 horas na casa de Severina

N. ... na memória.

P. Cê falou do seu vô que... como que era a brincadeira com seu vô?

N. A gente brincava de... de listar os presidentes da república do Brasil de trás pra frente, ai sempre quando a gente chegava em algo que a gente não gostava a gente torcia o nariz.

P. (riso) agora se fosse, por exemplo, hoje?

E2. Eita.

N. Nossa!

E2. Hoje nós tamo... somo revoltada.

N. O meu vô faleceu antes das eleições né? Mais a gente já falava disso há um tempo porque a gente analisou todo o contexto da coisa. Que primeiro ocorreu o golpe com a Dilma né? Isso foi o começo dessa estruturação toda. Que ai ocorreu aquela... a gente... assim pra quem analisou o processo de prisão, por exemplo, do Lula vê que o processo dele ele foi baseado em: a mídia lançava alguma coisa, a polícia ia investigar e não o contrário, não a investigação que gerava a notícia né? Então a gente já tinha esse panorama que ocorreu o golpe

P. Hum, hum.

N. Depois a destruição da moral de todos os envolvidos daquele partido e ai esse processo que foi totalmente um tribunal de exceção não é? Que não ocorreu, concordo e a lei tá cheia de irregularidades e ai ele foi preso por... assim no ano de eleição. Isso foi muito bem arquitetado, não tem nem... não tem nem o que falar né? E ele... meu vô já tava revoltado ele já sabia tudo o que ia acontecer.

E2. Então... teve uma aula que a... a professora Alice e a professora Silvana foi na lá na... na frente da porta da... da professora Vânia porque a professora Vânia tava falando que... que dos político e eu... eu detonei né? Falei que... do Moro, que o Moro foi comprado, aquele negócio daquela facada também.

P. Sim.

E2. Aquilo tudo é... é coisa... ele já tinha essa doença. Você entendeu?

N. Já, ele já tinha câncer.

E2. Ele já tinha...

N. Foi uma desculpa pra ele poder operar e...

E2. Já tinha...

P. Você viu aquele documentário? Eu não lembro o nome, era um documentário feito... que mostra exatamente que ele foi antes no hospital, num dia antes ele tava no hospital...

N. Sim

P. Ele passou em consulta.

N. Sim é... e essa coisa agora da Marielle?

E2. Então?

N. Tudo gira em torno do condomínio do presidente da república e como que esse caso ainda não foi federalizado?

E2. Entendeu? É tudo... é cachorrada, vamo falar assim. Tudo cachorrada porque o Moro você já viu né? Eles fizeram... pegaram o celular do Moro, não sei de quem, não sei de quem, fizeram um monte de... de...

N. Onde já se viu o juiz conversando com promotor?

E2. Entendeu? Ai você tem o que? O quê que tem um bicho desse? Num tem... vamo dizer bem claro, não tem vergonha né?

P. É.

E2. Por isso eu vou dizer uma coisa, vou falar uma coisa pra você: a gente que vive dependendo da gente mesmo. Que nem você... você vive... você depende da sua... do seu esforço pra comer... pra tudo, pra tomar conta duma casa que não é brincadeira né? Você sabe que tudo que você vai fazer, uma manutenção que você vai fazer na sua casa você gasta dinheiro, certo? E tem que ter.

P. Hum, hum.

E2. Ai você vai fazer o quê? Tem que tomar conta da casa tem que dar comida pros filhos tem que fazer tudo. Aqui graças a Deus tem meu filho que trabalha e ele tem cesta básica que... que nós não come nem a metade né?

P. Hum.

E2. Porque só nós três, a Bia nem come e ele só come uma vez por dia em casa o meu filho porque ele vai pa... pra comer na firma.

N. Posso colocar a mesa?

E2. Pode filha.

P. Deixa eu perguntar, posso então é...enquanto... eu vou fazendo as perguntas porque eu tenho um formulário, só que o formulário eu vou, tenho que fazer e depois eu vou responder porque eu... como eu fiz o formulário no meu próprio celular eu não consigo responder no meu celular. Como a Vânia não chegou eu vou fazer umas perguntas. Tudo bem? Ai depois eu passo ele, eu escrevo. Vou começar, com a primeira pergunta...

E2. Nossa a Vânia tá demorando.

P. Eu liguei pra ela pra ver se ela tinha chegado.

E2. Ham.

P. Oh, o quê que vem na sua mente quando você escuta a palavra analfabeto?

E2. Ai eu fico... eu sinto.. eu... na minha mente revolta, porque? Eu fiquei muito triste, eu sou muito triste por causa dele... do do meu pai não deixar a gente ir pa escola, nós não podia ir pa escola, nós tinha que trabalhar... na roça, então eu...

N. As meninas principalmente.

E2. É... as menina...

N. Que era pra escrever carta pra macho.

E2. Eu fiquei muito triste, eu sou... eu sou muito... oh Bia?

N. Calma.

E2. É... é...

N. Nervoso isso né? Pronto.

E2. Então eu fiquei muito, eu sou muito triste, então essa palavra analfabeta dá muita tristeza. É só isso. Que mais prô? Pausa.

P. Então oh, você falou pra mim o que significa o analfabeto, agora o que significa uma pessoa alfabetizada?

E2. Ah, mais você vê o mundo diferente, porque agora que eu tô começando eu vejo tudo diferente. Eu vou no supermercado e sei ler o que tá escrito, eu... eu compro um produto, eu vejo um produto, o quê que tá escrito naquele produto.

N. Ganhou o primeiro livro dela de presente, de aniversário.

E2. Ganhei um livro de presente. Então... a pessoa que... que vê o mundo diferente. De você ser... é... a... a... alfa...

P. Alfabetizada.

E2. Alfabetizado ou não...

P. Ou não alfabetizado?

E2. Não alfabetizado, então é muito diferente que a gente tem. A gente tem prazer... é muito lindo você sair na rua, de carro, de tudo. Que nem outro dia... outro dia eu fui pra... pra... nós vinha vindo aí eu li le... le... frutas, legumes, verduras em geral, eu li. O Valter soltou a mão do carro e bateu palma e eu falei: %\*% (risos) já te falei isso então, %\*%, você... de alegria cê vai me matar (risos)... continuando, né? Comecei brincar com ele... então essas coisas, né?

N. Depois eu vou te mandar uns vídeos que eu tenho dela no celular, do processo também né?

P. Hum legal.

N. De como foi a primeira vez que ela pensou em estudar... o primeiro dia de aula.

P. Ah...

N. A primeira vez que ela me pegou lendo que eu fiquei sem acreditar, ela digitando no notebook, assim...

P. Hum, hum.

N. Eu não tô fazendo um...

P. Hum, hum, legal né?

E2. É... eu fui no-no-na aula do Caique e eu falei pra Beatriz: -- hoje eu escrevi no computador e ela: -- não acredito? Acredite se quiser, eu escrevi no computador, aí ela...

N. Quero ver.

E2. Ela falou: eu quero ver, me mostra, ai eu tava com a folhinha né? Tuf, tuf no computador dela...

P. E escreveu.

E2. Ai ela falou: não acredito vó que você conseguiu? Então agora eu tô acertando praticamente todas é... porque ele dita né?

P. Hum, hum.

E2. É um ditado.

N. A senhora ainda não fez o café né?

E2. Eu vou fazer.

N. Eu posso por a água ou ainda não?

E2. É... vamos esperar...

P. A Vânia né?

E2. Vamos esperar a Vaninha chegar...

P. Daqui a pouco eu ligo pra ela, eu só vou...

N. Quando ela chegar o café vai tá na garrafa né?

E2. É... também. Eu vou fazer. Põe a... água, mas não é muita não viu?

N. Eu sei

E2. Então... ai a gente fica muito feliz, eu tô muito feliz.

P. Hum, hum.

E2. Porque agora chegou uma correspondência eu sei pra quem é aquela correspondência.

N. Ela... agora ela me trouxe minha carta.

E2. Pra Beatriz, pro Valter, de primeiro...

P. Cê não sabia de quem era.

E2. Eu não sabia de quem era, agora eu sei de quem é aquilo.

P. Oh Nena, o quê que fez você voltar pra escola então?

E2. O que fez foi assim: meu esposo faleceu como ele era dependia de mim pra tudo eu tinha que fazer de manhã de sete horas era o café da manhã, meio dia o almoço, cinco horas o café da tarde, de oito horas a janta, então como eu não tinha mais horário pra nada, que ele e... não tava vivo, eu falei: pois eu vou fazer alguma coisa senão a minha cabeça dá um nó.

P. Hum, hum.

E2. Ai eu... come... por isso que... eu não voltei, eu comecei ir pra escola.

