



**UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACED - FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA – FILOSOFIA, LINGUAGEM E PRÁXIS PEDAGÓGICA.**  
**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**ANA LÚCIA GOMES DA SILVA**

**HISTÓRIAS DE LEITURA NA TERCEIRA IDADE:  
MEMÓRIAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS**

Salvador, (BA)  
2005



UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACED - FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA – FILOSOFIA, LINGUAGEM E PRÁXIS PEDAGÓGICA.  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Ana Lúcia Gomes da Silva**

## **HISTÓRIAS DE LEITURA NA TERCEIRA IDADE: MEMÓRIAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia – UFBA/ Faculdade de Educação, FACED, em cumprimento aos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mary de Andrade Arapiraca.

Salvador, (BA)

2005

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA LÚCIA GOMES DA SILVA

**HISTÓRIAS DE LEITURA NA TERCEIRA IDADE:  
MEMÓRIAS INDIVIDUAIS E COLETIVAS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mary de Andrade Arapiraca (ORIENTADORA) \_\_\_\_\_

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade Federal da Bahia

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes \_\_\_\_\_

Doutora em Educação Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade Federal da Bahia

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Célia Clementino Moura \_\_\_\_\_

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Ceará

Universidade Federal do Ceará

Salvador, 15 de abril de 2005.

Ana Lúcia Gomes da Silva

Histórias de Leitura na terceira idade: memórias individuais e coletivas.

BANCA EXAMINADORA

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Mary de Andrade Arapiraca (ORIENTADORA)

Universidade Federal da Bahia

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes

Universidade Federal da Bahia

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Célia Clementino Moura

Universidade Federal do Ceará

**Aprovada com distinção conforme registro na Ata de Defesa Pública da  
Dissertação na Pós-Graduação UFBA/FACED, em 15 de abril de 2005.**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Silva, Ana Lúcia Gomes da.

Histórias de leitura na 3<sup>a</sup> idade: memórias individuais e coletivas / Ana Lúcia Gomes da Silva. – Jacobina: A. L. G. da Silva, 2004.

169 p. : il. : fotos

Orientadora : Professora Mary Arapiraca.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. 2004

1. Terceira Idade. 2. Velhice – Aspectos sociais. 3. Idosos - Educação. 4. Leitura. 5. Socialização. I. Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação. II. Arapiraca, Mary.

CDD - 305.26

## Ser idoso e ser velho

Idoso é quem tem muita idade; velho é quem perdeu a jovialidade.

A idade causa a degenerescência das células; a velhice, a degenerescência do espírito.

Você é idoso quando se pergunta se vale à pena; você é velho quando sem pensar responde não.

Você é idoso quando sonha; você é velho quando já nem ensina.

Você é idoso quando ainda aprende; você é velho quando apenas descansa.

Você é idoso quando só sente ciúmes.

Você é idoso quando o dia de hoje é o primeiro do resto de sua vida; você é velho quando todos os dias parecem o último de uma grande jornada.

Você é idoso quando seu calendário tem amanhã; você é velho quando ele só tem ontens.

O idoso se renova a cada dia que começa; o velho se acaba a cada dia que termina, pois enquanto o idoso tem seus olhos postos no horizonte, de onde o sol desponta e ilumina a esperança, o velho tem sua miopia voltada para as sombras do passado.

O idoso curte o que lhe resta da vida; o velho sofre o que o aproxima da morte.

O idoso leva uma vida ativa, plena de projetos e prena de esperança. Para ele o tempo passa rápido, mas a velhice nunca chega. Para o velho suas horas se arrastam destituídas de sentido.

As rugas do idoso são bonitas porque foram marcadas pelo sorriso; as rugas do velho são feias porque foram vincadas pela amargura.

Em suma, idoso e velho podem ter a mesma idade no cartório, mas tem idades diferentes no coração.

**QUE VOCÊ, IDOSO, VIVA UMA LONGA VIDA, MAS NUNCA FIQUE VELHO.**

(Flávio Êmerson de Almeida).



Nota: (Fotografia de Aniclécio Gomes Matos) Grupo da 3ª idade do Centro de Convivência do Idoso – Jacobina Bahia, (da esquerda para a direita) D. Maura, D. Maria Pureza, D. Antônia, Profª. Ana Lúcia Gomes (pesquisadora), D. Jacira, D. Edite, D. Alaíde e Ingrid Pionório Freire (colaboradora da pesquisa).

## AGRADECIMENTOS

Impossível deixar de agradecer a tantas pessoas que gentilmente acolhem nossas idéias, acreditam em nosso trabalho e nos possibilitam realizá-lo bem, a despeito de todas as vicissitudes encontradas na trajetória da pesquisa e dos estudos em si;

A ordem dos agradecimentos não é hierárquica, pois todos partilharam comigo, de alguma forma inusitada e singular, mas, como temos que enumerar, pode “pairar” a “falsa” idéia de importância de uns em relação aos outros. Neste caso, todos tiveram significativa importância nesta caminhada, não importa se, no início, no percurso ou pro fim da pesquisa;

Em primeiro lugar, ao colega e grande amigo, Prof. Antenor Rita Gomes que, antes mesmo de “ler” o anteprojeto a ser apresentado para a seleção de Mestrado, já acreditava na minha proposta e incentivava-me a prosseguir. Ao ler o anteprojeto, dialogou comigo de forma enriquecedora;

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Mary Arapiraca, que atuou como amiga, leitora sensível, cuidadosa, e, sempre incentivadora, acreditando desde o início que a pesquisa seria um sucesso, pois o tema escolhido era fecundo e singular. Como eu também acreditei ser, desde o início. As ressonâncias falaram por si, durante a trajetória da pesquisa. Meu especial obrigada!

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Tereza Cristina Pereira Fagundes pela leitura dedicada, sugestões, disponibilidade e respeito acolhedor à pesquisa. Agradeço imensamente, pelos incentivos e pela amizade!

Aos meus familiares: minha mãe, Maria Gomes da Silva, meu pai, Ataíde Cosme da Silva, pelo constante apoio e amor incondicionais. A ele, minha eterna gratidão. Com ele, tive o prazer de exercitar a “escuta sensível” de suas histórias de vida e de leitura, como sujeito da pesquisa; aos meus irmãos, Ana Margarete Gomes e Ovídio Gomes, pelo apoio incondicional e pela solidariedade constante, demonstrando o amor que nutrimos uns pelos outros;

À minha filha, Jamille Gomes Silva Barreto, razão da minha existência, pela compreensão por minhas constantes ausências numa fase tão especial da sua vida: a adolescência;

Ao amigo Robeilton Sampaio Barreto, pai de Jamille Barreto que, de forma especial, zelou por ela nas minhas ausências, buscando ser pai e mãe, além do incentivo, apoio e admiração ao meu trabalho e a minha luta incansável para conseguir realizar meus objetivos. A você, pela especial presença em minha vida, agradeço afetiva e especialmente, por toda a contribuição/doação a mim e a Jamille Barreto, nossa filha.

Às minhas “filhas do coração”, Patrícia Oliveira Barreto e Luana Karina, pelo afeto, incentivo, e, graciosas presenças em minha vida;

À Caroline Menezes Barreto, extensivo aos seus familiares, pela sensível acolhida da minha pessoa em seu lar, na cidade de Salvador, permitindo-me a estada no período dos estudos do Mestrado;

À colega e amiga, Maria Celeste Freitas, pelo constante apoio e singular incentivo, confiança e certeza do sucesso da minha caminhada, acolhendo-me “muito antes” do início dos estudos, fazendo da nossa amizade uma constante troca de energias salutares;

À colega e amiga, Rúbia Mara Lapa Cunha, pela “grandiosidade” de fazer dos “difíceis momentos”, situações de risos, humor e incentivo à minha caminhada;

À minha ex-aluna e companheira de trabalho, Ingrid Pionório Freire, que, de forma discreta, paciente e silenciosa, foi a grande parceira deste projeto durante todo o percurso;

À diretora do Campus IV/UNEB, minha amiga, prof<sup>a</sup> Cléa Inês Vieira Brandão, que apoiou, de forma incondicional, a pesquisa, acreditando sempre no sucesso da mesma;

À equipe do NEO – Núcleo de estudos Orais, Memória e Iconografia do Campus IV/UNEB, pela partilha e contribuições reveladoras. Extensivo à monitora Carla Côrte, pela gentileza e atenção sempre que solicitava ao Protocolo/ DCH IV material necessário aos trabalhos da pesquisa de campo;

Aos colegas e funcionários técnico-administrativos do Campus IV/UNEB, pelo apoio direto e/ou indireto, através dos serviços de: Ronaldo Nascimento, Aniclécio Gomes Matos, Ana Maria Soares Pereira, Elise Oliveira Sobrinho, Maria das Graças Pessoa e Silvânia Mota, sempre solícitos aos diversos pedidos/necessidades apresentados no decorrer da pesquisa;

Ao colega, professor Tadeu Luciano Siqueira, pelo “rigor” da revisão, sempre de forma inusitada e brincalhona, contribuindo eficazmente para a qualidade do trabalho.



À Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UNEB – PPG, pelo apoio aos trabalhos apresentados ao longo da pesquisa, em outras universidades, a exemplo da UFRN e UFPB .

Ao corpo docente da Pós-Graduação da FACED/ UFBA e aos colegas, pela convivência dinâmica, aprazível, fecunda, aprimorando sempre as relações interpessoais.

À Secretaria do Colegiado da Pós-Graduação, em especial: funcionária Maria das Graças, pela atenção dispensada, bem como, pelo calor humano admirável no trato com o outro.

À Casa de Convivência do Idoso (Jacobina - BA), na pessoa da diretora Sr<sup>a</sup> Valdice Castro e dos queridos “idosos”, participantes da pesquisa que, de forma reveladora e autêntica, dialogaram conosco sobre suas vidas e suas histórias de leitura.

Aos funcionários da Casa de Convivência do Idoso (Jacobina - BA), pela constante e habitual atenção, carinho e disponibilidade em nos acolher tão gentilmente durante o percurso da pesquisa. (Cláudia V. P. S. Almeida, Simone Souza da Silva Carvalho e Prof<sup>ª</sup> Maria do Socorro Lima Procópio).

À Terezinha Lapa, por aceitar fazer parte da pesquisa e doar-se ao diálogo horas a fio, revelando para nós um pouco de si.

Aos queridos sobrinhos, Ana Victória Gomes da Silva e João Victor Gomes da Silva Pereira, pelos momentos de descontração diante da árdua tarefa, mas também extremamente gratificante, da escrita de cada capítulo, buscando auxiliar-me, com pequenos gestos de carinho, “favores” dedicados, para que não me levantasse da frente do computador, dos livros, das anotações diversas e não perdesse o “fio condutor” do texto.

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa teve como objeto de estudo as histórias de leitura na 3ª idade: memórias individuais e coletivas, cuja problemática delineada foi a investigação da formação leitora desses sujeitos, bem como sua relação com a leitura/manifestações textuais, a partir das reminiscências ambiências de leitura/experiência de vida e testemunho oral. A pesquisa teve como “locus” o Centro de Convivência do Idoso–Jacobina/BA. A metodologia adotada foi o tipo etnográfico, tendo como fundante os estudos da Antropologia, utilizando como instrumentos de coleta/análise dos dados, entrevistas abertas e/ou aprofundadas, práticas leitoras, como círculo de leitura e contação de história, utilizando, também, fitas VHS e observação-participante, de forma a apreender o máximo possível das memórias, narrativas e fabulações dos sujeitos-leitores envolvidos em diferentes situações analisadas, na perspectiva “interpretativa” da Análise do Discurso. O resultado do trabalho traz as histórias de leitura da 3ª idade jacobinense, suas memórias pessoais, coletivas e oficiais imbricadas, os diferentes efeitos de sentido, bem como, o perfil dos leitores da 3ª idade, suas ambiências de leitura e contribuições deste público leitor **concreto** e **singular**, para a formação do leitor ativo e includente e seus reflexos na comunidade onde estão inseridos, bem como nas Instituições Escolares/Academias.

Palavras – chaves: leitura, discurso, terceira idade, memórias, narrativas.

## **ABSTRACT**

This work had as its object of study the history of reading at the third age: individual and collective memories whose problematic was the research of the reading formation of these readers as well as their relationships with the reading/textual production, from the memories/reading environment/experience of life and oral testimony. The research had the “Centro de Convivências do Idoso - Jacobina/Bahia” as “locus”. The applied methodology was the ethnographic type which had as basis the studies of Anthropology using some instruments of collection such as: analysis of data, open interviews, reading practices like reading circle and storytelling. Video tapes and observation- participant were also used in order to get as much as possible of the memories relatives and tales of the readers who were involved in different analysed situations in the Discourse Analysis “interpretative” perspective. The result of the work shows the history of the reading of the third age of Jacobina citizens, their intricate personal, collective and official memories, the different effects of sense as well as the profile of the third age readers and their reading environments. It also presents contributions of these singular and concrete readers to the formation of the active and includent readers and their consequences in the community where they are inserted as well as in School Institutions/Academy

Key – Words: reading, speech, third age, memories, narratives.

## SUMÁRIO

### **Primeira Parte - A gênese e o motivo de estudar as histórias de leitura na 3ª idade.**

1. Como nasceu o desejo da pesquisa: memórias e acervos que me constituíram e constituem num *continuum* p. 14
  - 1.1. Como me tornei educadora: memórias implicadas. p. 17
    - 1.1.1. O contexto e suas significações: acervos, lastros e rastros... p. 21
    - 1.1.2. Itinerância na Universidade p. 28
2. Mapeando a temática: Educação na pós-modernidade: um mosaico de saberes e conceitos. p. 43
  - 2.1. Estruturalismo e Pós-Estruturalismo: contextualização necessária. p. 45
  - 2.2. A discussão pós-moderna e pós-estruturalista em educação: incertezas e busca de transformação. p. 47
3. Pedagogia das diferenças e o educar para a complexidade. p. 52
  - 3.1. Pedagogia da diferença: contraposições num mosaico conceitual. p. 55
4. Velhice/3ª idade: mapeando a temática. p. 61
5. O cenário da pesquisa – Jacobina no contexto dos saberes emergentes. p. 70
  - 5.1. O cenário da pesquisa, os idosos e os saberes emergentes – uma interface plural. p. 73

### **Segunda Parte - O tripé da pesquisa: Caminhos teóricos, afetivos e metodológicos: imbricações necessárias.**

6. A metodologia da investigação – itinerários percorridos. p. 76
  - 6.1. O Método Fenomenológico. p. 82
  - 6.2. Histórias de Leitura na 3ª idade – imbricamento/efeitos de sentido das memórias individual, coletiva e oficial. p. 92

6.2.1. Narrativas dos sujeitos-leitores: imbricamento das memórias individual, coletiva e oficial.	p. 97
6.2.2. O lugar da interpretação: dispositivo de análise.	p. 98
6.3. Prática-leitora – A leitura no círculo: saberes partilhados.	p. 104

**Terceira Parte - Sapiência partilhada: a análise das categorias emergentes das fabulações/entrevistas realizadas.**

7. O encontro com os sujeitos-leitores – histórias de vida/de leitura da 3ª idade jacobinense e as memórias imbricadas: oficial, coletiva e pessoal.	p. 112
8. Memória e esquecimento: qual a relação entre ambas?	p. 123
9. Leitura, letramento e mercado de trabalho.	p. 130
10. Leitura e participação social: as condições sociais da leitura e a inserção dos leitores da 3ª idade no mundo letrado	p. 137
10.1. Perfil dos leitores da 3ª idade jacobinense: entre memórias, vozes, pausas e silêncios – (des)velamentos emergentes	p. 146
11. Conclusões	p. 153
12. Referências	p. 163
13. Anexos	
13.1 Anexo 01 – Questionário do colégio GICOITA – Ginásio da Comunidade de Itapeipu.	
13.2 Anexo 02 – Avaliação Docente.	
13.3 Anexo 03 – Entrevista semi-estruturada.	
13.4 Anexo 04 – Apresentação de projeto de pesquisa aos idosos – Auditório do Campus IV / UNEB.	
13.5 Anexo 05 – História de Rose	
13.6 Anexo 06 – Entrevistas dos sujeitos-leitores em Cd – Rom.	
13.7 Anexo 07 – Fotos da apresentação do Colóquio: <i>Histórias de Leitura na 3ª Idade: Memórias Individuais e Coletivas</i> . No dia 20. 10. 2004, no Auditório da UNEB/ Campus IV.	

## **Primeira Parte - A gênese e o motivo de estudar as histórias de leitura na 3ª idade.**

### **1. Como nasceu o desejo da pesquisa: memórias e acervos que me constituíram e me constituem num *continuum*.**

*“E aprendi que se depende sempre de tanta gente diferente. Toda pessoa é as marcas diárias de tantas outras pessoas” (Gonzaguinha)*

Para explicitar como nasceu o desejo de pesquisar o tema leitura na 3ª idade, faz-se necessário historiar como me tornei educadora, uma vez que há uma imbricação profunda entre minha história de leitora, de educadora, e o tema da pesquisa. Para tal, necessário se faz o uso da primeira pessoa do singular, ao invés da primeira do plural neste início do capítulo primeiro, como utilizo ao longo do trabalho, por se tratar de uma itinerância da autora, o que soaria no mínimo estranho, informar sobre o meu desejo e formação leitora na primeira pessoa do plural, mesmo tendo consciência da participação de inúmeras pessoas nesse processo de aprendizagem.

Certamente que tudo tem um começo ou não?! Reatar algumas “pontas de minha vida” para rememorar como nasceu o motivo para pesquisar as histórias de leitura dos idosos jacobinense implica lembrar e retomar o que sabiamente Gonzaguinha explicita na epígrafe que abre este texto, uma vez que a experiência é gestada a partir de uma confluência de valores, da interação constante com o outro, dos encontros acadêmicos e informais, enfim, das marcas e acervos diários que vão nos constituindo como sujeitos históricos que significam suas histórias, aprendendo a partir dos acontecimentos e dos resultados que fazemos deles.

Tudo tem um começo, tecido em tantos outros, que se perfilam de “nós”, de rupturas de entrelaces, de redes e fios que dialogam entre si. A metáfora do rizoma é certamente a melhor imagem para caracterizar a gênese desta pesquisa, cujo começo vem de um *já dito*, um caminho, com lugares diversos, mas que se entrecruzam. Teria então “*a priori*” um começo?! Não, mas vários começos, de pontos diversos como num “rizoma” que descentrado e não linear, estabelece conexões de sentido.

A motivação maior para pesquisar as histórias de leitura na 3ª idade com certeza foi o meu contato, desde pequena, num distrito chamado Itapeipu, município de Jacobina (BA), em que vivi até os meus treze anos, convivendo com idosos diversos: minhas avós materna e paterna, minha avó emprestada, amiga de minha mãe, D. Aquilina, de D. Lina, avó de minha amiga Maria Bethânia, e D. Antônia, minha amiga, com a qual eu passava horas e horas (conversando) conversando sobre os livros que lia. Todas essas idosas, me diziam da vontade de aprender a ler, escrever, dos seus sonhos de saberem decifrar o que estava escrito nos livros e revistas que eu lia para elas.

Muitas histórias eu ouvi de cada uma delas nas noites enlucadas na porta das suas casas. Mas foi com D. Antônia, que estreitei os laços de leitura na cozinha de sua casa.

Somente ao perceber os objetivos da nossa pesquisa é que me dei conta, conscientemente, de que de alguma forma, estava retomando um dos fios do rizoma, de um determinado ponto: o da minha história de leitora. Entretanto, eram as narrativas e fabulações da 3ª idade, que objetivava apreender ao máximo, através de suas memórias em diferentes situações analisadas, de forma a traçar o perfil dos leitores da 3ª idade, suas ambiências de leitura e as contribuições deste público leitor concreto e singular para a formação do leitor ativo e incluyente, que ao utilizar suas fabulações e histórias de vida/de leitura, nos permite perceber a relação que estabelecem com a leitura, manifestações textuais e os diversos efeitos de sentido que são construídos nessa tríade **leitor/texto/ contexto social** onde se inserem os sujeitos da pesquisa.

Com outros fios do rizoma fomos tecendo a nossa pesquisa, observando que nesses fios cabe a poesia, a inventividade, que não exclui o método, o rigor, não perde de vista os objetivos da pesquisa, antes, o diz de um lugar outro, utilizando os recursos técnicos necessários ao conjunto da itinerância de pesquisa, os quais são necessários a todo trabalho científico.

Quisemos antes de qualquer coisa, escolher nos fios do rizoma outros caminhos que “descentrados” se entrecruzassem e fossem dando consistência à nossa pesquisa em toda a sua construção, sem com isso perder a poesia, a leveza de trazer as histórias, fabulações dos idosos, como mais um saber que emerge, “saberes emergentes”, tão discutidos no contexto da pós-modernidade. Não apenas os saberes dos idosos, mas de

tantas outras ‘minorias’ excluídas e estigmatizadas, a exemplo do homossexual e do índio.

Parodiando o carteiro no diálogo com o poeta, Teodorico informa ao poeta que escrevera um livro e que não reparasse nos defeitos, pois tinha esvaziado a alma, tudo não era possível<sup>1</sup>. Ao que acrescentaríamos que intencionalmente corremos o risco ao escolher alguns fios do rizoma e manter vivo em nossa pesquisa o fio da poesia aliado a outros fios: do método, das técnicas, dos teóricos. Se conseguimos tal intento, não temos certeza, mas que as lacunas serão preenchimentos com o outro sujeito que colabora com o texto – o leitor – disso somos sabedores. É a partir da leitura de Dona Antônia, Dona Lina, Dona Aquilina, que povoaram meu mundo infantil e ainda povoam em meus escritos e pensamentos, que foram “puxados” outros fios para, em diferentes contextos, idades, lugares, as histórias de alguns idosos se ampliarem e dialogarem com a de tantos outros, idosos ou não, que guardam na alma o poder da vivacidade que os anos não conseguem apagar.

Ainda segundo o carteiro Teodorico no texto *Sondagem* de Carlos Drummond (1999), “Tudo é encadeado neste mundo. Ou devia ser. Uma coisa nunca acontece sozinha, nem acaba sozinha”.

Concordamos com a proposição de Teodorico, e mais, percebemos que a motivação, o desejo de traçar as histórias de leitura na 3ª idade, tinha um encadeamento, um já dito, que não aconteceu sozinho, mas foi tecido em outros acontecimentos que vão dando sentido ao existir humano e, portanto, ao fazer, quer escrevendo poemas, quer fazendo pesquisas, quer escrevendo textos de diversos gêneros textuais. O importante é o sentido que cada fazer, cada contribuição e cada partilha trazem aos outros. Eis a nossa contribuição – o registro das vozes anônimas, ou não, dos leitores da 3ª idade, que eternizadas pela escrita se materializam no relatório desse trabalho.

Continuemos, pois, a nos enredar nos fios da leitura....

---

<sup>1</sup> Texto de Carlos Drummond de Andrade intitulado “Sondagem”, que traz a história do carteiro e do poeta, através dos encontros semanais entre ambos ao entregar correspondências. In: *A bolsa e a vida*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979.



## 1.1. Como me tornei educadora: memórias implicadas

### Memórias primeiras: década de 70.

*No processo desencadeado pela memória, há o retorno de um tempo e de um lugar outros. Produz sempre um deslocamento e alteração” (Bethânia Mariani, 1997).*

É com um olhar reminiscente, caloroso e emotivo, que relembro as minhas primeiras cenas ‘brincantes’<sup>2</sup> como professora. Sempre professora; raramente trocava de papel com minhas colegas, as quais, freqüentemente, representavam ser minhas “alunas”. Chateava-me quando queriam sair da brincadeira, pois já tinha usado minha tarde para preparar meus exercícios, minha aula ‘inteirinha’. Utilizava-me da inventividade e ficava horas pensando em como reproduzir exercícios para todas (colegas) sem precisar copiá-los um a um. Pegava os carbonos de minha mãe (que bordava), e, intrigada, ia com força cobrindo as frases do exercício, a fim de que saíssem legíveis na cópia. Mas esse método não me satisfazia, por ser um exercício apenas reproduzido de cada vez. Queria que as folhas restantes também fossem copiadas. Certa vez, peguei um ferro de engomar, coloquei brasa, depois balancei ao vento até que as brasas acenderam e esquentaram o ferro. Depois dessa operação, passei o ferro na folha escrita, tendo por baixo um carbono e uma folha em branco. Para minha desolação, verifiquei que a folha em branco continuava branca. Apenas algumas manchas azuis vindas do carbono, mas as letras não eram copiadas. Frustrada, ficava a pensar em outro método de trazer uma novidade para a aula.

Após descobrir que os pedaços de louça branca (dos pratos da minha mãe), riscavam bem no chão e na madeira, utilizei-os bastante. Exultava de felicidade. Daria aula com um quadro (tábua encontrada no quintal de casa) e com giz (pedaços de louça). Pouco tempo depois, passei a usar pedaços de cal petrificados que faziam letras mais legíveis. Até que percebi que poderia catar pedaços de giz no quadro da escola, já que os

---

<sup>2</sup> Refiro-me às brincadeiras de criança nas quais representava o papel de professora, continuamente. As brincadeiras na verdade, eram muito mais que isso, eram possibilidades reais de experienciar o gosto de ter alunos e a eles ensinar. Era de certa forma uma projeção futura que eu não saberia explicar porque tanto me atraía brincar geralmente de professora, quando poderia brincar de tantas outras brincadeiras.

métodos dos exercícios não tinham saído como planejara. (Estaria eu buscando criar meus etnométodos?).

O tempo corria célere, o curso dos estudos iam adiantando-se ao longo dos anos. Ao concluir a sétima série do 1º grau, minha mãe insistiu que teríamos que estudar em Jacobina, pois o ensino do interior não daria conta de nos formar com a qualidade que ela desejava. Além de não ter segundo grau, na vila de Itapeipu.

O sonho da minha mãe era nos formar, eu e minha irmã, em professoras, uma vez que o pai dela não permitira que ela realizasse seu sonho - ser professora. Mesmo que sua mestra da época insistisse bastante para que meu avô deixasse a filha estudar.

Em 1980, cheguei a Jacobina para estudar a 8ª série no Centro Educacional Deocleciano B. de Castro. Saindo do mesmo, em 1983, formada em magistério.

A cada final de ano, no período das férias, voltava à vila de Itapeipu e às roças de meus tios para rever parentes e amigos. Para mim, era a glória, pois eu era, para eles, um referencial e aproveitavam minhas férias para que desse aulas aos meus primos. Vibrava, alegremente. Como a família é grande, tinha ou havia vários primos na minha faixa etária e outros tantos mais novos, que estudavam na roça ou nas vilas próximas: Itapeipu e Paraíso.

Tudo acertado entre meus tios, eu iniciaria as aulas num prédio recém - construído pela prefeitura, que levava o nome de meu avô materno, Ovídio Gomes de São Paulo, o qual ficava na fazenda de um dos meus tios, o tio Nalvo. As casas dos meus parentes eram próximas umas das outras. Cerca de 40 a 60 minutos de caminhada até a escola.

Meus tios resolveram entre si que eu receberia pelas aulas dadas. Cada um daria uma quantia para a minha remuneração. Ainda não era formada, fazia o primeiro ano de magistério.

As aulas transcorriam num clima de muita amizade. Aprendizes, eu e meus primos - íamos lendo, escrevendo, contando, realizando atividades diversas. Utilizava muito o entorno da escola para solicitar-lhes pedrinhas, folhas, areia, flores, insetos. Com esses

elementos, líamos, fazíamos contas, analisávamos os vegetais, folhas, animais. Tudo dentro da minha limitação de estudante de magistério, com conhecimentos superficiais acerca do que estudávamos. Também fazia no quadro e nos cadernos deles, os exercícios rotineiros de leitura, gramática, matemática.

Fazia o melhor - trabalhava com a alma, mas é claro que me faltava experiência, estudo, para compreender minha prática inicial e limitada.

Nessa tessitura, cujos fios condutores foram ganhando cores e novos pontos, formei-me professora. Agora, com o olhar de hoje, percebo bem as lacunas, limitações, contradições, próprias de um caminhar iniciante, novo, desconhecido...

Cada vez mais faz sentido, para mim, o que afirmara Paulo Freire (1985), ao diferenciar professor de educador. Segundo o autor, professor é o profissional que dá aulas, é o técnico, o cumpridor das funções estabelecidas pelo estado, enquanto que o educador não se limita a essas funções, é mediador de sonhos e esperanças, conhece a história do aluno, age como educador; ensina para além do conteúdo, observando a condição humana como processo primeiro, e integral. Ampliando o que assinala Freire, acrescentaríamos que ser educador é em verdade a maturidade do professor que ao articular as tarefas citadas, faz não apenas as tarefas destinadas ao professor, mas educa continuamente o ser em formação, sem deixar de dar aulas, avaliar, corrigir trabalhos, mas não o faz como uma mera função técnica e sim, aliada à condição primeira do educador a de semear sonhos, mediar esperanças e intervir no processo formativo do educando sempre.

Acreditamos que em virtude do contexto em que estabeleceu essa comparação, a função de professor era dicotômica de educador, hoje, após tantas conquistas e ressignificações do ofício de mestre, percebemos na de forma relacional em que o todo e as partes fazem parte do processo formador de professores e alunos. Em que a técnica não tem primazia sobre o humano, ou pelo menos não deveria ter, uma vez que já vislumbramos outros cenários e espaços educativos em que as experiências de ensinar e aprender são levadas em conta, a exemplo da educação nos movimentos populares dos sem terra, dos acampamentos, dos espaços alternativos dos bairros, dentre outros.

Em 1984, com 18 anos, iniciei oficialmente minha carreira no magistério, lecionando numa escola particular como professora da primeira série. No mesmo ano, iniciei meu trabalho no colégio Municipal de Jacobina, como professora de Língua Portuguesa de 6<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries no turno noturno.

Foi uma experiência desafiante e singular. Quanto tive que estudar, criar minhas estratégias, métodos, e avançar ano após ano, até conquistar o respeito e a amizade de todos. Alguns alunos chegaram a enviar-me bilhetes, cartões, falando do quanto me admiravam e gostavam de mim. Tinham se apaixonado pela professora! Recebi, lia-os com carinho e respeito, mas sempre soube diferenciar os papéis. Isso não quer dizer que condene quem descobre que há uma sintonia entre professor/aluno, namoram e constroem suas relações. É natural acontecer. Conheço vários exemplos entre colegas meus da Universidade em que trabalho (UNEB), e todos estão casados atualmente.

Sei que marcas foram deixadas, dentre as quais jamais professor algum pode saber ao certo até que ponto nossos ensinamentos fizeram nossos alunos mais felizes, com maior inserção social a partir dos estudos, melhores seres humanos. As marcas de ensinar/aprender são inúmeras e transcendem à nossa análise e ao nosso olhar em meio as singularidades e subjetividades dos sujeitos envolvidos. Entretanto, a gratidão/emoção ao reencontrarmos nossos alunos e eles assinalarem para nós o quanto marcamos suas vidas e somos referência/modelo, são as verdadeiras relíquias do educador comprometido consigo e com o outro. Segundo Heidegger (2002), o ser no mundo é o ser do cuidado, uma forma de relacionar-se com todas as realidades circundantes e estar presente. Afinal, a base da existência é ser- no- mundo com – outro. Acreditando nessa premissa, é que me disponho sempre a problematizar a minha formação docente e a formação daqueles que por nós são formados. Sabiamente, Cora Coralina assinala que: “feliz é aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Entrevista concedida à TV Educativa.[1974?]

### 1.1.1.O contexto e suas significações: acervos, lastros e rastros ...

#### Minha formação leitora – ambiências de leitura

*“É isso a leitura: reescrever o texto da obra dentro de nossas vidas”.(Roland Barthes)*

Na vila onde morei até os 14 anos, não havia muita coisa para se fazer. Às vinte e uma horas, apagavam-se luzes a motor e tínhamos que obrigatoriamente ir para casa. Às vezes arriscávamo-nos ficar um pouco mais olhando a lua, ouvindo estórias, cantando, conversando sobre as nossas vidas.(nossas e dos amigos).

No colégio, não existia biblioteca e na vila também não. A leitura então era algo muito especial, seu acesso restrito aos que podiam vir a Jacobina comprar livros. Tinha uma amiga, que era filha única. Sua mãe comprava muitas coleções de histórias do folclore brasileiro, histórias infantis, em quadrinho e outros. Sempre pedia a Jeanne que me emprestasse seus livros para ler. Devorava-os, deitada ou sentada na sala ampla e cimentada de minha casa. Como marcou minha vida! o livro *Meu pé de laranja lima*, (Mauro de Vasconcelos), também emprestado pela amiga Jeanne.

O colégio GICOITA - Ginásio da Comunidade de Itapeipu,- foi fundado em 1976 e, como informado anteriormente, não possuía biblioteca, sendo implantada apenas em 2001, conforme dados emitidos pelo corpo diretivo da escola<sup>4</sup>. O acervo da mesma é considerado ainda insuficiente, o que nos faz analisar que, desde a época em que lá estudei, até a data dos “dados coletados”, abril de 2003, a realidade infraestrutural de promoção de leitura/formação do leitor através do acervo bibliográfico, continua praticamente sem nenhum avanço. Ampliado esse dado ao contexto brasileiro, teremos uma ratificação desse índice alarmante, uma vez que 67% das escolas brasileiras não possuem bibliotecas e 75% da população<sup>5</sup> é considerada analfabeta funcional.

---

<sup>4</sup> Dados analisados a partir das respostas dadas ao Questionário I (anexo I).

<sup>5</sup> Jorge Werthein. In: *Vencendo a Cegueira*. Disponível em [www.cvl.clubevirtualdalinguagem.2002](http://www.cvl.clubevirtualdalinguagem.2002)

O contexto educacional em que fomos formadas – eu e milhares de professoras – sinaliza os problemas existentes e as dificuldades em reverter os dados micro/macros, considerando as últimas pesquisas e avaliações realizadas por órgãos oficiais, a exemplo do SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico, PISA<sup>6</sup> – Programa Internacional de Avaliação de alunos que tiveram como resultados na leitura/escrita um índice considerado muito inferior, ficando o Brasil no ano de 2000, em último lugar no PISA, dentre os 32 países que participaram da referida avaliação.

Evidencia-se, portanto, que a questão do ensino/aprendizagem traz, em seu cenário, inúmeras crises, que angustiam os que fazem o cotidiano da escola e buscam, a despeito de todas as dificuldades, realizar um ensino de qualidade significativo, visando à formação do leitor ativo e autônomo que se pretende.

Segundo Nilda Alves (1988), vivemos a crise da escola na perspectiva de uma crise global ética, cultural, social, institucional, econômica e de paradigmas que não dão conta da complexidade do mundo contemporâneo, ao mesmo tempo em que lutamos pelo resgate da categoria do magistério e pelo desejo comum de participar da construção de uma escola pública de qualidade para os excluídos, o que sempre nos pareceu ser um direito de todos.

É um convite a puxarmos os fios de nossas memórias coletivas e individuais, de mulheres, professores, mães, homens, idosos, para tecermos nossa história comum de professores e professoras que, em diferentes décadas, foram formadas e continuam “ad infinitum” em formação e em constante luta por uma escola em que a voz dos professores e seus saberes sejam respeitados, uma vez que historicamente sempre aparece alguém para falar em nome dos professores e apresentar mudanças, projetos, capacitações, consultorias. Depois da euforia inicial, o cenário volta a ser como dantes e continuam os professores a ressignificar, desafiar os problemas que continuam velhos.

Diante da problemática da formação docente, Nilda Alves (1988, p. 10) questiona: Como pode atuar competentemente quem é desqualificado em seu saber? Como conciliar a contradição entre a recomendação de partir da realidade do aluno e a “sutil

---

<sup>6</sup> Cf. [www.enem.gov.br](http://www.enem.gov.br) / [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Fonte: MEC/ Inep/Daeb.

recomendação” de seguir o “programa” que desconhece a realidade dos alunos e precisa ser cumprido?

A certeza que temos é de que, mesmo diante de tantas incertezas e contradições, há os que atuam no cotidiano da escola e lutam bravamente para transformá-la num espaço de partilha, respeito às diferenças, espaço de criação e constante diálogo.

No cenário micro, o Colégio GICOITA, tinha em seu quadro discente, 26 alunos, tendo ampliado para 30 no ano de 77, mais dois em 78, decrescido 1 em 1979.

No período de 1980 a 1983, o quadro discente, total era de 137 alunos, o que demonstrava uma significativa ampliação, em virtude da demanda dos alunos residentes na zona rural.

A realidade de GICOITA quanto ao quadro docente no período de 1976 a 1983 era de 37 professores, sendo 32 formados em magistério e 05 em 2º grau completo (cursos profissionalizantes). Atualmente (2003), o quadro docente conta com 09 professores, sendo 01 com pós-graduação, 02 com graduação plena, 04 com nível 02 (Curso Caxiense), 02 com nível 01 (magistério), o que indica a melhoria da qualificação no referido quadro local.

