

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO**

**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURAS, AÇÕES COLETIVAS  
E ESTADO**

**MULHERES DAS CLASSES POPULARES: HISTÓRIAS E SABERES**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**MARILEIA GOLLO DE MORAES**

**Porto Alegre**

**2005**

Marileia Gollo de Moraes

**MULHERES DAS CLASSES POPULARES: HISTÓRIAS E SABERES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Moll, como requisito para obtenção do título de Mestre.

**Porto Alegre**

**2005**

Marileia Gollo de Moraes

## MULHERES DAS CLASSES POPULARES: HISTÓRIAS E SABERES

Dissertação realizada como requisito à obtenção do grau de mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Banca Examinadora:

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> . Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Moll - UFRGS

---

Prof. Dr. Adriano Nogueira – UNICAMP - examinador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Conceição P. Cristófoli – PUC/RS -examinador

---

Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer – UFRGS - examinador

Porto Alegre  
2005

## AGRADECIMENTOS

Agradeço penhoradamente, para além do ritual de início de escrita, e sinceramente:

àqueles que compartilharam a caminhada desde a primeira disciplina do Programa de Educação Continuada – PEC – sempre incentivando e investindo para que chegasse ao “final”;

àqueles que desafiaram com perguntas e colocações do tipo: Vale a pena? Quanto investimento! Quanto desgaste! Quanto tempo! Falta muito para terminar? Como estão as tuas escritas? ...

àqueles que compreenderam a ausência e o afastamento, temporários, naquilo que concerne às relações, me proponho fazer o caminho de volta, ainda mais humilde e humana;

àqueles que não compreenderam o processo pelo qual passei nessa minha caminhada da vida acadêmica, se foi transtorno, desculpem-no;

àqueles que notei sem ser notada, bem como àqueles por quem fui notada sem notá-los;

Enfim a todos, que de certa forma são semelhantes a mim, porque acreditam na educação e na pesquisa, ousam, perseveram, buscam seus sonhos, reconhecem-se (im) perfeitos, (im) pacientes, são humildes, amam, choram, riem, e contribuem para a mudança do que é preciso mudar, como versa Thiago de Melo: “Mais que viver, o que importa é trabalhar na mudança do que é preciso mudar. Cada um na sua vez, cada qual no seu lugar”.

### **Em especial ... meu muito obrigada ...**

**a Deus** – fonte de força e iluminação espiritual;

**à família** (inclusive aqueles que já partiram) – que me tornou alada e provou a força das raízes;

**ao esposo Flávio** – pela compreensão, companheirismo, afeto e por lembrar, em muitos momentos, a importância do equilíbrio entre a disciplina intelectual e a fruição do mundo da vida;

**aos professores, funcionários e colegas do PPGEDU da UFRGS** – pela socialização dos saberes, afetos, escutas, inspirações, iluminações teórico-práticas, principalmente minha orientadora Jaqueline Moll e meu orientador “adotivo” Nilton Bueno Fischer; e às colegas de orientação, destacando o olhar companheiro e

dedicado às minhas escritas da colega Carla Beatriz Meinerz, e o companheirismo e amizade de Anelise Brod e Maria Carolina Fortes.

**Aos professores avaliadores do projeto e da dissertação**, Dr. Adriano Nogueira, Dr.<sup>a</sup> Maria Conceição Pillon Cristófoli, Dr. Nilton Bueno Fischer, Dr.<sup>a</sup> Marie Jane Soares Carvalho, pela disponibilidade e contribuições significativas;

**à URI – Campus de Erechim** – em especial, à Direção Acadêmica, Prof. Dr. Arnaldo Nogaro e à Coordenação do Curso de Pedagogia, na pessoa da Prof.<sup>a</sup> Mara Rúbia Bispo Orth, pela oportunidade de atuar na formação de professores, pelo incentivo, confiança e reconhecimento;

**à SEC** pelo consentimento da Licença para Qualificação Profissional-LQP - em especial, aos **colegas do magistério público estadual** pela conquista histórica desse direito;

**às mulheres** que se envolveram e fazem parte dessa pesquisa tanto quanto eu, podem ter certeza, terão para sempre minha admiração, estima, afeto, respeito e amizade. Bosi (2000 p. 60), com toda a sua sensibilidade, lembra que “a entrevista ideal é aquela que permite a formação de laços de amizade; tenhamos sempre na lembrança que a relação não deveria ser efêmera”.

“Eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei [...]  
E nada sei [...]”

“Penso que cumprir a vida seja simplesmente  
compreender a marcha e ir tocando em frente [...]”

“Cada um de nós compõe a sua história [...]  
e cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
... de ser feliz [...]”

Música: Almir Sater  
Letra: Roberto Teixeira

## RESUMO

A pesquisa pretende anunciar quem são as mulheres das classes populares, sujeitos dos programas de alfabetização de adultos, nesse caso o MOVA/RS, analisando as múltiplas facetas do cotidiano feminino. Busca compreender como elas se constituem na perspectiva das relações de saber - em que estão imersas no cotidiano - e as relações com o saber, tendo a leitura e a escrita como saberes-objetos e o MOVA/RS na cidade de Getúlio Vargas como ponto de confluência. Inscreve-se como pesquisa qualitativa, que busca inspiração nos princípios da etnografia, desenvolve-se através das memórias dos sujeitos e utiliza as estratégias de observações e entrevistas, as quais constituíram o modo de apreensão e análise. A análise de dados constitui-se na interlocução com os relatos de vida e os referenciais teóricos de pesquisas que têm como sujeitos, as classes populares, com o objetivo de trazer as “informações” desde o olhar das mesmas: Freire, Paludo, Mazza, Nogueira, Bosi, Moll, Brandão. Dentre outros, busca-se aproximações com alguns conceitos de Martins, Boff, Duarte Jr., Palácios, Giddens, Mires, Sarti, Oliveira, Bruschini e Rosemberg, Bauer, Charlot, Soares, Kleimann. Assim, foi viabilizado o conhecimento sobre a concretude, similar e singular, das mulheres das classes populares, quanto às categorias produzidas. As mulheres das classes populares vão se constituindo, enquanto tais, na “escola da vida”, através do diálogo, conversa, “focagem”, observação da natureza, participação em diferentes grupos, em cada experiência do mundo feminino no processo dinâmico da vida. Quanto às relações com a leitura e a escrita, tendo como espaço de confluência o MOVA/RS, convergiram na busca desse saber-objeto e diferenciaram-se nos motivos desse desejo. As conquistas, ultrapassaram a constituição de um universo de saberes-objetos, aproximando-se de outros dois processos epistêmicos da relação com o saber: a ação no mundo e a regulação da relação com os outros e consigo. Nesse sentido, a pesquisa chama a atenção para que os adultos sejam olhados de outras perspectivas, ou seja, desde o seu ponto de vista, e aponta alguns desafios ao profissional da educação de adultos.

**Palavras-chave:** Mulheres. Histórias de Vida. Saberes. Experiências de escolarização. Alfabetização. Adultos.

## EL RESUMEN

La investigación piensa anunciar quienes son las mujeres de las clases populares, sujetos de los programas de la alfabetización de adultos, en ese caso el MOVA/RS, analizando las facetas múltiples del femenino diario. Investigue para entender como ellas se constituyen en la perspectiva de las relaciones de saber en ese están inmersas en lo cotidiano- y las relaciones con el saber, cuida la lectura y la escritura como los saber-objetos y MOVA/RS en la ciudad de Getúlio Vargas como el punto de la confluencia. Se inscribe como la investigación cualitativa, que busca la inspiración en los principios de la etnografía, se desarrolla a través de las memorias de los sujetos y usa las estrategias de observaciones y entrevistas que constituyeron el modo de aprehensión y análisis. El análisis de datos se constituye en el diálogo con los relatos de vida y los referenciais teóricos de investigaciones que tienen como los sujetos, las clases populares, con el objetivo de traer la " información " de la mirada del mismo: Freire, Paludo, Mazza, Nogueira, Bosi, Moll, Brandão. Entre otro, ha buscado los acercamientos con algunos conceptos de Martins, Boff, Duarte Jr., Palacios, Giddens, Mires, Sarti, Oliveira, Bruschini y Rosemberg, Bauer, Charlot, Soares, Kleimann. Así, el conocimiento era hecho posible delante de las mujeres de las clases populares a respecto de la concretud, similar y singular, en cuanto a las categorías producidas. Las mujeres de las clases populares si constituyendo, mientras tal, en la escuela de la vida ", a través del diálogo, habla, "fofocagem ", observación de la naturaleza, la participación en los grupos distintos, en cada experiencia del mundo femenino en el proceso dinámico de la vida. En cuanto a las relaciones con la lectura y la escritura, tiende como la confluencia espacial el MOVA/RS, convergió en la búsqueda de ese saber-objeto y ellos difirieron en las razones de ese deseo. Las conquistas, cruzaron la constitución de un universo de saber-objetos, mientras acercándose otro dos procesos epistémicos de la relación con el saber: la acción en el mundo y la regulación de la relación con el otro y yo consigo. En ese sentido, la investigación llama la atención para que los adultos se parezcan a de otras perspectivas, o sea, desde su punto de vista, y apunta algunos desafíos al profesional de la educación de los adultos.

**Palabras-importante:** Mujeres. Historias de Vida. Saberes. Experiencias de Escuela. Alfabetización. Adultos.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Analfabetismo por Faixa Etária .....	28
Tabela 2 – Analfabetismo Funcional .....	29

## LISTA DE SIGLAS

CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba  
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas  
CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social  
CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil  
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa  
COHAB – Companhia de Habitação  
CORSAN – Companhia Riograndense de Saneamento  
CRE – Coordenadoria Regional de Educação  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
DETRAN – Departamento Estadual de Trânsito  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FEPLAM – Fundação Educacional e Cultural Padre Landell de Moura  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística  
INAF – Índice Nacional de Alfabetismo Funcional  
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira  
INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social  
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros  
MCP – Movimento de Cultura Popular  
MEB – Movimento de Educação de Base  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MMTR/RS – Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul  
MNU – Movimento Negro Unificado  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

MOVA/RS – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Estado do Rio Grande do Sul

MOVA/SP – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Estado de São Paulo

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

ONG – Organização Não-Governamental

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

SESI – Serviço Social da Indústria

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNE – União Nacional dos Estudantes

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 DOS MOTIVOS QUE COMPÕEM ESTE TRABALHO .....</b>	<b>17</b>
1.1 DA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA .....	18
<b>1.1.1 Dos vínculos com a cidade de Getúlio Vargas .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1.2 As privações e sonhos da infância e juventude na perspectiva das relações de e com o saber .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1.3 Limites e possibilidades ao adentrar a adultez na perspectiva das relações de e com o saber .....</b>	<b>21</b>
1.2 DO ACERCAMENTO DO TEMA .....	24
1.3 OS MAPAS DO ANALFABETISMO ADULTO NO BRASIL .....	28
1.4 DOS DADOS GENÉRICOS ÀS MULHERES DE GETÚLIO VARGAS .....	32
1.5 AS MULHERES NA DISSERTAÇÃO .....	35
<b>2 O PROCESSO DA PESQUISA .....</b>	<b>40</b>
2.1 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS .....	40
2.2 AS MULHERES DESSE ESTUDO .....	46
2.3 O PROCESSO DE APROXIMAÇÃO COM OS SUJEITOS .....	47
2.4 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DESSE OLHAR .....	52
<b>3 AS MULHERES DAS CLASSES POPULARES E SUAS HISTÓRIAS .....</b>	<b>55</b>
3.1 O MOSAICO ENQUANTO METÁFORA DOS RELATOS DE VIDA .....	55
3.2 AS AUTORAS DAS FIGURAS – AS MULHERES DAS CLASSES POPULARES .....	57
3.3 CATEGORIAS APARENTES: GÊNERO E CLASSE SOCIAL .....	59
3.4 COMPONDO AS FIGURAS E APRESENTANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	62
<b>3.4.1 Histórias de adultez “precoce” .....</b>	<b>62</b>
3.4.1.1 Os fios comuns da adultez “precoce” .....	71
<b>3.4.2 Os “casamentos” e a maternidade: o cuidado para com o outro .....</b>	<b>72</b>
3.4.2.1 Os fios comuns dos “casamentos” e da maternidade .....	85
<b>3.4.3 Separação e viuvez: novas relações e perspectivas .....</b>	<b>87</b>
3.4.3.1 Os fios comuns da separação e da viuvez .....	102

<b>3.4.4 A subsistência: trabalho formal, informal e o trabalho doméstico como uma dimensão do cuidado para com o outro .....</b>	<b>104</b>
3.4.4.1 Os fios comuns da subsistência e do trabalho doméstico .....	107
<b>4 MULHERES DAS CLASSES POPULARES E SABERES .....</b>	<b>114</b>
4.1 AS MULHERES DAS CLASSES POPULARES E AS RELAÇÕES DE SABER .....	114
<b>4.1.1 Os fios comuns das mulheres das classes populares e as relações de saber .....</b>	<b>123</b>
4.2 AS MULHERES DAS CLASSES POPULARES E AS RELAÇÕES COM O SABER: O MOVA/RS COMO PONTO DE CONFLUÊNCIA .....	125
<b>4.2.1 O MOVA/RS .....</b>	<b>126</b>
<b>4.2.2 O MOVA/RS na cidade de Getúlio Vargas .....</b>	<b>128</b>
<b>4.2.3 As mulheres das classes populares e as relações com o saber .....</b>	<b>131</b>
<b>4.2.4 Os fios comuns das mulheres das classes populares e as relações com o saber: o MOVA/RS como ponto de confluência.....</b>	<b>141</b>
4.3 ALFABETIZAR LETRANDO E LETRAR ALFABETIZANDO: UMA POSSIBILIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM OS ADULTOS .....	144
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>151</b>
5.1 QUEM SÃO AS MULHERES DAS CLASSES POPULARES, SUJEITOS DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS? .....	153
5.2 COMO SE CONSTITUEM NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES DE E COM O SABER? .....	155
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>169</b>

## INTRODUÇÃO

Os sujeitos dos programas de alfabetização de adultos estão sendo, historicamente, incluídos de forma precária nos processos de escolarização, assim como nas demais dimensões dos direitos sociais – saúde, trabalho, salário justo e lazer – situação que contrasta com os saberes múltiplos dos quais são portadores e possibilitam-lhes ações cidadânicas.

Diante da carência de estudos densos sobre esses sujeitos que aparecem anônimos nas estatísticas, dentre os quais destacam-se as mulheres, bem como pela minha cumplicidade pedagógica para com a temática da educação de adultos, realizo essa investigação, que tem como foco “quem são as mulheres das classes populares, sujeitos dos programas de alfabetização de adultos, e como se constituem na perspectiva das relações de e com o saber”.

Os motivos que compõem esse trabalho que inclui a trajetória da pesquisadora, o acercamento do tema, a apresentação dos mapas do analfabetismo adulto no Brasil, até a aproximação com as mulheres das classes populares, sujeitos da pesquisa, são apresentados no primeiro capítulo.

A pesquisa é qualitativa e segue as características apontadas por Lüdke e André (1986): tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Busco inspiração nos princípios da etnografia, apontados por Laplatine (1989): a ruptura metodológica, a inversão temática e a exigência do estudo da totalidade. Esses princípios dão credibilidade às significações que os indivíduos atribuem a seus comportamentos, permitem a dedicação do estudo ao infinitamente

pequeno e cotidiano, e exigem a apreensão do fenômeno na multiplicidade de suas dimensões. Coerentemente, com os pressupostos epistemológicos do “paradigma emergente” anunciado por Santos (1999) desenvolvo a pesquisa através das memórias dos sujeitos, amparando-a nas discussões sobre a relevância social, política e científica da memória e da história oral segundo Bosi (2003), Meihy (2000), Thompson (1998) e Becker (1997). Utilizo as estratégias de observações e entrevistas, as quais constituíram o modo de apreensão e análise dos relatos de vida.

O processo da pesquisa é descrito no segundo capítulo, no qual procuro apreender um certo movimento, buscando deixar transparecer a noção de processo da construção da mesma: os avanços e retrocessos, as intenções e as ações, as dificuldades e o remanejamento das ações, as incertezas, os desafios e as aprendizagens de alguém que se está construindo pesquisadora. Envolve, além dessas definições metodológicas, a descrição da aproximação com as mulheres das classes populares, bem como a constituição das categorias de análise.

Os quatro relatos de vida - reveladores das múltiplas facetas do cotidiano feminino e do entrelaçamento de cada experiência com os saberes que as constituem enquanto mulher - são inspirados na metáfora do mosaico para que, além de compor figura própria, sejam entendidos como parte do conjunto do conhecimento produzido sobre o mundo.

No terceiro capítulo, trago a concretude da vida das mulheres num tom narrativo, com a intenção de registrar os depoimentos dos relatos de vida, reveladores da devida face dinâmica e processual com que se apresenta no cotidiano. Busco traçar um diálogo com as quatro mulheres, representadas aqui pelas suas narrativas, e com os interlocutores teóricos<sup>1</sup> que foram referência para a composição da temática na elucidação das categorias: de gênero – Carvalho e Moura (2003), Bauer (2001); classe social – Guareschi (1995), Mires (1996), Paludo (2001), Brandão (2002), Martins (2002); educação e escolarização na infância, adultez “precoce” – Galand (apud Spósito, 1997); casamento e maternidade com ênfase no cuidado para com o outro – Boff (1999), Freire (1998, 1975) Sarti (1996), Duarte Jr. (2003); separação e viuvez e as novas perspectivas de vida - Palácios (1995), Giddens (2002); a subsistência através do trabalho formal e

---

<sup>1</sup> A intenção de apresentar os autores por categoria, específica, é apenas por questão de organização, pois os mesmos retornam ao texto num diálogo permanente com as mulheres.

informal, bem como a dinâmica do trabalho doméstico – Oliveira (2003), Bruschini e Rosemberg (1982).

No interior dessas categorias são visualizadas as múltiplas relações de saber estabelecidas no processo dinâmico do cotidiano feminino popular. Essa discussão é referenciada em Charlot (2000) o mesmo sugere que para além da perspectiva das relações de saber, as mulheres vão constituindo-se nas relações com o saber, que implica a procura de um saber-objeto, analisado nesse estudo como a busca pela leitura e a escrita no MOVA/RS na cidade de Getúlio Vargas. Os motivos, as dificuldades e as conquistas dessa relação com o saber são identificadas nos relatos de vida e revelam as contribuições do MOVA/RS para com elas, bem como possibilitam visualizar alguns desafios que precisam ser transpostos nos programas de alfabetização de adultos, quanto ao trato para com os sujeitos discentes e docentes. Esses elementos são desenvolvidos no quarto capítulo fundamentando-se na concepção freireana de alfabetização – Freire (1994) em aproximação aos conceitos de letramento de Soares (1998), Kleimann (1995), Britto (2003), Ferreira (2002).

A partir da escuta atenta e sensível dos sujeitos da pesquisa, associada ao referencial teórico em estudo, às inquietações e inconclusões da pesquisa, faço alguns apontamentos que poderão contribuir com as políticas de educação de adultos, nas considerações finais.

Esse estudo contribui para o entendimento dos processos de vivências das mulheres das classes populares, inscritos em suas histórias de vida e na perspectiva de suas relações de e com o saber.



## Mulher ( Sexo Frágil )

Dizem que a mulher é o sexo frágil  
mas que mentira absurda  
eu que faço parte  
da rotina de uma delas  
sei que a força está com elas  
vejam como é forte  
a que eu conheço  
sua sapiência não tem preço  
satisfaz meu ego  
se fingindo submissa  
mas no fundo me enfeitiça

quando eu chego em casa à noitinha  
quero uma mulher só minha  
mas pra quem deu luz  
não tem mais jeito  
porque um filho quer seu peito  
o outro já reclama a sua mão  
e o outro quer o amor que ela tiver  
quatro homens dependentes e carentes  
da força da mulher

mulher, mulher  
do barro de que você foi gerada  
me veio inspiração  
para cantar você nesta canção  
mulher, mulher  
na escola em que você foi ensinada  
jamais tirei um dez  
sou forte, mas não chego aos seus pés

ErasmO Carlos

## 1 DOS MOTIVOS QUE COMPÕEM ESTE TRABALHO

Através da composição de Erasmo Carlos (2005), *Mulher - (Sexo Frágil)* – que realça a força, a sabedoria e a mística da mulher, anuncio a temática, e os sujeitos a que me dedico nesta escrita: as mulheres das classes populares, sujeitos dos programas de alfabetização de adultos, e como se constituem na perspectiva das relações de e com o saber.

Para responder a questão, quem são as mulheres das classes populares, são apresentados quatro relatos de vida, aparentemente comuns mas intimamente singulares, reveladores das múltiplas facetas do cotidiano feminino, para além das categorias aparentes – gênero e classe social: a educação e a escolarização na infância, a adulez precoce, o casamento e a maternidade com ênfase na dimensão do cuidado para com o outro, a separação e a viuvez, as novas relações e perspectivas a partir desses rompimentos, a subsistência, o trabalho formal e informal e o trabalho doméstico.

No interior dessas categorias, me propus a visualizar as múltiplas relações sociais das mulheres das classes populares sob o ponto de vista do aprender, ou seja, reconhecer as relações de saber ali estabelecidas.

Conhecendo quem são as mulheres das classes populares e as relações de saber em que estão imersas, apresento como se deram as relações com o saber, entendendo a leitura e a escrita, como saber-objeto, e o MOVA/RS na cidade de Getúlio Vargas, como espaço de confluência.

Descrevo alguns elementos da minha história de vida, que, de certa forma, me credenciam à temática e aos sujeitos dessa pesquisa, ora pela proximidade, ora pelo distanciamento dos enredos: os vínculos com a cidade de Getúlio Vargas; a educação, a escolarização, as privações e os sonhos vivenciados na infância; os limites e possibilidades ao adentrar a adulez; as relações de e com o saber.

## 1.1 DA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

### 1.1.1 Dos vínculos com a cidade de Getúlio Vargas

Getúlio Vargas é um município pequeno, localizado ao norte do Estado Rio Grande do Sul, na Região do Alto Uruguai. A colonização dessa região se deu por intermédio do Governo do Estado, através de um planejamento minucioso oficializado e de leis que determinavam a instalação de núcleos coloniais. Antes de ser denominada cidade de Getúlio Vargas esteve vinculada ao município de Passo Fundo e tornou-se Colônia Erechim, povoada por indígenas, negros e imigrantes de origem européia. A emancipação ocorreu no ano de 1934, enquanto ocupava uma extensão territorial de 1.215 km<sup>2</sup>. A população chegou a atingir 20.042 habitantes em 1991. Mas, devido à emancipação dos distritos, atualmente, ocupa uma extensão de 283,08 km<sup>2</sup>. Além disso, a redução da população do município deve-se à migração rumo às grandes cidades, fenômeno em expansão na década de oitenta. Époça, em que há uma elevação significativa do êxodo rural, portanto, não causa estranhamento o fato do município ter a agricultura e a pecuária como atividades econômicas primordiais, enquanto a maior parte da população – em torno de 80% - reside na área urbana. Também, tem como atividade econômica a indústria no setor de couro, confecções, metalurgia, madeiras, erva-mate, produtos lácteos e móveis. Ocupa a segunda economia da região e possui mão-de-obra qualificada em vários setores. Em relação ao Estado do Rio Grande do Sul se mantém numa boa colocação no índice de desenvolvimento sócio-econômico nos indicadores de Saneamento, Renda, Educação e Saúde. Conta com várias instituições esportivas, culturais, educacionais, meios de comunicação, entidades patronais trabalhistas, associações de bairro, igrejas e áreas de lazer.

---

<sup>2</sup> Conferir no mapa do município recém-emancipado, no anexo A .

<sup>3</sup> Conferir no mapa atual do município, no anexo B.

A área urbana da cidade conta com onze bairros<sup>4</sup>: São Cristóvão, Santo André, Champagnat, Centro, Santa Catarina, São Pelegrino, São José, Nossa Senhora Navegantes, Nossa Senhora Consoladora, Monte Claro e XV de Novembro.

Além de cenário da pesquisa, é também, a cidade onde nasci<sup>5</sup>, cresci, brinquei, estudei até completar o Ensino Médio. Nela “curti” a juventude, namorei, casei, trabalhei como babá, professora de datilografia, auxiliar de escritório, professora da rede pública estadual, professora do curso Magistério em escola confessional, voluntária do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) e também participei da minha comunidade como catequista e membro de pastorais.

Atualmente, ainda moro, trabalho (professora da rede pública estadual) e convivo com minha família nesta cidade, no mesmo endereço onde vivi a minha infância - muito ligada afetivamente aos meus avós maternos, enquanto meus pais trabalhavam - aprendendo a superar “pequenas” dificuldades e acreditar que a vida poderia ser melhor.

### **1.1.2 As privações e sonhos da infância e juventude na perspectiva das relações de e com o saber**

Freire (1994) ao descrever as dificuldades da sua infância e adolescência consegue ver o positivo no negativo, afirmando que as condições difíceis de vida também geram saberes e que esses são expressões de resistência. A fome foi a maior dificuldade enfrentada por ele: “[...] éramos meninos antecipados em gente grande. A nossa meninice ficava espremida entre o brinquedo e o ‘trabalho’, entre a liberdade e a necessidade”. (FREIRE, 1994, p. 38). Freire sabia que havia algo errado no mundo e que “precisava de conserto”.

---

<sup>4</sup> Ver mapa urbano do município de Getúlio Vargas, no anexo C. Os bairros São José, Monte Claro, São Pelegrino e Nossa Senhora Consoladora foram assinalados em função de destacar a localização dos sujeitos da pesquisa, bem como da pesquisadora.

<sup>5</sup> A família da minha mãe veio a Getúlio Vargas – na década de 50 -em busca de recursos médicos e a família de meu pai – na década de 60 - em busca de emprego. É muito importante fazer esse registro, porque, hoje, a cidade de Getúlio Vargas não é reconhecida como um lugar de *buscas*, bem pelo contrário: os recursos médicos, a formação educacional profissionalizante e superior e as oportunidades de trabalho são buscados nas cidades próximas, principalmente, Erechim e Passo Fundo. Esse dado será analisado no terceiro capítulo ao abordar a migração dos sujeitos da pesquisa rumo a cidade de Getúlio Vargas.

Não passei fome<sup>6</sup>, de comida, na minha infância. Mas uma privação que me marcou muito, por gostar de ler, foi não ter livros. Minhas amigas, em especial duas que moravam mais próximo de minha casa, tinham várias coleções de livrinhos, disquinhos, assinatura de gibis, revistinhas e jornais. Pegava-os emprestado para lê-los em casa, além das sessões de leituras - ora silenciosas, ora em voz alta - que fazíamos em suas casas, bem como na biblioteca pública municipal. Era uma alegria levá-los para casa, tinha outro significado, pois arrumava um ambiente bem aconchegante para a leitura, sentia-me, de certa forma igualada às suas condições sociais. Elas estudavam em escola particular, eu sempre estudei em escola pública, tinha a impressão de que aprendiam mais coisas, pois tinham mais temas de casa e pesquisas interessantes para fazer. Eu as acompanhava também em suas aulas de piano, violão, natação, coral e dança. Insisti muito com minha mãe para fazer aula de dança, queria muito mesmo, mas as condições financeiras não permitiram. Até que ao mudar de escola, na quinta série, tive a oportunidade de participar, gratuitamente, de aulas de ginástica olímpica, dança e time de voleibol, participei intensamente. Também, após tantas insistências, ganhei uma bíblia infantil, que guardo até hoje. Perdi as contas de quantas vezes a li, pois era o meu único livro. Ainda que por não ter tido livros, não tenha significado ausência de contato com materiais escritos, pois minha mãe trazia do trabalho muita papelada, que servia de borrão para os temas de casa, como de instrumentos para brincadeiras.

Também sempre repetia a frase - “quero ser alguém na vida” - muitas pessoas lembram disso até hoje. Meu pai era operário de um curtume, minha mãe servente do Banco do Brasil, muitos de meus colegas, da escola pública, eram filhos de prefeito, professoras, advogados, agrônomos, contabilistas e comerciantes. A escola era central, e por atender, na época, as camadas médias e altas, supervalorizava-as, enquanto subestimava as mais inferiores, a ponto de eu achar que para ser “alguém” não poderia ser eu mesma, ou semelhante aos meus pais.

Me reporto aos meus oito anos, quando vi minha mãe chegar em casa chorando muito e dizendo que meu pai ficaria “inválido”. A princípio não compreendi o que era, mas quando ele voltou do hospital e passou a viver sentado numa cadeira

---

<sup>6</sup> Souza cita Caetano “Gente é pra brilhar, não pra morrer de fome”, adentra o conceito de fome e acrescenta “[...] um pedagógico esclarecimento: fome de comida, fome de dizer coisas, fome de ver boniteza, fome de valorização do seu jeito, fome de ser olhado/de olhar, fome de sofrer menos, fome de SER gente.” (SOUZA, 1999, p. 27).

de rodas, fui assimilando diariamente o que era. Lembro da movimentação que passou a ter em nossa casa, todas as noites muitas pessoas vinham visitá-lo, sendo que numa delas, um grupo de amigos de meu pai trouxe um “ranchinho”<sup>7</sup> em uma caixa de papelão para nos ajudar. Interiorizei neste momento, que nós éramos “pobres” necessitávamos da solidariedade dos outros. Passamos a viver com o meio salário de minha mãe e da aposentadoria por “invalidez” do meu pai.

Não demorou muito para a mãe entrar em depressão profunda, junto com ela, minha avó materna: eu tinha um pai na cadeira de rodas, uma mãe e uma avó deitadas em uma cama diuturnamente. Semelhante a Freire (1994, p. 57): “Mais do que qualquer outra coisa me percebia como se estivesse sendo expelido, jogado fora de minha própria segurança”. O medo rondava-me: medo da pobreza, das conversas que ouvia, medo do futuro, do presente e saudade do passado, onde éramos todos felizes.

Continuava reafirmando: “quero ser alguém na vida”, agora não mais por mim mesma, mas para ajudar meus pais, para fazer um mundo melhor. Diferentemente de Freire (1994, p. 70) que “Quantas vezes, à sombra das árvores da casa em que nasci e que deixara para ir morar em Jaboatão, eu os ouvi falando, mesmo que nem sempre tudo entendesse, da necessidade que o país tinha de mudar”, eu ouvia que o mundo era assim mesmo, não tinha o que fazer, tínhamos que aceitar o sofrimento para que se tornasse mais leve, mesmo nunca tendo me conformado com isso.

### **1.1.3 Limites e possibilidades ao adentrar a adultez na perspectiva das relações de e com o saber**

Provavelmente, essas experiências influenciaram na minha escolha profissional na área da educação, na qual acrescentei várias experiências profissionais desde bolsista de iniciação científica à professora universitária. Minha inserção na área da educação foi através do Curso de Pedagogia, pois o sonho de ser professora, através do Curso Normal de Magistério, não foi possível, mesmo com as várias tentativas para conseguir uma bolsa de estudo, visto a escola ser particular.

---

<sup>7</sup> Ranchinho, neste caso, equivale a uma cesta básica.

Durante a minha formação acadêmica, tive a oportunidade de participar, como bolsista do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), de uma pesquisa sobre a participação das crianças e adolescentes carentes na renda familiar; também atuar na formação dos alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária; contribuir na coordenação de uma entidade que prestava atendimento sócio-educativo a crianças e adolescentes carentes e em situação de risco; e trabalhar na formação das “normalistas” no Curso de Magistério.

Após a conclusão do Curso de Pedagogia, tive um maior envolvimento com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Passei a fazer o acompanhamento dos grupos de alfabetização do Programa Alfabetização Solidária<sup>8</sup> em municípios do interior do estado da Bahia e do Maranhão. Na época, já despertava meu interesse o fato da presença de muitas crianças, nesses grupos, o que era justificado pelo fato do casal estar estudando, ou mesmo da mãe não ter com quem deixar, então ao optarem por estudar, as mulheres tinham, necessariamente, que trazê-las consigo. Admirava os alfabetizados pela persistência em participar das aulas, pois muitos percorriam longas distâncias a pé, de bicicleta, ou mesmo de jéque, na escuridão das noites quentes do sertão nordestino, após um dia inteiro de trabalho braçal.

Na escola pública, participei do processo de implementação da modalidade de EJA - Ensino Médio, e ao conversar com os educandos descobri que aproximadamente 55% deles freqüentavam essa mesma escola quando afastaram-se dos estudos. Então, passei a investigar os motivos da desistência e os dados me inquietavam: trabalho, situação financeira, família, casamento, gravidez, filhos, marido, pai, desejos e compromissos juvenis, festa, bar, amigos, bate-papo, exército, incompatibilidade com a cultura escolar, dificuldade na aprendizagem dos conteúdos, atritos com o professor e, rigidez dos horários.

Outra questão que me inquietava, e continua me inquietando, nessa situação, é que a mesma instituição que, de certa forma, contribuiu para o afastamento das crianças, adolescentes, e jovens num processo de exclusão - revelado na postura

---

<sup>8</sup> Programa articulado pelo Conselho da Comunidade Solidária, desde 1998, dirigido a municípios com os maiores índices de analfabetismo no Brasil. Uma parceria entre as prefeituras dos municípios (garantia de instalações), universidades (capacitação dos alfabetizadores, coordenação e avaliação do curso), MEC (financiamento da metade dos custos) empresas e instituições (adoção de municípios para financiamento da outra metade dos custos). Participei desse Programa como membro da equipe da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Erechim- na capacitação dos alfabetizadores e acompanhamento dos grupos de alfabetização nos municípios de Andorinha-BA e Bacurituba-MA.

auto-suficiente, na rigidez da organização dos tempos e espaços, na incompatibilidade cultural com os educandos e no desrespeito a diversidade dos educandos - acolhe-os, num outro momento de suas vidas, com propostas diferentes de ensino e aprendizagem, de relacionamentos, de espaços educativos e de saberes. Para mim, soa como paradoxal<sup>9</sup>.

Concomitante a essas experiências, trabalhei, voluntariamente, como apoiadora pedagógica do MOVA/RS, no período de setembro de 1999 a dezembro de 2002, fazendo a formação das educadoras e o acompanhamento aos grupos de alfabetização. Esses, compostos em sua maioria por mulheres adultas, na faixa dos 36 aos 73 anos, eram donas de casa, mães, agricultoras, diaristas, empregadas domésticas, aposentadas e pensionistas. Percebi os diferentes processos de aproximação e distanciamento, em relação ao MOVA, vivenciados por cada uma delas: houve resistência ou impedimentos por parte das mulheres em aproximarem-se dos grupos de alfabetização – sendo que algumas reconheciam-se analfabetas, durante as buscas na comunidade - mas nunca participaram das aulas; outras iniciaram mas não permaneceram, se afastaram e não retornaram; houve quem realizou um movimento constante de afastamento e retorno; também aquelas que persistiram até alfabetizarem-se, outras tiveram o processo de alfabetização truncado pela interrupção da proposta da administração popular, no final do ano de 2002.

Esse envolvimento com experiências de educação de jovens e adultos, sem formação inicial específica, me desafiou a buscar a continuidade dos estudos, além do auto-didatismo, e a opção foi pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, inicialmente como aluna do Programa de Educação Continuada e em seguida como mestranda na linha de pesquisa Educação, Culturas, Ações Coletivas e Estado.

Posteriormente, ingressei na Universidade, ministrando as disciplinas de Educação Popular e EJA no Curso de Pedagogia da URI – Campus de Erechim - e coordenando um projeto de extensão na formação dos alfabetizadores do Programa Alfabetiza RS, bem como dos professores da EJA das escolas públicas estaduais na

---

<sup>9</sup> Desenvolvo essas reflexões no artigo - Inclusão e Exclusão na Escola: um paradoxo – incluso no livro de MOLL, Jaqueline; REGO, Nelson; AIGNER, Carlos (Orgs.) Saberes e Práticas na Construção de Sujeitos e Espaços Sociais. Porto Alegre: UFRGS (no prelo).



região da 15ª Coordenadoria de Educação (CRE), o que instigou e desafiou, ainda mais à reflexão, contribuindo na opção e na construção do objeto de pesquisa.

Dentre as múltiplas possibilidades e desejos, é imprescindível a opção pelo que é necessário e possível investigar. Descrevo, então, como fui me aproximando do tema e dos sujeitos dessa pesquisa.

## 1.2 DO ACERCAMENTO DO TEMA

Em meio há muitas possibilidades de temas de pesquisa, fui me aproximando da categoria vida adulta. A intenção e a atenção aos adultos, nesta investigação, estão relacionadas às minhas inquietudes quanto à sua exclusão histórica do processo de escolarização e a recente cartografia do analfabetismo no Brasil elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em parceria com Ministério da Educação e Cultura (MEC), intitulada *Mapa do Analfabetismo* (2001).

A história da educação de jovens e adultos, desde a colonização do Brasil, é marcada pela seletividade de quem deve e pode aprender. A leitura e a escrita foram monopólio dos jesuítas e da aristocracia masculina, enquanto mulheres, negros, índios e pobres ficaram à margem do processo de escolarização.

Moll (1999) faz referência as medidas vinculadas ao Pacto Colonial que objetivavam a manutenção do monopólio comercial luso:

[...] alvará de 20 de março de 1720, proibindo o despacho de livros e papéis para o Brasil, e aviso de 18 de junho de 1800 ao capitão-general de Minas, repreendendo a Câmara de Tamanduás por ter instituído uma aula de primeiras letras. (MOLL, 1999, p. 15).

O advento da república alimentou a ilusão de que o povo passaria a constituir a nação como cidadão de direitos civis, políticos e sociais. Mas, na realidade, os pobres, negros, mulheres e índios foram vistos como empecilhos à modernização do país, como irracionais e atrasados. Conforme Paludo (2001, p. 33), os segregados do projeto de modernidade brasileiro eram: “[...] indivíduos e grupos explorados economicamente, desvalorizados e discriminados culturalmente e dominados politicamente”.

Segundo Moll (1999), nesta perspectiva organizaram-se movimentos “higienistas” como a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo que mobilizou militares, católicos, cidadãos comuns no combate ao analfabetismo; e ações governamentais, a partir da Constituição de 1934, que giraram em torno de campanhas de “erradicação do analfabetismo”.

Freire considera esta concepção de analfabetismo como ingênua e astuta:

A concepção na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” – ora, como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbal preguiça.” (FREIRE, 1979, p. 13 grifos do autor).

Nas décadas de 50 e 60 cerca de 50% da população acima dos quinze anos de idade permanecia analfabeta, não tanto pela inacessibilidade à escola, mas principalmente pela incompatibilidade entre o saber instituído como legítimo e as expectativas das classes populares.

Não causa estranheza, portanto, que a movimentação em torno de uma nova educação teve sua gestação paralela à escola, no seio da organização da sociedade civil.

O **Movimento de Educação de Base (MEB)** foi criado pela Confederação Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), em parceria com o Ministério da Educação e Cultura que organizou as escolas radiofônicas.

O **Movimento de Cultura Popular (MCP)** – nascido da vontade política de Miguel Arraes – prefeito da cidade de Recife - em parceria com um grupo de líderes operários, de artistas e intelectuais, dentre eles Paulo Freire. Inspirado no modelo francês, *Peuple et Cultural*, mas constituído com o perfil radicalmente nordestino e brasileiro. Se inscreveu entre quem pensava a prática educativa-política e a ação político-educativa como práticas desocultadoras, buscando a consciência crítica das classes populares.

Organizou-se por projetos, sendo um deles o Projeto de Educação de Adultos que contemplava os **Centros de Cultura** – amplos espaços como bibliotecas populares, teatros, salões esportivos e recreativos - que abrigavam os **Círculos de Cultura** – embrião das primeiras práticas de alfabetização numa visão freireana.

Outro projeto foi o Teatro Popular organizado através de circo ambulante em que eram apresentadas peças de teatro, sessões de cinema e após a exibição, os educadores – jovens universitários (União Nacional dos Estudantes – UNE), artistas, intelectuais e líderes operários – promoviam um debate com o público sobre os temas abordados. O objetivo era a preservação das tradições da cultura popular, das festas do povo, dos enredos de suas tramas, de suas figuras lendárias, da singeleza de sua religiosidade.

Com a parceria entre o **MCP** e o Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco, foi possível a realização da experiência de alfabetização de adultos em Angicos no Rio Grande do Norte; dos cursos de realidade brasileira para grupos de educação popular dos quais se destacaram a equipe da CEPLAR (Campanha de Educação Popular da Paraíba na Paraíba) dos cursos de extensão para jovens e também a Rádio da Universidade. Não foi possível a implementação do **Plano Nacional de Alfabetização (PNA)** idealizado em parceria com o MEC, como pretensão do governo João Goulart em alfabetizar 5 milhões de brasileiros até 1965, através do “Método Paulo Freire”.