P. É verdade, verdade.

E2. É... eu não voltei pra escola, eu comecei ir pra escola.

P. Começou... é verdade.

E2. Comecei, entendeu?

P. Hum, hum. (pausa) Oh, uma pergunta específica aqui: Qual a diferença pra você de saber escrever, de saber falar? Que seria o saber escrito e o saber oral. Qual a diferença pra você? Cê tem... cê consegue diferenciar assim o quê que significa, representa um e o outro pra você? A escrita...

E2. Pra mim escrever... é... é uma beleza, mas pra falar também. As duas.

P. As duas são importantes?

E2. As duas são muito importantes porque nós não sabia falar po-pro-blema, nós não sabia falar, eu não sabia e ai eu tentei, tentei, tentei até que a professora falou pra mim: agora tá certo, mas tem muita gente na nossa classe...

P. Que fala...

E2. Que não sabe falar direito.

N. Mas aqui a gente ficava repetindo também sílaba por sílaba.

E2. Era...

N. Ficava falando pro-pro-pro...

E2. Pro-pro-pro-pro-pro...

N. Ble-ble-ble

E2. Ble-ble-ble-ble-ma, quantas vezes a Bia me... me ficou falando isso pra mim.

N. Como era a gen... a outra palavra que a gente travou esses dias pra falar?

E2. Eu não lembro filha.

N. Acho que foi Ni-Nilópolis.

E2. É.

N. Que é difícil.

E2. Então...

N. Travou, mas ela falou.

E2. Mas eu falei.

P. Insistiu.

E2. Então pra mim as duas coisas são...

P. Importantes.

E2. Importan-tís-sima né? Ai você vê quando nós vamo lá na escola que... as pessoa fica é... conforme é... música né? Ou palestra ou... teatro, as pessoas fica com raiva, eles só gosta de menina... aquela... naquela... naquela vez... é... o...

N. Lousa, lousa...

E2. Lousa, lousa, lousa, não é isso. Eu amo fazer tudo, eu participo de tudo. Ainda tem um amigo nosso aqui ele falou: a senhora não precisa ficar sem participar a senhora participa de tudo e ai a senhora é feliz. Eu falei: pois é.

N. E não é só aprender a ler e escrever e tudo isso que vocês estão tendo de cultura é importante. Teve... cês assistiram a peça do Macunaíma.

E2. Manunaíma.

N. Macunaíma é leitura obrigatória pra vestibular.

P. Nós vamos... vidas secas.

N. Agora vai ser vidas secas... eu falei pra ela...

E2. É...

N. Graciliano Ramos também você tem que ler porque...

P. Ah, ela pode tá no vestibular ela vai tá porque se ela continuar...

E2. A Bia...

N. Com certeza.

P. Ela tem condições...

E2. A Bia falou...

N. Ela falou que tinha vontade de ser psicóloga, né?

E2. Então... e...e... já conversei com os menino o pedreiro vai vir e eu vou pa...

P. Pro coral.

E2. Po-pra lá

N. Pro coral, já tá tudo combinando.

E2. Pro coral, os menino cuida do pedreiro.

P. Porque a gente ficou meio triste né? Porque ela... ainda falam assim que ela é a alma do coral e ela não ia ir...

E2. Então...

N. Ai eu queria que filmassem ela de pertinho.

P. Você não pode ir pra assistir?

N. Eu queria né...

P. Pode ir... vamo também oh, Bia.

E2. Só que nós tem que levantar seis horas.

P. Tem que tá sete e meia na escola.

E2. Sete e meia sair da escola.

N. Tá bom.

E2. Né? Deixa eu fazer o cafezinho.

P. Bia vai ser lá na sua Universidade ai cê vai...

N. Eu queria filmar ela porque a gente tem vídeo mas eu só tô... eu queria filmar ela de pertinho.

P. Você pode filmar ela, você pode...

E2. Cadê a prô... a prô? Vânia?

P. É?

E2. Tá muito bom, foi... é muito bom... a gente tem que participar de tudo, eu quero participar de tudo e outra coisa, já tá no final do ano né?

N. É... mais...

P. Adiantado né...

E2. É mais eu não vou desistir, nem um pouco.

N. Tem que continuar, quê que adianta?

E2. Oh, Bia põe amendoim ai na...na...na.

N. Vou por.

E2. Tigelinha ai.

E2. Traz pra cá e traz o queijo que eu vou cortar um pouco.

P. Você quer... que eu posso ir perguntando, cê fazendo ai?

E2. Pode, pode.

P. Então eu vou achar o formulário, assim eu vou perguntando.

E2. Pode perguntar.

(pausa)

N. Agora como eu também sou coruja eu vou gravar aqui...

E2. Hum, Beatriz... o bom daqui é que a Beatriz dá a maior força (pausa/estão arrumando a mesa). Vai Bia.



P. Deixa eu só pegar a internet aqui, minha internet não...

E2. A... põe aqui... o wi fi daqui.

P. Porque a minha não tá pegando, então perai... minha internet é uma droga.

N. Essa aqui é uma das professoras da vó. (a neta apresenta o pai, que nesse momento aparece na cozinha)

P. (riso)

N. Agora aqui... ela veio aqui em casa tomar um café e tá... usando a vovó pra pesquisa dela de mestrado, muito chique né?

P. É... a sua vó é muito importante pra gente, então ela é... (riso) não vou falar que é nosso objeto... poderia... pra nossa pesquisa...

E2. Então ela fala... ela fala que eu pareço...

N. Merece ser estudada.

P. Isso.

E2. Ela fala que eu pareço a madrinha dela.

P. Eu chamo ela de madrinha porque ela me lembra...

E2. Bia... falou... e faz... vai.

P. Perai porque eu não tô conseguindo abrir a minha aqui.

N. A senha do wi fi... a senha é vinte e nove

P. Depois eu tiro tá?

N. Magina.

P. Vinte e nove?

N. Meia dois, quatro sete, meia um.

P. Essa Nextel é uma...

N. Aqui então... aqui então...

P. Nunca mais... até dezembro eu vou finalizar esse um ano que eu tô.

N. Aqui no bairro a melhorzinha é Claro.

P. Nem na minha casa não pega direito. Não é... é que é ruim mesmo. Ai conectou.

E2. Conectou?

(pausa enquanto conectava a internet)

E2. Aqui... esse outro Bia da...

P. Então vamo lá. Vamo começar... oh, o nome do formulário é: Sua história é importante.

E2. Hum.

P. Idade.

E2. A minha idade? Setenta e três anos.

P. Região de nascimento?

E2. Pernambuco.

P. Nordeste né?

E2. Nordeste.

P. Qual a cidade?

E2. Lajedo.

P. Lajedo. Gênero? Mulher...

E2. Feminino.

P. Estado civil?

E2. Viuva

P. Contando com você, quantas pessoas moram na sua casa?

E2. Nois... sou eu, minha neta e meu filho, três.

P. Você tem filhos? Quantos?

E2. Um.

P. Só um né? É... oh... seus filhos estudaram ou... quando criança ou ainda estudam?

E2. A minha ne... o meu filho tá estudando fazendo o... o segundo grau, mas é... como se diz?

N. EAD.

E2. É... e... ele tá fazendo.

N. Mas na época, ele assim, estudou até o fundamental.

P. Fundamental?

E2. É

N. Ensino fundamental.

E2. É

P. Tá, ele pergunta se seus filhos estudaram qual foi a relação deles com a escola, no caso do seu filho, qual foi a relação dele? Era positiva, negativa?

E2. Meu filho foi negativa até os doze anos, por quê? Causa da audição.

P. A e ai o que acontecia na escola? Eles não identificaram que ele tinha...?

E2. Não, na escola... ele o comportamento maravilhoso, tudo era maravilhoso, matemática ele é um gênio.

N. Mas ele não tinha a atenção que precisava.

E2. Mas ele...

N. Ele ficou nas primeiras séries sete vezes.

E2. É... ele não conseguia fazer porque o des... o ditado por causa que não escutava.

P. Entendi então era...

N. Nunca cuidaram dele da maneira que...

P. Então... era que antigamente as pessoas não tinham o conhecimento...

E2. Não tinha...

N. Não tinha uma educação especial.

E2. Entendeu? Não é que nem agora que eu vejo a professora Ângela com aquele monte de pessoas especial.

P. O aluno como o deficiente visual, ele... o Rafael...

E2. O Rafa né? Ele toca, toca.

N. Mas a minha vó tem acessibilidade pra tudo. Quando ela começou as aulas eu conversei com a professora dela. Eu falei: olha a minha vó não enxerga, ela precisa do material adaptado.