O colégio GICOITA oferece ensino da 1ª à 8ª série do ensino fundamental, numa infraestrutura considerada regular, contando com 06 salas de aula, 01 cantina, 03 sanitários, 01 quadra esportiva, 01 sala de direção.

Foi informado, pela diretoria/secretaria, que os professores mudaram de nível nos últimos anos, e, embora o colégio não conte com os serviços de Coordenação Pedagógica e nem de condições de trabalho satisfatórias, se esforçam para garantir o desenvolvimento das atividades de ensino a contento, o que confirma a reflexão traduzida por Nilda Alves, (*op. cit*), sobre os docentes que optam por acreditar nas mudanças da escola e, por isso, continuam lutando diariamente por um ensino significativo.

Depois dessa caracterização/contextualização necessária para o entendimento local e panorâmico da situação educacional, voltemos ao colégio GICOITA nos idos de 78/79 quando um fato marcante instala uma nova fase no referido colégio, provocando uma euforia geral. Chegaram ao colégio (da vila) a coleção de Jorge Amado e de outros autores brasileiros (como não tinha biblioteca, os livros foram guardados na sala da direção). A coleção de Jorge Amado era procuradíssima por conta do livro Dona Flor e

seus dois maridos. A escola só o emprestava para quem já estava na oitava série. Eu não podia. Era leitura proibida para mim. Minha irmã lia e o escondia para que eu não o pegasse. Quando descobria debaixo da cama lia corridamente, nervosa e com medo que alguém me flagrasse. Sempre que acontecia chegar alguém, era advertida e afastada da “leitura proibida”.

Com a vinda da minha amiga Jeane Ferreira para estudar em Jacobina, minha biblioteca ambulante terminara. Tinha que descobrir outra fonte. Outras amigas que tinham irmãs mais velhas morando em Salvador e Jacobina também tinham livros. Foi assim que passei a ler os livros que D. Antônia, uma senhora de mais de 70 anos, emprestava-me (avó de uma das minhas amigas). Os livros eram de uma das suas netas que morava em Salvador. Na maioria, eram romances de Sabrina, Júlia, telenovelas, livros de faroestes (livros de bolso).

Lia também as revistas de faroeste (Tex e seu amigo William) e os livros de faroeste, (livros de bolso), emprestadas do amigo Antônio Romerilson, que colecionava-os. Apenas eu e a sobrinha dele, Maria Bethânia, líamos esses livros, pois eram leituras marcadamente para meninos.

Assim, começava uma nova história na minha vida. Eu levava para minha casa de dez a quinze livros e tinha um prazo para entregar, pois eu prometia muito cuidado e também não demorar com os livros. D. Antônia sorridente dizia: “não demore muito não, que é para você me contar as histórias”.

Voltava semanalmente à casa de D. Antônia e, na cozinha de sua casa, ia contando as histórias de cada livro. Os detalhes, os personagens, as tramas. Ela, imediatamente, opinava, discordava, explicava o porquê de suas idéias. Em certo ponto da conversa, ela às vezes, solicitava que lesse um trechinho de qualquer parte para ela ouvir. Absorta ouvia-a e percebia no seu semblante uma tristeza e deduzia que era porque não sabia ler o que estava escrito nos livros. Nesses instantes, ela pegava algum exemplar e folheava-o. Revelava para mim o quanto deseja saber ler aquelas histórias. Emocionávamos juntas. Conversávamos horas e horas e não percebíamos o tempo passar. Esses encontros duraram algum tempo e novas remessas de livros eram levadas e trazidas. Num dos



encontros, disse a D. Antônia, que, embora fossem outros livros, as histórias se repetiam. Amor proibido, homem másculo, castelos, cidades belas, amores impossíveis. Sempre o mesmo enredo. E, para minha surpresa ela também já estabelecia essas relações e passou a me contar uma história e mostrar que era quase igual a uma outra que eu contara no último encontro. Sem saber, estávamos analisando a nossa própria autonomia de leitor.

Na minha ignorância, não sabia que D. Antônia era uma grande leitora. E que leitora!!! Quantas inferências e lições preciosas me passava a partir dos meus relatos de leitura. Ela era leitora de mundo, de ouvido, lia<sup>7</sup> para além da decodificação das palavras! Ela fazia a leitura da **palavramundo**, como assinala a premissa freiriana. Construía sentido na leitura que fazia e se permitia dialogar com os autores. Discordando, concordando, reelaborando suas conclusões tal qual, nos pede a leitura. Tensão, debate, desconfiança, fruição... Os livros que líamos já não mais nos satisfaziam, íamos sendo leitoras seletas, escolhíamos as nossas leituras com a exigência de quem vai aprendendo a separar o “joio do trigo”. Mas, para isso, foi preciso ler o joio e dele tirar preciosas colheitas. Foi preciso conhecer, saborear. A leitura é banquete, alimento precioso às nossas vidas.

É impossível não me emocionar ao compreender depois de tantos anos o quanto foi significativa a minha parceira de leitura para a minha formação leitora. E eu que achava que lia para ela, apenas porque dominava o código escrito. Na minha análise, eu era quem levava a ela a minha “iluminação” através das histórias. Como saía dali feliz! Primeiro, porque me sentia útil, ensinando e aprendendo ainda que não tivesse clareza do papel de leitora, conselheira e amiga que D. Antônia desempenhava na minha vida pessoal e acadêmica.

Nesse contexto singular e interiorano, tornei-me leitora com a ajuda dos livros, das pessoas, da escola, da vizinhança, da Igreja, dos avós (lia para minha avó materna antes de dormir e ela também me dizia do seu sonho de saber ler aqueles histórias tão bonitas,

---

<sup>7</sup> Concepção de leitor e leitura trazida por Paulo Freire no livro *O Ato de ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1985.

como as da Bíblia, dos folhetos da missa dominical, das fotonovelas) e, em especial, da leitora amiga, que povoa carinhosamente minhas memórias - D. Antônia.

Ao vir estudar em Jacobina, as visitas a D. Antônia foram ficando cada vez mais raras, mas, sempre que voltava a Itapeipu, ia visitá-la até que, finalmente, soube de sua partida deste plano terreno, restando agora as lembranças e retornos possíveis através da memória e das marcas desses encontros tão marcantes. A saudade eterniza-se como se eterniza sua história aqui neste texto, a qual ficaria sem registro se não fosse o encontro salutar com a Etnopesquisa-formação que, como um *insight*, possibilita um retorno ressignificado a minha estória de educadora que se imbrica como minha estória de leitura e de uma iniciante pesquisadora que, inquieta por natureza, vai preenchendo as lacunas de sua formação, as quais nunca serão totalmente completadas, preenchidas, dadas a incompletude da natureza humana e da própria linguagem. Eni Orlandi (2002, p.52) afirma que: “Assim como o texto não se esgota em um espaço fechado, o sujeito e o sentido também são caracterizados pela sua incompletude”.

Somente quando fui realizar o curso de pós-graduação em Leitura: teoria e prática, na UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em 1996, é que uni as duas pontas da minha vida e compreendi que minhas histórias com os livros e a leitura me impulsionavam sempre a buscar e estudar sobre leitura e linguagem como projetos de vida, de implicação política, de inserção social pela linguagem. Nesse sentido, muito de minha história se presentifica e se materializa. E faço das palavras de Eliana Yunes as minhas:

Ler é colocar-se ativamente no mundo. Ler os muitos discursos de mundo, a organização pública, os traçados das cidades, as civilizações diversas [...] implica uma aguda consciência de estar no mundo e interagir com ele<sup>7</sup>

Assim me coloco no mundo; lendo a mim, aos outros, as cidades, os lugares em geral, o meu fazer pedagógico, numa atitude de permanente indagação. A partir dos acervos diários, dos acervos institucionais e sociais vamos constituindo-nos, afetando e

---

<sup>7</sup> Eliana Yunes, In: Ora, Direis, leitura! Jornal *A Tarde* 23.10.98.

sendo afetados, influenciando e sendo influenciados. Afinal, acervo é tudo aquilo que acumulamos diariamente com a cooperação do outro e que nunca se esgota. À medida que compartilhamos vamos enriquecendo mais e mais e nunca diminuirá. Nesse sentido, Nanci Nóbrega (1995, p.4) afirma que<sup>8</sup>:

Se leitura é espaço privilegiado de significados, ACERVO é concretude desta significação [...] é preciso que desconfinemos os acervos trancados nas bibliotecas, nas salas de leitura, nos armários e gavetas, nas nossas almas. (NÓBREGA, 1995 p. 4)

A clareza que tenho, quando explicito aos alunos o poderosíssimo terreno da linguagem como possibilidade concreta de participação social, agudização do senso crítico, construção de sentido, defesa dos seus argumentos, a fim de fazer da sua leitura e sua escrita a sua comunicação com o mundo, me fez também fazer o curso de Letras. Às vezes percebo, com tristeza, que muitos alunos meus estão na universidade sem se darem conta do curso que estão realizando.

Assim, fica a certeza de que formar leitores, segundo Sérgio Rivero [1995?], é lidar com a afetividade e perceber que o livro está, por alguma razão, presente em nossas vidas. Ele guarda informações impressas para a posteridade, para o corpo, para a alma, tem-se no livro a possibilidade de encontros calorosos.

É exatamente por estas razões que minha história de leitora, imbrica-se com minha história de educadora e de pesquisadora. As interrogantes questões acerca do ensinar/aprender são vistas como uma atitude dialogante, portanto, compartilhada sempre.

---

<sup>8</sup> NÓBREGA, Nanci. In: *A caverna, o monstro e o medo*. Rio de Janeiro: PROLER/FBN, 1995. Col. Ler e Fazer, 4 (Fragmentos).

### 1.1.2. Itinerância na Universidade.

Formando professores / minha autoformação: pedaços de mim na academia

*“Se a pesquisa é uma atividade cognitiva, então a experiência de pesquisa dos alunos dos cursos de formação de professores deve ser um exercício prático”. (Kincheloe, 1991).*

Diante das configurações acerca de formação de professores, faz-se necessário contextualizar a década de 80, por fazer parte do espaço/tempo da minha formação, buscando ampliar a caracterização acerca das políticas públicas de formação docente, em que milhares de profissionais também eram formados neste país e no nosso estado, Bahia, tanto nas capitais quanto em cidades interioranas.

Em estudo recente para a sua tese de doutorado na UFBA/FACED, o pesquisador Eliseu Clementino Souza<sup>9</sup> (2004) faz uma cartografia bastante elucidativa sobre as políticas de formação docente implementadas na década de 80, coincidindo com a época em que me formava como professora pela rede pública de ensino.

Segundo o autor *supra*, no contexto da década de 80, cabe destaque os trabalhos de Gadotti (1987), Savianni (1980 e 1983), Libâneo (1982) e, especificamente, Mello (1982), uma vez que as perspectivas reprodutivistas e críticas da educação serviram de suporte para que diferentes pesquisadores avançassem na compreensão de diferentes processos e fenômenos educativos, dentre os quais, a formação de professores.

Os estudos realizados pelos autores citados e tantos outros, a exemplo de Candau (1983), Freire (1985), destacam a década de 80 como a que se configura pelas constantes mudanças no cenário político-econômico e social, tanto na sociedade brasileira quanto na esfera internacional, por significativas transformações que caracterizaram e sacudiram estruturas solidificadas, a exemplo da queda do Muro de Berlim, “colapso do socialismo real” e conseqüentemente a gênese das teses da crise das classes, o que denunciava, de certa forma, o fim das ideologias e da “história” como alternativas ao modelo capitalista vigente.

---

<sup>9</sup> O pesquisador analisa a partir das Histórias de vida, a formação de professoras da UNEB – Universidade do Estado da Bahia.

Por outro lado, a emergência de uma reorganização da sociedade civil, conclamando por exercício da cidadania e fortalecimento da democracia através da esfera pública, buscando a garantia dos direitos sociais, fez fortes marcas na trajetória da formação de professores.

No Brasil, os cenários marcantes são os interesses/processos sobre a constituinte e a centralidade que geraram o debate sobre a ordem social e econômica. As eleições diretas para a Presidência da República, frente a uma ditadura militar que perdurou por mais de vinte anos, representam, finalmente, os anseios por outros movimentos sociais que se caracterizem por uma democracia popular participativa e engajada num projeto de sociedade inclusiva, no âmbito dos direitos sociais.

Pensar então a formação docente nesse bojo, implica entender as políticas de formação empreendidas historicamente na sociedade brasileira, no sentido de que as mesmas reforçam as desigualdades e contribuem para uma formação centrada na racionalidade técnica, a qual vem marcada pela consolidação da crise de identidade dos profissionais da educação e de uma respectiva descaracterização do trabalho docente.

É evidente que o acelerado desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação, o debate e a implementação do neoliberalismo e da economia globalizada marcam, de forma contundente, os problemas no tocante ao desenvolvimento pessoal/profissional de professores/professoras e ratificam o movimento de crise de identidade, de profissionalização do trabalho docente.

A visão tradicional parece supor que o papel do professor muda em cada conjuntura, uma vez que as políticas públicas de formação, currículos, cursos e instituições formadoras ainda estão centradas na dimensão tecnicista de formar professores, com reflexos de visão tradicional, reduzindo a educação ao “saber fazer”.

Na visão de Miguel Arroyo (1999), os saberes e valores docentes acumulados são desprezados e ignorados nos programas de qualificação, pois quem pensa a formação docente ignora que deve partir da formação já constituída, uma vez que é preciso pensar o papel dos professores não como prático, tarefairo, mas pensar como profissionais que têm historicamente papéis definidos na sua condição de educador.

Qual a dimensão então do formar? Qual seria o papel social do educador?

É evidente que é preciso pensar uma outra prática de formação docente, de forma que as histórias, as experiências, saberes e dizeres dos professores não lhes sejam negados. Considerar o papel social do educador pressupõe considerar sua história, identidade, seu pensar e agir produtivos, uma vez que pensar a formação docente de forma dicotômica é um retrocesso. Não seria o permanente ofício de mestre o de formar, humanizar, valores, mentes, hábitos, identidades, produzir e apreender o conhecimento?

Ainda se percebe uma educação precedente, polarizada, marcada por dois tempos como assinala Miguel Arroyo (1999) o tempo de aprender e de fazer, de formação e de ação; teoria x prática, pensar x fazer, trabalho intelectual x manual.

É ainda essa concepção que vem marcada nas políticas públicas de qualificação e formação docente.

É exatamente, nesse cenário, neste bojo de inquietações e controvérsias, que um grupo de profissionais/pesquisadores promovem no período de 16 a 19 de novembro de 1982, na PUC/RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, pelo Departamento de Educação, o Seminário “A didática em Questão”, cujo objetivo central foi o de realizar uma revisão crítica do ensino e da pesquisa em Didática, ampliando a discussão sobre a prática educativa e a didática e a formação de educadores. Como resultado do seminário, surge um documento final que, em linhas gerais, problematiza o ensino de didática, indicando que a mesma não pode ser dissociada da questão da formação de educadores, e esta, por sua vez, se articula com a análise do papel da educação na sociedade em que vivemos, haja vista que toda prática social é histórica e, neste sentido, se orienta para a dominação ou para a libertação.

Dentre os pontos críticos do ensino da Didática, foram apontados os seguintes: conteúdo fragmentado, desarticulação entre teoria e prática, consumismo de teorias importadas, o qual é desvinculado da problemática do “para quê” e do “porquê” da atividade educacional, pressupõe implicitamente o princípio da neutralidade científica e técnica; redução ao aspecto instrumental-dimensão técnica de prática docente dissociada das demais dimensões. Daí o tecnicismo que a caracteriza. Além disso, está pouco relacionada com a pesquisa na área.

A Didática passa, neste período, por uma visão crítica, uma vez que se tem a consistência da necessidade de superação de uma visão meramente instrumental e

pretensamente neutra do seu conteúdo. Vive-se um momento de perplexidade, de denúncia e anúncio de novos caminhos, novas propostas que pensem a prática pedagógica concreta e articulada com a perspectiva de transformação social que o mundo e o Brasil vivem nos anos 80.

Neste mosaico de crises, denúncias, revisão e análise das políticas públicas, currículos, formação/qualificação docente, estamos sendo formados professores (eu e milhares de outras pessoas); cuja preocupação central, a nós endereçada, era com a eficiência técnica. Aliada a essa preocupação, há uma luta pela melhoria das condições de trabalho do profissional de educação.

Outro marco, nesta discussão, é o surgimento do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985), o qual propõe uma de suas metas prioritárias o incremento da educação no meio rural. Entretanto, na prática, o distanciamento se faz evidente, uma vez que a escolarização das populações rurais não é uma questão que apenas recentemente venha merecendo destaque nos planos oficiais. Neste mesmo contexto, é produzido o documento como síntese do Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, realizado em Belo Horizonte em novembro de 2003 e publicado no Caderno CEDES 17 – O profissional do ensino - debate sobre sua formação (1989).

Os trabalhos empreendidos na década de 80 que tematizam sobre a formação, tomando como princípio as teorizações sobre as perspectivas reprodutivistas e críticas da educação, mereceram destaque.

É fundamental reconhecer também o papel e significado exercidos pelas entidades e associações científicas, bem como pelo Movimento de Reformulação dos cursos de formação de Professores, desde a década de 80, que fez emergir diversas pesquisas sobre a revisão dos Cursos de Pedagogia, ampliando-se para a revisão dos cursos de formação de educadores, nascendo, desses fatos, a ANFOPE – Associação Nacional para Formação de Professores; reafirmando assim, seus princípios políticos em diferentes documentos, por entender que a formação de professores deve estar inserida na crise educacional brasileira.

Não é de estranhar que o cenário/contexto referente à formação de professores em relação aos aspectos referendados no PNE (Plano Nacional de Educação) sobre a

formação dos professores em relação à década de 97 e a corrida desenfreada para “otimizar” as estatísticas, nos cabe indagar: A quem interessa esse processo de formação? Formar em relação a quê? Dimensões políticas, técnicas, práticas, reflexivas, científicas?

Quais questões vêm sendo implementadas pelo MEC no tocante à formação dos profissionais da educação? A LDB – Lei de 9394/96 - estabelece outro *locus* de formação e privilegia a implantação da certificação, equivocando-se quanto à qualificação, uma vez que considerar tempo/espaço, sistematização construída pelas associações científicas de formação continuada trazem uma concepção de formar que não se reduz ao ensino, tampouco a uma listagem pontual de competências e habilidades requeridas ao profissional contemporâneo.

Há, nesta regulamentação, um descompasso e falta de compromisso apresentado pelas políticas públicas ao tratar da formação de professores, quando desvincula a pesquisa como fundante para a prática pedagógica. O próprio Curso Normal Superior é um exemplo desse equívoco, o que, conforme documentos da ANFOPE, enfraquece, sobremaneira, a posição dos movimentos sociais organizados em torno da formação de profissionais da educação. O que evidencia o atendimento aos interesses dos organismos internacionais, Banco Mundial, BIRD, priorizando a formação em serviço, em detrimento de uma formação inicial que deverá ser colocada em princípios de qualidade.

Para Eliseu Clementino (*op.cit*), deveria existir uma formação assentada à realidade da sociedade e do contexto educacional brasileiro, uma vez que, ao manter a descontinuidade entre formação e exercício profissional, reafirma-se a crise de identidade do professor, corroborando para o constante e crescente movimento de proletarização do trabalho docente, sem considerar as péssimas condições salariais e de trabalho no cotidiano das escolas.

Investir na formação de professores exige uma concepção de formar que considere políticas éticas e comprometidas com a qualidade da formação e do trabalho pedagógico/educativo, articulando sempre a pesquisa no processo formativo, possibilitando uma sólida formação teórica e não um aligeiramento da formação, como se tem presenciado em todo o país.

É claro que, ao trilharmos sobre os estudos que tratam da formação docente, embrenhamo-nos numa tessitura polifônica com embates teóricos claros, a partir de



diferentes pesquisas produzidas desde a década de 80, no que se refere ao estado do conhecimento sobre formação de professores, trazendo inúmeros princípios teóricos, práticos e epistemológicos sobre o ensino e a pesquisa. O nosso interesse, neste capítulo, é ampliar o contexto local – onde me formei professora – ao contexto geral que influenciou e definiu a minha/nossa formação docente, uma vez que como eu, milhares de docentes formados, nesta década (80), têm a formação permeada pelas referências, embates, contradições, alternativas e revisões críticas pelas quais passaram as políticas de formação docente, os currículos e as instituições responsáveis por esta formação. Somos todos, parte dessa bricolagem teórica, epistemológica, socioeconômica e cultural que não poderia estar dissociada da nossa formação, haja vista a não neutralidade do sujeito frente a tantas demandas que emergem “ad infinitum”.

Cabe a cada um, revestir-se das concepções nas quais acredita e realizar, ao menos em parte, o que nos afirmou Paulo Freire (2001):

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. (FREIRE, 2001, p.36)

Com a certeza de que sempre estamos sendo, e nunca estaremos formados, e sim em constante formação, é que a minha itinerância na universidade foi velando/desvelando muitos sentidos da formação que recebi, a qual constantemente exige ressignificação.

Comecei minha trajetória acadêmica na UNEB - Campus IV/ Jacobina, como professora substituta. Embora já houvesse uma ligação com a mesma por ter sido aluna, funcionária da biblioteca e secretária administrativa.

O ‘olhar do estrangeiro’<sup>10</sup> sobre minha prática docente é um esforço hercúleo para perscrutar a prática que vela/desvela minha condição humana de incompletude, mas também possibilita um olhar sob novo prisma, não mais banalizado e clichê, mas estrangeiro. Olhar como se estivesse vendo pela primeira vez, possibilitando assim,

---

<sup>10</sup> Expressão utilizada por Nelson Brissac. In: O Olhar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

perceber nuances, movimentos, errâncias, nunca observados antes. Auto-reflexão profissional com implicação política que me permita não apenas **ver**, mas **enxergar**.

Um exercício prático que permite deslocar-me na tentativa de suspender os preconceitos e os sentimentos demasiados de justificativas, melindres, ao escutar sensivelmente o outro, num ato avaliativo necessário e formativo por excelência, no qual a importância, ao sinalizar falhas, lacunas, não é no sentido de desqualificar o outro e o seu trabalho, mas um movimento de olhar a partir do outro, do que dizem e pensam sobre você e seu trabalho. De como afetamos e somos afetados. É um movimento cíclico de ação/reflexão/ação, que acredito ser fundamental. Se pergunto aos meus alunos, aos professores com os quais trabalho, sobre a minha atuação, é porque estou expondo-me e querendo, de fato, saber o que pensam acerca dos questionamentos que faço. Então deverei “preparar-me” para ouvir/ler o que eles têm a dizer, caso contrário, não me arriscaria a solicitar-lhes que avaliassem o meu trabalho.

Segundo Pedro Demo (2000), a avaliação do aluno, como componente natural e necessário do processo de formação da competência deve existir ao lado da avaliação do professor no duplo sentido de auto-avaliação, mas principalmente de avaliação externa. A razão básica é a mesma: formar e recuperar permanentemente a competência, o que implicam avaliação como parte intrínseca do processo. Vale ressaltar, portanto, que é preciso ter coragem para ouvir do outro não apenas elogios, mas críticas que pontuam a necessidade de rever instrumentos de avaliação em termos de número. (Consideraram às vezes, muitos por semestre.). Outras sinalizam que os laços afetivos devem ser mais fortalecidos com todos e não com parte da turma.

Segundo Kincheloe (1997), a pesquisa-ação como *práxis* nos faz repensar, remodelar, ressignificar, a prática pedagógica como princípio fundante de uma Etnopesquisa formação centrada no *ethos*. Exploramos assim, nossa autoprodução, entendemos melhor quem somos. Permite-nos uma atitude reflexiva para as nossas vidas profissionais, motivando-nos a contextualizar os eventos que acontecem e a ordem implícita que nos conecta a eles.

Na condição de educadores, colocamo-nos à disposição para cultivar a empatia, as dores, as alegrias, os sonhos, próprios do seres humanos (alunos e professores). Aguçamos a nossa habilidade para entender as motivações nossas, de nossos alunos e colegas, haja vista que, de forma significativa, vamos analisando e melhorando nossa prática pedagógica, pois, ao aprendermos, vemos o que vemos, estamos pensando sobre o pensar, analisando as forças que moldam nossa consciência, colocando o que percebemos num contexto significativo. Segundo Kincheloe (1991), a pesquisa-ação crítica torna-se um veículo para a consciência conectada, é uma metacognição na combinação com seu sistema crítico de sentido.

O exercício do olhar é seletivo, limitado, resultado, portanto, de nossas crenças, valores, subjetividades. É claro que, nesse bojo, sabemos que os resultados mensuráveis não dão conta do processo, por ser uma visão parcial do trabalho docente, mas assinala pontos sobre os quais devemos nos debruçar para melhor entendê-los.

Os depoimentos/avaliações que seguem, de alguns alunos, servem como recorte para cada vez mais analisar a minha atuação. E sempre a partir delas, perceber que, ao formar, estamos continuamente sendo formadas.

### **AValiação DOS ALUNOS REFERENTE AO DESEMPENHO DOCENTE<sup>11</sup>**

“Sempre pontual, assídua, muito segura e dinâmica. Tem um relacionamento igual para com todos e apresenta-se muito motivadora do aluno”.

Ana, continue essa profissional fantástica que você é. E é claro, mude para melhor. Admiro você e espero um dia ser igual, ou melhor, que você. Quem sabe???

(Ludiléia- 1º semestre de Letras/UNEB- 2001)

“Acredito que a pontualidade, a assiduidade, o comprometimento, a segurança dos conteúdos e demais atitudes em você, Ana Lúcia, contribuem e contribuíram para que seu trabalho fosse significativo. Sugiro apenas que a demanda de avaliação seja menor por causa do tempo limitado do semestre.”

(Alidéia- 8º semestre- Letras - 2001).

---

<sup>11</sup> Análise das avaliações escritas realizadas a cada final de semestre letivo. (a identificação do aluno na avaliação, é opcional). Ver anexo nº 02.

“Superou todas as minhas expectativas. Foi uma das professoras mais próximas, amiga e companheira que eu tive durante toda a minha jornada. Gostaria que tivesse mais tempo para discutirmos textos e trocarmos experiências, como aconteceram nos primeiros encontros”.

(Carla - Eziquiela -Letras- UFBA/FACED - 2002)

“Muito pontual, assídua, ótimo domínio do conteúdo e comprometida. Sugiro ser mais flexível, ouvir mais o aluno. Ser menos exigente”.

(Aluno de Enfermagem - UESB-2000)

“Ótimo relacionamento interpessoal, ótima segurança dos conteúdos. Já tinha ouvido falar da sua exigência, e foi o que mais nos ajudou como alunos de Pedagogia. A variedade da metodologia e avaliação dá chance de reconstrução, abertura ao diálogo e se empenha em observar e analisar cada produção nossa, apesar de ser um pouco rigorosa”.

(*Sic*).

(Aluno (a) do Curso de Pedagogia - UESB 2000)

“Muito pontual e comprometida. Deve ser mais próxima da turma como um todo. Muito segura da disciplina - Língua Portuguesa. As avaliações foram sempre revistas/refeitas, mas é rigorosa, exigente. Discute bastante os assuntos.” (*Sic*).

(Aluno (a) do 1º semestre de História UNEB – 2002)

“Grande competência, gentil, humana, inteligente”.

Descobre nos alunos a raiz do saber. Aprendemos muito com você. Você nos deixou marcas profundas. Esperamos contar sempre com sua amizade e seu companheirismo. A sua passagem pela Rede UNEB 2000 deixará marcas em Morro do Chapéu”.

(Trechos da avaliação de algumas professoras-alunas do Curso de Pedagogia da Rede UNEB 2000.) Avaliação realizada em 14.02.01

“Assídua e pontual. Ótima segurança dos conteúdos e dinâmica em suas atividades. Avaliação eficaz e precisa. Impecável na associação prática x teoria. Permeou muito bem a pesquisa em sala e difusão dos conteúdos”.

Seu trabalho reflete uma profissional imbricada com a educação, ao mesmo tempo em que revela um brilhantismo notável. Na minha visão foi impecável. Parabênzimo você e agradeço por ter me permitido captar um pouco de teu saber.” (*Sic*)

(Nonato - Letras-1º semestre/2000 - UNEB)

Esses recortes avaliativos, me possibilitam, continuamente, refletir acerca do meu desempenho, da formação dos meus alunos e da minha própria formação. De acordo com René Barbier (2000), é desvendando o vetor conhecimento empírico/aplicação prática, que conheço o mundo e vou conhecendo-me.

Os níveis de implicação considerados por René Barbier (2000), são três: o nível psicoafetivo, o nível histórico-existencial, o nível estrutural-profissional. No nível individual, o pesquisador logo se defronta com sua implicação psicoafetiva, uma vez que, na pesquisa-ação, o objeto de investigação sempre questiona os fundamentos da personalidade profunda. O desejo de saber que se investe numa atividade de pesquisa é, ao mesmo tempo, genital (preencher um vazio, fechar os espaços do não-saber) e oral (porque o saber é alimento).

A implicação histórico-existencial é exatamente pelo engajamento no aqui-e-agora de sua pesquisa, que a implicação histórico-existencial se configura. Perceber o tema ligado à sua vida e sua história, de alguma forma, revela o nível de imbricamento, portanto de implicação, cuja troca com os sujeitos da pesquisa é enriquecedora é de fato, uma troca. Essa implicação histórico-existencial refere-se também a outros fatores. Enquanto sujeito social depende de hábitos adquiridos, esquemas de pensamentos e de percepção sistemáticos, que representam um molde maleável para a minha prática científica, ligados à minha classe social de origem.

O duplo processo de interiorização da exterioridade, e vice-versa, é uma interrogação sobre os limites do ponto de vista objetivo e objetivante da pesquisa. Levar em conta o *ethos e o habitus* de nossa classe social de origem é, antes de qualquer coisa, um exercício de poder. No nível existencial, o projeto ligado à *práxis* passa por uma totalização em quatro etapas: desejo, vontade, decisão e ação. Nesse sentido, consoante o autor, a implicação histórico-existencial, em síntese, significa que, enquanto ser social, o sujeito questionador estará sempre numa relação dialética com o objeto questionado através do canal essencial da *práxis*.

O nível estrutural-profissional da implicação é, por excelência, o da mediação. De todas as mediações possíveis família, religião, política, sexualidade, jogos. A atividade

profissional e o seu princípio de realidade permitem avaliar a importância das duas dimensões já examinadas. A implicação estrutural-profissional consiste, pois, na procura dos elementos que têm sentido como referência ao trabalho social do pesquisador e ao seu enraizamento sócioeconômico na sociedade contemporânea. Nesse sentido, fica evidente que os níveis de implicação se interpenetram e agem uns sobre os outros. Há momentos em que nos percebemos na pesquisa com maior evidência num/ou nível, como por exemplo o psicoafetivo, noutro já se expressa com maior vigor o estrutural-profissional, o qual, conforme assinalamos, é o nível da mediação, avaliando as dimensões da família, da política, da sexualidade, de forma a observar a importância deles no contexto social da pesquisa, o que implica dizer que nossa pesquisa é atravessada constantemente pelos níveis explicitados, ainda que não tenhamos consciência disso.

Implicação no campo das Ciências Sociais é definido por René Barbier como:

Engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua prática científica em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe [...] de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento. (BARBIER, 2000 p.120).

Sou solidária à idéia do autor exatamente porque percebo a minha implicação tanto afetiva, como profissional, ligada à minha história de vida e de leitora, bem como minha história de educadora neste projeto de Histórias de leitura na 3ª idade: memórias individuais e coletivas, conforme já sinalizamos na primeira parte ao historiar o motivo/gênese da pesquisa.

Pela explicitação nos itens Memórias primeiras, formação de leitor, fica evidente o quanto esse projeto de pesquisa é muito mais que uma simples pesquisa. É um projeto de vida que se imbrica com o meu engajamento e inquietações profissionais já delineados no item das memórias primeiras. Na primeira fase da pesquisa, desenvolvi com alunos da 5ª série da Nossa Escola Ideal, em 1998, Histórias de Leitura dos alunos da 5ª série de Nossa Escola Ideal, cujos resultados me impulsionaram ao desdobramento da pesquisa, uma vez que, em virtude do tempo restrito, não pude desenvolver a pesquisa das duas

categorias (alunos de 5ª série e 3ª idade jacobinense). Entretanto, somente com o encontro com a etnopesquisa formação (disciplina realizada no Mestrado com o Professor Roberto Sidnei) e com a idéia de elaborar um ensaio - ampliado posteriormente, neste primeiro capítulo - em que narrasse como me tornei educadora, é que percebi as minhas implicações com a pesquisa e com a minha história pessoal e profissional. Liguei as diversas pontas de minha trajetória que, de forma inconsciente, me impulsionaram na constante busca dos estudos da linguagem, mais especificamente da leitura/escritura. Daí, atar as pontas diversas do meu percurso até chegar finalmente ao item primeiro desse capítulo, que é a explicação do surgimento do tema, do desejo que a linguagem/leitura/escritura impregnam no meu viver e no meu pesquisar.

Esse estudo é um desdobramento do resultado da pesquisa realizada em Curso de Especialização (1998), cujo resultado foi o trabalho monográfico intitulado: **Histórias de Leitura dos alunos da quinta série da Nossa Escola Ideal (Jacobina-BA)**<sup>12</sup>. Os resultados decorrentes da pesquisa realizada e supracitada nos dão, em parte, um embasamento teórico-metodológico, além de muitas reflexões e indagações que pretendemos elucidar e/ou problematizar a partir dos referenciais estudados e das conclusões preliminares registradas.

Os resultados obtidos sinalizam fundamentalmente que as memórias individuais imbricam com as memórias coletivas e desvelam que o fazer e a diversidade da realidade são de uma engenhosa complexidade, mas não se torna impossível buscar “fios e recortes”, para costurá-los, cerzi-los e reconstruí-los sempre, uma vez que esse processo de (re)construção / (des)construção é contínuo e infinito.

As narrativas de alunos e professores, através de suas memórias pessoais, deixaram também à mostra traços da memória coletiva e suas implicações nas suas vidas. As influências recebidas no lar, na escola, com os amigos, dão conta de que, a partir de determinados momentos, a memória pessoal funde-se com a memória social/coletiva; prova cabal de que o homem é influenciado e influencia o mundo ao seu redor.

---

<sup>12</sup> Para maior esclarecimento ler Monografia final do Curso de Especialização em Leitura: Teoria e Prática. UESB, 1998 de autoria de Ana Lúcia Gomes da Silva.

**As falas** dos leitores pesquisados e dos pais dos alunos entrevistados apontaram, conforme consta no relatório final, para representações sociais da leitura cuja singularidade marca a história de cada sujeito com a leitura e os reflexos da escola sobre as escolhas das mesmas. Mais particularmente deixa à mostra o quanto a Escola deixa de realizar satisfatoriamente um trabalho qualificado, mas que, também, em grupos menores de docentes, já se faz notar uma constante preocupação com **ensino da leitura/escritura** e suas reflexões na formação do leitor ativo e crítico que se pretende.

A Escola, certamente, poderá contribuir muito mais com **a formação do leitor crítico que pretendemos formar**. Salientamos ainda, que nosso conceito de leitor está respaldado no conceito de Paulo Freire, trabalhado na pesquisa mencionada, que diz: “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1985, p.11). É nessa leitura que acreditamos, na que nos move ao encontro do conhecido, do desconhecido, do dócil, do incômodo, e que nos enriquece e nos transforma de algum modo. Para tanto, se faz necessário ler tudo o que nos rodeia através do sentido tátil, olfativo, visual, auditivo, entre outros, deixando vir as memórias e as experiências passadas que fazem parte do percurso do leitor. É fazer o que nos assinala Paulo Freire: “a leitura da palavramundo” (FREIRE, 1985, p. 12). Portanto, não nos interessa apenas a leitura do texto escrito, daqueles que possuem o domínio do código escrito, mas a leitura no seu sentido macro, uma vez que ler não é ler apenas o texto escrito, mas as inúmeras linguagens a postos no mundo.

É inegável o papel da Escola na difusão da leitura; mas o resultado dessa leitura ficou restrito ao caráter informativo, pragmático e objetivo, representando o sistema vigente sem alterá-lo. Assim, a leitura realizada enquanto **reprodução**, valorizando a paráfrase do texto lido, mantendo uma recepção passiva e mecânica, cujas respostas às questões são prontas e acabadas, ligadas a questões estereis e sem aprofundamento, não indica para nós, através dos resultados parciais, a formação do leitor ativo, que constrói o seu discurso e sentido a partir de suas leituras.