Essas mobilizações coletivas contribuíram, significativamente, na redução da taxa de analfabetismo: de 50,6% para 39,7%. Além da alteração das estatísticas e da tentativa de reinventar a educação, a preocupação central era a (trans) formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar-e-aprender:

Esses grupos tinham seus movimentos, eles tinham suas pelejas e faziam suas experiências em educação. Aí é preciso não esquecer uma coisa: educação popular e mudança social andam juntas. Essa educação renovada transforma não apenas os métodos de educar. Transforma as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação. (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 62).

Nessa época de efervescência, não faltaram esforços para “abafar” estas iniciativas e propor outros rumos para a educação de adultos. Extintos pelo Golpe Militar, e futuramente substituídos então pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Conforme Moll (1999), tanto o MOBRAL (1967) quanto o ensino supletivo (LDB 5692/71) objetivaram a formação de mão-de-obra para a indústria em desenvolvimento:

[...] as ações do Mobral e do próprio ensino supletivo buscavam formas de reprimir “os movimentos de educação que reinventavam ações junto aos grupos populares como práticas de organização, mobilização e conscientização na luta por melhores condições de vida” (Haddad, 1987, p.14). Circunscritos a processos de massificação do ensino, de transposição linear da estrutura da escola regular, de condensação de conteúdos, o ensino supletivo não atingiu a massa populacional como propalava, bem como o Mobral, por suas impropriedades pedagógicas (inclusive por sua característica de *campanha*) e intenções políticas reais, não alfabetizou a população jovem e adulta. (MOLL, 1999, p. 17).

Durante a ditadura do capital sustentada pelo braço militar, a ideologia nacional-desenvolvimentista propalada pelo ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros – é substituída pela ideologia da segurança nacional, gestada na Escola Superior de Guerra. A sucessão de atos institucionais, impostos através da força das armas, interromperam as iniciativas e processos de manifestações coletivas, censurando, perseguindo, cassando, exilando, torturando os protagonistas da história política e educacional brasileira. Foram vinte e um anos de silenciamento.

Enquanto isso, de certa forma, a igreja “assumiu” algumas dessas discussões através do trabalho da pastoral popular e das comunidades eclesiais de base. Quem desconfiaria que o “ver, julgar e agir” da Igreja estivesse fomentando a organização dos populares, através das reflexões que suscitava nas pessoas? Tanto contribuíram que quando a esquerda exilada, volta ao país, há vários movimentos populares organizados (FREI BETTO, 2000).

A partir da “redemocratização” do país na década de 80, a Constituição de 88 – na qual a educação passa a ser direito de todos – a “nova” LDB 9394/96 - que eleva o ensino de jovens e adultos à categoria de educação de jovens e adultos (EJA) – e ainda contando com os marcos conceituais internacionais de EJA – Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien na Tailândia, V Conferência Internacional de EJA em Hamburgo na Alemanha, Ação de Dackar em Senegal na África - as políticas de EJA se revelam como um “campo de ausências”:

“A ação sistemática, continuada, profícua do Estado brasileiro (em suas diferentes instâncias) no campo da educação escolar fundamental de jovens e adultos, de fato, não se consolidou.” (MOLL, 1999, p. 17).

Principalmente, as políticas de alfabetização de adultos organizadas como campanhas e programas, atreladas a mandatos governamentais, que são esquecidos e reinventados após quatro anos de existência. Às vezes, o período de

reinvenção chega a demorar até dois anos, comprovando o descaso com os sujeitos envolvidos que ficam a mercê de atendimento, desrespeitados no seu tempo de elaboração do saber, sob justificativa da burocracia. Pior ainda, quando acontece durante o mesmo programa, no intervalo de um semestre ou de um ano para outro.

Apresento alguns dados sobre o analfabetismo no Brasil, embora eu os considere anônimos, pois nessa pesquisa dedico-me às pessoas e à sua dinâmica de vida.

### 1.3 OS MAPAS DO ANALFABETISMO ADULTO NO BRASIL

**Tabela 1 - Analfabetismo por Faixa Etária<sup>10</sup>**

Faixa Etária (anos)	População			Taxa de Analfabetismo (%)		
	Brasil	RS	Getúlio Vargas	Brasil	RS	Getúlio Vargas
<b>Até 9</b>	32.918.055	1.742.647	2.696	-	-	-
<b>10 a 14</b>	17.348.067	912.080	1.538	7,3	1,6	1,2
<b>15 a 19</b>	17.939.815	966.438	1.477	5,0	1,5	0,9
<b>20 a 29</b>	29.991.180	1.623.898	2.401	7,3	2,4	1,7
<b>30 a 44</b>	35.837.167	2.331.947	3.783	10,9	3,8	3,0
<b>45 a 59</b>	21.228.857	1.545.304	2.593	19,7	9,2	6,1
<b>60 ou mais</b>	14.536.029	1.065.484	2021	35,2	20,4	18,7
<b>TOTAL</b>	<b>169.799.170</b>	<b>10.187.798</b>	<b>16.509</b>	-	-	-

Fonte: MEC/INEP, 2003 a.

Há uma semelhança entre a taxa de analfabetismo de jovens e adultos<sup>11</sup> no país, no Estado do Rio Grande do Sul e na cidade de Getúlio Vargas.

<sup>10</sup> As tabelas 1 e 2 foram elaboradas por mim, autora desse estudo, utilizando a fonte de dados do INEP, com base no Censo Demográfico e no Censo Escolar do ano 2000. O Mapa do Analfabetismo traz dados mais atuais, sobre 2001, porém apenas por regiões e estados, impossibilitando a comparação com o município. Os dados de 2001 revelam uma queda nos índices percentuais proporcionalmente às faixas etárias, não invalidando as análises das tabelas 1 e 2.

<sup>11</sup> Como a análise que interessa é a da faixa etária a partir dos 15 anos, serão ignorados os dados referentes às faixas etárias anteriores

Observando a tabela 1, há como depreender que:

- a menor taxa de analfabetismo situa-se na faixa de 15 a 19 anos, tanto no estado quanto no município;
- a taxa de analfabetismo aumenta gradativamente conforme avançam as categorias por idade, independentemente do número de pessoas que nelas se insiram;
- a maior parte da totalidade da população encontra-se na faixa dos 30 aos 44 anos;

A taxa de analfabetismo de jovens e adultos (15 anos ou mais), no país, fica em 13,6%, no Estado do Rio Grande do Sul, em 6,7% e no município de Getúlio Vargas, em 5,8%.

Nas taxas de analfabetismo, das três esferas, sobressaem mulheres, negros e pardos, ainda os inseridos no meio rural (sendo a única exceção, o município, onde o meio urbano teria o acréscimo de 0,2% no índice).

Como agravante da estatística do analfabetismo absoluto, acrescento os dados sobre o analfabetismo funcional.

**Tabela 2 – Analfabetismo Funcional<sup>12</sup>**

	<b>Taxa de Analfabetismo Funcional (%)</b>	<b>Número de Analfabetos Funcionais</b>
<b>Brasil</b>	27,8	33.221.192
<b>RS</b>	18,1	1.363.373
<b>Getúlio Vargas</b>	16,8	2.063

Fonte: MEC/INEP, 2003 a .

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece, e como analfabetas funcionais, todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas.

---

<sup>12</sup> Ver nota de rodapé nº 10.

“Usando este segundo critério, mais adequado à realidade econômica e tecnológica do mundo contemporâneo, o nosso número de analfabetos salta para mais de 30 milhões de brasileiros, considerando a população de 15 anos ou mais.” (BRASIL, 2003 b, p. 6-7).

A taxa de 13,6% de analfabetismo entre a população brasileira de 15 anos para cima equivale a mais de dezesseis milhões de analfabetos. Se forem considerados os 27,8% de analfabetos funcionais, na mesma faixa etária, o número de analfabetos praticamente dobra, passando para além de trinta e três milhões.

Segundo a recomendação da UNESCO é considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e de usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. (FONSECA, 2004).

Em recente pesquisa do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)<sup>13</sup> - 2001 consideraram-se três níveis de alfabetismo em relação às habilidades de leitura e escrita:

O nível 1 de alfabetismo corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado. [...]

O nível 2 de alfabetismo corresponde àquelas pessoas que conseguem localizar informações em textos curtos. [...] localizar informações em textos de extensão média, mesmo que a informação não apareça na mesma forma literal em que é mencionada na pergunta. [...]

O nível 3 de alfabetismo corresponde à capacidade de ler textos mais longos, podendo orientar-se por subtítulos, localizar mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas. As pessoas classificadas neste nível mostram-se capazes de relacionar partes do texto, comparar dois textos, realizar inferências e sínteses. [...] (RIBEIRO, 2003 a, p. 16 –18).

---

<sup>13</sup> “O INAF é uma iniciativa do Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa. O objetivo do INAF é oferecer à sociedade brasileira um conjunto de informações sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura, escrita e matemática da população brasileira, de modo a fomentar o debate público e subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura. Os dados do INAF são coletados anualmente junto a amostras nacionais de 2 mil pessoas, representativas da população brasileira de quinze a 64 anos, residentes em zonas urbanas e rurais em todas as regiões do país. [...]” (RIBEIRO, 2003 a, 9). Sendo que nos anos ímpares, pesquisa-se as habilidades de leitura e escrita e nos anos pares, as habilidades matemáticas. O trabalho, organizado por Vera Masagão Ribeiro, sob o título: Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF, reúne artigos de grande relevância teórica para esta investigação, tanto que sistematicamente abordo e transcrevo sua contribuição.

Essa classificação tem como pressuposto que saber ler e escrever não é uma questão pontual de tudo ou nada, mas uma competência que pode ser desenvolvida em diversos níveis e nas diversas práticas sociais de letramento<sup>14</sup>, entendido como nos usos mais comuns da escrita no ambiente doméstico, no trabalho, no lazer, na participação cidadã, na educação e na religião. Observem-se os resultados do INAF 2001<sup>15</sup>:

[...] 9% da população entre quinze e 64 anos encontram-se na situação de analfabetismo absoluto, 31% foram classificados no nível 1 de alfabetismo, 34% no nível 2 e 26% no nível 3 [...]

A maioria das pessoas classificadas como analfabetas (54%) não completou nenhuma série escolar, mas 39% completaram de uma a três séries. Quase todos pertencem às classes D e E (91%), 79% moram em municípios do interior, 43% no Nordeste e 29% no Sudeste. A faixa etária predominante nesse grupo é a de 35 a 49 anos de idade (38%), 14% tem entre 25 e 34 anos e 10% entre quinze e 24 [...]. (RIBEIRO, 2003 a, p. 18-19)

Esses dados reforçam o que venho esboçando até o momento: o ápice do analfabetismo está entre os adultos: são 38% no grupo dos 35 a 49 anos. Já no grupo dos jovens de 15 a 24 anos, a taxa cai para 10%.

No que se refere às habilidades matemáticas, segundo Fonseca (2004) – considerando habilidade matemática, a capacidade de mobilizar conhecimentos associados à quantificação, à ordenação, à orientação, e também sobre suas relações, operações e representações, aplicados à resolução de problemas similares àqueles com os quais a maior parte da população brasileira se depara cotidianamente – apenas 2% são analfabetos matemáticos, mas apenas 23% dominam habilidades matemáticas requisitadas em tarefas cotidianas.

É importante registrar que as definições de analfabetismo, portanto de analfabeto, são construções históricas, ligadas a períodos de tempo e de espaços específicos, permeadas pelas concepções de quem as produz. Por exemplo: com a primeira *Revolução da Leitura* da Idade Moderna, embora coexistissem a leitura oralizada e a silenciosa, passou-se a valorizar mais a segunda, de tal forma que

<sup>14</sup> No quarto capítulo aprofundarei a discussão sobre o termo letramento sob o olhar de diferentes autores, aproximando esse conceito à concepção freireana de alfabetização.

<sup>15</sup> Os dados foram atualizados em nova pesquisa do INAF 2003 porém revela-se que não há mudanças significativas nos níveis de alfabetismo funcional da população brasileira: 8% são analfabetos absolutos; 30% foram classificadas no nível 1; 37% no nível 2 e 25% no nível 3. (FONSECA, 2004).



“[...] a categoria de ‘analfabetismo’ designa não somente a parte da população que é totalmente iletrada, porém, mais largamente, os leitores, ainda numerosos, que somente podem compreender o texto, se o lerem em voz alta”. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 27).

E nas palavras de Freire:

Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, o analfabeto é o homem que não necessita ler, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler. (FREIRE, 1979, p. 19)

Em Ribeiro encontra-se outra caracterização, diferenciando analfabeto e analfabeto funcional:

Na linguagem corrente, o termo ‘analfabeto’ significa outras coisas além de ‘não saber ler e escrever’ é um qualitativo fortemente estigmatizante que carrega outros sentidos como ‘ignorância’, ‘burrice’, ‘chaga’, ‘cegueira’ e ‘subdesenvolvimento’. Mais recentemente, o termo ‘analfabeto funcional’ passou a ser também utilizado, estendendo todos esses estigmas não só aos chamados analfabetos absolutos (que vem diminuindo em termos percentuais e absolutos no Brasil) mas também a todos aqueles que tiveram acesso limitado à escolarização ou que têm um domínio limitado das habilidades de leitura e escrita. Nesse caso, já estamos falando de um número muito maior de ‘estigmatizados’, já que dois terços da população brasileira maior de quinze anos não têm o nível mínimo de escolarização que a Constituição garante como direito a todos: as oito séries do Ensino Fundamental. (RIBEIRO, 2003 a, p. 10, grifos da autora).

Na continuidade da justificativa quanto à focalização das pessoas adultas nesta investigação, destaco, abaixo, que o interesse por essa população vai além dos dados genéricos apresentados anteriormente.

#### 1.4 DOS DADOS GENÉRICOS ÀS MULHERES DE GETÚLIO VARGAS

É importante ressaltar que, do total de 16.509 habitantes do município de Getúlio Vargas, 12.275 são jovens e adultos (15 anos ou mais), e destes 8.397 têm mais de 30 anos de idade, equivalendo a 50, 86% da população total.

Também, foram as pessoas adultas que, em sua maioria, se envolveram com as práticas do MOVA/RS no respectivo município.

Somaram elas um total de cinquenta alfabetizandos e alfabetizadas, oriundas dos bairros da cidade e das comunidades do interior, envolvidos durante o período de setembro de 1999 a dezembro de 2002. Os homens, na faixa dos 26 aos 65 anos, eram trabalhadores operários, auxiliares de serviços gerais, agricultores e biscateiros. As mulheres, na faixa dos 36 a 73 anos, eram donas de casa, mães, agricultoras, diaristas, empregadas domésticas, aposentadas e pensionistas. Constituíram-se elas, na maioria quanto à conquista de espaço no MOVA.

Explico o fenômeno da participação de um número maior de mulheres do que de homens, apresentando alguns dados e algumas constatações referentes à prática vivenciada.

Os dados revelam que o percentual de mulheres analfabetas no município de Getúlio Vargas é de 6,5% e de homens é de 4,9%.

Das constatações, entendo que:

- Os homens possivelmente participavam em menor número por possuírem um maior vínculo com o trabalho formal diurno, horário em que se realizavam os encontros;
- Geralmente, havia um ou dois homens em cada grupo, quando havia. A maior mobilidade ocorria entre aqueles que faziam biscates, e por isso ausentavam-se freqüentemente da cidade e do grupo de alfabetização, ao qual dificilmente retornavam.
- Um elemento peculiar à experiência do MOVA na cidade de Getúlio Vargas: *grande parte dos poucos homens alfabetizandos* tinham vínculos com as mulheres – ou com as educadoras (pais, vizinhos) ou com as alfabetizadas – maridos, irmãos, filhos;
- Pode-se inferir que o constrangimento em assumir o “*não-saber*” em relação à leitura e à escrita diante das mulheres, funcionasse como um fator de desestímulo;

- As estratégias de busca de novos alfabetizandos/alfabetizandas, com figuras femininas, educadoras e alfabetizandas, podem ter contribuído para o desinteresse masculino.

Por outro lado, podem ter servido de estímulo para a participação feminina: a ânsia das mulheres em conquistar espaços além da esfera doméstica, o que não se aplica aos homens, que vivem quase todo seu tempo na esfera pública; a maior facilidade das mulheres em verbalizar suas experiências e idéias, contrapondo-se à reserva e timidez dos homens.

As poucas falas dos homens-alfabetizandos (aqui denominados A1 e A2 pois não foram consultados para autorizar esse registro) que foram registradas, em gravações, no período de 1999 a 2002, ilustram esta afirmação. A educadora pergunta: - *Você está gostando das aulas do MOVA?* - *"Claro que tô".* - *Por quê?* (insiste a educadora). - *"Por que tô aprendendo muita coisa que eu não sabia né".* (A1 participava junto com sua mãe, teve vários afastamentos motivados pelo trabalho na roça).

Outro alfabetizando: *"Eu tô aqui me sentindo muito bem em participar, tá bom, maravilhoso, tô aprendendo várias coisas que não sabia e tá ótimo mesmo. Eu tô aqui nesse lugar por ter essa oportunidade".* A educadora pergunta se mudou alguma coisa em sua vida com a participação no MOVA: *"Ah, mudô bastante porque eu tô aprendendo várias coisas que eu não sabia direito, a vida, saúde, os direitos e outras coisas mais.* A educadora continua: - *Mais pessoas podem participar das aulas?* - *"Acho que podiam mais mesmo, porque é maravilhoso quem vem, sabe como é bom".* (A2)

Até o encerramento das atividades do MOVA/RS foram envolvidos no Estado do Rio Grande do Sul um total de 209.670 (duzentos e nove mil, seiscentos e setenta) educandos, distribuídos em 6.948 (seis mil, novecentas e quarenta e oito) turmas de alfabetização. As mulheres, também, foram a maioria, conforme a investigação com uma amostra de 5% (cinco por cento) do total de turmas até 2001:

Em relação ao sexo, os 1.230 alfabetizandos e alfabetizadas do MOVA-RS estão assim distribuídos/as: 828 são do sexo feminino (F), e isso representa 67,32%, 401, do sexo masculino (M), representando 32,60%. Apenas uma pessoa não respondeu (NR). [...].(BRANDÃO, 2001, p.79)

O conjunto de elementos trabalhados até aqui, me permitiram a aproximação de outra categoria, relevante nessa investigação – mulheres. É sobre elas que discorro no próximo item.

### 1.5 AS MULHERES NA DISSERTAÇÃO

Refiro-me às mulheres, no plural, por entender a questão de gênero na perspectiva da construção social e da não-homogeneização da categoria mulher<sup>16</sup>:

[...] uma tal definição nos permite abandonar uma perspectiva que reduz as mulheres a sua condição de gênero, uma condição que, em diversas abordagens, é poderosa o suficiente para levar a desconhecer todas as demais determinações sociais como classe, raça ou etnia e idade ou geração. Quando são definidas como 'o outro', as mulheres aparecem como um bloco homogêneo, no qual a determinação de gênero, invariável no tempo e dentro da diversidade social, faz tábula rasa de todas as demais condições sociais. (CARVALHO; MOURA, 2003 p. 181)

Nesse sentido, é mister esclarecer de que mulher ou mulheres estou falando nesta investigação. São mulheres adultas, pertencentes às classes populares, que se aproximaram do MOVA/RS, na cidade de Getúlio Vargas, no período de setembro de 1999 a dezembro de 2002.

Embora compreenda que o conceito classe é original da teoria marxista, entendo que o mesmo não responde os conflitos atuais, como define Martins (2002): os protagonistas da situação social adversa, não estão mais majoritariamente nas fábricas – estão nas ruas, nas favelas e cortiços, nas invasões, nos bairros miseráveis da urbanização patológica que o novo desenvolvimento produziu.

Defino o popular, de forma historicizada, conforme Paludo (2001): na época do Brasil Colônia e Império, o popular era o povo - os homens livres, nascidos aqui ou imigrantes de pouca sorte, que ficavam à margem do desenvolvimento econômico, realizavam atividades braçais e de subsistência e também, os índios. Já

---

<sup>16</sup> No capítulo três estará explicitado o conceito de gênero e classe social para além da homogeneização da categoria mulheres das classes populares.

no Brasil República os populares são os segregados do projeto de modernidade brasileiro:

São os sem-terra, os sem-teto, os sem-comida, os negros sem dinheiro, “as mulheres pobres”, os trabalhadores da indústria, da agricultura e do comércio que não ganham o suficiente para sobreviver, os sacoleiros, as prostitutas, os velhos desamparados, as crianças e jovens de rua [...] (PALUDO, 2001, p. 33 grifos meus).

Optei pela expressão *saber*<sup>17</sup> por ter um sentido mais geral do que aprender – que implica uma situação, local, condições e pessoas que ajudam a aprender. Já a relação com o saber é relação com o mundo, e com os mundos particulares, nos quais a pessoa vive e aprende (CHARLOT, 2000). Nos relatos de vida, alguns espaços são apontados como educativos/educadores, porém no transcorrer das narrativas, identifico os saberes para além desses espaços, de modo que as mulheres vão se constituindo em cada experiência, ao mesmo tempo que compõem a própria experiência.

Pesquisar quem são as mulheres das classes populares, sujeitos dos programas de alfabetização, e como se constituem na perspectiva das relações de e com o saber, está sensivelmente conectado a minha biografia, às experiências das relações de e com saber, e aos motivos que atribuo à trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

A cidade de Getúlio Vargas, foi o cenário acolhedor de migrantes em busca de novas oportunidades de trabalho e de qualidade de vida, das mulheres e também da minha família. Cenário das relações de saber em que as mulheres das classes populares, bem como eu, estamos insertas, pois é o lugar onde residimos atualmente. Também, cenário das possibilidades de relações com o saber, das mulheres no MOVA e de minha escolarização.

O MOVA/RS/RS<sup>18</sup> foi ponto de confluência das relações das mulheres das classes populares com a leitura e a escrita, e espaço de minhas aprendizagens no convívio com esses sujeitos, e de desafio ao aprofundamento da temática sobre a vida adulta.

---

<sup>17</sup> No capítulo quatro consta a discussão detalhada do conceito das relações de e com o saber.

<sup>18</sup> No quarto capítulo, há um espaço dedicado a apresentação desse Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos tanto a nível estadual como municipal.

Considero-me “também” pesquisadora, porque sou mulher, reconheço-me oriunda das classes populares e tive a escolarização como um dos principais meios para “trânsfuga”<sup>19</sup>. Quem sabe, por ter nascido no início da Década Mundial da Mulher, acompanhando os rumores, nem sempre bem compreendidos na época, de que a imagem feminina herdada, de mães e avós, não condiziam com o momento presente, compus a minha existência a partir da categoria do inacabamento e da busca constantes.

Inspirada em Freire (1998), acredito na inconclusão dos seres humanos, principalmente quando se refere à infinita busca de ser mais. Para mim, a incompletude é ter direito de não dar respostas prontas, de mudar de idéia, de errar, de recomeçar, de duvidar, retornar, rever, de somente ouvir e não opinar de imediato, de amadurecer, de cansar, de desabafar, de precisar de ajuda, de transgredir e de reconhecer-se num processo em que cada acontecimento possa ser olhado como experiência de aprendizagem.

É recente e crescente a preocupação e/ou investimento de diversos intelectuais - dentre eles, pedagogos, antropólogos, sociólogos, filósofos, historiadores e psicólogos - em pesquisas que têm como sujeitos as classes populares com o objetivo de trazer as “informações” a partir do olhar das mesmas. Produzindo conhecimento “com” – e não “sobre” as classes populares. Dos trabalhos que conheço até o momento, existem e existirão outros, serviram-me de inspiração:

- *Fazer escola conhecendo a vida*, organizado por Paulo Freire, Adriano Nogueira e Débora Mazza (1995) – em forma de diálogo entre os intelectuais de uma equipe interdisciplinar e os representantes da Associação dos Moradores da Favela Vila Nogueira sobre a aproximação do Movimento Popular e a Educação, na perspectiva de “juntar os saberes a partir da brincadeira de transformar a realidade, de forma organizada”;
- *A fala do povo*, de Adriano Nogueira (1985), sua tese de doutoramento que aborda uma reflexão, conjunta, com os moradores da região periférica de Campinas, sobre a condição da dinâmica de “morar”, perpassando pelo sentido da escolaridade das pessoas “formadas na escola da vida”, bem como suas práticas religiosas.

---

<sup>19</sup> Termo utilizado por Charlot (2000) para designar as crianças de famílias populares que mudam de mundo graças ao sucesso escolar. Adaptado por mim, para designar o estilo de vida próprio que me **diferencia** das mulheres da família, bem como dos sujeitos dessa pesquisa.

- *Educação Popular em Busca de Alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático Popular* de Conceição Paludo (2001)- tese de doutoramento que se propôs contribuir para a busca de novas ênfases e significados das práticas de educação do popular, processadas desde a concepção de Educação Popular. Realizou um diálogo junto ao Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul (MMTR/RS), ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), ao Movimento Negro Unificado (MNU) e à Central Única dos Trabalhadores (CUT).
- *Cultura de Massa e Cultura Popular: leitura de operárias* de Ecléa Bosí (1986) – estudo referente ao relacionamento de um grupo de operárias com a comunicação de massa escrita, contribuindo no alargamento da compreensão e da cultura no meio operário.
- *Histórias de Vida, Histórias de Escola: elementos para uma pedagogia da cidade* de Jacqueline Moll (2000) – tese de doutoramento que investigou os nexos entre educação de crianças, jovens e adultos, vida urbana e escola no Morro Alto (região periférica da cidade de Porto Alegre). Aporta elementos que extrapolam a circunscrição da escola, sem prescindir dela, indicando-a como único local, nesse recorte do território urbano, como possibilidade para outros espaços.
- e principalmente, *Conversas de Mulher: a construção do feminino no cotidiano popular* de Débora Mazza (1996) – pesquisa-ação em que utilizou a linguagem como instrumento objetivador das experiências cognoscíveis das mulheres das classes populares participantes do Núcleo Comunitário de Menores da Favela Vila Nogueira em Campinas. Aprofundou três temas, o trabalho feminino, a religiosidade e a estética na ocupação do espaço, por considerá-los “abrangentes, perfiladores daquela realidade social”.

Em comum, também, o lugar reservado às falas e aos olhares dos sujeitos, na perspectiva do diálogo, nunca em detrimento da linguagem científica e analítica. Exemplar e inspirador para a sistematização dessa escrita que tem as mulheres das classes populares como sujeitos, suas histórias e suas relações de e com o saber como foco.

Numa floresta vivia um gambazinho chamado Cheiroso. Ele vivia numa árvore, pendurado de cabeça para baixo e ficava imaginando como os outros animais conseguiam viver de “cabeça para baixo”, os demais animais pensavam a mesma coisa em relação a ele, o que não lhes impedia de viverem felizes.

Até que um dia, chegaram na floresta umas pessoas diplomadas em “como fazer bichos felizes”, trouxeram consigo alguns manuais que descreviam o formato da boca de animais felizes – meia lua virada para cima – e infelizes – meia lua virada para baixo. Ao encontrarem Cheiroso, detectaram que era um animal infeliz, passando a realizar todos as lições do manual para deixá-lo feliz: o levaram em festas, parque de diversões, shoppings, etc. e nada do Cheiroso mudar o aspecto de bicho infeliz – com sua boca em meia lua virada para baixo – não se esqueçam que Cheiroso vivia de cabeça para baixo.

Certo dia, Cheiroso se cansou da situação e sentindo saudade da vida que levava na floresta, entristeceu. Os diplomados comemoraram a vitória, escreveram um livro, intitulado “Como fazer gambás sorrirem”, e partiram em busca de outros animais que necessitassem seus “préstimos”.

Cheiroso, entristecido, ficou abandonado num lugar muito sujo, até aparecer um menino, muito sensível, que observando o lugar, a posição de Cheiroso na árvore e resolve olhá-lo de outro jeito para ver o que se passava com ele, faz uma “parada de mão”, apoiando-se nos braços, enquanto as pernas vão para o alto, ficando de cabeça para baixo, ou seja, na mesma posição de Cheiroso, comprovando que o gambazinho estava vivendo muito triste nesse lugar. Então, teve a idéia de levá-lo de volta à floresta, colocando-o, com árvore e tudo em sua bicicleta. Chegando lá, Cheiroso reencontrou os amigos e voltou a ser muito feliz. -

O gambá que não sabia sorrir – de Rubem Alves



## 2 O PROCESSO DA PESQUISA

### 2.1 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS

Focalizando os pressupostos, os desafios e as aprendizagens que deram suporte a essa experiência de pesquisa, os quais serão apresentados nesse capítulo, posso antecipar minha identificação com a atuação do menino, que reparou, com empatia, o gambá, e uma certa antipatia aos personagens “diplomados” do conto.

Trouxe presente o conto para ilustrar o momento de questionamento à ciência quanto às diferentes formas de ver e explicar o mundo. Ao que Mires (1996) chamou de revolução paradigmática e Santos (1999) de paradigma emergente. Desse último, destaco as quatro teses principais: todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é auto-conhecimento; todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. (SANTOS, 1999).

Esses pressupostos, nortearam a feitura da pesquisa e me permitiram olhar as mulheres de outras perspectivas, para além da categoria “alfabetizadas do MOVA/RS”, dando visibilidade às trajetórias pessoais segundo os seus olhares, de tal forma que não falo em objeto de pesquisa, falo com os sujeitos da pesquisa.

Proponho a interlocução – mulheres, autores e pesquisadora – no intuito de aproximar teoria e prática ao fazer leituras de singularidades e apresentá-las na qualidade de exemplos, não de generalizações. Assumo as incertezas e a provisoriedade do conhecimento, valorizando o processo tanto ou mais que o produto final.

A partir desse momento, apresento os rumos da pesquisa.

Sendo a pesquisa impulsionada pelo desejo de alcançar o desconhecido, pela ânsia da descoberta do novo – ou de olhar o já conhecido de outras perspectivas buscando ir além do manifesto - pela ousadia de escrever sobre processos e não apenas descrever categorias estanques, me permiti trilhar caminhos desconhecidos, pois concordo com a afirmação de João da Cruz (apud KOVADLOFF, 2003, p. 118):

“para chegar ao lugar que não conheces [...] deves optar pelo caminho que não conheces”. E acrescento que corri o risco de falhar, de avançar e retroceder, de aproximar ou distanciar intenções e ações, de navegar pelas incertezas, enfrentar desafios e crescer com as aprendizagens enquanto alguém que se pretende pesquisadora, fruto, contudo, daquilo em que acredito.

Considero importante não ocultar as primeiras idéias sobre as incursões metodológicas da pesquisa, portanto, escrevo sobre seu processo de desenvolvimento, pois conforme Bosi (2003, p. 61), “Nossas falhas, longe de serem um entrave, irão, se compreendidas, aplainar o caminho dos estudiosos que nos agradecerão por tê-las apontado”. E vou além, destacando a relevância de deixar transparecer a noção de processo da construção da pesquisa, bem como a dificuldade de expressar a concretude da vida das mulheres, com a devida face dinâmica e processual com que se apresentam no cotidiano, através de palavras num texto escrito – pois como nos alerta Mires (1996) as palavras nunca dão conta das coisas que querem significar.

Nesse sentido, realizo uma pesquisa qualitativa, tendo presente as cinco características básicas que configuram esse tipo de pesquisa em educação:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (BOGDAN E BIKLEN APUD LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-12).

Busco aproximações de três princípios da etnografia – ruptura metodológica, inversão temática, exigência do estudo da totalidade - e utilizo algumas técnicas que foram adaptadas para o contexto da pesquisa – a observação participante e a descrição densa. Considero importante os princípios e técnicas da etnografia, embora, tenha consciência de que faço uso não exaustivo dos mesmos.

Dos princípios da etnografia sistematizados por Laplatine (1989), destaco três, dos quais me aproximo nesta investigação: o primeiro – uma *ruptura metodológica* que se expressa através da prioridade dada à experiência pessoal do ‘campo’ onde a compreensão, se dá mais além das manifestações exteriores, pois é interiorizada nas significações que os indivíduos atribuem a seus comportamentos; o

segundo – uma *inversão temática* que ao se dedicar ao estudo do infinitamente pequeno e do cotidiano dá atenção especial a materiais residuais que por muito tempo foram considerados indignos de uma atividade tão nobre como a científica; o terceiro – a *exigência do estudo da totalidade* em que o menor fenômeno é apreendido na multiplicidade de suas dimensões.

O cenário da pesquisa é dinâmico, modifica-se à medida que modifica os sujeitos, e esses o modificam. A investigação tem um foco e uma intencionalidade, buscando responder quem são essas mulheres das classes populares, sujeitos dos programas de alfabetização de adultos, e como se constituem na perspectiva das relações de e com o saber. Para tanto, apresento relatos de vida como estratégia de pesquisa, dentro da perspectiva das memórias dos sujeitos.

Uma discussão sobre a (re) valorização da memória oral como um instrumento precioso da construção da crônica do cotidiano é feita por Bosi (2003) que não deixa de alertar para o risco da ideologização da história do cotidiano como se essa fosse o avesso da história oficial. Compactuo com a autora na centralidade dada à palavra dos sujeitos - “os velhos as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camadas da população excluídas da história ensinada na escola, tomam a palavra” (BOSI, 2003, p. 15) - como alternativa para desvendar além do manifesto, e não o seu avesso: “A história, que se apóia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios” (BOSI, 2003, p. 15).

A memória oral está associada às abordagens propostas pela história oral<sup>20</sup>, sendo que ambas, por vezes, são confundidas.

A relevância social e política da história oral, é defendida por Thompson (1998) ao considerá-la uma ampliação de áreas tradicionais da história em que a gente comum, as mulheres, os negros, fazem parte do conjunto diferente de heróis, tanto quanto os líderes, os homens e os brancos, respectivamente. Meihy (2000) aponta a função política da história oral, enquanto democracia e direito de saber.

---

<sup>20</sup> A história oral é fruto do debate de teorias e metodologias da história, e a conseqüente proliferação de novos temas e problemas. As discussões eram influenciadas especialmente por historiadores franceses, como Jacques Le Goff, Georges Duby e Philippe Ariès. Dava-se o emergir da “Nova História” no Brasil, propondo a rediscussão epistemológica, a introdução de novos temas como a cultura e as mentalidades. Também a leitura de historiadores ingleses como E . P. Thompson e Hosbsbawn, trouxe novos enfoques para estudos sobre a Revolução Industrial e a Classe Operária, por exemplo. (MEINERZ, 1999, p.11).

A sensibilidade da história oral em relação aos sujeitos comuns, e às suas trajetórias, é expressa nesse exemplo:

A história que, antes, só podia chorar pelo rei Carlos I sobre o cadafalso, pode agora compartilhar da mágoa que o velho viúvo analfabeto, Nate Schaw, lavrador negro do Alabama, duas vezes preso, sofreu com a perda de sua esposa Hannah. (THOMPSON, 1998, p. 335)

Além do reconhecimento externo, das pessoas simples como produtores da história, oportuniza o auto- (re) conhecimento e o re-encontro com seus semelhantes: “A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas”. (THOMPSON, 1998, p. 337). Penso que os próprios questionamentos desestabilizam a situação, aparentemente, natural e mobilizam o sujeito à reflexão pois, segundo Giddens (2002) a consciência reflexiva é característica de toda ação humana. Nesse caso, a memória deixa de ter um caráter de restauração e passa a ser memória geradora do futuro (BOSI, 2003).

As modalidades da história oral, conforme Meihy (2000) – história oral de vida, história oral temática e tradição oral – se diferenciam pelas características de método ou técnica e definem os rumos do trabalho e da entrevista.

A *história oral de vida* contempla o conjunto da experiência de vida de uma pessoa e tem característica de método. O sujeito primordial é o depoente que tem maior liberdade para dissertar o mais livremente possível sobre sua experiência pessoal. Nas entrevistas, as perguntas são amplas, organizadas em blocos divididos em seqüências temporais-cronológicas de forma a indicar grandes acontecimentos, pois geralmente os sujeitos substituem a idéia de seqüência dos acontecimentos pela opção de assuntos marcantes. Confluindo com Bosi (2003) quando afirma haver uma valorização subjetiva dos detalhes, quando o sujeito realiza uma ordenação pessoal que obedece a uma lógica afetiva e não cronológica. O roteiro é menos factual, mais vinculado a narrativas pessoais mediante impressões, sentimentos e sonhos, permitindo explorar aspectos da intimidade individual. O entrevistador participa como estimulador, jamais como confrontador, portanto deve falar pouco, permitindo que a memória flua.

A *história oral temática* caracteriza-se como técnica. Equivale o uso da documentação oral ao uso das fontes escritas, articulando diálogos com outros documentos. Segundo Meihy (2000) a história oral temática tem características bem

diferentes da história oral de vida, pois os detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam, na medida que revelam aspectos úteis à informação temática central.

A história de vida, além da relevância social e política apontada por Thompson (1998) e Meihy (2000), tem reconhecimento científico, defendido por Becker (1997). Pela riqueza de detalhes, pode ser útil para fornecer uma visão do lado subjetivo de processos institucionais estudados com muita frequência; propiciar uma base sobre a qual as proposições sobre determinada área possam ser feitas de modo realista, e a mais fundamental das contribuições, pode dar um sentido à noção de processo. “Assim, é por conferir uma base realista à nossa imagem de processo subjacente que a história de vida serve aos propósitos de verificar pressuposições, lançar luz sobre organizações e reorientar campos estagnados”. (BECKER, 1997, p. 111).

Meihy (2000) também se refere à cientificidade da história oral reconhecendo-a como instrumento capaz de pôr novos elementos à disposição dos interessados na leitura da sociedade, mas aponta para a possibilidade de aproximar-se mais com a literatura e a arte pelos processos criativos.

Meihy (2000) fala em história oral, já Bosi (2003) refere-se à memória oral. A tensão entre as semelhanças e as diferenças entre elas, é trabalhada por Meihy (2000):

História oral se vale de depoimentos que implicam memórias, mas estas não se confundem com a memória. Memórias são lembranças organizadas segundo uma lógica subjetiva que seleciona e articula elementos que nem sempre correspondem a fatos concretos, objetivos e materiais. (MEIHY, 2000, p. 93-94).

[...] a forma de condução da entrevista varia num e noutro caso. Na história oral, busca-se ou o registro da experiência vivencial ou informações. Com elas constitui-se um documento objetivo que ou vale por si, e nesse caso dispensa análise, ou é equiparado com outros discursos ou documentos. Nos estudos sobre memória, [...] o objetivo é notar os trajetos das lembranças e os lapsos de esquecimentos individuais e coletivos. Ainda que isso faça parte da história, não a própria história. (MEIHY, 2000, p. 96).

Então, ao compreender a história oral como uma metodologia da História, que tem a função “mediadora entre uma solução que se baseia em documentos escritos (história) e outra (memória) que se estrutura, quase exclusivamente, apoiada nas

transmissões orais” (MEIHY, 2000, p. 93) concebo que essa investigação tende mais à estratégia da memória oral, mais especificamente, relatos de vida.

Moll (2000, p. 31) define tanto os relatos de vida quanto as entrevistas “como instrumentos metodológicos tributários da *valorização dos saberes e representações dos sujeitos sociais* acerca das questões implicadas no processo de investigação [...]” Considera os relatos de vida próximos das histórias de vida:

[...] relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu e narrativa linear individual dos acontecimentos que nele considera significativos. (QUEIROZ, APUD MOLL, 2000, p. 31).

Conforme Meihy (2000) há necessidade de definir de qual tipo de memória se fala, ou seja, ao referir-se à memória, evoca-se a identidade do grupo. As memórias podem ser individuais, sociais ou coletivas.

A memória individual só se explica em virtude de sua inscrição no conjunto social das demais memórias.

A memória social é o conjunto das manifestações de grupos que preservam visões articuladas sobre si e sobre o mundo.

Já, a memória coletiva, pertence a uma parcela menor. Especifica uma problemática grave que reúne pessoas e possibilita o ordenamento identitário marcado por afinidades politicamente estabelecidas.

Nesse sentido, concebo como viável e coerente a opção metodológica pela pesquisa qualitativa, que busca inspiração nos princípios da etnografia e desenvolve-se através das memórias dos sujeitos, com o uso das estratégias: observações e entrevistas que se constituíram nos relatos de vida.

Mais especificamente, a memória coletiva, por se tratar das mulheres das classes populares, sujeitos dos programas de alfabetização de adultos, e como se constituem na perspectiva das relações de e com o saber. É sobre elas que desenvolvo o próximo item.

## 2.2 AS MULHERES DESSE ESTUDO

A escolha dos sujeitos da pesquisa pode ser feita com base em uma, em algumas ou em um conjunto maior de entrevistados. Porém, qualquer das três opções implica justificar a escolha dos sujeitos baseada em critérios de seleção.