P. Hum, hum, aumentado. Tanto é que o dia que eu fiquei com ela... né?

E2. Nossa...

N. Precisa.

E2. Foi maravilhoso.

N. Precisa... ela precisa do material adaptado

E2. Pergunta prô.

P. Você trabalha atualmente?

E2. Não.

P. Não. Então qual sua ocupação principal? Ai tem aqui aposentado, desempregado, trabalho como autônomo, funcionário de empresa, dona de casa ou outros?

E2. Dona de casa, mas eu sou pensionista.

P. Tá. Então é... ah tá... pensionista.

E2. É.

P. Em qual nível abaixo se encontra a renda total de sua família? Oh, até um salário mínimo, de dois a três, de quatro a cinco, acima de seis salários mínimos ou prefiro não responder?

E2 Me... eu... eu ganho mil e seiscentos e cinquenta e dois.

P. Tá.

E2. Só.

N. Junto com o pai dá...

E2. Dois mil e pouco.

N. Menos de três salários mínimos.

P. Tá. De dois a três salários mínimos.

E2. É.

P. Você estudou quando criança?

E2. Não. (pausa)

P. Se estudou, quais são suas memórias? Mas você não estudou então...

E2. Se não estudei não tem memórias.

P. Não tem memórias da escola né?

E2. Não tem memórias.

P. Se não estudou quando criança ou abandonou a escola, por que não estudou? Oh, eu vou falar o que tem aqui e você vê se tem mais algum além ai: proibição dos pais, necessidade de trabalhar pra ajudar a família, dificuldade de aprendizagem, reprovação, não havia escola na região em que morava ou outros? Ou... não estuda... estuda...

E2. Trabalhar pra ajudar meus pais, é melhor do que falar que meu pai num... num...

P. Sim, fala a verdade, o que você... você num estudou quando criança por quê?

N. Vó...

E2. Porque meu pai... meu pai achava que não precisava nois estuda... mulher estudar.

N. Vó pode falar a verdade...

P. É...

N. Num é que o vô é ruim, é que antes era assim.

P. É.

E2. Era...

N. O vô... não era que o bisu era ruim, era porque na época dele... ninguém falou pra ele que o pensamento dele tava atrasado.

P. É.

N. Tem gente da minha idade que a gente precisa falar.

E2. É que a gente fica com dó de falar...

N. Num fica... é verdade...

P. E oh... isso...

N. Ele fez de tudo pela senhora, ele foi um pai maravilhoso pra ela, lutou por ela debaixo de pau e prego.

E2. Verdade.

N. Sempre sustentou e sempre defendeu, mas ele não sabia que você precisava estudar.

P. Oh... isso eu percebo na maioria das alunas e dos alunos falam a mesma coisa, e eu falo isso que sua neta falou: não é porque eles eram ruins é porque naquela época as pessoas...

E2. É... era tudo atrasada.

N. É por isso que a gente é tão chata hoje em dia pra falar que é importante a mulher tá no lugar que ela quiser estar, que sempre ao contra... as vezes a minha vó fala... por exemplo aquela palavra denegrir, hoje em dia é super errado cê usar essa palavra e eu explico pra ela o porquê. Na... antigamente era, era tudo bem você ser preconceituoso, hoje em dia não é mais.

E2. Hoje... que nem as vezes né... eu falo que minha professora é maravilhosa né, a Vânia eu... falo pra Bia que ela tem... as coi... o jeito dela, mais isso não... não afeta...

P. Não afeta...

E3. Em nada...

N. Mais por exemplo, eu sabia... eu sei que minha vó não é uma pessoa preconceituosa e sei o quanto ela gosta da Vânia.

E2. Eu não sou.

N. Toda... eu... todo meu grupo de amigos eu sou a única hétero, todas as minhas amigas são lésbicas, então minha vó... ela tá muito acostumada só que ela tinha costume de falar assim: a minha professora Vânia ela é lésbica, mas ela é maravilhosa, ela é... grave isso o que... mas eu falava: vó o mais tá errado.

P. É o mais que...

N. É

E2. A Bia me ensinou.

P. É uma questão linguística...

N. O mais tá errado e ai ela entendeu e realmente...

E2. É mais... mais...

N. Tem gente que é preconceituoso...

E2. Maravilhosa só, né Bia?

N. E tem gente que...

E2. Maravilhosa...

N. A minha professora é lésbica e é maravilhosa e eu tenho muito orgulho dela. É i... é... não é mais... você não tá... justificando.

E2. É e é... é...

P. E isso depois cê vai entender porque o mais é questão linguística, o mais é...

E2. É... a Bia me explicou prô...

P. Oposição e ai você vai...

E2. Tudo direitinho... ela me explicou...

N. É como se ela falasse assim: ela tem um defeito, mas ela é legal.

P. Primeiro fala uma qualidade pra depois falar que é um defeito.

E2. É... pega lá o açúcar pra prô.

N. Mas é o açúcar... ela... não é defeito nenhum não tem que colocar o mais.

E2. Não...

P. E quantos anos eh... com quantos anos começou a trabalhar?

E2. Ah, com sete anos eu já... trabalhava no...

P. Oh, em relação aos recursos financeiros, qual deles representa a situação financeira da sua família quando você era criança? Quando você era criança você era: extrema pobreza, baixa renda, classe média, classe alta ou outros?

E2. Baixa renda, bem baixa bem...

N. Extrema pobreza.

E2. E... ex...extre...trema pobreza.

N. Não tinha nem o que comer.

E2. Não tinha nem o que comer, meu pai deixava de almoçar... a... deixava a janta pra nós.

P. Oh, lá e como você né, pode pensar que seu pai não era... né...

E2. Juro por Deus era assim.

N. É a mesma coisa que a senhora falar mais, não é que a senhora é ruim é que a senhora não sabia que não podia falar.

E2. É né?

N. E a gente vive e aprende. Se o bisu fosse vivo hoje em dia ele ia ser que nem o vozão, meu vô nossa pra ele a coisa mais importante sempre foi meu estudo.

E2. É.

N. Sempre.

E2. E ela... tem... tem que ter orgulho, nós tem que ter orgulho dela porque ela não é... ela é uma pessoa bem esclarecida.

P. Hum, hum. Que bom...

E2. A Bia é... é...

P. Tá vendo?

(pausa)

P. Oh...

E2. Sim, tô escutando.

P. Então... se não estudou quando criança ou abandonou a escola frequentou... enfrentou dificuldades relacionadas à leitura e escrita o fato de não ter ido a escola?

E2. Nossa...

P. Sim ou não?

E2. Sim.

P. Sim. Então se enfrentou dificuldades relacionadas à leitura e à escrita como você procedia? Ai tem várias alternativas e pode ser mais de uma tá? Contava com auxílio de outras pessoas, não demonstrava a dificuldade, sentia constrangida, continuava com a dificuldade, não enfrentou dificuldades ou prefere não responder? Então...

E2. Ah, eu me senti constrangida.

P. Constrangida.

E2. Muuuui-to constrangida porque eu... sabia desenhar meu nome, mais eu não sabia... a primeira identidade minha eu tirei como analfabeta, ai eu ficava... is-isso é uma... uma coisa ai eu comecei... meu esposo começou escrever pra mim meu nome e eu fui treinando, treinando e ai eu.. eu comecei a desenhar meu nome. Só que agora eu sei as letras que vai no meu nome eu sei as letras que vai no meu nome entendeu?

P. Hum, hum.

E2. Oh, Severi-na. Agora eu seu que vai um e, um v, um a, entendeu? Agora eu sei as letras que vai. De primeiro eu só desenhava.

P. Hum, hum.

E2. E como eu ia com medo eu errava tudo entendeu? Ai era muito difícil, era muito difícil.

P. Você tinha que memorizar as letras...

E2. Memorizar as letras...

P. Agora não, agora você sabe...

E2. Agora eu sei, que nem hoje mesmo eu fui lá na... na secretaria e renovei minha matrícula. Precisa de ver a diferença que tá lá no nome... primeiro e no segundo.

P. Imagine quando terminar então?

E2. Entendeu?

P. Tá certo. Quantos anos ficou sem frequentar a escola?

E2. Setenta e três anos.

P. Há quantos anos estuda no CIEJA Sapopemba? Um ano, dois anos, três anos...

E2. Não... não tem nem um ano.

P. Nem um ano, menos de um ano então?

E2. É... vai fazer um ano em fevereiro. Tá bom?

P. Menos de um ano. A falta da escola causou algum problema ou dificuldade em sua vida?

E2. Sim.