Constatamos, em nossa pesquisa, que a Escola<sup>13</sup> deixa de realizar trabalhos, sobremaneira significativos, ao valorizar, por excelência, os textos escritos em detrimento de outras linguagens tão ricas e diversificadas. Entendemos que ambos têm valores semelhantes e que devem ser explorados diferentes contextos com finalidades. Constatamos também, com tristeza, que, ainda que o texto escrito seja valorizado, nem sempre a seleção do mesmo prima pela qualidade da leitura escolhida. O trabalho desenvolvido com a mesma fica restrito às questões de decodificação acerca de personagens, enredos, provas escritas.

O presente trabalho parte do pressuposto que traçar a história de leitores implica fazer uma amostragem representativa e “microanalítica”<sup>14</sup> dos hábitos de leitura de determinados leitores, suas aptidões, abordagens dadas aos textos lidos, suas limitações frente ao texto, além da sua relação com o mercado consumidor, numa sociedade escriturária, bem como o registro das memórias pessoais que se tornam coletivas e traçam o perfil da história de leitura dos sujeitos envolvidos. Assim, questionamos: **qual o perfil dos leitores da terceira idade? Em quais aspectos as suas narrativas de vida contribuirão na leitura/escritura para se formar o leitor?**

O contato com leitores de 3ª idade na minha vida foi, sobremaneira, marcante para me impulsionar a conhecer suas histórias de leitura e, portanto, de vida, como explicitado no item minha formação leitora. Agora, de forma consciente e verdadeiramente implicada, me recordo da fala da professora Eliane Marta Santos Teixeira Lopes (UFMG)<sup>15</sup>, ao afirmar: “Todo trabalho de pesquisa é um acerto de contas com o passado”. Para mim foi como um enorme *insight*, pois até aquele momento não tinha pensado como havia nascido meu desejo da pesquisa. Aquele primeiro desejo que nos impulsiona e nos faz questionar e formular o problema que queremos investigar.

---

<sup>13</sup> Nesse caso, a escola indicada na nossa pesquisa. Outras podem também realizar essa prática, mas não temos registros, apenas indicativos a partir de um estudo feito, nesse caso, a pesquisa realizada em Nossa Escola Ideal.

<sup>14</sup> Microanalítica por se referir a um número específico de leitores que participarão da pesquisa e não aos leitores em geral. Claro que os resultados poderão apontar para alguns aspectos que poderão ser ampliados e/ou generalizados, guardadas as devidas proporções.

<sup>15</sup> In: II Congresso Brasileiro de História da Educação - UFRN, 03 a 06.11.2002. In. Mesa Redonda - Docência : formação e profissão.

Descobri que ele me acompanhava ou eu a ele, ainda que não me desse conta disso. O tema da pesquisa está diretamente ligado à minha vida e minha história como pesquisadora, educadora, leitora, nesse compartilhar dos saberes, dizeres e fazeres culturais de pessoas comuns, anônimas e singulares que muito nos enriquecem e enriquecerão. Há aí um enraizamento com o tema, seus valores, sua importância. René Barbier afirma que: “a tensão psicossociológica resultante do fenômeno ativará ainda mais a problemática do pesquisador desenraizado-enraizado que tenha rompido ou tentado romper com o *ethos* do lar e seus valores comunitários”. (BARBIER, 2000 p.112).

Essa descoberta me fez atar as várias pontas de minha vida numa tessitura que permanece num *continuum*, investigativo de construção de sentidos. Assim é que os estudos iniciais da Etnopesquisa formação têm me inspirado e autorizado a perceber o quanto a implicação tanto psicoafetiva quanto histórico-existencial vem consolidando minhas idéias primeiras. Embora tenha escolhido como horizonte metodológico a pesquisa do tipo etnográfica, os estudos de René Barbier quanto ao conceito de implicação tratado na pesquisa-ação foram fundamentais para o entendimento de implicação nas Ciências Humanas e, portanto, nas pesquisas interpretativas ou hermenêuticas, como é a nossa. Assim, buscaremos compreender e traçar as histórias de leituras da 3ª idade jacobinense, na certeza de que, no diálogo e na interlocução, os sujeitos–leitores envolvidos têm muito a nos revelar através de suas narrativas.

Encerramos este primeiro capítulo com a seguinte afirmação de Eni Orlandi: “quanto mais se diz, mais o silêncio se instala, mais os sentidos se tornam possíveis e mais se tem a dizer”. (ORLANDI, 2002 p.71.).

Continuemos, pois, em outros capítulos os nossos dizeres, contando com a interlocução atenta dos leitores que conosco compartilham dessa itinerância de pesquisa.

## **2. Mapeando a temática: Educação na pós-modernidade: um mosaico de saberes e conceitos.**

*A condição pós-moderna excludente pode possibilitar que a situação dos humilhados seja revertida. [...] O avanço das lutas e conquistas das micropolíticas provam que isto não é ingenuidade. (SIQUEIRA, 2002)*

Pensar na educação no contexto da “pós-modernidade” implica um esforço coletivo de compreender certos conceitos num movimento amplo e, ao mesmo tempo, complexo e incerto. Conforme sinaliza a epígrafe, não somos ingênuos de não saber que a sociedade tem como hegemônico o padrão do homem branco, colonizador, olhos claros, boa aparência, que exclui outros tantos que fogem a esse padrão de beleza! Entretanto, também é visível que vivenciamos, neste contexto em que se discute a pós-modernidade, o aparecimento/visibilidade às vozes das minorias: negros, homossexuais, índios, idosos, que, de forma emergente, trazem as lutas e vozes polifônicas das micropolíticas, como forma de enfrentamento dos paradigmas que consolidaram, ao longo dos anos, as metanarrativas de forma a legitimá-las. Esse esforço dos grupos minoritários se apresenta como forte alavanca, para se incluir outros saberes, dizeres, outras formas de pensar, agir e sentir, que possibilite a todos a convivência harmônica com as diferenças.

A única certeza é que vivemos uma época de incertezas, contradições, transgressões; mas, também, convivem, nesse bojo, os sistemas de crenças e valores como parte da explicação científica, por assumir os pressupostos metafísicos ocidentais. Confessamos. Nós também estamos incertos, duvidosos diante do todo ou até mesmo das partes de uma discussão tão arrojada, na qual se busca o entendimento do conhecimento, da ciência e seus paradigmas, dos conceitos de pós-modernidade, modernidade, estruturalismo, pós-estruturalismo, com marcada abrangência e complexidade.

Começamos então pelo termo modernismo. Segundo Michael Peters (2000, p. 12) “o termo modernismo tem duas acepções. A primeira diz respeito aos movimentos artísticos dos meados do século XIX. A segunda acepção é histórica e filosófica, fazendo

referência ao termo e significando modernidade”. A relação entre eles é que envolve uma ruptura autoconsciente com o velho, o clássico e o tradicional e uma ênfase no novo e no presente.

Na primeira acepção, o termo “modernismo” refere-se às transformações no campo das artes a partir do século XIX, utilizado tipicamente para caracterizar um estilo no qual o artista rompe, deliberadamente, com os métodos clássicos e tradicionais de expressões baseados nos pressupostos do Realismo e do Naturalismo.

Na Filosofia, o modernismo é visto como um movimento baseado na crença no avanço do conhecimento, desenvolvido a partir da experiência e por meio do método científico. Seu auge se dá, provavelmente, com a Filosofia crítica de Kant.

O Pós-Modernismo tem dois significados gerais. O termo pós-modernismo pode ser utilizado, esteticamente, para se referir, especificamente, às transformações nas artes, ocorridas após o Modernismo ou em reação a ele; ou em um sentido histórico e filosófico, para se referir a um período ou a um *ethos* – a pós-modernidade. No segundo sentido, pode-se argumentar que ele representa uma transformação da modernidade ou uma mudança radical no sistema de valores e práticas subjacentes à modernidade.

Os significados dos termos “modernismo” e “pós-modernismo” não são fixos ou estáveis; têm mudado historicamente, como resultado da atividade teórica, criando-se novos significados e interpretações. Seus significados são sempre questionáveis, estando abertos à interpretação, sobretudo, na medida em que, as pessoas, que estudam esses movimentos, utilizam esses termos de forma a torná-los teoricamente produtivos.

O estudioso Ermarth, *apud* Peters, (2000, p.16), ao falar da aplicação do pós-modernismo às Ciências Humanas, sugere que o pós-modernismo pode ser reconhecido por dois pressupostos centrais. O primeiro diz respeito à não existência de qualquer denominador comum – a “natureza”, “Deus”, “futuro” – que garanta que o mundo seja uno ou a possibilidade de um pensamento natural ou objetivo. O segundo pressuposto diz respeito aos sistemas humanos e ao funcionamento da linguagem como auto-reflexivos, diferenciados, potentes, mas finitos; sistemas dos quais dependem a construção e a manutenção do significado e do valor.

Embora muitos teóricos tratem o *pós-modernismo* como sinônimo de *pós-estruturalismo*, ou utilizem pós-modernismo como o termo mais abrangente, Michel

Peters (2000) enfatiza a peculiaridade filosófica do pós-estruturalismo como um movimento que começa na França no início dos anos 60, tendo como fontes específicas de inspiração o trabalho de dois filósofos alemães, Frederich Nietzsche e Martin Heidegger<sup>16</sup>. O pós-modernismo, em contraste, desenvolve-se a partir do contexto do alto modernismo estético, da história do *avant-gard* artística ocidental e, em particular, da inovação, experimentalismos artísticos que se seguiram à crise da representação que culminou com o Cubismo, o Dadaísmo e o Surrealismo. O pós-modernismo está relacionado, também, ao crescente processo de abstração representado pelo construtivismo, expressionismo abstrato, pelo minimalismo e, finalmente, pelo completo abandono de preocupação estética e o movimento, conhecido como conceitualismo.

Na verdade, percebemos que a complexidade dos termos acima relacionados se dá pela imbricação com tantas outras áreas do conhecimento, relacionando esta ruptura não apenas com a chamada “era moderna”, mas com várias formas tradicionalmente “modernas” de ver o mundo. O que implica uma visão incrédula das metanarrativas, marcando assim, a modernidade.

As grandes narrativas são histórias que as culturas contam sobre suas próprias práticas e crenças, com a finalidade de legitimá-las. Elas funcionam como uma história unificada e singular, cujo propósito é legitimar ou fundar uma série de práticas, uma auto-imagem cultural, um discurso ou uma instituição. (PETERS, 2000, p. 18).

## **2.1 Estruturalismo e Pós-Estruturalismo: contextualização necessária.**

O estruturalismo francês tem sua origem na Lingüística Estrutural desenvolvida por Ferdinand Saussure e Roman Jakobson no período de 1958-1968.

Foram os vínculos entre Roman Jakobson, a Lingüística e a Genebra de Saussure e entre o formalismo que florescia em Moscou, que se mostraram como fatores decisivos para tornar as visões de Saussure mais amplamente conhecidas, fazendo nascer o

---

<sup>16</sup> Essa é a visão trazida pelo teórico Tomaz Tadeu da Silva ao abordar acerca do pensamento pós-moderno, quando trata da teoria crítica educacional em tempos pós-modernos. Contudo, há discordância entre outros autores ao dizer que são os trabalhos desses filósofos o marco da pós-modernidade.

“Estruturalismo” para designar uma abordagem estruturo-funcional de investigação científica dos fenômenos, cuja tarefa básica consistira em revelar as leis internas de um sistema determinado.

O Pós-estruturalismo pode ser caracterizado, segundo Michael Peters (2000, p. 28), “como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer idéia de homogeneidade, singularidade, nem unidade”.

Há, portanto, nesse bojo, uma gama de teóricos diversos que assimilam as idéias pós-estruturalistas e realizam uma construção ativa dos conceitos em diferentes áreas do conhecimento. Mark Poster *apud* Michael Peters (2000, p. 28) afirma o seguinte:

O termo pós-estruturalismo tem sua origem nos Estados Unidos e que a expressão “teoria pós-estruturalismo” nomeia uma prática tipicamente estadunidense, baseada na assimilação do trabalho de uma gama bastante diversificada de teóricos.

Todos os pós-estruturalistas, como Lyotard (1984), Derrida (1994), Foucault (1991), tentam compreender a forma pela qual o capitalismo se transforma para não ter que agir contra suas próprias limitações, o qual governa um sistema financeiro global, evidente nas “sociedades de controle, baseados numa economia simbólica”, na visão de Jameson *apud* Michel Peters (2000, p. 27).

O Pós-estruturalismo não pode ser simplesmente reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola. “É melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica”. (PETERS, 2000 p. 28).

Nesse sentido, podemos entender o pós-estruturalismo como interdisciplinar por apresentar-se através de diferentes correntes. Segundo Jonh Sturrock, (1986) *apud* Michael Peters, (2000 p. 28) “o pós-estruturalismo é uma crítica ao estruturalismo feita a partir do seu interior, isto é, volta alguns dos seus argumentos estruturalistas contra o próprio estruturalismo e aponta certas inconsistências fundamentais em seu método e que, os estruturalistas ignoram”.

Admitimos que o pós-estruturalismo é inseparável de tradição estruturalista da lingüística baseada no trabalho de Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson. É de forma

ampla compreendida como o movimento do formalismo europeu com vínculos históricos explícitos, tanto na Lingüística, quanto na poética formalista e futurista.

Dessa forma, a contribuição de pensadores como Nietzsche, Heidegger, Julia Kristeva, Lyotard, Saussure, Deleuze, Jean Baudrillard, Derrida enfatiza que o significado é uma construção ativa, radicalmente dependente da pragmática do contexto, questionando, portanto, a suposta universalidade das chamadas “asserções de verdade”.

As verdades se configuram, portanto, em construções que se definem pelo contexto, pela intencionalidade e instâncias discursivas em que se circunscrevem. Daí, percebermos as verdades como processos que *a priori* não estão dados, não são um simples afirmar ou negar, implica decisões múltiplas, porque são influenciadas por diferentes fatores: valores, contexto, interlocutores, intencionalidades, finalidades e circunstâncias, de forma a construírem sentidos potentes de poder.

## **2.2. A discussão pós-moderna e pós-estruturalista em educação: incertezas e busca de transformação.**

Considerando a complexa tarefa de compreender a inserção da educação, nesta discussão pós-moderna e pós-estruturalista, optamos por discutir, panoramicamente, a ciência e seus paradigmas, conforme já citamos no início deste texto, a fim de fazermos um recorte acerca da prática educativa neste contexto pós-moderno, em que a provisoriedade é a marca dos saberes que buscam a superação do passado, através do paradigma emergente e de uma educação para a complexidade.

Segundo Tomaz Tadeu (1993), a discussão pós-moderna/pós-estruturalista em educação se insere num movimento mais amplo no interior da Sociologia da Educação e da Pedagogia Crítica. Esse movimento pode ser descrito como uma tendência a analisar e teorizar a educação através de uma Teoria Cultural, ao ver a educação em termos de campo político-cultural. Assim sendo, a Educação, a Pedagogia e o Currículo serão vistos como arena de lutas e conflitos simbólicos, o que implica a rejeição das grandes narrativas e de um conhecimento “universal e racionalista” ou a distinção entre a “alta cultura” e “cultura cotidiana”, haja vista que a discussão pós-moderna/pós-estruturalista em educação amplia e consolida a integração entre análise e intervenção política, entre sociologia e pedagogia.

As preocupações com os conteúdos e a natureza do conhecimento passam a ser, nesse bojo, veiculadas pelas instituições educacionais com renovada e transformada ênfase.

Diante da tentativa de entendimento mais ampliado do que seja o pós-modernismo e pós-estruturalismo, permanece recorrente a questão trazida por Tomaz Tadeu. Onde estão as rupturas mais evidentes? Onde o pensamento educacional crítico deixa de ser moderno e estruturalista para tornar-se pós-moderno e pós-estruturalista?

Considerando a crítica encontrada em diversos textos e pesquisas de que temos uma educação distorcida, o currículo atravessado por uma visão ideológica da sociedade e da realidade, a pedagogia reproduzindo a estrutura social, e, ainda, uma distribuição social do conhecimento desigual, excludente, tendo suas raízes na estrutura desigual da relação de classes, perguntamo-nos: Como a escola conseguirá implementar uma educação com ênfase no paradigma emergente? Uma educação para a complexidade?

Faz-se necessária uma análise panorâmica sobre o conhecimento científico através dos paradigmas que caracterizam o avanço, o progresso e as difíceis transições epistemológicas que nos inquietam.

Segundo Boaventura Santos (1987), estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude e pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar, que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, falso e ilusório, mas que, para cada ser humano, tem um significado particular.

É exatamente neste ponto que nos movemos, uma vez que a sensação de perda aliada ao desconhecimento do que virá instala em nós a perplexidade e a angústia. Como educar integralmente o ser humano diante de tantos fossos: econômicos, culturais, sociais? Eis a pergunta que não quer calar, cuja resposta não sabemos, mas evidenciamos esforços para encontrar as alternativas que indiquem os caminhos da mudança educacional tão almejada.

O paradigma dominante que preside a ciência moderna constitui-se a partir da revolução científica do século XVI, desenvolvido até o século XVIII, estendendo-se no século XIX às ciências sociais emergentes.



É a partir do século XIX que se pode falar de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que distingue e defende um modelo totalitário.

Esta idéia de mundo máquina é de tal modo poderosa que suas premissas transformaram-se na grande hipótese universal da era moderna: o mecanicismo científico e determinista, cujo horizonte é utilitário funcional, pragmático e positivo. Só a ciência, o conhecimento científico e seu método são fontes de verdade”. (RODRIGUES, 2003, p. 456)

Fica evidente, portanto, que a dicotomia é acentuada por um modelo racional-mecanicista cuja cosmovisão traz fortes tendências de controle, mensuração, previsibilidade, transformando-se em posição hegemônica no mundo ocidental, no que se refere ao conhecimento e à ciência.

O modelo de racionalidade do século XIX estende-se às ciências sociais as quais, de forma utilitária e racionalista têm como fonte de verdade o seu método. Rodrigues (2003, p. 456) afirma que: “se quiserem aspirar à credibilidade e validade das ciências naturais, deveriam munir-se da mesma objetividade, naturalidade e racionalidade”. Neste sentido, a emergência das ciências sociais no limiar do século XIX é mais afetiva. Algumas vozes levantam-se no sentido de reivindicar para as mesmas “um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e sua distinção polar em relação à natureza”. (SANTOS, 1987, p. 19)

Considerando que a ciência não vive apenas de triunfos, e, passado o período da síntese em que os paradigmas se mostram articulados e “estáveis”, surgem problemas, fenômenos desafiantes, que exigem uma nova antítese, a qual traz uma tese com novos enfoques e possibilidades. É nesse processo dialético que a separação de um modelo até então hegemônico é superado. Segundo Rodrigues (2003, p. 457), “É a crise do paradigma que leva às ‘revoluções científicas’, nas quais surge o ceticismo quanto ao desempenho desse mesmo paradigma”.

Segundo os teóricos da chamada pós-modernidade, é nesse processo ininterrupto de crise, especulações, transgressões, que os novos paradigmas surgem de forma a buscar o convencimento e a aceitação. É exatamente em meio à crise da racionalidade moderna que o paradigma emergente busca suas reformulações epistemológicas, partindo das possibilidades mais globais e menos fragmentárias. É a busca pelo

equilíbrio entre os saberes, entre teoria e prática, entre homem e natureza, entre essência e existência. Nesse bojo, Boaventura Santos (1987, p. 37) afirma: “o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. Destarte, este paradigma requer muito mais que o saber científico, mas também, o social, o ético, o político e o cultural. A mudança exige o renascimento de um novo ser humano, que implicado consigo e com o outro, permita-se o caminho da errância, da dúvida e da busca da inteireza. Um sujeito que pense o ensinar/aprender a partir do humano e do cuidado com o outro.

Gomes em estudo anterior, (2003), sinaliza que a escola ainda é marcada pela comparação, desqualificação do outro, exclusão e discriminação. E por isso mesmo vários princípios devem ser lembrados a fim de fortalecer a certeza da impossibilidade de desistir, e, ao mesmo tempo, nos convidar a uma prática pedagógica amorosa, leal, política e cuidadosa em que afetamos e somos afetados diariamente.

O que seria então, educar na era pós-moderna, a partir de uma educação para a complexidade e as multirreferencialidades? Acreditamos que devemos partir da perspectiva de que educar é lidar com a vida, portanto, exige de cada um de nós a sustentação do cuidado, compromisso ético e afetividade. Estaria, portanto, “a educação ligada a processos de vida de cada ser humano, considerando as dimensões éticas e plurais do ato educativo como possibilidades de perceber a singularidade do outro” (SILVA, 2003, p. 119).

De forma sintética e objetiva, Paulo Freire (1996, p. 24) afirma que “toda situação educativa envolve: a presença do sujeito aquele que, ensinando, aprende e aprendendo ensina. Educador e educando; objetos de conhecimento (Conteúdos) e que os educandos têm que aprender e que o educador deve ensinar. Objetivos mediatos e imediatos – a que se destina e se orienta a prática educativa”. Neste sentido, a prática educativa transcende ao momento no qual se realiza, exigindo que o educador imperativamente “decida”, “rompa” e opte por um sujeito participativo e não por um objeto manipulado. Assim, o uso de métodos e técnicas, materiais didáticos deve estar coerente com os objetivos propostos, a ação/opção política do educador, a utopia que move o projeto pedagógico de cada escola.

Numa educação para a complexidade, o “tecer junto” é mola propulsora para um conhecimento relacional que não contradiga o nosso discurso com a nossa prática, que as

revoluções silenciosas se dão num trabalho diário em cada sala de aula, impulsionando-nos a sair da “neutralidade aparente” para uma prática decente.

O paradigma emergente traduz nossas crenças, nossas compreensões e nossas esperanças a respeito do que poderia ser um novo modelo para a educação; que busque novo ambiente de aprendizagem, mais adequados às necessidades de nossas crianças e ao mundo como ele hoje se apresenta, buscando reiterar, pois, um novo referencial para educação. (SILVA, 2000, p. 110).

A adesão aos novos paradigmas é, segundo Rodrigues (2003, p. 458), “como ‘saltar no escuro’, estes se presentificam com muitas inquietações, angústias e dúvidas. Isso ocorre pelas novas cosmovisões e imagens do mundo, as quais são decorrentes dessas fases de transição e ruptura”.

Vivemos, pois, de necessidades, necessidades cada vez mais urgentes. Para nós, a principal é a de semear sonhos nos jardins humanos, nos campos das contradições, não como mero irracionalismo, ao contrário, num esforço conjunto de entendimento, conhecimento prudente, ético, para além de um novo paradigma emergente, em busca de um “paradigma civilizatório”, como afirma Leonardo Boff (2000).

Enquanto homens e mulheres acreditarem em seus sonhos, haverá sempre espaço para a concretização de ações notadamente humanas. Haja vista que os homens que produzem ciência não estão imunes às contradições, críticas, até porque o que tem movido os homens até então é a competição e não a cooperação, é a quantidade e não a qualidade.

Sem sombra de dúvida, o desafio de construirmos uma nova ciência e uma nova educação implica uma nova era, mais solidária e inter-relacional, o que também implica amorosidade competente e inteligente, a luta pela transformação da escola, a qual está diretamente ligada à transformação humana, em leitura crítica da realidade e da nossa própria formação docente.

Entre tantas contradições vividas no bojo da pós-modernidade, observamos que as aspirações sociais por uma vida mais digna e mais humana se fazem presentes em diversas instâncias sociais. Assim, afirma Rodrigues (2003, p.473): “temos o resultado de um desenvolvimento notável no século XX, produzido pela ciência, mas, por outro

lado, perderam-se as noções de ética, justiça social, complementaridade entre liberdades individuais e sociais”.

Todos esses sintomas evidenciam que a distribuição social do conhecimento é realmente desigual, e que a escola não apenas reproduz este conhecimento, mas é também capaz de produzi-lo como forma de ação político-cultural em que possamos operar o vínculo entre as partes e o todo, cuja potencialidade humana seja uma religação com a autonomia do educando, numa direção do educar que inclua e partilhe.

### **3. Pedagogia das diferenças e o educar para a complexidade: desafios e possibilidades.**

A busca de caminhos para um ensino que possibilite uma aprendizagem otimizada é a grande preocupação de teóricos e profissionais da educação. Desta forma, levar em conta as diferenças pessoais e culturais dos alunos, exige um empreendimento coletivo e uma ampla reflexão sobre a prática pedagógica, em que, não apenas aponte práticas inovadoras considerando as diferenças individuais dos alunos, mas também, do professor, por entendermos que educando e educador são sujeitos da sua aprendizagem, aprendizagem esta, refletida na diversidade dos saberes de cada um, os quais vão construindo suas referências em busca da autonomia tão desejada e conseqüentemente do sucesso escolar.

A pedagogia da diferença, proposta pelo sociólogo suíço Phillipe Perrenoud (1997), explica que as pedagogias diferenciadas não voltam as costas para o objetivo primordial da escola que é o de tentar garantir que todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum. Ao contrário, implica encontrar situações de aprendizagem ótimas para cada aluno.

A grande questão trazida por Phillipe Perrenoud (*op cit*) no tocante à pedagogia diferenciada é: como levar em conta as diferenças sem deixar que cada um se feche na sua singularidade, no seu nível, na sua cultura de origem? É exatamente a partir desse questionamento que o autor considera a pedagogia das diferenças como uma das formas de luta contra o fracasso escolar e as desigualdades. Entretanto, não basta nos

indignarmos e buscarmos ações imediatistas, improvisadas para solucionarmos os problemas apresentados anteriormente, pois os fatores/mecanismos que produzem o fracasso escolar exigem análise profunda. Neste sentido, quando os esforços e ações praticadas não trazem um êxito imediato, a tendência do docente é acreditar ser fatalismo o fracasso escolar e que quase nada se pode fazer para vencê-lo.

As explicações para o fracasso escolar são inúmeras, dentre elas: o patrimônio genético – traz a ideologia do dom, ainda viva nos ambientes escolares, embora vários estudos tenham mostrado que “o ambiente, o meio cultural, exercem um importante papel no desempenho do aluno” (ANDRÉ, 2002, p.13).

A segunda explicação está ligada às condições socioeconômicas da família, bem como ao meio cultural. Segundo Marli André (2002, p.14), “embora haja de fato uma relação entre o nível socioeconômico da família e o desempenho do aluno, as crenças, valores, modo de vida da família, seus meios de interação, interpretação da realidade e uso da língua, têm mais peso sobre o desempenho escolar do que seu nível socioeconômico”.

A autora citada ratifica que as duas teorias partem do pressuposto de que falta alguma coisa para que o aluno tenha sucesso na escola: QI baixo, linguagem pobre, dificuldades de aprendizagem, baixa motivação, falta de ajuda da família etc. É exatamente para suprir os déficits citados que surgem, nos anos 60-70, vários programas de educação compensatória, visando suprir as carências culturais dos alunos.

É com os estudos de Sociologia da Educação, no final dos anos 70, que novas explicações para o incurso escolar são trazidas, afirmando que as desigualdades biológicas, psicológicas, socioeconômicas e culturais transformam-se em desigualdades de aprendizagem e desempenho, a partir do modo como as instituições escolares funcionam, ou pela maneira de lidar com as diferenças.

Fica evidente que discutir a pedagogia da diferença implica compreender que, para analisar o processo de produção das desigualdades escolares, deve considerar a organização e funcionamento das práticas escolares, além dos aspectos socioeconômicos e culturais.

A questão principal é: as ações diferenciadas estariam reforçando as desigualdades e a produção do fracasso escolar? Para Phillipe Perrenoud (1995), essas ações tanto

podem reforçar as desigualdades como atenuar e beneficiar os alunos. Para ele, em vez de uma *indiferença às diferenças*, deve-se falar em diferenciação intencional e involuntária. A primeira beneficia os alunos, criando alternativas para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem; a segunda configura-se como diferenciação selvagem, ignorando as necessidades individuais, singularidades, diferenças, reforçando, assim, a produção do fracasso escolar.

Cabe aqui a discussão trazida por Dante Galeffi (2002, p.73) sobre o trato das diferenças ao afirmar que “uma pedagogia da diferença não pode aceitar o princípio da exclusão e da indiferença humanas [...] não basta apenas boa publicidade sobre a inclusão social das diferenças para se mudar a mentalidade ultramilenar da humanidade sobre o assunto”.

A prática docente em sala de aula é objeto de análise da *diferenciação positiva e diferenciação selvagem* trazida por Perrenoud (1995). Na medida em que, os professores são mais afetivos, atenciosos, pacientes com alguns alunos agressivos, distantes, desinteressados, desatenciosos com outros, geram a desigualdade, pois favorecem os favorecidos e desfavorecem os desfavorecidos, acirrando, assim, a exclusão e desqualificação do outro. Portanto, não desconhecer os mecanismos reforçadores das desigualdades socioculturais existentes nos sistemas educacionais nos possibilita priorizarmos situações de aprendizagem que atendam aos diversos interesses de forma fecunda.

As pedagogias diferenciadas assumem o projeto de uma nova escola, e não apenas de uma escola nova, onde o aluno, sendo o centro do processo educativo, o professor deverá assumir o seu papel de mediador que intervém de forma afetiva, como fonte de recurso e apoio. Assume, assim, a concepção sociointeracionista do ato educativo, percebendo o ensino/aprendizagem como uma construção contínua, cujo princípio é a interação entre os sujeitos.

Educar na perspectiva da pedagogia da diferença traz como objetivo precípua à dimensão do humano, o ensinar para compreensão, saindo da relação meramente utilitarista com o saber, inscrevendo o ato de educar na relação do todo e das partes, do sujeito “*unitas multiplex*” como afirma Edgar Morin (2001). Este sujeito é, dotado de complexidade, incompletude, limitações, mas também de infinitas potencialidades.

Desta forma, pôr em prática o ensino diferenciado é, sobretudo, vencer uma série de preconceitos e resistências, inclusive, a mais presente no cotidiano escolar: alguns alunos são mais inteligentes e bem dotados do que outros, rejeitando assim, a idéia de que o fracasso escolar é uma fatalidade.

A premissa precípua é: todos podem aprender e todos podem ensinar com qualidade. Certamente, estaremos vislumbrando a escola nova almejada por todos que acreditam numa educação com a vida em todas as suas dimensões: ética, espiritual, intelectual.

Diferenciar, portanto, pressupõe aceitar as incertezas, a flexibilidade, os erros e limitações inerentes ao ser humano.

Como afirma Paulo Freire (2001, p.164-165): “jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista”.

### **3.1 Pedagogia das diferenças: contraposições num mosaico conceitual.**

Por outro lado, uma série de contraposições conceituais trazem para o bojo da discussão da pedagogia das diferenças uma análise sociológica e política que suscitam, de fato, um reordenamento da escola frente a inúmeros estigmas socialmente herdados, uma vez que o não reconhecimento do outro gera, na pós-modernidade, a xenofobia, o racismo, as guerras étnicas, a segregação baseada nas questões de gênero, classe social, resultando em graus altos de violência.

No cenário de pós-modernidade, Phillipe Perrenoud (1995), Dante Galeffi (2002), Marli André (2002) e os autores Philip Wexler (1995) Mongardini (1990), Mestrovic (1991), Castoriadis (1992), Siqueira (2003) trazem para o mosaico conceitual pós-moderno “outros olhares” que nos impulsionam a um exercício dialético, na tentativa de compreendermos os “versos e reversos” das incertezas e contradições trazidas pela pós-modernidade, possibilitando um diálogo entre eles e o leitor.

Segundo Philip Wexler (1995), um eu pós-moderno potencialmente emergente, seria uma recomposição daquilo que chamou de “presságios” de imagem, comunicação e rede. Para ele, essas compensações primárias oferecem um guia para as diferenças no eu

das diferentes classes sociais: dividido, distante e exposto. A pergunta é: onde está o sujeito em meio a todo esse processo? O discurso pós-moderno textualiza a respeito de um eu descentrado, enquanto que, na visão pós-moderna usual, se percebe a busca de uma recomposição analítica da identidade. Segundo Mongardini (1995), o indivíduo desaparece no “fetichismo dos objetos” mas também desaparecem a “paixão moral, a religião, a solidariedade”.

A expressão cultural pós-moderna consiste, como se percebe, em levar ao **extremo** o fetichismo da mercadoria. O consumo é exaltado, fazendo que o eu pós-moderno entediado busque o aumento da estimulação institucionalizada e consuma mais e mais, buscando uma compensação ao vácuo que se instala num eu dividido de acordo com a classe social e como uma defesa compensatória contra uma falta institucional – variável de acordo com a classe social. Ainda mostra uma indisposição a aceitar a autodissipação como o anúncio fácil de uma nova época a-histórica. “A identidade é formada como uma defesa contra ausências sociais, não como uma aceitação desejada” (WEXLER, 1995, p. 176).

Fica, portanto, evidente que a cultura pós-moderna continua a fragmentar e a mercantilizar, de forma massiva, a vida cotidiana, trazendo para o cenário pós-moderno uma “pluralização artificial” de modos-da-vida esteticamente moldados, conforme expressão citada por Honneth *apud* Wexler (1995), em que esvazia a subjetividade na sua motivação, de forma que a mídia eletrônica possa, de forma compensatória, instalar-se nessa subjetividade esvaziada, com suas ofertas de simulação, fazendo com que se evidenciem as ausências vividas pelo sujeito, o qual busca satisfazer-se consumindo mais e mais.

David Harvey (1989) descreve como característica pós-moderna a mesma incoerência cultural e de ruptura simbólica que transforma radicalmente a experiência do tempo para o espaço.

É um novo *tempoespaço* em que o distante está perto, ao mesmo tempo em que nos leva para o distante. Esta dialética entre o local e o global altera a nossa relação com o outro e exige de nós, num contexto globalizado, a compreensão da alteridade<sup>17</sup>. Sinaliza

---

<sup>17</sup> Cf. artigo de Ana Lúcia Gomes que trata do Cuidar do ser: princípios da afetividade e com-paixão. In: Arte da escrita – Revista do curso de Letras. UNEB – Campus IV.2003.



uma infinita troca em tempo real, colocando-nos em contato com diferentes modos de vida.

Para Wexler *apud* Castoridis (1995), o pós-modernismo é descrito como um conformismo generalizado em que se mistura com a fala fácil da moda, sobre o pluralismo e o respeito pela diferença e pelo outro, termina com uma glorificação do ecletismo, com um ocultamento da esterilidade e com a generalização do princípio de que “qualquer coisa vale”. O que ressalta, neste contexto, a contradição presente na pós-modernidade acerca da busca da identidade, ao mesmo tempo em que prega o respeito à diferença como marca dessa nova compreensão de mundo.

O desafio, portanto, é encontrar caminhos que resistam e se instalem de forma reinventiva e dialética no sentido de (re)existir, buscando a diferença real. Seria, a nosso ver, o ponto de partida da educação, ensinar em direção à utopia num mundo tão contraditório, buscando o sentido prático do desejo existencial.

A ênfase sobre o caráter efêmero, a colagem, a fragmentação e a dispersão do pensamento filosófico e social, espelha as condições da acumulação flexível. É exatamente neste ponto que encontramos a reação oposta que pode ser sintetizada como busca de identidade pessoal e coletiva, a busca de âncoras seguras num mundo cambiante. (HARVEY, 1989, p. 180).

Se analisarmos as contradições pós-modernas, perceberemos que, se no bojo dessas incertezas, contradições, rupturas do aprisionamento da autoridade e na ausência da mesma, alimenta o desejo da vida racionalizada, o que seria mais uma vez, uma substituição distorcida para a diferença.

A diferença não é simples diferença, como suporia uma leitura estruturalista.

A diferença é criada, em última instância à luz de uma experiência histórica ou de criação. (WEXLER, 1995, p. 179)

Para Siqueira (2002), embora os microgrupos hoje tenham maior expressão, liberdade e possibilidades de se manifestar, “o paradigma da hegemonia” na pós-modernidade, continua sendo do homem branco, rico e heterossexual; os que estão fora

---

deste paradigma, ainda são considerados “minorias”, enfrentando discriminações, ou, no máximo, sendo tolerados. Isso nos confirma o retrato controverso da pós-modernidade: trazer como questão central o respeito às diferenças. Portanto, sinaliza o estabelecimento de uma nova relação humana, cujo princípio fundante seja o reconhecimento do outro como ser integral, com o qual devemos conviver de igual para igual. Por outro lado, nos mostra que ainda convivem juntos o paradigma excludente e hegemônico dos macrogrupos. Seria então, este, o maior ganho da pós-modernidade? Expor estas contradições num movimento de confluência em busca de uma síntese? Acreditamos que sim.

A “democracia dialógica” almejada<sup>18</sup> por todos ainda não é o dominante na contemporaneidade, mas, considerando que o indivíduo pós-moderno será colocado à frente do outro considerado diferente, o respeito por este outro manifestar-se-á numa vontade autêntica de envolvimento e respeito, de escuta sensível.

É inegável que a diferença tornou-se um pré-requisito da vida democrática na globalização pós-moderna. Esperamos que esteja presente nas escolas de forma a impulsionar o aprender a conviver, respeitando os saberes emergentes, cujos dizeres dos grupos minoritários tenham suas vozes disseminadas, ao invés de sufocadas.