Uma atenção especial é dada à singularidade das histórias, portanto aos sujeitos, pois as entrevistas não representarão um conjunto. O conjunto das histórias propõe discussão sobre as motivações individuais, serve para que, se equiparadas, elas forneçam elementos capazes de iluminar o conjunto das individualidades que se sustentam sob alguns traços comuns (MEIHY, 2000).

Então, mesmo optando por descrever e narrar o perfil das mulheres adultas das classes populares, não pretendo, em nenhum momento, generalizá-las enquanto uma categoria social e histórica homogênea e nem tomar as depoentes, de certa forma classificadas em critérios, enquanto representantes das demais mulheres que não participaram da pesquisa.

No capítulo anterior situo como cheguei até às mulheres que foram alfabetizadas do MOVA, portanto, resta-me aqui dizer dos critérios para a escolha dentre elas. Respeitei os critérios apontados no projeto de pesquisa por contemplarem a multiplicidade de situações e singularidades das histórias femininas que se fizeram notáveis, ou por mim foram notadas, no MOVA. Concomitante, apresento os respectivos nomes das mulheres entrevistadas<sup>21</sup>:

- As que eram analfabetas ao chegar ao grupo de alfabetização e letramento (não dominavam a leitura e a escrita) – Zeli;
- As analfabetas funcionais (já tinham algum conhecimento da leitura e da escrita, limitado pelo difícil acesso à escolarização) – Mari;
- As que deram continuidade ao processo de alfabetização na EJA – Lina;
- As itinerantes (alternância entre a permanência e o afastamento temporário dos grupos de alfabetização) – Dona Dora.

---

<sup>21</sup> Todas elas, ao assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido, optaram por manter o próprio nome, porém, decidi atribuir-lhes nomes fictícios no intuito de preservar sua intimidade.

Tive a intenção, e fiz algumas tentativas, de incluir os relatos das mulheres que nunca participaram do MOVA/RS, as quais caracterizei como alfabetizandas em potencial, pois receberam vários convites e reconheceram-se analfabetas. Desejei acolher esses relatos, na pretensão de trazer o olhar do inatingível, do silencioso, demonstrando as limitações do espaço-tempo do MOVA/RS no município de Getúlio Vargas. Porém, as mulheres contatadas não se dispuseram a falar sobre algo, a princípio “estranho” a suas histórias.

Para os dois primeiros critérios, dei preferência àquelas que permaneceram até a finalização das atividades do MOVA pela maior facilidade de localizá-las e de mobilizá-las à participação na pesquisa, pois os vínculos eram mais recentes. O que não se aplica aos outros dois critérios: em relação ao terceiro, a localização foi fácil, pois busquei informações na única escola do município a oferecer a pós-alfabetização, fui informada de que apenas uma das alunas havia sido alfabetizada do MOVA. Já, em relação ao quarto critério, optei pelo caso mais popular – conhecido e comentado pelas educadoras nas reuniões de formação do MOVA.

Um elemento comum a todas foi a disponibilidade de tempo e a predisposição para realizar os relatos. Abaixo, descrevo como se deu o processo de aproximação para com elas.

### 2.3 O PROCESSO DE APROXIMAÇÃO COM OS SUJEITOS

Bosi (2003) denomina como pré-entrevista o que a metodologia chama de “estudo exploratório”, defendendo a sua relevância,

[...] não só porque ela nos ensina a fazer e refazer o futuro do roteiro da entrevista. Desse encontro prévio é que se podem extrair questões na linguagem usual do depoente, detectando temas promissores. A pré-entrevista abre caminhos para a investigação. (BOSI, 2003, p. 60).

Realizei os primeiros contatos, ou pré-entrevista, com cada uma delas em suas casas, com a exceção de Lina, por motivo de tê-la localizado na escola. Concordo com Bosi, a respeito desse momento imprescindível à coleta de dados, que para mim foi re-encontrá-las, reavivar as relações já construídas no MOVA/RS,



além de apresentar-lhes as intenções da pesquisa e saber da possibilidade de suas participações.

Dessa embrionária mirada, emergiram os primeiros elementos dos meus registros quanto ao momento presente vivido por elas, pois a conversa foi pautada nas questões “como estão?, o que andam fazendo em casa, fora de casa?” Também surgiram algumas lembranças dos “bons” momentos vividos nos grupos de alfabetização do MOVA/RS.

Em seguida, realizei a coleta de dados sempre com o agendamento das datas, geralmente por telefone, ou na impossibilidade desse meio, através de uma visita, adequando-me aos dias da semana e horários sugeridos por elas. A idéia inicial era realizar um encontro coletivo com todas as participantes para instigarmos as memórias das experiências vivenciadas no MOVA, o que não foi possível, justamente por não conciliarmos os horários e situações pessoais complexas que variaram desde a recente perda do marido, problemas de saúde do filho, trabalho e estudo.

A princípio, pensei como alternativa, utilizar o recurso do gravador para que todas pudessem ouvir-se, oportunizando reavivar as memórias, ou indo mais além, semelhante ao que Bosi (2003) chamou de escuta grupal - uma experiência prazerosa e iluminadora, fonte de discussão de pontos comuns, possibilitadora de transcendência de lembranças pontuais a reconhecer-se como uma singularidade na totalidade.

Mas, consegui gravar apenas as entrevistas com duas delas, com as outras duas não foi possível. Mari não possibilitou estabelecer um vínculo de confiança que me autorizasse a gravar sua fala, já com Zeli, ao contrário, estabelecemos um vínculo de confiança, mas não arrisquei pedir para gravar as falas, para não romper a espontaneidade e a naturalidade com que a conversa fluía, para além das respostas às perguntas feitas.

Sobre essa experiência com o gravador, é importante registrar que deve haver um acordo prévio de como será utilizado, o que será feito com as falas e quem terá acesso às mesmas, procurando deixar a pessoa bem a vontade. Para Lina, pedi que aproximasse o gravador de sua boca, e que agisse como se estivesse falando ao telefone. Cheguei a dizer à Dona Dora para que fizesse de conta que o gravador era um dos meus ouvidos e que, para não correr o risco de perder alguma

informação, ele era um recurso importante. Considerando que Dona Dora foi a quarta mulher a ser entrevistada, eu já estava mais experiente.

Assim, não consegui fazer com que todas se ouvissem, e pensando melhor, deixei de correr o risco de repetição das falas através da simples concordância com a outra, ou ainda de comparações, dispensáveis. Em vários relatos sobre a experiência no MOVA, fizeram comparações com colegas do grupo de alfabetização referindo-se às mesmas como “mais estudadas”, “mais adiantadas”. Todas elas lembraram-se das outras participantes da pesquisa, sendo mais próxima à relação entre Zeli e Mari e entre Dona Dora e Lina, pela proximidade de suas residências e pela participação delas, nos mesmos grupos de alfabetização.

Acabei sendo a mediadora da interlocução entre elas, sem mesmo que se encontrassem. Com exceção de Mari e Zeli que a partir do primeiro contato, passaram a me receber juntas, alternando suas casas. Apenas o último encontro foi individual, por solicitação minha.

Através da observação participante realizada no ambiente cotidiano das mulheres, presenciei múltiplos momentos desde trabalhos domésticos, atividades de geração de renda, descanso, recepção de visitas até o estudo na escola. No projeto de dissertação, havia previsto no cronograma um mês determinado para a realização das entrevistas, porém com a intenção de vivenciar a dinâmica processual da vida das mulheres, isso seria inviável. Então, programei encontros mais distanciados em que elas sempre me situavam dos acontecimentos nos intervalos. Devido aos vínculos construídos com cada mulher, de forma distinta, se diferenciaram o número de encontros e as situações. Segue o itinerário personalizado, com as respectivas datas:

- Zeli: três encontros - 15 e 29 de setembro e 09 de dezembro/2004 – desses, dois em sua casa, e um na casa da Mari, sendo apenas um encontro individual.
- Mari: cinco encontros – 10, 15 e 29 de setembro, 05 de outubro e 09 de dezembro/2004 – desses, um na casa da Zeli, um na minha casa, e três em sua casa. Destes, dois encontros foram bipessoais com a Zeli.
- Lina: três encontros – 16 de setembro, 15 de outubro e 21 de dezembro/2004 - dois na escola, um em minha casa.
- Dona Dora: dois encontros em sua casa – 21 e 23 de dezembro/2004.

Interessante é o fato de que não foi o número de encontros que determinou a quantidade ou qualidade dos depoimentos. Cito, nesse sentido, dois exemplos extremos: com Dona Dora realizei o menor número de encontros, mas devido à sua espontaneidade, os relatos mais densos foram os seus. A única a ressaltar os elementos da formação do bairro onde mora.

Bosi (2003) discorre que através das histórias de vida, nesse caso relatos de vida, pode-se acompanhar as transformações do espaço urbano.

A fisionomia amadurece, as arestas se arredondam, as retas se abrandam e o bairro acompanha o ritmo da respiração e da vida dos seus moradores. Suas histórias se misturam e nós começamos a enxergar nas ruas o que nunca víamos, mas nos contaram. (BOSI, 2003, p. 74).

Com Mari realizei o maior número de encontros, porém, dentre todas as mulheres, é a de que tenho menor número de relatos, devido suas falas contidas a respeito de sua história de vida, pois ateu-se muito aos fatos presentes, principalmente em relação ao filho.

Quanto ao tempo de cada encontro, ficou entre duas a três horas e meia, conforme a disponibilidade das mulheres, o desenvolvimento dos temas e as interrupções por terceiros.

Segundo Meihy (2000, p. 87) não é o acúmulo de horas que caracteriza uma boa entrevista: “Mais vale um clima sincero e fraterno que a repetição de perguntas ou a retomada exaustiva de temas que sempre voltam com conteúdo diferente”.

Optei, dentre as modalidades de entrevista - não estruturada, estruturada e semi-estruturada – apontadas por Lüdke e André (1986) pela última que se situa entre os dois tipos extremos (não estruturada e estruturada) de forma que a entrevista se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, no qual o entrevistador faz as adaptações necessárias. Dessa forma, considerei o roteiro de investigação como um alinhavo para posterior costura (apêndice 1).

Essa flexibilidade, possibilitou que o “inédito inesperado” fosse valorizado como dado relevante. De acordo com Gómez (2000, p. 107), no que se refere aos acontecimentos anômalos e imprevistos “Todos os resultados, previstos ou não,

devem ser considerados como informações possivelmente úteis para interpretar e compreender a complexidade da realidade natural”.

Inclusive os agendamentos das entrevistas, através de uma ligação telefônica, abriam caminhos para a posterior investigação. Muitas informações se anunciavam no tom da voz, na descrição dos compromissos para os próximos dias e na previsão de disponibilidade de tempo para me receber, sempre contextualizados à época, aos estilos próprios de vida, e, a vida compreendida como trajetória que se modifica no tempo e no espaço, jamais como estagnação.

Outro procedimento, interessante, preliminarmente ao início de uma nova conversa, realizar a leitura dos registros, sistematizados, em relação ao encontro anterior, possibilitando que ouvissem a si mesmas, através do que eu havia escrito, evitando, a repetição de idéias, ou mesmo a reformulação de alguma expressão. Também foi possível, acrescentar informações, complementar suas histórias, ou ainda dizer das (in) compreensões e da fidedignidade dos mesmos.

No momento da leitura, perceber as reações emocionadas como lágrimas nos olhos e admiração, ao ouvir os detalhes de sua própria história, foi gratificante. Um exemplo: o comentário emocionado de Lina, numa de minhas leituras: *Esta é a minha vida, nada é inventado*. Em seguida, pediu uma cópia de tudo para que pudesse mostrar aos filhos e guardar, pois ali não continha toda a vida dela, *mas boa parte*, como ela mesma afirmou.

Bosi (2003, p. 66) concorda com a devolução do depoimento ao seu autor, pois assim como o intelectual, o “memoralista”, tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou: “Mesmo a mais simples das pessoas tem esse direito, sem o qual a narrativa parece roubada”.

Quanto à opção das mulheres selecionarem parte de suas histórias para serem narradas, Meihy (2000) considera relevante que o depoente tenha ampla liberdade para expressar e revelar o que a própria consciência ou memória libera. Já Becker (1997) diz dessa possibilidade em trabalhos auto-biográficos em que o autor seleciona o material, apresentando um retrato de si, podendo ignorar o trivial ou o desagradável a ele, mesmo sendo de interesse coletivo.

A partir de agora, descrevo como foi se constituindo esse olhar, de forma processual, pois é nítido o avanço tanto nas reflexões como na escrita dos relatos de vida.

## 2.4 O PROCESSO DA CONSTITUIÇÃO DESSE OLHAR

Cumprido esse primeiro momento da coleta dos relatos orais, através da gravação e registros, passei à fase da elaboração do documento escrito na transcrição fiel dos depoimentos, que somou cinqüenta páginas.

Após, realizei várias leituras desses registros, objetivando elencar as possíveis categorias de análise. A princípio, construí uma rede contendo no centro “as mulheres das classes populares”, ligando-se aos demais elementos comuns identificados nos relatos: gênero, classe social, infância, juventude, casamento, maternidade, rupturas – viuvez, separação – e novas relações, amizades, trabalho e subsistência, espaços educativos (família, igreja, pastorais, partido político, grupos da terceira idade, escola de pais, MOVA, EJA e outros programas de alfabetização), mudança, inacabamento, exemplaridade, coragem, força, sonhos, etc. A cada leitura dos registros, a rede foi sendo transformada, pois no interior das categorias comuns, fui acrescentando os elementos singulares de cada uma das mulheres. Por exemplo, na categoria trabalho, há várias distinções entre elas – trabalho formal, informal, confluindo no trabalho doméstico.

Realizei leituras da própria rede, buscando respostas à questão central: Quem são as mulheres das classes populares? Até esse momento, tinha como segunda questão, “quais os sentidos atribuídos aos saberes adquiridos no decorrer da vida?” pois acreditava que os saberes estavam entrelaçados para além dos espaços tidos como educativos, e que a cada experiência elas iam se compondo como mulheres: ser mãe, enviuvar, trabalhar, sofrer, conquistar, mudar, etc. Portanto, não identificavam, nos relatos, os sentidos atribuídos aos saberes.

Então, ao reler Charlot (2000) que diferencia as relações de saber e as relações com o saber, destacando as relações com o saber como objeto de pesquisa, dei-me conta de que as respostas estavam a exigir uma nova questão. Como aquele pensamento anônimo, que diz mais ou menos assim: “quando achei que tinha encontrado todas as respostas, veio a vida e me fez um nova pergunta”.

Assim, reformulei o problema: Quem são as mulheres das classes populares, sujeitos dos programas de alfabetização de adultos, e como se constituem na perspectiva das relações de e com o saber? Passei a visualizar todas as experiências de vida como relações de saber e pincei o MOVA/RS na cidade de

Getúlio Vargas como espaço de confluência para as relações com o saber, entendendo a leitura e a escrita como o saber-objeto buscado em comum por elas.

Construí um sumário provisório, organizando as categorias desenhadas na rede, e a partir daí, fui desenvolvendo a escrita através da interlocução com os relatos e os referenciais teóricos que ampararam cada categoria: gênero e classe social como categorias aparentes. Para além do visível: a educação e a escolarização na infância, a adulez precoce, o casamento e a maternidade com ênfase na dimensão do cuidado para com o outro, a separação e a viuvez bem como as novas relações e perspectivas a partir desses rompimentos; a subsistência – o trabalho formal e informal; o trabalho doméstico como uma dimensão do cuidado para com o outro; as relações de saber e as relações com o saber, tendo o MOVA/RS na cidade de Getúlio Vargas como ponto de confluência.

Lippmann descreve um homem de negócios, em viagem, contemplando paisagens sem ver nada, a não ser possibilidades de loteamento. Esse homem costuma apreciar vistas em quadros pendurados na sala de visitas: um pôr-do-sol rosado, uma torre de igreja com uma lua prateada, por exemplo. Um belo dia, vai ao campo e viaja durante horas sem ver uma única “paisagem”. Nisso, o sol se põe, numa atmosfera cor-de-rosa. Ele imediatamente reconhece a cena e exclama: finalmente uma paisagem bonita!

No trato com as pessoas isso acontece freqüentemente. Elas nos aparecem como que embaçadas pelo esteriótipo, e é preciso tempo e amizade para um trabalho paciente de limpeza e reconstituição da figura do amigo, cujos contornos procuramos salvar cada dia do perigo de uma definição congeladora.

BOSI (2003) .

### **3 AS MULHERES DAS CLASSES POPULARES E SUAS HISTÓRIAS**

#### **3.1. O MOSAICO ENQUANTO METÁFORA DOS RELATOS DE VIDA**

O mosaico foi uma das primeiras manifestações culturais do homem, tal como a pintura e a escultura. Foi muito desenvolvido entre os romanos e utilizado, com profusão, nos edifícios bizantinos e igrejas italianas. É a arte milenar de criar desenhos figurativos ou geométricos incrustando em cimento, pedaços de vidro, pedra ou outros materiais bastante resistentes. Devido ao trabalho artesanal, que cria motivos complexos e diversificados, cada obra é única e nada fácil de ser reproduzida.

Nos Fóruns Sociais Mundiais realizados em Porto Alegre o mosaico “cidadão” foi eleito como um dos símbolos do caminho para a Paz. A cada edição do fórum ele recebe novas pedras, de diferentes formas e cores, representando a diversidade dos povos e a participação coletiva na construção processual de um novo mundo.

Nesse trabalho, o mosaico foi escolhido para representar os relatos de vidas das mulheres das classes populares. Cada relato de vida está compondo uma figura própria com as peças que vão sendo agregadas no cotidiano. Dessa forma, as figuras não são definitivas, nem tão nítidas. Nas diferentes figuras, é possível visualizar algumas peças semelhantes, mas desiguais, com espessuras e cores próprias, tendo em comum a resistência dos materiais e a relação com outras figuras que, numa dimensão maior, no mosaico da humanidade, representam apenas uma peça. Assim, considero essa pesquisa uma figura e, ao mesmo tempo, uma pequena peça no mosaico do conhecimento produzido sobre o mundo.

A imagem do mosaico é considerada útil para pensar o empreendimento científico das histórias de vida, nesse caso, relatos de vida:



Cada peça acrescentada num mosaico contribui um pouco para nossa compreensão do quadro como um todo. Quando muitas peças já foram colocadas, podemos ver, mais ou menos claramente, os objetos e as pessoas que estão no quadro, e sua relação uns com os outros. Diferentes fragmentos contribuem diferentemente para nossa compreensão: alguns são úteis por sua cor, outros porque realçam os contornos de um objeto. Nenhuma das peças tem função maior a cumprir [...]. (BECKER, 1997, p. 104)

Início esse capítulo, apresentando brevemente as autoras das figuras, pois logo em seguida vou acrescentando, sutilmente, as peças ou os fragmentos que as compõem. Creio não correr o risco de ser interpretada às avessas, ou seja, do ponto de vista determinista que decompõe o todo em partículas possíveis, para ir descrevendo da parte mais simples à mais complexa. A idéia é diametralmente oposta: ir constituindo as figuras conforme as peças que forem sendo apresentadas pelas próprias autoras, daí a relação com a metáfora do mosaico.

Cada mulher teve um estilo próprio de contar a sua história, que pode ser entendido conforme as formas narrativas da história oral, segundo Meihy (2000): 1) *narrativas de vidas públicas* – quase sempre são políticos, artistas, esportistas que contam suas histórias pautadas em uma imagem que precisa ser zelada; 2) *narrativas épicas* – geralmente constituem-se de figuras que lêem a própria história contada de maneira heróica e sempre triunfal, que passam por grandes alterações quer na vida pessoal quer nas transformações históricas. Mesmo quando existem casos de fracassos, estes são mostrados como uma espécie de vitória moral; 3) *narrativas trágicas*- narradores que contam sua vida de maneira dramática, pelas agruras da vida desenvolvem maneiras amarguradas de contar a própria experiência; 4) *narradores cômicos* – aqueles que relatam experiências com uma dose exagerada de humor ou picardia; 5) *Mescla de várias soluções narrativas* – a maioria das pessoas conta a sua história conjugando tanto a tragédia, quanto o humor com factualismos, sentido épico e trágico.

Bosi (2003, p. 44) sugere que o “sujeito mnêmico não lembra uma ou outra imagem. Ele evoca, dá voz, faz falar, diz de novo o conteúdo de suas vivências”.

Não faço uma classificação rigorosa da tipologia dos relatos de vida, mas arrisco explicitar a minha percepção quanto às falas das mulheres: é possível identificar uma mescla das várias soluções narrativas. Dependendo do assunto a ser relatado, e a época da vida a ser lembrado, mudaram as expressões faciais, o

tom da voz, calaram-se os risos e os olhos encheram-se de lágrimas. Em muitas situações, narraram os fatos em forma de diálogos dando vida, concretude e presença aos relatos.

A seguir apresento, sumariamente, Zeli, Mari, Lina e Dona Dora, pois é através dos relatos de vida que elas compõem suas histórias.

### 3.2. AS AUTORAS DAS FIGURAS – AS MULHERES DAS CLASSES POPULARES

*Zeli* - Natural de Francisco Beltrão - PR, veio migrando com o marido e as filhas até se estabelecerem na cidade de Getúlio Vargas-RS, sempre em busca de melhores condições de vida. Frequentou a escola por pouco tempo na infância, chegando às aulas do MOVA/RS praticamente analfabeta. É viúva há poucos meses, tem quatro filhas, e dois netos, mora sozinha. Está com quarenta e sete anos, usa cabelos lisos e curtos de cor castanha, os olhos são claros, e a sua pele é branca<sup>22</sup>. É delicada, fala calma e pausadamente, gosta de embelezar-se, de cuidar da casa e fazer caminhadas. Diz estar vivendo uma das melhores fases da sua vida.

*Mari* - Natural de Bom Retiro do Sul- RS, estudou até os quatorze anos, “por obrigação”. É alfabetizada, mas buscou o MOVA/RS para aprender outras coisas e de um jeito diferente. É viúva há uns dez anos, mãe de três filhos. Mora com o companheiro há nove anos, e segundo ela – os bons momentos vividos foram nesse período. Também cuida do filho mais novo que tem vários problemas de saúde. Fixou residência em Getúlio Vargas por motivo da profissão do companheiro. Está com cinquenta e um anos, usa cabelos cacheados, longos e acobreados, pele parda, olhos escuros. É vaidosa, em relação à sua aparência, frequentou academia de ginástica por um período. É alegre, determinada em seus objetivos, e muito crítica em suas relações com os outros.

*Lina* - Natural de Soledade - RS, veio morar em Getúlio Vargas por motivo de seu casamento. É viúva há treze anos, tem três filhos – dois meninos que moram com ela, e uma menina que reside próximo de sua casa – e um neto. Atualmente, trabalha como doméstica, e além de ter participado do MOVA/RS dá continuidade aos estudos na EJA, numa escola pública, faz parte de pastorais, partido político e

---

<sup>22</sup> Utilizo os termos “branca, indígena, parda ou preta” para designar a cor/raça das mulheres, em conformidade com os critérios adotados pelo IBGE. Compreendo a questão da classificação da cor/raça muito complexa, num país que a maioria da população é fruto de uma miscigenação.

escola de pais. Está com quarenta anos, usa cabelos crespos, longos e castanhos, pele parda, olhos castanhos. Sorridente, falante, sonhadora e disposta a batalhar pelos seus ideais.

*Dona Dora* como é popularmente conhecida, e também como se auto-denomina – É natural de Getúlio Vargas - RS, migrando entre a cidade e o meio rural. É “separada” e viúva do primeiro marido. Teve cinco filhos com o segundo companheiro, dois meninos e três meninas. Tem dois netos. É praticamente analfabeta, demonstra muita tranqüilidade e sabedoria. Está com sessenta e quatro anos, pele parda, usa os cabelos longos, brancos entremeados com alguns fios pretos, sorriso largo e alegre, o qual exhibe três ou quatro dentes; trabalhadora, zelosa com sua família, carinhosa e portadora dos abraços mais apertados que já recebi em toda a minha vida.

Histórias singulares, que se entrecruzam, aparentemente, em duas categorias históricas: gênero e classe social. Porém, essa pesquisa, deseja demonstrar que as mulheres das classes populares aproximam-se nas questões que envolvem:

- a educação e a escolarização na infância;
- a adultez “precoce”;
- o casamento e a maternidade com ênfase na dimensão do cuidado para com o outro;
- separação e viuvez bem como as novas relações e perspectivas a partir desses rompimentos;
- a subsistência – a pensão do INSS, o trabalho formal e informal;
- o trabalho doméstico como uma dimensão do cuidado para com o outro;
- as relações de saber em que estão imersas no cotidiano, através das quais vão se constituindo enquanto tais;
- as relações com o saber, tendo como ponto de confluência o MOVA/RS na cidade de Getúlio Vargas;
- a mudança, o incabamento, a exemplaridade, a força, a resistência, a persistência, o silenciamento, a coragem, os sonhos e as conquistas, como marcas reveladoras do processo dinâmico da vida.

No próximo subcapítulo apresento as categorias aparentes quanto às mulheres das classes populares: gênero e classe social.

### 3.3 CATEGORIAS APARENTES: GÊNERO E CLASSE SOCIAL

Gênero pode ser compreendido enquanto categoria introduzida ao vocabulário, na década de oitenta, pelas feministas que avançaram na discussão até então realizada desde a perspectiva biológica do sexo – feminino e masculino – para a perspectiva da construção das especificidades sociais e culturais em relação ao homem e à mulher. O que para Carvalho e Moura (2003) não é suficiente, pois não se pode apresentar as mulheres num bloco homogêneo, reduzindo-as à condição de gênero, sem levar em conta as demais determinações sociais como “[...] classe, raça ou etnia e idade ou geração”.

Nessa perspectiva, é pertinente o trabalho de Bauer (2001) que descreve a história da mulher no mundo ocidental fazendo referência ao período histórico e ao segmento social a que as mesmas pertencem: na sociedade feudal (a mulher da nobreza, a mulher e o convento, a mulher nas cidades) na idade moderna (a mulher na economia urbana e rural, a mulher na família) na sociedade contemporânea (a mulher nos diferentes setores da economia, as novas profissões femininas, as mulheres no movimento operário, as mulheres e a revolução).

Nessa sistemática, Bauer (2001) dedica-se à história da mulher brasileira, analisando a presença da mulher indígena, da europeia, e da negra. Apresentando a contribuição das diferentes mulheres na formação do Brasil contemporâneo: pintoras, artistas plásticas, escritoras, compositoras, trabalhadoras da indústria, professoras, enfermeiras, feministas, profissionais liberais, domésticas, bem como aquelas que dedicam-se, exclusivamente, ao cuidado da família.

Ao concordar com Carvalho, Moura e Bauer, considero a categoria mulher no plural, por isso refiro-me às *mulheres*, levando em conta, a categoria classe social e as diferenciações dentro da própria classe quanto à etnia, raça, geração, opção sexual e religiosa.

O conceito de classe social, conforme Guareschi (1995), só pode ser entendido como parte de uma teoria das classes que têm como divisor os critérios de abordagem – dimensão econômica, política e social, conjunta ou isoladamente.

No conceito gradativo de classe social, Guareschi (1995) aponta como critérios a renda e o status social, implicando o poder econômico e o prestígio social. A conceituação é amparada em graus: alta, média alta, média, média baixa, baixa. Essa explicação tem o seu valor quando o objetivo é retratar a sociedade, porém,

quando se deseja discutir as origens das diferenças e as possíveis alternativas de mudança dessas posições é imprescindível recorrer a um *conceito relacional*. Esse, define-se pelas relações sociais estruturais com as outras classes: capitalistas/trabalhadores, dominante/dominados, servos/senhores. Entende as classes como mutuamente relacionadas, onde uma só pode ser entendida a partir da outra.

O conceito relacional pode ser olhado por duas dimensões: as relações econômicas – interesses materiais - e relações políticas – poder de classe. Tanto a tradição weberiana, quanto a marxista adotam o enfoque relacional entre as classes bem como vêem as relações econômicas como centro das estruturas de classe, diferindo apenas quanto à maneira como se dão essas relações: “os weberianos enfatizam as relações de mercado, enquanto os marxistas enfatizam as relações de produção” (GUARESCHI, 1995, p. 37). Na sociedade capitalista, para Weber são três as classes sociais: os capitalistas – donos dos meios de produção- os trabalhadores – que dispõem sua força de trabalho – e a classe média – possuidora das capacitações. Esses grupos se constituem enquanto classe através da troca dessas mercadorias. Para Marx, a definição de classes se atribui “em termos de interesses materiais antagônicos de atores, interesses esses gerados pelas relações sociais de produção, sejam elas mediadas pelo mercado ou não” (GUARESCHI, 1995, p. 37). A exploração é a mais importante dessas relações.

Na perspectiva de Martins (2002) o conceito marxista de classe social não dá conta de explicar a situação social adversa dos empobrecidos no Brasil.

Essa diversificação da realidade social e a difusão de formas degradadas de vida trazem para o primeiro plano da análise social e da consciência política personagens bem diversas do que é classe operária e da promessa histórica de que ela é portadora. Agora no primeiro plano estão a família, a desagregação familiar, o mendigo, a criança de rua, o desempregado, o morador precário, o expulso da terra e recusado da cidade. A eles não se aplica a teoria do protagonismo histórico da classe operária, pois sua situação social é diversa. (MARTINS, 2002, p.35).

Para Mires (1996), com o avanço tecnológico, o que chama de “revolução microeletrônica”, surge uma nova civilização, novos grupos, desconhecidos na sociedade industrial: os expertos que dominam as novas tecnologias; empresários da antiga indústria pesada e novos empresários que defendem a flexibilidade da

produção e da força de trabalho; o trabalhador tradicional dividindo seu posto de trabalho com robôs e computadores; a “classe baixa” composta de múltiplos atores por sua profundidade inesgotável – trabalhadores informais, pessoas organizadas em redes de sobrevivência; “mais abaixo”, trabalhadores por conta própria, atividades fora da lei; e ainda mais abaixo, mendigos, catadores, se seguir baixando pode se chegar até mesmo ao inferno. “[...] Allí se encuentran los millones de seres humanos que no cupieron en la sociedad industrial, con los que fueron desalojados por la sociedad microeletrônica” (MIRES, 1996, p. 26).

Semelhante ao que Paludo (2001) designa como os segregados do projeto de modernidade – explorados economicamente, dominados politicamente, desvalorizados e discriminados culturalmente - e Brandão (2002) define como os 2/3 da população brasileira – as classes trabalhadoras, operários, camponeses, excluídos, dominados, marginalizados, pobres, minorias. Ambos autores, denominam como classes populares.

Cabe concordar com Martins, Mires, Paludo e Brandão, pois entendo ser imprescindível preservar o enfoque relacional no conceito de classe social, avançando no binômio tradicional “capitalistas x trabalhadores” ao considerar as transformações em curso na sociedade contemporânea, acrescentando às relações econômicas, as dimensões social, política e cultural.

Por isso, defino os sujeitos dessa pesquisa como mulheres das classes populares. Aparentemente, são mulheres pobres, trabalhadoras, mães de família, incluídas precariamente<sup>23</sup>, pouco escolarizadas. Porém, para além do visível, outros elementos são acrescentados, ou estabelecendo uma analogia com o mosaico, novas peças vão sendo agregadas que configurarão as singularidades. Esses novos elementos são apresentados no próximo subcapítulo.

---

<sup>23</sup> A inclusão precária é uma expressão proposta por Martins (2002) para referir-se às pessoas que estão incluídas no sistema capitalista, de forma precária, pois acredita que não há exclusões consumadas, definitivas e irremediáveis, há processos sociais excludentes. Portanto, o excluído é “na melhor das hipóteses, a vivência pessoal de um momento transitório, fugaz ou demorado, de exclusão-integração, de ‘sair’ e ‘reentrar’ no processo de reprodução social”. (MARTINS, 2002, p. 46).

### 3.4. COMPONDO AS FIGURAS E APRESENTANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

#### 3.4.1 Histórias de adulez “precoce”

Nesse subcapítulo, inicio a apresentação dos relatos de vida<sup>24</sup> de Zeli, Mari, Lina e Dona Dora. Após os quatro relatos, aproximo os fios comuns sobre as suas histórias de adulez “precoce”.

##### a) Zeli

*Depois que casei, o pai já tinha mais condições, comprou trator, carro. Pras irmã mais nova não foi tão sofrido. (ZELI)*

Zeli nasceu em Francisco Beltrão no Estado do Paraná. É a filha mais velha de uma família de seis irmãos. A mãe de Zeli além de trabalhar na roça, paria anualmente e passou longos períodos no hospital, muito doente. Então coube a ela, a realização das tarefas domésticas – lavar roupa, fazer pão – e o cuidado com os irmãos menores. Para dar banho nos irmãozinhos, usava a gamela, sendo que a água era buscada fora de casa. O pai contratava peões para trabalhar em suas terras e Zeli cozinhava duas vezes por dia para todos eles. Segundo ela, não teve escolha, foi criada *ali* – referindo-se à rigurosidade da educação recebida do pai. Passou muitos medos, um deles foi o de tirar leite, mas realizava a tarefa mesmo assim, pois *tinha que fazê*. Aos domingos não podia ir às matinês na comunidade, pois tinha que capinar, ajudar na colheita do trigo e do feijão, conforme as cobranças de seu pai.

Ela foi à escola durante um ano, juntamente com o seu irmão menor. Lembra da *professora Erza* que ensinava, mas também castigava, pois era muito exigente, as crianças não podiam nem olhar para os lados. *Acho que foi por isso que não me interessei, tinha medo em casa, medo na escola*. Um dia, ao pedir para apontar o lápis, apanhou da professora levando uma varada nas costas. O seu irmão teve que

<sup>24</sup> Os relatos de vida foram organizados sempre nessa ordem – a) Zeli, b) Mari, c) Lina e d) Dona Dora – simplesmente com a intenção de facilitar a leitura. Sempre que trago ao texto os relatos tal qual a fala das mulheres utilizo fonte diferenciada – *Comic Sans MS em itálico*. Mantive, no desenvolvimento do texto, a linguagem coloquial, para ser fiel às suas expressões, que muito revelam sobre suas histórias e relações de e com o saber. Apenas, modifiquei as palavras que dificultavam o entendimento. Ex.: *co - com*.

ficar de joelhos em cima de grãos de milho. Desse dia em diante não quis mais ir à escola. Não contaram aos pais pois apanhariam em casa também. Lembrou que gostava da hora da merenda, levavam pão com melado de cana, batata doce assada e queijo. Trocavam a merenda entre os colegas, *não como hoje que tem fruta e um monte de outras coisa. Nunca tive pasta, nem sacola, tinha um saco de arroz de cinco quilo. Hoje, quanto mais tem mais querem.*

Após uma pequena pausa, Zeli recordou o dia de sua primeira comunhão, da dificuldade em conseguir o vestido para a cerimônia, pois seu pai não queria comprar, da chuva e do barro que enfrentaram para ir de carroça, até à igreja.

Nessa época, conheceu um rapaz, mais velho do que ela, que *já tinha experiência com mulher*. Uma nova pausa na fala, um sorriso, e uma demonstração de grande confiança em mim<sup>25</sup> e disposição em falar de sua intimidade: *Tô contando coisas pra profe que eu não contei nem pra minha mãe*. E continuou a história do rapaz, dos encontros nos domingos à tarde, no caminho de volta da reza do terço na igreja. Lembrou que um de seus irmãos sempre a acompanhava, e nesse dia, havia ficado para trás, então o rapaz: *fez uma proposta: entra comigo ali naquele lugar (um carreirinho no mato) e eu caso contigo. Eu achei que era pecado, porque não tinha passado a primeira comunhão ainda, saí correndo não falei mais com ele*.

Zeli interrompeu várias vezes os relatos, dizendo: *Não sei se a profe vai colocá aí, mas eu vô falá. A profe tá com o ouvido ardendo. Não sei se isso é pra contá.*

A construção do vínculo de confiança com a pesquisadora passou por momentos de questionamentos: o que devo falar? O que a pesquisadora quer e dispõe-se a ouvir? Que informações serão úteis para a pesquisa? A minha reação a essas indagações foi de acolhida aos seus relatos de vida, tal qual ela disse de si e de sua história, retomando a questão a ser respondida: Quem são as mulheres das classes populares, sujeitos dos programas de alfabetização de adultos?

---

<sup>25</sup> Como já havia descrito no primeiro capítulo e retomarei no próximo, trabalhei como apoiadora pedagógica no MOVA/RS na cidade de Getúlio Vargas, fazendo a formação das alfabetizadoras, e também o acompanhamento aos grupos de alfabetização, o que justifica as mulheres se referirem a mim como “profe”.



Segundo Bosi (2003), as hesitações, os lapsos e as incertezas das testemunhas são sinais de autenticidade, no entanto, ao silêncio do pesquisado deveria corresponder o silêncio do pesquisador. De maneira semelhante, Barbier (1993, p. 209) faz menção à escuta sensível que supõe uma inversão da atenção: “Antes de situar uma pessoa em seu ‘lugar’, procuremos reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e de imaginação criadora”.

E o relato prosseguiu, permeado de pausas. Passou a narrar como conheceu seu falecido marido: *Conheci numa festa, ele tava tomando cerveja e me ofereceu, erguendo o copo, eu fui, pediu o nome, quem era a família. Sentemo junto na mesa, ele comprô sobremesa, aqueles bolo de colônia.* Pediu permissão ao pai dela para namorar em casa, mas não foram autorizados sob a justificativa de serem muito jovens. Algo que a marcou muito foi o interesse do pretendente que conseguia notícias da amada através do irmão da mesma. Desobedecendo à proibição do pai, namoravam na volta da reza do terço. *Primeiro a reza, depois o namoro e aconteceu.* Nova pausa.

Numa discussão de família, ele foi expulso de casa, indo, então, morar na casa de Zeli. *Ai sabe como é, imagina os hormônio à flor da pele, acontecia duas vezes por dia.* Zeli engravidou, tendo então que noivar e casar em pouco tempo. Ela tinha quatorze anos e o pai teve que assinar a papelada. Iniciou-se uma trajetória atravessada de desenraizamento e itinerância.

b) Mari

*Por amor, o que não se faz?  
Tenta, tenta, nem que quebre a cara. (MARI)*

Mari comentou brevemente esse período da vida, assim como os outros aspectos de sua história pessoal, pois em seus relatos prevaleceram as narrativas do passado recente e no presente, principalmente, a situação que enfrenta com o caçula. Ao solicitar que falasse mais sobre a sua infância e juventude, ela respondeu: *Acabo falando do único problema que tenho.*

Bosi (2003, p. 62) se refere à ordenação pessoal do sujeito quanto aos fatos lembrados, dizendo que “Essa ordenação obedece a uma lógica afetiva cujos motivos ignoramos; enfim, recontar é sempre um ato de criação”. Pela experiência vivida nas entrevistas com Mari, posso acrescentar que além do ordenamento pessoal dos fatos, há uma seleção dentre eles, nem sempre fácil de ser realizada, pois há uma tensão entre o que vai ser trazido à tona e o que permanecerá apenas no íntimo. “Redimir o insignificante, o quase invisível, os instantes obscuros da História dessa ‘anarquia do claro-escuro’ é nossa tarefa” (BOSI, 2003, p. 2).

Nesse sentido, desafiei-a a contar sua trajetória de vida desde a infância, respeitando a brevidade dos relatos.

Nasceu em Bom Retiro do Sul, aos sete anos de idade mudou-se com a família para o município de Carazinho, onde residiu até os vinte e um anos, numa comunidade do interior chamada Rincão dos Segredos.

Estudou até os catorze anos, *obrigada pela lei*, pois queria desistir devido às dificuldades em matemática e na leitura *correta*. Disse que gostaria de ter decorado as palavras, só para saber se defender. Lembra que todas as professoras eram enérgicas, davam castigo *de não poder participar do recreio*. Faz uma comparação com o ensino atual, onde *as crianças são piores e não levam castigo*.

Depois dos catorze anos, trabalhou na *roça* pois o seu pai não queria que trabalhasse de empregada em casa de família. Na época, meados da década de sessenta, era muito comum as pessoas pedirem, às famílias do interior, meninas para trabalhar em suas casas. Mas devido às insistências, seu pai acabou cedendo, e ela trabalhou por dois anos em casa de família, até fugir com o namorado, porque o pai não aceitava o casamento.