P. Sim. Se causou, que dificuldade ou problema foram... foram eles?

E2. É... de não saber de num... de num consegui ler nada, de num... de ter um monte um monte de... de dificuldade de num saber escrever o nome. De alguém chegar na... na que nem... ultimamente na... quando ele quando ele faleceu eu fui... eu fui... fazer um... por isso mais que eu fui pra escola viu? Cheguei lá na Alcel porque ele morreu e era o titular do plano ai eu que tinha que ir lá pra ser... eu... eu ser a titular do plano.

P. Hum, hum.

E2. A moça pegou e falou... bateu o contrato e falou assim pra mim: lê e assina. Ai sabe quem leu? A minha... a minha amiga que tava junto comigo e eu fiquei ca...

P. Se a senhora tivesse sozinha?

E2. Não... era uma dificuldade tremenda eu não tinha... ninguém tinha feito isso pra mim. Entendeu? Ai era... era uma dificuldade grande.

P. Porque o mundo ele não pensa nas pessoas que não sabem ler né? A senhora acha que pensa?

E2. Eu acho que não pensa prô porque é assim: eles faz vamos se diz: “se vira né” entendeu? E a gente vai como se diz: “se virando”, mas eu sofri eu... já sofri bastante, mas é... um pouco meu... um pouco também foi eu que deixei rolar... não fui porque eu tinha um filho... eu casei... eu tinha um... eu nasci um filho com deficiência eu tinha que ficar três vezes por semana na clínica, no fonoaudiólogo, no psicólogo, no... no fazendo as peças, que ele fazia que nem uma pecinhas que nem nós fizemos na cerâmica...

P. Hum, hum.



E2. Mas ele fazia de plástico, montava. Entendeu? Hoje o meu filho é um profissional mesmo com a dificuldade que ele tem, eu... eu levava... levava não foi um dia nem dois não, era três, seis, quatro, cinco ano em cada lugar. Entendeu? Ai não dava tempo.

P. Entendi, ai a senhora... não sobrou tempo pra cuidar da senhora

E2. Não, não...

P. E atender a necessidade de aprender ler.

E2. De aprender ler né? Ai pronto, é assim, tá bom?

P. Se a senhora lembrar de alguma dificuldade depois que a senhora passou a senhora me conta tá?

E2. Tá.

P. Esse exercício que nós tamo fazendo, se a senhora lembrar de alguma coisa que a senhora acha que é importante qualquer coisa... a gente tá se vendo na escola todo dia a senhora...

E2. É...

P. Pode continuar, não precisa ser só hoje né?

E2. Pode... pode.

P. Então oh, deixa eu ver... é... como eu perguntei se a falta da escola trouxe alguma coisa negativa eu vou fazer a pergunta ao contrário.

E2. Hum.

P. A falta da escola trouxe alguma... algum benefício pra sua vida?

E2. Maravilha.

P. A falta?

E2. A falta da escola?

P. Não ter ido trouxe alguma coisa boa pra sua vida?

E2. Ah... não, não, não.

P. Tá, só pra comprovar.

E2. Não.

P. Você sofreu alguma situação de preconceito por não ter domínio da leitura e escrita?

E2. Sim.

P. Se sofreu onde? Oh: no trabalho, com algum familiar, com algum desconhecido?

E2. É... “você... você não sabe ler”. Entendeu? Era as pessoa que falava “você não sabe ler”. Aquela moça que fez o contrato pra mim ela não falou isso, mas ela mandou ler.

P. Entendi. Era uma forma de...

E2. Entendeu?

P. De constranger né? Porque...

E2. De constranger a gente...

N. Tem também recentemente no Whatsapp né?

E2. É.

N. Que minha tia mandava mensagem no Whatsapp pra minha vó escrito.

P. Ah...

E2. E a gente já tinha falado pra todo mundo mandar áudio, a vó não consegue ler e ela mandava mensagem e minha vó olhava assim e falava: eu não sei nem o que é isso.

E2. Nem sei nem o que é isso.

N. Ai ela falava assim: a dona Nena não me responde no Whatsapp, não sei o que.

E2. Ou... é mandava por escrito...

N. Ai a gente falou assim...

E2. Só que agora...

N. A gente falou pra ela “mas tia tem que mandar áudio, a vó ainda não sabe ler né? Ela “o quê, a dona Nena não sabe ler?”

E2. Ninguém...

N. “Eu não acredito”

E2. Ninguém... vem (nesse momento o filho da Severina surgiu na cozinha)

P. Olá.

N. Ninguém nem desconfiava.

P. Oi, prazer. Tudo bem?

F. Tudo bem.

E2. Então essa ai é... meu buxudo.

P. É? (riso)

E2. Parece comigo né?

P. Parece.

N. Ai ela falou “não acredito que a dona Nena... minha vó ficou morta de vergonha.

E2. Fiquei com vergonha... ah teve uma... dia... um amigo secreto.

N. Noooooosa foi... foi... foi.

E2. Ai eu puxei o papel...

P. Vou contar tudo essas história na... (riso)

E2. Eu puxei o papelzinho...

N. Noooooosa.

E2. Desembrulhei o papelzinho e invés de tá Nena tava Meire. Ai eu falei, eu falei “oh, meu papel tá certo “Meire”. Ai pronto a... a...

P. Entendi.

E2. A tia dela falou “a senhora não sabe ler?” Ai eu fiquei muuuuito chateada, fiquei triste, chorei, fiquei muito... muito chateada mesmo. Ai eu falei “ah é? Agora eu... agora...

P. Se a senhora...

E2. Agora eu...

N. Agora ela manda as coisa no grupo da família, nossa.

E2. É.

N. Ela lê tudo.

E2. Eu leio tudo agora... no celular.

P. Tá vendo?

E2. É. Filha...

N. Minha amiga Brigida, uma amiga nossa que todo dia ela manda mensagem de bom dia.

E2. É.

N. Aquelas imagens né? Sempre com alguma coisa bonita escrita. A vó todo dia lê e ainda lê pra mim né?

E2. É... eu leio pra Bia “olha Bia, a Brigida mandou isso mandou aquilo”

P. Contando história... aquelas histórias... tá acabando, tá oh, Nena?

E2. Eu tô escutando tá?

P. Só falta mais umas quatro. Hoje o que a escola representa em sua vida? Oh, tem vários itens e você pode colocar todos, mais de um e pensar em outros.

E2. Hum.

P. Espaço de conhecimento, lugar pra aprender a ler e escrever, possibilidade para o crescimento profissional, realização de um sonho, espaço de amizade e outros.

E2. Realização de um sonho, espaço pra aprender ler e escrever, quê mais o outro?

P. Oh, vou ler de novo e...

N. Espaço de conhecimento.

P. Se você quiser por outra coisa também tem aberto tá? Então espaço de conhecimento, lugar pra aprender a ler e 'escrever'...

E2. Escrever

P. Ler e escrever, possibilidade para o crescimento profissional, realização de um sonho, espaço de amizade e tem outras coisas que a senhora quiser pode pôr.

E2. Tem tudo né? Tem tudo a ver. É... é amizade... você não tá vendo que se você fosse... se vocês fosse umas pessoa chata cês não tava nem ai pra vir aqui né?

P. Não... é... (riso)

E2. Entendeu como quê é?

P. Entendi.

E2. Então...

P. Pra nós também é rico porque senão... não é?

E2. Maravilhoso...

P. Quando é que a gente ia ter a possibilidade de conhecer pessoas maravilhosas que são vocês.

E2. Né? É então.

P. Que nos ensinam tanta coisa.

E2. Né? Aprendem... a gente aprende... vocês ensinam nós e nós ensina vocês né?

P. Isso, a gente faz isso.

E2. É isso mesmo.

P. Então tá. Você acredita que o tempo que permaneceu afastada da escola pode ser recuperado?

E2 Ah... é difícil, mas não é impossível.

P. Então sim, não?

E2. Não vou conseguir... recuperar 72 anos... né? Eu não vou conseguir fazer isso, mas... eu vou tentar... né?

P. Na sua opinião, uma pessoa que não tem o domínio da leitura e da escrita pode ter outros saberes?

E2. Sim.

P. Quais?

E2. Por exemplo: saber por experiência de vida, né? Tem... que ter... ter outros saberes, saber de...de conversar, saber de... de... explicar, saber de dar conselho, é outra... é uma experiência de vida.

P. Hum, hum.

E2. Pra gente não é? Pra vocês ensinar os filhos, ensinar os netos.

P. Isso... a gente pensa que pessoas que... que... igual vocês, quanta... se a gente pegar a construção da família de vocês, que vocês construíram uma família e oh, uma família tão bem sucedida.

E2. Sim.