É neste ambiente escolar plural que a habilidade pessoal de permitir a aproximação do outro signifique a empatia pelos saberes, culturas, dizeres do outro, numa interlocução com as diferentes formas de vida.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar.[...]. O diferente não é o outro a merecer respeito às diferenças e obviamente aos diferentes, exige de nós a humildade que nos adverte dos riscos de pensarmos ser superior a alguém. (FREIRE, 2001, p. 136-137)

Se estamos de fato, numa **pós**-modernidade, ou se o prefixo pós ainda não significa um movimento para além da modernidade, por não ter provocado uma ruptura, uma superação da ordem hegemônica, uma vez que trazem uma configuração do capitalismo

---

<sup>18</sup> Segundo Giddens citado por Siqueira (2002), na “democracia dialógica” o reconhecimento da autoridade do outro, cujas opiniões devemos ouvir e debater, impulsionam um processo mútuo.

tardio, tendo o enfraquecimento do Estado-Nação, acumulação flexível, permeada pelas contradições produtivas e não-produtivas, é certamente, um período de transição que vai de encontro ao pensamento e as práticas modernas. Segundo Jameson *apud* Siqueira (2002, p.02) “uma realidade genuinamente histórica e socioeconômica”, o que implica uma formação que se nega a canalizar os avanços da tecnociência para a polarização da condição humana, aumentando a privação de milhões. Entretanto, a marca das vozes da minoria, a presença do outro, já implica, ao menos, que a busca da transição do paradigma hegemônico é evidente. Isso é ratificado pelo próprio movimento dialético de uma cultura híbrida, em busca da articulação social da diferença.

É nesse sentido que:

O “multiculturalismo” realça os fluxos globalizantes, modificando, ressignificando, as interações como desafio à conciliação de uma diversidade de costumes, concepções e valores, sem o perigo de se excluir as formas diferentes de se manifestar . (SIQUEIRA, 2002, p.4).

Vale salientar que o multiculturalismo, de cunho conservador, busca a conciliação das diferenças com base no mito da harmonia, o que faz com que esta construção ideológica negue que as relações entre as comunidades pós-modernas sejam marcadas por antagonismos e conflitos, reiterando assim, os estereótipos e estigmas que recaem sobre as chamadas minorias, colocando-nos frente a uma concepção estática de cultura.

Por outro lado, o multiculturalismo crítico, tendo por base a política cultural da diferença, questiona o monoculturalismo, evidencia as contradições socioculturais, fazendo vir à tona as diferenças e ausências de muitas vozes que foram caladas pelas metanarrativas da modernidade. Este multiculturalismo, segundo Holgonsi Siqueira (2002, p.4), “ rejeita todo o preconceito ou hierarquia [...] constituindo-se numa fonte de possibilidades de transformação e de criação cultural, num entendimento dinâmico de cultura”. Todo esse movimento de rupturas e conciliações resulta na elaboração coletiva que se reconstrói a partir das micropolíticas locais e interculturais.

Vale salientar que a tolerância é reconhecimento simplificado do outro, é reforço de sentimento de superioridade. Apenas suporta a existência do outro e seu

pensamento/ação diferentes. O que nos interessa, portanto, é o respeito pelo outro na sua condição originante e até o estímulo à diferença.

Cabe-nos então, refletir mais um pouco sobre a afirmação de Dante Galeffi [2001,? p.14] ao dizer:

É preciso que o educador esteja a serviço do aprender a ser para além do formalismo escolar instituído, abrindo-se para o salto liberador da diferença ontológica, isto é, da igualdade originante em todas as instâncias do existir humano.

Um educar que nos permita tornar realidade todo o princípio dialógico da conversa franca, nos espaços educativos propostos pela pedagogia da diferença; o que exige de nós uma negociação complexa. Esta negociação faz parte integrante das competências sociopolíticas para uma escola pós-moderna que terá como marco o respeito ao outro, que pode e deve ser reconhecido por nós e como nós num cenário complexo em que os métodos e os instrumentos não dão conta. Para Phillipe Perrenoud (1995), “a profissionalização do professor deve ser uma resposta à complexidade das situações e às expectativas da sociedade em relação à escola”.

Acreditamos que o desafio de lidar com sujeitos que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, experiências distintas, perfis cognitivos e conhecimentos plurais faz o professor questionar: Como darmos conta de tanta heterogeneidade? Certamente, não daremos conta, se não passarmos a pensar diferente para termos uma prática igualmente diferente, unindo o “saber-fazer teórico e prático”, como afirma Laurizete Passos (2002, p. 110), o qual lhe dará suporte para atuar em realidades complexas e singulares, caracterizadas por esta época de indagações não definidas, como um todo.

Essa discussão, aqui apresentada, é para configurar no sentido macro, o contexto da nossa pesquisa, uma vez que, ao tratamos de saberes dos idosos, observando suas histórias de vida, suas fabulações, dizeres e saberes, estamos apontando esses saberes como autônomos, singulares, diferentes, mas significativos e por isso mesmo, pertinentes de serem discutidos e apresentados em várias instâncias sociais, reforçando o que foi afirmado neste mesmo capítulo por Siqueira (2002), ao apontar para a força dos microgrupos e das micropolíticas como força que emerge, ainda que o “paradigma da hegemonia” seja o do homem branco, rico e heterossexual. Daí a nossa insistência em

trazer a contribuição da pedagogia das diferenças, por possibilitar a abertura para um diálogo que permita a força constitutiva de saberes comuns, anônimos, de homens e mulheres que cotidianamente se fazem, se reconstróem, participam de forma mais acentuada em espaços sociais tidos como mais acadêmicos, escolarizados, como as instituições escolares e universidades. Os saberes dos idosos se inserem, portanto, neste contexto de contradições, riscos e estigmas, que ainda perduram nas diferentes classes sociais.

Ao tratarmos do cenário da pesquisa – a cidade de Jacobina - no item cinco deste capítulo, estaremos recapitulando esse desafio do macro com o micro para situarmos o leitor quanto as influências e reflexões desses “saberes emergentes” dos idosos no contexto geral, aqui panoramicamente delineado.

#### **4. Velhice/ 3ª idade: mapeando a temática.**

“Somos sempre o jovem ou o velho de alguém”. (Pierre Bourdieu, 1983).

Ao analisarmos a literatura disponível sobre a velhice e as fontes bibliográficas oferecidas, podemos ter uma idéia acerca do desenvolvimento do tema no campo das ciências sociais, e mais especificamente, da antropologia social.

Até 1960, praticamente não havia um estudo sociológico importante sobre a velhice e os velhos, estando toda a literatura sobre o assunto relacionada às áreas da medicina e da biologia. Entretanto, a partir da década de 60, o tema da velhice e do envelhecimento, começa, ainda que escassamente, a ser tratado pelas ciências sociais. Somente ganha visibilidade, de fato, nos anos 80 e promete importância teórica, também norteadora de necessárias políticas públicas e do cotidiano nos anos 90.

Essa emergência da temática ainda é relativa, haja vista que os idosos, na sociedade contemporânea, continuam discriminados, sendo marcados por estigmas diversos, que os colocam em segundo plano, cujos direitos ainda são bastante violados, sofrendo toda sorte de maltratos, inclusive, pelos próprios familiares, noticiados pela imprensa falada e escrita.

Por outro lado, o crescimento do contingente de idosos, assinalado no mundo e no Brasil, impulsionou a ciência, através de seus avanços tecnológicos, a propiciar maior longevidade ao idoso, aumentando a esperança de vida, o retardamento das rugas, a permanência da beleza física, entre outros aspectos. Esse quadro sinaliza para uma nova e lucrativa área – a da estética e do turismo para a terceira idade. Todavia, as principais questões continuam sem respostas: O que são os velhos para a sociedade? O que é a sociedade para os idosos? Como realmente vivem, o que pensam e desejam os idosos brasileiros? Isso porque, o benefício trazido pela indústria dos cosméticos, do turismo e da geriatria está longe de ser acessível à maioria dos idosos que figuram na estatística brasileira.

Segundo projeção do IBGE, de 1983, o número de idosos brasileiros, em 2000, chegaria a 7,6%. Conforme censo de 1991, a estimativa é termos em 2010, 9,2% de idosos. De qualquer forma, a previsão da ONU – Organização das Nações Unidas, é de que o país tende a ser o mais envelhecido da América Latina em poucas décadas<sup>19</sup>. Em virtude das melhores condições de vida apresentadas pelo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano, a estimativa de vida do Brasil saltou para 68 anos, o que poderá variar de acordo com a região e a qualidade de vida de cada cidadão.

Segundo Debert (1999), a velhice ganha expressão e legitimidade no campo das preocupações sociais do momento.

Nesse contexto, é imprescindível questionarmos: que significa ter determinada idade? Nesse sentido, os trabalhos de Áries (1978, 1983); têm trazido com seus estudos sobre a 3ª idade, as diferentes representações e atribuições dadas aos idosos, considerando o dinamismo social e os valores inseridos em cada sociedade acerca do idoso, da criança e de outros grupos sociais. As funções citadas por Áries (1978, 1983) são arbitrárias em boa parte, porque nem sempre se firmam numa materialidade ou numa cronologia de base biológica quanto às reais aptidões e possibilidades, e sim, em relações construídas num tempo social dinâmico, mutável, uma vez que, em diferentes

---

<sup>19</sup> O ano de 1999 foi escolhido pela ONU – Organização das Nações Unidas, como o ano internacional do idoso. Cf. para maior aprofundamento, *Velhice ou Terceira idade?* (organizado por Miriam Moraes de Barros) RJ. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

momentos históricos, as sociedades atribuem significado específico às etapas do curso de vida dos indivíduos: infância, juventude, maturidade, velhice.

A idéia da terceira idade é uma criação recente das sociedades ocidentais contemporâneas. Quanto ao vocábulo, ele constitui um decalque do vocábulo francês adotado logo após a implantação das políticas sociais para a velhice na França.

Sua invenção, portanto, implica a criação de uma nova etapa de vida que se interpõe entre a idade adulta e a velhice e é acompanhada de um conjunto de práticas, instituições e agentes especializados e encarregados de definir e entender as necessidades dessa população, que, a partir dos anos 70 do século passado, em boa parte das sociedades européias e americanas, passaria a ser caracterizada como vítima da marginalização e da solidão.

A manipulação das categorias de idade envolve uma verdadeira luta política, na qual está em jogo a redefinição dos poderes ligados aos grupos sociais distintos em diferentes momentos do ciclo da vida. (BOURDIEU, 1983 p. 28).

Não há, portanto, consenso entre os autores quanto à idade específica para definirmos que o cidadão se encontra na terceira idade. Para uns, a terceira idade inicia-se a partir de 60 anos; para outros, a partir de 55 anos. Em virtude da recente extensão do percurso de vida, isto é, com o aumento da população de velhos e também de sua longevidade, já se ensaia a referência a uma “quinta idade” iniciada a partir dos 85 anos.

Para Debert (1988), há uma tendência atual à homogeneização das idades, concomitante e contraditória com o movimento de “transformação das idades” em um mecanismo privilegiado na criação de atores políticos e na definição de novos mercados de consumo, oferecendo um enorme aparato para o “rejuvenescimento” do idoso, com o objetivo claro de ampliar o mercado (lucro) que se serve da velhice e a ela serve, numa desenfreada venda do retardamento da idade.

A velhice nunca é um fato total. Ninguém se sente velho em todas as situações, nem diante de todos os projetos. A velhice é uma idade permanente e constante. (DEBERT, 1988 p. 62).

A questão da identidade geracional é complexa, pois é construída ao longo do percurso da vida de cada um, com suas diversas nuances e singularidades, em diferentes contextos e valores, numa determinada condição existencial, tais como: sexuada, racial, classe social. Assim, fixar a identidade geracional é pouco provável, dada a sua mutação permanente, mais difícil ainda, a do idoso, uma vez que é difícil o próprio reconhecimento do sujeito como sendo velho, porque a velhice é associada à decadência, muito mais do que ao tão propagado discurso da sabedoria e experiência. Além disso, há associação do idoso, a decadência física, senilidade, doenças, proximidade da morte, baixa libido, entre outros. Esses são estigmas comuns de serem ouvidos na nossa sociedade e no mundo como um todo, variando, é claro, de cultura para cultura. Por isso mesmo, todos parecem querer exorcizar a velhice.

Reconhecem que a velhice existe, mas não é aquilo que está neles. Velho é sempre o outro. Apesar de experimentar essa ruptura violenta ao observar-se diante do espelho, vislumbra uma reinvenção, de forma a continuar no simulado que lhe faz bem. (DEBERT, 1988 p. 42).

Em virtude de todos esses aspectos, não há que se estranhar a recorrência generalizada a mecanismos de resistência ao envelhecimento. E que eles sejam desenvolvidos, principalmente pelas mulheres, a quem tradicionalmente sempre se cobrou juventude e beleza, contenção e disciplina.

Segundo Belo (1990), a questão da velhice como autoconvencimento é crucial, porque contém uma carga pesada de negatividade política e existencial, na medida em que atribui ao indivíduo toda a responsabilidade pelos problemas que possa estar enfrentando como idoso, e que são, na maioria, de caráter social e cultural, tais como exclusão dos espaços de participações econômicas.

O certo é que a condição de idade, principalmente de “terceira idade”, afeta, de forma diferenciada, homens e mulheres, uma vez que a reação ao modelo institucionalizado da velhice – velho parado, em contraposição ao velho dinâmico, traz, em seu bojo, uma série de contradições e estigmas. Se resolve participar ativamente da vida e dançar, namorar, passear, vestir-se conforme as tendências da moda arrisca-se a ser rotulado de velha/velho assanhado(a). Se faz o contrário, os estigmas são outros: confinado, parado, “morrendo antecipadamente”.



A verdade é que, se os meios de realização de vida fossem sempre adequados, garantindo a todos qualidade de vida, envelhecer-se-ia com muito mais segurança e vigor, sem se precisar confinar grupos de idosos em centros de lazer. Todos os velhos reunir-se-iam em diferentes locais, com diferentes idades, sem necessariamente recorrerem aos da mesma idade. Para nós, implica “segregação artificial” de novas formas de lazer, deixando-os privados do contato com as diferenças e multiplicidades próprias da cultura.

Vale ressaltar que não somos contra os Centros de Convivência de Idosos, ou associações diversas, que congregam as pessoas da terceira idade para realizarem diferentes atividades: cantar, dançar, bordar, costurar, estudar, aprender culinária e similares. Entretanto, no geral, são iniciativas que agem, de forma paliativa, e não dão o verdadeiro sentido à palavra conviver.

É necessário reconhecermos também que a velhice tem sua estética e sua beleza, embora o sentido da vida, o tempo vivido e o modo de viver se encontrem ritmados por outros interesses e limitações. Há a constante reinvenção das práticas cotidianas sob diferentes formas de vivenciar sociabilidades distintas, lúdicas, de lazer entre outras.

É nos diferentes domínios da vida social, nos lugares de socialização, que as referências vão sendo ressignificadas, reordenadas e rearticuladas em nome do valor da reciprocidade e do sabor da vida em todas as dimensões: espiritual, social, intelectual e cultural.

Ao percorrermos diversas leituras sobre a temática do idoso, identificamos diferentes pesquisas sobre a 3ª idade, com diferentes recortes teóricos, bem como diferentes objetivos. Dentre estas pesquisas, destacamos a tese de doutorado M<sup>a</sup> Letícia Mazzuehi Ferreira (1994) intitulada “Folheando o passado”; a qual traz uma reflexão sobre a relação entre memória e construção da identidade social, compreendida no processo de envelhecimento. Objetiva mostrar como a memória, sempre acionada por um indivíduo inserido na contemporaneidade, apresenta-se matriciando as identidades negociadas no processo interativo cotidiano.

Outra pesquisa trata da condição do idoso nos diferentes espaços sociais, sua vida enquanto ancião que luta por uma vida decente, buscando o lazer em diferentes espaços da cidade de Salvador – BA, analisando as atividades dos Programas ou “grupos de

convivência” de idosos de ambos os sexos e quais as conseqüências principais desse encontro coletivo. A referida tese é de autoria de Alda Brito da Motta (1999) “Não tá morto quem peleia”: a pedagogia inesperada nos grupos de idosos.

Uma outra pesquisa relevante é a da autora Myrian Moraes Lins de Barros (1998) intitulada “Testemunho de vida – um estudo antropológico de mulheres na velhice: perspectivas antropológicas da mulher”. A pesquisa é tida como parte do momento inaugural do debate brasileiro sobre velhice. Ela surgiu a partir da convivência com problemas ligados a pessoas velhas, ou seja, sobre a velhice com que nos deparamos no cotidiano, sem nos dar conta dela. O grupo pesquisado é de mulheres com atividades não estritamente presas ao círculo doméstico, o qual possibilitou um estudo de caso que permite o levantamento de questões mais abrangentes sobre a velhice para o entendimento de uma realidade mais ampla do que a do próprio universo estudado.

A pesquisa da autora Claudiana da Silva Nogueira (2002), intitulada “A intertextualidade no discurso jornalístico sobre a velhice”, busca indagar quais os sentidos da velhice e do envelhecimento construídos no discurso jornalístico e questiona como esses sentidos vêm sendo naturalizados na apresentação da velhice como uma das principais questões sociais da atualidade.

Pesquisando em periódicos diversos e no banco de Teses e Dissertações da Capes<sup>20</sup>, conseguimos mapear algumas do nosso interesse, ou seja, aquelas cujas temáticas escolhidas sobre o idoso e o envelhecimento apresentem pontos similares à nossa, permitindo, assim, um conhecimento mais ampliado dos estudos e pesquisas que vêm sendo desenvolvidos sobre a 3ª idade na perspectiva da leitura/escrita, histórias de vida, alfabetização de adultos, identidade profissional, EJA - Educação de pessoas jovens e adultos e perspectivas de gênero, entre outras.

A pesquisa da autora Berta Weil Ferreira (2002) “Reflexões sobre a análise de ‘história de vida’” enfatiza a importância do estudo de histórias de vida, mostrando a relação entre histórias de vida e a identidade profissional, procurando descobrir o que leva uma pessoa a aderir a certos valores e princípios e agir de forma profissional e

---

<sup>20</sup> Cf. para maior aprofundamento o banco de teses e dissertações no site da Capes. [www.periodicos.capes.br](http://www.periodicos.capes.br). Consulta realizada em 24.11.03, selecionando as pesquisas semelhantes à nossa temática, da 3ª idade, conforme explicitado no texto.

pessoal, conforme estes valores. Já a pesquisa das autoras Margarita Mata Acosta e Mercedes de Agüero Servin (1996) intitulada “La educación de adultos desde una perspectiva de gêneros”, busca introduzir a perspectiva de gênero na problemática atual da educação de adultos, que em termos gerais, implica um crescimento educacional da população adulta do México, buscando também compreender e melhorar as experiências das pessoas jovens e adultas, uma vez que estes estudos possuem escassa difusão. O trabalho se concentra na análise de alguns elementos da educação de adultos na perspectiva de gênero, em especial nos materiais didáticos do Instituto Nacional para a Educação de Adultos (INEA) com a finalidade de orientar a elaboração de materiais e conteúdos para as mulheres.

Outra pesquisa importante é a da autora Eulália Alves Corrêa Maurmann, cujo título é “Revolução de Problemas dedutivos de três termos: um estudo com adultos em processo de alfabetização” (1999). A pesquisa investiga a queixa comum dos professores quanto ao desenvolvimento do raciocínio lógico que, segundo eles, apresenta sérios comprometimentos no processo de alfabetização (conceitos matemáticos e leitura/escrita) especialmente nas mulheres. O método adotado foi o experimental e os dados obtidos qualitativos/quantitativos apontaram para a diferença entre esta clientela e a de crianças escolarizadas, e os estereótipos de gêneros e sua relação com áreas de conhecimento.

A pesquisa de M<sup>a</sup> Luzia Couto Teixeira “A lição do amanhecer: leitores numa escola da 3<sup>a</sup> idade” (1999) é a que mais se aproxima da nossa, embora o seu público seja apenas leitor que domina o código escrito, diferentemente da nossa, que compreende como leitor tanto os que dominam quanto os que não dominam o código escrito, conforme já explicitamos neste texto.

O estudo da autora citada teve por objetivo investigar, no âmbito no Programa da 3<sup>a</sup> Idade (UFJF) – Universidade Federal de Juiz de Fora – Minas Gerais, as práticas de leitura da 3<sup>a</sup> idade, ou seja, o uso que o sujeito da 3<sup>a</sup> idade dá à sua capacidade de ler, debruçando-se sobre a velhice desse sujeito e sobre o curso para a 3<sup>a</sup> idade, como um caminho para traçar o perfil desse tipo de leitor (gostos, preferências, hábitos), a fim de ampliar as análises acerca das práticas sociais da leitura no Brasil.

A pesquisa da autora Jeanette Monteiro de Cnop (1999) intitulada “Produção de textos em cooperação por pessoas da terceira idade”, exposta em tese de doutorado, objetivou analisar as verbalizações, a partir do pressuposto de que a produção em cooperação poderia contribuir para o melhor nível de recepção dos textos. A análise qualitativa do material e das observações realizadas permitiu concluir que o treino em cooperação deverá concorrer com um maior número de sessões, em melhores condições ambientais, com base em tecnologias de ensino obtidas em pesquisas interdisciplinares.

A tese de doutorado da autora Carla da Silva Santana (2001): “Temporabilidade e velhice: relatos do resgate e da descoberta do tempo” objetivou refletir sobre como a temporalidade está expressa nos relatos de histórias de vida pessoas idosas, acima de 50 anos de idade, internas no asilo Lar Betel em Piracicaba-SP e participantes dos Programas de Universidade Aberta à Terceira Idade (PUATI).

A pesquisa da autora Maria Cristina de Magalhães Silvestre (2001), “Alfabetização de jovens e adultos: uma proposta para a identificação de repertório de leitura”, objetivou conhecer melhor o repertório inicial do aluno, a fim de melhor planejar/elaborar material consistente para utilização pelos docentes que atuam na alfabetização de adultos, sobretudo sobre a leitura, após identificar a análise dos resultados com o desempenho dos sujeitos no que diz respeito ao conhecimento de letras e grafia, leitura de palavras e sílabas simples e complexas, além da leitura de textos. A partir do conhecimento da natureza dos “erros cometidos”, a pesquisa indicou como resultado um material que auxilia a atuação do professor.

Pelo mapeamento feito, observamos que o interesse acerca da temática sobre o idoso vem ganhando fecundos estudos com diferentes recortes teóricos, a exemplo da psicolinguística, linguística textual, sociolinguística conforme sinalizam os resumos das pesquisas apresentadas, os quais têm contribuído para o registro e divulgação da temática citada. A nossa pesquisa pretende ser mais uma contribuição nesse tão rico cenário que merece ampla exploração por parte de pesquisadores e estudiosos em geral, haja vista que ainda há muito a dizer e fazer no tocante ao velho na nossa sociedade.

A última contribuição oficial sobre o idoso diz respeito ao Estatuto do Idoso, fundamentado na Lei nº 10.741 de 2003. O projeto foi sancionado pelo presidente da

República – Luiz Inácio Lula da Silva – no dia 1º/10/2003 e transformado na Lei citada no dia 03/10/2003 publicada no Diário Oficial da União<sup>21</sup>.

O referido estatuto define o idoso brasileiro a partir dos 60 anos de idade e estabelece como dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar-lhe, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referente à vida, à saúde, à alimentação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Quanto à educação, o estatuto reza que a questão do idoso passará a constar nos currículos escolares, contribuindo para uma formação de uma consciência social de respeito aos idosos desde a infância e adolescência.

A inclusão do idoso nos currículos escolares representa um avanço e nos permite perceber a perspectiva de que a inclusão se torne real, e não apenas teoria e discursos de diferentes segmentos sociais. Vale ressaltar, entretanto, que, a depender de como se dê esta inclusão, os avanços na prática podem não ser tão significativos.

Um outro aspecto que nos deixou perplexos diz respeito ao que o Estatuto transforma em crime, cuja penalidade vai até 12 anos de prisão. Esta perplexidade se configura pelo seguinte aspecto: consideramos obrigação de todo ser humano o respeito ao idoso pela simples razão de ser humano e, como tal, merecedor do nosso respeito, carinho e atenção. O que aparentemente parece ser um avanço, é um retrocesso social, pois necessitou ser previsto em Lei o seguinte texto:

As penas vão até 12 anos por maus-tratos às pessoas idosas; por exemplo, a discriminação no acesso a operações bancárias ou a transportes públicos, pode variar de 06 meses a um ano, além de multa. Quem desdenhar, humilhar ou discriminar pessoa idosa por qualquer motivo. (PAIM, 2003, p.02).

Evidenciado está, portanto, que a sociedade transforma em Lei o que para nós simplesmente deveria ser uma ação diária que represente o grau de consciência de um povo. Paradoxalmente, percebemos que tratar bem, respeitar, ter carinho, demonstrar afeto ao idoso não é uma ação/atitude espontânea, nem representa o grau de civilidade

---

<sup>21</sup> Para maior aprofundamento consultar o site [www.interlegis.gov.br](http://www.interlegis.gov.br). Estatuto do Idoso na íntegra.

do cidadão; ao contrário, será precisa a força da Lei para que o ser humano perceba o outro como um ser integral, bem como seu próximo, cujo respeito ao mesmo é essencial.

Seria de fato a concretização de nossos anseios se os termos *afetivo inclusivo* e todos os demais adjetivos, semanticamente pertencentes ao mesmo campo, deixassem de existir, pois simplesmente soariam estranhos e desconexos. Neste dia, o adjetivo inclusivo seria excedente no nosso vocabulário, pois já estariam presentes em nossas ações os atos de incluir todos sem precisar de nenhum acréscimo que o justificasse.

Enquanto esse tempo não vem, estamos escrevendo sobre tal fato, constantemente, em busca da **palavra-ação**. Esperemos que este dia esteja tão próximo quanto o tempo presente – o agora.

Segundo Sueli Rocha [2003], o adjetivo inclusivo sobrar, porque em nosso imaginário, **na lei e na prática** já estará claro que, nesses vocábulos, já estará implícita a expressão **para todos**.

## **5. O Cenário da pesquisa – Jacobina no Contexto dos saberes emergentes.**

Contextualizar nesta pesquisa a discussão presente na contemporaneidade sobre a pós-modernidade, a pedagogia das diferenças, os saberes emergentes, é um indício marcante do impactante processo de globalização no mundo e seus reflexos nas macro e micropolíticas, e, na vida humana, redimensionando valores, crenças, hábitos, interferindo quer conscientemente ou não, no modo de viver do homem inserido neste contexto.

Segundo Tomaz Tadeu (1993), “a condição pós-moderna é definida por idéias mais gerais sobre a caracterização social, econômica e cultural de nossa época, principalmente pela negação de pressupostos epistemológicos descritos pelo pensamento moderno (a crença na razão e no progresso, no poder emancipatório da ciência)”. Nesse sentido, o pensamento pós-moderno representa uma reavaliação crítica dos modos modernos de pensamento, questiona as rígidas dicotomias criadas pela modernidade no tocante a realidade objetiva e a experiência subjetiva, o fato e a imaginação, o secular e o sagrado, o público e o privado. Neste cenário pós-moderno, percebe-se uma reação intelectual e moral contra a “camisa de força cartesiana que impusemos a nós mesmos”.

Essa é a tônica presente nos discursos de muitos teóricos que discutem a pós-modernidade e que citamos na parte primeira deste trabalho no item sobre a Educação na pós-modernidade, uma reação contra as dicotomias, a exclusão, os estigmas diversos.

O evento do ciberespaço, dos saberes emergentes, está definitivamente transformando as condições de vida em sociedade, pois cada novo nó na “rede de saberes” em constante extensão, promove informações imprevisíveis.

Segundo Pierre Lévy (1998), o ciberespaço é uma profusão e um labirinto, pois a universalidade traz uma transparência labiríntica, que o autor chama de “universal sem totalidade”, cuja mobilidade e fluidez acolhem todas as opacidades de sentido.

Ora, se saberes emergentes estão proliferando sem fronteiras, os mitos, as crenças, os modos de vida, estão sendo reconfigurados nos seus contextos locais. Ao tempo em que dissemina padrões, universaliza as informações, emergem sentidos diversos, os saberes emergentes, ganham tons e cores, singulares, conforme os espaços onde emergem, os grupos que se articulam, trazendo, pois, razões próprias para existirem.

É neste contexto, que o global e o local dialogam e permutam entre si uma diversidade constitutiva. É importante, neste cenário, sabermos conviver com as diferenças, com as incertezas, com a (des)ordem, que de certa forma desestabilizam práticas acadêmicas ou não, já consolidadas, flexibilizando abertura de espaços para reflexão não-padronizados, no qual o diverso e o aleatório possam ser acolhidos, onde razão e emoção possam conviver, onde convenções e intenções se entrelaçam e “dado” e “novo” emergem pela necessidade dinâmica de circularidade do saber. Dentre esses saberes emergentes, tivemos as histórias de leitura dos idosos, que, no contexto local da cidade de Jacobina, se faz publicizar no cenário maior, nos “espaços” que circundam ao nosso redor.

Acolhermos esses saberes trazidos pelos idosos é estar atendendo ao diálogo convidativo da *pós-modernidade* que busca catalisar e disseminar o convívio na diversidade – os saberes emergentes da 3ª idade jacobinense através de suas fabulações e histórias de leitura. Sem sombra de dúvida, a contribuição da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais no ano de comemoração dos seus 75 anos, ao propor a realização da 3ª semana do conhecimento, no mês de novembro de 2004, escolhendo

como temática central “Saberes Emergentes”<sup>22</sup>, a qual busca traduzir o permanente processo de inquietação e reconstrução vivenciado pela comunidade universitária, por entender que a temática selecionada coloca em debate convergências e discrepâncias entre conhecimento científico e fé religiosa, integra ainda indivíduos e saberes circulantes dos vários segmentos e instâncias sociais, inclusive da UFMG, que se compromete com os valores científicos e sociais, seus múltiplos olhares e dizeres, conforme registra no texto que justifica a temática escolhida. Exatamente por dialogar com a nossa proposta e a nossa necessidade de dar visibilidade aos saberes dos idosos, se faz necessário conhecermos panoramicamente, o cenário da pesquisa, Jacobina e seus idosos.

Outro evento que marca a discussão sobre os saberes emergentes foi o I SIES-Seminário Interdisciplinar de Estágio Supervisionado do Campus IV/ UNEB<sup>23</sup>, realizado no período de 17 a 21/05/2004, com a temática “A formação docente no Contexto dos paradigmas emergentes”, que dialogou com os resultados de pesquisas dos Cursos de Letras, História e Geografia, como atividade do Estágio Supervisionado, oferecendo cursos de extensão à comunidade, contemplando entre suas clientelas: idosos, movimentos de mulheres, entre outras, contribuído assim, para o reconhecimento da diversidade, fazendo com que a instituição integre-se cada vez mais com a comunidade, discutindo nesse bojo a formação do pesquisador na graduação, comprometido com um recorte especial na construção do saber, consagrado pelo pluralismo das discussões que agrupa os três aspectos fundamentais da vida acadêmica em uma universidade pública: ensino, pesquisa e extensão.

---

<sup>22</sup> Para maior informação ver o site [www.ufmg.br](http://www.ufmg.br), na página da 3ª Semana do conhecimento.

<sup>23</sup> Para maior aprofundamento ler cadernos de resumos do I SIES - Seminário Interdisciplinar de Estágio Supervisionado. Jacobina, Artes gráficas, 2004.



### **5.1. O cenário da pesquisa, os idosos e os saberes emergentes – uma interface plural.**

A pesquisa de campo das histórias de leitura dos idosos jacobinense foi realizada na cidade de Jacobina, estado da Bahia, localizada no Piemonte da Chapada Diamantina (segundo classificação do SEI / SEPLANTEC), na zona noroeste, a 330 km de Salvador, capital do estado.

O clima da cidade é oficialmente o semi-árido, mas devido a umidade da mesma, já que está entre as cidades mais úmidas do semi-árido, o seu clima predominante é o semi-úmido, com um índice pluviométrico de pouco mais de 700 mm (igual ao de Paris), sendo ultrapassado apenas pela cidade de Caém que é pouco mais úmida, localizada a 30 km de Jacobina.

A cidade é conhecida como a Cidade do Ouro e também cidade Presépio, uma vez que é uma cidade “intermontana” situada nos contrafortes das serras de Jacobina. Fica num vale, rodeada por belas e enormes serras, dando-nos a imagem dum rico santuário: presépio natural.

A população de Jacobina é de aproximadamente 76 mil habitantes de acordo com o senso realizado em 2000<sup>24</sup>. Historicamente, Jacobina desde a sua criação em 1720 teve como base econômica a mineração (ouro principalmente), tendo a indústria extrativa direcionada para o setor mineral, sendo o comércio atacadista e varejista um peso expressivo na renda municipal. De acordo com o Plano Diretor (1999), Jacobina é considerada uma cidade boa para se viver por 46,7% dos entrevistados. É nesse cenário de serras, vales, cachoeiras, com pessoas diversas, que a pesquisa foi desenvolvida. Dos idosos participantes da pesquisa, sete são participantes do Centro de Convivência do Idoso, situado na Avenida Nossa Senhora da Conceição, no bairro da Caeira, cujos objetivos essenciais da instituição são: promover a socialização entre os idosos, realizando atividades que proporcionem o bem-estar físico e psíquico, e o lazer, de forma a sentirem-se úteis à sociedade e felizes consigo mesmo.

---

<sup>24</sup> Fonte: IBGE / DPE / Censo 2000. Disponível no site [www.ibge.com.br](http://www.ibge.com.br).

O Centro de Convivência dos Idosos foi fundado em 25/02/2000 na gestão do Prefeito Municipal Dr. Leopoldo Moraes Passos, tendo como primeira dama a senhora Valdice Castro, até então diretora da referida Instituição.

Abrigou em seu 1º ano de fundação cerca de 50 idosos. O referido centro atualmente possui cerca de 240 participantes de ambos os sexos (cadastrados, fora os que vão esporadicamente). A idade permitida para ingresso no centro é de 60 anos, podendo freqüentar os chamados idosos precoces, que freqüentam o centro por se sentirem solitários e com depressão.

Por se tratar de uma instituição sem fins lucrativos, é subsidiada pelos recursos municipais e estadual, além das doações particulares. Alguns profissionais que realizam atividades diversificadas com os idosos são colaboradores/ voluntários, não recebem “*pro labore*”, salvo as contratações temporárias pela prefeitura, para projetos a serem realizados com os idosos, além da professora concursada pela prefeitura.

Quanto à infra-estrutura o Centro de Convivência, pode ser considerado muito bom, pois as instalações são bem ventiladas, limpas, novas, com salas ambientes para ginástica, bordado, dança, cursos (leitura e escrita), costura, sala de aula, área de lazer, salão de beleza, copa, cozinha, todos bastantes organizados, arejados, limpos e bem iluminados<sup>25</sup>.

Neste espaço do Centro de Convivência, realizou-se a pesquisa de campo com os sete sujeitos-leitores que durante vários meses, (des)velaram-se a cada conversa, (entre)vistas e encontros.

Considerando os dados oficiais sobre os idosos brasileiros e seus perfis, percebemos que a 3ª idade jacobinense também se enquadra no perfil apresentado pelo Censo 2000<sup>26</sup>, salvo algumas particularidades.

Entre as capitais brasileiras, Rio de Janeiro e Porto Alegre se destacam com as maiores proporções de idosos representando respectivamente, 12,8% e 11,8% da população total nesses municípios. Em termos absolutos, o censo contou com quase um

---

<sup>25</sup> Dados fornecidos por Simone Souza da Silva Carvalho, funcionária do Centro de Convivência dos Idosos em entrevista realizada em dezembro de 2004

<sup>26</sup> Fonte: IBGE / Perfil dos Idosos / Censo 20004.

milhão de idosos vivendo na cidade de São Paulo, registrando o menor número no Maranhão.

Analisando-se cada área isoladamente, observa-se que em 1991, 45,8% dos idosos responsáveis que viviam na área urbana, recebiam até um salário mínimo, passando em 2000 para a proporção de 39,8%. Já na área rural, a proporção de idosos responsáveis que recebiam até um salário mínimo, passou de 72,3% em 1991 para 65% em 2000.

Embora a renda proveniente do trabalho seja, em geral, responsável pela maior parte da renda familiar, os dados mostram que em relação aos idosos, os rendimentos da aposentadoria representavam o principal componente de renda (54,1%).

Nas áreas rurais, ainda sobre o rendimento, a diferença mais significativa é da região Norte, cujo rendimento dos idosos rurais do Amazonas, corresponde a 54% do mesmo rendimento de Rondônia. Em seguida, a região Sudeste, apresenta em média 63,7% (idosos do meio rural de Minas Gerais). Já as regiões Sul e Nordeste apresentam maior homogeneidade entre as Unidades da Federação. Entre as regiões, também há desigualdades, o menor rendimento em áreas rurais do Nordeste é de (R\$ 198,00 reais), o que equivale a 36,3% do rendimento na área rural das regiões Sul e Sudeste. Os estados do Nordeste têm menores rendimentos, com destaque para o Maranhão, onde os idosos recebem, em média R\$ 287,00 reais.