Aos vinte e um anos, completando cinco anos de namoro, ela foi embora para Campinas do Sul (RS). A sua irmã admirou-se de sua coragem e ela responde: *Por amor, o que não se faz? Tenta, tenta, nem que quebre a cara. Achei melhor assim do que engravidá e ficá assim*.

c) Lina

*Se eu fosse escrever um livro da minha vida . (LINA)*

Lina residia com os pais e onze irmãos no meio rural no município de Soledade. Saiu de casa aos nove anos de idade, levando um irmão de seis anos. Foram morar na cidade de Passo Fundo, numa casa de família; ela cuidava de uma criança e fazia todo o serviço da casa. Com o que ganhava, comprava comida para ela e o irmãozinho. Também o levava à escola, comprava os materiais escolares, a roupa e o calçado. Seu irmão concluiu a EJA – Ensino Fundamental - no final do ano passado e declarou na cerimônia de formatura que foi graças a ela que conseguiu concluir, reconhecendo que ela teria sido como uma mãe para ele: *Se ele não tá bem, e eu não tenho dinheiro pra ajudá, mas chego e converso, ajuda. Até ele disse que se eu estudá bastante posso sê uma psicóloga, ou professora, como é bom podê ensiná alguém.*

Aos doze anos, foi morar com sua irmã. Durante o dia trabalhava em casa de família e a noite cuidava do sobrinho. Aos dezessete anos conheceu um rapaz, no Hospital da Cidade em Passo Fundo, ocasião em que ambos realizavam alguns exames. Conversaram sobre os exames que realizaria, e ele recomendou que ela não saísse sozinha. Esperou-a, convidando-a para ir a uma lancheria e pagou uma *coca*. Ela não passou muito bem, então ele pagou um táxi para que fosse para casa, prometendo procurá-la em breve. Passaram-se uns três meses e ele voltou a procurá-la, pedindo que ela o cuidasse durante a recuperação de uma cirurgia. Namoravam por telefone e por cartas, que a patroa lia para ela. Mas, em vinte e oito de janeiro do ano de mil novecentos e oitenta, no dia do casamento de sua irmã, momento em que toda a família estava reunida num só lugar, Lina aproveitou para fugir com o namorado. *Tinha que ser naquele dia em que todos estavam entertidos.* Nesse dia, vieram para Getúlio Vargas. O plano foi perfeito, estava tudo combinado: foram de táxi até a rodoviária e pegaram o ônibus a Getúlio Vargas. Os seus pais vieram atrás dela, alguns dias depois, após a patroa ter relatado que ela havia saído com o namorado e levado todas as roupas. Os pais obrigaram que se casassem, mesmo tendo ela apenas 17 anos. Assinaram os papéis e foram embora, não participaram da festa de casamento.

Lina não culpa seus pais por essa condição de vida, reconhece que não foi por falta de interesse deles, até queriam que ela estudasse, mas não havia possibilidade. Frisou que todos os seus irmãos continuam lutando e *nenhum caiu na perdição*.

d) Dona Dora

*Daí um dia eu disse: eu quero í pra colônia aprendê a fazê de tudo o quanto é serviço. Mesmo que eu não sei estudá pelo menos o serviço da colônia eu sei fazê.*  
(DONA DORA)

Dona Dora nasceu em Getúlio Vargas – ressalta que a cidade, na época, era coberta de mato, inclusive lembra que tinha muito tigre na região. Perdeu sua mãe aos dois meses de vida, sendo criada por uma família adotiva. Disse que na certidão de nascimento seu nome era um, mas na de casamento e carteira de identidade consta uma parte do seu nome<sup>26</sup>. Não recebeu o sobrenome do seu pai pois seus avós não deixaram sua mãe casar por ser muito jovem na época. História essa contada pelos pais adotivos.

Conta ter passado sua infância na fartura, moravam no meio rural, não teve problemas por ser criada por outra família, já que não faziam distinção em relação aos demais filhos.

*Graças a Deus, eu não me arrependi de me criá na mão dos estranho. Que eles nunca me judiaram, nunca sofri, desde criança, graças a Deus eu nunca sofri na mão deles, nunca eles me deram um tapa, não eram ruim pra mim. É muito custoso uma pessoa assim, né?*

Dona Dora trouxe presentes as lembranças da infância: desde as brincadeiras – fazer brinquedos de barro, esconde-esconde, construir casinha com folhas de samambaia, tomar banho de chuva - o jeito de vestir – o vestido comprido de pelúcia e alpercatas - a admiração pela cor vermelha, as festas de seu aniversário até as curiosidades em relação ao mundo adulto, bem como as respectivas

---

<sup>26</sup> Explico a situação com o nome fictício: conforme a certidão de nascimento o nome era *Doralina*, mas nos demais documentos foi registrado apenas como *Dora* mais o sobrenome do marido.

respostas, as quais, na época – década de 40 - eram tidas como verdadeiras pelas crianças.

Em tom de voz mais baixo, contou em forma de diálogo as informações que teve sobre a gravidez, de sua mãe adotiva: *Aí um dia que ela ficô de encomenda, né, eu dizia anssim: Mãe o que que a senhora tem na barriga? Ela dizia anssim: É de tanto a mãe comê a mãe ficô gorda. Daí quando ela teve nenê, ela disse: olha, a cegonha vai vim dentro do cano do fogão [...] E quando ela ganhô nenezinho, depois daqui dois, três dia, daí que eu fui lá vê o nenê o dela. Eu disse: mas mãe, como é que eu não vi a cegonha trazê? Tu não viu ela trazê, ela troxe ele enliado, assim num paninho, no bico, ela troxe ele aqui dentro de casa pra mãe. E por que que a mãe tá deitada? Porque a mãe tá descansando - ela dizia pra mim. Eu achava que era verdade, né, porque tudo que falava no tempo dos antigo a gente achava que era verdade. Então, eu fui criada assim.*

Alguns questionamentos dirigidos à mãe não obtiveram resposta, um deles foi sobre casamento: *Daí eu dizia pra mãe: é bom a gente casá, mãe? Quando tu fica moça, que tu tivé tantos ano, daí a mãe vai dizê pra você, tá?*

Da época de *mocinha*, lembrou do cuidado, de sua mãe, para consigo no período menstrual: *E quando tava pra vim né, ela disse: oh, tá perto.. Agora a mãe vai cuidá da minha filha [...]. Daí ela foi marcando. Eu não sei se eu tinha quinze ano, daí começo vim as coisa prá mim. Daí ela disse: a minha filha não vai lavá a cabeça, minha filha vai só tomá banho, tem que se cuidá.*

Dona Dora tinha o sonho de ser professora, mas a escola era muito longe de sua casa, tinha que ir a cavalo. Não tendo lugar para ela no cavalo que levava a professora até a escola, ela não pôde estudar.

Mas, de certa forma, o diálogo – repleto, ou não, de respostas - e o cuidado de sua mãe para com ela, foram ensinamentos, os quais ela garante ter aprendido, mas reconhece a diferença dos dias de hoje: *Foi me ensinando, daí que eu fui aprendendo as coisa, mas não que nem agora.*

Pelos relatos, pude perceber que ela viveu feliz na infância, pois fomos envolvidas por um clima nostálgico e de muitos risos: *má queria que visse coisa mais boa o tempo quando a gente era criança.*

A juventude foi vivida sem conhecer baile e cinema: *não conhecia nada.* Faz referência ao respeito que tinham para com as pessoas mais velhas, *eu chamava de tia, de tio a gente dava louvado<sup>27</sup> pros mais velho.* Compara ao tratamento recebido hoje dos mais novos: *Agora é você, é tu e mais nada.* E ao cobrar dos filhos, se depara com o conflito de gerações. *As vez as minina fica braba comigo: Ah, aquele tempo que a mãe foi criada era o tempo dos burro, e nós não, agora já passô esse tempo. O tempo que a mãe foi criada era uma coisa, agora foi criada outra, diz elas.*

Mas, Dona Dora deixa claro que o respeito é um princípio clássico que transcende gerações e grau de escolaridade:

*O respeito é mesmo lugar, a primera coisa tem que sabê respeitá as pessoa. Tudo o que eu não sei lê, não sei escrevê, mas eu sei falá com as pessoa.*

Posicionamento próximo à concepção Freireana (1998) de respeito, como um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. O respeito aos outros implica igualmente o que devo ter por mim mesmo.

Nas duas últimas falas, anuncia um certo preconceito das filhas em relação a ela, tanto no que se refere à geração, quanto a sua não escolarização. Discordam do modo como tratar as pessoas mais velhas, alegando serem concepções já superadas pelo tempo – *O tempo que a mãe foi criada era uma coisa, agora foi criada outra.* Associam o tempo passado como o *tempo dos burros*, ou seja, daqueles que não dominam os códigos essenciais para acompanhar as transformações, sendo impossibilitados de entender a dinâmica do presente .

Mas, ao dizer *Tudo o que eu não sei lê, não sei escrevê, mas eu sei falá com as pessoa*, e também na afirmativa da epígrafe inicial – *Mesmo que eu não sei estudá pelo menos o serviço da colônia eu sei fazê* - utiliza um recurso muito

---

<sup>27</sup> Dona Dora refere-se à prática de pedir “bênçãos” às pessoas mais velhas, em sinal de respeito para com elas, que respondiam: “Deus te abençoe”.

comum entre adultos analfabetos: a reafirmação do seu caráter virtuoso, apesar de ser analfabeta, associando conhecimento com disposição. Nessas falas, reitera ser uma pessoa respeitosa e trabalhadora. Esse, é um dos elementos apontados na pesquisa de Armellini (1993) ao elencar as representações sociais do adulto analfabeto, em relação a si próprio e sobre a cultura da escola.

Dona Dora, envolve mais as filhas mulheres – *as minina* – do que dos filhos homens, em suas narrativas. Tenho duas suposições: ou porque eram elas que estavam em casa no momento da entrevista ou porque dialogar com os *guri* seja mais difícil<sup>28</sup>.

Retomando as questões da juventude, Dona Dora revela o estranhamento em relação à aparência física do namorado que veio a ser o seu primeiro marido.

*Ele era bem preto. Eu disse: a minha mãe não era preta, decerto meu pai não era preto, eu vou casá com nego. Eu não gostava de gente preta.* Ela praticamente, cochichou, pois próximos a nós estavam seu atual companheiro, suas filhas e os netos, todos negros. Por isso, ela utilizou o verbo não gostar, conjugado no tempo passado.

Percebi uma certa contradição na fala de Dona Dora, pois ela não descarta a possibilidade de ser filha de mãe negra:

*Um dia eu tava dando risada dele, quando ela chegô, e disse: Minha filha não dê risada. Eu disse: Mãe, ai que nego bem preto, que nego feio! Ela disse: um dia você vai casá com ele. Credo, se eu vô casá com esse nego feio. Nunca!* Gargalhou. *Ela disse: óh, você não ri de quem chora! Você vai casá com um nego bem preto. A mãe tua é morena. É mas a mãe não é preta que nem aquele, né?*

O impasse de Dona Dora é delicado, e não é diferente de muitos brasileiros que se autodenominam pardos não assumindo a negritude, entendendo que negando a própria identidade, deixariam de sofrer com o preconceito, com a discriminação racial e com uma auto-imagem inferior.

Ao dizer que sua mãe teve razão ao corrigi-la quando ria do rapaz, transpareceu em sua fala, uma crença popular presente no ditado “quem despreza compra”, e não que a mesma a repreendia por uma questão de respeito a identidade

---

<sup>28</sup> No próximo subtítulo, abordarei as questões da maternidade, mas já trouxe alguns elementos, da relação de Dona Dora com seus filhos, obedecendo a ordenação de sua narrativa, ao relacionar o seu comportamento enquanto era jovem e o de seus filhos.

racial do rapaz. Tampouco, pude depreender se sua mãe possuía uma compreensão desse tema, considerando o tempo e o contexto.

#### 3.4.1.1 Os fios comuns da adultez “precoce”

As fronteiras entre as distintas fases da vida, do nascimento ao envelhecimento, são tênues. Sem negar os estudos da psicologia do desenvolvimento, os Estatutos – da criança e do adolescente, do idoso – que associam cada fase às respectivas faixas etárias, há discussões que consideram uma diversidade de elementos para demarcar essas passagens: tempo histórico, contextos, as condições sócio-econômicas e culturais.

Galand (apud SPÓSITO, 1997) considera três etapas importantes que caracterizariam a entrada na vida adulta: a partida da família de origem, a entrada na vida profissional e a formação de um casal. Destacando a multiplicidade e a desconexão das diferentes etapas.

Por isso, utilizo a expressão adultez “precoce”. Por não conseguir estabelecer as fronteiras entre as diferentes fases da vida entre Zeli, Mari, Lina e Dona Dora, até por que essa vivência atravessou décadas: de quarenta a noventa. Mesmo que apresentasse um panorama do mundo feminino nesses cinquenta anos, não poderia tomá-lo como parâmetro de medida pois as histórias pessoais são singulares. Contextualizadas, mas desiguais.

Mari e Lina, têm muito em comum. Meninas do meio rural que partiram da família de origem, aos catorze e aos nove anos de idade, respectivamente, para trabalhar em casas de família na cidade. Onde ficaram até fugir com o namorado, contrariando os pais, e tão logo, constituindo família própria. Lina aos dezessete anos e Mari aos vinte e um.

Zeli e Dona Dora, também viveram no meio rural, realizando tarefas domésticas, e cuidando dos irmãos. Sendo que nos relatos de Zeli são narradas as situações difíceis, e nas narrativas de Dona Dora a conotação foi positiva, ressaltando a bondade dos pais adotivos para com ela. Ambas, casaram com o apoio da família. Zeli casou-se aos catorze anos e estava grávida. Dona Dora, não revelou a idade, somente que o casamento teve a duração de um ano.



Quanto à escolarização, Dona Dora e Lina, não freqüentaram a escola, a primeira devido à distância, a segunda, em função do trabalho infantil.

Zeli e Mari tiveram seu envolvimento com a escola marcado pela Pedagogia Tradicional, na qual prevaleceu a centralidade nos conteúdos e na autoridade do professor, revelada nos episódios relatados, envolvendo proibições, castigos e até mesmo surras. Motivo pelo qual Zeli afastou-se da escola logo no início de sua escolarização. Já Mari permaneceu, compulsoriamente, até os catorze anos.

### 3.4.2 Os “casamentos” e a maternidade: o cuidado para com o outro

Nesse subcapítulo, acrescento os relatos de vida, sobre o período do “casamento”<sup>29</sup>, e das vivências da maternidade, com ênfase na dimensão do cuidado para com o outro.

a) Zeli

*Vieno de ônibus, sabe o que eu tinha de mudança? Um saco, daqueles branco de açúcar, com as minhas panela, os forro de colchão, tinha tirado as palha, os travesseiros de pena e as filha. (ZELI)*

Sobre o início desse período da vida, Zeli relatou as grandes dificuldades enfrentadas por ela, o esposo e as filhas. Período da vida, marcado por desenraizamento, itinerância, privações, resignação e esperança.

Recém casados, construíram a primeira casa, em Santo Antônio do Oeste – PR - com a ajuda do pai de Zeli, que era carpinteiro, e do sogro, que havia doado as madeiras de cedro.

Um ano após o nascimento da primeira filha, pariu o segundo filho, o *finadinho*, que morreu aos sete meses, vítima de meningite. Ficou hospitalizado por muito tempo, mas o tratamento não resolveu. Quando o médico mandou para casa, o levaram na benzedeira, mas *foi, foi, até que faleceu*.

---

<sup>29</sup> Entendo como casamento nesse estudo a união conjugal das mulheres com seus maridos ou parceiros ou companheiros, indiferente do ritual solene religioso ou civil. Por isso, utilizo a expressão no plural, “casamentos”, considerando a possibilidade de terem mais de um companheiro.

O marido de Zeli, segundo ela, nunca gostou de trabalhar, *gostava de mandá os peão mas não tinha condição*. Acabaram vendendo tudo o que tinham: casa, terra e animais para ir embora para a cidade de Planalto – PR.

O marido foi trabalhar em uma serraria, e Zeli *tava grávida da segunda filha. Não, a terceira, o segundo foi o finadinho*. A situação ficou difícil - a filha mais velha, estava doente por tomar água contaminada e a terceira filha estava apenas com seis dias de vida – então, o pai de Zeli, foi buscá-la para voltar para casa. *Nunca esqueci, o pai chegou com uma camionete, me clareou de novo a vida*.

Apesar de ter gostado da acolhida na casa dos pais, lembra das dificuldades na convivência, pois além das filhas, Zeli tinha as irmãs pequenas. Um mês após o cumprimento do aviso prévio na serraria, o marido também voltou.

Nesse período, faleceu o seu sogro. Na partilha dos bens, o casal recebe *umas madeira de costaneira*, com as quais construíram uma casa. Logo, mudaram-se para uma chácara, mas o padre responsável, não estando satisfeito com o trabalho deles, manda-os embora. Foram, novamente, acolhidos por seus pais. Ficaram por ali, até receber uma proposta de um amigo para vir trabalhar no Rio Grande do Sul.

Na epígrafe, Zeli narrou a situação da chegada no interior da cidade de Erechim: vieram de ônibus, trouxeram algumas panelas, travesseiros e capa de colchões. Tinha três filhas, e estava grávida. Morou em um barraco, coberto de plástico, na margem de uma ferrovia. Quando o trem passava, fazia o barraco tremer. A mobília da casa era composta por um fogão sem perna, ajeitado em cima de tijolos, uma mesa e um banco. Nos primeiros tempos, o marido juntava pinhões<sup>30</sup> para vender, e fazia limpeza em poços das propriedades da região. Mais tarde, conseguiu um emprego numa granja, mudaram-se. Lá também não tinham água encanada, nem luz elétrica. Zeli ficou responsável pelo trabalho com as vacas leiteiras.

Nesse lugar, conheceram o dono de um Curtume, que fez uma proposta de trabalho, com direito à moradia, na cidade vizinha, Getúlio Vargas. Aceitaram. Mais

---

<sup>30</sup> Pinhão é a semente da pinha, fruta do pinheiro-do-paraná, uma árvore nativa do sul do país, mais conhecido como araucária. Ao amadurecer, na época do outono e inverno, pode ser ingerido cozido ou assado. Mesmo ela não tendo relatado, imagino o frio que devem ter passado, pela época em que chegaram ao Rio Grande do Sul, bem como pelas más condições de moradia.

tarde, conseguiram comprar a casa própria, no mesmo bairro, onde Zeli mora até hoje. O esposo prosperou no trabalho, chegando a ser chefe de seção, podendo dar uma vida digna à família que tanto sofrera até o momento. Mas, *viu que a vida tava fácil, lidava com bastante dinheiro, aproveitou ir pra vida. Gastou muito dinheiro com pescarias e rodas de cerveja. Perdeu o emprego na firma por aprontá em serviço. Depois, arrumou o serviço de segurança de banco, ficou lá até se aposentá.*

Zeli foi dependente do marido, não sabia o quanto ele ganhava, como gastava o dinheiro e sofreu com as crises de ciúmes. *Ele dizia que as amiga iam me botá no mal caminho. Cuidava até quando eu ia na casa da filha, aqui do lado. Nem roupa, nem calçado não escolhia, ele trazia. Se ia junto, tinha que comprá o mais barato, não podia escolher a blusa e o calçado que achava bonito ou mais gostava.*

A vida de Zeli, até a viuvez, foi atrelada à função de esposa e mãe. *Como ficou a minha cabeça, saí da casa do pai, não aprendi nada, casei, o marido, as filha, uma atrás da outra, daí que não saí mesmo.*

Sendo que a pílula contraceptiva já havia sido inventada nos meados dos anos sessenta, por Gregory Pinkus (THÉBAUD, 1991) questionei Zeli a respeito da viabilidade da contracepção na década de setenta: *naquela época já tinha comprimido pra evitá filho, mas como morava longe da cidade, dependia do marido comprá. Ele ficava dias na cidade, até chega.*

A afirmativa de que a liberação da contracepção, conjuntamente com a mudança de costumes, a maior presença das mulheres na vida pública, permitiu “às mulheres” a reapropriação do seu corpo, de sua sexualidade e do domínio da fecundidade é feita na perspectiva da homogeneização da categoria mulher. THÉBAUD (1991) sugere outros fatores de diferenciação de grupos considerados homogêneos: a articulação, sexo e classe, sexo e nacionalidade, sexo e idade, sexo e religião. Por esse e por outros motivos<sup>31</sup>, conhecidos ou não, pode-se concordar com a ineficácia do controle da natalidade através da pílula.

---

<sup>31</sup> Por exemplo, no relato de Dona Dora, nesse item sobre a maternidade, identifiquei uma concepção de “naturalização da maternidade” quando ela me indaga sobre eu estar casada e não ter filhos: *Mas não veio nenhum filho ainda?*

Apesar dessa trajetória difícil, em que os relatos são entremeados de pausas e suspiros – *Fico pensando, às vezes, como é que eu tô aqui? Longe das coisa que foram?* - Zeli não se arrepende de ter casado, principalmente por ter como fruto do casamento as filhas. Chegou a dizer: *Sinto falta da presença dele, de alcançá os remédio, a comida. Nem que seja pra brigá, faz falta.* Considero como saudade do opressor, em função da consciência aprisionada.

É curioso e ao mesmo tempo óbvio. Ao conhecer essa trajetória e o posicionamento de Zeli<sup>32</sup>, uma das formas que encontrei para tentar compreendê-la, em relação ao casamento e à maternidade, foi a ótica do cuidado. Compreensão que pode ser estendida às demais mulheres dessa pesquisa.

Boff (1999) discute a natureza do cuidado, inspirando-se em Heidegger, “o filósofo do cuidado”. Esse, considera o cuidado como constituição ontológica subjacente a todo empreendimento humano, sinalizando que o “cuidado é o fundamento para qualquer interpretação do ser humano.

Boff (1999, p. 91-92) atribui duas significações, intimamente ligadas entre si: “a primeira, a atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda, de preocupação e de inquietação, porque a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e afetivamente ligada ao outro”.

Inclusive, Boff (1999) cita algumas figuras exemplares de cuidado: as nossas mães e avós, os/as educadores/educadoras, as enfermeiras, Jesus, Francisco de Assis, Madre Teresa de Calcutá, Irmão Antônio, Gandhi e outros.

Freire (1998) se refere ao querer bem e ao afeto como práticas específicas do ser humano. E vivenciá-las não torna as pessoas menos competentes, sérias e comprometidas com suas causas, ao contrário, revela a disponibilidade à alegria de viver. “Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser ‘adocicado’ nem tampouco num ser aretoso e amargo”. (FREIRE, 1998, p. 160).

Freire referiu-se ao ato de ensinar. Eu relaciono, no caso analisado, ao ato da convivência humana em família, na relação da mulher para com o seu marido e com

---

<sup>32</sup> Também em relação às outras mulheres, sujeitos ou não dessa pesquisa, olhar as trajetórias desde a ótica do cuidado, é buscar uma compreensão sensível das relações. Já, para analisar as questões do trabalho doméstico, partirei dessa abordagem, ampliando para uma perspectiva sociológica.

os filhos. Mesmo não havendo reciprocidade desse sentimento do marido em relação à esposa.

b) Mari

*Tinha três filhos pra criá e não tinha ficado bem. (MARI)*

Depois da fuga, Mari e o namorado foram morar juntos. Em relação a esse período da vida, que durou vinte anos, ela relatou apenas duas questões, expressas, também, na epígrafe: após dois anos de “casada” teve três filhos, e o marido faleceu aos quarenta anos, vítima de um aneurisma cerebral.

Após uma pequena pausa, refere-se ao período em que ficou casada, dizendo que a *experiência não foi muito boa*. Em seguida, trata da nova relação com o atual companheiro<sup>33</sup>.

A maternidade está em evidência na vida de Mari. Identifiquei nos relatos alguns elementos: dos três filhos, o caçula sorve-lhe as energias físicas e psico-emocionais. Apenas num dos relatos, e por indagá-la, ela refere-se aos outros dois filhos: o mais velho tem 28 anos e outro 24, ambos solteiros, residem e trabalham em outras cidades – Erechim e Curitiba- PR. Segundo ela, *tão bem*.

Mari priorizou em seus relatos, as situações problemáticas vivenciadas com o filho mais novo, de dezoito anos. Descobriram uma *doença* aos quatro anos de idade, e desde lá o problema veio se agravando devido ao uso de drogas.

Nos últimos cinco anos, ela empenhou-se na busca de tratamento para a drogadição. A primeira tentativa foi a participação dela e do filho na Pastoral da Sobriedade, coordenado pela Igreja Católica - *é um grupo de ajuda entre as pessoas que têm problemas com drogas, incluindo álcool e fumo*.

Através desse grupo, seu filho foi encaminhado a uma clínica de recuperação, a qual ela denominou como *clínica de maus-tratos*. Mari chegou a essa conclusão devido a uma série de fatos ocorridos, desde espancamento a trabalho escravo, o que a motivou a fazer registro policial contra o responsável pela clínica e membro da

---

<sup>33</sup> Tratarei dessa questão no próximo item: Separação e viuvez: novas relações e perspectivas.

pastoral, o qual a ofendeu *moralmente*. Também ficou ofendida com o grupo, que tentou *abafá o caso. Não tenho estudo, não leio corretamente, não escrevo, me defendo, me considero uma semi-analfabeta, mas não sou burra, sei muito bem o que é educação.*

Mari exigiu respeito para consigo, indiferente de sua escolarização. Assim, como a Dona Dora, ao ressaltar suas qualidades de pessoa respeitosa e trabalhadora, Mari utiliza o recurso da reafirmação do seu caráter virtuoso, de sua capacidade de discernimento apesar de ser *semi-analfabeta*. Isso é freqüente entre adultos analfabetos, segundo Armellini (1993).

Nos períodos em que ficou em casa, o filho manifestou muita revolta contra ela e o padrasto. Foram muitos episódios, fugas de curta e de longa duração – as vezes retornando no mesmo dia, outras *saiu pro mundo, ficando até sete meses sem voltar*. Algumas vezes, envolveu a polícia: *Numa mesma noite, chamei duas vezes a polícia, que diz não poder fazer nada. Disseram pra trancá ele num quarto. Já tentei, coloquei cadeado na porta, ele arrebentou, gritou, bateu nas parede.*

Mari relatou as angústias; as dúvidas; as esperas pelo retorno do filho, até por *notícia ruim*; as acolhidas no retorno – servir um prato de comida na calçada, oferecer um banho quente, levá-lo ao hospital. Expressou-se com tanta naturalidade, não demonstrando o sofrimento, mas justifica: *Na frente dele tenho que mostrá minha autoridade, mas por dentro e quando não tá por perto eu choro: onde tá meu filho? Nesse frio? Doente?*

Outra tentativa foi interná-lo numa clínica de um município vizinho. Ficou internado durante um mês, com o acompanhamento sistemático da mãe, e aos cuidados de uma equipe multiprofissional. Mari tinha a intenção de conseguir encaminhamento para uma *fazenda onde ele pudesse trabalhá e ficá longe das drogas*. Porém, essa equipe, ao fazer o histórico da vida dele, concluiu que ele é *doente*. Sofre de esquizofrenia. *A doença não tem cura, precisa tomá remédio o resto da vida. Não pode trabalhá, nem ser contrariado. Deve ser cuidado em casa, junto com a família, continuá com o acompanhamento de psicóloga.*

Ao dizer isso, na entrevista, aparentou estar convencendo a si mesma da tarefa que a aguardava a partir do dia seguinte, em que iria buscá-lo.

Em meio à batalha solitária pela recuperação do filho, tanto da limitação mental, quanto o uso de drogas, Mari demonstrou muito dinamismo, no que se refere aos avanços e muita persistência frente aos retrocessos.

Mostrou-se excessivamente crítica em relação aos serviços públicos de Getúlio Vargas: desacreditou do atendimento psicológico no posto de saúde, dos médicos do pronto socorro, do trabalho do delegado e do trabalho na agência do INSS.

Nessa época, estavam construindo uma casa no município vizinho, Erechim. Ela já havia realizado uma inscrição na Secretaria de Assistência Social, com o novo endereço. Também fez o pedido de recebimento do benefício de seu filho, buscando um advogado que a encaminhou ao Ministério Público.

Caracterizei como solitário o seu investimento na recuperação do filho, por ela ter mencionado a compreensão, o apoio e a não interferência do companheiro nos desentendimentos, *apenas na última*. Também, ao relatar todos os encaminhamentos em relação ao filho, predomina a narrativa na primeira pessoa do singular: *O que eu não lutei antes é porque não tive conhecimento da doença*.

Na última entrevista, demonstrou muita preocupação quanto ao futuro do filho em relação ao recebimento do benefício. Mas, estas preocupações também são, em relação ao seu próprio futuro: *Eu sei que ele vai ficá comigo toda a vida. Sei que não vai casá. Só se com alguma coroa, que quisé sustentá, porque não pode trabalhá. Também, pra arrumá namorada tem que saí de casa, í em bailes, e eu não vô permiti que comece tudo de novo [...]*.

Perpassa nesse relato, uma certeza: se depender de seu investimento em cuidado e proteção para com ele, irão superar as dificuldades que já fazem parte do passado.

A cidade de Getúlio Vargas também ficará apenas na lembrança. Para ela a mudança para a casa nova na cidade de Erechim, representa uma nova vida, um recomeço.

c) Lina

*Ele era bem compreensivo, bem amigo, qualquer pessoa gostaria de ter ele, me ajudava, trabalhava. (LINA)*

Depois de casada, Lina e o marido procuraram os pais dela e reataram as relações familiares. Ela trabalhou como cozinheira numa entidade social de atendimento às crianças carentes, Lar da Menina. Passado um ano, teve a primeira filha e abandonou o emprego. Ficou em casa durante *um ano e pouco*. Após essa pausa, dedicada à família, voltou ao trabalho remunerado, como *faxineira e cozinheira* em diferentes locais.

Ao descrever o marido, conforme a epígrafe, diz ter sido válida a fuga. Entristece-se apenas em relação à sua morte, por motivo de infarto do miocárdio: *Doze anos de casada, três filhos, e uma luta muito grande pela frente*. As crianças eram pequenas, sendo que o filho mais novo estava com apenas sete meses de vida.

Em relação às questões materiais, Lina recorda que não tinha uma casa *decente para morar*. Motivou-se a desmanchar a casa velha e construir uma nova casa, que já foi reformada. Conseguiu construir outra casa, ao fundo do terreno, para a sua filha, e comprou uma casa, ao lado da sua, e um carro.

Lina projeta uma vida melhor para os filhos. Para isso, considera necessário ir embora da cidade, pois não vê perspectivas para o futuro. *Gostaria de ir embora para dar um futuro melhor pros meus filhos. Porque a nossa cidade é muito parada, totalmente parada. Não tem indústria, oferece só desemprego, as pessoas que tão vindo ao mundo são sem futuro. Pra crescê, dá um passo a mais, tem que sair. Um dia a gente volta pra passeá, mas pra morá, não.*

Refere-se aos quase vinte anos de residência na cidade de Getúlio Vargas, fazendo um paralelo entre os bens materiais adquiridos até o momento: *O que tenho é porque poupei. A cidade não tem firma, que forme e qualifique. Getúlio é uma cidade muito parada.*



Ela investe na educação dos filhos, permanece em vigília por eles. Lamenta que a filha mais nova não queira retornar aos estudos, mas insiste freqüentemente para que curse a EJA. O filho do meio, já concluiu o Ensino Médio e o Curso Profissionalizante de Técnico Agrícola, e preparava-se para prestar o vestibular. O caçula cursava o Ensino Fundamental na mesma escola em que Lina cursa a EJA<sup>34</sup>. Porém, com a repetência na sexta série, providenciou a transferência para outra escola. Mesmo considerando que os professores eram bons, achou *que não insistem, e com os adolescentes tem que ficá em cima*. Lina cumpriu a promessa de presenteá-lo com um telefone celular, no Natal: *Mesmo ele tendo rodado, eu dei. Não podia deixá sem presente, já que paguei a festa de formatura pro outro filho.*

d) Dona Dora

*Meu prazer é tá junto com meus filho [...]. minha alegria é tá junto com meus filho (DONA DORA)*

Em relação ao casamento, Dona Dora, contou que recebeu de seus pais, desde terreno e casa, até a mobília e enxoval: *[...] eu queria que tu visse meu lote que eu tinha, eu tinha conforto dentro da minha casa, que ela me deu tudo, tudo, tudo.* Fez uma pequena pausa, que insinuou uma comparação com as condições em que mora atualmente no bairro Monte Claro, ou “vila” conforme é popularmente conhecida essa região periférica da cidade.

Continuou: *Depois eu deixei dele, sabe por quê? Eu ia trabalhá e ele andava junto com as outras. E eu não quis mais ele. Fiquei um ano junto com ele, larguei de mão, nunca mais olhei na cara dele.*

O casamento não foi só decepção para Dona Dora, *teve uma parte boa, graças a Deus.* Ao romperem a curta relação, não fizeram o divórcio. *Ele um dia*

---

<sup>34</sup> Tratarei dessa questão em item específico – As mulheres das classes populares e as relações com o saber: o MOVA/RS como ponto de confluência.

*me chamô pra fazê o disquite, umas quantas vez eu dizia não deu. Daí um dia eu tava de encomenda<sup>35</sup> desse piá mais novo, né, eu disse bem assim: tu nem sabe se tu vai vivê, amanhã depois pode se que o diabo te leve você pro inferno eu fico ganhando o que é teu, e dito e feito...*

O “ex-marido” era funcionário da prefeitura municipal, do setor de segurança, e foi morto em serviço, ela ficou como sua pensionista. A renda contribuiu muito para a subsistência da família.

*Daí agora, graças a Deus, eu tô recebendo, que mataram ele ali no Centro Social, ele era guarda. Recebia bastante dinheiro, nós tinha se deixado, mataram ele por causa de outra mulher que ele queria. Ele se foi, eu fiquei ganhando, as outras que tanto queria ficá, não ficaram ganhando. Só eu. (Risos)*

A maternidade é vivida por Dona Dora, como uma condição natural da mulher. Deixou transparecer na fala quando refere-se aos filhos: *tive, ganhei, houve<sup>36</sup>*. Também ao indagar-me a respeito de estar casada e não ter filhos: *Mas não veio nenhum filho, ainda?* A opção pela maternidade, não fez parte da trajetória de Dona Dora, que pariu cinco filhos, num intervalo de aproximadamente dois anos entre um nascimento e outro. O intervalo maior foi de três anos, entre o quarto e o último filho.

Ela teve conhecimento sobre as implicações biológicas da gravidez e do parto nas próprias experiências que se sucederam, pois até então, havia convivido com o mito da cegonha, contado por sua mãe.

*Daí eu tive o primero piá mais velho, né, que tá com [...] vinti e quatro. Ele tá com vinti e quatro ano, daí eu fiquei de encomenda dele [...] daí que eu fui sabê que a gente que era mãe. Daí, eu era velha já [...] já era bem de idade, né. Acho que eu já tinha uns vinti e três [...] vinti e dois [...] vinti e dois eu tinha quando eu ganhei o primero piá. [...] Depois houve a minina, depois houve as minina, né, e esse último aqui, tá com [...] com quinze ano, o último da casa. Depois [...] parô.*

<sup>35</sup> Ela refere-se aos filhos do segundo “casamento”, pois não teve filhos com o primeiro marido.

<sup>36</sup> A expressão “houve”, utilizada por ela, para referir-se ao nascimento dos filhos, denota essa naturalização a maternidade. Como sinônimo poderia ser utilizada a palavra “veio”.

Provavelmente, não tenha mais engravidado devido ao adiantar da idade, pois sua última gravidez foi aos cinquenta anos.

Dona Dora narrou quais foram as descobertas individuais da primeira gravidez, pois não havia recebido instruções de ninguém: *Daí quando parô as [...] parô, né, [...] as menstruação uns mês. Daí eu fiquei de encomenda, daí que eu fui sabê. Levei contadinho, eu levava contado. Porque cada mês que vinha, né eu contava os mês, quando parava, quando vinha e tudo. Daí quando parô, eu fiquei grávida, antes de vim. Daí que eu fiquei grávida desse do piá. Depois houve a essa minina mais velha, que é mãe desses aqui.* (apontando para os netos, Bianca – 5 anos – e Fabrício – 3 anos. *Depois houve aquela, que tá com vinti e um [...] hoje tá com vinti, e essa ta com dezoito, essa que tá aqui na porta”.*

A contagem dos dias do ciclo menstrual de Dona Dora não era feita com o objetivo da contracepção, pelo contrário, era para saber se estava grávida novamente. Pois ela afirma não ter tido conhecimento nenhum sobre métodos contraceptivos, nem em relação à gravidez:

*Não, nada disso. Não tinha. Não sabia de nada, nada, nada. Nada mesmo. Depois que eu fui sabê que a gente que era mãe, como é que a gente ganhava um filho. Daí eu disse: essa tal de cegonha aí, diz aqueles que choravam, que choravam nas valeta, lá no banhado, que era nenê, pura mentira, não era nada. (Risos) É aquele tempo não era que nem agora, que tudo mundo já sabe, até as criança já sabe como é que é né, aquele tempo a gente não sabia de nada. Ninguém contava como que era a história. Eu descobri sozinha.*

Em relação aos partos ela conta com naturalidade, as facilidades e as dificuldades do seu segundo parto:

*Essa, a mãe dessa aqui eu ganhei na colônia, só na mão do avô dela. Só nós dois. Assim que cheguei em casa de tarde, tomei banho, né, tinha bastante porco, de tudo. Eu não tinha dor nenhuma, quando ganhei ela, eu tomei banho, daí disse agora vô entrá pra dentro, quando fui pegá (falando mais baixo) a camisola, daí já estorô tudo, já veio com tudo. Já veio a criança, já veio ela, já veio tudo. Eu*

*mesma peguei a tesoura e já botei tudo, nos cortemo o umbigo eu e ele e já demo banho, já dei banho, já mudei, já enfaxei, naquele tempo a gente enfaxava as criança. E já botei remedinho no umbiguinho dela, já fiz um chazinho, pronto. Quando era três dia, já tava na lavora com ele tomando chuva. Risos. "Tomei uma chuvarada, dentro de uma sanga, a água bateu por aqui assim prá mim (mostrou com a mão a altura do pescoço). Ele (o marido) passô com o tio dela, depois passô com ela, depois me passo eu, que eu tinha medo, a sanga era muito funda...*

Dona Dora ganhou e criou os filhos em meio a muito trabalho pesado, não pôde cuidar-se no período da dieta, nem dedicar-se exclusivamente aos bebês.

*Eu criei meu filho, minina do céu, sofrendo... Tudo de dieta com cinco dia, com quatro dia eu já tava na lavora com ele. Trabaiano ... sempre trabaiano ...*

Dona Dora, orgulha-se de ver os filhos criados, dando a entender que valeu a pena tanto sofrimento e esforço no passado. *Mas criei, judiando dos meus filho, mas criei! Tão aí, são e vivo. Prá mim a minha alegria é meus neto e meus filho. Deus o livre eu desprezá meus filho, matá meus filho, mas nem falá. Deus o livre, né, é meu sangue. As vez ficam doente a primera coisa é a mãe.*

Mesmo que os filhos já estejam crescidos, o cuidado para com eles continua fazendo parte da rotina de Dona Dora. É emocionante o relato detalhado sobre os cuidados dela para com sua filha, quando essa foi vítima de um acidente de automóvel. Apresento os trechos mais reveladores:

*Cheguemo lá, era ela. Eu não conheci ela, [...] porque ela tava toda cheia de aparelho [...].É, eu cuidando dela lá. Não arredei o pé, também não dormi, a noite intera eu não dormia, má depois que ela começô a comê, começô a falá e tudo, aí eu fiquei facera [...] Eu só dizia pro doutor: Ah, eu quero que vocês me dão uma garantia, será que ela vai caminhá, será que ela vai falá? Será que não vai acontecê nada pra ela? Ele disse: não! [...] Depois, aí sim, dali uns dia ela abriu os olhos, eu chamei, chamei, inté que ela falô: o que que a mãe tá fazendo? Digo, to te cuidando de você, minha filha.[...] Daí as enfermera diziam: vai deitá Dona Dora, deita. Digo, eu não vim pra deitá, e não vim pra durmi, vim pra cuidá da*

*minha filha. E não comia, eu botava tudo dentro da geladeira. Lá no meu quarto tinha geladeira, tinha TV, tinha tudo, né.*

Contou, emocionada o dia em que pôde voltar para casa, trazendo de volta a sua filha:

*Fiquei loca de facera, má eu cheguei chorá de facera, só nós duas, mas eu tremia de facera, menina do céu, parece que me criô otra vida, truxe ela prá casa, [...] eu arrumei uma cadeira de roda pra ela.*

A alegria do retorno foi permeada por muito trabalho e cuidado na recuperação: *daí quase todos dia nós ... eu tinha que levá ela prá Passo Fundo, era eu. Eu, nós levava, nós trazia, eu ia, eles vinham buscá nós aqui, aí eles levavam ela erguida dentro do carro e nós ia pra Passo Fundo. Depois de lá nós voltava de novo, no otro dia nós ia de novo, até que ela foi, até que tá caminhando, já começô trabalhá, graças a Deus, ta aí boa.*

Os seres humanos, nascem indefesos, e extremamente dependentes dos adultos, durante toda a infância precisam de atenção especial que lhes assegure a sobrevivência.