P. Pessoas tão bem informadas, pessoas...

E2. Nós que fizemos e ensinamos.

P. E isso não é um saber?

E2. É um saber.

P. O quê que é um saber?

E2. O quê que é um saber? (pausa) é a gente ter como se diz “ensinar e ter a resposta, a palavra certa na hora certa pra você ensinar teu filho, não é na porrada que você ensina teu filho. Você ensina conversando. “Olha é assim, assim, assim vamo fazer as coisa direito” porque isso ai é um saber. Eu acho. Não é?

P. Hum, hum. Você acredita que histórias de indivíduos que não têm o domínio da leitura e da escrita podem ajudar outras pessoas que enfrentaram ou enfrentam o mesmo problema ou situação? Por exemplo, as pessoas que não têm domínio ainda da leitura e escrita podem ajudar outras pessoas que passam...

E2. Não.

P. Pela mesma situação?

E2. Não, eu acho que não porque quem tem que ajudar é... é quem tá estudando né? A pessoa que tá estudando, mas quem num tá estudando como ele vai ensinar você? E vocês é quem tem esse... esse poder de... de ensinar nós.

P. Isso eu entendi e já até anotei, mas vamos pensar assim: então é... lembra quando a senhora falou que as pessoas têm outros saberes não tem?

E2. Tem, tem.

P. Então se uma pessoa que não sabe ler e escrever ela não pode... a história dela não pode ajudar outras pessoas...

E2. Sim, sim, sim.

P. Sim?

E2. Por experiência né?

P. Hum, tá. Você estaria disposta a contar um pouco mais sobre o tempo que viveu sem a escola e o que esse tempo representou pra você?

E2. Representou o quê? Criar... casar, criar filho, tomar conta de casa, trabalhei bastante sem... sem registro.

P. Hum.

E2. Entendeu? Sem nem... contribuir com o INSS por isso que eu não sou aposentada.

P. Hum.

E2. Então é esse tipo de coisa.

P. Entendi. A senhora acha que então o tempo que a senhora... o fato da senhora não ter ido à escola é... influenciou sua vida.

E2. Sim.

P. Como ela é hoje. A senhora acha que a senhora conseguiu reverter todo o... a falta?

E2. Sim... eu não consegui reverter, não vou falar, não vou pôr culpa só na... nos horário que eu tinha, não vou pôr culpa no meu filho porque ele... ele... ele é deficiente auditivo. Eu num... eu num vou. Ter uma família maravilhosa, então eu não posso ter, como se diz “não, eu não vou fazer isso porque não dá certo”.

P. A senhora tá fazendo agora, né?

E2. Agora... agora eu tô fazendo e... e tenho apoio, você não viu? O apoio que eu tenho da minha neta e ela faz um questão de... de... de gravar de... de filmar né? Então maravilhoso.

P. Então é isso Nena, mais ou menos era o que eu tinha pra perguntar.

E2. Então tá bom.

P. Assim conforme eu for pensando mais alguma coisa...

E2. Nós vamos se... nós vamo se lembrando.

P. Ai eu vou pedir pra senhora escrever algumas coisas também se a senhora tiver alguma coisa que a senhora escreveu, uma frase que a senhora achou bonita ou alguma coisa que representa.

E2. Mais agora pra mim escrever é difícil viu? Porque se você dita pra mim, mas tá lá na lousa eu copio, mas se você dita? Eu ainda não sei juntar as letras.

P. Hum, hum.

E2. Mas eu vou chegar lá...

P. Lógico.

E2. Né?

## 2ª PARTE DA ENTREVISTA - SEVERINA

Gravação via aplicativo de mensagem em 16/04/2020 para complementar uma questão que ficou faltando.

P. Oi Nena. Tudo bem com você? Saudades. Eu vou fazer uma perguntinha que ficou faltando pra gente responder no dia que eu fui na sua casa tomar café e fiz a entrevista com você, tá bom? A pergunta é a seguinte: Algumas pessoas apresentam algumas dificuldades em relação ao aprendizado da leitura e da escrita. Então algumas pessoas têm dificuldade pra... né desenvolver a leitura e a escrita. Você acha que essas pessoas que têm dificuldade com leitura e escrita elas podem ter outros saberes? Então é... sem ser a leitura e a escrita que saberes que uma pessoa pode ter? Que outros saberes você considera que uma pessoa possa ter?

N. Pode falar vó.

E2. Então... as pessoas que têm... que num sabe ler nem escrever elas têm... é como se diz... a sabedoria delas é ensinar a gente o... que elas aprendem, o que elas sabem. Eu acho assim.

N. Experiência de vida.

E2. Experiência de vida, experiência de... de... de... de sofrimento, experiência de tudo.

N. Você só aprendeu a ler e escrever no passado, mas quanta coisa cê já não ensinou pra mim, né?

E2. Então... eu ensinei educação, tem que dar educação pros filhos, pros neto, então quer dizer... e tudo isso a gente é um aprendizado.

N. É uma sabedoria né. É sabedoria.

## ENTREVISTA COM FRANCISCA

### ÍNDICE DE ENTREVISTAS

**E3** – Francisca

**P.** Pesquisadora

Entrevista realizada em 19/11/19 às 14 horas na casa de Francisca de Barros

P. Dezenove de novembro... entrevista com a Francisca.

P. Francisca, o que você pensa... o que vem na sua mente quando você escuta a palavra analfabeto?

E3. Que eu escuto a palavra analfabeto?

P. Analfabeto... o que cê pensa... o que cê sente quando escuta essa palavra... analfabeto?

E3. Que uma pessoa fala você é analfabeto?

P. Isso. Não. Se você escuta essa palavra?

E3. Fica meio chato, né, fica meio triste porque a gente é analfabeto mesmo... né? Ai a gente fica meio chateado, fica até com vergonha porque verdade mesmo... o analfabeto não sabe de nada, né. Tem um que sabe, né Silvana, tem outros que não sabe nada.

P. O quê que é ser analfabeto?

E3. Analfabeto, a pessoa que não sabe ler, que num sabe... falar direito... uma pessoa caipirinha, tem muita, muita vergonha.

P. Hum.

E3. Eu acho que é isso. Vai, me ajuda ai.

P. Não, eu só queria saber isso mesmo, quando você... o que você sente quando você escuta essa palavra, o que você pensa?

E3. Né? E é verdade... a palavra analfabeto ou tá conversando... sai a palavra analfabeto. A gente toma pra gente porque a gente é mesmo analfabeto, caipira, não sabe falar direito, num sabe comer direito.

P. Você acha que não sabe comer direito?

E3. Eu acho... porque tem muitos que não sabe comer de garfo nem de faca, só come de colher. Eu acho.

P. Hum.

E3. Ele se sente mal, envergonhado e fala... puxa vida... nossa... porque que eu vim aqui... eu tô passando mal. (risos) come até pouco.

P. Entendi. Fica com vergonha.

E3. Não come... pra matar a fome, já come mais pouco porque tá com muito medo, porque não sabe fazer nada certo. Eu pra mim... pra mim...

P. Isso... pra você... é o que você pensa.

E3. O que eu penso é isso aí.

P. Entendi. Tá, agora eu vou te perguntar o contrário... cê falou o que que é ser analfabeto, né, agora o que que é ser alfabetizado, que significa... uma pessoa que é alfabetizada?

E3. Ahhhh... ai é uma pessoa sabida, não é? Uma pessoa sabida... uma pessoa estudado... uma pessoa que é acostumado a lidar com as pessoa mais alto, né? Pessoa importante, né? E... pra mim assim, sabe entrar, sair, conversar, falar direitinho, né? Eu acho que é uma pessoa assim.

P. Tá, isso então pra você é o que é ser alfabetizado?

E3. É.

P. Qual é a diferença do saber escrito... da escrita e do saber falado... da fala? Qual a diferença pra você da escrita e da fala?

E3. Como assim, cê tá falando?



P. É, por exemplo, a escrita... uma pessoa que escreve e quem fala. Qual a diferença entre escrever e falar pra você, existe alguma diferença, uma é mais importante que a outra, o quê que você acha?

E3. Ah, eu acho melhor falar né. Depois que a gente bem entender a gente escreve.

P. Tá.

E3. Pra não olhar assim, né? Ai sai tudo certo.

P. Tá. Então, tá, tem diferença entre falar e escrever?

E3. Tem diferença. Mas... a pessoa falando, explica direito, fala direito, explica direito. Ai depois, vamos ver se nós escreve lá. Né?

P. E qual que é mais fácil?

E3. Mais fácil é falar. (risos)

P. Falar é mais fácil?

E3. Falar é mais fácil, fala e explica direitinho pra depois a gente né... entender o que foi falado.