Jacobina não fica tão diferenciada desses dados, haja vista que os idosos da nossa pesquisa são aposentados e recebem R\$ 261,00 reais mensal, conforme a correção atual do salário mínimo, sendo, portanto, a aposentadoria, a principal renda dos mesmos.

Os dados também revelam um quadro de disponibilidade no tocante aos domicílios dos idosos. Em dados do Censo de 2000, 56,8% dos domicílios possuem saneamento adequado, isto é, com escoadouros ligados à rede geral ou fossa séptica, com água proveniente da rede geral e com lixo coletado. Em 2000, essa proporção de 56,8% representou um aumento de 26% em relação a 1991. Na região Norte o índice de saneamento atinge apenas 24%, acirrando assim, as disparidades regionais.

Em relação à educação, o censo revela um aumento de 16,1% na alfabetização de idosos no país. Considerando esse percentual, fica evidente o divisor de águas nas regiões Norte e Nordeste, sendo, portanto, um percentual pouco significativo em relação ao total geral do país.

É nesta interface plural de discrepâncias socioeconômicas, crenças, valores e saberes que os idosos jacobinenses trouxeram através de suas sapiências, suas histórias de vida/de leitura, as memórias passadas, o devir, o sonho e as esperanças de que o idoso seja cada vez mais valorizado socialmente, pessoalmente e, de fato, traduza os seus anseios de forma articulada em prol de uma vida mais digna e mais feliz.

Os idosos com os quais trabalhamos retrataram seus perfis, sonhos, medos, limitações, acolhidas por nós como potencialidades e características humanas que nos formam ao longo do tempo da existência. No item perfil dos leitores da 3ª idade, os mesmos foram melhor (des)velados para nós: pesquisadores e leitores. Portanto, confirmam ao longo do trabalho.

Sem qualquer pretensão de esgotar tão rica temática dos saberes emergentes, buscamos entrelaçar os fios entre o local e o global, a fim de que possa emergir em diferentes e propícios ambientes, a circularidade dos saberes dos idosos, dos índios, da rezadeiras, dos ciganos, dos homossexuais, das crianças, numa rede polifônica que se traduz em desafios cotidianamente materializados.

## **Segunda Parte - O tripé da pesquisa: Caminhos teóricos, afetivos e metodológicos: imbricações necessárias**

“Todo ponto de vista é apenas a vista de um ponto”. (Leonardo Boff, 2002).

### **6. A metodologia da investigação - itinerários percorridos.**

A partir do problema em estudo, e considerando os tipos de pesquisa qualitativa existentes, optamos por percorrer o itinerário do paradigma interpretativo, uma vez que se percebe e entende a realidade como uma construção de sujeitos, conflituosa e contraditória, com interações e representações, cujas relações multirreferenciais refletem as relações histórico-sociais com interesses múltiplos, individuais e coletivos.

Para que situemos melhor o *locus* do nosso trabalho, é fundamental explicitarmos os conceitos com os quais trabalharemos. Ao tratarmos de **História de Leitura**, estaremos utilizando o conceito de Robert Darnton (1990 e1995). Para ele, toda História tem uma Leitura, mas como recuperá-la? Apesar de uma volumosa literatura sobre a psicologia dos leitores, textologia, fenomenologia, a leitura continua sendo misteriosa. Como os leitores entendem os sinais na página impressa marcando o texto? Quais são os efeitos sociais dessa experiência? A história de leitura terá que levar em conta a coerção do texto sobre o leitor, bem como a liberdade do leitor com o texto.

Se é possível retomarmos grandes releituras do passado; por outro lado, deveríamos reconstruir boa parte do contexto social da leitura. Ao discutirmos **Memória**, estaremos fazendo a partir dos estudos de Eni Orlandi (1993), ao explicitar sobre os discursos fundadores e memória, o faz a partir da perspectiva da Análise do Discurso, tendo como subsídio os estudos de Pêcheux (1988). Para Eni Orlandi (1995, p.12) “a memória histórica se faz pela filiação, aquela na qual ao significar, nos significamos”. No alargamento do sentido, **História e Memória**, utilizaremos a abordagem de Jacques Le Goff. (1996 p.423). Ele afirma que:

A memória como propriedade de conservar certas informações às quais o homem pode atualizar informações passadas, ou que ele representa como passadas. [...] o processo da memória faz intervir não só a ordenação dos vestígios, mas a releitura desses vestígios. Com o desenvolvimento da escrita estas ‘memórias vivas’ transformam-se em arquivistas.

Em relação à **História de Vida**, teremos como suporte o próprio Le Goff e Clifford Geertz (1989). Geertz (1989, p.31) assim se pronunciam:

Na descrição etnográfica o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida, que consiste em tentar salvar o dito num discurso, com a possibilidade de fixá-lo em formas pesquisáveis.

Salvar o dito no discurso, fixá-lo para interpretar, foi o nosso propósito ao ouvir as memórias e fabulações dos idosos, conforme Le Goff e Geertz *op. cit* sinalizam como tarefas do etnográfico.

O objeto de estudo utilizou como suporte transversal em todo o trabalho, a história oral, reconstruindo a partir das histórias de vida e de leitura dos sujeitos-leitores, reflexões, debates, escuta sensível, que nos permitiu compreender cada história, a partir

da cultura oral numa perspectiva do sujeito inserido historicamente no processo, Esta oralidade, a qual nos referimos e fizemos uso no transcorrer da itinerância da pesquisa de campo, trouxe-nos, à tona, valores e descobertas diante da perspectiva não-linear da escuta, mas, em especial, cujas incompletudes, lacunas, não-ditos, foram sendo significados ao longo das entrevistas, dos círculos de leitura, das análises das produções gravadas a partir das entrevistas, ratificando ao pesquisador, o princípio formativo de que as verdades não são absolutas, fazendo-se necessárias as relativizações das “descobertas” diante do objeto de estudo, buscando assim, a triangulação das fontes Oraís, Escritas, Icônicas, que se apresentam como elementos norteadores da nossa análise.

Neste contexto, alguns autores com os quais dialogamos, de forma fecunda, bricolada e multifacetada, foram:

Bosi (1983), Pêcheux, (1983), Darnton (1985 1990) Freire, (1985), Maingueneau (1989), Burke, (1992), Pulcinelli (1993), Certeau (1994), Chartier (1994), Silva, (1995), Iser, (1996), Le Goff (1996), Geertz (1998), Bakhtim, (2002).

O caminho da nossa metodologia traz como matriz o viés antropológico, uma vez que a Etnografia, como modalidade de investigação, tem como foco de análise a descrição do real cultural de um grupo e busca extrair os significados que emergem nas mais diferentes situações.

É exatamente com real interesse nos saberes dos idosos jacobinenses, que nos propusemos optar pelo recorte etnográfico como possibilidade de um “ponto de vista”, fecundo, como afirma Leonardo Boff na epígrafe, entre tantos outros, uma vez que, as considerações levadas pela nova historiografia se interessam por toda atividade humana. A base da Nova História é a idéia de que a realidade é social ou historicamente construída. Peter Burke (1992 p. 227) afirma: “toda história depende do seu propósito social, devendo levar em conta, portanto, as experiências de vida do informante, as suas reminiscências pessoais”.

Considerando que o etnográfico:

Inscribe o discurso, o discurso social, e o anota, e ao fazê-lo, ele transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em relato que existe nas suas inscrições e que pode ser consultado novamente, é na verdade, a análise cultural, a partir do mapeamento de uma paisagem incorpórea. (GEERTZ, 1998 p. 29).

Fica evidente, portanto, a nossa escolha metodológica e sua pertinência, haja vista a nossa proposta de estudo que será explicitada de forma mais detalhada nas páginas seguintes.

Nesse sentido, as fontes orais (entrevistas) foram utilizadas para, através das narrativas coletadas, analisarmos **os seus ditos e não ditos**, os seus efeitos de sentido. Entrevistamos um número específico de idosos (em Jacobina), de diferentes níveis sociais e de escolaridade, diferentes concepções religiosas entre outros aspectos pertinentes.

Procurou-se compreender, interpretar e explicitar como os sujeitos envolvidos constroem a sua relação com a leitura, sua convivência ou não com textos escritos, o conhecimento adquirido com as diversas práticas leitoras e sua reflexão como leitores, bem como sua imbricação na comunidade na qual estão inseridos, a fim de que o leitor acompanhe de forma clara a nossa trajetória / itinerância ao longo da pesquisa.

Considerando a nossa opção teórica, cabe-nos explicitar com maior abrangência, sobre a antropologia interpretativa, contextualizando neste bojo a etnografia no seu sentido etimológico e, ainda, explicitar um outro fundante da etnografia – a fenomenologia.

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, a etnografia significa “descrição cultural”.

Para os etnógrafos, o termo tem dois sentidos: primeiro - um conjunto de técnicas usadas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; segundo: um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. Daí, afirmarmos que, ao se trazer a etnografia para a educação, realiza-se um ‘recorte etnográfico’, e não uma etnografia no seu sentido estrito, o qual, segundo Wolcott, *apud* (MENGA LUKE, 2001) requer uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas, e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. Para ele, realizamos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

As técnicas etnográficas eram utilizadas até antes da década de 70 quase exclusivamente pelos antropólogos e sociólogos. Mas, a partir de 70, os pesquisadores da

área de educação começaram a fazer uso dessas técnicas, dando lugar a uma nova linha de pesquisa chamada **etnográfica ou antropológica**. A utilização desses termos, no entanto, deve ser feita de forma cuidadosa, haja vista que o processo de transplante para a área de educação sofreu adaptações.

Segundo Clifford Geertz (1997), há dez anos, sugerir que fenômenos culturais pudessem ser tratados como sistemas significativos, capazes de pressupor questões expositivas, o era mais alarmante para os cientistas sociais do que é agora, uma vez que havia, segundo o autor citado, uma tendência a serem alérgicos a qualquer coisa literária ou inexacta.

Sem dúvida, o que o autor expressa revela o reconhecimento crescente de que a abordagem tradicional sempre buscou resultados mensuráveis muito positivos em termos de controle e de verificabilidade. Estas mudanças sugeridas por Clifford Geertz, (*op. cit*) assinalam importantes avanços no campo do conhecimento. A própria penetração dos conceitos de filósofos como Heidegger, Gadamer, Ricoeur, nas Ciências Sociais, implica o crédito de uma ciência não mais unificada.

Assim se pronuncia Clifford Geertz: (1997 p.11).

Mesmo nos seus ímpetos universalistas-evolucionário, difusionista, funcionalista, e, mais recentemente, estruturalista ou sociobiológica - a antropologia sempre teve um sentido muito aguçado de que aquilo que se vê dependente do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo. Para um etnógrafo, remexendo na maquinaria de idéias passadas, as formas do saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros.

As pesquisas e estudos que não trazem mais funções arquivistas, certamente se fundiram com materiais antropológicos, métodos e idéias antropológicas, que, segundo Clifford Geertz (1997 p.11), é representação de um esforço para entendermos ‘entendimento’ diferente do nosso. A esta tarefa, o “entendimento do entendimento”, dá-se hoje o nome de hermenêutica, à qual, o autor citado acrescenta cultural, sendo, de alguma forma, a “teoria e a metodologia da interpretação”.

É exatamente por objetivarmos entender as histórias de leitura na terceira idade, como saberes e dizeres que estão de forma dialética/dialogicamente sendo construídos



por homens e mulheres que são sujeitos histórico-sociais, dotados de sentimentos, contradições e complexidades, que entendemos ser a Etnografia uma possibilidade concreta entre outras, que nos fará enredarmos e nos impregnarmos de suas narrativas, ouvindo-lhes como **legítimos narradores** que são. Ora, a cultura é adquirida; os costumes variam, o mundo é composto por variedades de tipos humanos; precisamos, pois, saber tirar proveito e ir construindo nossas respostas, aos insistentes convites de análises e diálogos. Saber ler os gestos, as hesitações, os não-ditos, percebendo-nos como seres da linguagem, portanto, discursivos e não-lineares. Perceber a palavra como ‘a ponte entre o eu e o outro’, como nos convida Bakhtim (2002), para assim ressignificarmos valores, concepções de mundo, aceitando as diferentes formas de saber e dizer, aceitando que afetamos e somos afetados, aventurarmo-nos a caminhar por outros caminhos nunca antes imaginados, como pesquisador que busca descrever os fenômenos, refletirmos sobre o que afirma Peter McLaren (2000 p.88):

Os etnógrafos, na condição de *flâneurs*, não podem escapar à sua posicionalidade de sujeitos e objetos do olhar. Eles não são removidos transcendentemente da teia confusa de relações sociais que dá forma tanto a eles como observadores, quanto àqueles a quem eles escolhem para observar.

Nesse sentido, segundo Clifford Geertz, (1997) o estudo interpretativo da cultura representa um esforço para aceitar a diversidade entre as várias maneiras que os seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las; já que, se a antropologia interpretativa tem alguma função geral neste mundo, é a de re-ensinar esta verdade fugaz.

A etnografia tem sua base na Antropologia e na Fenomenologia, portanto, empreendermos uma etnografia nas pesquisas em educação e, neste caso, em particular, utilizarmos um recorte etnográfico para tratar do tema Histórias de Leitura na terceira idade jacobinense, traz, em seu bojo, muitos riscos, uma vez que assim como há confluências há também uma não-linearidade e homogeneidade próprias de cada área do conhecimento. No caso da nossa pesquisa, a História, a Antropologia, a Linguagem, a Estética da Recepção, permitiram uma prática de permutas, diálogos, tensões, buscando, de forma relacional, estabelecer um sentido neste “mosaico dos saberes”, numa rede de relações e empréstimos. Este caminho escolhido implicou, sobremaneira, não somente uma abordagem descritiva dos fenômenos sociais, mas também a captação da linguagem

em suas múltiplas formas, permitindo-nos uma implicação com os sujeitos-leitores da pesquisa, na medida em que as suas fabulações e narrativas irromperam novos sentidos, ressignificando sua histórias de vida e de leitores, ouvindo-os, percebendo o efeito da intencionalidade dos sujeitos e não neutralidade do pesquisador no fenômeno observado.

Segundo Heidegger (2002), quando dizemos ser no mundo, não estamos expressando uma determinação geográfica, mas **ser-no-mundo** supõe algo mais abrangente. Significa uma forma de *ex-istir* que é sempre *co-existir*, uma forma de estar presente e de relacionar-se com todas as realidades circundantes [...] “ser no mundo é cuidado”. (HEIDEGGER, 2002, p. 255).

Cuidado é assumido por Heidegger em seus dois sentidos fundamentais interligados, como atitude de solicitude e inquietações pelo ser. A pessoa que tem cuidado sempre se sente afetada e afetivamente ligada ao outro, o que não implica que o pesquisador não necessite estar constantemente numa atitude inquiridora, analítica, dotada de rigor e clareza no seu trabalho de pesquisa.

### 6.1.O Método Fenomenológico

É fundamental situarmos o leitor quanto ao recorte antropológico de pesquisa, como fizemos anteriormente, bem como explicitarmos o outro fundante da etnografia - a fenomenologia. No livro *Ser e Tempo* – parte I, Martin Heidegger (2002) explicita sobre o método de investigação fenomenológico que inspira nossa pesquisa, por entendermos que, no contato com o campo é que veremos insurgir, irromper, aparecer o fenômeno – aquilo que aparece, emerge. Nesta experiência, os sujeitos envolvidos, certamente, se constituir-se-ão.

A palavra “fenomenologia” exprime uma máxima que se pode formular na expressão; “as coisas em si mesmas!” A expressão “fenomenologia” diz, antes de tudo, um conceito *de método*.

O termo tem dois componentes: *fenômeno e logos* que remontam a étimos gregos. Exteriormente o termo fenomenologia corresponde à ciência da vida, da sociedade. Seria, portanto, a ciência dos fenômenos – diz o que se mostra, o que se revela, traz para

a luz do dia. Heidegger (1997, p.60) afirma: “o que assim produzido anuncia, mostra-se, sem dúvida, em si mesmo, embora o encubra em si mesmo”.

No componente “*logos*”, o significado básico é discurso, mas também interpreta-se por razão, juízo, conceito, fundamento, relações entre outros.

O discurso, como explicita Aristóteles, *apud* (HEIDEGGER, 2002), deixa e faz ver a partir daquilo sobre o que discorre. Examinado-se, corretamente, os resultados da interpretação, de *fenômeno e logos*, segundo Heidegger (2002), salta aos olhos a íntima conexão que os liga – deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo. É este o sentido formal da pesquisa que traz o nome de fenomenologia.

Daí, concluímos, a partir da reflexão de Leonardo Boff (2000), que o dado original não é o *logos*, a razão e as estruturas de compreensão, mas sim *o pathos*, o sentimento, a capacidade de simpatia, de empatia, de com-paixão, de dedicação e de cuidado com o diferente.

Podemos dizer, a partir das reflexões de Boff, que a razão não é tudo, nem explica tudo. Ela remete a algo mais fundamental e originário que é o sentir-se afetado e afetar-se. Martin Heidegger (2000, p.256) afirma: “a base última da existência é o seu ser-no-mundo-com-outro”.

No nosso entendimento, seria apreender os objetos de tal maneira que se deve tratar de tudo que está em discussão numa demonstração e procedimentos diretos. A fenomenologia é necessária justamente porque, de início, e, na maioria das vezes, os fenômenos não se dão. É a partir daí que o sentido metódico de descrição fenomenológica é percebido pela interpretação. Para usar uma expressão de Clifford Geertz (1997, p.10) “uma descrição densa” que nos permita permutas, construção de sentido, interlocução com os **sujeitos-leitores**.

A hipótese qualitativo-fenomenológica determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem entender o referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. Nesse sentido, o pesquisador deve buscar meios para entender o significado latente dos comportamentos.

Fica evidente que um dos grandes desafios da abordagem etnográfica consiste nas tarefas exercidas pelo observador. As habilidades desse profissional são complexas.

Dentre as principais características do etnógrafo são: fruto de experiências nessa área, deve ser uma pessoa capaz de tolerar ambigüidades, guardar informações, ter autodisciplina, inspirar confiança, ser capaz de trabalhar sua própria personalidade, ser sensível a si e aos outros, madura e consistente.

Depois de apresentados os caminhos teóricos, enredaremos-nos nos recursos teóricos utilizados na nossa itinerância em campo, os quais estiveram imbricados aos metodológicos e afetivos, na construção coletiva de interpretações que emergiram de forma dinâmica, complexa, engenhosa, intrigante e desafiante, durante os mais de três meses de idas e vindas ao Centro de Convivência dos Idosos, à residência dos sujeitos-leitores da comunidade, participantes da nossa pesquisa.

Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar a realidade no seu dinamismo e complexidade, contendo, aí, toda complexidade também de seu objeto de estudo, em sua realização histórica. Nesse sentido, o conceito de casualidade que apontava para a busca de um fluxo linear entre variáveis independentes e dependentes, também não responde mais à percepção do pesquisador atual atento à complexidade da teia do seu objeto de estudo e das variáveis que agem no campo educacional. Em educação, ocorre, em geral, a múltipla ação de inúmeras variáveis, agindo e interagindo ao mesmo tempo. Essa maneira de se fazer pesquisa em educação, nas últimas quatro décadas, corresponde ao que se convencionou chamar de **paradigma positivista**. Paradigma, por indicar uma espécie de modelo, de esquema, de maneira de ver as coisas e explicar o mundo. Feitas as explicitações do *locus* de onde falamos, explicitaremos algumas características das pesquisas qualitativas e quais as técnicas que utilizaremos para dar suporte às nossas interpretações, bem como trilharemos por caminhos coerentes com a metodologia adotada - *a nosso ver*, pois deve haver outros tão pertinentes quanto os que aqui iremos elencar de forma explicitada.

Em primeiro lugar, as autoras Menga Ludke e Marli André (1982) dão as características básicas da pesquisa qualitativa a partir dos estudos realizados por Bogdan e Biklen (1982). A primeira característica diz respeito ao **ambiente natural** como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Este tipo de estudo é também chamado naturalístico. A segunda

característica é que **os dados coletados são predominantemente descritivos**. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, trazem fotografias, entrevistas transcritas, depoimentos, documentos variados.

As terceiras e quartas características dizem respeito **ao processo da pesquisa** e ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Esses fatores deverão ser focos de interesse do pesquisador, observando como determinado problema se manifesta e quais suas interações cotidianas. É necessário considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, iluminando assim, o dinamismo interno das situações. A quinta característica diz respeito à **análise dos dados**, que tende a seguir um processo indutivo, uma vez que o pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem as hipóteses definidas antes do início dos estudos, mas em consolidar suas abstrações e inspeções a partir da imersão do pesquisador no campo. É relevante destacar aqui que o fato de não existirem *a priori* hipóteses ou questões formuladas, não implica não existir um quadro teórico que oriente a coleta e análise dos dados.

Nesse sentido, os recursos técnicos a serem utilizados foram:

- *História Oral* – É difícil defini-la em poucas palavras, pois se trata de uma prática muito dinâmica, criativa, além de nova. Dentre tantos conceitos, utilizaremos o seguinte, utilizado por Bom Meihy (2002, p.13) que diz:

É um **recurso moderno** usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história.

Fica evidente conforme sinaliza na citação supra, que a História Oral é muito mais que um recurso, é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração do projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. Na História Oral, o projeto prevê: planejamento da condução das gravações, análise, autorização dos sujeitos entrevistados para uso e publicação das entrevistas, entre outros cuidados. Ela exige rigor, procedimentos específicos, organização. Seríamos ingênuos se pensássemos que apenas pelo fato de realizarmos entrevistas ou filmagens, estaríamos fazendo História Oral.

É preciso não confundir História Oral com Oralidade. A oralidade é um conjunto amplo de expressões verbais e compreende uma gama de manifestações sonoras. História Oral é um procedimento específico e, sobretudo, organizado, como já foi enfatizado. É o resultado de entrevistas indicadas em projetos previamente existentes.

O pesquisador poderá utilizar-se de recursos verbais garantidos em gravações para (captar gestos, expressões faciais, riso, lágrimas etc), dar sentido ao que foi expresso na entrevista, através de outras linguagens. É a triangulação dos recursos citados que nos faz melhor interpretar as informações coletadas.

Nesta pesquisa, por exemplo, uma das nossas esgratégias foi utilizarmos técnicas de vídeo e da fotografia para enriquecer um maior número de informações diferenciadas do uso da linguagem pelos sujeitos-leitores, a fim de dialogarmos mais intensamente com o surgimento de alguns aspectos que podem evidenciar mais que outros – integrar os discursos para melhor explorarmos o fenômeno. Assim, toda a pesquisa estará de forma transversalizada fazendo uso da História Oral, uma vez que, conforme assinala Bom Meihy (2002 p.20):

Sem dúvida é a humanização da vida social que amolece os corações e miolos dos que aprenderem que a História Oral é feita pelas pessoas comuns, com sentimentos, paixões, idealizações, qualidades e defeitos.

Queremos, com a nossa pesquisa, trazer à tona a voz dos leitores através deles mesmos, deixar que a singularidade do sujeito se inscreva a partir de suas memórias individuais e coletivas. Consoante Bom Meihy (2002), uma análise dos documentos escritos é uma via indireta, são sempre “sobre eles” que falamos e nunca “deles”, uma vez que o documento exerce papel de filtro que tende a considerar os fatos socioeconômicos e não os comportamentos subjetivos.

- *Entrevistas abertas ou aprofundadas* - A entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados dentro da perspectiva das pesquisas qualitativas. É uma das principais técnicas de trabalho em quase todas as pesquisas das ciências sociais.

O caráter de interação que permeia a entrevista favorece uma atmosfera dialogante, uma mediação interpessoal entre os interlocutores, fluindo, assim, de forma autêntica, as informações. Ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos pessoais, assim como temas

de natureza complexa. Pode ainda permitir o aprofundamento de questões e pontos levantados por outras técnicas de coleta mais superficial como o questionário. Ela permite correções, esclarecimentos, e adaptações que a tornam, sobremaneira, eficaz na obtenção das informações desejadas. A liberdade de percurso está na entrevista **não-estruturada** ou não padronizada que permite um diálogo intenso entre os sujeitos envolvidos, bem como uma escuta sensível ao que o outro tem a dizer.

- *Práticas Leitoras* - Entendemos por práticas leitoras “as diversas modalidades e convivências com a leitura, do deciframento à construção do sentido”. (DAUSTER, 1994). Entre elas, incluem-se as divulgadas pelo PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura (1998), tais como: círculo de leitura, conversa afiada, leitura dramatizada, contação de histórias, leitura de estórias, encontro com leitores entre outras.

O *círculo de leitura* consiste numa prática leitora que previamente escolhido texto, local e clientela, os convidados lêem de forma partilhada, coletivizando o saber, confrontando vozes, experiências, com a finalidade de aprender (socializar) a leitura. O leitor guia deve conhecer o texto, filme, quadro que trouxe para lerem na data e horário marcado, mas sem jamais impor a sua leitura ao outro, nem também qualificar as leituras feitas. Ele irá “amarrando” as falas de forma a não deixar a discussão tomar outro rumo e se perder; voltando ao texto e buscando as relações externas que o mesmo suscitar, a intertextualidade e as diversificadas leituras e efeitos de sentido surgidos.

A *contação de estória* é uma prática antiga. Desde a Idade Média e até anteriormente em tempos mais remotos sobre a Índia Antiga, há relatos sobre a contação de estórias 5000 a.C. As narrativas, consideradas como primeiras, dizem ter origem matriarcal. As histórias milenares que falavam da floresta negra, rato/leão, bruxas, maldições. Entretanto, quando surge um novo modelo de sociedade, cujo patriarcalismo é fundante, passam a predominar o ódio, luta, traição amores, mortes.

É importante saber que o contador de história era poeta, historiador, mago, líder. E que a sociedade, antes da escrita, guardava sua cultura através do relato; são as chamadas sociedades mnemônicas. Nesse sentido, os contadores de história eram importantíssimos e as histórias tinham funções marcadamente importantes nas comunidades. Funções didáticas, cunho educativo, além disso, serviam de instrumento

de coesão social. As narrativas têm poderes extraordinários, tal como fez **Sherazade**, a princesa persa que escapou da morte, inventando mil histórias ao rei Sahariar, o narrador, utilizando-se de máscaras, disfarça, assume papéis, cria personagens que, por sua vez, usam máscaras também.

Aos poucos, desvendamos as máscaras e vamos nas malhas da rede, tecendo os fios da estória. Há máscaras postas pelo narrador para que nós, leitores, não vejamos tudo de uma vez, contentemos com as frinchas da linguagem, que, no percurso da leitura, vamos desvelando.

O contador de história continua fazendo o seu papel na sociedade contemporânea: resgate da linguagem perdida. Na contação, o mais importante não é o contador, mas o texto. Segundo Celso Sisto (1992), é pensando na troca que se prepara uma sessão de histórias. Durante a história, há só a história falando por si mesma. Nesse momento, espera-se que o público avisado queira o desfrute, a fantasia.

O contador, portanto, deverá ter clareza do que pretende atingir. Se o objetivo é apenas lúdico, se é despertar sentimentos diversos e informações, se é terapêutico, se é promover integração sócio-cultural - para cada objetivo, há um procedimento e encaminhamentos diferentes a serem escolhidos pelo contador.

Vale salientar que o contador tem sua importância, uma vez que ele é o instrumento mediador entre o texto que conta e a platéia, mas como afirma Celso Sisto: (1992, p. 3) “um contador de histórias é também um agente de sua língua. Por isso, a correção, a clareza, a eliminação de vícios de linguagem e a preservação da literalidade do texto, devem fazer parte de suas preocupações”.

O contador não deve fazer a paráfrase do texto, após tê-lo lido; deve saber na íntegra, de cor (de coração), passa a ser autor do que está contando. Traz de dentro de si e leva para dentro do leitor. Por isso, a paixão pelo contar vai permitir ao contador a passagem da história de forma vibrante. Daí, a referência em falar da importância do texto no ato de contar, e não a ênfase no contador, uma vez que, conforme assinalamos, tem também sua especificidade e importância frente à sessão de contação. Não há aqui o desmerecimento à figura do contador ao falarmos da importância do texto, ao contrário, estamos explicitando o papel do mesmo. Mais uma vez Celso Sisto (1992, p.3) afirma que: “a palavra por sua força demanda gestos e expressões que surgem de forma



orgânica, contínua, nunca como ruptura . Essa preparação do contador é prévia e solitária. É como a edição de um filme.” Realizar a *leitura da história* é diferente, você lê a história para os interlocutores observando: ritmo, entonação, respiração, imagens. É fundamental ouvir o outro. Ler em voz alta é predominante, pois o referencial de uma leitura bem realizada é, sem dúvida, o professor ou facilitador.

*A leitura dramatizada* é, de antemão, programada. O professor e/ou facilitador divide as partes do texto para cada participante e pede aos leitores que leia atentamente em casa para que eles apresentem. Os participantes não precisam decorar, mas dar vida a cada fala, fazer a leitura oral e gestual conjuntamente, enfatizando gestos e posturas dos personagens.

As práticas leitoras citadas convergem para a partilha, o ouvir o outro, o ritmo, a sonoridade, o prazer, a fruição e os questionamentos advindos do ato de ler. Daí, a escolha de práticas leitoras como mais um caminho a ser percorrido junto com os sujeitos-leitores. Certamente, elas permitir-nos-ão maior inserção e enriquecimento das narrativas para além da observação participante. Por isso, a nossa opção por utilizarmos práticas leitoras como mais uma possibilidade de diálogo e escuta das vozes dos outros que, como cada um de nós, têm muito a contar. À medida que os encontros com os sujeitos-leitores envolvidos forem acontecendo, escolheremos uma das práticas explicitadas, conforme a necessidade.

Dentre os principais objetivos da pesquisa, já explicitados ao longo dos primeiros capítulos, tais como: compreender, analisar e traçar as histórias de leitura na 3ª idade: memórias individuais e coletivas, identificando os tipos de leitura que são realizadas pela 3ª idade jacobinense, buscando, ainda, observar o imbricamento das memórias individuais, coletiva e oficial nas narrativas e fabulações trazidas pelos sujeitos-leitores e seus efeitos de sentido, foram utilizados os recursos técnicos apresentados com a finalidade de melhor apreender o nosso objeto de estudo.

Iniciamos os trabalhos de campo com a apresentação do projeto através da leitura cinematográfica de Ana e o Rei, de forma a garantir que os idosos presentes (ver anexo nº 04) pudessem, após o círculo de leitura realizado, a partir da leitura cinematográfica Ana e o Rei e da contação de história intitulada A História de Rose, (anexo nº 05), pudessem livremente manifestar-se quanto à participação ou não na pesquisa, uma vez

que somente 10 idosos (sexo masculino/feminino) fariam parte da mesma, num total de mais de quarenta idosos presentes.

Nesse sentido, definimos o número de 10 (dez) leitores, (sexo masculino e feminino), participantes das seguintes Instituições: Casa de Convivência do Idoso, Abrigo dos Velhos. Nesta, os idosos moram, enquanto que, na primeira, eles apenas passam o dia e, à tarde, retornam aos seus lares. Teremos também, como participantes, sujeitos-leitores da comunidade que foram escolhidos por sua importância na mesma como pessoas que conhecem muito a cidade, têm uma história de vida permeada de fabulações e participações em diversos acontecimentos sociais, como também o anônimo, que é leitor e, como todos os outros, tem muito a contar. Queríamos dialogar com leitores de diversos perfis, quanto à escolaridade, inserção social, religião, entre outros, a fim de nos possibilitar uma maior riqueza de histórias de leitura.

A escolha dos sujeitos-leitores realizou-se através da amostragem não probabilística intencional, uma vez que a escolha foi feita pelo pesquisador, levando em consideração a importância dos sujeitos-leitores para a pesquisa em questão, conforme já explicitamos.

No círculo de leitura realizado com todos os idosos, emergiram interessantes aspectos relacionados a estudo, leitura, amor de Ana e o Rei, namoro, netos, velhice, tempo transcorrido / experiências de vida, sofrimentos, deixando vir à tona, diferentes percepções quanto à História de Rose e suas vidas e às analogias feitas entre o amor de Ana e o Rei e suas vidas amorosas. Para melhor percebermos os sentidos surgidos com a leitura cinematográfica e contação de história, também gravamos em VHS os gestos, os silêncios e olhares que muito sinalizaram o quanto as cenas e partes da leitura cinematográfica foram sendo significadas por cada sujeito-leitor.

Na segunda etapa do campo, realizamos as entrevistas abertas e/ou aprofundadas com os sujeitos-leitores escolhidos de forma produtiva, enriquecedora e inúmeras vezes empolgantes e inusitadas pela sapiência observada nas fabulações desses legítimos narradores que, de forma singular, nos permitiram adentrar em sua narrativas e memórias.

Na itinerância do campo, surgiu um imprevisto, não difícil de solucionar, mas nos fez redimensionar os *locus* antes definidos, o Centro de Convivência do Idoso e o

Abrigo dos Velhos, além de 02 pessoas da comunidade. No primeiro encontro com os idosos do Abrigo dos Velhos, percebemos que seria impossível ter alguns deles como sujeitos da pesquisa, uma vez que a situação de apatia, senilidade, desmotivação em que se encontravam não dava aos mesmos o menor ânimo para falar, contar suas histórias. Tão envolvidos estavam em suas próprias dores, lamentações, tristezas e descrenças – um quadro triste e desolador, haja vista que as tentativas de diálogo com alguns idosos foram infrutíferas, fazendo com que escolhêssemos mais um participante da comunidade e mais um do Centro de Convivência do Idoso, a fim de contarmos com os 10 sujeitos-leitores previstos, ficando assim, com apenas dois *locus* e não mais três como idealizado no Projeto de pesquisa.

Nas etapas seguintes de campo, realizamos observações participantes dos sujeitos-leitores nas atividades através dos Círculos de leitura, leitura dramatizada, contação de estórias, como atividades propostas pelo Estágio Supervisionado do Colegiado de Letras da UNEB na modalidade de Curso de Extensão, tendo como ministrante uma aluna do 8º semestre do referido curso, cuja supervisora de Estágio era a pesquisadora do projeto em questão, professora Ana Lúcia Gomes da Silva.

A preferência para atuar nas atividades, como observadora-participante, não prevista no projeto, nos permitiu maior distanciamento para analisar mais e questionarmos/ mediarmos as atividades de forma esporádica sem conduzir as mesmas, tendo maior oportunidade de observar detalhes, gestos, falas que deixariam de ser apreendidas, se tivesse, eu mesma, conduzindo tais práticas leitoras. Entretanto, vale salientar, que participamos ativamente nas escolhas, elaborações, seleções das atividades e planejamento em geral de todo o Curso de Extensão intitulado Literatura Oral e Popular: ressignificando os saberes e dizeres dos idosos jacobinense.<sup>27</sup>

A nossa itinerância buscou trilhar, investigando, de forma minuciosa, as questões que foram emergindo a cada encontro, tendo consciência de que não foi possível

---

<sup>27</sup> Entre as inúmeras clientelas e propostas de Curso de Extensão discutidas na sala de aula na disciplina Estágio Supervisionado do Curso de Letras, a aluna Suely Cristiane escolheu trabalhar com os do Centro de Convivência do Idoso – *locus* da minha pesquisa, tendo a supervisão de todo o curso feita por mim como supervisora do Estágio. Dentre os participantes do Curso de Extensão citado, tivemos a maioria dos sujeitos-leitores da pesquisa, presentes no mesmo. Dessa forma, o curso foi mais um ganho significativo aos nossos encontros com os sujeitos-leitores, proporcionado-nos partilhas significativas. A carga horária total do Curso foi de 30h. No capítulo que traçaremos sobre as histórias de leitura, explicitaremos as análises realizadas pelos sujeitos-leitores nas atividades propostas pela ministrante do Curso de Extensão.

abranger o quadro complexo de categorias surgidas a cada leitura das entrevistas, que foram, de forma particular, horas e horas a fio, a escuta sensível das histórias dos narradores que sabiamente nos envolviam em suas fabulações. Seria necessária, portanto, outra pesquisa para aprofundar mais e mais o nosso olhar sobre essas manifestações textuais. Destarte, recortes foram feitos, viés escolhidos, a fim de “perseguir” o rigor da análise e “concluir” a pesquisa em tempo hábil.

Aos poucos, o (des)velamento dos dados construídos ao longo do convívio em campo, vão dando ao pesquisador a certeza da complexidade e incompletude da linguagem e da natureza humana. Assim, os sujeitos e os sentidos também são caracterizados por sua incompletude num ir e vir que se eternizam numa permanente busca, numa atitude de constante indagação que nos põe ativamente no mundo interagindo com ele.