Charlot (2000) refere-se ao nascimento como uma introdução na condição humana em que a criança, inacabada por natureza, constrói-se enquanto ser humano, social e singular nas relações com o mundo que já existe:

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade. (CHARLOT, 2000, p. 53).

O ser humano necessita de cuidado do outro, assim como também dispense cuidado para com os outros. Isso porque não temos cuidado, “somos cuidado”, somos relações. “Isto significa que o cuidado possui uma dimensão ontológica que entra na constituição do ser humano. [...]. Sem cuidado deixamos de ser humanos” (BOFF, 1999, p. 86).

Cada um a seu modo, conforme os condicionantes econômicos, sociais e culturais, vive a experiência da atitude fundamental, “de um modo de ser mediante o

qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo e solicitude” (BOFF, 1999, p. 91).

Nesse sentido, Dona Dora, atualmente, também é alvo do cuidado dos filhos para com ela. O que ela vê como uma compensação ao *sacrifício* até então realizado na sua trajetória materna, ressaltando que os filhos são os motivos de sua alegria e do seu prazer.

*Eu amo meus filho, adoro eles, porque não são ruim pra mim, nem nada. Graças a Deus, o que eles podem me ajudá, eles me ajuda, eu fico sentada [...] Ah, eu disse: a mãe já tá velha. Pobrezinha da mãe, nós vamo fazê pra mãe. Sofri bastante com eles, né, então agora eles tem que fazê pela mãe. O que a mãe fez pra eles quando eles eram pequeno, agora são grande eles faz pra mãe.*

#### 3.4.2.1 Os fios comuns dos “casamentos” e da maternidade

Por volta do ano mil, a Igreja, com sua autoridade no ocidente, baseada no princípio da “indissociabilidade do laço conjugal” (SOT, 1991) impôs primeiramente às populações rurais, depois à aristocracia, a monogamia e a exogamia<sup>37</sup>. Assim se construiu um ambiente estável, o lar, em que as crianças eram mais bem-educadas e protegidas. “Uma estrutura familiar que durou quase um milênio e que se desintegra sob nossos olhos”. (DUBY, 1999, p. 40).

Segundo Sarti (1996) o casamento legal e o religioso são considerados moralmente superiores à união consensual, pois confere maior respeitabilidade ao casal e legitimidade ao lugar de marido e de esposa.

A primeira união conjugal é sempre pensada e idealizada como um união referendada pela lei de Deus e dos homens, enquanto as uniões subseqüentes se constituem como uniões consensuais, fazendo do divórcio um recurso raramente utilizado entre os pobres. (SARTI, 1996, p. 61)

Nesse sentido, denominei como “casamentos”, a união conjugal das mulheres com seus maridos ou parceiros ou companheiros, indiferente do ritual

---

<sup>37</sup> Monogamia e exogamia constituem-se do homem possuir uma só mulher e não esposar primas-irmãs.

solene religioso ou civil, considerando a possibilidade de terem mais de um companheiro.

Um aspecto em comum nos relatos sobre o casamento, com exceção de Zeli, é que elas comentam pouco sobre como foi vivido esse período da vida, em relação ao esposo. Aprofundam as questões em relação à maternidade, e à situação econômica, em que ficaram ao separar-se (Dona Dora) ou enviuvar (Lina e Mari).

Não tenho certeza, dos motivos desse silenciamento, mas arrisco alguns questionamentos: será que é bom nem lembrar por ter sido muito difícil? Ou, é encarado de maneira tão natural, afinal, o casamento faz parte da vida e, de certa forma, traz felicidade ao oportunizar a geração de filhos e netos? Ou a saudade desse período da vida é grande?

Para Sarti (1996, p. 50), a partir dos estudos sobre as famílias urbanas pobres, no projeto de casamento está implícita a constituição de uma família, que é indissociado da idéia de ter filhos, e associado aos projetos de melhorar de vida. “É inconcebível formar uma família sem o desejo de ter filhos. A idéia de família compõe-se, então, de três peças: o casamento (o homem e a mulher), a casa e os filhos”.

Outra semelhança, é quanto à maternidade exercida com finalidade aglutinadora da família, narradas por elas e resumidas por mim numa frase “mãe pra tudo”.

Sarti (1996, p. 47) referiu-se a essa questão considerando, principalmente as mulheres que, nos casos de viuvez e separação, enfrentaram sozinhas a maternidade: “Sendo o ponto de referência para toda a família, à mãe é devido um respeito particular – sobretudo se ela tiver uma idade mais avançada – que tem o sentido de uma retribuição do filho à mãe que o criou, [...]”.

Porém, quanto aos sujeitos da minha pesquisa, essa constatação também pode estar associada àquelas mulheres que mesmo tendo o marido ou um companheiro (pai ou não dos seus filhos) elas continuam sendo as figuras centrais, devido ao enfraquecimento da autoridade masculina em casa, por motivos diversos, como alcoolismo, desemprego, ou indiferença quanto à educação dos filhos ou enteados.

Ressalto, inclusive, a relação de Zeli com a sua mãe, nos inúmeros retornos em meio às dificuldades no período inicial do casamento. Esse aspecto também é mencionado por Sarti (1996).

### 3.4.3 Separação e viuvez: novas relações e perspectivas

Dedico-me, nesse item, aos relatos de vida, priorizando as questões das rupturas com os primeiros companheiros, através da separação conjugal ou da viuvez. Destaco as possibilidades de novas relações e perspectivas a partir dessas situações-limite<sup>38</sup>.

a) Zeli

*Não enfrentava, preferi ficar quieta. Eu sabia que um dia teria liberdade. Não vou sair voando, vou esperar um pouco, dá um tempo. (ZELI)*

O período da vida em que Zeli esteve casada pode ser caracterizado como um período de muitas dificuldades tanto em termos objetivos, envolvendo as privações materiais, como subjetivos, convergindo nas “proibições de ser”. Um período de silenciamento e paciência, em que calar-se foi uma estratégia de sobrevivência, pois no seu íntimo, cultivava uma esperança de libertação.

Numa primeira mirada, para muitas pessoas - amigas, filhas, alfabetizadoras - ela poderia ser considerada como submissa e acomodada. É o que revela a fala de Mari, num diálogo entre elas: *Você devia ter enfrentado ele, não ter se deixado dominar*. Zeli contesta, dizendo que suportou, pois sabia que *isso não ia durar pra sempre*.

Na epígrafe, Zeli deixa transparecer uma sensação de alívio em relação ao fardo do passado, assim como uma incerteza quanto ao futuro. O que remete-me à concepção da relação opressor-oprimido cunhada por Freire, mais especificamente quando se refere ao “opressor encarnado”. O medo introjetado passa a habitar o corpo das pessoas, que não conseguem, ou não se permitem ser elas mesmas.

Mesmo o opressor não estando por perto, cumpre sua função imobilizadora. *O primeiro mês tem que organizar do meu jeito. Não quero sair e largar tudo. Depois eu vou, mas, com os roubos, fica difícil*. Mesmo morando sozinha e tendo a

---

<sup>38</sup> “Situação-limite” é uma expressão de Freire, ao referir-se aos fatos do cotidiano, que em geral, oprimem as pessoas, e essas não visualizam a solução de imediato.



liberdade de ir e vir, ela descreve obstáculos que dificultariam as saídas de casa, nessa fala, o roubo e o cuidado com a organização da casa.

Essa tensão entre o permitido e o proibido, o fácil e o difícil, o querer e o fazer, é o anúncio das visibilidades nas situações-limite vividas por Zeli no seu casamento. Há uma processualidade na conquista da liberdade. Ou seja, não é tão fácil quanto parece: ao perder o marido opressor, não se rompe a opressão.

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca [...] (FREIRE, 1975, p. 35).

Ouso afirmar que Zeli já havia iniciado a busca por sua libertação, ainda quando silenciosa, nos recônditos da vida privada, ao acreditar na possibilidade de ser livre. Atualmente, envolve-se com as dimensões da vida pública: ir ao banco, administrar o dinheiro, ir às lojas, escolher a roupa que a agrada, fazer caminhadas matinais com a filha, encontrar-se com as pessoas na rua e poder conversar sem pressa, sem medo.

Está investindo no “cuidado de si”, o que envolve desde a dentadura nova, o uso de cremes, as caminhadas *de até duas horas*. Zeli e a sua filha mais velha, acordam às seis horas e trinta minutos, todas as manhãs, para caminhar. O caminho escolhido foram as estradas de chão<sup>39</sup> em direção ao meio rural, o que possibilita o contato com a natureza e a manifestação da fé ao depositarem flores, em homenagem aos santos de sua devoção – *Santo Expedito e Nossa Senhora Aparecida* nas grutas. *Tudo isso sem cansar, nem sentir dores nas pernas. Me sinto leve*. Nem a chuva impede as caminhadas matinais, apenas muda-se o trajeto: *Hoje choveu, então a gente fez uma caminhada de sombrinha até o parque, por causa que tem calçamento”*.

---

<sup>39</sup> Expressão utilizada para indicar as estradas não pavimentadas que fazem a ligação entre a cidade e o meio rural.

“O exercício do passeio por ruas, jardins e praças do lugar onde se mora funciona, basicamente, como um processo de identificação entre o homem e o seu ambiente vital”. (DUARTE JR. 2003, p. 81).

Zeli está percorrendo novos itinerários, que pode significar andar pelos mesmos espaços, mas estabelecendo relações diferentes. Isso está contribuindo para o resgate de sua identidade feminina, para além da dimensão de esposa e mãe. Relatou que em uma dessas caminhadas, ao chegar em uma loja, sentiu-se elogiada pelo dono, que além de reparar a perda de peso de sua filha, perguntou se elas eram irmãs. A sensação de ser notada, como mulher, contribui para esse reencontro consigo mesma: *Se eu tô me gostando , tem um sentido na vida.*

Duarte Jr. (2003) propõe que tudo aquilo que é imediatamente acessível a nós através dos órgãos dos sentidos, captado de maneira sensível pelo corpo, carrega em si uma organização, um significado e um sentido.

Nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida. ‘Produzir sentido, interpretar a significância, não é uma atividade puramente cognitiva ou mesmo intelectual ou cerebral, é o corpo, esse laço de nossas sensibilidades, que significa, interpreta’ [...] Todo humano sentido (significado) está intimamente vinculado ao que já foi sentido (captado sensivelmente). [...] (DUARTE JR., 2003, p. 130).

Depreendo que nesse momento da vida, Zeli está redimensionando as percepções, as ações e os respectivos sentidos, até mesmo na condição de morar sozinha.

Quanto a essa condição, os primeiros relatos foram um pouco “dramáticos”, até porque estava na presença de uma vizinha que fazia uma visita de condolências. Conversaram sobre as desvantagens de *arrumá outro companheiro*<sup>40</sup>.

A vizinha de Zeli, viúva há catorze anos, fez três considerações sobre o assunto: lembrou que seu falecido marido *foi um homem muito bom*, e ela já descartou a possibilidade de *achá outro igual*. Elencou exemplos de mulheres que arrumaram novos companheiros, e enviuvaram pela segunda vez, após ampará-los

---

<sup>40</sup> Essa senhora, no sentido literal, não é sujeito da pesquisa, mas como me propus a investigar as mulheres das classes populares na dinâmica do seu cotidiano, a conversa entre amigas, trouxe elementos importantes de análise sobre a viuvez feminina.

na doença ou na velhice. E ainda, há o inconveniente do compromisso para com o outro, o que dificultaria seus passeios e viagens.

Zeli, pondera, que a noite é o momento mais difícil de ficar sozinha. Sua amiga lhe dá a receita: *Quando vou dormir, convido Jesus pra deitá comigo.*

Mas, chegando Mari, amiga íntima de Zeli, a conversa é bem diferente. Ela incentiva Zeli a usufruir desse momento da vida, em que está *nova, bonita, sozinha, não tem filhos em casa, e recebe em casa quem quisé. Não deve satisfação prá ninguém, e já ficô bastante tempo sem homem, e não pode estragá a saúde.* Mari se referiu ao longo tempo que o marido de Zeli esteve doente, afirmando, seriamente, que não manter relações sexuais é prejudicial à saúde feminina.

Pontos de vista bem diferentes, mas Zeli, em suas colocações foi mais favorável à opinião da amiga Mari: *Não vou admitir que ninguém me cobre nada, porque cuidei dele, faria tudo de novo se precisasse. Mas agora vou viver a minha vida, sofri muitas cobrança por parte dele.*

Em momentos posteriores a esse, Zeli expressou a sensação de liberdade de morar sozinha: *que bom pode tomá um banho, colocá a camisola, assisti TV e dormi. Porque no escuro não tem nada pra fazê.* Agindo assim, sente-se livre, pois enquanto o marido *ciumento* viveu, ela nunca pôde andar pela casa, vestindo somente a camisola.

Fazendo uma retrospectiva da trajetória de vida de Zeli, em relação à atividade de morar – com os pais; em habitação precária; em situação de empréstimo – hoje, encontra-se numa situação mais favorável: está morando sozinha em sua própria casa. Motivo do desabafo: *Fico pensando, às vezes, como é que eu tô aqui? Longe das coisa que foram? Saio caminho duas horas, agora eu posso. Quero vive, conquistá as coisa que acho que mereço.*

Zeli, com o rosto corado, dá pistas sobre uma das *coisas que acha que merece: tô gostando de um homem.* Eles já se conheciam por participarem da mesma comunidade<sup>41</sup>. Há muito tempo ela sentia algo diferente por ele, mas nunca demonstrou porque ambos estavam casados. Já conversaram, por telefone, sobre a

---

<sup>41</sup> Comunidade, nesse sentido, significa o conjunto de pessoas que mora e participa das atividades paroquiais, no mesmo bairro.

possibilidade de iniciarem um romance, o que não lhe dá segurança se estará sendo correspondida no sentimento: *Eu nunca senti isso por nada e por ninguém em toda a minha vida, nem na adolescência. É diferente, é uma coisa boa, que quando vê aquela pessoa, o coração dispara e as pernas tremem.*

Por enquanto, é segredo. A sua amiga e confidente, Mari, foi a *madrinha* – o cupido. Há, ainda, alguns obstáculos a serem transpostos. Um deles são as filhas de Zeli que recomendaram um *dá um tempo*, devido à viuvez recente. Outra dificuldade, seria da parte dele – não cabe relatar aqui.

Zeli demonstrou estar muito motivada para assumir a relação, não concordou com a opinião das filhas: *ele gostaria de começá logo, tá sem amor. Eu não quero esperar muito tempo, e se o tempo acabá? Mereço ser feliz agora.*

A expectativa é tê-lo como companheiro *de todas as horas* – nas dimensões pessoais e sociais da vida: *Sinto falta de carinho, falá, tocá [...] mas, quero um companheiro pra participa dos baile de chopp, das jantas, saí se diverti.* Não vê perspectivas para isso, se ficar sozinha, *tenho que tê um companheiro. A filha não vai, e se vai tem a vida dela.*

Para ela, um companheiro contribuirá no processo que ela já iniciou, a conquista da vida pública. *Hoje eu tô aqui, vô vivê e sê feliz. Tinha uma sementinha dentro de mim que dizia: um dia eu vô sê feliz.*

Decidiu que nada irá atrapalhar a sua felicidade, mas afirmou que não pretende morar junto com outro homem, pois já teve *bastante aula de casamento. Longe que é bom, a distância dá saudade. Junto, com o tempo, vai guardando ódio das cobrança.*

Palácios (1995, p. 313) em seus estudos sobre o desenvolvimento da personalidade após a adolescência, refere-se a “crise da metade da vida” que difere entre as pessoas, quanto à idade e à intensidade. Essa fase é caracterizada “[...] como uma época de avaliação de si mesmo e da própria vida, coincidindo, mais ou menos com o equador da existência”.

A intenção não é avaliar, se ela está ou não passando pela “crise da metade da vida”, mas considerar que passa por um momento de transição, pela influência

circunstancial da viuvez, e de muitos outros fatores, como as diferentes relações estabelecidas de e com o saber.

Mas, essa “transição” já vinha se produzindo, paulatinamente, no íntimo da vida pessoal. Na crença de que alcançaria a condição de liberdade. O que lhe permitiria definir os rumos de sua vida. Isso remete à diferenciação entre os conceitos de política emancipatória e política-vida elaborados por Giddens (2002).

A política emancipatória, objetiva a libertação dos grupos não-privilegiados de sua condição negativa ou a eliminação das diferenças relativas entre os grupos na sociedade.

A política-vida é uma política da escolha, da decisão, da auto-identidade. “Enquanto que a política emancipatória é uma política das oportunidades de vida, a política-vida é uma política do estilo de vida”. (GIDDENS, 2002, p. 197).

A política-vida refere-se a debates e contestações derivadas do projeto reflexivo do eu, onde uma das perguntas pode ser “quem eu quero ser?”

Giddens (2002) considera o feminismo como um dos movimentos inaugurais da esfera da política-vida, ao priorizar, contemporaneamente a questão da auto-identidade.

‘Mulheres que querem mais do que a vida familiar’ foi adequadamente observado, ‘fazem do pessoal político com cada passo que dão para longe do lar’. À medida que as mulheres cada vez mais ‘dão passo’ para fora, contribuem para processos de emancipação. (GIDDENS, 2002, p.199).

O conceito de política-vida inaugura a possibilidade de se conceber a conscientização e a emancipação por caminhos múltiplos, não unicamente, pelo coletivo estrategicamente organizado. Não pretende negar a força dos grupos instituídos, reunidos em torno dos mesmos objetivos, mas chamar a atenção aos “movimentos” mais sutis dos recônditos privados, até então destituídos de reconhecimento social. Ou seja, esse conceito traz em evidência o instituinte.

Um exemplo de uma prática muito comum entre as mulheres das classes populares, é a conversa entre amigas, vizinhas e confidentes (Zeli e Mari), entre mãe e filha (Dona Dora e sua mãe adotiva), entre irmãos (Lina). “A conversa, além de ajudar a manter viva a sabedoria popular, consiste também num fator de identidade

e de integração cultural”. (DUARTE JR, 2003, p. 87). Também tem a função do auto-narrar-se, do instituir-se pela palavra.

A conversa pode ser entendida como um meio de resistência ao paradigma contemporâneo do “isolamento social”; uma estratégia de manter-se informado das situações corriqueiras; uma ameaça por aqueles que desejam manter o controle, seja na escola, na fábrica ou em casa.

Dizer a sua palavra e ouvir o outro implica a troca, que vai além da assimilação passiva. “Por ela são trocados não apenas informações e dados, mas, sobretudo, afetos e sentimentos, esses elementos básicos para a manutenção ou a transformação de uma dada realidade.” (DUARTE JR. 2003, p. 88).

Duarte Jr. (2003) apresenta uma preocupação sobre a decadência dessa prática, entre vizinhos, até mesmo nas cidades interioranas. Constatei nessa pesquisa, que as mulheres das classes populares, enquanto seres do diálogo, não necessitam de local ou ocasião especial. No caso de não dedicarem um tempo específico para conversar, reúnem-se em torno de atividades comuns, sejam elas domésticas, artesanais, enquanto produzem, dialogam.

Freire e Nogueira (1993, p. 28) se referem à cultura popular como tradição oral. “A narrativa é o exercício da memória, atenta no presente, desafiando pessoas a se apoderarem do que é oralmente narrado. As pessoas desenvolvem à sua maneira uma posição diante do que é narrado”. De certa forma, através da conversa vai se formando a “opinião pública” (DUARTE JR. 2003).

b) Mari

*Os momentos bons que vivi, foi nestes nove anos. (MARI)*

Mari enviuvou aos quarenta anos de idade, após vinte anos de casamento que ela considerou como uma experiência não muito boa. Diante dessa situação, achou que o *sexo tinha morrido junto com o marido, mas até não conhecê outro homem*. Seu pai lhe apoiou na conquista de um novo companheiro, por ela ter ficado com três filhos, em más condições financeiras e por não ser saudável uma mulher ficar sozinha. Esse conhecimento sobre a vitalidade advinda das relações homem-mulher, Mari já repassou para amiga Zeli, citando como fonte o seu pai.

Passados sete meses da morte do marido, ela conheceu o atual companheiro com quem convive muito bem, há nove anos, conforme revela a epígrafe. Reconheceu que no início ficou com ele, *principalmente pela questão financeira*. Inclusive veio morar na cidade de Getúlio Vargas por estar acompanhando-o em suas atividades profissionais. Motivo, também, pelo qual, irão residir na cidade de Erechim. *A casa tá pronta, era o meu sonho.*

O companheiro é bem compreensivo em relação ao problema que ela enfrenta com o caçula e, inclusive, com a dificuldade de leitura dela. Age, em muitas situações, como mediador entre ela e os materiais escritos.<sup>42</sup>

Atualmente, não depende, exclusivamente, da renda do companheiro, ela recebe a pensão do falecido marido e faz bolachas para vender. *Tem que inventá alguma coisa. O Everton<sup>43</sup> é fumante, come, precisa de medicação controlada, não pode trabalhá. O que eu fizé, eu coloco.*

c) Lina

*Se gosta de alguém de verdade, tem que pegá confiança, depois amor, não de aborrecê, que deixe feliz. (LINA)*

Na condição de viúva, assumiu sozinha os compromissos para com os filhos. Mesmo em condições financeiras desfavoráveis, conseguiu fazer as reformas necessárias em sua casa, adquiriu mais bens – terreno, casa, carro – priorizou a educação dos filhos, através do investimento em escolarização e principalmente, através do exemplo.

Trabalhou como vendedora de cosméticos, como costureira em fábrica de artefatos de couro, como magarefe<sup>44</sup> num frigorífico.<sup>45</sup> Atualmente trabalha como empregada doméstica.

<sup>42</sup> Essa atitude será analisada no item As mulheres das classes populares e as relações com o saber: o MOVA/RS como ponto de confluência.

<sup>43</sup> Nome fictício do filho caçula de Mari.

<sup>44</sup> É designado como magarefe o funcionário que trabalha no setor da matança e corte dos animais.

<sup>45</sup> No item, As mulheres das classes populares e relações de saber, serão apresentadas as estratégias utilizadas por ela, na realização dessas atividades enquanto ainda não dominava o código da leitura e da escrita.

Teve vários problemas de saúde, necessitando realizar cinco cirurgias, e segundo ela, sem descuidar-se do trabalho e da família.

Atualmente, assume a dependência química do *remédio pra dormi. Eu não sou ninguém, se não tomá meu remédio, eu não durmo.*

A insônia foi deflagrada durante a primeira reforma de sua casa. Em que ela mesma, desmanchou as paredes internas, identificando tábuas por tábuas, para que fossem colocadas, exatamente no mesmo lugar. *Não conseguia dormi, tinha impressão que ia perdê a marcação. Passei a tomá o remédio, nunca mais parei.*

Algumas pessoas sugeriram-lhe a tentativa de abandonar o tratamento, mas ela não concordou: *no dia a dia, não consigo pará, o corpo precisa descansá, eu preciso do remédio pra dormi.*

*Das vezes a gente fica pensando, como a gente superou tudo isso na vida? Por que a cabeça baixa? Eu me controlo. Eu mesmo me pergunto: por que não enfrentá? Todo mundo enfrenta. Eu posso ser mais que eu.*

Lina ao propor-se superar a si mesma, dar testemunho de que a mudança é possível e anunciar tudo isso através da exemplaridade, isso remete à concepção de Freire (1998) quanto à vocação ontológica do ser humano – o ser mais diante da consciência do inacabamento e da recusa do determinismo.

*Hoje, minha vida hoje é um mar de rosas, é como fosse uma rosa, que tá começando a florescê, [...] porque ela vai continuá, cada vez mais, pra brilhá, e pra deixá um orgulho pra bastante gente. [...] não aquele orgulho, assim de dizê eu sou orgulhosa por hoje ter alguma coisa. Eu sou orgulhosa por sabê alcançá tudo aquilo que eu pensei em ter: o estudo, subi na vida, fazê amizade.*

Tem clareza de que fez várias conquistas na vida, deixa transparecer em seus relatos, através da fala, do olhar, das expressões e gestos, uma satisfação, *um orgulho* de sua trajetória de mulher. *Se eu fosse escrever um livro da minha vida.*

Essa caminhada, poderia dar-lhe um grau de satisfação pessoal e completude, mas, pelo contrário, lhe dá mais ânimo para continuar na dinâmica fluida da vida, sem descuidar-se do outro.



Permanece sempre atenta às necessidades das outras pessoas, da família, do círculo de amizades, da vizinhança e do namorado. *Quando sobra um tempinho vou nas festa de família, me convidam eu tô indo. Ajudo as pessoa doente, até a controlarem os remédio. [...] não gosto de vê as pessoas parada, quero vê as pessoas crescerem.*

Ao relatar sobre um novo romance, iniciou dizendo que está ajudando um amigo a recuperar-se do alcoolismo. Comprou remédios, agendou horário com uma psicóloga, mas ele não investe pessoalmente nesse empreendimento.

Expressou a compreensão dessa nova relação distinguindo, namoro, amor e amizade: *namoro, mas não amo. Se gostá de alguém de verdade, tem que pegá confiança, depois amor, [...]. Não adianta tê amor se não tem confiança. Amizade é amizade, amor é amor.*

#### d) Dona Dora

*Daí eu disse: um dia que Deus me ajudá, que eu pego outro, daí pode sê que eu tenha filho, pros filho me cuidá de mim, e graças a Deus, eu não sô casada com ele, mas eu tenho cinco filho com ele. Criei três minina, e dois guri (DONA DORA)*

Nos relatos de Dona Dora, há um intervalo entre a separação e o início da atual relação, no que se refere ao tempo, à divisão dos bens materiais e como conheceu o atual companheiro.

Conforme Bosi (2003, p. 63) a mobilidade espacial tem relação com a afetiva: “há defasagens entre a ordenação interna do relato e a seqüência de acontecimentos. E há passagens borradas de difícil restauração”.

Esse hiato, pode ser apenas no olhar do pesquisador, pois a narrativa pode ser vista como um todo antes de ser segmentada devido à aspiração do sujeito à plenitude de sua pessoa e de sua história. Sendo possível, também uma seleção do que será publicizado, e deve ser respeitado.

Por outro lado, narrou detalhadamente a trajetória de vida junto ao atual companheiro, iniciada no meio rural – *colônia* - a migração para a cidade, a

experiência como primeiros moradores de um bairro periférico, o desemprego, as estratégias de sobrevivência e as conquistas até o momento.

Segundo Dona Dora, migraram para a cidade de Getúlio Vargas na época em que o filho mais velho iria completar dois anos de idade. O que remete ao início da década de oitenta e às semelhanças do processo de migração das outras mulheres e também de minha família, apresentados no próximo subcapítulo.

Anterior à construção das casas, nessa área, havia uma plantação de tungue<sup>46</sup> *Aqui era tudo mato, aqui era os tungue.[...]. Aqui não existe mais, terminaram com os pé. Era uma fruta bem bonita, e faziam sabão, faziam de tudo, faziam desse óleo queimado, né. [...] Tinha a fábrica bem grande aqui. Daí eles morreram, né, daí terminaram com os tungue, daí fizeram as casa.*

Enricone<sup>47</sup> (2003) descreve que no passado a vegetação do bairro era rica em árvores nativas. Dentre elas, os tungues que eram cultivados pela família de Severiano Antônio Moll<sup>48</sup>, espanhol que veio para o Brasil aos 16 anos de idade, adquirindo essas terras mais tarde.

A família Moll utilizava a massa dos frutos do tungue para sua fábrica de sabão. Quando o senhor Severiano Moll faleceu, tomou posse das terras o senhor João Batista Moll Neto, que também vendia a pasta do fruto para a fabricação de verniz, tintas e óleos para a Renner Hermann S/A de Porto Alegre. Os tungues extinguíram-se com o fechamento da empresa da família Moll, e as terras foram vendidas à Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas. O bairro chamava-se, na época, Vila Moll. (ENRICONE, 2003, p. 45)

<sup>46</sup> Árvore da família das euforbiáceas (*Aleurites fordii*), procedente da China e cultivada pelo alto valor do seu óleo, de folhas verde-claras, lobadas, ovadas e agudas, pequenas flores pardacentas dispostas em panículas laxas, e cujo fruto é uma grande tricoca. As sementes cedem perto de 60% de um óleo especial, altamente secativo, insubstituível para certas tintas e vernizes. (Dicionário Aurélio)

<sup>47</sup> Jaqueline Bianchi Enricone (2003), em sua dissertação de mestrado pelo PPGEDU-UFRGS, apresentou uma pesquisa-participante onde “observa, descreve e analisa as mudanças propostas no trabalho de prevenção e combate ao fracasso escolar e alguns processos de implementação de um projeto educativo de cidade na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Stanislau Olejnik”. Dedicou uma sessão de seus escritos para caracterizar o Bairro Monte Claro, a qual utilizo como referência para contextualizar as narrativas de Dona Dora sobre o espaço habitado na cidade de Getúlio Vargas.

<sup>48</sup> Severiano Antônio Moll, é avô paterno da minha orientadora Jaqueline Moll, e foi homenageado na cidade de Getúlio Vargas, como patrono da biblioteca da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Stanislau Olejnik, em 2004.

Orgulha-se de terem sido os primeiros moradores do bairro onde moram atualmente. *Os primero que entrô aqui nessas cohabe fomo nós. E temo até hoje aqui, nunca vendi, nunca saí daqui.*

Enricone (2003) descreve que o bairro conta, atualmente, com uma população de 1230 habitantes, e surgiu da necessidade de moradia da população carente do município.

No ano de 1981, por solicitação do prefeito da época, o Sr. Darcy José Peruzzolo, a COHAB, construiu as casas populares que abrigaria a população advinda dos Bairros São Pelegrino e Pé-de-Erva. Um dos objetivos da administração na época era retirar a população carente desses bairros. (ENRICONE, 2003, p. 44).

Dona Dora descreve algumas dificuldades enfrentadas na luta solitária: *Fumo os primero morador, não tinha ninguém, ninguém aqui. Menina do céu, nós passava fome. Um dia começo caí neve, num inverno, Jesus amado, quanta fome que nós passemos, não tinha ninguém pra empréstá uma colher de sal.*

Anuncia algo que é muito comum entre as famílias das cidades pequenas, a solidariedade entre a vizinhança, através do empréstimo e da troca de favores.

O desemprego foi o agravante dessa situação: *Não tinha como trabalhá, não tinha serviço.* Uma tentativa encontrada, foi a busca de emprego em terras alheias.

*Daí um dia de manhã, levantemo cedo eu e ele, arrumei bem as criança, saímo. Quando nós chegemo lá no trevo vinha vindo um senhor de lá pra cá<sup>49</sup>: onde é que vocês vão com esses nenê, debaixo desse frio? Eu disse: nós vamo achá um serviço, que nós tamo loco de fome, não tenho vergonha de contá. Lá em casa tem bastante serviço. [...] Se fumo, trabalhemo vinte e cinco anos pra lá, criando nossos filho.*

A solução encontrada pelo casal, mesmo residindo na cidade, foi o trabalho na lavoura. *Eu não me arrependi trabalhá de empregada, eu gostava.*

O bairro foi sendo povoado e Dona Dora foi conquistando o respeito das pessoas: *Logo no começo eu não conhecia ninguém, né. Depois foi chegando um,*

<sup>49</sup> De lá pra cá, indica do meio rural prá cidade.

*não durava quinze dia, as vez vendiam as casa. Essas casa não era pra vendê, vendiam. Daí foi chegando, no começo era bom quando chegava as pessoa. Agora, virô no que é aquilo<sup>50</sup>.*

A transitoriedade, segundo Dona Dora, é outra característica dos moradores do bairro, expressa através da venda e da troca de casas.

Segundo Enricone (2003) foram instaladas 222 famílias e cada uma pagaria, pela casa, uma prestação correspondente a 10% do salário mínimo. Após o pagamento de onze prestações, os moradores organizaram-se através de um abaixo-assinado dirigido ao prefeito municipal, alegando a precaridade das habitações bem como a falta de condições financeiras para continuar os pagamentos das mesmas, sendo que, foram suspensas por ordem judicial.

Dona Dora descreveu que, logo no início, só havia as casas. Trouxe presente a figura do padre Cônego Stanislau Olejnik, popularmente conhecido como “padre polaco”, que contribuiu muito para o desenvolvimento do bairro.

*Mas aqui não tinha igreja, ele começô a fazê, ali na casa duma comadre minha [...] ele começava a fazê as reza ali na estrada, no limpo. [...] Depois, mais tarde, eles botaram uma lona. Ele disse pra nós que nós ia criá nossos filho aqui, que ia tê igreja, e ia tê colégio [...] Fez a igreja pra nós, nossos filho tudo estudado aqui, e temo aí até hoje.*

Conforme Enricone (2003) por inexistência de igreja no bairro, a população freqüentava a capela São Pelegrino e o templo Assembléia de Deus no bairro vizinho. O Bairro São Pelegrino passou a ser povoado por famílias de origem alemã, polonesa e italiana, vindas de outras cidades, provocando o constrangimento da população carente da vila em continuar participando das missas.

Novamente, um grupo de moradores se uniu, solicitando ao pároco da igreja que rezasse uma missa campal na vila. A primeira missa foi rezada em primeiro de janeiro de mil novecentos e oitenta e quatro, em frente à casa do senhor Antônio Brito, a que tudo indica na fala de Dona Dora, seu compadre. A participação maciça da população (977 pessoas) despertou interesse do padre pela comunidade, que passou a rezar missas semanalmente (ENRICONE, 2003).

---

<sup>50</sup> Dona Dora, através dessa expressão quer dizer que as pessoas que chegam para morar no bairro, atualmente, têm um perfil muito diferente daquela época. Mais adiante, são apresentados os problemas enfrentados nas relações entre as pessoas no bairro nos dias de hoje.

A figura do padre é central na fala de Dona Dora: *Ele trazia de tudo pra nós. De vez em quando ele vinha aqui em casa. [...] Vinha de Kombi, e vinha outros carro carregado de coisa pra dá pra nós. Ele meio ajudo nós, esse padre. E daí, Deus levo ele, má ele queria sê enterrado, aqui junto com nós. Ele não queria sê enterrado no cemitério. Ele disse: eu quero ficá no meio de vocês. Mas não deu, né.*

Nos escritos de Enricone (2003) confirma-se a importante influência do padre, em seus seis anos de dedicação à comunidade do Bairro Monte Claro, a distribuição de alimentos, com verbas recebidas da Polônia, a escolha do nome do Bairro, a mobilização da comunidade e intervenção junto à Prefeitura Municipal para a construção da Capela São Maximiliano Maria Kolbe e da escola, que recebeu o seu nome.

Tanto pelos relatos de Dona Dora, quanto pela pesquisa de Enricone (2003) percebi que foram estabelecidas relações de solidariedade no período da formação do bairro. O que é denominado por Moll (2000) como “rede de espaços sociais”:

Ações inovadoras que Paulo Freire (1992, 1995) denomina *inéditos viáveis* e que são produzidos por esses personagens no exercício cotidiano de inserção comunitária, de quebra dos limites impostos tanto pela ação do Estado, quanto pela ação corporativa movida por interesses econômicos, e ainda, de construção de laços por vezes contraditórios e frágeis, de solidariedade. *Ações que podem colaborar para reinventar o próprio Estado, criando esferas de vida pública até então inéditas.* (MOLL, 2000, p. 23 grifos da autora)

Quando Dona Dora se refere à itinerância dos moradores do bairro, bem como à dinâmica individualista nos relacionamentos, que é relatada mais adiante, deixa transparecer um certo saudosismo, compreensível, tendo em vista o contexto em que se insere.

Dona Dora relata que na época havia somente uma igreja no bairro. Ela era católica. Atualmente, há várias igrejas no bairro, e ela está freqüentando a Igreja “Deus é Amor”. Justifica sua opção:

*Agora, a católica é uma coisa, né. Os crente são outra. Porque os crente, não faz mal ... (falando mais baixo) eu dexei de sê católica, porque o católico [...], vai bêbado na igreja, sai de lá, sai destrutando as pessoa, chega em casa começa*

*surrá a mulher, começa surrá os filho, né? E ali, os crente não têm essas coisa. [...] O tempo que eles iam brigá co as pessoa, jogá uma praga numa pessoa, a gente não pode deseja mal pra ninguém, então a gente ora pra aquela pessoa, se aquela pessoa tá doente, a gente ora pra aquela pessoa. Agora, os católico não.*

Expressou seu posicionamento quanto à religião, mas respeita a escolha de cada pessoa, tanto que suas filhas vão à igreja esporadicamente, e o seu esposo não participa.

Quanto aos problemas atuais do bairro, ela apontou as drogas, a violência, o roubo. Através de um discurso auto-punitivo, culpabiliza as vítimas do projeto de modernidade.

*Aqui tem mais [...] mais ruim do que bom. Por que se a senhora traz uma coisa, mercadoria ali, né, que a senhora compra, tem que tá cuidando, tem que chamá a polícia, pra polícia vim cuida pra não robarem tudo.*

Entende que as pessoas praticam esses delitos por causa da falta de dinheiro, pressupondo que os mesmos são católicos, e pela opção por ganhar dinheiro “facilmente”: *os católico roba, fuma maconha, fuma de tudo, né? Né verdade? Tiram a vida das pessoa. Ó, que nem esses tempo tiraram a vida de um senhor trabalhador, tiraram, deixô dois filhinho, né. Ali é brabo, matarem as pessoa, tirarem a vida das pessoa, por quê? Cochichou de novo: só por causa de dinheiro? Vão trabalhá! Vão trabalhá que tem.”*

Enricone (2003) indica que a maioria da população não possui emprego fixo, vivendo de biscate, em uma situação de pobreza. As mulheres que trabalham fora, geralmente são domésticas, e não têm carteira assinada. As crianças costumam pedir esmola no centro da cidade. Um grande número de pessoas não alfabetizadas e de crianças em idade escolar que se mantêm fora da escola.

Quanto à sua prática religiosa, Dona Dora é assídua aos encontros semanais, sendo dedicada à sexta-feira como o “seu dia”. Dia em que não se dispõe em responsabilizar-se pela casa e pelo cuidado para com os netos.

*O dia já quando eu quero í na igreja eu digo, tal dia eu vô na igreja. Elas já tão sabendo, desde ontem tô avisando que amanhã eu vô na igreja. Então eu digo,*

*se vocês querem sair depois que eu vim de lá, então sábado vocês sai, mas sexta, não. Amanhã é meu dia.*

Por aí perpassou a narrativa de Dona Dora quanto à sua vida inscrita no bairro Monte Claro, referendada pela caracterização realizada por Enricone (2003).

#### 3.4.3.1 Os fios comuns da separação e da viuvez

Em relação as quatro histórias, há semelhanças quanto ao tempo, ao espaço e às condições sociais em que se deram os rompimentos e as novas perspectivas. Todas elas migraram para a cidade de Getúlio Vargas, na década de oitenta, época em que há uma elevação significativa do êxodo rural, e o município era considerado “centro”, pois atraía os migrantes com ofertas de trabalho na indústria, e inclusive bons recursos na área da saúde.

A família de Zeli chegou na cidade por intermédio do dono de um curtume, a família de Mari estabeleceu-se no setor de prestação de serviços, na área da mecânica de automóveis. Lina não descreveu a ocupação do seu esposo, na época, mas ela teve sua trajetória atravessada pelo trabalho na fábrica. Já Dona Dora e seu companheiro, moravam na cidade e trabalhavam na lavoura, em terras de terceiros.

Muito semelhante à migração dos familiares de meus pais, mesmo tendo ocorrido em décadas anteriores. Meu pai e seus irmãos vieram trabalhar em uma cerâmica, enquanto os pais deles - meus avós - permaneceram no meio rural, e a família de minha mãe migrou, em função de Getúlio Vargas ser considerado um centro de referência em saúde.

Nas décadas de setenta e oitenta houve uma elevação significativa do êxodo rural e da migração rumo às grandes cidades<sup>51</sup>. Cotrim (1994) faz um balanço sócio-econômico do período de 1964 a 1985, contribuindo para que se entenda esses fatos como conseqüências do projeto de modernidade brasileiro:

---

<sup>51</sup> Fenômeno que tem origem na Idade Média, século XII, com o crescimento das cidades. As periferias eram os subúrbios, localizados fora dos muros das cidades, o lugar de chegada dos migrantes desenraizados, que deixavam a família para tentar a sorte.(DUBY, 1999).