P. Você tinha falado da outra vez na entrevista que... as pessoas tem saberes diferentes, né?

E3. Hum

P. Que saberes que as pessoas podem ter que não da escrita, da leitura e da escrita, uma pessoa que não sabe ler e escrever... ela pode ter outros saberes?

E3. Que o queee?

P. Uma pessoa que não sabe ler e escrever, ela pode ter outros saberes?

E3. Se ela for inteligente ela faz, agora se ela não for... meu Deus!

P. Que saberes que ela pode ter, sem ser esses de ler e escrever?

E3. Que ela pode saber? Sem que ela nem saber escrever nem... ela pode falar direito, ela pode entrar nos lugar, conversar certinho, falar direitinho e... e conviver com aquelas pessoas mais importante do que ela, se ela for inteligente, agora se ela não for... meu Deus.

P. O que faz uma pessoa ser mais importante que a outra?

E3. Ah... você é mais importante do que eu, porque você é estudada, você foi na escola, você que é professora. Você, né, sabe brincar, você conversa, tanto na escola... como é e agora? Como que eu faço?

P. Do jeito que você...

E3. Com os simples... e conversa com aqueles que vem lá mais, mais... professor, diretor, diretora, né? Como é que fala aquele outro? É... deputado, é... gerente, ah, conversa, mas... você... já é mais importante de que eu.

P. Será?

E3. Cê sabe.

P. Será?

E3. É. Cê sabe conversar e falar tudo direitinho, né porque cê já... ta né? Agora coitado eu... como é que eu vou falar, se eu não sei nem falar direito?

P. Mas cê sabe outras coisas, não sabe?

E3. (risos)

P. Se você... aqueles bordados que você me mostrou. Será que qualquer pessoa sabe fazer aquilo?

E3. Não. (Pausa)

P. Então eu vou falar que você é mais importante do que eu porque cê sabe fazer o bordado e eu não.

E3. Mas cê é mais importante do que eu que cê é professora, cê dá aula, cê... cê dirige carro, cê vai pra lá e pra cá, cê já fez faculdade e eu num fiz nada disso.

P. Mas você faz comida muito gostosa que eu comi sua comida hoje,

E3. (risos)

P. Você faz bordados, você cuida da sua família...

E3. Ah, Silvana.

P. Você cuida da sua casa, você se preocupa com as pessoas. Isso não é importante?

E3. (incompreensível)

P. Isso não é importante?

E3. Hoje quando eu cheguei ali no ponto que ouviu o homem, nossa. Ei Jesus. O homem, eu acho que ele tem um problema no pé, vizinho. Eu falei eu num tenho, se eu tava com cinquenta reais... eu num tenho trocado, porque eu paguei uma terra aqui pra plantar flor... eu num tenho... os olhos, os meus olhos encheu d'água de dó daquele homem. Jesus. Vai ver que ele tá querendo comer pão, Jesus. Meu Deus me perdoe. É duro. Não é fácil Silvana.

P. Então? Acha que isso não é um saber?

E3. Meu Deus do Céu.

P. Não é um saber? Uma sabedoria?

E3. É... sabedoria.

P. Então... então... tem pessoas que são mais importantes que outras? Tem?

E3. Tem não.

P. A gente não é todo mundo igual?

E3. Não... tudo igual.

P. Os saberes que são diferentes, mas nós somos iguais.

E3. É a... nós temos igual porque um sabe uma coisa o outro sabe... mas outro sabe... o outro num sabe, é assim. É. Cê viu?... lá... cê viu?... é... “perocutiba”, “perocutiba” como é... envenenaram a bebida e morreu quatro morador de rua, tem quatro internado. Isso não é um coração ruim?

P. Então...

E3. Isso é ruindade num é?

P. E as vezes as pessoas que sabem ler e escrever...

E3. Parou o carro... e um carro chique... parou o carro... o coitadinho catou. (pausa) Ham?

P. Ta vendo?

E3. Ruindade.

P. Deixa eu te perguntar uma coisa, o que fez você voltar pra escola?

E3. O que fez eu voltar pra escola?

P. Isso.

E3. Vontade de aprender ler... e escrever... e ter... amizade... e conhecer mais as pessoas e ver... aqueles dali e ver aquele ali, aquele fala uma coisa, fala outro, um é mais forte, o outro é mais fraco e é uma alegria... é uma amizade muito grande. Eu tô muito feliz. Eu não posso falar nada. Eu tô feliz. Eu tô começando viver. Meus olhos agora abriu, eu tava cego. Abriu.

P. Sério?

E3. Eu tô muito feliz de tá na escola.

P. Que bom Chiquinha. Que, que cê... tá aprendendo lá na escola, que tá te deixando assim bem feliz?

E3. Eu tô feliz. Fui passear... eu não conhecia aquele... aquele lugar que nois foi lá.

P. Hum, hum.

E3. Fiquei conhecendo agora... gostei, falei pra minha filha: Nossa eu adorei, só que eu cochilei, mas eu gostei muito, muito... foi... nós fomos numa paz e voltamos numa paz. Foi maravilhoso nosso passeio.

P. Foi mesmo.

E3. E tô feliz com a escola. Com todos os professores, eu gosto de todos os professores que tem ali dentro. Amo todos eles. (incompreensível) Tô muito feliz com toda as professora, professor, com aquelas irmãs que eu chamo tudo de irmã, aquelas mulher que tá entrando aprender... a Maria Aparecida, aquela magrinha que tá com a Vanda, quando ela entrou ali que a Silvana falou ai... ela chamou irmã Francisca... eu não vou aprender. Eu falei vai. Cê... quando acabar a aula, cê sabe, quando acabar a aula eu vou subir lá na pracinha eu vou dar mais uma lição pra você.

P. Hum.

E3. E ai eu fui.

P. Sério? Cê deu aula?

E3. Não, eu fazia isso. Pergunta pra ela.

P. Sério?

E3. Ai nos subimos, ai eu falei, olha a primeira palavra que tem na bíblia pra você aprender ligeiro vai ser o salmo vinte e três. E eu fui na frente e ela atrás. Com duas vezes que eu fiz ela disse que sabe... e agora eu pergunto, e ai? Como é que tá? Ela falou: eu tô bem, bem... tô entendendo bem o que tá na bíblia. Eu falei vai pedindo, não pede pra ler revista não, pede pra ler... cê vai ver Deus abençoa a memória. E eu tô muito feliz.

P. Que bom. (pausa) Ah... eu acho que é isso Chiquinha. Era mais essas perguntas mesmo. (pausa)

E3. E eu quero ser amada, eu peço pra Deus. E eu oro muito pela sua vida, de noite, na madrugada. Quero que Deus abençoe a Silvana, que Deus abençoe ela, que ela tenha bastante paciência e ai eu começo a dar risada...

P. (risos)

E3. Abençoar ela, que Deus dê bastante paciência pra ela lidar com aquelas meninas (risos) com aquelas meninas (risos)

P. Aquelas mocinha, né? Perai, deixa eu ver se tem mais alguma pergunta que faltou aqui. Perai. Aqui você já respondeu, né? Mais... cê falou que você não foi na escola quando cê era criança, né?

E3. Não, nunca fui porque...

P. Me conta um pouquinho desse tempo Chiquinha, que... cê quando cê era criança.

E3. O quê que eu fazia criança?

P. É... que cê num foi pra escola né?

E3. Não, não fui na escola porque... o meu pai era cinco filha mulher e três homem. Os três homem aprenderam male mal o nome, agora... as... irmã... as mulher... nenhuma, só a Neusa, que é essa que morreu que eu falei pra você. Ai a minha mãe falou: não, minha filha, a caçula vai aprender ler, essa ai ela aprendeu ler, ela fez o quarto ano, acho que foi até a quinta série. Agora nós nunca fumu na escola porque o inspetor naquele tempo não era... como é que é? Agora o que que é? Inspetor ou é diretor?

P. Diretor.

E3. Ah, diretor. Lá naquele tempo que eu era pequena... não... inspetor mandava... saiu uma leis ai que o inspetor tinha que ir nas casa saber se tinha pai de família que não pnhava os filho na escola. Sabe o que meu pai fez? Mandou as cinco fia pa roça. Escondeu na roça trabalhar. Não, não tem, só tem esses três fio, ele tá estudando. E nós num aprendemo. Ai... minha irmã, mais a caçula, minha mãe pois ela na escola e nós... fiquemo que nem batata, foi criada que nem batata, cê entendeu? Batata que num... ai fiquemo... depois ai... a mais veia casou, veio embora pra São Paulo, depois eu casei e as outras duas ficou, depois a Tereza... que... ela mora no Jardim Sapopemba, ai a Tereza fez... adonde eu tô estudando, ela fez

também, ai ela aprendeu ler e escrever um pouco lá também. Ai falou pra mim: vai lá que cê vai aprender.