## **6.2. Histórias de Leitura na 3ª idade – imbricamento efeitos de sentido das memórias individual, coletiva e oficial.**

*“A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento de nossa memória, que graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros quer nas bibliotecas”.*  
(Jacques Le Goff, 1996)

Para falarmos das histórias de leitura na terceira idade - imbricamento/efeitos de sentido nas memórias individual, coletiva e oficial, é fundamental explicitarmos os conceitos de diferentes memórias a partir dos estudos realizados nas Ciências Humanas (fundamentalmente na História e na Antropologia). Jacques Le Goff afirma que (1996, p. 423): “a memória tem a propriedade de conservar certas informações, remetendo-nos a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele represente como passadas”.

Robin, em conferência no Instituto de Educação e Linguagem - IEL/UNICAMP (23.08.94)<sup>28</sup>, ao fazer o inventário dos tipos de memória, chama de ‘memória oficial’

<sup>28</sup> In: Educação, leitura e participação. Julho 2000. UNICAMP, Campinas.

aquela memória nacional, bem institucionalizada e ritualizada nos arquivos, museus, bibliotecas. Diferentemente, a ‘memória erudita’ corresponde grosso modo, ao trabalho do historiador; ‘a contra – memória’, por sua vez, é a dos excluídos, cuja especificidade do lugar da fala foi sistematicamente apagada. E, por fim, a ‘memória ficcionalizante’, que representa coletivamente as lembranças de uma geração. Segundo Halbwachs (1950), “não é possível reviver a memória com total preservação, uma vez que a ‘memória individual’ é afetada pela memória da coletividade”. Daí, percebe-se o papel preponderante da linguagem ao socializar esta memória, até porque o papel da memória passa a ser diferenciado a partir do surgimento da escrita. Durante muito tempo, no domínio literário, a oralidade continua ao lado da escrita e, a memória é um dos elementos constitutivos da literatura medieval. Todavia, nestes tempos, o escrito desenvolvia-se a partir do oral, havia um equilíbrio entre memória oral e memória escrita, intensificando-se o recurso ao escrito como suporte para a memória.

Como a memória urbana era constituída a partir dos arquivos e inventários, multiplicaram-se as listas, as cidades, os glossários, entre outros. É exatamente a imprensa que revoluciona, embora lentamente, a memória ocidental. No século XIX, percebe-se um afastamento da arte da memória. Segundo Le Goff (1996), “todas as aventuras singulares que a recordação individual encerra na particularidade de um segredo, são banidas. O álbum de família exprime a verdade da recordação social”.

Fica evidente, portanto, que, ao tratarmos de memória, individual, coletiva e oficial, estaremos percebendo nas narrativas de cada sujeito leitor da 3ª idade a confluência, o imbricamento dessas memórias, de forma a ressignificar cada uma delas, pois, como nos afirma Bethânia Mariani (1997 p.3), “no processo desencadeado pela memória, há o retorno de um tempo e lugar outro. Produz sempre um deslocamento e alteração”. Nesse sentido, cada vez que a memória é mobilizada, há aí um deslocamento do sujeito que revive, narra, ressignifica as suas lembranças. Até porque temos um outro contexto, um outro tempo que, ao ser revivido pelo sujeito-leitor, ganha um novo sentido, instalam-se significações que se configuram num *mosaico de pistas textuais* que revelam aspectos tanto individuais quanto coletivos e oficiais, pois o sujeito é afetado por suas lembranças, pelo contexto, pelos fatos históricos, por seus valores e sentimentos do mundo, das pessoas. A narrativa produzida não é mais a mesma.

É com esse objetivo que analisaremos as Histórias de leitura na 3ª idade: memórias individuais e coletivas, (título do nosso projeto) para que os sujeitos como legítimos narradores que são, construam, através dos seus acervos diários, suas experiências, suas leituras de si e do mundo, as suas memórias, as quais serão eternizadas pela escrita, como forma de registro e de socialização. É exatamente por isso que M. Halbwachs (1950, p. 25) afirma: “Há necessidade de que o acontecimento lembrado reencontre sua vivacidade; e, sobretudo, é preciso que ele seja reconstruído a partir de dados e noções comuns aos diferentes membros da comunidade social”.

Cabe-nos retomar, agora, o conceito de memória coletiva a partir dos estudos de M. Halbwachs (1950) e de Jacques Le Goff (1996). Conforme Le Goff, “A ‘memória coletiva’ tomou, no século XIX, um volume tal que se tornou impossível pedir à memória individual que recebesse o conteúdo das bibliotecas. Os cadernos de notas e catálogos de obras, vindo em seguida à documentação por fichas. Ainda de forma rudimentar constituiu-se um verdadeiro córtex cerebral exteriorizado”.

Essa dimensão, intersubjetiva da memória, traz como fundante o contraponto de que a memória coletiva só retém do passado o que ainda é vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que o mantém. Assim se pronuncia M. Halbwachs (1950, p. 26): “O acontecimento, como acontecimento, ‘memorizado’ poderá entrar na história, a memória do grupo poderá perdurar e se estender além dos limites físicos do grupo social que viveu o acontecimento”.

Para que haja memória, sem sombra de dúvida, é preciso que haja o *esquecimento*, que o acontecimento saia da indiferença, que deixe o domínio daquilo que não significa. É preciso que o saber conserve a força, a tradição. Porque é essa possibilidade de fazer com que o termo *lembrança* reencontre novo sentido exteriorizado a partir da linguagem. Segundo Halbwachs (1950), “a memória caracteriza-se como o que ainda é vivo na consciência do grupo para o indivíduo e para a comunidade. Lembrar um acontecimento é torná-lo vivo, reconstruído a partir de dados e subjetividades comuns aos sujeitos da comunidade social”.

O nosso interesse ao cruzar as memórias individual, coletiva e oficial é, antes de tudo, perceber a leitura como acontecimento, valendo-se da sua ‘memória individual’ para mergulhar no sentido da descoberta. Segundo Pêcheux (1993), “um acontecimento

é uma cisão, uma ruptura, daí ser um elemento descontínuo, não previsto”. É ainda colocar em movimento através da memória, os enunciativos presentes no imaginário, permitindo que aconteça “Filiação de memória com uma tradição de sentidos e estabelece um novo sítio de significância”. (ORLANDI, 1993, p. 27).

A leitura como acontecimento torna-se parte integrante da vida do leitor, que, de forma consciente, quer inconsciente, passa a ser acontecimento com sentido, que aciona os fios de memória, estabelecendo outras significações nunca percebidas anteriormente.

O leitor passa a tecer suas memórias imbricadas a suas histórias de vida/de leitura, voltando ao tempo, ao contexto, rememorando fatos, épocas, pessoas e lugares distintos.

O sentido construído nos significa ao tempo em que é significado. Daí, o surgimento da autobiografia como produção de um discurso e história de vida. O sujeito sai da sua narrativa particular e entra para a história contada, vai para o geral, o coletivo, a ficção. Assim, as histórias de leitura na 3ª idade serão imortalizadas, e a leitura de cada sujeito deixará de ser anônima e ultrapassará o limite do grupo. O sujeito que conta, que constrói seu texto, inscreve-se no próprio texto à medida que ressignifica e dá um novo sentido à sua vida e à sua história. O leitor concreto se materializa nas relações intersubjetivas, ideológicas e sociais.

Quando o narrador relembra fatos oficiais, ele os narra tomando uma posição, dada à não neutralidade do sujeito, de modo que o registro é permeado dos dizeres, fazeres e saberes dos sujeitos-leitores que os significaram. Segundo Ecléa Bosi (1983, p. 373):

Ao rearticular a memória dos acontecimentos políticos, o sujeito compreende melhor o seu ponto de vista, a partir do momento em que localiza a classe e profissão que ocupa. Entre sujeito e sociedade percebe-se o reflexo das experiências pessoais e o contexto da época, uma vez que entre sujeito e sociedade há a marca da “marginalidade” política.

Entretanto, a relativização da História Oficial tende a aparecer ao ouvirem-se as memórias individuais. Passa-se a efetivar a memória coletiva, o discurso que representa as classes menos favorecidas economicamente. A memória pessoal do autor interage com a memória coletiva e oficial, fala a partir da posição de grupo, representa o grupo; “há uma adequação do individual ao grupal” (BOSI, 1983, p.381). Fica claro, portanto,

que numa certa altura dos acontecimentos e lembranças, há a fusão entre memória oficial e memória pessoal.

Torna-se memória oral a partir do valor testemunhal do narrador e seu discurso valorativo em confronto com a memória oficial. O sujeito mescla, através da sua narrativa memorialista e pessoal, a sua “leitura” dos fatos, deixando ressurgir a sua ideologia, o seu poder de interlocução com os fatos, a sua posição de *co-autoria* no texto que produz. Segundo Eni Orlandi (1993), “a historicidade do processo discursivo exerce um deslocamento do sujeito através de suas posições na sua história pessoal”. O efeito do enunciado se instala num processo de discurso já existente. O sujeito produz também a possibilidade de formação de novos textos, é a chamada ‘Instauração da discursividade’.

É, nesse sentido, que identificaremos a memória seletiva dos leitores de 3ª idade, nas narrativas ouvidas e analisadas, percebendo a *filiação de sentidos*, os implícitos, a fim de compreender e integrar os mesmos no discurso. Dessa forma, pretendemos ainda identificar as memórias explicitadas neste texto, na narrativa do leitor da 3ª idade, a ser analisada. A nossa análise dar-se-á à luz da Análise do Discurso, uma vez que a mesma, visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Eni Orlandi (2002, p -26-27) afirma que “a compreensão implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura”. (Sic)

Em suma, a Análise do Discurso nos possibilitará, face ao dispositivo teórico da interpretação, o rigor do método, sendo de responsabilidade do analista a formulação de questões que desencadeiam a análise, fazendo assim a mobilização de diversos conceitos, dos diversos dispositivos de ‘coleta de dados’ levando-o a procedimentos que deixem claro a sua mediação no processo discursivo, tendo em vista os objetivos assinalados pela pesquisa.



### **6.2.1. Narrativas dos sujeitos-leitores: imbricamento das memórias individual, coletiva e oficial.**

Segundo Eni Orlandi (2002), “ao dizer o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por saber (poder) dever dizer”. É nesse jogo discursivo, que analisaremos as memórias individual, coletiva e oficial, contidas na narrativa do sujeito-leitor da 3ª idade, uma vez que as memórias trazidas pelas narrativas se imbricam e constituem sentidos.

A leitura, nesta perspectiva, aqui refletida, funciona como acontecimento que irrompe, ultrapassa limites, provoca deslocamentos, flui, reflui. Eni Orlandi (2002, p.54) afirma que: “É no corpo a corpo com a linguagem que o sujeito (se) diz[...] É sobre essa memória de que não detemos controle que nossos sentidos se constroem dando-nos a impressão de sabermos do que estamos falando”.

O nosso interesse, portanto, é pelas narrativas, pelos dizeres, experiências, deslocamentos e memórias dos sujeitos-leitores da 3ª idade, construindo assim outras possibilidades de os sujeitos atualizarem as suas memórias, ressignificando-as, filiando os sentidos a uma rede de constituição permeada pela subjetividade e singularidade de cada leitor, com os quais estamos tendo o prazer de dialogar durante a trajetória da nossa pesquisa.

De acordo com Eni Orlandi (2002), “repetição histórica é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, os implícitos, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido”. É esta repetição que nos interessa, uma vez que a linguagem é como um curso corrente de águas fluidas que irrompem movimentos inusitados, irrepetíveis, singulares. É nesse ir e vir das memórias entrelaçadas pela individual, oficial e coletiva que o nosso olhar se debruçará na tentativa de compreender cada narrativa aqui analisada, dando inteligibilidade aos dizeres diversos. Neste capítulo, em especial, analisaremos apenas

uma narrativa, outras serão analisadas no capítulo que tratará da análise dos dados a partir das entrevistas/fabulações dos sujeitos-leitores.

### **6.2.2. O lugar da interpretação: dispositivo de análise.**

Levando em consideração os estudos da Análise do Discurso acerca da linguagem enquanto incompletude, nem os sujeitos nem os sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Eles se constituem sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível. Isso não significa, entretanto, que, por ser aberto o processo de significação, ele não seja regido e administrado, uma vez que ele também está sujeito à estabilização e institucionalização.

Ora, se a linguagem funciona desse modo, como deve proceder o analista? Que escuta ele deve estabelecer para ouvir para além das evidências, do explícito, e compreender acolhendo a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente (atos falhos), tecendo no espaço da singularidade, do possível, da ruptura, da resistência?

A Análise do Discurso propõe, conforme assinala Eni Orlandi (2002, p.59), o seguinte:

Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

É exatamente por não procurar o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade lingüística e histórica, que optamos pela Análise do Discurso como dispositivo de análise por ser, a nosso ver, apreendente e significativo aos nossos objetivos de pesquisa, dentre eles, o objetivo já sinalizado no resumo deste trabalho que é o cruzamento das memórias individual, social e oficial dos sujeitos-leitores em suas narrativas a fim de perceber, nas filiações dos sentidos, os implícitos e subentendidos, de forma a compreendê-los e integrá-los na memória discursiva.

Para Michel Pêcheux (1990), “todo enunciado é lingüisticamente descritível como uma série de ponto de deriva possível, oferecendo lugar à interpretação”. Nesse sentido, buscamos escutar o outro, estando aberto às possibilidades do encontro, sendo possíveis, aí, (des)encontros, (des)locamentos, identificação, ligações. Novamente é Michel Pêcheux (1990) que afirma: “É porque há essa ligação que as filiações históricas podem se organizar em memórias e as relações sociais em redes de significantes”.

Na Análise do Discurso, a escuta discursiva deve explicar os gestos de interpretação, descrevendo a relação do sujeito com sua memória. Nesta tarefa, descrições e interpretações se interrelacionam. Assim sendo, a interpretação aparecerá em dois momentos da análise:

No primeiro momento, é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto de análise, isto é, o sujeito que fala, interpreta, e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise.

No segundo momento, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, então, quem analisa também está envolvido na interpretação. Daí, a necessidade de um dispositivo teórico que possa intervir na relação do sujeito que analisa, com os objetos simbólicos que analisa produzindo, assim, um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação, permitindo ao pesquisador (analista) que trabalha no entremeio da descrição com a interpretação. Considerando a não-neutralidade do sujeito, o que se espera é que o pesquisador (analista) relativize sua posição de analista, atravessando o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Esse dispositivo vai investir no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade. No trabalho da ideologia.

É nesse lugar de alteridade do cientista, que ele mostra a leitura que pode produzir. Nesse lugar, ele não reflete, mas situa, compreende o movimento de interpretação inscrito no objeto simbólico que é o seu alvo. Ele pode, então, teorizar (contemplar) e expor (descrever) os efeitos da interpretação. Enfim, é fazer o que nos assinala Lee Goff (2002) “uma descrição densa”, que nos permita captar os efeitos de sentidos presentes nas narrativas dos sujeitos leitores de nossa pesquisa.

Ratificando o que foi explicitado anteriormente, Eni Orlandi (2002, p.61) afirma que:

Por isso é que dizemos que o analista de discurso, à diferença do hermenêuta, não interpreta, ele trabalha (n) os limites da interpretação. Ele não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Ele se coloca numa posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições [...] Isto significa colocar em suspenso a interpretação. Contemplar. Que na sua origem grega, tem a ver com o momento em que o herói contempla antes da luta: ele encara a sua tarefa. Ele a pensa.

Quanto à natureza da linguagem, devemos dizer que a Análise de Discurso, segundo Orlandi (2002) se interessa por prática discursiva de diferentes naturezas: imagem, som, letra. Na nossa primeira etapa de análise, estaremos utilizando os textos transcritos das entrevistas realizadas com alguns dos nossos sujeitos da pesquisa – 3ª idade jacobinense. Posteriormente, na segunda etapa deste trabalho, estaremos analisando também juntas às narrativas, as imagens fotográficas e alguns desenhos feitos pelos sujeitos – leitores (em atividades realizadas pelo pesquisador em conjunto com os sujeitos da pesquisa).

A primeira narrativa foi registrada numa entrevista realizada em 14/03/2003 no Campus IV/ UNEB–Universidade do Estado da Bahia.

Considerando que o texto, na perspectiva dialógica e de incompletude, não é visto como documento pré-concebido, mas monumento no qual se inscrevem múltiplas possibilidades de leitura, é que pode ser utilizado em vários outros momentos, com outros enfoques, para novas abordagens, o que conduz a resultados diferentes.

Conforme já assinalamos, analisaremos nas narrativas abaixo, o papel da memória e seus efeitos de sentidos, afetados, que são, por diferentes memórias discursivas.

No primeiro momento da análise, é feita numa 1ª instância o que, na Análise do Discurso, chamamos de materialidade lingüística - processo de - superficialização do texto que busca o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias. O que se mostra em sua sintaxe e como processo de enunciação (em que o sujeito se marca no que diz), fornecendo-nos pistas para compreendermos o modo como o discurso que pesquisamos se textualiza. Observamos isso em função de formações imaginárias (a imagem que se tem de um idoso, de um docente, de um eleitor universitário), em suas relações de

sentido e de forças (de que lugar fala x, y, entre outros), através dos vestígios que deixam no fio do discurso.

Na narrativa abaixo, o sujeito-leitor Ataíde Cosme, de 66 anos, aciona diferentes memórias no seu discurso: individual/coletivo.

*1. Pessoal, esse daqui é Ataíde Cosme.<sup>29</sup> [...], sou juiz de paz do município de Jacobina, através de campo, 2.vou contar a minha história desde o começo. Meu pai era analfabeto e minha mãe, não pode 3.me dar, o que eu dei a ela, ele não pode. O que sei (não deu pra entender) qualquer coisa, 4.aprendi com 15 dias, não, com 45 dias numa fazenda das 7 às 9. Era empregado, mas eu tinha 5.uma grande coisa comigo, (não deu para entender) cuidei de carro, de cavalo, fui puxador de 6.carro de boi. Eu trabalhava meio dia em campo, levando boiada daqui para Feira de Santana, 7.e hoje vocês pegam o caminhão aqui e vai pra lá. E tenho três filhas, que são essas que estão 8.aqui e Ana Lúcia, o maior prazer da minha vida, é de quando, eu disse minhas filhas vá 9.estudar, eu quero estudar meu pai. Vieram para Jacobina, e disse a ela, depois que você se 10..formar você namora, traz o seu namorado casa todo mundo. Ninguém perdeu um ano, tenho 11.três filhos, tudo formado e três netos, pra mim é tudo na minha vida, e, entendeu? Eu vivi 12.nunca disse uma coisa ruim na vida, e não, meu filho é assim, assim ó!, respeite o 13.pretinho, respeite o branco, respeito pelo idoso, tendeu? Eu não xingo ninguém. Aí o meio 14.do caminho, tô muito feliz na minha vida e tenho um filho e um neto que, tão, que eu 15.quero, que eu quero... tanto bem. Muito obrigado.*

Ao se apresentar, o sujeito-leitor informa que seus pais são analfabetos e não puderam também dar estudo aos seus irmãos analfabetos e a ele. Ao acionar a memória discursiva, para produzir seu discurso, o sujeito-leitor relembra a sua infância sem estudo e, ao mesmo tempo, nos seus dizeres afetados pela memória, faz um paralelo com a atual situação de seus filhos, informando que ele (diferente de seus pais) proporcionou ao seus filhos a oportunidade do estudo, conforme linha 3 e ratifica esse discurso nas linhas 12 e 13. O imbricamento da memória pessoal com a social se evidencia no

---

<sup>29</sup> O sujeito-leitor ora analisado, bem como, os demais participantes da pesquisa, autorizaram por escrito e/ou verbalmente (gravado) a publicação de seus nomes na pesquisa.

contraponto de sua vida e da atualização da memória dos seus 45 dias de estudo numa fazenda das 7 às 9, conforme linha 5.

O sujeito-leitor aciona os acontecimentos do passado, significando o seu dizer, que poderia ser outro, conforme se percebe nos implícitos os quais “estão presentes por sua ausência”, conforme assinala Michel Pêcheux (1999 p.52). O sujeito-leitor, ao deslocar-se na memória, filia outros sentidos e deixa implícito que, embora seus pais tenham sido analfabetos, e, não terem dado as condições de estudo aos seus irmãos e a ele, ainda assim, aprendeu a ler e escrever com seus esforços num período de 45 dias, conforme assinalados nas linhas 4 e 5.

Segundo Eni Orlandi (2002), “esse esquecimento é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo do nosso dizer formam-se as famílias parafrásicas que indicam que o dizer sempre podia ser outro”. A situação do sujeito-leitor poderia ser outra. Mesmo com pais analfabetos, ter tido acesso à escola e ao saber escolarizado, como seus filhos tiveram. Ele filia a situação dos filhos para confrontar-se à dele, uma vez que, mesmo não tendo condições financeiras favoráveis, o que fica sinalizado nas linhas 5, 6, e 7, ele proporciona aos seus filhos o acesso ao saber escolarizado.

Há na narrativa, uma sinalização da memória social/coletiva e oficial, indicada através da linha 7, quando o sujeito-leitor analisa as condições do transporte coletivo e o progresso existente desde o período em que atuava como vaqueiro, necessitando levar o gado da fazenda onde trabalhava para Feira de Santana, utilizando para tal, o transporte animal (cavalo), quando, na atualidade, a rapidez é grande, devido ao surgimento dos caminhões e das rodovias.

O sujeito – leitor 1- evidencia nesse trecho o progresso e a facilidade que hoje possui o homem contemporâneo em relação às condições de trabalho, uma vez que, no tempo em que ele trabalhava, enfrentava inúmeras dificuldades, além da demora para realizar a tarefa de conduzir o gado até a cidade de Feira de Santana. (Feira de Santana é considerada a segunda maior cidade do interior da Bahia e fica a uma hora e meia da capital do Estado – Salvador).

Nas linhas 12 a 14, evidenciam-se os valores da educação que recebeu de seus pais, apesar de analfabetos e nos deixa entrever que o esperado do pais era não lhe

passar os valores referentes ao respeito às etnias e diferenças humanas, pois não detinham o conhecimento. O elemento coesivo mas, na linha 13, contrapõe a idéia de que só pode ser bom pai e ensinar os valores éticos/morais quem for escolarizado, tiver o conhecimento, o saber da escola. O sentido outro, implícito no discurso do sujeito-leitor implica a seguinte construção textual: Os meus pais, mesmo sendo analfabetos, ensinaram-me a ser gente, educaram-me a partir do diálogo. Ensinaram-me a reconhecer no outro, o meu próximo, alguém que tem diferenças, as quais precisam ser respeitadas. Embora a lógica aparente seja a de que ele não tivesse tais condições, por ser analfabeto, o texto traz um outro sentido, subentendido, o que fica ratificado na linha 14, de forma explícita.

Percebemos que o sujeito se subjetiva de diferentes maneiras ao longo da sua narrativa e que as memórias pessoais de sua infância/vida adulta, cruzam-se com a de seus filhos, as de seus pais, e, sai do individual para o coletivo, trazendo ainda a marca contundente do valor da educação, da leitura e da escrita para o ser humano como participação social e ascensão econômica e cultural. Esse fato é evidenciado nas linhas 8 a 11.

Na narrativa em questão, buscamos compreender a memória como nos assinala Michel Pêcheux (1999, p.56), “uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena [...] é um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização, de polêmicas e contra-discursos”.

Assim, vamos buscando o entendimento interdiscursivo e intradiscursivo<sup>30</sup> para dialogarmos com o discurso do outro na sua materialidade histórica de uma certa memória social. O sujeito, ao narrar e deslocar-se aos acontecimentos esquecidos, não apenas filia outros acontecimentos e ressignifica seus dizeres, como também produz um outro texto, num novo contexto, sai do individual ao social/ do social ao oficial/ num ir e vir de retomadas, supressões, hesitações, silêncios e rupturas. É o jogo da força simbólica da linguagem que se instaura, oscilando entre o histórico e o lingüístico, num cruzamento das memórias individuais, coletivas e oficiais que, emergindo, trazem

---

<sup>30</sup> O interdiscurso refere-se a ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento, ao longo do dizer, enquanto que o intradiscursivo seria aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas – o eixo da formulação. (Cf. Eni Orlandi em *Análise de discurso: princípios e procedimentos* (2003), para maior aprofundamento).

efeitos de sentidos diferenciados. Conforme Halbbwchs *apud* (JEAN DEVALON, 1999), “a memória é caracterizada como o que ainda é vivo na consciência do grupo para o indivíduo e a comunidade”.

A certeza que fica é de que muito foi dito, e muito há a dizer. . .

### 6.3. Prática-leitora – A leitura no círculo: saberes partilhados.

No dia quinze de março de 2004, os sujeitos-leitores participaram de um círculo de leitura mediado pela ministrante do curso de Extensão da Universidade do Estado da Bahia -UNEB, Campus IV, Suely Cristiane, aluna do oitavo semestre do curso de Letras, como carga horária obrigatória do Estágio Supervisionado, na modalidade de curso de extensão, tendo como orientadora do estágio a professora Ana Lúcia Gomes da Silva.

O tema trabalhado da unidade de estudo era Cantando e encantando com Luiz Gonzaga e, a partir da temática, foi trazida a música Boiadeiro do cantor e compositor, Armando Cavalcanti e Klecius Caldas, a qual foi bastante discutida por todas as cursistas no círculo de leitura, tendo como partilha os seguintes textos:

D. Áurea (66 anos) “*Percebo que a música relata a vida do vaqueiro que tem muito trabalho, pouco valor, pouco dinheiro, muitos filhos. Enfrenta chuva, frio, fome e sede*”.

D. Celestina<sup>31</sup> (73 anos) “*Lembrei-me dos bailes. Estava aqui remexendo o esqueleto, batendo o pé*”.

D. Nilza (65 anos) “1 *Meu pai me levava para as festas. Gostava de forró.* 2 *Eu acompanhava* 3*meu pai desde os 08 anos.* 4 *A música me fez lembrar também meu marido, porque ele faz isso todos os dias*<sup>32</sup>, *levando e trazendo o gado.* 5 *Eu esperava ele sentada no alpendre.* 6 *Quando observava que já ia dar 5 horas da tarde, eu já aprontava o café e esperava-o com o café quentinho.* 7 *Dava banho nas crianças,*

---

<sup>31</sup> Participante do Centro de Convivência do Idoso em Jacobina, mas não é um dos sujeitos-leitores da pesquisa, que estamos realizando, entretanto, fez parte do Círculo de leitura como cursista e por isso incluímos sua manifestação textual entre as demais depoentes.

<sup>32</sup> Refere-se ao trecho da música que diz: “Vai boiadeiro que a noite já vem. Guarda teu gado e vai pra junto do teu bem”.



*botava para dormir cedo. 8 Em roça, se dorme cedo.9 Quando tinha lua cheia, ficava todo mundo conversando, tomando café, olhando a lua.*

*10 Boiadeiro ganha mal.11 Nós fazíamos requeijão para auxiliar na renda. No inverno então, é sofrido.12Depois o patrão fica com todo o lucro.*

*13 De trabalho de roça que nunca fiz foi cortar sisal.14. O restante eu fiz de tudo: plantar, 15 lavar roupa, capinar, cortar mandioca, raspar, fazer farinha, bater feijão, catar mamona, 16 entre outros. Esta era minha vida na roça, além de criar e cuidar dos filhos.”*

D. Pureza (65 anos).17 “ *Não tinha gado, tinha apenas um jeguinho e por isso botava quarenta tarefas de roça (mamona, feijão, milho, melancia, abóbora etc)”*.

As manifestações textuais registradas evidenciam o entrelaçamento das histórias de vida imbricadas às histórias de leitura de cada sujeito-leitor, bem como de suas memórias individuais e coletivas, perpassando pela memória oficial, à medida que saem de suas memórias e analisam as condições de trabalho, avaliam a vida do boiadeiro, suas próprias vidas, caracterizando o trabalho do campo com suas especificidades, sua árdua luta, para ter o mínimo de sobrevivência. Ficam implícitos, nos textos, os questionamentos: por que, quem mais trabalha e luta, fica com a menor quantia na divisão dos lucros? Por que os salários são tão medíocres se trabalhamos tanto e ainda as mulheres auxiliam seus maridos em todo o serviço da roça, além de cuidar da família e dos filhos? Por que, mesmo trabalhando tanto, não temos terra, gado, e sim apenas um jeguinho? Por que, a divisão de trabalho e renda são tão injustas no nosso país?

O levantamento de questões trazidas, subjacentes ao texto é o que na Análise do Discurso caracteriza-se pelo que o texto não diz para dizer, conforme implícito nas linhas 11, 14, 16, 17 quando os sujeitos-leitores saem de suas memórias individuais e trazem nas suas falas o imbricamento das memórias oficiais e coletivas, retratando não mais apenas suas vidas no campo, suas histórias e memórias, mas o discurso de um grupo de trabalhadores brasileiros que, em condições semelhantes, continuam a passar pelas mesmas dificuldades citadas. Fica a marca neste aspecto, das memórias oficiais que emergem do discurso individual e se institucionaliza enquanto política pública vigente. Na verdade, o texto deflagrador, Boiadeiro, por trazer uma série de elementos dados (conhecidos) desses sujeitos-leitores, suscita uma série de lembranças e acionam as

memórias de cada um deles, pois o recordar da memória traz narrativas e fabulações singulares, como estas que estamos interagindo, as quais foram vividas por cada leitor em diferentes contextos e épocas, evocando diferentes sentidos. Assim, as histórias de vida e de leitura vão imbricando-se e, portanto, se fundem nas memórias individual, coletiva, oficial. São de forma perceptível, suas leituras dos fatos históricos, sociais, numa permuta com suas histórias pessoais. Dessa forma, nosso objetivo da pesquisa fica mais ainda acentuado ao percebermos que a leitura enquanto processo individual e coletivo congrega e expressa os anseios da sociedade.

É exatamente por examinar as narrativas como experiência social que se inscreve na língua que, segundo Michel Pêcheux (1988), nas narrativas, organiza-se uma estruturação do mundo das experiências sociais e pessoais, *'fabrica-se o real com aparências'*, ou melhor, é a experiência social inscrevendo-se na língua e na história. A evocação dos leitores produz efeitos reais. Nas narrativas, observamos, portanto, o entrelaçamento do histórico e do inconsciente, (atos falhos, implícitos, subentendidos), estando em jogo, a análise do processo narrativo. Na prática de narrar, o sentido de tornar algo (que já se deu) conhecido, é atravessado pela memória discursiva constitutiva do imaginário social. Assim, ainda segundo Pêcheux (1988), cada narrativa é incompleta, completando-se ilusoriamente na voz dos narradores e, claro, de cada ouvinte, a cada narração. Essa é uma das características da narrativa, provocando diferença na repetição. As narrativas que possuem tradição são as mesmas e, ao mesmo tempo, reorganizam-se continuamente ao serem atravessadas pela posição discursiva dos narradores que já foram ouvintes em outro momento. É a mesma narrativa com diferenças, devido ao trabalho da memória e da própria natureza do narrar.

Cabe-nos explicitar que a narratividade como estamos concebendo, com base na perspectiva da Análise do Discurso, colocam, em movimento, (no trabalho da memória) os enunciativos presentes no imaginário, permitindo, dessa forma, o deslocamento e retorno das cadeias discursivas. Ela é apreensível após o trabalho de Análise do Discurso. As ressonâncias aparecerão e serão assim ressignificadas num novo contexto com novos sentidos. Estes sentidos nos proporcionaram uma escuta sensível, permitindo-nos adentrar nos sentidos das narrativas que eram realizadas, observando a língua no seu curso/discurso, no seu dinamismo e encadeamentos discursivos, nos quais

as memórias individuais e coletivas vão sendo (des)veladas num processo de permutas e incompletudes, cuja complexidade da realidade é engenhosa, mas não nos impede de interagir, ao contrário, nos provoca e nos incita aos acontecimentos e implícitos presentes no ato de ler.

Num outro encontro com os cursistas, realizado em 08/03/04, a ministrante do Curso de Extensão, Suely Cristiane trabalhou com a temática Cantigas de Roda: uma (re)leitura.

Nesta tarde, observamos que a turma estava bastante animada e um tanto curiosa para saber o que faria naquele momento em conjunto com a estagiária. Falava muito, gesticulava, ria.

Ao ouvir a proposta da estagiária Suely Cristiane, que seria dividida em grupos para trabalharem, explicitou a todos que deveriam fazer um exercício de memória, relembrando algumas cantigas de roda que sabiam e que cantavam e brincavam na época de infância na escola ou fora dela. Depois que lembrassem algumas cantigas, escolheriam uma para que fizessem a apresentação das mesmas para todo o grupo, socializando, assim, o que tinham organizado.

Foram cantadas/relembradas com animação 11(onze) cantigas de roda. São elas: A canoa virou; Água de Beber; Arrasta o pé; Chora Bananeira; Canavieira; Leva Eu; Limoeiro; Canário Verde; Estalou; Lírio Verde; Boneca de Lata; Bebeu, bebeu Gaboraba.

Ao término dos cantos em grupo, cada grupo escolheu uma para apresentar a sala, em forma de roda, modo que todos acompanhassem o canto e a dança.

As apresentações realizadas foram dinâmicas e animadas, cujas leituras corporais deixaram à mostra que, segundo Maria Helena Martins (1993), a linguagem verbal e visual realizam ao travarem diálogos intensos e imemoriais, outro tantos, em seus autores e leitores. É essa interação entre as linguagens, verbal, gestual / corporal, visual, que desencadeiam, cada vez mais, diferentes possibilidades de iluminarem-se mutuamente, ampliando seus meios expressivos e suas leituras.

Observamos nas vivências de linguagem presentes no grupo da 3<sup>a</sup> idade, manifestações textuais significativas e ressignificativas, tanto corporalmente quanto

oralmente. Na cantiga de roda Boneca de Lata, percebemos o diálogo entre a linguagem corporal e a oral enriquecidas pela espontaneidade e singularidade de cada sujeito-leitor.

A cada apresentação dos grupos, reportávamo-nos às nossas infâncias, reminiscências, colocando-nos ativamente na atividade proposta, ainda que, de forma distanciada, observadora, com os sentidos do “olhar” e da “escuta” em constante aguçidade, de forma que não deixássemos de apreender ao máximo as leituras, naquele momento realizadas.

As diversas formas de expressão deram às atividades o entrelaçamento entre o que é lido e os leitores, na tentativa de aproximação dos aspectos constitutivos de cada linguagem, quer corporal, imagética, visual, oral, de forma que, as estratégias interpretativas de cada grupo, ao apresentar sua cantiga de roda, criava mudanças de percurso, busca de outros recursos, diversas formas de expressão, que melhor traduzissem, com a leitura corporal, o canto entoado pelo grupo.

Dentre as onze Cantigas de Roda, lembradas/apresentadas/cantadas, escolhemos duas para ilustrar a atribuição de sentidos que os cursistas da 3ª idade deram aos textos Boneca de Lata e Leva Eu.

#### BONECA DE LATA (*Autor ignorado*)

A minha boneca de lata bateu a cabeça no chão, passou mais de uma hora para fazer a operação. Desamassa aqui pra ficar bom.

A minha boneca de lata bateu o pescoço no chão, passou mais de duas horas para fazer a operação. Desamassa aqui pra ficar bom.

A minha boneca de lata bateu os ombros no chão, passou mais de três horas para fazer a operação. Desamassa aqui pra ficar bom.

A minha boneca de lata bateu os peitos no chão, passou mais de quatro horas para fazer a operação. Desamassa aqui pra ficar bom.

A minha boneca de lata bateu a barriga no chão, passou mais de cinco horas para fazer a operação. Desamassa aqui pra ficar bom.

A minha boneca de lata bateu o bumbum no chão, passou mais de seis horas para fazer a operação. Desamassa aqui pra ficar bom.

A minha boneca de lata bateu o joelho no chão, passou mais de sete horas para fazer a operação. Desamassa aqui pra ficar bom.

A minha boneca de lata bateu os pés no chão, passou mais de oito horas para fazer a operação. Desamassa aqui pra ficar bom.

Viva a boneca de lata!!!!

Ao findarem as apresentações dos grupos, os cursistas, mediados pela docente foram convidados a falar sobre o que sentiram, refletiram, perceberam na cantiga de roda Boneca de Lata.

A maioria informou que faz uma comparação da cantiga com os acontecimentos da vida. “As dores, as cicatrizes, as decepções e tombos que a vida nos dá”. Questionei aos idosos, neste ínterim, se, ao acontecer esses fatos citados, era fácil consertar os danos, prejuízos causados, “desamassando” como fizeram com a boneca. Responderam que diferente da cirurgia que durou oito horas, alguns acontecimentos e sofrimentos nas nossas vidas demoraram anos para consertar, cicatrizar, pois a boneca era de “lata” e nós somos de carne e osso, temos coração, sentimentos bons e ruins, vontades, desejos e, quando nos magoamos, a depender do que tenha acontecido, guardamos mágoas, rancores, demoramos até a perdoar. Questionei ainda por que, em alguns trechos da canção, de acordo com a parte do corpo, as horas para realizar operação e desamassar o boneco variavam de seis, sete, oito horas?