[...] a maioria do povo ficou sem ter acesso aos benefícios do progresso econômico. Um dos generais-presidentes chegou mesmo a reconhecer: a economia vai bem, mas o povo vai mal. Modernizou-se o país, mas o povo foi excluído do desenvolvimento, não se melhorou suas condições de vida. Enquanto crescia o capitalismo excludente crescia também a insensibilidade diante dos problemas sociais da maioria. (COTRIM, 1994, p. 321).

As narrativas das mulheres, ao inscreverem as situações-limite “particulares”, denunciam uma gama de problemas sociais. Há contudo um diferencial, entre elas, no aspecto dos rompimentos dos primeiros “casamentos”.

Dona Dora rompeu a relação conjugal de um ano, por motivo de traição. Não realizou o divórcio, ficando viúva do “ex-marido” anos mais tarde.

As relações das demais mulheres, Mari, Lina e Zeli, foram rompidas por motivo da viuvez.

Dentre as viúvas, há diferenças quanto ao período da vida em que ocorreu a viuvez. Mari e Lina enviuvaram durante a infância dos filhos, já, a Zeli, enviuvou na adultez das filhas. Singularidades se apresentam sobre a modalidade das novas relações estabelecidas a partir daí.

Dona Dora não tinha nenhum filho do primeiro marido, compôs família com o atual companheiro. Mari buscou um parceiro, que além de companhia, lhe desse segurança financeira para criar os filhos. Lina seguiu sozinha na criação dos filhos, atualmente têm namorado. Zeli, recentemente viúva, está retomando a vida amorosa, re-encontrando uma paixão “antiga”.

As novas perspectivas, após os rompimentos, não se dão só na dimensão afetiva, do relacionamento homem-mulher, mas no compromisso dessas mulheres para com os filhos e para consigo mesmas, passando pela subsistência material e pela busca da felicidade.

#### **3.4.4 A subsistência: trabalho formal, informal e o trabalho doméstico como uma dimensão do cuidado para com o outro**

Nesse momento, trago elementos quanto à dimensão da subsistência material das mulheres, entendendo por trabalho formal, aquele remunerado e com vínculo empregatício, ou seja, formalizado pela CLT. Por trabalho informal, todas atividades de geração de renda, que não incluem vínculos formais de trabalho. E o trabalho doméstico como elemento comum às mulheres da pesquisa.



## a) Zeli

*Tudo isso faz parte da vida pra mim (ZELI)*

Zeli trabalhou desde a sua infância, realizando as tarefas domésticas e de cuidado para com os irmãos, devido à impossibilidade da mãe em realizar tais tarefas. Trabalho esse, que prolongou-se no período do seu casamento.

Não teve nenhum vínculo “formal” de trabalho. Assumiu várias responsabilidades junto ao esposo, nas diferentes atividades com as quais ele se envolveu. Realizou, sempre, as atividades ligadas à esfera doméstica, pelas quais nunca foi remunerada.

No entendimento de Zeli, a família foi mantida financeiramente pelo esposo, tanto que ela soube o valor da aposentadoria, quando passou a receber a pensão.

O trabalho doméstico, denominado por ela como *serviço*, é encarado com naturalidade, e não como um trabalho: *limpá a casa, esfregá, cuidá do lote, plantá na horta, cuidá das flores, fazê fornada de pão com as filha*. Tudo isso como parte da vida, o cuidado com o espaço e para com aqueles com quem estabelece um laço afetivo.

## b) Mari

*Todas as mulheres têm serviço. Mesmo aquelas que trabalham fora, deixam o serviço por fazê. Tem que deixá, senão não sai fazê vendas. (MARI)*

Em seus relatos, Mari associou a iniciação no trabalho, com o término dos estudos, *obrigatórios até os catorze anos*. Momento em que iniciou o trabalho na lavoura, juntamente com a família, até o pai autorizá-la a trabalhar de empregada doméstica na cidade, onde trabalhou por dois anos, até a fuga com o namorado.

Não mencionou se exerceu trabalho remunerado durante os vinte anos de casamento.

Atualmente, realiza suas atividades cotidianas para além da esfera doméstica. O trabalho doméstico, ou o *serviço*, é o cuidado da casa e fazer comida. Cozinha à noite, para receber o marido que passa o dia trabalhando em outro município; motivo pelo qual, parte da comida, é reservada para o almoço do próximo dia.

Mari realiza trabalho informal, em casa, que se configura como geração de renda. Produz bolachas, bolos e pães, por encomenda. Ela passa nos locais oferecendo os produtos e, marca o dia da entrega.

Logo no início dessa atividade, suas principais freguesas foram *as mulheres da vida*<sup>52</sup>. *O que tu fizé elas compram. Elas não fazem essas coisa.* Atualmente, está fazendo muitas vendas na área central da cidade, nos estabelecimentos comerciais e bancários. Então, não vai mais até os bairros afastados de sua casa. *Vendo bastante aí por perto, não vou mais tão longe.*

Considerou que está sendo reconhecida por esse trabalho, sendo que muitas pessoas buscam os produtos na sua casa. Recebeu encomendas de grandes quantidades, o que atribuiu à época natalina, e à qualidade do produto: *o que eu fizé eu coloco, o pessoal adora, porque as bolacha de mercado não têm gosto de nada, essa tem até cheirinho.*

Vende as bolachas ao preço de R\$8,00 a R\$10,00 por kg. Essa renda complementa os rendimentos da pensão, isentando ela e o filho de viverem *às custas do marido*.

Segundo Mari as pessoas que compram os seus produtos caseiros, principalmente as bolachas, que além do sabor, *tem até cheirinho*, buscam uma alternativa frente aos produtos industrializados e à falta de tempo para fazê-los em sua própria casa.

Com esse trabalho, está contribuindo com a renda familiar e ao mesmo tempo, para a re-educação do paladar das pessoas, que segundo Duarte Jr. (2003, p. 96) vem sendo embrutecido devido à industrialização da alimentação “a regressão da sensibilidade humana a patamares grosseiramente inferiores”.

---

<sup>52</sup> Mari utiliza a expressão “mulheres da vida” para referir-se a algumas de suas primeiras freguesas que eram prostitutas.

## c) Lina

*Como consegui tudo isso? Economizando, guardando, parcelando. Paguei a casa, o calçamento, o carro e dei a volta. Eu faria tudo de novo, valeu a pena. (LINA)*

Lina trabalha, desde os nove anos de idade, em casa de família, cuidando crianças e realizando tarefas domésticas. Já trabalhou como cozinheira, *faxineira*, vendedora de cosméticos, como costureira em fábrica de artefatos de couro, como magarefe num frigorífico.

Atualmente, tem um vínculo formal, trabalha como empregada doméstica no turno da tarde.

Na esfera da vida privada, dedica-se ao cuidado da casa e para com os filhos, *ainda planto no lote. Já fiz pão, massa, bolacha pra vendê. Pretendo voltá a fazê de novo*. Deixou, temporariamente, de realizar algumas atividades em função de dedicar-se ao cuidado do neto.

## d) Dona Dora

*Nós trabalhava fora, né. [...] Trabalhamo vinti e cinco ano. Criei tudo eles assim, trabalhando minina de Deus, trabalhando (DONA DORA)*

Em relação à infância, Dona Dora não se referiu ao trabalho. Pelo contrário, descreveu esse período da vida, como sinônimo de *fartura* e de muitas brincadeiras. Frisou a dedicação dos pais adotivos para com ela, nunca se sentiu distinguida dos demais filhos.

Referiu-se ao trabalho na lavoura, ou trabalho *fora*, após o segundo casamento. Ao que ela associa com sofrimento, devido às condições de morar na cidade e trabalhar em terras alheias, passando por situações difíceis: tomar chuva de pedras, atravessar rios profundos, trabalhar durante a gravidez e a dieta, e levar os filhos, ainda bebês, para a lavoura.

Quanto ao trabalho doméstico, Dona Dora diz que realiza poucas tarefas, passa a maior parte do tempo sentada, dando risada, tomando chimarrão, cuidando e alegrando-se com os filhos e netos. O que é questionado pelas filhas e justificado por ela:

*Eu fico sentada. Eles lavam roupa, eu fico sentada, só eu. Mas a mãe não faz nada! Eu não, eu tenho vocês. A comida, as vez em quando eu faço com elas, as vez em quando elas faz, elas mesmo faz pra mim. Ah, eu disse: a mãe já tá velha.*

#### 3.4.4.1 Os fios comuns da subsistência e do trabalho doméstico

Mires (1996) considera o conceito de trabalho como uma invenção, temporal e histórica. O que é considerado trabalho numa época, pode não ser considerado em outra, sendo decisivas as normas para o seu reconhecimento e não a atividade em si.

Na sociedade capitalista, o reconhecimento dos diferentes tipos de trabalho está associado à remuneração. Implicando às atividades não remuneradas, o não reconhecimento enquanto trabalho. Um exemplo típico que congrega o mundo feminino é a esfera do trabalho doméstico, que serviu para desvalorizar sempre e mais as mulheres.

Esse trabalho é comum a todas as mulheres, direta ou indiretamente, envolve os cuidados com a casa. Uma diversidade de tarefas imprescindíveis e “intermináveis” que garantem a continuidade da vida saudável, conhecida por quem faz, “reconhecida” pelos demais.

Na esfera da vida doméstica, que constitui uma rotina ou quem sabe o “eterno retorno”, são tênues as fronteiras entre o que é trabalho ou serviço, e o que é “responsabilidade afetiva”, por isso trago alguns elementos da origem da noção de trabalho doméstico como “herança feminina”, estabelecendo um diálogo entre os autores e as mulheres pesquisadas.

A “naturalização” ou convenção que atribui às mulheres a responsabilidade pelo lar, liberando os homens para a vida pública, remonta os séculos XVII e XVIII, bem como à Grécia. Com a ascensão da classe burguesa, introduziu-se um conjunto

de tarefas que deveriam ser desenvolvidas pelas mulheres, concomitante ao investimento na figura da mãe, do amor materno e da infância, não mencionados até o momento.

Ao final do século XVIII, as tarefas femininas e masculinas estavam bem definidas. [ . . . ] O conceito de trabalho passou a vincular-se exclusivamente àquele realizado fora das dependências do lar pelo homem. As tarefas desempenhadas pela mulher no âmbito do lar deixaram de ser consideradas trabalho, solapadas pelas idéias do amor, da felicidade familiar e doméstica. (BAUER, 2001, p. 60)

Essa divisão entre a esfera pública masculina e os recônditos da vida privada “essencialmente” femininos, não contemplou, nem contempla a realidade de todas as mulheres, inclusive das classes populares, que necessitaram e necessitam do trabalho remunerado para garantir o sustento da família. Tanto que o trabalho remunerado da mulher inscreve-se, segundo Sarti (1996) na lógica das obrigações familiares.

Oliveira (2003, p. 66) faz alguns apontamentos em relação à migração das mulheres da vida privada ao espaço público, sem que a estrutura da vida privada fosse afetada, pois as mulheres continuam fazendo tudo o que as suas avós faziam. Ao que ela atribui a expressão “ocultação do privado”. Traz um índice alarmante, em relação ao ano de 2001: “96% das mulheres inseridas no mercado de trabalho eram as principais responsáveis pela orientação e/ou execução dos afazeres domésticos”.

Dentre elas, as empregadas domésticas que ocupam a maior parte do mercado de trabalho feminino, “aliviam as dificuldades nas casas em que trabalham e servem como amortecedor para diminuir os atritos entre os casais, mas não têm quem alivie seus próprios problemas”. (OLIVEIRA, 2003, p. 67).

Provavelmente, não estejam incluídas nas cifras, mulheres como Mari, que além das responsabilidades domésticas, realiza trabalho informal, de geração de renda.

Oliveira (2003) denomina como “serviço doméstico” as atividades cotidianas ligadas à sobrevivência, como comida e limpeza, e como responsabilidades afetivas as relações formadoras e intransferíveis. Fazendo essa distinção, é possível delimitar o que pode ser “terceirizado”, ou seja, não depende exclusivamente da figura materna.

Essa distinção, “também é feita por Bruschini e Rosemberg (1982), a fim de desnaturalizar o trabalho doméstico como essencialmente feminino. Partem do pressuposto que as atividades domésticas são um trabalho para a casa e não para a família. A casa é o espaço, habitado pelo grupo social, família, portanto um trabalho que é social, onde a regra deveria ser dividir tarefas para somar esforços.

Nesse sentido, Sarti (1996) diferenciou casa e família, sob o aspecto da distribuição da autoridade na família. A casa é identificada com a mulher – chefe da casa - e a família com o homem – o chefe da família.

o homem corporifica a idéia de autoridade, como mediação da família com o mundo externo. [...] Cabe à mulher outra importante dimensão da autoridade, manter a unidade do grupo. É ela que cuida de todos e zela para que tudo esteja em seu lugar (SARTI, 1996, p. 43)

Esse pensamento ajuda a compreender a constante associação das mulheres com a vida privada e dos homens com a vida pública.

Bruschini e Rosemberg (1982) classificam o trabalho doméstico em dois níveis – no primeiro, as tarefas que permitem ao trabalhador descansar e renovar suas forças para o trabalho produtivo do outro dia. No segundo, as atividades implicadas na formação de uma nova geração de trabalhadores para a sociedade, a reprodução humana. Defendem a revisão do critério de trabalho produtivo, alertando para a indicação de um estudo publicado pela Organização Internacional do Trabalho: “as ‘trabalhadoras’ com responsabilidades familiares chegam a realizar 70 a 80 horas semanais de trabalho!” (BRUSCHINI; ROSEMBERG, 1982, p. 11, grifo das autoras)

Oliveira (2003) faz uma crítica à teoria do salário doméstico, uma das lutas do movimento feminista na década de setenta, por não diferenciar os serviços domésticos da função educacional e da vida afetiva.

Esse cuidado para com o outro tem valor social, não monetário. O retorno pode ser através do respeito, da dignidade e da gratidão, incentivando os homens a assumirem essas tarefas em igualdade de condições com as mulheres.

Na medida que o conceito de trabalho é uma invenção temporal e histórica, pode ser alterado. Oliveira (2003) chamou de “reengenharia do tempo”, Bruschini e Rosemberg (1982) reivindicaram como a “revisão do critério de trabalho produtivo”, Mires (1996) denominou “tese da reinvenção do trabalho”:

[...] en un momento em que se afirma que el trabajo há disminuido, es de ampliar la noción de trabajo, reconociendo a muchas actividades como trabajos. Si es así, quizás podemos llegar a una conclusión inesperada: que el volumen de trabajo no sólo no ha disminuido, sino que además, en las condiciones de una vida social compleja, ha aumentado. [...] Son muy pocas las personas en este mundo que no saben o que no quieren hacer nada. Convertir actividades en trabajos, trabajos en oficios, y oficios en profesiones, es una tarea política muy importante. Si se llevara a cabo sería imposible hablar de “desocupados”. (MIREs, 1996, 42-3, grifo do autor).

A partir dos relatos de vida das mulheres dessa pesquisa, objetiva-se contribuir para o avanço da discussão dicotômica: trabalho feminino x masculino e trabalho doméstico x trabalho produtivo, o que é básico para a compreensão da relação das mulheres das classes populares com o trabalho.

Atualmente, uma das mulheres, Lina, mantém um vínculo empregatício formal. Outra delas, Mari, realiza atividades de geração de renda, por conta própria. E as outras duas, Dona Dora e Zeli, envolvem-se “exclusivamente” com as tarefas domésticas.

Dona Dora, que trabalhou muito anos na lavoura, atualmente divide as tarefas domésticas com as filhas – não menciona os filhos homens, nem o marido nessas atividades.

Zeli mora sozinha no momento, mas realiza algumas atividades envolvendo as filhas, como a produção de “fornadas de pão”.

Em comum a todas elas, há o trabalho doméstico. De certa forma, todas envolveram figuras femininas na realização dos mesmos. Aproximo a realidade pesquisada com o que Mazza (1996) denominou “arrumação do espaço vivido”. Nesse sentido, as tarefas não são realizadas numa perspectiva de “obrigação e sacrifício”, havendo uma mescla do sentimento de satisfação e compromisso pessoal, aprendido desde a infância. Associam o cuidado para com o outro com o cuidado para com o “espaço vivido”.

Isso confirma a tenuidade entre as fronteiras das múltiplas vivências na esfera da vida privada. Tanto nas concepções quanto nas ações, não há determinismo, há condicionantes, o que permite que as regras sejam tecidas nas particularidades de cada grupo, nas singularidades de cada história.

Associar trabalho e prazer, talvez seja o inédito anunciado por essas mulheres. Aproximando-se do pensamento de alguns autores:

[...] essas tarefas cotidianas, aparentemente, tão maçantes quanto improdutivas, [...] parecem constituir, durante o seu desempenho, não só momentos propícios à meditação como ainda sua própria realização, além de manter nosso corpo em movimento, também nos torna conscientes da constante repetição dos ciclos universais nos quais estamos inseridos. (DUARTE JR., 2003, p. 109)

[...] Enquanto lavam os lençóis, passam pano no chão, limpam o fogão ... brota-lhes do fundo da alma pequenos movimentos de mudança que animam as fadigas domésticas. As mulheres não esperam terminar suas tarefas para se adentrarem em si mesmas e contemplarem as imagens de utopias que as habitam. Essas imagens são trazidas no transcorrer das obrigações e figuradas nos objetos trabalhados. Ela se transpõem do interior para o espaço habitado. (MAZZA, 1996, p. 101-102)

[...] muito além do sentido concreto de lavar, passar, cozinhar, limpar e arrumar, significa, junto com a maternidade, o substrato fundamental da construção da identidade feminina, definindo um jeito de ser mulher sempre enredado em intermináveis lides domésticas, neste mundo social fortemente recortado pela diferenciação de gênero. (SARTI, 1996, p. 75)

O envolvimento por completo, de “corpo e alma”, no trabalho realizado faz com que essas mulheres não distingam quais são os “seus momentos” no espaço doméstico, daí o desejo da migração para a vida pública - a igreja, o grupo de alfabetização, a pastoral, o partido político – mesmo que as buscas não sejam para suprir carências estritamente individuais.

A esfera doméstica como vida privada é paradoxal, na medida em que é coletiva, pois dificulta o emergir do individual, do eu mulher, geralmente condicionado aos papéis de esposa, mãe, nora, filha, tia, avó.

Oliveira (2003) coloca essa questão do tempo para si como uma carência, impalpável e devastadora:

A mulher que tem família tem pouca chance de ficar sozinha. Seu tempo é estilhaçado em devoções, é um tempo de respostas, onde pouco espaço sobra para as perguntas que quer fazer a si mesma. Vai ficando distante de si, até não reconhecer mais, quando se encontra. Um tempo para si, descomprometido, tornou-se o luxo dos luxos, que poucas podem se oferecer. (OLIVEIRA, 2003, p. 60).



Nessa perspectiva, temos três situações envolvendo as mulheres dessa pesquisa.

A primeira se refere à Lina que, sem descuidar-se da coletividade, trilha um caminho de buscas próprias, e à Zeli que está constituindo esse tempo para consigo mesma.

A segunda situação se refere à Mari, que já teve momentos próprios, inclusive pelo marido passar o dia todo fora, mas agora com a presença do filho, a vigília por ele é constante.

A terceira é quanto à Dona Dora, que frisou realizar-se no convívio com a família, mas dedica as sextas-feiras à prática religiosa, o que ela denomina como *meu dia*.

Soa até estranho, mas na vida privada “coletiva”, o “eu” da mulher não é individual, vai entremeando-se com as outras pessoas, companheiros, filhos, netos... Com a convivência, “o sentido da identidade de cada indivíduo se torna unido ao da outra pessoa”. (GIDDENS, 2002, p. 18). Tanto que as rupturas, temporárias ou não, causam estranheza do indivíduo para com ele mesmo.

Até porque o ser humano constrói-se na relação com os outros, e no caso dessas mulheres, a vida está tão enredada no coletivo, principalmente através da maternidade que as relações do não-eu acontecem como um prolongamento natural do eu.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.  
(FREIRE, 1992).

## 4 MULHERES DAS CLASSES POPULARES E SABERES

### 4.1. AS MULHERES DAS CLASSES POPULARES E AS RELAÇÕES DE SABER

Segundo Charlot (2000) “relações de saber” são relações sociais consideradas sob o ponto de vista do aprender. As relações sociais não se fundamentam no saber, mas o sujeito está imerso nessas relações de saber.

Então, trago presente as múltiplas relações sociais dessas mulheres sob o ponto de vista do aprender. Reconhecendo ou não, elas aprendem no diálogo com os pais, com as vizinhas e amigas, na participação em grupos de “terceira idade”, de pastorais, na igreja (missa, culto), no partido político, na escola de pais.

Tentarei identificar, através dos relatos, essas relações de saber. O que Paulo Freire e Nogueira (1993) nomearam de “conhecimento pela via do corpo” e Nogueira (1985) denominou “na escola da vida”<sup>53</sup>.

a) Zeli

*Não sei lê, não sei nada, mas pode me manda pra Caxias, Porto Alegre, Curitiba. Eu não tenho medo, eu sei as coisa assim. Chega e pergunta: esse ônibus vai pra onde? Agora, São Paulo, Rio de Janeiro é outra coisa. (ZELI)*

A situação de “analfabetismo” não foi impedimento para Zeli realizar viagens de visita aos familiares, pois através da palavra oral - *chega e pergunta* - é possível

---

<sup>53</sup> Alguns aspectos das relações de saber de Zeli, serão trazidos juntamente com os relatos de Mari, pois no momento da abordagem desse assunto, estavam reunidas na casa de Mari. Conforme já explicitiei no capítulo dois, elas organizaram-se para receber-me coletivamente.

embarcar no ônibus. Ao se referir a São Paulo e Rio de Janeiro, deu a entender que conforme aumenta a distância do destino da viagem, aumentaria a dificuldade.

Segundo ela, os desgastes com suas saídas de casa, não foram por conta de seu “analfabetismo”, nem por questões financeiras, mas por seu marido não admitir.

Zeli reconhece a condição de analfabeta – *Não sei lê, não sei nada* – concomitante, afirma que possui outros saberes: *eu sei as coisa assim*. Referindo-se à ação de viajar – *mas pode me manda pra Caxias, Porto Alegre, Curitiba. Eu não tenho medo* – e num outro momento de seu relato, à habilidade de cozinhar - *Faço as medida de cabeça, porque nas receita só conheço os número*.

Zeli considera-se “graduada” em questão de casamento, pelas experiências que vivenciou, pelo desgaste físico e emocional, propõe-se a não morar com um, possível, novo companheiro, apostando na *distância e na saudade* como um dos elementos do bom relacionamento.

*Já tive bastante aula de casamento. Longe que é bom, a distância dá saudade. Junto, com o tempo, vai guardando ódio das cobrança.*

A condição de viúva, apresentou-lhe novas situações com as quais, até então, ela não havia se deparado: lidar com *tanta papelada, com banco, pagá água, luz, telefone, assiná papéis*.

A reorganização da própria vida que está lhe permitindo um re-encontro consigo mesma e muita aprendizagem, confirmada na expressão. *O primero mês tem que organizar do meu jeito [...]*.

b) Mari

*Muitas pessoas não sabem lê correto, mas saem de casa, vão em outros lugares, estão sempre aprendendo ... as analfabetas tem tudo feito, são dependentes. Como vão aprender? (MARI)*

Mari considera que o vínculo de dependência estabelecido entre uma pessoa analfabeta e uma alfabetizada - geralmente alguém da família – que a acompanha ou resolve por ela as situações que envolvem leitura e escrita, leva a uma situação cômoda para ambas as partes. Vê nessa relação uma manutenção da situação de

analfabetismo: *as analfabetas tem tudo feito, são dependentes. Como vão aprender?*

Mari, ao falar de *muitas pessoas* está falando, principalmente, de si mesma. Ela reconhece sua dificuldade em relação à leitura e à escrita, *corretas*, mas isso não foi impedimento para que ela migrasse para a vida pública<sup>54</sup>, em virtude de suas necessidades.

Essas buscas proporcionaram-lhe muita aprendizagem - *estão sempre aprendendo* - na relação com os outros, nos diferentes *lugares* e no confronto com situações-problema.

Dentre elas, trouxe presente a rede de relações estabelecidas em torno dos encaminhamentos do seu filho para tratamentos quanto à esquizofrenia e à drogadição: pastoral da sobriedade, clínicas de recuperação, hospitais, postos de saúde, delegacia, brigada militar. Também percorreu uma incansável busca pelo direito do filho de receber o benefício: agências do INSS, escritório de advocacia, ministério público.

Sua atividade para geração de renda - a produção de pão, bolos e bolachas - envolve relações de saber: a leitura e a escrita de receitas, a habilidade na produção, o registro das encomendas, as relações de compra-venda, o controle do dinheiro.

Tive a oportunidade de acompanhar uma tarde dessa atividade, na casa de Mari, contando com a presença de Zeli. Enquanto conversávamos, Mari preparou a massa, deixou descansar, lavou a louça, limpou o fogão, passou a massa na máquina de moer carne, com as chapinhas para bolacha, e iniciou a assadura de vários tipos de receita: “dedo de nego” (com mel, Nescau e canela) e outra com glacê e coco, e ainda, um terceiro tipo, de manteiga.

Foi Zeli quem lhe trouxe a receita da bolacha de manteiga, escrita por uma de suas filhas numa folha de caderno.

As receitas de Mari, foram escritas por ela, em páginas do caderno utilizado nos dois últimos meses das aulas do MOVA/RS, *como sobraram muitas folhas, tô utilizando como caderno de receita*. Mari, já teve um caderno de receita, anterior a

---

<sup>54</sup> Nessa pesquisa, entendo por vida pública, o mundo externo ao ambiente doméstico.

esse, escrito por um dos filhos, mas foi queimado na churrasqueira numa das limpezas das gavetas feitas pelo seu companheiro.

As receitas seguem uma estrutura diferenciada de uma receita convencional, que inicia pelos ingredientes, seguidos do modo de fazer e da indicação do rendimento. São escritas na linguagem usual, dando a entender que conforme alguém foi explicando ela foi sendo registrada. Por exemplo: “2 ovos, sem as claras, farinha o quanto precisar” Exigem a habilidade de saber o ponto da massa e não, “simplesmente” a adição exata dos ingredientes.

Foram muitos os saberes envolvidos na produção de bolachas, nessa tarde. Sintetizei-os através das recomendações de Mari: *a bolacha fica boa, com gosto de bolacha, ao perder a fortidão do salamóniaco, isso três dias depois de assada. Não pode ser assada no forno do fogão à gás pois não tem calor suficiente para assá por completo. Pode ser assada no fogão à lenha, ou então como ela, no forno elétrico, assumindo a conta da luz de setenta reais e vinte e seis centavos. Não pode ser feita em dia de chuva, pois não secam como deveriam e ainda não deve ser feita no domingo, pois não presta trabalhar no domingo pois não dá certo.*

A conversa, o chimarrão e a degustação de bolachas, permearam toda a execução dessa atividade. Explicitei alguns temas, para confirmar o que já havia dito anteriormente, sobre a relevância social da conversa entre as mulheres das classes populares.

Ao falarem das bolachas denominadas “dedo de nego”, a Zeli disse que poderiam ser mais pequenas, mas a Mari, em tom de brincadeira, diz que esses são dedos daqueles “negos atletas, bem altos e de canela fina”. Elas riram e lembraram de uma personagem do programa do SBT “casa dos artistas” que era negra e estava se sentindo discriminada.

Então, expressaram que *o racismo ainda existe nos dias de hoje, mas não só na questão da cor, também em relação às pessoas gordas*. Referiram-se à discriminação, que é um conceito mais abrangente, incluindo o preconceito e o racismo, podendo ser atribuído a outras características não apenas raciais, referindo-se, nesse caso, aos padrões de beleza.

Zeli é obesa, e disse que *não é por escolha, mas tem que se gostá assim como é*. Já Mari, disse que *quase ninguém se gosta como é, mas tem que se aceitar*.

No mesmo período em que Mari frequentou o MOVA, praticou ginástica em academia. Zeli faz caminhadas diárias com sua filha mais velha que é obesa. Há uma intencionalidade primeira que é a prática de uma atividade física para uma vida saudável, mas no íntimo de cada uma, provavelmente, reside um desejo relacionado à questão estética.

Nobre (2004) ao questionar a atualidade do debate em relação ao direito das mulheres a seu corpo, resgata a expressão “nosso corpo nos pertence” uma das bandeiras centrais do movimento feminista desde os anos setenta, enfatizando que nos últimos anos somam-se às pressões dos homens, das instituições e do Estado, às ofertas e exigências contraditórias do mercado.

A busca da proximidade aos padrões de beleza, numa sociedade em que “comer e comprar são atos compulsivos que aliviam as dores da existência” (NOBRE, 2004, p. 230) revela a ansiedade com que mulheres de todas as classes sociais têm vivido a relação com o seu corpo.

Mazza (1996) referindo-se às mulheres das classes populares, aponta que o cuidado com o corpo acontece movido por duas preocupações centrais:

1. O crivo do julgamento alheio, admitindo que o olhar do outro classifica, respeita ou desrespeita, partindo do estado aparente. E nisso os valores são atravessados pela ideologia dominante que afirma que: “O mundo trata melhor quem se veste bem”. [...]
2. A reforma artística do corpo aparentando ser melhor, mais bonito, menos gordo, mais novo do que de fato é, num esforço por melhora-lo ao ornamentá-lo. (MAZZA, 1996, p.79).

As relações de saber se estabelecem num “simples” encontro de amigas e vizinhas que desencadeia uma série de reflexões, nesse caso, em torno da produção de bolacha e da minha presença enquanto pesquisadora. Também, tive a oportunidade de presenciar um momento de conversa entre mulheres, Mari, Zeli e

uma vizinha, em que realizaram muitas conjecturas<sup>55</sup> na perspectiva do tema viuvez e novas relações.

Ao que popularmente é denominado como “focagem” numa perspectiva negativa, pode ser entendido como a “própria vida da cidade”:

A conversa, além de ajudar a manter viva a sabedoria popular, consiste também num fator de identidade e de integração cultural. Por ela são trocados não apenas informações e dados, mas sobretudo, afetos e sentimentos, esses elementos básicos para a manutenção ou a transformação de uma dada realidade. (DUARTE JR. 2003, p. 86).

c) Lina

*O tempo, a vida me ensinou a ser assim, o sofrimento. Só a vida ensina a gente ser do jeito que a gente é (LINA)*

Lina se refere à sua história como “produto” da dinâmica da vida. Nos seus relatos, há evidência de clareza e de reconhecimento quanto à sua imersão em relações de saber, envolvendo trabalho, organização pessoal, participação social em diferentes grupos.

Quanto à sua habilidade de costurar, diz ter aprendido sozinha, *treinando na máquina de costura* que tinha na casa em que morou e trabalhou na sua “infância”.

Ao trabalhar como vendedora de produtos de beleza, *sem ter conhecimento em vendas*, e não sabendo ler e escrever, foi criando estratégias para registrar as vendas. Para preencher os pedidos, ela observava o rótulo dos produtos e copiava o nome e o preço e fazia as pessoas assinarem. Também, fazia *a conta* de quanto tinha que pagar à empresa, *o que sobravava era a minha comissão*.

Quanto à participação social, envolveu-se com a Pastoral da Sobriedade mas não continuou *porque as reuniões são mais pros alcoólatras, drogados e fumantes*. Ela tem consciência de que a dependência do remédio para dormir é uma

---

<sup>55</sup> Esse momento foi descrito no capítulo três. Arrisco dizer que, a conversa é uma prática comum entre as mulheres das classes populares e desencadeadora de muitas reflexões. Mas é apenas uma constatação, que construí além dos sujeitos dessa pesquisa, através de minhas observações e escutas atentas de quando interajo com grupos de mulheres das classes populares, seja nas supervisões do estágio do Curso de Pedagogia em entidades sociais e assistenciais, na vizinhança, na rua e na família.



drogadição, mas não se sentiu contemplada nas discussões da Pastoral. Participou de um conjunto de palestras promovidas pela Escola de Pais<sup>56</sup>. Participa semanalmente das missas da igreja católica. Está filiada a um partido político, no qual ela realiza muitos trabalhos, principalmente em época de eleição. Envolve-se com o “fazer”, pois *não posso apitá nada na câmara, no prefeito. Os grande decidem, os pequeno tem que aceitá. Concordando ou não, sai igual.* Ela tem sugestões bem interessantes para construir uma cidade melhor, porém, *fica só no pensamento. Se eu fosse [...] deito na cama e fico pensando.*

A partir dessas constatações, e do que observei na época da última campanha política para a administração de Getúlio Vargas, penso que Lina, assim como outras pessoas, tem essa prática da campanha política como uma forma alternativa e temporária de renda. Dessa forma, os partidos políticos eximem-se de qualquer vínculo com essas pessoas, mediante sua eleição. Coerente, com o fato de que ela ainda não tenha recebido o documento comprobatório de sua filiação.

#### d) Dona Dora

*Eu não sabia lidá com essas coisa, água, luz, eu não sabia lidá (DONA DORA)*

Nos relatos de Dona Dora há várias pistas do reconhecimento do seu “ainda não saber” *estudá, lê e escrevê.* Simultaneamente, há uma valorização do que foi construindo nas relações de saber, desde a infância vivida no meio rural até a adultez, vivida na maior parte do tempo na cidade. Há um mundo de valores ancorado na tradição familiar.

Quanto ao período da infância, diz ter aprendido nos diálogos com a mãe adotiva. *Me ensinaram: ó minha filha, tu vai se criá anssim, não mexa nas coisa.*

---

<sup>56</sup> A Escola de Pais no Brasil é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, reconhecida como Utilidade Pública, federal, estadual e municipal, com registro no MEC e no CNAS com sede nacional em São Paulo. Surgiu nos anos sessenta, da união de um grupo de religiosos e casais de leigos com a finalidade de ajudar famílias. Conta com duzentos núcleos em todo o país, e tem como missão: “ajudar pais, futuros pais e agentes educadores a formar verdadeiros cidadãos”. Realiza trabalhos em paróquias, clubes, empresas, condomínios, escolas, em forma de círculos de debates, dirigidos por casais previamente preparados. ([www.escola.de.pais.org.br](http://www.escola.de.pais.org.br))

*Quando a minha filha quisé um pedaço de pão, mais bunito é você pedi, do que você robá. [...] Você vai trabaiaí, que você um dia vai tê tua casa, você vai tê teus filho, e teus filho vai fazê a mesma coisa. E graças a Deus é verdade.*

Nas atividades mais ligadas ao mundo urbano, com as quais ela se depara ao migrar para a cidade, referiu-se a alguns estranhamentos e muitas aprendizagens.

Destacou a dificuldade para lidar com os carnês de pagamento da casa própria, os talões de água e luz, sobretudo em relação ao controle das datas de vencimento desses pagamentos, bem como “acertar” o dia útil do recebimento da pensão, conferir o dinheiro, e mesmo o “simples” fato de ir ao banco.

Há um destaque para as relações estabelecidas com os munícipes<sup>57</sup> ao pedir uma informação na rua, com o guarda, ao lhe facilitar a entrada no banco, com os bancários, ao anotarem a próxima data de recebimento, com o gerente da agência, ao reclamar os “enganos” na conferência do valor da pensão, com a mulher que a alertou acerca dessa situação.

*Daí eu perguntava, onde é que era o banco, não me levavam, eu já sabia. Eu entrava lá, as vez não sabia como é que entrava lá dentro. Vinha o guarda ali na porta, abria a porta, eu entrava, loca de medo. Risos. [...] Logo que comecei recebê me logravam tudo lá no banco. Aí um dia, uma velhinha que me ajudô arrumá os papel: Dona Dora, a senhora não vê que tão logrando a senhora? Digo, não! A senhora conta, confira seu dinheiro lá no banco mesmo. Na hora que eles vão entregá o dinheiro, a senhora conta, tá? Daí um dia, me tiraram cem [...] Naquele tempo cem [...] cem merréis, no tempo do merréis, né, me tiraram. Outra vez cinqüenta merréis, confirmei. Aí chamei o dire [...] o gerente. O gerente bem assim: quem? Assim, assim, assim. Daí eles me davam o recibinho. Que dia do mês, quanto do mês que eu vô recebê? Tanto do mês, eu sabia. Marcava na minha cabeça. Então no mês que vem vô recebe no dia tanto, dia tal, assim eu ia. Agora eu sei, as vez recebo dia cinco, as vez recebo dia quatro, as vez recebo dia seis, otras vez dia sete, é assim, vou levando os mês contado.*

---

<sup>57</sup> Cidadãos do município.

No final desse relato ela mencionou outro saber, esse oriundo de sua relação com a natureza: a “compreensão” da lua através da observação. Não saber *nada*, em relação à leitura e à escrita não lhe impede de fazer suas previsões: *Eu sei quando termina a lua, eu sei que lua é, eu sei tudo. Por olhá, sei quando vai chovê, quando não chove, eu sei tudo. Tudo que eu não sei lê, eu compreendo a lua.*

Ela explicou como através da “leitura da lua” pode-se prever o tempo com “exatidão” e orientar-se na plantação e na colheita. Enfatizou que desenvolveu esse saber através da observação, que nunca ninguém teria lhe falado nada sobre isso e inclusive, que não é qualquer pessoa que domina esse saber.

*Sempre olhando, ninguém me falô nada. Nada, nada, nada. Eles, acho que nem compreendiam o que era chuva, o que era lua e tudo, né.*

*Eu olho porque depois, pode notá, quando ela tem um círculo em roda, ela chove, e se ela tá direitinho daí ela não chove. Quando ela tá pra chuva, daí ela começa dois sinaizinhos, daí eu sei que vai chove. Dá bem certinho. Eu sei até conhecê pra plantá, que lua é que a gente plantá, que lua é que a gente colhe e tudo. Eu sei tudo. As menina diz: aí eu não compreendo a lua. Esse aqui<sup>58</sup> diz: ah eu não compreendo e sabe fazê conta, sabe tudo, ah eu não compreendo, eu digo mas eu compreendo. Digo, não vai chovê. Vai chovê na véspera da [...] na mudança da lua nova, vai chovê, na mudança da lua cheia, vai chovê ou na lua cheia. É assim, eu compreendo tudo.*

Dona Dora também compreende o sol, e sabe orientar-se através dele. Passou a entender a marcação das horas no relógio com as aulas do MOVA<sup>59</sup>.

*E até um meio-dia que nós não tinha relógio, e nós ia trabalhá, eu sabia: meio-dia, falta tanto pra meio-dia, vamo solta<sup>60</sup> pra nós descansá, pra nós almoçá. [...] quando tu pisá bem na cabeça da sombra é meio-dia. E era verdade. Que ela ficá bem pequenininha daí era meio-dia. E quando era meia hora, ela espichava um pouquinho, digo é meia hora. É, eu compreendo tudo.*

<sup>58</sup> Refere-se ao companheiro, que estava sentado bem próximo a nós.

<sup>59</sup> Farei a descrição desse episódio no próximo item, sobre as relações com o saber.

<sup>60</sup> Quer dizer parar o trabalho para o intervalo do meio dia.

Referiu-se à maternidade como um “mistério” desvendado por ela, de forma solitária, através da experiência de ganhar o primeiro filho, pois seu conhecimento prévio era o “mito da cegonha”.

*Depois que eu fui sabê que a gente que era mãe, como é que a gente ganhava um filho. [...] aquele tempo, a gente não sabia de nada. Ninguém contava como que era a história, né. Eu descobri sozinha.*

#### **4.1.1 Os fios comuns das mulheres das classes populares e as relações de saber**

Charlot (2000, p. 86) reconhece as “compreensões”, e os saberes das mulheres das classes populares, ao falar de sujeitos imersos em relações de saber. Considera que “os objetos, as atividades, os lugares, as pessoas, as situações, etc., com os quais ele se relaciona ao aprender estão, eles, igualmente inscritos em relações de saber”.

As relações de saber, nas quais as mulheres das classes populares estão imersas, nas múltiplas facetas do cotidiano, permitem que elas aprendam e concomitantemente, ensinem, que elas se modifiquem e modifiquem o entorno, num processo mútuo de conhecimento e transformação.

Foi possível identificar como Zeli, Mari, Lina e Dona Dora vão se constituindo na perspectiva das relações de saber<sup>61</sup>: no diálogo com seus pais, na conversa com as vizinhas e amigas – “focagem” na observação da natureza, na participação em grupos de “terceira idade”, de pastorais, nas missas e cultos das igrejas, no partido político, na escola de pais. Em cada experiência do mundo feminino: ser mãe, esposa, mulher separada ou viúva, mulher trabalhadora, responsável pela família e pela casa, mulher sonhadora, realizada ou apaixonada. No processo dinâmico da vida, quanto: à mudança, ao inacabamento, à exemplaridade, à força, à resistência, à persistência, ao silenciamento, à coragem, aos sonhos e às conquistas, principalmente da esfera pública.