P. Então cê nunca tinha ido pra escola antes?

E3. Eu não sabia nem o que era a porta da escola. Nunca fui.

P. Ah, o CIEJA é a primeira escola?

E3. É a primeira escola.

P. Hum.

E3. É a primeira escola. A minha... a primeira professora foi a Ivani.

P. Hum.

E3. Cê entendeu? Cê conhece ela?

P. A Ivani? A magrinha?

E3. Ela entrou... ela entrou... a Ivani depois da Ivani ai veio a Cidinha.

P. Ah tá.

E3. Depois da Cidinha, ai veio você.

P. É... a Ivanilda cê fala é a magrinha?

E3. Uma bem magrinha.

P. É... a Vanilda.

E3. É... foi ela que foi a minha primeira professora. (pausa) E eu tô muito contente.

P. Perai, deixa eu fazer mais uma pergunta.

E3. Num tô bem... (risos)

P. Oh... você enfrentou alguma dificuldade por não saber ler e escrever?

E3. Nossa. Bastante Silvana.

P. É?

E3. Como é que eu ia pegar ônibus? Eu ia...

P. Como cê fazia?

E3. Eu ia pela... pela cor ou pelo número da linha, ai ponharam... por isso que tem esse... esse ônibus trinta e três noventa, ele é... ele faz ano que tem... ai eu andava...

P. (incompreensível)

E3. Porque ele ia pro Cambuci, né. Eu andava pela cor dos ônibus, ai começou a mudar a cor ai eu falei: pronto, agora o negócio (incompreensível)

P. E agora? Agora...

E3. Agora não, eu vou né. Cê entendeu? Mas primeiro eu não andava, andava junto com os outro, uma pessoa me levava.

P. Entendi. Sozinha cê não...

E3. Cê entendeu? Eu era que nem cego dirigido pelos outro. Cê entendeu? Agora não, agora eu sei (pausa) não pa... como advogado, mas pra mim entender... o que... o que eu preciso, eu... eu sei. (pausa)

P. Você sofreu alguma situação de preconceito por não saber ler e escrever? Alguém... você teve alguma situação de preconceito?

E3. Quando eu ia no... no... quando eu vou no hospital... que era pra assinar a ficha lá... ai eu falava Jesus. E agora? Eu assinava com o dedo. Oh...

P. Hum. Hum. Entendi.

E3. Ou senão tivesse alguma... alguma pessoa junto comigo, assina ai. Era assim. Depois num foi muito bom não, viu fia.

P. É? E alguém... falou alguma coisa... algum momento... eh... deu risada... algum momento alguém fez alguma brincadeira?

E3. Não. Só quem tirava barato de mim era o meu marido.

P. Ah é?

E3. É. Gozava muito... analfabeta...

P. Ah. Ele falava isso?

E3. É.

P. Ele sabia ler e escrever?

E3. Ah, ele era... (incompreensível) eu não... quando eu... a primeira... a primeira vez que eu li... que eu entendi, a professora falou tá certinho, eu chorei que nem uma... (incompreensível) bezerro, de tão feliz que eu fiquei. Cê entendeu? É isso ai. (pausa)

P. Oh, o que a escola representa pra você hoje?

E3. A escola representa pra mim?

P. Hum.

E3. Muito boa... muito bão... muito... tô muito feliz, to sabendo de... não... como... professor, professora, mas o meu... pro meu gasto devagarzinho... eu quero aprender mais, vou aprender mais. Que Deus quiser. Tá muito bom. Nossa. É maravilhosa minha escola. Faltei porque eu tô doente do joelho, mas não foi pro meu gosto, por mim todo dia eu vou na escola... cê entendeu?

P. Hum. Hum.

E3. Eu gosto. (tosse) (pausa)

P. Ah, isso daqui eu já perguntei né? Na sua opinião, a pessoa que não tem domínio da leitura e da escrita pode ter outros saberes? Quais? Cê já falou né?

E3. É.

P. Ah, então eu acho que é isso Chiquinha... agradeço a sua...

E3. Hum?

P. Entrevista... agradeço que cê respondeu as pergunta pra mim.

E3. Amém.

Nesse momento a entrevistada se levantou do sofá e abriu a janela da sala para mostrar a varanda e comentar sobre sua filha e também como fazia pra cuidar do ex-marido doente que faleceu com câncer.

E3. Tava aberto (incompreensível) e tenho uma rede ai sabe... tava lá na, na ... e nós tava ali... e a minha filha caçula, quando ela vê uma coisa ela faz um escândalo maior do mundo. Sabe aquelas mulher que esblafa tudo? E ela tava ali... e ela viu um ratinho entrando. (emissão de som de espanto) mas ela gritou tanto. Virou pelota pensando que ela tinha visto a alma do pai dela (risos) o rato quando viu ela naquela gritaria ele se assustou...

P. Nossa, foi embora também né?

E3. E voltou pra trás correndo... e ela gritando, gritando... que isso? Que isso? Que isso? Que cê viu? Que cê viu? Ah, depois que ela falou... ai eu acho bom ela fecha... a porta fechada.

P. Ah tá. (incompreensível)

E3. Por causa dessa casa de telha ai oh... eles entram debaixo.

P. Ai né?

E3. Eles entram debaixo... e é perigoso rato né, cê sabe? Eu vou mostra tudo pra você. Oh Silvana... aqui oh... o nome do... já vendo a caixinha... o nome do remédio, aqui eu ponho a minha filha lá da... da... ponhava o horário... quantas vez... o remédio da dor era morfina, mas eu não falava pra ele que era morfina, eu falava... o remédio da dor. Oito hora, meio dia... meio dia (parecia fazer um esforço para se lembrar dos horários), seis hora e meia noite. Aqui, aqui o remédio não sei pra que, aqui o remédio não sei pra que, eu sei que era vinte e seis comprimido, vinte e seis.

P. E você dava tudo sem saber ler e dava certinho?

E3. É... eu oiava na... (risos) eu dou risada, ai eu dou risada (risos) eu oiava assim... aqui (incompreensível)

P. Hum. Hum.

E3. Oh... o número, o nome da remédio que era cortado e ponhava aqui e aqui as hora, três vez ao dia, não... quatro vez ao dia... aqui duas vez ao dia... não sei o que, não sei o que. Oia... eu ficava... eu não fazia nada, era só dar remédio e dar banho e ele oiava pra mim e eu falava... eu calada... se eu falar, você falar, a Dona Francisca é mentirosa, mas (incompreensível) o sobrinho dele é pastor muito rico e mora em São Bernardo, perto do Hospital São Bernardo, ai eu fui lá, eu fazia três dia que eu tava em São Bernardo no hospital,

eu não vinha pra casa, cuidando dele lá. Ai o filho... o sobrinho dele chegou e falou assim: oi tia Chica. Vai em casa tomar um banho e descansar um pouco. Eu fico com o tio. Ele falou: não, ela não pode ir, mas ele falava e você nem escutava, ele já tava na viola sabe? Ai ele falou: eu quero meu telefone. Eu falei: perai! (risos) eu dou risada. Fui lá, peguei meu telefone (incompreensível) peguei o telefone e falei: tá aqui o telefone. Eh... o sobrinho dele escutou, eu não tô mentindo não. (risos), o sobrinho dele escu... é... eu vou telefonar pra minha namorada, pra minha esposa. Ai o sobrinho dele oio pra mim e olhou pra ele... meu... ai só falou assim: meu Deus. Tia do céu. Falei: pois é...

P. (incompreensível) ...ninguém queria saber.

E3. Ninguém acredita em mim meu filho, então? Deus tá mostrando pra você ai. Ele pegou apertou, apertou, apertou... cê num sabe? Ainda te falo o número que... eu vou apertar... ih... ai é bom que ela vem... cuida de você e eu vou embora tomar um banho e descansar, porque eu tô muito cansada, já faz três dias que eu tô aqui. Ele respondeu: Não, fica ai. Eu não vou falar nada não.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO - SUA HISTÓRIA É IMPORTANTE

Este formulário é parte integrante da pesquisa de mestrado em gestão e práticas educacionais da universidade nove de julho e tem por objetivos:

- Analisar as relações que nossa sociedade grafocêntrica produz ao hierarquizar os indivíduos adultos que dominam os códigos da cultura escrita e os que são ignorados por ela;
- Investigar os processos de alfabetização e letramento em adultos;
- Resgatar na memória contribuições para a construção de uma narrativa de si tendo como premissa a valorização dos saberes e representações adquiridos ao longo da vida.