Uma das cursistas disse:

“Depende do lugar que amassa, do estrago que faz. Se for uma pancada leve, no bumbum, por exemplo, não precisam oito horas para fazer a cirurgia, mas se for na cabeça, no olho, é diferente, os órgãos são mais comprometedor(es)”. (Sic) Perguntei em seguida à cursista, o seguinte: Qual a relação do que ela tinha acabado de dizer com a nossa vida.

Assim se pronunciou a cursista:

“Depende do que fazem com a gente que demoramos um tempo grande para ficar curada. Se for uma traição do marido, de um amigo, é um tombo que amassa todo o nosso corpo e nos deixa com marcas e dores, decepções que demorem de ficar curadas.

Se for coisa simples, uma resposta agressiva, um mau-trato, é como um arranhão, passa rápido, esquecemos e voltamos a ficar bem”.

Outras cursistas concordaram e acrescentaram, afirmando, ainda, que, na vida, elas tinham passado por muitos “amassos” como a da “boneca de lata”, mas agora, na velhice, é que estavam começando a gozar da liberdade de ir para onde queriam, fazer o que gostavam, como dançar, bordar, passear, o que antes não era possível por causa dos filhos, para criar, casa para cuidar e marido para dar conta.

Ao explicitarmos sucintamente os sentidos atribuídos ao texto “boneca de lata”, percebemos que, com maior ou menor consciência, os leitores se identificam com o texto, revelando, de forma autêntica, fatos de suas histórias de vida, que se imbricam com suas histórias de leitura, traçando um perfil dos leitores, que exteriorizam vivências, lembranças, as quais no ato da leitura são ressignificadas, num constante diálogo.

Revelam também, em suas leituras, o quanto cada acontecimento desencadeia diferentes reações e sentimentos que são reelaborados ao longo da existência, podendo deixar seqüelas em cada um, tornando-os ou mais amargos, incrédulos, dóceis, ou ainda desesperançosos em relação ao outro em diferentes situações de relacionamento, quer familiar, amoroso, filial, profissional etc.

Segundo Daphane Patai (1998), o ato de contar uma história de vida envolve uma racionalização do passado como ele é projetado e leva a um presente inevitável.

Pudemos perceber este aspecto na seguinte fala da cursista: “É por isso que hoje só faço o que quero e me faz sentir bem. Já sofri muito na vida. Não tinha direito a me divertir, dançar, passear, pois era só sofrer ciúmes do marido. Estou viúva, velha, mas liberta e feliz. Ninguém mais manda em mim”.

O sujeito-leitor analisa o passado, reflete e se identifica com o texto “boneca de lata”, e traz a vida presente para contrapor os fatos pretéritos, sinalizando um presente outro, uma outra narrativa deslocada num contexto outro, com outro sentido. A leitura funcionou também como “catarse” para lançar uma parte autobiográfica da vida do sujeito-leitor que o incomodava, fazendo-o inserir-se no texto, identificando a história do boneco, como sendo também sua.

Assim o texto, inscreve-se no sujeito-leitor e evoca os fatos mencionados, cristalizando, assim, uma manifestação histórica em que o pesquisador e o sujeito da

pesquisa analisam os acontecimentos como forma expressiva, determinada pela linguagem, pelo espaço e tempo definidos, refletindo os sentidos não apenas que o narrador teve dos fatos, mas aquele que lhe ocorreu no momento do questionamento feito pelo pesquisador. Há neste bojo, a relação dialógica, incompleta, lacunar, portanto, da não neutralidade dos sujeitos evoluídos que marcam/(de)marcam suas relações de poder discursivo.

**Leva eu, “sodade”** (*Tito Guimarães e Alberto Cavalcanti*)

Oi, leva eu - minha saudade  
 Eu também quero ir - minha saudade  
 Quando chego na ladeira tenho medo de cair  
 Leva eu (leva eu) - minha saudade

Menina tu não te lembras (minha saudade)  
 Daquela tarde fagueira (minha saudade)  
 Tu te esqueces e eu me lembro  
 Ai que saudade matadeira  
 Leva eu (leva eu) - minha saudade (ref.)

Na noite de São João (minha saudade)  
 No terreiro uma bacia (minha saudade)

Que é pra ver se para o ano  
 O meu amor ainda me via  
 Leva eu (leva eu) - minha saudade

No texto 02, os cursistas, em sua grande maioria, discutiram sobre o amor, a saudade, os sentimentos e os namoros, contrapondo aos de uma época atual, informando que:

***“Hoje tudo é diferente. É homem traindo a mulher e mulher traindo homem. Amigas tomando os namorados das outras. As novelas é só o que mostram”.***

***“Antigamente existia mais respeito, era tudo mais sério. Você escolhia e ia até o fim com a pessoa que tinha estima. Agora casa e descasa brincando. Sim, que traição sempre existia, mas não desse jeito, era raro, um homem descarado e uma mulher também”.***

***“As mulheres precisam se respeitar e se valorizar mais. É o que eu acho, né?”***

Ao analisarmos as leituras realizadas, evidenciam-se diferentes gerações, de forma a sinalizar juízo de valor sobre os homens e mulheres, os amores atuais e pretéritos, contrapondo os fatos da memória coletiva, saindo assim da memória pessoal, trazendo ao cenário as telenovelas para ilustrarem as mesmas, como exemplos desqualificados, que divulgam a traição, quebram os paradigmas e dão aos jovens e aos telespectadores em geral uma referência negativa quanto aos relacionamentos conjugais.

É importante percebermos o quanto as narrativas trazem elementos de leitura de/do mundo, pessoais e coletivas numa tessitura polifônica que entrelaça memórias individuais, oficiais e coletivas enquanto sujeitos históricos que fabulam e constroem discursos, portanto, ideologia.

Há de forma explícita/implícita a análise da postura da mulher atual, considerada pela conduta leviana, facilitadora, que deixa de ser sujeito para “coisificar-se”, transformando-se em objeto de desejo e de desprezo pelo homem.

Esse afetamento da memória pelas diversas memórias discursivas vai marcando o sujeito naquilo que ele diz. As pistas deixadas no fio do discurso anunciam/denunciam os sentidos que vão sendo filiados e tecidos na materialização discursiva.

Segundo Michel Pêcheux (1999), o implícito está presente por sua ausência. É exatamente através dos implícitos que temos a “ferramenta” necessária para nos mover nos discursos dos sujeitos-leitores, buscando compreendê-los, contemplando o processo de produção de sentidos, com possibilidades múltiplas de leitura.

### **Terceira Parte – Sapiência Partilhada: a análise das categorias emergentes das fabulações/entrevistas realizadas.**

#### **7. O encontro com os sujeitos – leitores – histórias de vida / de leitura da 3ª idade jacobinense e as memórias imbricadas: oficial, coletiva e pessoal.**

“Não é possível reviver a memória com total preservação, uma vez que a memória individual é afetada pela memória da coletividade” (Halbwachs, 1934).



Ao nos debruçarmos nas leituras das entrevistas, foram surgindo, ao longo das narrativas / fabulações, um número significativo de descobertas intrigantes acerca da vida de leitor. Suas histórias de vida apareciam permeadas de memórias diversas, num ir e vir estonteantes. Os sujeitos se deslocavam das memórias pessoais para a coletiva e oficial, trazendo, em cada uma delas, uma carga de efeitos e inferências. Há de fato, uma (re)construção histórica dessas memórias.

Segundo André Gattaz (1998), a história de vida, em alguns pontos é semelhante à autobiografia espontânea, traz consigo uma série de características que não se manifestam em outros documentos históricos. É exatamente por observarmos o movimento dialético anunciado por Habwacks (1934) na epígrafe que anuncia esta categoria de análise, que as memórias evocadas se imbricam numa fusão que foge à percepção do narrador, mas que se torna expressiva ao entrevistador/pesquisador.

Um ponto em comum entre os sujeitos-leitores diz respeito às suas histórias familiares quanto ao casamento e a vida a dois. Relatam que sofreram (as mulheres) com seus filhos ou esposos em virtude da bebida, jogo, tratamento ríspido e até a traição.

*“Fiquei sozinha. Me casei com 18 anos, mas com três anos e seis meses ele me largou. É triste casar e o marido largar a gente. Me largou por causa de outra mulher.* (Jacira Rosa Santiago, 66 anos)

*“Muitas coisas que passamos com nossas famílias prejudicam muito a gente, quando velhos, né? Meu filho mesmo, bebendo. Dá muito trabalho. Passa até 10 dias bebendo. E a preocupação sempre pensando o que aconteceu com ele. Será que teve alguma coisa, está dormindo? Caído em alguma calçada? É uma doença.”* (Maura, 71 anos).

*“A maior parte da minha vida foi trabalhar na roça. Não tinha quase liberdade. Meu padraço ciumenta muito de mim e na adolescência ficava sempre atrás de mim, parecia uma sombra”.* (Edite Soares, 66 anos)

*“Com 76 anos, não sei o que é paz na minha vida. Nunca tive. Eu tinha um marido que me fez sofrer com jogos, cachaça e mulher.”* (Antônia Silva, 76 anos).

*“A família era grande, eu não vou citar os nomes porque eu não lembro agora. (risos)...”* (Alaíde, 71 anos)

***“A minha vida foi precária. Eu tive um esposo pobre mas trabalhador. Mas era muito cachaceiro. Sofri muito com a cachaça dele”.*** (Maria Pureza, 66 anos)

Ao contar uma história, o sujeito-leitor busca reunir os elementos dispersos da sua vida pessoal e agrupá-los em esquemas de conjunto, buscando assim, uma expressão coerente com seu destino e sua vida.

André Gattaz (1998) afirma que:

A narrativa autobiográfica traz testemunho de um homem sobre si mesmo, o debate de uma existência que dialoga com ela mesma, na busca de sua fidelidade mais íntima. Não é tarefa fácil voltar-se sobre sua vida. O espaço interior é tenebroso por excelência. [...] É o encontro do homem com sua imagem. (GATTAZ, 1998, p. 02).

A cada cena lembrada e evocada da memória, os sujeitos-leitores se projetam e materializam um conjunto de gestos, timbre de voz alterados, olhares emocionados, silêncios, hesitações, choro, risos, que vão dando às suas narrativas os tons e sentidos que neles se inscrevem.

Segundo ainda André Gattaz (1998), na história da vida, a verdade dos fatos se subordina à verdade do homem, pois é o homem que está em questão. Neste sentido, ao analisarmos a narrativa materializada, é necessário reunir os signos, os significados e significantes que caracterizam o narrador.

O conjunto dos elementos extralingüísticos são tão importantes quanto o lingüístico para o analista/pesquisador, porque a relação com a linguagem verbal, gestual e oral são, para a História Oral e Análise do Discurso, elementos essenciais à compreensão, o dizer do outro, dos sentidos instalados no silêncio, nas pausas, nos gestos.

Eni Orlandi (2002), afirma:

O silêncio não se reduz à ausência de palavras. As palavras são cheias, ou melhor, são carregadas de silêncio. Não se pode excluí-lo das palavras, assim como não se pode, por outro lado, recuperar o sentido do silêncio só pela verbalização. (ORLANDI, 2002, p. 69).

Ao captarmos os gestos não-verbais, mais o texto verbal anunciados pelos sujeitos-leitores, percebemos que o silêncio e os gestos são carregados de sentidos e que atravessam as palavras, dando o tom, a ênfase, a cada episódio narrado. Essa carga silenciosa que atravessa as palavras dá-nos a entender a correlação entre o signo, o

significante e o significado, que deve ser analisado, buscando na tríade história – narrada – trajetória vivida, os valores que cada elemento tem, dotado de sentidos e significados, que vão predominando nas fabulações trazidas por cada sujeito-leitor.

Outro aspecto relevante nas narrativas ouvidas diz respeito ao momento de imbricação entre as memórias pessoal, coletiva e oficial.

Sendo a memória um processo dinâmico e seletivo, acabamos sempre selecionando o que nos é significativo para ser lembrado; há um retorno ao passado com consciência, numa tentativa de eternizá-lo. Ao ressignificar os fatos, os narradores têm um controle sobre esta memória revivida e as lembranças ocorrem à mente numa profusão de significados e reminiscências. Assim nos falam os sujeitos-leitores:

*“Seu tivesse estudado, tivesse um pouco mais de desenvolvimento, meus pais tivessem condição, eu estudaria pra ser veterinário. Tem veterinário que tem a formação e às vezes não sabe nem fazer nada [...] Ele tinha o “papel” mas não tinha a prática, nem nada. Um colega meu de Itapetinga pediu para eu laçar os cavalos e garrotes. Eu ajudei a laçar. Laçava com velocidade. Botava eles pra correr. E ele foi criado em fazenda, o pai era fazendeiro.*

*Eu tinha a prática, sabia receitar, derrubar gado. Eu sei lidar com isso. Aprendia rápido”.* (Ataíde Cosme, 67 anos)

*“Da minha infância lembro que quando criança brincava muito. Lembro, também, do tempo da Revolta. Era pequena (mostrou com gestos o tamanho). No tempo dos revoltosos. Tempo de Lampião e Corisco, Diabo Loiro. Eu nasci na 1ª Revolta que teve. Nasci em 15 de novembro de 1926. Tinha 02 anos e lembro como hoje, quando vinha a tropa toda. Quando íamos catar umbu com mamãe. Quando víamos eles, corríamos e nos escondíamos.* (Antônio da Silva, 76 anos).

*“Na década de 62, tinha o carreiro e a coletoria em Itapeipu (Município de Jacobina). Não tinha máquina de escrever no cartório naquele tempo. Era na caneta. No salão que tinha, o pessoal ia jogar ‘biriba’, conversar sobre política e eu ficava por ali observando. Hoje Itapeipu ficou velho, não tem mais cartório, não tem nada”.* (Ataíde Cosme, 67 anos)

*“A escola não tinha biblioteca. Era escola de roça, não tinha livro. Há muitos anos atrás.”* (Edite Soares, 66 anos)

*“Bom é melhorar a política. Muitas coisas têm necessidade da política e o político não faz. Ele não olha para o progresso, pra fazer alguma coisa de boa para o pobre, um emprego. Só dão emprego a quem já tem. Há tanto serviço manual pra ser feito. Por que não coloca uma fábrica de extrato de tomate, aproveitar os tomates? Dá uma cesta básica que come em uma semana. E no dia-a-dia o que está ganhando?”.*  
(Ataíde Cosme, 67 anos)

*“Mulher quando casa fica embaixo dos pés do marido, mas naquele tempo meu, pois hoje em dia todo mundo tem sua liberdade.*

*Eu me desconfie e não quis mais saber de homem depois que encontrei”.* (Maria Pureza, 66 anos)

*“Naquele tempo era assim. Tinha que dançar com ‘gato e cachorro’. Não podia dar ‘taboca’ senão a confusão estava feita. Eu mesma nunca dei ‘taboca’ em ninguém .”* (Maria Pureza, 66 anos)

Percebe-se, nos trechos acima, o quanto o retrato social da época é delineado a partir da narrativa pessoal que atravessa a singularidade individual e marca a análise de um momento histórico em que a mulher vivia submissa à vontade do homem, mesmo que sua vontade e desejos fossem opostos aos que lhes vinham. O sujeito-leitor traz ainda a sua posição marcada pela qualificação pejorativa aos homens ao afirmar que teriam que dançar com “gato e cachorro”, ou seja, homens que não teriam adjetivos dignos de serem aceitos para uma dança com a mulher, mas, para evitar confusão, não tinha o poder de escolha, apenas acatava, por fazer parte do “jogo social” da época. Ir a festas, gostar de dançar implicava submeter-se aos ditames da vontade masculina, caso contrário, não dançaria com mais ninguém, ao dar não a um, não poderia escolher um outro que lhe agradasse.

É marcante também a memória oficial trazida no trecho sobre o casamento, quando Maria Pureza, 66 anos, analisa a sua época e a de hoje, inferindo que a mulher da sua época era obrigada a viver submissa ao homem, não se separar, deixando na sua fala, o poder da indissolubilidade do casamento, conforme os dogmas religiosos, os quais hoje não mais são observados em detrimento da felicidade do outro. Segundo a entrevistada, ao afirmar que “hoje em dia todo mundo tem sua liberdade”, deixa subentendido que as escolhas são feitas, as possibilidades são outras, diferentemente da mulher de sua época.

As falas dos sujeitos-leitores trazem numa confluência híbrida as memórias individuais e coletivas. A memória individual funde-se com a coletiva e oficial, trazendo, à baila, fatos históricos pretéritos e atuais, a exemplo do grupo os cangaceiros, liderados por Lampião, ao MST - Movimento dos Sem Terras, os quais são ressignificados, avaliados e analisados pelos sujeitos-leitores, que deixam claro suas ideologias atravessadas nas formações discursivas, portanto, a não neutralidade do sujeito, carregadas de suas leituras dos fatos, do/de mundo, construindo sentidos aos seus dizeres e suas aspirações. A memória, quando acionada, exerce influência no nosso discurso e lembranças. Ao lembrar, fazê-la ressurgir, convocamos tudo que as precedeu e o que veio após ela.

Para Henri Bergson (1934), a função da memória é:

Evocar todas as percepções passadas análogas às percepções atuais, convocar tudo o que as percebeu e tudo o que veio depois dela. Ao permitir-nos aprender, numa simples intuição, múltiplos momentos de duração, ela nos liberta do movimento resultante do fluxo das coisas, isto é, do ritmo da necessidade.

Quanto mais desses momentos a memória puder comprimir em um só, mais firme será o domínio que ela nos proporcionará sobre a matéria [...] a medida suprema de seu poder de ação sobre as coisas. (BERGSON, 1934, p. 28)

Ao lembrarem o passado, analisarem o presente, percebemos que os sujeitos-leitores fazem uma leitura social dos mesmos, com a visão de mundo da atualidade, tornando-se, assim, visível e delineada, a ideologia, os juízos de valores, a interferência dos sujeitos na História, a co-autoria. Dessa forma, reafirmam suas posições, deixando evidente que lado estão em relação às suas posições políticas, religiosas etc, quais suas opções, ou ainda, dissimulam através dos seus discursos as contradições aparentes nas narrativas apresentadas.

Quando Ataíde Cosme, 67 anos, registra suas memórias pessoais sobre o seu gostar da roça, suas reminiscências desde a infância até a idade adulta, sua paixão pelo campo, traz, num outro ponto da narrativa, não mais a memória pessoal, mas a oficial e coletiva numa fusão que o define como sujeito sóciohistórico que atribui aos sem-terras uma série de adjetivos / análises / que se contradizem. Primeiro, defende-os por não terem a terra e, por isso, vivem excluídos e sem a qualidade de vida que lhes é de direito, depois,

acusa-os de invasores, por quererem, com facilidade e sem luta, a terra alheia já beneficiada, conforme o excerto abaixo ratifica.

***“Os sem-terra, por exemplo, tem gente que está ali dentro e tem fazenda. Você tem sua fazenda beneficiada, organizada, tem seu trator, boiada. Tem as coisas que você gosta. Os sem terra acampa, quebra cancela, pega trator, querem ir para dentro dos benefícios da terra. Porque não “arma” a barraca no mato e vai trabalhar lá?”***

(Ataíde Cosme da Silva, 67 anos) Questionamos ao interlocutor entrevistado:

***“Sem a terra, como eles irão trabalhar?” “Eles querem encontrar a terra beneficiada.” Responde o entrevistado e afirma ainda: “O certo é pagar parcelado e ir produzindo, fazer sua roça, seu arado, criar galinhas, plantar aipim”.*** (Ataíde Cosme, 67 anos).

Segundo Ecléa Bosi (1983), ao rearticular a memória dos acontecimentos políticos, o sujeito compreende melhor o seu ponto de vista, a partir do momento em que localiza a classe e profissão que ocupa. Vejamos, neste trecho da narrativa, o quanto fica evidenciado o sentido do que afirma a autora.

***“Adoro roça, mas não tenho condição de comprar. O rico não arrenda, nem planta. Nem ele colhe, nem a gente [...]***

***Antigamente não tinha esse negócio de sem-terra. Hoje tem muita gente envolvido que tem (terra) e vai lá para adquirir, para vender o imóvel, recebe e passa para outro.”*** (Ataíde Cosme, 67 anos).

O sujeito-leitor se reconhece na figura dos sem terra, mas não concorda com as estratégias por eles utilizadas, nem por existirem, no movimento, segundo ele, pessoas que têm posse, infiltram-na e acabam maculando a imagem e as reais funções do MST, conforme o sujeito-leitor diz:

***“Tem terra e vai lá para adquirir e vender aquele imóvel que eles recebem”.*** (Ataíde Cosme, 67 anos), (já citado).

O recorte social dos fatos feito pelo leitor traz a memória oficial presentificada na narrativa e configura-se como sujeito includente, participativo, não apenas como expectador. O uso dos pronomes pessoais em 1ª pessoa (Eu) trazendo a sua narrativa e, às vezes, o pronome (ele) para designar as ações com as quais discorda, sublinha o reflexo das experiências/vivências pessoais/coletivas e sua análise do contexto em cada

época, como também analisa a Vila de Itapeipu quando não existia a máquina de escrever, na década de 62.

Entre o sujeito e sociedade percebe-se o reflexo das experiências pessoais e o contexto da época, uma vez que entre sujeito e sociedade há a marca da marginalidade política. (BOSI, 1983, p. 373).

Percebemos, pois, que a relativização da história oficial tende a aparecer ao ouvirmos as memórias individuais, haja vista que se passa a efetivar a memória coletiva, o discurso que representa as classes menos favorecidas economicamente, num cruzamento das memórias históricas e pessoais, como veremos nas narrativas de outros sujeitos-leitores que assim se pronunciam:

*“Ela tinha uma biblioteca na escola que era da casa dela. Até hoje tem o prédio lá. Quando passo ainda vejo. Ela tinha uma biblioteca particular que ela passava pra gente”.* (D. Glória, 65 anos).

*“Eu ficava semi-interna. Lia escondido das freiras. Todo mundo queria ler lá no colégio”.*

*“As freiras estimulavam a leitura da vida dos santos e não romances como Romeu e Julieta. Queriam a leitura de livros religiosos. José de Anchieta, Marcelino pão e vinho”.* (D. Glória, 65 anos)

“Foi publicado no jornal local em homenagem ao dia da mulher, 08 de março, o meu nome como a 1ª mulher jacobinense a tocar um instrumento musical. Tocava Requinta com o professor Armindo. Era um instrumento maravilhoso. Curtinho, parece um trompete”. (D. Glória, 65 anos).

*“Em 1940 eu já estava no 4º ano primário. Fui alfabetizada na década de 30 mais ou menos. Naquela época ia pra escola a partir de 7 anos sabendo o ABC e a tabuada principalmente. Aprendi a ler juntando B-A, ba, BE, bi -, bo, CA – CE, CI, CO, não dizia o outro porque achava que era nome feio. Depois fui aprender na Cartilha do Povo. Tinha a Cartilha das Mães e do Povo”* (Terezinha Lapa, 67 anos)

*“Não existia biblioteca na escola. O incentivo à leitura vinha apenas da professora. Só tinha biblioteca, eu acho, no ginásio Sacramentina de Sr. do Bonfim”.*

*“Fomos criados dentro de uma classe. Minha avó naquele tempo, só andava na classe especial pra viagem. Tinha dormitório, banheiro, tudo”.*

**“Era a companhia de trem de ferro, chamava a Maria Fumaça. Meu pai trabalhava na linha Leste”.** (Terezinha Lapa, 67 anos)

**“Comecei alfabetizando. Primeiro ensinei na roça, perto de Queimado. Formei em Magistério em 1957. Professora da zona rural. Lá eu ensinava 1ª, 2ª, 3ª, 4ª série, tudo misturado. Classes multisseriadas. Isso nas décadas de 58 a 60”.** (Terezinha Lapa, 67 anos)

**“Formei em magistério em 1965. Foram 25 anos de educação integrada. Sempre trabalhei com adultos”.** (D. Glória, 65 anos).

Segundo Jacques Le Goff (1996), o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento. Ao ouvirmos e lermos as narrativas dos sujeitos-leitores, vamos percebendo que os leitores se movem nas suas memórias pessoais, cruzando a elas, as memórias coletivas e oficiais de formas distintas. Para D. Glória, 65 anos, e Terezinha Lapa, 67 anos, as suas memórias saem da 1ª pessoa do singular para a 3ª pessoa do singular, bem como para a afirmativa universal como assinala a segunda fala *Foi publicado* no jornal local... *Eu* ficava semi-interna. Em 1940, eu já estava no 4º ano primário. As marcas pronominais e as modalizações vão contrapondo o pessoal ao coletivo e oficial, trazendo um recorte da época, fazendo-nos compreender o contexto, seus costumes, regras e crenças.

Ambos os sujeitos-leitores são professores que tiveram suas trajetórias profissionais marcadas pelas políticas públicas da época. Uma trabalhando com classe multisseriada na zona rural, e a outra com Educação Integrada, na zona urbana, para adultos. Ao situarem suas ações neste contexto em que lecionaram, acionaram as memórias oficiais acerca do ensino, das condições de trabalho, da valorização do magistério, como se pode constatar ao longo das entrevistas de ambas, na íntegra, contidas nos anexos.

Os operadores temporais nos trechos das narrativas apresentadas vão permeando os discursos e marcando “seus fios condutores”, dando-nos a referência temporal, histórica e de validade universal do que nos contam, buscando, assim, a veracidade dos fatos. Traz a presença de um outro discurso para a narrativa, numa dialogicidade dialética que nos permite compartilhar da heterogeneidade dos textos apresentados.



O caráter fundamental dialógico do discurso impossibilita dissociar do funcionamento discursivo a relação o discurso com seu outro. [...] Todo discurso tem um direito e um avesso e essas duas faces são indissociáveis. (MAINGUENEAU, 1984, p. 31, 32).

Segundo José Luiz Fiorin (2002), o conceito da heterogeneidade é uma maneira de precisar teoricamente o conceito *bakhtiniano de dialogismo*, uma vez que a ambivalência das marcas da heterogeneidade caracteriza a referência ao outro, à polifonia, a nosso ver, já que, os textos são marcados pela polifonia diluída nas suas tessituras, cujas marcas vão dando os contornos singulares de cada sujeito-leitor.

Como já afirmamos neste capítulo, os sujeitos-leitores interagem com a memória coletiva e oficial, e passam também a falar a partir da posição do grupo, do coletivo, os sujeitos mesclam o valor testemunhal das suas narrativas, aos fatos históricos, buscando na localização dos fatos o discurso do outro, da estabilidade exterior. Com base nos princípios bakhtinianos, a Análise do Discurso da linha francesa, propõe exatamente o princípio da heterogeneidade, ou seja, de que o discurso é tecido a partir do discurso do outro, que é o “exterior constitutivo”, o já-dito, sobre o qual qualquer discurso se constrói.

O discurso não opera sobre a realidade das coisas, mas sobre outros discursos. Todos são, portanto “atravessados”, “ocupados”, “habitados”, pelo discurso do outro. Por isso a fala é constitutivamente heterogênea. Sob a palavra, há outras palavras. (MAINGUENEAU, 1983 p. 45).

Fica evidenciado que, numa certa altura dos acontecimentos e das lembranças pessoais, a fusão/imbricamento entre memória histórica, coletiva e oficial vai sendo tecida e ressignificada, uma vez que os sentidos não-ditos, silenciados, estão sempre resistindo e reaparecem nas narrativas, levando a outros sentidos, sendo filiados e significados na imagem pessoal e social dos sujeitos-leitores.

Segundo Eni Orlandi (1993), a historicidade do processo discursivo exerce um deslocamento do sujeito através de suas posições na sua história pessoal, ao tempo que nos significa e é significado, o que pudemos constatar e acompanhar a partir dos recortes narrativos analisados. Há aí o que a Análise do Discurso chama de “Instauração da discursividade”. A autora, ao dizer, insere-se no texto e possibilita não apenas ser autor da narrativa que apresenta, mas também, se identifica com ela, formando outros sentidos, possibilitando outras leituras. Segundo Pêcheux (1997), a ligação do sujeito

com sua prática política se evidencia passando pela ideologia, trazendo o efeito da mesma para seu discurso e sua prática, ocupando assim, um lugar determinado no sistema de produção. Em outras palavras, todo sujeito humano, só pode ser gente de uma prática social como sujeito.

As histórias pessoais e histórias de leitura ganham diferentes contornos e sentidos para cada leitor envolvido na pesquisa, conforme trataremos nas categorias Leitura, letramento e mercado de trabalho e Leitura e participação social, uma vez que ficam mais evidentes nestas, que na categoria das memórias pessoais e oficiais, já que, em primeiro plano, aparecem as memórias que delineiam a história da vida, aparecendo a leitura de/do mundo como maior destaque das compreensões dos fatos históricos da época e das próprias memórias pessoais.

As falas trazidas para o capítulo da análise dos “dados” foram retextualizadas, tomando como parâmetro a prática da História Oral, em especial, dos trabalhos dos autores José Carlos Sebe (2002) e André Gattaz (1996).

Segundo André Gattaz (1996), a textualização deve ser uma narrativa clara, da qual foram suprimidas as perguntas do entrevistador; o texto deve ser “limpo”, “enxuto” e “coerente”, sua leitura deve ser fácil, compreensível.

É importante destacar que, para os autores citados, a textualização deve manter a atmosfera da entrevista, seu ritmo, e principalmente, a comunicação não-verbal nela inclusa: risos, choros, gestos faciais, emoções do depoente, entonação, inflexão vocal. O texto deverá, portanto, manter características do texto falado, de forma a poder ser identificado pelo autor como original.

A reformulação textual surge da necessidade de compreender que a transcrição literal, dada à dinâmica própria da fala, traz muitos truncamentos, superposições, repetições, retomadas, palavras e expressões não adequados ao contexto ou aspectos não muito compreensíveis pela própria qualidade da gravação. É pertinente ressaltar ainda, que o código escrito tem valores distintos, mas esses valores devem ser analisados num *continuum*, porque ambos são produtos da mente humana. Entretanto, possuem aspectos formais e funcionais que ora se assemelham ora se desassemelham. A lapidação da fala é um trabalho árduo, pois manter os elementos extralingüísticos (caretas, gestos, sorrisos, meneios de cabeça) no texto escrito é uma tarefa que exige muita habilidade,

sensibilidade, ética do pesquisador perante cada trecho retextualizado que sofre cortes e/ou alterações de forma a manter o texto na sua essência, sem alterar o sentido do mesmo. Na História Oral, esse processo vale-se de dois conceitos da Lingüística, os quais não podem ser entendidos separadamente.

O primeiro conceito, proposto por Haroldo de Campos, é o da transcrição e o de teatro da linguagem, formulado por Roland Barthes; ambos foram adequados à prática da História Oral por José Carlos Sebe (2002). A transcrição surge da necessidade de reformular a transcrição literal para torná-la compreensível à leitura, conforme explicitamos anteriormente, enquanto que o teatro de linguagem é a passagem para o texto da comunicação não-verbal, também já mencionada no parágrafo anterior, quando explicitamos sobre os elementos paralingüísticos e/ou extralingüísticos.

Optamos por deixar a transcrição literal das entrevistas nos anexos para garantir o confronto dos leitores no ato de leitura deste capítulo, permitindo assim, a visualização completa das narrativas e suas retextualizações realizadas pela pesquisadora, buscando atender à prática explicitada, mesmo consciente dos riscos da mesma.

A nosso ver, o texto ganha em fluência, maior objetividade, e clareza, não o destituindo do seu valor semântico/discursivo, nem formal.

## **8. Memória e esquecimento: qual a relação entre ambas?**

*“O esquecimento é uma forma de memória”.*

*(Jorge Luis Borges, 1980)*

A palavra memória tem sido inegavelmente uma das mais evocadas atualmente em qualquer área da humanidade e em especialmente nas Ciências Humanas. Na nossa pesquisa, o conceito utilizado de memória baseia-se nos estudos da Eni Orlandi (1993, 1999), Michel Pêcheux (1999), Jacques Le Goff (1996), José Carlos Sebe (2002), Michel Certeau (1994), como já explicitamos no capítulo que trata dos efeitos de sentido/imbricamentos das memórias.

O nosso interesse é compreender a memória não apenas no sentido diretamente psicologista da memória individual, mas nos sentidos de rede de significados, um espaço de deslocamentos e conflitos, de contra-discursos. Segundo Michel Pêcheux (1999), a memória não pode ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos.

Cabe-nos, nesta categoria de análise, compreender a relação memória e esquecimento e História Oral e Memória.

Para José Carlos Sebe (2002), quando se valoriza na fala contida, na narrativa gravada, o conjunto dos conteúdos ditos para análise, as questões afeitas à memória, despontam como caminhos indicativos da memória individual ou grupal. O que foi lembrado, como foi narrado, em que circunstâncias foi evocado o fato, são fatores presentes na narrativa que sempre nasce na memória e se projeta na imaginação que, por sua vez, se materializa na representação verbal que pode ser transformada em fonte escrita.

As relações, portanto, entre História Oral e Memória, têm produzido debates que já se encontram bastante avançados em termos de diferenciação entre ambas. A História Oral promove uma mediação significativa entre a memória e a história. A responsabilidade documental da história oral é que dá sentido à memória como tema para a história. É a dinâmica da oralidade que separa a história da memória.

A memória tem sido considerada um espaço em que o repertório das versões sobre o passado ainda não ganhou a dimensão escrita possibilitada pela história oral [...] O passado é a matéria da memória e da história, mas a dinâmica entre uma e outra é diferente. (MEIHY, 2002 p. 53).

É fundamental para a compreensão do nosso par memória *versus* esquecimento, consideramos que, além dos fatores culturais que interferem na organização mnemônica, outros elementos devem ser considerados; a saber a capacidade biológica das pessoas e os acontecimentos considerados marcos nas trajetórias individual, social ou coletiva. Velhice, debilidade física, circunstâncias traumáticas afetam diretamente as narrativas que se calçam na memória.

Nos estudos feitos por José Carlos Sebe (2002), o mesmo registra a história sobre a memória, indicando que sua gênese tem raízes nos poetas gregos e esses, para

imortalizar seus heróis, procuram vencer a morte ou o esquecimento por meio de versos gravados na memória. Os gregos associavam o esquecimento a Lete, musa feminina que se oporia de Mnemosyne, Deusa da lembrança e mãe das musas. Portanto, desde sempre o esquecimento foi convocado como forma de desgraça. Curiosamente, Lete é o nome de um rio que permite aos mortos a passagem para uma vida sem lembranças.

A memória tem, também, importância fundamental para confirmar o presente, pois, sem ela, não temos a garantia das regras sociais que se estabelecem a partir das repetições de atitudes definidas no passado. Questionamos: como viver sem esquecer? Há, nesta pergunta, a relação direta entre a memória e o esquecimento, uma vez que, observando um, entendemos o outro. O que ficou esquecido, por que, como, quando? Por que selecionamos o que queremos lembrar e o que vamos esquecer? É óbvio que assim como aprendemos a esquecer mágoas, tristezas, decepções, precisamos também, socialmente, esquecer fatos, cenas que atrapalhariam o desenvolvimento de projetos coletivos/sociais. Mas, há de se considerar ainda, que há acontecimentos que são “forçados” ao esquecimento, os quais podem ser considerados “apagamentos”, ou seja, a promoção da censura, obstaculizando o retorno das lembranças.

Segundo Eni Orlandi (2002), a língua-de-espuma é uma língua vazia, prática, de uso imediato em que os sentidos não ecoam. Na língua-de-espuma, os sentidos se calam, impedem que vários sentidos se coloquem para esta mesma “realidade”. Historicamente a língua-de-espuma marcou o período da ditadura militar no Brasil em 1964. A mesma tem o poder de silenciar.

Daí, a importância de compreendermos cada vez melhor o par memória *versus* esquecimento no contexto das narrativas, como possibilidades de entendimentos que transcendem aos fatores biológicos da idade, multiplicando assim, seus sentidos na produção textual.

A censura tal como definimos é a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, proíbem certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições. A censura não é um fato da consciência individual do sujeito, mas um fato discursivo que se passa nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação. (PULCCINELLI, 2002, p. 107/108)

Por outro lado, o esquecimento faz parte da ordem do dizível, uma vez que o processo de seleção do que lembrar implica o que se esquece. O retorno das lembranças

à memória parece anunciar que elas estavam retidas. Mas onde e como estão retidas? Como acionamos o que esquecemos? Segundo os estudiosos da memória, a resposta está na “metáfora do armazém”. As coisas armazenadas reaparecem em situações e ordens que não se sabe precisar, são mistérios e novidades que são apresentadas a cada descoberta da ciência.