---

<sup>61</sup> Expressão utilizada por Charlot (2000) para designar o que Freire e Nogueira (1993) nomearam de “conhecimento pela via do corpo”, Nogueira (1985) chamou de “escola da vida”.

Sendo assim, concordo com Nogueira (1993, p. 72) ao apresentar os portadores de conhecimento popular como pessoas com poder de narrativa muito amplo, que fazem suas leituras da realidade “cantadas” no improvisado, nas rodas de amigos, nas rodas de bar, nas fofocas, piadas e orações e que têm como cartilha eles mesmos, não se deixando objetivar pela rigorosidade dos conceitos. “A narrativa é envolvimento e é também, condição de criação de conhecimentos”.

Brandão (2002) utiliza-se da metáfora “das margens do rio do saber humano” para falar do descompasso cultural entre as práticas avalizadas pela ciência e as outras modalidades de conhecimentos e práticas. Essas últimas, são olhadas desde a outra margem, por isso recebem os adjetivos “populares”, “não-científicas”, dentre outros.

Charlot, Brandão e Nogueira, reconhecem que a sociedade supervaloriza os conhecimentos legitimados pela ciência, conforme o paradigma da modernidade, que surgiu em oposição ao religioso.

O paradigma da modernidade segue os preceitos de Newton e Descartes, que separaram o material do espiritual, atribuindo como objetivo da ciência, o estudo das leis dos corpos materiais, considerando só a matéria enquanto verdadeira, o que não é matéria é metafísico, teológico, espiritual e filosófico.

Algumas características desse paradigma são apontadas por Mires (1996), autor da expressão “Revolução Paradigmática” que designa novas formas de ver o mundo questionando estas metanarrativas: determinação causal, naturalismo, essencialismo, racionalismo, pensar dicotômico, projeção de transcendência, crença numa ordem universal e imutável, a ruptura entre objetividade e a subjetividade.

Brandão (2002) chama a atenção para o interesse, cada vez maior, da ciência na investigação de outras modalidades de conhecimento. Como diria Charlot (2000) um interesse pelas “relações de saber”, ou ainda “conhecimento popular” conforme Nogueira (1993) convergindo com a expectativa de Santos (1999) quanto ao desaparecimento da “distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar”.

As leituras do “sol” e principalmente da “lua” de Dona Dora, estão interessando cada vez mais aos cientistas, que já denominam esses “populares” como “profetas”<sup>62</sup>.

Torna-se pertinente a questão de Nogueira (1993) “que conhecimento representa o conhecimento popular?”

É muito necessária esta forma de oralidade e representação penso eu. Ela re-qualifica, na interação das pessoas, a qualidade de passado (de história) que tais pessoas são ... para se mover. Ela relativiza o “sentido único” e a orientação marginalizadora que a progressão tecno-lógica impõe. [...] Esta pedagogia opera, então, “no dentro” da circunstância. Instaura porções de significação. (NOGUEIRA, 1993, p. 74).

Os sujeitos dessa pesquisa, além de portadores de conhecimentos populares, tiveram em comum a busca pelo saber “sistematizado”, da leitura e da escrita, no MOVA/RS na cidade de Getúlio Vargas. É o que descrevo e analiso no próximo item.

#### 4.2 AS MULHERES DAS CLASSES POPULARES E AS RELAÇÕES COM O SABER: O MOVA/RS COMO PONTO DE CONFLUÊNCIA

Charlot (2000) entende a “relação com o saber” como um tipo de relação com o mundo, caracterizado pela ação de procurar o saber.

Essa relação com o saber pode acontecer em três processos epistêmicos: constituição de um universo de saberes-objetos, ação no mundo e regulação da relação com os outros e consigo.

Os três processos ou figuras do aprender têm em comum o espaço do aprendizado, que é “um espaço-tempo partilhado com outros homens” (CHARLOT, 2000, p. 68). Por isso, envolve mais do que relações epistêmicas, envolve relações sociais e identitárias com o saber.

---

<sup>62</sup> Numa reportagem da revista Isto É, intitulada “profetas do tempo”, foi divulgado o “Encontro Estadual dos Profetas da Chuva” que acontece já há nove anos em Quixadá (CE) envolvendo meteorologistas, pesquisadores do Brasil e do mundo, técnicos, agricultores, curiosos com as previsões do tempo. Uma consideração realizada é quanto às falhas da ciência e o acerto dos “profetas”. “Para pesquisadores, sinais da natureza como observação da vegetação, a posição das estrelas, da lua, o comportamento e o canto dos pássaros, o vento, a cor do sol e das nuvens estão ganhando força” (ISTO É, 9 de fev. de 2005)

Nessa perspectiva, apresento as relações com o saber que as mulheres estabeleceram no MOVA/RS, entendendo-o como um espaço de confluência na busca de um saber-objeto: a leitura e a escrita.

Farei uma breve descrição da organização do MOVA no Estado do Rio Grande do Sul, conforme Brandão (2001), seguida da contextualização da experiência na cidade de Getúlio Vargas, no período de setembro de 1999 a dezembro de 2002, para explicitar o “espaço-tempo” comum a estas mulheres das classes populares na suas relações com o saber.

#### 4.2.1 O MOVA/RS

O MOVA tinha uma coordenação estadual – SEC; uma coordenação regional – CREs; Animadores Populares de Alfabetização – divulgadores do MOVA; Apoiadores Pedagógicos Populares – responsáveis pela formação pedagógica dos educadores; Educadores Populares – pessoas de referência na comunidade a ser alfabetizada; Alfabetizandos e Alfabetizandas.

A formação político-pedagógica dos dirigentes e protagonistas, acima citados, era realizada numa perspectiva multiplicadora, de forma sistemática, em três dimensões:

- Formação estadual: encontros de entidades<sup>63</sup>, de animadores populares de alfabetização, de apoiadores pedagógicos e seminário de avaliação;
- Formação regional: curso inicial, formação mensal, encontros regionais, formação semanal;
- Outros espaços: Encontro Nacional de MOVAs, Encontro Internacional de Alfabetização; espaços para além do MOVA-RS - Fórum Social Mundial, COLE, ENEJA, Fórum de Políticas Sociais

---

<sup>63</sup> Até dezembro de 2002 somaram-se 355 entidades conveniadas com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul. A relação de parceria foi estabelecida com as Prefeituras Municipais; Sindicatos de Trabalhadores Rurais; Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais; Movimento dos Trabalhadores Sem Terra; Círculos de Pais e Mestres; Sindicatos de Servidores Públicos ou de outros trabalhadores – professores, funcionários municipais, federação da alimentação, sindicatos da indústria, transporte ou comércio; Grupos Religiosos – entidades espíritas, evangélicas, católicas, luteranas; Associações Assistenciais, Culturais, Esportivas e de Portadores de Necessidades Especiais; Associações de bairro, comunitárias e clube de mães.

do Governo do Estado, Fórum Mundial de Educação; Formação dos dirigentes do MOVA-RS;

Os princípios político-pedagógicos do MOVA eram os seguintes:

1. Construção de uma Cultura de Alfabetização, pois as principais bandeiras do MOVA-RS são a luta em Defesa da Escola Pública e a garantia do Direito à Educação, por isso, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul é indutor da demanda de pessoas jovens e adultos não-alfabetizadas.
2. Realização do MOVA-RS como busca da continuidade e acesso ao Ensino Fundamental, pois a alfabetização é parte da política pública da Educação de Jovens e Adultos.
3. Mobilização das organizações populares, universidades e instituições públicas, através de parcerias estabelecidas em convênios, com atribuições definidas. O Estado repassa ajuda de custo, material didático-pedagógico e formação permanente aos colaboradores do Movimento.
4. O conceito de alfabetização de pessoas jovens e adultas assumido pelo Governo Democrático Popular, abrange, no mínimo, o acesso ao 1º segmento do Ensino Fundamental. O conceito de alfabetização é apoiado na concepção Freireana, isto é, Libertadora e como Ação Cultural.
5. A Educação Popular, como referência teórica do MOVA-RS, é a chave para o trabalho de construção da leitura e da escrita. A teoria de conhecimento utilizada é o construtivismo sócio-interacionista, articulando os estudos da lingüística na construção da Alfabetização.
6. A Formação Político-Pedagógica ocorre em Rede, a partir do desencadeamento de ações formativas, na perspectiva do envolvimento de todos os dirigentes e protagonistas do MOVA-RS, tanto em espaços como em instâncias diversas, em relações horizontais, nas quais todos constroem a práxis do Movimento, em momentos previamente planejados. (BRANDÃO, 2001, p.67-68)

Brandão (2001) refere ao primeiro MOVA, trazendo presente a experiência de São Paulo, no ano de 1989, época em que Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação. Essa experiência, inspirou várias outras. Porém, o MOVA/RS foi o primeiro com atuação estadual.

Julgo procedente buscar a origem do MOVA/SP em Pontual (1997):

No final dos anos 80, os movimentos populares que se dedicavam à alfabetização de adultos na cidade de São Paulo viviam sérias dificuldades para o prosseguimento do seu trabalho, dado o agravamento da crise econômica do país e o cancelamento de diversos projetos que se desenvolviam com recursos da Fundação Educar. Neste contexto, com a posse da Administração Luiza Erundina na cidade de São Paulo, a partir do início de 1989, um grupo de educadores ligados aos movimentos populares procurou a Secretaria Municipal da Educação para propor a construção de um projeto educativo caracterizado por uma relação de parceria entre o Estado, através da SME e os movimentos populares, através dos grupos já



organizados que trabalhavam com educação de jovens e adultos. (PONTUAL, 1997).

Há um diferencial evidente na origem do MOVA/SP em relação ao MOVA/RS: em São Paulo as lideranças populares, que já estavam desenvolvendo o trabalho de alfabetização, a partir de necessidades locais, buscaram parceria com o poder público; aqui no Rio Grande do Sul, ocorreu um processo inverso, pois foi lançado à sociedade civil como ação governamental. Dessa forma, fica evidente os motivos de sua sazonalidade, em função do atrelamento ao mandato da “administração popular” de 1999 a 2002.

Nesse período, foram envolvidas trezentas e cinqüenta e cinco entidades organizadas da sociedade civil, seis mil, novecentas e quarenta e oito turmas de alfabetização, em quatrocentos e oitenta e seis municípios gaúchos.<sup>64</sup>

#### **4.2.2 O MOVA/RS na cidade de Getúlio Vargas**

Na cidade de Getúlio Vargas, o trabalho foi iniciado em setembro de mil novecentos e noventa e nove, por um grupo (como sujeito desta ação, prossegurei falando) de cinco educadoras, cuja idade variava entre dezesseis a trinta anos, que aceitaram o desafio de ir em busca dos educandos. Este era o primeiro passo: compor os grupos, para, posteriormente, alfabetizar.

Não tínhamos noção da provisoriedade dos grupos, da itinerância dos educandos, bem como do fato de que, ao conseguirem um emprego, as educadoras freqüentemente afastavam-se do trabalho voluntário. Nem imaginávamos que a ajuda de custo – R\$100,00 mensais - freqüentemente atrasasse, nem que nos organizaríamos para reivindicar o pagamento.

O MOVA foi um recomeçar, um retomar, um (re) incluir a cada dia. Considerávamos a sala de aula um dos espaços do MOVA, e as ruas e as casas os outros espaços. Batíamos nas portas a fim de provocar a demanda que não procurava o seu direito de saber ler e escrever.

---

<sup>64</sup> Dados fornecidos pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, oriundos da planilha de organização do MOVA nos anos de 1999 a 2002.

Foram muitas manhãs, poucas tardes, nas segundas, terças, quartas, quintas, sextas-feiras e até alguns sábados de caminhadas que se interrompiam de porta em porta com falas mais ou menos assim: *Nós somos do MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. Estamos passando pra saber se tem alguém na casa, ou aqui por perto que vocês conheçam, que não saiba ler ou escrever e que queira aprender.* Se a resposta era positiva - *Tem sim, eu. Sim, a minha filha. Aqui não, mas naquela casa ali tem* - explicávamos que a pessoa receberia gratuitamente todo o material, que as aulas seriam num horário combinado, conforme a disponibilidade de tempo dos participantes, que divulgaríamos o local e a data do início pela rádio local, Rádio Sideral. Além de anotarmos o nome e o endereço da pessoa, atribuíamos ênfase à importância da leitura e da escrita, repetindo incansavelmente: *Sempre é tempo de aprender.*

Sequer sabíamos que as aulas demorariam tanto para começar, pois dependiam da publicação dos convênios, estabelecidos entre a Secretaria da Educação e as Entidades, no Diário Oficial do Estado. Tampouco imaginávamos que os kits de materiais (cadernos, lápis, borracha, lápis de cor, régua) chegariam após o início das aulas. Trabalhamos inicialmente com materiais emprestados pela entidade adotiva, o Sindicato Unificado dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (SUTRAF), pois a entidade legal, Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (M.M.T.R.), no município, estava passando por um período de inatividade e não possuía sede própria. Tudo isso implicou passarmos, novamente, nas casas, pois quem lembraria o que era o MOVA, ao ouvir um aviso na rádio? As aulas foram autorizadas a iniciarem-se na segunda metade de outubro.

Eis a realidade: iniciamos com três grupos - dois em bairros urbanos (um de classe média baixa, outro de periferia) e um na zona rural. Em alguns grupos estavam participando uma, duas ou três pessoas. Então passamos a divulgar na rádio local, nos cultos e missas das igrejas, nos estabelecimentos públicos através de cartazes. No boca-a-boca, de rua em rua, de casa em casa.

*Os analfabetos existem, como trazê-los para a aula? Por que não procuram esse direito? O que fazer para animar quem está participando, para buscar novos? Será preciso ir à casa do pessoal?* Por aí perpassavam os desabafos e proposições das educadoras, nas reuniões de formação semanal, que eram de

minha responsabilidade enquanto apoiadora pedagógica e que ocorriam, inicialmente, numa sala do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e, posteriormente, numa das dependências da Prefeitura Municipal.

O maior número de pessoas inscritas, nas visitas domiciliares, pertencia à periferia da cidade e esse era justamente o grupo que tinha o menor número de alfabetizandos. Perguntávamo-nos se isso se devia ao fato das aulas dependerem da disponibilidade de espaço e, por isso, realizarem-se às vezes na igreja católica, às vezes na capela mortuária, e em outras nem terem local para funcionar. Então nos questionávamos se as aulas não poderiam ser ministradas sob a sombra de alguma árvore, desde que fossem providenciadas algumas cadeiras. Sobre as cadeiras, é preciso registrar que eram pregadas umas às outras, em forma de um grande banco, para evitar que as pessoas as levassem para casa após as celebrações, explicação dada por um representante da diretoria da comunidade<sup>65</sup>.

A partir do ano dois mil, foram criados mais grupos, tanto na zona urbana quanto rural. Passamos então a realizar, semestralmente, encontros de integração, reunindo os educandos e educadores de todos os grupos, bem como dos municípios vizinhos, Estação e Floriano Peixoto, de forma alternada, nos bairros, no centro, nas comunidades do interior e até no Parque Municipal de Getúlio Vargas.

A intenção inicial desses encontros, era divulgar o MOVA, conscientizar sobre a importância da participação da comunidade e principalmente contribuir para que os educandos não se sentissem como minoria, por seus grupos serem pequenos. Mas, com o passar do tempo e o grau de envolvimento dos sujeitos, os encontros de integração tornaram-se sistemáticos, momentos de reencontros de parentes, de amizades antigas, de comadres e compadres que há tempo não se viam.

Foram espaços de reflexão, produção de materiais, sorteio de brindes, de camisetas e moletons do MOVA. Contávamos com assessorias da Coordenadoria Regional de Educação e de lideranças locais, pois planejávamos os encontros baseados em temáticas como Saúde, Cidadania, Trabalho. Buscávamos a colaboração de pessoas da comunidade - pais, mães, maridos, cunhados, namorados das educadoras, comércio local, prefeituras, etc. - que contribuía conforme suas possibilidades, desde o oferecimento de uma carona até a preparação dos alimentos.

---

<sup>65</sup> Essa comunidade é o Bairro Monte Claro, onde Dona Dora reside, e já foi caracterizada no capítulo anterior.

A confraternização, a diversão, os jogos, as caminhadas, a ginástica, a dança (de mulher com mulher, educadoras com educandos, educadora com educadora, até crente dançava<sup>66</sup>, inclusive na quaresma<sup>67</sup>) as viagens de pequenos percursos, com transporte coletivo, foram marcas que ficaram desses encontros de integração. Significaram para todos e todas, momentos de muita alegria, música, cantoria, risos, brilho nos olhos, expectativa, satisfação e gosto de quero mais.

Contextualizado o espaço-tempo comum a estas mulheres das classes populares nas relações com o saber, apresentarei os relatos que evidenciam como cada uma vivenciou essa experiência.

#### 4.2.3 As mulheres das classes populares e as relações com o saber

Priorizo, nesse momento, as relações com o saber vivenciadas pelas mulheres das classes populares nos grupos de alfabetização do MOVA/RS na cidade de Getúlio Vargas.

a) Zeli

*A gente acha um tempinho, né? Pra tudo tem um tempo, mas pra estudá, nunca é tarde. (ZELI)*

Zeli ouviu na rádio local que haveria *aulas de alfabetização* para adultos na escola do seu bairro. Contou que no primeiro dia foi sozinha e a partir daí seguidamente ganhava carona da professora.

Teve o apoio das filhas, e muita resistência por parte do marido. Esse insistia para que ela desistisse: *Não adianta, não aprendeu quando era pequena.* Chegou até ameaçar de queimar os seus cadernos, proibindo-a de continuar estudando *nessas coisa.*

---

<sup>66</sup> Um dos exemplos é Dona Dora, que mesmo seguindo a doutrina da Igreja Deus é Amor, acabava envolvendo-se na dança.

<sup>67</sup> O período da Quaresma, para os católicos, é um tempo de recolhimento e de silêncio. As alfabetizandas, mesmo seguindo com devoção sua religião, envolviam-se na dança.

Zeli silenciou, a filha enfrentou o pai, defendendo a permanência da mãe nas aulas do MOVA. De fato, ele nunca aceitou Zeli sair de casa. A situação agravava-se quando as atividades do MOVA eram realizadas fora da escola, nas caminhadas coletivas em busca de novos alunos, nos encontros de integração com outros grupos de cidades vizinhas, nas visitas aos espaços públicos.

*Nos dia de aula, ele dizia que eu chegava muito tarde, e que a Mari ia me botá no mal caminho. Nos dia de encontrão, ele chegava a bufá, porque não tinha como fazê eu não ir.[...] Um dia ele ligo na prefeitura, pra pedi, cobrando o que a gente foi fazê na CORSAN. E apenas a gente foi aprendê, vê como a água era tratada. Para ele o MOVA era [...] essas coisa.* Zeli pediu para que eu não registrasse os termos utilizados por ele .

Zeli resistiu e continuou participando do grupo de alfabetização, considerava *divertido*, mesmo convivendo com a tensão entre a busca do saber e as cobranças “caseiras”: *Chegava lá esquecia tudo, aliviava a cabeça. Chegava em casa, tudo de novo.*

Ela atribuiu ao ciúme, essas atitudes do marido. Suponho que, além de ciúme, ele deveria sentir-se ameaçado quanto a sua autoridade masculina.

A ignorância: é só através dela que o despotismo se mantém [...] Portanto, a felicidade conjugal é como em política, uma felicidade negativa. O afeto do povo pelo rei de uma monarquia absoluta é talvez menos natural do que a fidelidade de uma mulher ao seu marido, quando já não existe amor entre eles. [...] Por isso, tentareis adiar o mais possível o momento fatal em que vossa mulher vos pedirá um livro. [...] Deixar a uma mulher a liberdade de ler os livros que a natureza do seu espírito a leva a escolher, é o mesmo que chegar fogo à palha (HONORÉ DE BALZAC APUD BAUER, 2001, p. 77).

Sarti (1996, p. 43) refere-se à divisão das autoridades entre o homem e a mulher na família, a qual corresponde à diferenciação entre casa e família<sup>68</sup>. O homem, “corporifica a idéia de autoridade, como mediação da família com o mundo externo. Ele é a autoridade moral, responsável pela respeitabilidade familiar”.

<sup>68</sup> Desenvolvi essa discussão no capítulo anterior, no item 3.4.4 A subsistência: trabalho formal, informal e o trabalho doméstico como uma dimensão do cuidado para com o outro.

Analisando a história de Zeli<sup>69</sup>, que teve uma trajetória exclusivamente atrelada à vida doméstica, tendo seu contato com a vida pública, mediada pelo marido<sup>70</sup>, essa constatação de Sarti (1996) é esclarecedora. Para o marido de Zeli, o MOVA desestabilizou o seu “reinado”. A princípio, pelo fato das saídas sistemáticas de casa e, no decorrer do tempo, pelas compreensões que ela foi desenvolvendo sobre os mais variados temas.

A partir dessa concepção e da compreensão da situação vivenciada por Zeli, é possível confirmar a contribuição dos processos educativos para com os adultos. A intenção de alfabetizar para além da leitura da palavra, partindo e retornando à leitura de mundo, adentra dimensões muito amplas, que envolve processos de conscientização, conquista de liberdade e autonomia, atrelados ao conceito de política emancipatória. Nesse sentido, é possível avaliar os níveis de alfabetismo em que se encontram, mas quanto à auto-organização dos sujeitos que se “alfabetizam” é impossível prever a profundidade e o impacto desse processo. Provavelmente, seja como atear fogo à palha. Cabe aqui o conceito de política vida como valorização do instituinte<sup>71</sup>.

A respeito do grupo de alfabetização, Zeli diz algumas palavras que lembram o grupo: *amizade, companhia e ajuda. A Leonora já sabia mais, passava as coisas pra mim, ela me ajudava, a profe tinha que pegá na minha mão pra fazê o meu nome. Grupo é bom. Um sabe mais, outro menos, se ajudam.*

Concordo com Zeli, e apresento alguns saberes que construí, nessa experiência de alfabetização de adultos, quanto à possibilidade da heterogeneidade dos grupos de alfabetização ser transformada em ferramenta pedagógica pelo educador: partindo do respeito aos processos e tempos diferenciados, buscando comparar cada um consigo mesmo, e não com os demais, trazendo presente os saberes “prévios” de cada um, para que percebam porque uns precisam da mão da educadora para segurar o lápis e traçar as primeiras letras, e outros em poucos meses estão escrevendo cartas, fazendo cada um reconhecer-se como portador de saberes e produtor de cultura.

---

<sup>69</sup> Apresentada no capítulo três, sob as várias dimensões do cotidiano feminino.

<sup>70</sup> Em seus relatos de vida, narrou inúmeras situações que comprovam isso. Dentre elas, o fato de não comprar suas próprias roupas e calçados, não ter conhecimento do valor da renda familiar, não ter a habilidade de lidar com as faturas das contas de água, luz e telefone.

<sup>71</sup> Os conceitos de política emancipatória e política-vida são trabalhados no capítulo três desde o pensamento de Giddens (2002).

Em relação aos saberes adquiridos no MOVA/RS , destacou: *as letras e a assinatura do próprio nome*, pois no passado apenas carimbava as digitais.

Entende que *se voltar estudar de novo puxa as idéias*. Zeli teve o processo de construção da escrita interrompido pelo término do MOVA, um desrespeito para com ela, que não conhecia todas as letras do alfabeto e estava “conseguindo juntá-las”, não completar o processo é, no mínimo, angustiante.

Reconheceu o seu nome escrito nas minhas anotações e arriscou dizer as letras que compõem o nome de sua filha JANETE: G A N T . Conforme a teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 1985) estaria na fase silábico-alfabética. G para J, A , N para ne , T para te.

Lembrou que tem guardado em sua casa, um *alfabeto com todas as letras*, feito pela professora, e entregue a ela no último dia de aula, para que Mari estudasse com ela, *mas isso ainda não aconteceu*.

A sugestão da educadora foi para que não abandonassem a leitura e a escrita, e na impossibilidade de continuidade dos estudos na EJA, estudassem coletivamente. Nesse ponto faz-se necessário um questionamento, não à educadora, que inclusive, estava “perdendo o emprego” , mas às políticas públicas de alfabetização de adultos, que tomam como parâmetro de medida de suas ações, o tempo do mandato governamental. Problema de uma imaturidade política, debilidade da sociedade civil e fragilidade do que é estatal, frente ao governamental. Responsabilizando os alfabetizandos pela autodidaxia, nesse caso, deixando-os “abandonados à própria sorte”, até que outro programa de alfabetização, seja “inventado”.

Mesmo com o término das aulas, permaneceu do MOVA/RS *os colega, o jeito das pessoa conversá, as brincadera, as professora que tinham calma, coisas que marca*.

O coleguismo foi substituído pela amizade, elas visitam-se, trocam confidências e com certeza, estabelecem relações de saber.

b) Mari

*Em casa não tiro tempo de ler, leio só o que precisa, não pego um livro e leio. Aprendi muito e senti muito quando terminou (MARI)*

Mari soube do MOVA/RS pela “vizinha” Zeli. Essa queria uma companhia, e Mari ao ver os cadernos viu *que tinha um movimento diferente. Tem coisa que a gente nunca viu naquela época e que hoje tá acontecendo, outro estudo diferente!*

Mesmo sabendo ler e escrever, buscou continuidade dos estudos, atualização e uma experiência diferente. Nessa época, na cidade de Getúlio Vargas, havia um vazio entre a alfabetização realizada pelo MOVA e as séries finais do ensino fundamental, de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, que também oferecia, através da FEPLAM, cursos preparatórios aos exames supletivos. A etapa de pós-alfabetização foi iniciada em 2002, numa escola estadual, através da política pública de EJA do Estado.

Disse ter algumas dificuldades na ortografia, principalmente em relação ao uso das letras “c” e “s” - *A professora tentô me ajudá, mas não consegui superá essa dificuldade - mas, o que a preocupa mais é a leitura Se alguém lê pra mim eu aprendo, se eu leio acabo esquecendo, pois demoro muito.*

No entendimento de Mari, “aprender é memorizar”: *gostaria de ter decorado as palavras, mesmo que fosse só para saber se defender.*

No meu entendimento, ela se refere a uma prática muito comum dos aprendizes da leitura, portanto, dos ensinantes também, que é a leitura silabada. Essa prática está atrelada à concepção de alfabetização do método sintético – em que se parte do simples ao complexo. A leitura é entendida como a oralização de letras, decifração das letras em sons, estabelecendo as relações fonema e grafema. Enfim, a mera decodificação dos sons das sílabas, desprovidos de significado, sem retornar à totalidade da palavra, muito menos a seu significado.

Mari considera o companheiro como mediador entre ela e os “livros”. *Ele lê bastante livros, lê a bíblia pra mim toda noite. Tudo o que vê de importante, ele*



*lê pra mim.* Ela expressou, na epígrafe, que não reserva tempo para a leitura de livros, realiza a leitura do que considera indispensável ler. *Só o que precisa.*

Lyons traz dados relevantes, sobre os hábitos de leitura de mulheres que viveram antes de 1914, algo não muito distante da concepção de Mari:

A resposta feminina mais freqüente entre mulheres, ao recordarem as leituras de sua vida, consistia em lamentar que nunca tinham tido tempo para ler. [...] Descascar batatas, bordar, fazer pão e sabão eram tarefas que não deixavam tempo livre para a recreação, na lembrança de muitas mulheres de classe operária. Recordavam ainda que, quando crianças, tinham medo de castigo se fossem apanhadas lendo. Os afazeres domésticos vinham em primeiro lugar, e admitir que liam equivalia a confessar que estavam negligenciando suas responsabilidades familiares de mulher. A imagem idealizada da boa dona-de-casa parecia incompatível com a leitura. (LYONS, 1999, p. 174)

Mas, Mari mesmo não dedicando-se ao hábito da leitura, admite ler materiais que considera necessários, provavelmente, textos correntes do cotidiano<sup>72</sup> presentes em seu cotidiano.

Considera imprescindível o ambiente familiar favorável ao desenvolvimento das habilidades intelectuais. Realizou uma comparação entre ela e a sobrinha. Sua mãe *não conhecia nada, nem dinheiro. O pai torturava, ficava em cima.* Estudou por “obrigação” até os catorze anos. Já sua sobrinha, de quatro anos de idade, vai à “escolinha”, escreve e fala em inglês, mas *os pais dela, são formados na faculdade, já fizeram curso de inglês nos Estados Unidos. A criança tem uma cabeça! Vem da família.*

Do tempo de participação no MOVA/RS ficaram as aprendizagens e as amizades, conquistadas e preservadas até hoje. *Ficou muita coisa: tudo o que eu aprendi. A professora foi amiga, fui no casamento dela, ela veio no meu aniversário, fiz amizade com a família da profe e com as outras pessoas do grupo. O que aprendi vai ficá pra sempre, ia aprendê muito ainda.*

---

<sup>72</sup> Entende-se por textos correntes do cotidiano: “anúncios, cartas, capas de revista, reportagens, listas de produtos, documentos pessoais” (RIBEIRO, 2003, p. 14) aos quais acrescento - aproximando à realidade de Mari - as receitas de culinária, bulas de remédios, rótulos das embalagens dos mais variados produtos, notas fiscais das despesas domésticas – talões de água, luz, telefone, etc.

Citou como exemplo do “muito” que aprendeu: *sobre a política. Aprendi que antes do presidente tem ministro, não me lembro os outros agora. Como é que é? A nossa idade [...] Mas tudo é nas costas do presidente, mas depois que os outros resolveram é que levam os papéis pra ele assinar. Até comentava com o Osmar.*<sup>73</sup>

Mari demonstrou muita satisfação em poder falar sobre política com o companheiro, pois como ela mesmo o descreveu, é uma pessoa que lê muito. Também tem consciência do inacabamento quanto à “relação com o saber” ao dizer que iria aprender *muito ainda*.

c) Lina

*A gente era gente igual, mas as coisas vinham depressa, eu não sabia o que fazer, não tô cem por cento, mas oitenta por cento.*  
(LINA)

Lina, sem desprezar suas relações de saber - *aprendi muito na vida, meu conhecimento era a vida mesmo* -relatou, com entusiasmo, suas relações com o saber - *o conhecimento da escola e da participação*. Afirmou que está conhecendo o mundo, através dos livros, *É tão bom pegar um livro e decifrá, lê e vê o que tá acontecendo, não tá acontecendo. Hoje eu pego um livro, consigo decifrá direitinho, um pouco lento*.

Ela tem clareza do caráter processual da aquisição da leitura e da escrita, bem como da importância desse “saber-objeto”, devido à vivência pessoal. Demonstrou isso, desde a busca do acesso à “escolarização” até o reconhecimento do seu “ainda não saber”.

Tudo começou, quando foi confeccionar o documento de identidade, e sabendo assinar o próprio nome, não foi autorizada pelo funcionário da delegacia de polícia. Esse, exigiu-lhe que fizesse a leitura da página de um livro, como ela não conseguiu, foi registrada como “não-alfabetizada”.

---

<sup>73</sup> Nome fictício do companheiro de Mari.

O que poderia ter sido motivo de resignação, fomentou ainda mais o sonho de *fazê a carteira de motorista*, realizado há três anos. Foi até uma escola e recebeu informações sobre a existência do MOVA/RS. A alfabetização de Lina, foi conquistada através de muita disciplina: participou das aulas do MOVA/RS em três grupos concomitantes, preenchendo todas as manhãs. À noite freqüentou as aulas teóricas da auto-escola, e ainda teve aulas particulares ao custo de cinco reais a hora. A tarde continuou trabalhando.

*O conhecimento me levô a fazê a cartera de motorista. Fui muito insistente nisso aí, até consegui. Um sonho que se tornô realidade. Via todo mundo dirigindo, pensei: será que um dia chego lá? Teve quem disse: pare, tu não vai conseguí. Ainda tem a identidade que tá não-alfabetizada, eu tenho que trocá ela.*

Ao falar das lembranças do MOVA/RS reporta-se *às primeiras letrinhas do alfabeto, que foi umas letra muito bem explicada, que até hoje eu utilizo elas muito. E a gente vai utilizá sempre*. Também, se referiu à complicada pronúncia da palavra “liquidificador”. Ela pronunciava *litificador*, mas com suas tentativas e os incentivos da professora *você consegue, você é capaz*, conseguiu.

Mencionou que nem todas as pessoas que fizeram parte do MOVA/RS persistiram até se alfabetizarem. *E tinha bastante gente que ia junto, só que todo mundo desistiu, alguns ficô, outros desistiram. Inclusive eu continuei né, até que agora tô aqui. Aqui no Manoel da Nóbrega<sup>74</sup> estudando. Tô muito feliz, realizada. E quero mais, não quero pará por aqui. Quero continuá a ir pra frente. Dispará.*

Lina está dando continuidade ao processo de alfabetização na EJA – anos iniciais – e não pretende parar por aí, tem clareza de que a opção pela relação com o saber implica assumir-se como aprendente, num processo de busca constante.

*Eu me sinto feliz, muito contente, realizada, por hoje sabê lê e escrevê. Claro que não é aquela letra, de dizê: que coisa mais linda! E hoje tem muitos*

---

<sup>74</sup> Refere-se à Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Manoel da Nóbrega.

*meios de escrever, como o computador, como a máquina de escrevê. Isso aí é coisas que a gente não utilizô ainda, mas em breve eu vô utilizá.*

Charlot (2000) chamou de “objetivação-denominação” o processo epistêmico que constitui, em um mesmo movimento, um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber.

Quanto às práticas sociais de leitura e escrita, em casa, ela realiza suas anotações pessoais na organização do orçamento mensal. *Claro que, com a minha letra.* Mas, se tratando de um registro pessoal, a legibilidade, ao olhar alheio, não é uma exigência. Também lê livros de histórias infantis para o neto, *demoro, mas leio.*

#### d) Dona Dora

*Daí um dia eu disse pra profe, agora depois de velha vô estudá, agora não adianta eu tô velha, já tô com sessenta e poucos ano e já tenho meus filho grande, vô estudá pra quê?  
(DONA DORA)*

Dona Dora, teve na infância o sonho de ser professora. Não foi possível, pois não havia lugar para ela na garupa do cavalo que passava levando a professora para a escola. Levou sua vida, imersa em relações de saber, mas foi através das aulas do MOVA/RS, no seu próprio bairro, numa igreja bem próxima a sua casa, pela primeira vez, por convite recebido em casa, iniciou sua relação com o saber.

*Eu fui na aula aqui na igreja, daí comecei a fazê o meu nome, se não eu não sabia fazê nada.*

Mesmo na condição de analfabeta, incentivou os filhos a estudarem, pois reconhecia a relevância social da leitura e da escrita: *pelo menos vocês tenham estudo, porque a mãe não tem estudo nenhum. Depois que um dia a mãe precisa de um papel, vocês faz pra mãe. Porque a mãe não sabe lê, não sabe escrevê.*

Contou, com alegria, que agora sabe escrever o seu nome, digitar a senha do banco, votar em urna eletrônica, fazer desenhos, orientar-se pelas horas do relógio e conferir o troco das compras.

Além disso, permaneceram do MOVA/RS as relações com as educadoras e as colegas do grupo, que atualmente, estão permeadas de amizade e saudade.

*Fiquei amiga das profe e das aluna também. Das minhas amiga, que eu não tinha, né. Nós sentimo saudade, que tempo bom aquele.*

Reconheceu as dificuldades enfrentadas nas primeiras aulas, o que causava constrangimento: *Eu não sabia nada, eu tinha até vergonha. Daí elas perguntavam: Dona Dora olha aqui na parede, que letra é essa aqui? Digo, ah, eu não sei, pois eu não sabia.*

Quanto à superação dessas dificuldades atribuiu à sensibilidade da professora e a sua capacidade de aprender fazendo e refazendo. Ao relatar isso, demonstrou ter aprendido que a escrita deve ser feita na linha e de forma legível:

*Aí elas foram me ensinando, pegavam na minha mão pra ensiná [...] até que fui aprendendo. Fazia garrancho, fazia bem grandão, as vez eu fazia mal, as vez eu fazia bem. As vez eu fazia torto assim, passava da linha, as vez fazia lá em cima, depois eu descia pra baixo de novo. [...] Daí eu fui aprendendo, até que fui conhecendo as coisa, né. A gente tem que botá as coisa na cabeça. Agora eu sei.*

Indaguei-lhe quanto à frequência às aulas, porque eu a tinha selecionado na amostra conforme o critério de alfabetizanda itinerante – ou seja, que teve o processo de alfabetização permeado por afastamentos temporários, conforme os relatos das educadoras, na época. Para minha surpresa, afirmou nunca ter faltado às aulas, mesmo quando estava cansada do trabalho na lavoura: *Nunca, faltei aula. Nunca, nunca. [...] Chegava em casa, tomava meu banho e ia pra aula. As vez eu me esquecia, tava com as mão muito pesada.*

Quem sabe, para Dona Dora a frequência tenha um sentido bem pessoal. Quando ela foi à aula, houve aula, quando ela não foi, não houve, indiferente das aulas terem acontecido. Outro elemento, relevante, foi sua participação em programa de alfabetização posterior ao MOVA/RS, o SESI Brasil Alfabetizado. Percebi que para ela há poucas diferenças entre um programa e outro, apenas o local das aulas, do MOVA/RS na igreja e do SESI Brasil Alfabetizado na escola. Pois, no momento da entrevista, ambos haviam encerrado as aulas.

*A gente parô as aula, né, as vez leva dois três ano pra começa as aula de novo, a gente se esquece um pouco das coisa, né. A gente não vai se lembrá tudo numa vez só. Por isso, que a gente tem que ir na aula de novo. Fazendo os trabalho da gente de novo, a gente bota as coisa no lugar, né. Por que se a gente fica parado, né, a gente vai se esquecendo das coisa. E se a gente começa ir de novo, a gente não se esquece mais.*

Nesse relato e no anterior – *As vez eu me esquecia, tava com as mão muito pesada* – Dona Dora apontou algumas dificuldades enfrentadas pelo adulto no processo de alfabetização, sobre os quais discorro no próximo item pois é comum às outras mulheres e também aos demais sujeitos dos programas de alfabetização de adultos.

#### **4.2.4 Os fios comuns das mulheres das classes populares e as relações com o saber: o MOVA/RS como ponto de confluência**

Quanto às dificuldades enfrentadas pelo adulto no processo de alfabetização, uma delas, é o cansaço que resulta do trabalho forçado, pois em geral os analfabetos realizam atividades que demandam esforço físico. No caso das mulheres das classes populares – as tarefas domésticas em casa e na casa de outros; as atividades na lavoura, a fabricação de produtos caseiros.

Em decorrência desse tipo de trabalho, há implicações na habilidade motora de manipular o lápis no momento da escrita. Não deve ser desconsiderado que se elas realizam algum trabalho artesanal, como crochê, bordado, tricô, etc. a habilidade motora fina provavelmente poderá estar relativamente apurada.

Freire (1994) teve como um dos princípios basilares da alfabetização de adultos, a consideração sobre o que significa para um adulto passar a manipular o lápis, estando habituado com o peso do seu instrumento de trabalho. “No início de sua experiência deve haver uma desproporcionalidade entre a força que aciona o peso do lápis. É preciso que, aos poucos, se recondicione a partir de repetidas práticas.” (FREIRE, 1994, p. 164).

Outra dificuldade, ligada à memória, “o esquecimento”, também apontado por Zeli e Mari. Essa dificuldade, é descrita por elas, ora como consequência da idade – *essa nossa idade (MARI)* – ora pela falta de prática da leitura e da escrita – *se voltá a estudá, puxa as idéia (ZELI)*.

São duas questões distintas: uma relacionada à idade, outra à interação social com a leitura e a escrita. Nesse sentido, é imprescindível o preparo dos educadores para fornecerem informações que vão além dos “chavões motivacionais” – você consegue; você é capaz de aprender; nunca é tarde; sempre é tempo de aprender, etc. – sem desconsiderar que isso é fundamental.

Estou sugerindo que o educador possa dizer “cientificamente”, ou seja, que ele saiba dar explicações consistentes para que os adultos se sintam, realmente, capazes de continuar aprendendo e não “consolados” por retornarem à escolarização nesse período da vida.

Quanto à idade cronológica, desmitificar que não é ela, mas um conjunto de fatores que determina as probabilidades de êxito no enfrentamento de atividades cognitivas. Esses argumentos, podem ser buscados, principalmente, nos estudos da psicologia evolutiva e da medicina.

Nos estudos da psicologia evolutiva tradicional, praticamente, o adulto era considerado um ser em estado de estagnação, pois o desenvolvimento era concebido até a adolescência. Palácios (1995) defende que o desenvolvimento psicológico é um processo que dura toda a vida. Concorda que, à medida que avança a adultez, ocorrem deteriorações na elasticidade muscular, reduções perceptivas, afetando a visão, o cérebro também envelhece. Contudo, pondera: “[...] pode-se afirmar que as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva, até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos)”. (PALÁCIOS, 1995, p. 312).