\*Obrigatório

1 - Idade \*

2 - Região de nascimento \*

*Marcar apenas uma*

Centro Oeste

Nordeste

Norte

Sudeste

Sul

3 - Qual cidade nasceu? \*

4 - Gênero \*

*Marcar apenas uma*

Feminino Masculino

Outro:



5 - Estado civil \*

*Marcar apenas uma*

Solteira/o Casada/o Divorciada/o União estável Viúva/o

Outro:

6 - Contando com você, quantas pessoas moram na sua casa? \*

*Marcar apenas uma*

1 pessoapessoas

a 5 pessoas

Acima de 6 pessoas

Moro sozinha/o

7 - Quais são as pessoas que moram com você?

*Marque todas que se aplicam*

Esposa/o

Filhas/filho

Netas/netos

Moro sozinha

Outro:

8 - Você tem filhos? Se sim, quantos? \*

*Marcar apenas uma oval*

sim, 1 filho/a

sim, 2 filhos/as

sim, 3 filhos/as

sim, 4 filhos/as

Sim, 5 filhos/as

Sim, mais de 5 filhas/os

Não tenho filhos/as

9 - Se possui filhos, eles estudam ou estudaram quando crianças? \*

*Marque todas que se aplicam*

Sim e concluíram o Ensino Fundamental

Sim e concluíram o Ensino Médio

Sim e concluíram o Ensino Superior

Eles não concluíram os estudos

Eles ainda estão estudando

Não tenho filhas/os

10 - Se seus filhos estudaram ou estudam, qual foi ou é a relação deles com a escola? \*

*Marcar apenas uma*

Positiva

Negativa

Não sei responder

Não tenho filhas/os

Nem todas/os estudaram

Outro:

11 - Você trabalha atualmente?

*Marcar apenas uma*

- Sim
- Não

12 - Qual sua ocupação principal?

*Marque todas que se aplicam*

- Aposentada/o
- Desempregada/o
- Trabalho como autônoma/o
- Funcionária/o de empresa
- Dona/o de casa
- Outro:

13 - Em qual nível abaixo se encontra a renda total de sua família atualmente? \*

*Marcar apenas uma*

- Até 1 salário mínimo (R\$ 998,00)
- De 2 a 3 salários mínimos (R\$ 1.996,00 a R\$ 2.994,00)
- De 4 a 5 salários mínimos (R\$ 3.992,00 a R\$ 4.990,00)
- Acima de 6 salários mínimos (acima de R\$ 5.988,00)
- Prefiro não responder

14 - Você estudou quando criança? \*

*Marcar apenas uma*

- Sim
- Não

15 - Se estudou quando criança, até que série cursou? \*

*Marcar apenas uma*

- 1° série
- 2° série
- 3° serie
- 4° série

16 - Se estudou quando criança, quais são suas memórias?

*Marque todas que se aplicam*

- Amigas/os
- Professores
- Sala de aula
- Brincadeiras
- Lições
- Não estudei quando criança

17 - Se não estudou quando criança ou abandonou a escola, por que não estudou? \*

*Marque todas que se aplicam*

- Proibição dos pais
- Necessidade de trabalhar para ajudar a família
- Dificuldade de aprendizagem
- Reprovação
- Não havia escola na região em que morava
- Estudei quando criança
- Outro:

18 - Com quantos anos começou a trabalhar? \*

19 - Em relação aos recursos financeiros, qual deles abaixo representa a realidade da sua família quando era criança?

*Marcar apenas uma*

Extrema pobreza

Baixa renda

Classe média

Classe alta

Outro:

20 - Se não estudou quando criança ou abandonou a escola, enfrentou dificuldades relacionadas a leitura e escrita? \*

*Marcar apenas uma*

Sim

Não

Prefiro não responder

Estudei quando criança

21 - Se enfrentou dificuldades relacionadas à leitura e escrita, como procedia?

Contava com auxílio de outras pessoas

Não demonstrava minha dificuldade

Me sentia envergonhada/o

Continuava com a dificuldade

Não enfrentei dificuldades

Prefiro não responder

Outro:

22 - Quantos anos ficou sem frequentar a escola?

23 - Há quantos anos estuda no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos/CIEJA Sapopemba? \*

*Marcar apenas uma*

Menos de 1 ano

1 a 2 anos

3 a 5 anos

5 a 7 anos

7 a 9 anos

Acima de 10 anos

Não me recordo

24 - A falta da escola causou algum problema ou dificuldades em sua vida?

*Marcar apenas uma*

Sim

Não

Prefiro não responder

25 - Se a falta da escola causou algum problema ou dificuldades em sua vida, quais foram eles?

26 - A falta da escola trouxe algo benéfico para sua vida? \*

*Marcar apenas uma oval*

Sim

Não

Prefiro não responder

27 - Se a falta da escola trouxe algo benéfico para sua vida, o que trouxe?

28 - Você sofreu alguma situação de preconceito por não ter domínio da leitura e escrita?

Se sofreu, onde aconteceu? \*

*Marque todas que se aplicam*

No trabalho

Com algum familiar

Com algum desconhecido

Nunca passei por essa situação

Outro:

29 - Se sofreu alguma situação de preconceito, como foi? Poderia contar?

30 - HOJE, o que a escola representa em sua vida? \*

*Marque todas que se aplicam*

Espaço de conhecimento

Lugar para aprender ler e escrever

Possibilidade para crescimento profissional

Realização de um sonho

Espaço de amizade

Outro:

31 - Você acredita que o tempo que permaneceu afastada/o da escola pode ser recuperado? \*

*Marcar apenas uma*

Sim

Não

Prefiro não responder

32 - Se acredita que o tempo que permaneceu afastada/o da escola pode ser recuperado, de que maneira ele pode ser recuperado?

33 - Na sua opinião, uma pessoa que não tem domínio da leitura e da escrita pode ter outros saberes? Quais?

34 - Você acredita que histórias de indivíduos que não têm domínio da leitura e escrita podem ajudar outras pessoas que enfrentaram ou enfrentam o mesmo problema ou situação? \*

*Marcar apenas uma*

Sim

Não

Não sei

35 - Você estaria disposta/o a contar um pouco mais sobre o tempo que viveu sem a escola e o que esse tempo representou para você?

*Marcar apenas uma*

Sim

Não

Não sei

## **ROTEIRO DA ENTREVISTA**

- 1- O que lhe vem à mente quando ouve a palavra analfabeto?
- 2- O que significa para você saber ler e escrever, ou seja, ser alfabetizado?
- 3- Você acredita que existe diferença entre o saber escrito e o saber falado?
- 4- Algum desses saberes é mais importante que o outro?
- 5- Algumas pessoas apresentam algumas limitações em relação ao aprendizado da leitura e escrita. Você acha que essas pessoas podem ter outros saberes? Que saberes são esses?
- 6- O que fez você voltar à escola?

## ANEXOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,

R.G. \_\_\_\_\_, declaro por meio deste termo, que concordei em ser entrevistada (o) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao projeto de pesquisa inicialmente intitulado “Narrativas de estudantes jovens, adultos e idosos: significados da alfabetização e do letramento” desenvolvida por Silvana Garcia para o Programa de Pós Graduação Strictu Sensu (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Rosiley Ap. Teixeira.

Fui informada que o objetivo deste estudo é analisar as relações que a sociedade produz ao hierarquizar os indivíduos que dominam os códigos da cultura escrita e os que são ignorados por ela, de forma que ao término do trabalho esses mesmos estudantes resgatem suas memórias em forma de narrativas e ressignifiquem os saberes adquiridos ao longo de suas vidas. Para tanto será utilizado questionário e entrevistas semi-estruturada.

Afirmo que aceitei participar por minha vontade sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui também esclarecida (o) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, e ainda de que posso me retirar desse (a) estudo/pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para meu acompanhamento, ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Participante: \_\_\_\_\_



PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS (PROGEPE)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM  
(FOTOS E VÍDEOS)

Eu, \_\_\_\_\_,

R.G. \_\_\_\_\_, autorizo a Prof<sup>a</sup> Silvana Garcia, responsável pela pesquisa inicialmente intitulada: **“Da negação ao direito à escola: memórias de vida em uma sociedade grafocêntrica”** desenvolvida para o Programa de Pós Graduação Strictu Sensu (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Rosiley Ap. Teixeira, a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de foto ou vídeo com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais.

A presente autorização compreende o uso de minha imagem para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisa, acima especificada.

Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem e/ou som da minha voz, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura da/o Participante: \_\_\_\_\_