No campo da medicina, os estudos sobre a memória revelam que as “memórias”<sup>75</sup> são feitas por células nervosas (neurônios), são armazenadas em redes de neurônios e são evocadas pelas mesmas redes neuronais ou por outras. São moduladas pelas emoções, pelo nível de consciência ou pelos estados de

---

<sup>75</sup> Izquierdo (2002) fala de memória para designar a capacidade geral do cérebro e de outros sistemas para adquirir, guardar e lembrar informações e refere-se às “memórias” ao designar cada tipo delas, “já que há tantas memórias possíveis quanto forem as experiências possíveis” (IZQUIERDO, 2002, p. 16).

ânimo. Os maiores reguladores da aquisição da formação e da evocação das memórias são justamente as emoções e os estados de ânimo. (IZQUIERDO, 2002)

Quanto aos tipos de memórias, Izquierdo (2002) classifica, segundo a função, o conteúdo e o tempo de duração. Conforme a função existe a memória de trabalho, que não deixa traços, pois se mantém por alguns minutos, enquanto a informação está sendo processada no momento, portanto é imediata. Segundo o conteúdo pode ser: a) declarativa<sup>76</sup> – registra fatos, eventos ou conhecimentos – b) episódica ou autobiográficas – registra os eventos em que o sujeito participou – c) semântica – registra os conhecimentos gerais – d) procedimentais – registra as capacidades ou habilidades motoras, os hábitos. Relacionado ao tempo de duração podem ser de longa ou curta duração.

Mais importante do que conhecer essa classificação<sup>77</sup>, é saber que “o acervo de nossas memórias faz com que cada um de nós seja o que é, com que sejamos, cada um, um indivíduo, um ser para o qual não existe outro idêntico” (IZQUIERDO, 2002, p. 9).

Também é esclarecedor frente às dificuldades enumeradas pelas mulheres, dessa pesquisa, que:

“Memória” é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizagem: só se “grava” aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido. (IZQUIERDO, 2002, p. 9).

Portanto, o fato delas terem dificuldade de lembrar as letras, justificando-se pelo adiantar da idade, está diretamente relacionado com o fato de ainda não saber da leitura e da escrita. Também, que o entorno influencia no mecanismo da formação, aquisição e evocação da memória, através dos estados de ânimo e emoções. Essa compreensão buscada na medicina, converge com o que é evidenciado pela psicologia evolutiva: o que define a competência cognitiva na adultez não é a idade em si mesma, mas uma série de fatores de natureza diversa: “Entre esses fatores, podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde,

---

<sup>76</sup> Este autor situa a amnésia nessa dimensão da memória.

<sup>77</sup> Este autor embora reconheça o valor da classificação, pondera que não deve ser tomada ao pé da letra, “pois a maioria delas constitui-se de mistura de memórias de vários tipos” (IZQUIERDO, 2002, p. 31).



o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital de pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico ...)". (PALACIOS, 1995 , p. 312).

Concomitante a essas compreensões, o educador precisa realizar uma prática pedagógica, fundamentada na aproximação entre a concepção de alfabetização como leitura do mundo e leitura da palavra de Paulo Freire e às concepções de letramento. Reflexões que desenvolvo no próximo item.

#### 4.3 ALFABETIZAR LETRANDO E LETRAR ALFABETIZANDO: UMA POSSIBILIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM OS ADULTOS

Quanto à prática pedagógica defendo que a mesma seja fundamentada na aproximação da concepção Freireana de alfabetização como leitura do mundo e leitura da palavra, e às concepções de letramento, objetivando “alfabetizar letrando” e letrar alfabetizando, num movimento real e contextualizado, em que os alfabetizados não distingam o que é atividade “escolar” e o que é prática social de leitura e escrita.

Para Freire a *leitura de mundo* precede a leitura da palavra, pois antes da aquisição do código da leitura e da escrita o ser humano já decodifica os códigos do entorno do qual faz parte: “[...] apreendendo as relações entre os objetos e a razão de ser dos mesmos, o sujeito cognoscente produz a inteligência dos objetos, dos fatos, do mundo”. (FREIRE, 1994, p. 225).

Trago algumas concepções de letramento, já que não se pode falar em um conceito único, pois seu sentido não é unânime entre os estudiosos do assunto como Soares (1998), Tfouni (1995), Kleimann (1995), Ferreiro (2002) e Britto (2003) e faço uma tentativa de diálogo com a concepção de alfabetização de Freire.

Soares (1998) e Tfouni (1995) distinguem alfabetização e letramento e atribuem ao letramento características mais complexas do que o domínio da habilidade de leitura e escrita.

Soares (2003) acredita que a apropriação destas habilidades culminaria em práticas sociais de leitura e escrita

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *letramento*, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para

orientar-se, para apoio à memória, para catarse ...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...] (SOARES, 2003, p. 91-92).

Toufni (1995, p. 20) entende por letramento um processo de natureza sócio-histórica: “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.”

Ferreiro (2002, p.16) considera a leitura e a escrita como construções sociais sendo que cada época e momento histórico atribuem-lhe novos sentidos e, mesmo não simpatizando com o uso do termo<sup>78</sup>, também compreende o letramento como algo para além do básico ler e escrever ao destacar que “Os países pobres não superaram o analfabetismo; os ricos descobriram o *iletrismo*”. Entende por iletrismo o novo nome dado a esta realidade:

[...] a escolaridade básica universal não assegura a prática cotidiana da leitura, nem o gosto de ler, muito menos o prazer da leitura. Ou seja, há países que têm analfabetos (porque não asseguram um mínimo de escolaridade básica a todos os seus habitantes) e países que têm iletrados (porque apesar de terem assegurado esse mínimo de escolaridade básica, não produziram leitores em sentido pleno). (FERREIRO, 2002, p. 16).

A autora reconhece que há uma desconexão entre a alfabetização escolar e a alfabetização para uma vida cidadã, questionando: “[...] se a escola não alfabetiza para a vida e para o trabalho [...] para que e para quem alfabetiza?” (FERREIRO, 2002, p.17). Continua suas reflexões afirmando que “a alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito” (FERREIRO, 2002, p. 38), entendendo ser necessária a alfabetização de leitores plenos, não meros decifradores.

Kleimann (1995, p. 19) conceitua letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para ela, o fenômeno do

---

<sup>78</sup> Britto (2003) trata da antipatia de Ferreiro pela utilização do termo **letramento**: a “sua admissão deita por terra toda a luta para a ampliação do conceito de alfabetização levada a cabo nos últimos trinta anos”. (BRITTO, 2003, p. 52).

letramento extrapola o mundo da escrita e da escola – principal agência de letramento – que se preocupa apenas com um tipo de prática de letramento: a alfabetização. Considera a família, a igreja, a rua, o lugar de trabalho como outras agências de letramento.

Nesta perspectiva traz duas concepções de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. O modelo autônomo determina as práticas escolares:

Considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo [...]. (KLEIMANN, 1995, p. 44).

O modelo ideológico do letramento, considera que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, respeita a pluralidade e a diferença, e “faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas dentro dessas concepções pedagógicas”. (KLEIMANN, 1995, p. 58).

Nesse sentido, Britto (2003) também avança em relação à dimensão técnica, politizando a discussão sobre o letramento, recolocando-a nestes termos:

não simplesmente como a condição definida pelo que uma pessoa seria capaz de fazer usando a escrita, mas, mais globalmente, como os modos pelos quais os sujeitos e os grupos sociais se inserem nas esferas públicas se localizam nos espaços culturais e participam (ou não) dos benefícios do avanço tecnológico e econômico. (BRITTO, 2003, p. 62).

Mas como ir além da alfabetização (pensada enquanto habilidade da lecto-escrita) na escola ou nos programas de alfabetização de jovens e adultos?

“Alfabetizar letrando” é a resposta de Soares (1998):

Assim teríamos *alfabetizar e letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, [...] ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 1998, p. 47).

Quais as condições e alternativas para alfabetizar letrando e letrar alfabetizando? Quanto às condições para o letramento, Soares (1998) aponta duas condições: que haja escolarização real e efetiva da população e ainda

disponibilidade de material de leitura, ou seja, condições concretas de acesso ao mundo letrado, para que continuem com práticas sociais efetivas de leitura e escrita para além do período de escolarização. Vem ao encontro de Britto (2003), quando este afirma que “[...] a condição de maior ou menor domínio de habilidades de leitura e escrita e o exercício de atividades dessa natureza é antes o resultado da situação social que a possibilidade de maior participação. “(BRITTO, 2003, p.56).

Em meio a esta discussão recoloco a concepção de alfabetização como leitura de mundo e leitura da palavra de Freire. Cabe resgatar a dimensão problematizadora do “método” de alfabetização de Paulo Freire, em que as palavras geradoras faziam parte do mundo do adulto, e registrava a leitura do mundo problematizado, pode aproximar-se de uma concepção ampliada de alfabetização “para além da decifração” como defende Ferreiro (2002), e também da alternativa proposta por Soares (1998) “alfabetizar letrando”.

O sujeito que aprende o código da leitura e da escrita em situações reais de leitura e escrita, através dos diferentes portadores de textos do mundo letrado, e não com textos que foram elaborados didaticamente para ensinar ler e escrever do tipo “o boi baba”, “jacaré bebe café”, etc. estará ao mesmo tempo aprendendo um código e envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita, que provavelmente, não ficarão restritas ao espaço do grupo de alfabetização e à presença da professora alfabetizadora.

Kleimann (1995) chama a atenção para a importância de não impor ao adulto às práticas letradas majoritárias:

Para pensar na prática, precisamos conhecer as práticas discursivas de grandes grupos que se inserem precariamente nas sociedades letradas tecnologicizadas, particularmente as práticas de letramento de grupos não-escolarizados: por exemplo, quando fazem bicos, como calculam o material que necessitarão para realizar uma tarefa, quem faz o papel de escriba desses grupos, isto é, a quem recorrem quando precisam mandar uma correspondência, e como é a interação entre escriba e cliente, quais são as estratégias que eles usam quando fazem cursos de treinamento em serviço, quais são as operações mentais que eles utilizam para realizar tarefas complexas, e assim sucessivamente. (KLEIMANN, 1995, p. 57).

Até porque não se pode desconsiderar que há níveis de letramento e

Há atividades da vida prática que são vitais para a sobrevivência do sujeito na sociedade urbano-industrial e que não são adquiridas em função da escolarização nem são tidas como de maior valor e, por isso mesmo, são realizadas com relativa familiaridade por pessoas pouco escolarizadas. (BRITTO, 2003, p. 59).

Chego a uma polêmica questão: o indivíduo para ser considerado letrado tem que ser necessariamente alfabetizado? Uma pessoa considerada analfabeta, ou seja, que não domina o código da leitura e da escrita pode ser, de certa forma, considerada letrada? Segundo Tfouni (1995, p. 27), “a explicação, então, não está em ser, ou não, alfabetizado enquanto indivíduo. Está sim, em ser, ou não letrada a sociedade na qual esses indivíduos vivem.”

Em uma sociedade letrada, apesar de a maior parte das atividades ser organizada na forma da escrita, existem, no entanto, grupos de pessoas que delas participam de uma forma tangencial, até marginal, visto que não sabem ler nem escrever. São os não-alfabetizados.[...]

O sujeito do letramento, no entanto, não é necessariamente alfabetizado. [...] nem sempre estão ao seu alcance certas práticas discursivas que se materializam em portadores do texto específicos (da modalidade escrita, portanto), cujo domínio é fundamental para a efetiva participação nas práticas sociais. Existe um processo de distribuição não homogêneo do conhecimento, o qual produz tanto a participação quanto a exclusão. Sem dúvida, a exclusão é maior no caso do sujeito letrado não-alfabetizado.(TFOUNI, 1995, p. 67, 87).

Quanto às convergências e divergências a respeito das concepções de letramento, não as considero como um jogo de forças sobre uma denominação terminológica, mas como múltiplos olhares sobre um dos direitos fundamentais do ser humano: o direito à palavra, tendo como uma das formas de expressão a leitura e a escrita. Apenas indago sobre a atualidade de Freire nessa reflexão, e ele mesmo responde:

Considerando os princípios político-pedagógicos em que me fundei, bem como certas razões epistemológicas de que tenho falado em diferentes textos, não tenho por que negar minhas proposições. Continuam hoje tão válidas quanto ontem numa perspectiva progressista. Do ponto de vista, porém, da alfabetização em si é impossível relegar a um plano secundário os estudos atuais da sócio e da psicolinguística, a contribuição de Piaget, de Vygotsky, de Luria; a de Emília Ferrero, de Madalena Weffort, de Magda Soares Contribuições que, se bem aproveitadas, retificam e aprimoram algumas das propostas que fiz. (FREIRE, 1994, p. 165).

Houve uma fundamentação, nessa perspectiva, da prática alfabetizadora no MOVA/RS explicitada nos princípios sete e oito, apresentados no início desse ítem: o conceito de alfabetização, de pessoas jovens e adultas, apoiado na concepção Freireana, entendida como um ação libertadora e cultural; o construtivismo sócio-interacionista, articulando os estudos da lingüística na construção da alfabetização como teoria de conhecimento, tendo como referência a Educação Popular.

Provavelmente, o “descompasso” entre o que se propôs e algumas práticas, tenham se dado à medida em que não era exigida a formação pedagógica dos alfabetizadores. E essa não foi “garantida” nos momentos de formação, mesmo ocorridos de forma sistemática e amparados na concepção da práxis.

Por outro olhar, esses alfabetizadores “voluntários”, “solidários” “populares” e “não-escolares” tiveram mais facilidade na realização do trabalho numa perspectiva da Educação Popular. O que também é questionável, pois no meu entendimento a Educação Popular é uma concepção teórico-metodológica que envolve opção político-pedagógica. Mas, esse tema seria motivo para outra pesquisa.

Nesse sentido, entende-se os avanços de Zeli, Mari, Lina e Dona Dora na sua relação com o saber, tendo o MOVA/RS como ponto de confluência pois todas foram buscar a leitura e a escrita (com exceção de Dona Dora questionadora do porque estudar depois de “velha”) e segundo elas, conquistaram além do “domínio” dessas habilidades, construíram relações de amizade, que perduram até hoje, (auto) reconhecimento do seu valor enquanto sujeito social.

Considerando tudo isso, situo o MOVA/RS como “contribuinte” nesse processo, pois não se pode negar o instituinte - o que se processava no íntimo de cada uma delas, na relação com os outros, nas condições de vida, nas histórias pessoais e singulares, nas relações de saber, ou seja, a relação com o saber no MOVA/RS teve origem em caminho múltiplos.

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.

(FREIRE, 1992)

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento, para mim significativo, em que o mosaico das histórias e saberes das mulheres das classes populares se “completa”, alguns arremates são imprescindíveis para sua configuração: a retomada dos pressupostos epistemológicos e das intenções da pesquisa, a fim de apontar suas possíveis contribuições para o campo da educação de adultos.

Quanto aos pressupostos epistemológicos da pesquisa, a opção pelo “paradigma emergente” de Santos (1999) contemplou a complexidade do tema. Das quatro teses, retorno a três que nortearam a feitura da pesquisa e ampararam essas reflexões finais.

A tese “Todo conhecimento é local e total” (SANTOS, 1999, p. 46) sustentou a idéia da singularidade de cada mulher e a dinâmica própria da vida, mesmo pertencendo a mesma classe social e aproximando-se em função de aspectos comuns. Por isso, denominei-as “mulheres das classes populares”. Apresentando os fios comuns existentes entre elas, em cada categoria explicitada, foi possível iluminar o conjunto das individualidades, na perspectiva da exemplaridade e não da generalização.

A tese “Todo conhecimento é auto-conhecimento” (SANTOS, 1999, p. 50) fez-se presente desde o acercamento do tema até sua configuração final, estando intimamente conectada a minha biografia. Na posição de pesquisadora, procurei tomar a distância necessária para olhar e dialogar com os sujeitos. Sem descaracterizar o caráter científico, fui re-encontrando e reorganizando muitas questões pessoais. Quem sabe, para mim e para os que estão próximos, essa tenha sido uma das contribuições dessa inserção no mundo acadêmico.



Através da tese “Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” (SANTOS, 1999, p. 55) defendo que é essencial essa aproximação da ciência com o mundo da vida, esse comprometimento em buscar respostas aos dilemas da humanidade. Como afirmou Brecht, sobre a finalidade única da ciência: “aliviar a miséria da existência humana”. O que, na verdade, não deixa de ser o retorno, o caminho de volta, pois afinal são da humanidade as perguntas. Nesse sentido, concordo com Bosi (2003) quanto ao “difícil caminho de volta”:

[...] difícil é o caminho da volta às coisas, de volta ao mundo da vida pré-categorial e pré-reflexiva, para reencontrar os fenômenos face a face. Esse caminho pede um alto grau de tomada de consciência da vida em si que começa na recusa do estabelecido, na suspensão da validade mundana. (BOSI, 2003, p. 116).

Espero ter transposto esse desafio – do caminho de volta ao mundo da vida - que se coloca a todos os intelectuais, ao dialogar com as mulheres das classes populares sobre suas histórias e saberes, mediando a composição das quatro figuras, representadas pelos relatos de vida de Zeli, Mari, Lina e Dona Dora, acrescentando uma pequena peça no mosaico da ciência e da vida.

Chegando ao final desse processo, percebo que muitas questões<sup>79</sup> do projeto de dissertação tomaram outros rumos, em função do processo de amadurecimento tanto em relação às intenções da pesquisa quanto à escrita reflexiva dos relatos de vida, fomentado pelo contato com a realidade das mulheres das classes populares e pelas buscas teóricas. Nesse sentido, chego às seguintes reflexões, as quais considero como possíveis contribuições dessa pesquisa para o campo da educação de adultos.

---

<sup>79</sup> O problema era: Quais os sentidos atribuídos ao MOVA/RS por algumas mulheres que se aproximaram e/ou se distanciaram da oferta de letramento na cidade de Getúlio Vargas, no período de setembro de 1999 a dezembro de 2002. As questões que permeavam o projeto giraram em torno do que sobreviveria a descontinuidade do MOVA no universo real e imaginário das mulheres; dos motivos da busca pelo saber sistematizado da leitura e da escrita na vida adulta; dos espaços da esfera pública que teriam sido conquistados pelas mulheres a partir da inserção no MOVA/RS; da continuidade das práticas da leitura e da escrita para além do grupo de alfabetização e do reconhecimento das mudanças em relação a si mesmas.

## 5.1 QUEM SÃO AS MULHERES DAS CLASSES POPULARES, SUJEITOS DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS?

Mulheres que têm suas histórias interpretadas, aparentemente, por duas categorias históricas: gênero e classe social. Adentrando seus relatos de vida, consegui demonstrar que se aproximam em outras questões, as quais desenvolvo a seguir.

A educação e a escolarização na infância marcadas pelo autoritarismo e a objetividade do mundo adulto, em que se submeteram à obediência, no cumprimento de tarefas não condizentes com a idade, no silenciamento frente à rigidez das regras, na inexistência de respostas às suas expectativas e curiosidades infantis e no abandono de seus sonhos mais íntimos. Situações que contribuíram para a condição de pouco ou não-escolarizadas, influenciando na ocupação de postos de trabalhos desqualificados ou mesmo assumindo, exclusivamente, o trabalho doméstico. Mas, as transgressões, também fizeram-se presentes, expressas em encontros amorosos “às escondidas”, nas fugas com o namorado, na gravidez precoce e nas férteis experiências de vida.

Essas condições levaram ao entendimento da tenuidade das distintas fases da vida, entendendo que todas elas tiveram suas histórias atravessadas pelo que denominei adulez “precoce”. Ou seja, a adulez antecipada ainda no período cronológico da infância e da juventude.

Considerando os debates atuais, principalmente Galland (apud Spósito, 1997), que caracterizam a entrada na vida adulta, através de três etapas, independentes - a partida da família de origem, a entrada na vida profissional e a formação de um casal – o critério da idade não é determinante para demarcar as passagens de uma fase para outra, tornando-se relevante a diversidade de elementos: o tempo histórico, o contexto, as condições sócio-econômicas e culturais.

Em relação aos “casamentos” e a maternidade com ênfase na dimensão do cuidado para com o outro, identifiquei um certo silenciamento no que se refere ao primeiro casamento e a explicitação de aspectos negativos, relacionados à negação

dos direitos sociais<sup>80</sup>, privando-as de uma vida conjugal digna. Dificuldades essas, agravadas “objetivamente” com a chegada dos filhos, e amenizadas “subjetivamente” pela gratificação na condição da maternidade. Nesse sentido, foram analisados, casamento e maternidade, com o enfoque do cuidado para com o outro.

Dos motivos dos rompimentos do primeiro casamento destacaram-se a separação e, principalmente, a viuvez. Essa, encarada de modo diverso por elas, devido ao período e às circunstâncias da vida em que ocorreu, implicando no diferencial das novas relações e perspectivas estabelecidas a partir daí. Desde encontrar outro companheiro para garantir as questões objetivas em relação aos filhos ainda pequenos, ou encarar sozinha esse desafio. Ou ainda, associação da viuvez à liberdade e felicidade, contidas até então, e até encarar uma viuvez do primeiro marido como fonte de renda da nova família.

No que se refere à subsistência, todas elas, são pensionistas do INSS, e algumas realizam outras atividades de geração de renda, desde a manutenção de vínculos de trabalho formal – empregada doméstica - à informalidade, na produção e venda de alimentos caseiros.

Quanto ao trabalho doméstico, comum a todas elas, percebi-o como uma extensão da dimensão do cuidado para com o outro, pois em nenhum momento é apresentado como uma obrigação ou sacrifício feminino. As tarefas são realizadas, mesclando sentimentos de satisfação e compromisso pessoal aprendido desde a infância, associando, o cuidado para com o “espaço vivido” enquanto uma dimensão do cuidado para com o outro, para com os membros da família. Elas têm a vida enredada no coletivo, principalmente através da maternidade, tendo convicção de que “tudo isso faz parte da vida”.

---

<sup>80</sup> Paludo (2001) apresenta as três espécies de direitos do cidadão: direitos civis, políticos e sociais. Denominando como direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o salário justo, o lazer.

## 5.2. COMO SE CONSTITUEM NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES DE E COM O SABER?

Através da “escuta sensível” para com essas mulheres, nos momentos das entrevistas e observações, fui acrescentando refletidamente, uma a uma, as informações contidas nos relatos de vida, chegando a construir uma rede, ao que denominei mosaico dos relatos de vida.

O mosaico foi composto com as categorias apresentadas acima: educação e escolarização na infância, adulez “precoce”, casamentos e maternidade com ênfase na dimensão do cuidado para com o outro, separação, viuvez e novas relações e perspectivas a partir desses rompimentos, subsistência, trabalho formal, informal e trabalho doméstico como uma dimensão do cuidado para com o outro.

No momento de apresentar, como parte desse conjunto, as relações das mulheres com espaços educativos por elas descritos – família, igreja (pastorais, missas, cultos), partido político, grupos de terceira idade, escola de pais, MOVA/RS, escola de EJA e outros programas de alfabetização de adultos – dei-me conta de que as “relações de saber” (CHARLOT, 2000) estão para além desses espaços, tidos como educativos. Nas múltiplas relações sociais do cotidiano das mulheres das classes populares, mesmo não fundamentadas no saber, há relações de saber. O que leva uma delas afirmar: *“Só a vida ensina a gente ser do jeito que a gente é”*.

Concordo que “sem prescindir da escola, é necessário ir além dela!” (MOLL, 2000, p. 190). Nesse sentido, inspirada em Charlot (2000), diferenciei as “relações de saber” e as “relações com o saber”, com a finalidade de dizer algo sobre como as mulheres se constituem nessas relações de e com o saber.

As mulheres das classes populares vão se constituindo na perspectiva das “relações de saber”, em que estão imersas no cotidiano, ao que Freire e Nogueira (1993) nomearam de “conhecimento pela via do corpo” e Nogueira (1985) chamou de “escola da vida”:

- através do diálogo com os seus pais, da conversa com as vizinhas e amigas – “fofocagem” – da observação da natureza, da participação

em grupos de “terceira idade”, de pastorais, nas missas e cultos das igrejas, no partido político, na escola de pais;

- em cada experiência do mundo feminino: ser mãe, esposa, mulher separada ou viúva, mulher trabalhadora, responsável pela família e pela casa, mulher sonhadora, realizada ou apaixonada;
- no processo dinâmico da vida quanto: à mudança, ao inacabamento, à exemplaridade, à força, à resistência, à persistência, ao silenciamento, a coragem, aos sonhos e às conquistas, principalmente da esfera pública.

Quanto às “relações com o saber” que implicam, segundo Charlot (2000) a ação de procurar o saber, focalizei o MOVA/RS na cidade de Getúlio Vargas como o espaço de confluência, e a leitura e a escrita, como “saberes-objetos”.

Dentre os elementos relatados pelas mulheres, foi possível visualizar que todas se aproximaram dos grupos de alfabetização com a intenção de aprender a ler e escrever ou aperfeiçoar essas habilidades.

O diferencial dentre elas foi destacado nos motivos que as levaram a desejarem saber ler escrever: desde assinar o próprio nome, aperfeiçoar a escrita e conquistar a carteira de habilitação.

Ao avaliarem sua participação, conseguiram perceber os avanços em relação a si mesmas, sem perder de vista a heterogeneidade dos componentes do grupo, dos eventuais impedimentos da continuidade do processo - desde marido ciumento, compromisso com os filhos e netos, cansaço depois de um dia de trabalho, interrupção no processo de alfabetização pelo encerramento do MOVA/RS.

As conquistas ultrapassaram os motivos da busca, identificados a princípio em relação à “constituição de um universo de saberes-objetos”, nesse caso, a leitura e a escrita. Convergindo com Charlot (2000) ao apontar outros dois processos epistêmicos da relação com o saber: ação no mundo e a regulação da relação com os outros e consigo.

Assim, é possível identificar nos relatos sobre as contribuições do MOVA/RS, como foram se constituindo nas relações com o saber, quanto: à superação da timidez ao falar em público e do medo de errar a assinatura; ao orientar-se pelas horas do relógio e conferir o troco das compras, ao contato com assuntos da atualidade e à possibilidade de conhecer o mundo através da leitura. Havendo um destaque às relações de amizade, companhia e ajuda, constituídas no grupo, bem como envolvimento com atividades para além do espaço do grupo de alfabetização – nas caminhadas coletivas em busca de novos alunos, nos encontros de integração com grupos de cidades vizinhas, nas visitas a espaços públicos da cidade e na continuidade do processo de alfabetização na EJA ou em outros programas de alfabetização de adultos – representando *o conhecimento da escola e da participação*.

Sendo assim, é possível dizer que a ação do MOVA/RS foi, de certa forma, coerente com seus princípios políticos e pedagógicos.

Cabe salientar contudo que, alguns elementos ficaram a desejar, principalmente quanto à troca constante das educadoras, implicando na alteração dos horários das aulas, dos locais de encontro, bem como no despreparo profissional da alfabetizadora, que, também, é vítima da assistemática e da ideologia do voluntariado<sup>81</sup> nas políticas públicas de educação de adultos.

Nesse sentido, pautando-me nas (in) conclusões desse estudo sobre as mulheres das classes populares, faço alguns apontamentos que poderão contribuir na qualificação do trato com os sujeitos dos programas de alfabetização de adultos:

- conceder importância ao conhecimento das histórias dos sujeitos para além da categoria alfabetizandos, e para além do que está visível na aparência objetiva das estatísticas do analfabetismo adulto;
- inteirar-se das relações de saber dos sujeitos, não apenas para valorizar as experiências de vida que trazem consigo, mas para que se

---

<sup>81</sup> Refiro-me às iniciativas com as quais tive envolvimento em minhas experiências profissionais nessa área, as quais convergem, indiferente da sigla partidária da administração, quanto ao trato com o educador responsável pelos grupos de alfabetização: ao MOVA/RS, ao Programa Alfabetização Solidária, ao Brasil Alfabetizado, e ao Alfabetiza Rio Grande.

reconheçam, verdadeiramente, enquanto seres portadores de cultura e produtores de conhecimentos, sem, jamais, exagerar nas vantagens de ser alfabetizado e nas desvantagens de ser analfabeto;

- ter como intenção contribuir no processo de “emancipação” dos sujeitos, pois esse é muito mais profundo do que “simplesmente” aprender a ler e escrever, pois envolve a “auto-organização” da pessoa no seu íntimo. Para tanto pode-se “apenas” contribuir, respeitando os tempos e os estilos de vida próprios de cada sujeito, lembrando que o conceito de “política-vida” (GIDDENS, 2002) inaugura a possibilidade de se conceber a conscientização e a emancipação por caminhos múltiplos, não unicamente, pelo “coletivo estrategicamente organizado”;
- reconhecer que as necessidades pontuais e cotidianas da vida, exigem mobilização dos sujeitos, e aí reside o “instituinte” da política-vida a liberdade de escolha “quem eu quero ser?” (GIDDENS, 2002) para além das exigências da sociedade letrada;
- despertar a sensibilidade do educador para essas questões, a doação, sua vontade de acertar e fazer o possível, são importantes, mas não suficientes neste processo. É imprescindível uma formação pedagógica inicial, somada ao seu desejo de aproximação às classes populares e à formação continuada que deve fazer parte da política pública de educação de adultos, sem prescindir do profissionalismo e da remuneração condizente a essa tarefa tão importante.

Chamou-me atenção, as “poucas” exigências feitas por Paulo Freire, enquanto professor da Universidade do Recife, ao ser convidado a “ajudar” no enfrentamento do analfabetismo no Rio Grande do Norte, no início da década de sessenta. As exigências que envolvem parcerias, responsabilidade com os gastos, inclusive com a equipe de trabalho, coordenação do projeto, e comprometimento do governo, são descritas na décima segunda carta da obra *Cartas à Cristina* (1994). As quais inspiraram-me a dizer das minhas inquietações com o trato dado aos

educadores dos “programas e campanhas” de educação de adultos: apaixonados, vocacionados, comprometidos, militantes, voluntários e outras expressões congêneres. Freire (1994) resgatou a seriedade e a decência com que deveria ser tratada essa questão da educação de adultos no Brasil.

Esse estudo, além de chamar a atenção para que os adultos sejam olhados por outras perspectivas, possibilita-me a acrescentar alguns desafios que necessitam ser transpostos pelo profissional da educação de adultos, seja denominado alfabetizador/alfabetizadora, professor/professora, educador/educadora:

- Que possa dizer, “cientificamente”, aos adultos que eles são capazes de continuar aprendendo, amparado nos estudos da psicologia evolutiva e da medicina;
- Que tenha clareza quanto à prática pedagógica fundamentada na concepção freireana de alfabetização enquanto leitura do mundo e leitura da palavra, e às concepções de letramento, objetivando “alfabetizar letrando” e letrar alfabetizando.
- Que tenha um profundo respeito pela sua trajetória profissional, sem cair no praticismo, no individualismo e na reflexão auto-suficiente, ou seja, que eleja a práxis como um dos princípios de sua tarefa de profissional da educação de adultos.

Comungo com Ariès (1981) ao afirmar que “[...] o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente [...]” e acrescento, imbuída das muitas aprendizagens dessa pesquisa, que as brumas que envolvem nossos cenários e sujeitos da pesquisa não se dissipam totalmente, apenas mudam de lugar e de densidade, conforme avançamos, retrocedemos ou mudamos de direção, sendo totalitária qualquer pretensão de esgotar a discussão sobre a temática, dando legitimidade ao que Freire (1998) chamou de inacabamento e ao que eu denomino como possibilidade de continuidade da investigação.



Nesse momento, uma sensação de alívio poderia estar tomando conta de mim, por estar findando um ciclo importante da formalidade acadêmica, porém, o compromisso ético, social e político que me exigem pautar essas questões estão para além da qualificação do meu currículo, fazem parte da práxis cotidiana.

Numa passagem do meu livro de cabeceira, objeto biográfico herdado de uma das figuras que mais dispendeu cuidado para comigo, minha avó materna, diz assim: “Porque na muita sabedoria há muito enfado, e o que aumenta em ciência aumenta em trabalho” (Eclesiastes, 2: 18). Nessa minha primeira cartilha, também está escrito: “Porquanto a sabedoria entrará no teu coração, e o conhecimento será suave à tua alma”. (Provérbios, 2: 10).

Eis o desafio: conciliar simplicidade e rigorosidade científica, incorporando os desejos às necessidades, aliando o compromisso da produção de conhecimento com as respostas aos dilemas do cotidiano.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **O gambá que não sabia sorrir**. 4. ed. São Paulo, Loyola, 1994.
- ARMELLINI, Neusa Junqueira (coord.) **Alfabetização de adultos: recuperando a totalidade para reconstruir a especificidade**. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 1993.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos ANPED**, Porto Alegre, n.5, p. 187-286, 1993.
- BAUER, Carlos. **Breve História da Mulher no Mundo Ocidental**. São Paulo: Xamã, Edições Pulsar, 2001.
- BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BOSI, Ecléa. **Cultura de Massa e Cultura Popular: leituras de operárias**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- \_\_\_\_\_. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA/RS; CORAG, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura; Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> Acesso em 29 set. 2003 b.
- \_\_\_\_\_.; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais. **Base de Dados**. Brasília, 2003. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> Acesso em: 29 set. 2003 a

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 47 –63.

BRUSCHINI, Maria Cristina A; ROSEMBERG, Fúlvia. A Mulher e o Trabalho. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Trabalhadoras do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 9-22.

CARLOS, Erasmo. **Mulher (sexo frágil)**. Disponível em <<http://www.erasmocarlos.com.br/letras>> Acesso em 15 de maio 2005.

CARVALHO, Marília; MOURA, Mayra. Homens, Mulheres e Letramento: algumas questões. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003. p. 177-192.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Org.). **História de Leitura no Mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. V.1.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, Rogério Haesbaert da; MOREIRA, Igor A. G. **Espaço e Sociedade no Rio Grande do Sul**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.

COTRIM, Gilberto. **História e Consciência do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1994.

DUARTE JR. João Francisco. **O sentido dos Sentidos: a educação sensível**. 2. ed. Curitiba: Criar, 2003.

DUBY, Georges. **Ano 1000 Ano 2000 na pista de nossos medos**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

ENRICONE, Jacqueline Bianchi. **Fracasso Escolar e Cidadania: o entrelaçamento da escola e da cidade que temos com a escola e a cidade que queremos**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. (Coord.) **4º Indicador Nacional do Alfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação [Avaliação das habilidades matemáticas]** Instituto Paulo Montenegro, Ação

Educativa, São Paulo, 2004. Disponível em <[http: www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org)> Acesso em 4 de jan. 2005.

FREI BETTO. **Desafios da Educação Popular:** as esferas sociais e os novos paradigmas da Educação Popular. CEPIS, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Cristina.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer:** teoria e prática em educação popular. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. MAZZA, Débora. (Orgs.). **Fazer Escola Conhecendo a Vida.** 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GÓMEZ, A . I. Pérez. Compreender o Ensino na Escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, Gimeno; \_\_\_\_\_. **Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUARESCHI, Pedrinho. **A Sociologia da Prática Social:** classe, estado e ideologia em diálogo com Erik Wright. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

KLEIMANN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOVADLOFF, Santiago. **O Silêncio Primordial.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LAPLATINE, François. **Aprender Antropologia.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A . **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, Martyn. Os Novos Leitores no Século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Org.) **História da Leitura no Mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1999. V.2. p. 165-202.

MARTINS, José de Souza. **A Sociedade Vista do Abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MAZZA, Débora. **Conversa de Muher**: a construção do feminino no cotidiano popular. Taubaté: Vogal, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Representações de História na Escola**: construção do conhecimento histórico e construção de si mesmo. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MIRES, Fernando. **La Revolución que Nadie Soño o La Otra Pós-Modernidad**. Caracas: Nueva Sociedad, 1996.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de Vida Histórias de Escola**: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Dos campos de ausência e dos espaços de silêncio: elementos para compreender o ensino fundamental de jovens e adultos no Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v.6 n.2 p. 13-25 dez/1999.

NOBRE, Miriam. O direito das mulheres a seu corpo. **Direitos Humanos no Brasil 2004**. Disponível em <<http://www.social.org.br/relatório2004/relatório027htm>> Acesso em 5 maio 2005

NOGUEIRA, Adriano. **A fala do Povo**: a reprodução do conhecimento no saber popular. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. **O sujeito irreverente**: anotações para uma pedagogia da cultura em movimentos populares. Campinas, SP: Papirus, 1993.

OLIVEIRA, Adão Russi de. **Monografia do Município de Getúlio Vargas**: 1934 – 1984. Secretaria de Administração e Secretaria Municipal de Educação, 1984.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de . **Reengenharia do Tempo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

PALÁCIOS, Jesús. O Desenvolvimento após a Adolescência. In: COLL, César. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1. p. 306-321.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em Busca de Alternativas:** uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PONTUAL, Pedro. Desafios Pedagógicos na Construção de uma Relação de Parceria entre Movimentos Populares e o Governo Municipal da Cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina: A Experiência do MOVA-SP (1989-1992). **Revista Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 5 jul/1997.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003 a, p. 9-29.

\_\_\_\_\_. (Coord.) **3º INAF: um diagnóstico para a inclusão social pela educação.** [Avaliação da Leitura e da Escrita] Instituto Paulo Montenegro, Ação Educativa, São Paulo: 2003 b. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br>> Acesso em: 4 jan. 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal e Mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (Org.) **Uma questão de gênero.** RJ: Rosa dos Tempos, SP: Fundação Carlos Chagas, 1992.

\_\_\_\_\_. Educação Formal, mulheres e relações de gênero: balanço preliminar da década de 90. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Org.) **Gênero, democracia e sociedade brasileira.** São Paulo: ed. 34, Fundação Carlos Chagas, 2002.

SANTOS, Boaventura S. **Um Discurso Sobre as Ciências.** 11. ed. Lisboa: Afrontamento, 1999.

SARTI, Cynthia Andersen. **A Família como Espelho:** um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SOARES, Magda B. As Condições Sociais da Leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.

\_\_\_\_\_. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOT, Michel. A gênese do casamento cristão. In: DUBY, Georges. **Amor e Sexualidade no Ocidente.** Portugal: Terramar, 1991.

SOUZA, Jane Mari de; ZATT, Ana Cláudia Souza. (Orgs.) **Mapas da Cidade:** autoria, identidade e cidadania. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SPÓSITO, Marília Pontes. Estudos sobre Juventude em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 5/6, maio/dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte. UFMG, 1996. p. 96-104.

STUMPF, Leo; RANZOLIN, Conrado. **Monografia do Município de Getúlio Vargas**. Livraria e Tipografia Modelo, Erechim, 1953.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THÉBAUD, Françoise. (Dir.) **História das Mulheres no Ocidente: o século XX**. Vol. 5 Porto: Edições Afrontamento, 1991

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: história oral**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TORRES, Rosa Maria. Os múltiplos Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria (Org.) **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.

# APÊNDICE



## Roteiro das Entrevistas Individuais

Roteiro orientador do diálogo entre a pesquisadora e as mulheres que participaram do MOVA:

1 Aproximação, dizendo de si ...

1.1 Conte como foi sua infância e sua juventude?

1.2 Como você organiza a sua semana?

2 Sobre o MOVA:

2.1 Qual foi a primeira notícia que teve do MOVA? Por quem?

2.2 Como foi a aproximação do grupo de alfabetização?

2.3 Conte sobre a sua experiência no MOVA?

2.4 Você consegue fazer uma comparação, de si consigo mesma, dos primeiros dias até o os últimos dias de aula do MOVA?

2.5 As aulas do MOVA foram encerradas no final de 2002, permanece algo, para além das aulas do MOVA?

# ANEXOS

ANEXO A-  
MAPA DO MUNICÍPIO RECÉM-EMANCIPADO

ANEXO B –  
MAPA ATUAL DO MUNICÍPIO

ANEXO C-  
MAPA URBANO DO MUNICÍPIO DE GETÚLIO VARGAS

ANEXO D –  
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PARTICIPANTES

M827 m	<p>Moraes, Marileia Gollo de Mulheres das classes populares: histórias e saberes / Marileia Gollo de Moraes; orientação de Jaqueline Moll. – Porto Alegre: UFRGS, 2005.</p>
	<p>Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.</p>
	<p>160 p.:</p>
	<p>1. Mulheres 2. Histórias de Vida 3. Saberes 4. Experiências de escolarização 5. Alfabetização 6. Adultos I. Moll, Jaqueline II. Título</p>
	<p>CDU: 37</p>