Nos trechos seguintes, percebemos o jogo discursivo da memória e do esquecimento no curso das narrativas e suas possibilidades de apreensão/compreensão dos sentidos que se filiam e ressurgem das margens, da exclusão, do esquecimento que marca o ir e vir do passado ao presente, rememorando fatos, acontecimentos, emoções.

*“Eu nunca fui na escola não. Meu pai me dava era roça. Plantar. Tem três meses que aprendi a assinar meu nome, mas de lá pra cá tinha memória melhor, mas o meu sofrimento foi demais, minha memória hoje não dá pra nada”.*

*“Não aprendo nada. A profª me diz o nome eu soletro o nome e na mesma da hora esqueço”.* (Antônia da Silva, 76 anos)

*“Muitas coisas eu esqueci. O problema que tive de derrame acabou mexendo com meu cérebro. Esqueço o que tenho que fazer. Tem que mandar eu fazer isso, fazer aquilo”.* (Jacira Rosa, 66 anos)

*“Cantavam soprando café e tudo. Era mais ou menos um grupo de roda. Um fazia, um falava, outro respondia. Como trova. Não lembro mais como era”.* (Ataíde Cosme, 67 anos).

*“Dava vontade de fazer, mas esquentava o juízo. Copiar as frases. Tinha que botar o certo pela cabeça da gente, né?”*

*Esquentava minha cabeça e passo mal. As meninas fazem zuada.*

*“Não lembro mais de nenhuma poesia”* (Maura, 71 anos).

*“Lembro. Dos 06 anos de idade até essa data (65 anos). É uma faixa etária que a gente pensa que esquece, mas lembra totalmente. Eu lembro da minha primeira professora (pausa para lembrar) é... a... é... o nome dela é Ivone Dias.”* (D. Glória, 65 anos).

*“Meu pai era policial e se mudava muito. Mudamos para Juazeiro, Remanso... não lembro mais os outros lugares”.* (D. Glória, 65 anos).

*“Quando meus netos começam a falar de algumas histórias e cantigas e a falar de um assunto, eu me lembro. E explico como era na minha época”.* (D. Glória, 65 anos)

*“Ah! Pensa que me lembro? Nem me lembro mais disso. As música era... Lembra assim de alguma. Tinha Asa Branca. Tem a que diz: Foi lá no pé-de-serra onde eu deixei meu coração [...] Oh que saudade que tenho de voltar pro meu sertão. No meu passado esse trabalho eu não queria... Ah! Me esqueci.”* (Maria Pureza, 66 anos)

*“A cabeça agora não dá mais. Naquele tempo que era nova, se ouvisse uma música uma vez eu aprendia. Agora não.”* (Maria Pureza, 66 anos)

*“Casaquinho vermelho está na moda agora. Pega essa menina que namora a toda hora. Tinha um nomezinho que dizia com as moças namoradeiras. Vigaristas não, era... Eu esqueci. Mas era...”* (Terezinha Lapa, 67 anos).

*“É daquela parte das missas, da... A Rede Vida... é a Salvação é? Esqueci agora...”* (Terezinha Lapa, 67 anos).

*“Esqueci. Esqueço tudo na minha cabeça. Sempre. Na mesma hora que estou já não sei mais. Por isso eu entrei aqui no Centro de Convivência, porque pensei que eu iria ficar louca, perder o juízo, porque não sei mais o que estou fazendo”.* (Alaíde, 71 anos)

*“É, na rua... agora esqueci o nome da rua que moro.”* (Alaíde, 71 anos)

*“Ela chamava Cesarina e ela brincava muito com a gente. Naquela época a gente recitava muito, fazia dramatização. Mas eu não me recordo direito.”* (Edite Sousa, 66 anos)

*“Dia de sexta-feira... Era uma festinha que a gente chamava... era... Sei lá. Tem um nomezinho que eu dizia. Depois eu lembro. (No final da entrevista de repente se lembra da palavra que tinha esquecido e diz). Era boate, menina que chamava. Gatinhas hoje vai ter boate aqui em casa. Oh, meu Deus do Céu!!! (gesticula com as mãos levando-as à cabeça). Era boate”.* (Terezinha Lapa, 67 anos).

Pelos trechos apresentados, fica evidenciado o quanto o esquecimento traz inúmeras repetições na tentativa de trazer à mente as lembranças/informações que queriam dizer. Para resolver as dificuldades de memória, as falantes lançam mão, às

vezes, de verdadeiros pedidos de socorro ao interlocutor (pesquisador), como fez Terezinha Lapa na segunda fala linha 2. Empregam ainda, a linguagem corporal, elementos paralingüísticos para buscarem lembrar como fazem por exemplo, quando leva às mãos à cabeça (Linha 6, Terezinha Lapa, trecho da entrevista), traz as repetições, buscando ser vigilante, monitorando suas falas, buscando assim, manter o turno e a conversação sendo o locutor, tendo a palavra sob seu controle e poder.

Percebemos ainda que há nos trechos abaixo a censura do dizer, ela se dá, Segundo Eni Orlandi (2002), na relação do dizer do outro, que age como limite, aquilo que um sujeito será ou não, autorizado a dizer. Assim, o sujeito tem que construir um outro lugar, para ser (ouvido), para significar. Terezinha Lapa, 67 anos diz:

“É imoral. Aí li, da-de-di-do-du-ca-ce-ci-co-... o outro a gente não podia dizer não. Né· Que achavam imoral”.

O trecho citado anteriormente por Terezinha Lapa ( 67 anos), ao informar sobre as moças namoradeiras, buscando lembrar o nome dado a elas, informa ser vigaristas, mas recua e diz que não é este, e sim outro, mas não consegue lembrar qual.

Segundo Michel Certeau (1994), há um paralelo quanto à memória do ancião e do jovem. Para a irreflexão da juventude, eles se opõem a experiência do ancião. Este saber se faz de muitos momentos e de muitas coisas heterogêneas. É uma memória cujos conhecimentos não se podem separar dos tempos de sua aquisição e vão desafiando as suas singularidades e se revela no momento oportuno.

O excesso de pausa marca o ritmo construído aos arrancos da fala, às tentativas de lembranças de fatos atuais, ou pretéritos. Percebemos ainda que os fatos do passado às vezes, são fortemente lembrados/rememorados com mais facilidade que os atuais como fica evidenciado nos depoimentos de Antônio Silva (76 anos), Jacira Rosa (65 anos) que relatam as dificuldades de aprender a ler/escrever na terceira idade. No entanto, as reminiscências do passado vêm à tona de forma fluida com imagens vivas que se intercalam aos textos corporais.

Seja como for, a memória é tocada pelas circunstâncias como o piano que “produz” sons ao toque das mãos. Ela é sentido do outro. É devolvido em palavra ou em gesto [...]. É feita de clarões e fragmentos particulares. Um detalhe, muitos detalhes, eis o que são as lembranças. (CERTEAU, 1994, p. 164).



O par memória/esquecimento é comum na vida e narrativa dos idosos e denotam uma preocupação em manter o fio do discurso, justificando sempre seus “lapsos” de memória ocorridos. Por outro lado, as repetições acabam por tornar o discurso menos denso do ponto de vista da quantidade de informações, o que facilita a recepção por parte do ouvinte. Assim, percebemos que a fluência da fala dos idosos não pode ser tomada isoladamente, porque vários fatores implicam este par citado anteriormente.

Como sinaliza a epígrafe, o ato de lembrar algo que ficou guardado, esquecido, é um retorno ao tempo e lugar dos acontecimentos, e para lembrar, foi necessário antes esquecer. Desta forma, só há memória lembrada porque houve o esquecimento. Se lembrarmos algo, é porque, antes, deixamos esquecido “no armazém” da memória.

Segundo Paul Zunthor (1997), esta aparente oposição entre memória e esquecimento é da mesma ordem que as traçadas entre o tempo e a eternidade, o mundo sublunar e a beatitude, o corpo e a alma e ainda outros.

Na verdade, o autor explicita que memória e esquecimento são instrumentos conjuntos e indissociáveis de toda ação, implicando seletividade, por isso mesmo, o sentido se transforma e se ultrapassa, gerando incessantes tensões entre o pólo individual e coletivo como numa corrente energética entre o que mantém esquecido e a tradição, instaurando uma integridade nova.

Nos trechos já mencionados pelos sujeitos-leitores, há de fato os indícios de seletividade, das tensões para lembrar o esquecido, surgindo nesse bojo outros textos e sentidos que vão sendo superpostos, numa profusão de associações de toda espécie.

Nos mitos antigos, o esquecimento, ao mesmo tempo, quer dizer morte e retorno à vida: dupla função simbólica que se faz presente nas falas/narrativas do idosos, sempre justificando o esquecimento dos fatos, o porquê de aprender e esquecer, já que são velhos e estão mais próximos da morte do que da vida, anunciando a fragilidade de cada um, frente às transformações feitas pelo tempo em suas mentes e corpos de forma inevitável que, ao se darem conta, se percebem velhos, num retorno que os aproxima da morte, deixando o fluxo da vida fluir mais devagar, num sopro, cujos fios parecem ficar frágeis, lassos e fugidios, como as lembranças que ora vêm e vão das suas memórias já envelhecidas pelos idos dos anos.

## 9. Leitura, letramento e mercado de trabalho.

*“Com a divisão social do trabalho, a leitura tem-se constituído em privilégio de classe, de pequena parcela da população”. (Moacyr Gadotti, 1981).*

Discutir a leitura a partir da tríade leitura, letramento e mercado de trabalho, é antes de mais nada, deixar explicitado que não será a leitura, a alavanca da transformação social em si mesma, tampouco, as transformações sociais efetivar-se-ão sem a democratização da leitura como parte de uma luta mais ampla pela democratização da cultura e dos seus usufrutos que deveriam ser de livre acesso para todo cidadão.

Como sinaliza Moacyr Gadotti (1981), na epígrafe que abre esta categoria emergente das entrevistas realizadas com os idosos, a própria divisão social do trabalho impõe limites rígidos para que se efetive a formação de leitores considerados trabalhadores braçais, “pouco intelectuais”, que foram deixados à margem do processo educativo, por serem obrigados a optar pelo trabalho em prol de suas sobrevivências.

É evidente que fatores econômicos, culturais, sociais e políticos são obstáculos para a integração da leitura no cotidiano tanto das classes trabalhadores como de outras camadas sociais, haja vista que o tempo livre é cada vez mais escasso, impedindo que a leitura *strictu sensu* se efetive numa jornada de oito horas ou mais de trabalho diário. Esta leitura do material escrito é apenas parte deste direito de acesso ao saber. Segundo Moacyr Gadotti (1981), a leitura *strictu sensu* está ligada a toda essa vontade humana de ler a vida e escrever, entre o possível e o impossível, a própria história. E este direito de acesso à leitura formal vem sendo solapado cada vez mais do trabalhador brasileiro.

Neste contexto, a compreensão entre leitura/letramento e mercado de trabalho traz nuances que ora se afastam, ora se aproximam, haja vista que a condição de letramento apenas, não é garantia de um trabalho promissor, se consideramos o grande número de trabalhadores sem emprego, mesmo com um grau de escolaridade em nível superior e formação acadêmica atualizada, como todos os dias, anunciam os telejornais e a imprensa escrita. Para tal, ao nosso ver, é fundamental esclarecermos qual conceito de

letramento que estamos tomando como referência para a nossa análise desta tríade apresentada.

De acordo com Magda Soares (2001), a dimensão social do letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Portanto, letramento não é simplesmente o conjunto de habilidades individuais, mas de práticas sociais ligadas à leitura/escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Se tomarmos como referência a perspectiva progressiva “liberal” das relações entre letramento e sociedade, as habilidades de leitura/escrita não podem ser dissociadas de seus usos, vindo daí o surgimento do termo *alfabetização funcional*, difundido para a UNESCO em 1956. Este conceito enfatiza o valor pragmático, baseado em situações, cujas demandas sociais exigem. Embora alguns autores utilizem o termo alfabetização funcional, haja vista, que o termo letramento surge a partir da década de 80.

No 3º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, realizado em 1981, pela UNICAMP, teve como preocupação refletir sobre a democratização da leitura e investigar causas relativas à exclusão da classe trabalhadora do mundo da escrita. Para tal, reuniu intelectuais, lideranças operárias, escritores para debater amplamente a questão colocada.

Moacyr Gadotti, Octávio Ianni, Luiz Schwarcz (1981), no congresso citado, foram alguns dos debatedores da referida temática, enfatizando que a emancipação da classe operária, na fábrica ou na fazenda, cidade ou campo, envolve tanto sua cultura como a cultura burguesa. Em diversas instâncias, como Igreja, casas, comunidade, assembléia, sindicatos, partidos, a produção/reprodução de idéias deve estar implicada com o reconhecimento das condições de vida, organização e conscientização do trabalhador, numa dialética passado e presente na teia das condições reais e possíveis.

A emancipação compreende não apenas a cultural, mas a social e econômica, a fim de que se possa alcançar esta nova aquisição cultural em prática, em força social que, de alguma forma, garanta melhores condições de vida a cada trabalhador.

Quanto ao conceito liberal funcional de letramento, Magda Soares (2001) afirma:

Subjacente ao conceito liberal, funcional de letramento, está a crença de que conseqüências altamente positivas advêm, necessariamente, dele: o uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade e para o sucesso pessoal (SOARES, 2001, p. 74).

É interessante analisarmos a citação acima à luz dos trechos abaixo, colhidos das narrativas/entrevistas dos sujeitos-leitores da 3ª idade, quanto às suas concepções em relação ao ato de ler como maior participação social.

*“Fiz dois concursos e passei. Baseado nos estudos da minha época. Foi a base que ficou. Passei no concurso para o magistério e quando me aposentei, fiz o do INSS”.* (Terezinha Lapa, 67 anos).

*“O desenvolvimento do país, de uma sociedade, depende muito de bons políticos e bons leitores e de bom relacionamento[...] Colocar prefeitos, governadores, homens cultos, formados, inclusive os vereadores.”* (Terezinha Lapa, 67 anos).

*“Desde 5, 6 anos eu já trabalhava com minha mãe para ajudar na feira. Plantava capim; a gente ia para a roça. Dava dia ‘de macaco’ como o povo chama. Diária. Ela ganhava 10 tostões e 500 réis. Não pude ir à escola de jeito nenhum. Teve tempo que fomos obrigados a tirar pó de palha para viver. Tirava palha nos morros para tirar o pó. Ralava o couro na perna, tirava o pó e vendia. Tirava 5 a 6 kgs.”* (Maria Pureza, 66 anos).

Os excertos acima trazem realidades distintas e contundentes entre si. A primeira, Terezinha Lapa, 67 anos, anuncia a sua condição de letramento e mercado de trabalho, ao informar que sua base escolar permitiu-lhe ter maior inserção social e melhores oportunidades de emprego. Formou-se em magistério. Após estar aposentada, passou num concurso público federal no qual trabalha até a presente data, tendo uma renda mensal considerada muito boa ou ótima, em relação à classe trabalhadora deste país na sua maioria. Neste aspecto, é possível articular neste bojo a concepção de letramento na perspectiva freiriana quando afirma:

Ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. O papel do letramento pode ser a libertação ou domesticação do homem, depende do contexto ideológico em que ocorre. (FREIRE, 1976, p. 77, 78).

O resultado obtido pela condição “letrada” num nível considerado proficiente, proporciona ao sujeito-leitor a possibilidade concreta de melhores colocações no mercado de trabalho, haja vista que a efetiva participação do sujeito o faz transformar e definir seus objetivos de forma funcional, aliando neste contexto o caráter não apenas econômico do funcionamento do letramento na perspectiva social, mas também o caráter cultural, relacionado à consciência crítica do adulto, em prol do seu próprio desenvolvimento. Em contrapartida, Maria Pureza, 66 anos, é o retrato de milhares de brasileiros que são privados do acesso aos bens e usufrutos culturais, mesmo sendo direito inalienável do cidadão. É evidente, no seu discurso, a sua decepção de não poder ter ido à escola exatamente por conta do seu baixo poder aquisitivo, o qual lhe negara o acesso às aulas por ter que trabalhar para auxiliar a família desde os 06 anos de idade.

Se, por um lado, o letramento sinaliza que a categoria de sua funcionalidade relacionada com a produção e condições de trabalho, é o fator econômico que determina, por outro, o de caráter cultural, também traz uma forte implicação entre ambas, levando, no mínimo, à aquisição de uma consciência crítica que lhe permite lutar contra essa estrutura vigente, tendo condições de maior controle sobre sua vida com decisões que lhe favoreça.

Segundo Soares *apud* Lankshear (1987), o sujeito “adequadamente letrado” e “inadequadamente letrado” se distingue no caso do primeiro, maior força política, maior controle das pessoas sobre suas vidas e capacidade para lidar racionalmente com decisões, porque se torna capaz de identificar, compreender e agir para transformar relações e práticas sociais em que o poder é desigualmente distribuído.

Assim está evidenciado, que a distribuição desigual do conhecimento “assujeita o sujeito” a condições menos favoráveis, mais dependentes e com maior facilidade de manipulação, destinando aos mesmos trabalhos braçais e tidas com inferiores e desprestigiados socialmente, a exemplo do lixeiro, pedreiro, faxineiro, coveiro, entre outros.

Observemos a posição discursiva dos sujeitos-leitores, os quais muito evidenciam a questão apresentada anteriormente.

*“Vocês, meus filhos, têm direito de estudar. Naquele tempo não tive isso. Todos os meus filhos sabem assinar o nome e eu sei o quê? Estou aprendendo aos 66 anos. Não sabia nem a letra do O”.* (Maria Pureza, 66 anos)

*“Foi trabalhando lá que desenvolvi meus estudos. A gente vai trabalhando e aprendendo. Foram vinte e poucos anos na secretaria do colégio CEDBC – Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro”.* (Edite Soares, 66 anos).

*“Formei-me em magistério e continuo trabalhando até hoje após aposentar-me. Dou curso de confeitaria e trabalho no meu próprio salão de beleza.[...] Eu li bastante. É que tinha que passar para os alunos. Depois que aposentei, relaxei um pouco...”* (Glória, 65 anos).

*“Estudei na roça. Entrei com 10 aproximadamente. Estudei mais de cinco anos [...] O tempo passava a gente trabalhando na roça. Roça de milho, feijão, mamona entre outros. Depois vendia e comprava roupa, calçado”.* (Maura, 71 anos).

*“Aprendi a ler com minha patroa [...] Eu só assinei no tempo da eleição pra poder saber votar. Só entrava na escola quando era tempo de eleição”.* (Alaíde, 71 anos).

*“Já pensei: Meu Deus se eu soubesse ler para ter um emprego melhor. Se tivesse leitura nem sei se estaria aqui. Fiquei sendo apenas dona de casa, cuidando de casa, filho e marido. A leitura pra mim é tudo na vida. Só que não estudei, mas acho a coisa mais linda do mundo estudar. Estudar, conversar, aprender.”* (Nilza, 65 anos)

*“Se tivesse estudado gostaria de ser atriz, mas não estudei. Atriz ou jornalista. Mas não tive a oportunidade”.* (Nilza, 65 anos)

*“Trabalhei em casa de família em São Paulo. Primeiro em casa de família”.* (Jacira Rosa, 66 anos)

*“Vendi a propriedade a qual me garantiu vir para a cidade. De que adiantaria uma fazendinha com vacas, vinte ou trinta e as filhas analfabetas? Para mim é uma honra ter as filhas formadas.*

*[...]*

*Eu não pude continuar estudando porque era empregado e não podia sair. Trabalhei desde menino.”* (Ataíde Cosme, 67 anos).

*“Eu chorava para aprender e meu pai não deixava. Tinha uma memória ótima. Tinha loucura para aprender, mas não tinha condições. O marido também não deixava.*

*[...]*

*Tive que me virar para sustentar os filhos. Lavei roupa vinte e três anos.”*  
(Antônia, 76 anos)

Os fios condutores das falas dos sujeitos-leitores impressionam pela “veracidade”, autenticidade, espontaneidade das reflexões trazidas quanto às suas vidas e suas histórias de leitura, seus sonhos de inserção no mercado de trabalho através da leitura, ou seja, de uma profissão que lhes proporcionassem maior qualidade de vida, melhores posições sociais, maior inserção social, usufrutos de direitos como cidadãos.

Eles lêem suas próprias vidas, estabelecendo um paralelo entre o que são, por não terem tido acesso a um grau de letramento que lhes permitisse outra posição social/poder aquisitivo melhor, informando que se tivessem “leitura” nem saberiam se estariam ali conversando com a pesquisadora. Por outro lado, o desejo de não deixar os filhos vivenciarem a mesma situação é marca na maioria das narrativas, chegando inclusive a questionar o que valeria os bens materiais sem os culturais, ou seja, continuar com renda e ter os filhos analfabetos, não valeria a pena.

Os sonhos das profissões também são marcas nos discursos dos sujeitos-leitores, os quais analisam a posição que ocupam socialmente, estabelecendo uma relação direta entre aquilo que são e o não-estudo, deixando explícito que se tivessem tido a chance de estudarem, estariam em diferente situação no mercado de trabalho e, conseqüentemente com um prestígio social que na condição atual não possuem.

Outro aspecto bastante relevante nas falas de cada sujeito-leitor, diz respeito ao tipo de trabalho que exercem. Todos exercem as profissões menos valorizadas, mais braçais e mais exploradas. (agricultor, lavadeira, empregada doméstica, funcionária pública). As duas entrevistadas que se destacam em relação às demais são D. Glória, 65 anos e D. Terezinha Lapa, 67, anos, formadas em magistério. Após aposentarem-se, exerceram outra profissão de maior renda e destaque social, trazendo neste exemplo particular de duas pessoas, o diferencial na tríade leitura, letramento e mercado de trabalho, o que infelizmente não aconteceu com os demais, deixando à mostra que a

questão da leitura não é apenas de gosto ou prazer, mas uma questão socioeconômica e política, que se caracterizou como forte instrumento social de conquistas e avanços pessoais e coletivos. É certo que ter oficialmente o “diploma” já é um dado que as diferenciam das demais idosas da pesquisa.

É evidente também que há outros exemplos no Brasil de hoje, de profissionais com alta proficiência em leitura, cujo grau de letramento é considerado elevado, e que não conseguiram uma inserção no mercado de trabalho que lhes permitisse assegurar um lugar na pirâmide social a partir do seu saber escolarizado e acadêmico. Entretanto, ao hipotizarmos as reais chances entre estes e os sujeitos-leitores que deixaram suas histórias aqui registradas, é quase certo que seriam inúmeras as chances de quem se encontra numa posição de letramento elevada, em detrimento dos demais, haja vista que as exigências dos profissionais para o mercado de trabalho devem assegurar um perfil que prioritariamente tenha alto nível de habilidade em leitura, escrita, tomada de decisões, iniciativa, autonomia, criatividade entre outros aspectos exigidos.

Não basta ser leitor de/do mundo na sociedade capitalista, é preciso utilizar as múltiplas inteligências e linguagens, os deciframentos dos inúmeros códigos da modernidade e estar permanentemente atualizados.

Os leitores desta pesquisa leram a si, o mundo, observando inclusive, que eles não têm o perfil exigido pelo mercado de trabalho. Demonstraram que são leitores ativos, dinâmicos, inclusive para situarem-se num lugar social que não gostariam de estar, caso as suas chances de acesso ao conhecimento tivessem sido outras. Assim, afirma a senhora Nilza:

***“Eu não chego aí não (referência à comadre que é professora). Estou no fim do degrau. Se eu fosse mais nova, eu iria aprender mesmo. Meu sonho é aprender inglês. Minha netinha até tenta me ensinar, mas não dá mais com essa idade que estou. Sou apaixonada por inglês. Não tive oportunidade de estudar e aprender. Só estudei o 1º ano. A leitura para mim é coisa mais importante da vida.”*** (Nilza, 65 anos)

O sonho e a paixão pelo inglês, sinalizados por Nilza, apontam para a questão do acesso ao saber ser desigual como oficialmente os dados revelam em relação a evasão e ao não acesso à escola. Outro dado significativo, diz respeito a sua análise acerca da possibilidade de não mais poder aprender por “ser velha”, o que ratifica os estigmas



sobre o aprendizado na 3ª idade, presentes nos vários discursos, em diferentes instâncias sociais. Ela mesma rotula-se indiretamente de “incapaz”, apenas porque a sua idade cronológica é de 65 anos.

Com esta afirmação, encerramos mais um ciclo do nosso diálogo, deixando que os sujeitos possam construir todos os sentidos possíveis desta narrativa que sintetiza, de forma singular e emocionante, a leitura da própria condição humana de limitação e ao mesmo tempo de possibilidades que se (re)novem a cada acontecimento. Como afirma Michel Pêcheux (1999), “um acontecimento é uma cisão, uma ruptura, daí ser um elemento descontínuo, não previsto.” A leitura como acontecimento torna-se visível pela linguagem, inscreve-se, fica absorvida. Foi o que pudemos constatar com as leituras de/do mundo dos sujeitos-leitores que horas a fio, teceram textos, emocionaram-se, fabularam, afetaram e foram afetados com os diálogos tão marcantes e tão repletos de ensinamentos. Continuemos, pois, tecendo os fios dessa pesquisa que se (des)vela a todos nós a cada análise e (re)leitura das entrevistas.

## **10. Leitura e participação social: as condições sociais da leitura e a inserção dos leitores da 3ª idade no mundo letrado.**

*“A leitura é condição de inserção social, de modo que a questão que se coloca, do ponto de vista da sociedade democrática, é a de garantia de acesso à cultura escrita e à participação nos diferentes espaços sociais” (Luiz Percival Leme Brito, 2001).*

A epígrafe acima, de autoria de Luiz Percival (2001), salienta, de forma produtora e sobremaneira coerente, a condição da inserção social do sujeito-leitor a partir do ato de ler, não apenas do ponto de vista do gosto, prazer e/ou fruição, mas da efetiva participação nos diversos espaços sociais, de forma que o acesso à leitura seja uma garantia, de fato, democrática e menos desigual a cada política de mobilização e de organização, que deverá constituir-se no que Gramsci caracteriza como ação “contra-hegemônica”, que implica aguda consciência de classe, de movimentos sociais, de ação

conjunta de educadores, de forma a trazer, no bojo das políticas públicas educacionais, a leitura/escrita como ação fundante do ato educativo.

Segundo Haquira Osakabe (1978), há uma clara distinção entre o mundo da escrita e ou da oralidade, no tocante à sua organização, uma vez que, na sociedade industrial, a leitura é, do ponto de vista da reprodução e otimização do sistema, uma necessidade pragmática – o analfabeto é menos produtivo e mais dependente – uma forma de inculcação ideológica, haja vista que o texto consentido e promovido, de fato, é aquele que reproduz os valores ideológicos hegemônicos.

Perguntamos então: Qual a inserção do sujeito-leitor da 3<sup>a</sup> idade no mundo letrado e quais condições lhes são dadas para tal acontecimento?

Do ponto de vista social, tendo como referência a classe de prestígio, ainda que incluído na cidade das imagens, sons, cores, letras, “*outdoors*”, cercado de palavras por todos os lados, o analfabeto – aquele que não detém o domínio do código escrito – continua excluído do mundo da escrita, continua dependente, portanto, mais facilmente manipulado.

O mundo da escrita caracteriza-se por marcas próprias, territórios marcados por formas de discurso e referências específicas.

Segundo Jorge Werthein<sup>33</sup> (2002), estamos com um pé no século XXI e outro no XIX, se considerarmos que questões como estas Que ônibus é este? Para onde vai? Qual o nome desta rua? O troco está certo? Que remédio é este, como tomá-lo? são algumas facetas do drama de uma parte da humanidade, sem convivência tanto com a cartilha quanto com o computador, mesmo com a visão renovada da alfabetização para todos a qual todas têm deixado o olhar simplista de “reduzir as taxas de analfabetismo” para pensar e defender a criação de ambientes e sociedades letradas, em que o domínio das diversas linguagens, inclusive a do computador, se cultive e se reforce pelo contexto em que são utilizados.

Antes, a alfabetização estava ligada a um período determinado da vida de uma pessoa, ao passo que hoje ela é entendida como um processo de aprendizagem que dura toda a sua existência e se aperfeiçoa ao longo dela. Neste sentido, educação regular se

---

<sup>33</sup> Jorge Werthein é representante da UNESCO no Brasil.

entrelaça com educação continuada que, ao nosso ver, acrescentaria ainda, que se entrelaça aos saberes/dizeres da 3ª idade, que se vinculam de forma estrita com a participação social, sobretudo se pensarmos nas manifestações textuais da 3ª idade, a partir da premissa freiriana (1985) que afirma que “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

É evidente, portanto, que o mundo letrado exclui o sujeito-leitor que não domina o código escrito, desconsiderado inclusive que seja de fato um leitor, embora, saibamos que as condições de acesso ao mundo letrado devem acontecer para todos indistintamente, fazendo com que questões como as trazidas por Jorge Werthein (2001), citadas anteriormente não mais fizessem parte do nosso contexto social. No entanto, em se tratando da 3ª idade, fica mais evidenciada, ainda, a exclusão, o esquecimento, a marginalização, destes leitores, em especial, os quais ao longo do nosso trabalho de pesquisa (des)velaram suas histórias de leitura e suas vidas, trazendo-nos uma constante interação com suas manifestações textuais.

É nessa leitura, que acreditamos. Na que nos move ao encontro do conhecido, desconhecido, do dócil, do incômodo, e que nos enriquece e nos transforma de algum modo. Para tanto, se faz necessário ler tudo o que nos rodeia através do sentido, tátil, olfativo, visual, auditivo entre outros, deixando vir à tona as memórias e experiências passadas que fazem parte do percurso do leitor, conforme estamos delineando ao longo deste capítulo, fazendo, de alguma forma, o que nos assinala Paulo Freire (1985, p. 12) “a leitura da palavramundo”.

O nosso interesse pela leitura dos idosos deixa marcado que não apenas o texto escrito deve ser confrontado com o ato de ler e privilegiado, mas as muitas linguagens postas no mundo, embora saibamos que a não-leitura do texto escrito traz dependências de diversas ordens: pessoais, coletivas, socioeconômicas, com práticas claramente políticas que mantêm excluídos na população, inúmeros sujeitos-leitores, seja negando suas práticas leitoras, seja reafirmando comportamentos culturais classistas, herméticos, selecionados, desprestigiando, assim, inúmeras outras leituras, inclusive a dos idosos, cujas vozes continuam de certo modo apagadas, tênues, nas diversas instâncias sociais.

A compreensão do meu ato de ler o mundo em particular em que me movia é absolutamente significativamente [...] re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida quando ainda não lia a palavra. (FREIRE, 1985, p. 12).

Observemos o que nos afirmam os sujeitos-leitores da 3ª idade no tocante à leitura e participação social, a partir das suas leituras do/de mundo, analisando atentamente o contexto e a realidade na qual estão inseridos. Assim afirma Chartier, 1990:

Um leitor concreto particularizado e singularizado na sua variabilidade histórica e social, que tanto está inscrito em textos como os re-escreve na medida em que deles se apropria e que os interpreta de acordo com seus sistemas de referências, suas disposições e visões de mundo. (CHARTIER, 1990, p. 45)

É, nesse sentido, que os sujeitos leitores da 3ª idade colocam-se como leitores concretos, singular que, a partir de suas crenças e visão de mundo, lêem o outro, lêem sua cidade, lêem a si e os fatos circundantes no seu contexto, quer rural ou urbano.

Assim se pronunciam os nossos leitores da 3ª idade:

*“Gosto de assistir novelas. Desde que morava na roça, assistia pelo rádio, antigamente, quando a gente ainda não tinha televisão. Assistia no radinho de pilha as novelas da rádio Petrolina. Tinha Tia Leninha, tinha umas novelas bonitinhas.*

*A gente aprende porque tem várias cenas das novelas que são feitas pela realidade. O mal, por exemplo, mostra na televisão e têm na realidade do mesmo jeito pessoas que desejam e fazem o mal. Xingamentos, brigas...” (Maria Pureza, 66 anos).*

*“Já faço meu nome em qualquer lugar que chego. Não vou mais ‘botar o dedão’(Risos). Voto em toda eleição. Graças a Deus! Sempre que vi o povo ler tinha vontade de aprender a ler”. (Maria Pureza, 66 anos).*

*“É preciso muita coragem para mudar. Eu observo esta terra em frente,(aqui neste bairro da Caeira). Deveria desapropriar e fazer usina, plantar cana, banana, qualquer coisa pra gerar emprego e renda. Fazer doce, pão, ou engenho para fazer rapadura.*

*Não faltaria trabalho para o povo [...] Se tivesse um governo, um prefeito que tivesse ‘a cabeça’, aí sim”. (Maria Pureza, 66 anos).*

*“Só se ouve falar em roubo. O Rio de Janeiro está um castigo. Está de dar dó[...] a violência está demais”. (Maria Pureza, 66 anos).*

***“Passeie no Rio de Janeiro. Fomos para praia... maravilhoso. Fui no Cristo [...] Todo lugar que você anda no Rio de Janeiro o Cristo está lhe acompanhando. Imagine! Ver o Cristo.”*** (Maura, 71 anos)

***“Todos os dias, durante o dia, leio um pouquinho, mas leio mais à noite. [...] Leio a revista da Canção Nova que fala sobre Deus, sobre o evangelhos e conta os testemunhos das pessoas”.*** (Edite, 66 anos).

***“Fui escrever pela primeira vez para tirar do meu título e identidade aquele nome ANALFABETO. Eu disse: Ai meu Deus!”.***(Antônia da Silva, 76 anos).

A partir das leituras realizadas pelos leitores da 3ª idade, percebemos que a leitura do seu contexto, da sua cidade e de sua própria história de leitura e de vida são marcadas nas falas de Maria Pureza, 66 anos e Edite, 66 anos. A participação social pela leitura é evidenciada ao tratar do direito ao voto, ao analisar a cidade de Jacobina quanto ao desemprego, sugerido a geração do mesmo, ao tempo em que traz o exemplo do Rio de Janeiro quanto à violência/roubo, confrontando o micro e o macro, do local ao global, trazendo como referência o aprendizado veiculado pelo meio televisivo, desde a época em que ouvia novelas no rádio, à contemporaneidade, quando, ao falar das cidades, confronta Jacobina-BA vs Rio de Janeiro-RJ para ilustrar a questão da violência, do desemprego e da administração pública. Faz, em sua fala, uma afirmação quanto à geração de desemprego, dizendo ser através da “coragem para mudar” que o governo e o prefeito poderiam articular a geração de emprego e renda. Na sua análise, é preciso ter “cabeça” para fazê-lo, ou seja, inteligência, articulação/vontade política.

Utiliza seus conhecimentos prévios ou leitura de mundo para, sabiamente, a nosso ver, ler o explícito e o implícito das novelas televisivas, dos telejornais, das cidades, lançando “olhares” múltiplos aos fatos cotidianos, construindo sentidos.

Segundo Roger Chartier (2001), a partir da micro-história e de uma série de traços, do que é compartilhado num campo comum de experiência, pode fazer sentido e guardar semelhanças, por exemplo, um grego do século VI a.C. um africano, ou nós mesmos [...] Porque a história tomou consciência de sua dimensão narrativa, a história que utiliza as figuras e os procedimentos da narração, numa dimensão reflexiva da mesma.

É, a partir desta perspectiva historiográfica, que Chartier (2001) acredita estarmos vivenciando uma grande tensão própria da contemporaneidade que é a afirmação,

absolutamente legítima por parte de indivíduos ou de comunidades, de suas identidades, e, por outro lado, a necessidade de manter uma distância em relação à história – memória produzida por esta identidade. Somente na perspectiva desta nova abordagem historiográfica, a História poderá ser considerada uma disciplina crítica capaz de revelar os mitos ou, no pior dos casos, as falsificações. Pode observar fenômenos que respondem a interações entre indivíduos, famílias, comunidades ou ao modo de atuar com a singularidade dos indivíduos, dentro de modelos ou crenças compartilhadas.

As micro histórias trazidas ao público, colocadas de formas acessíveis, contribuem, no nosso entendimento para fazer como que os saberes da 3ª idade sejam publicados, conhecidos, partilhados como parte dos saberes emergentes que, de uma forma ou de outra, ainda são marginalizados e excluídos, sobretudo, nas instituições escolares e meios acadêmicos em geral.

Os homens e mulheres da 3ª idade são outra classe que raramente é citada nos conteúdos culturais apresentados pelas instituições escolares. Pouquíssimas vezes os alunos têm oportunidade de refletir sobre o significado desta etapa evolutiva sobre as condições de vida das pessoas quando deixam de ter direito ao trabalho; o que contribui para a segregação desta importante classe. (SANTOMÉ, 1998. p. 146).

Concordamos com o autor Jurjo Torres Santomé e buscamos com a nossa pesquisa evidenciar/publicizar e contribuir para que as “polifonias de vozes” (mesmo sendo redundantes) destes sujeitos-leitores façam coro em diversas instâncias sociais, recebendo a valorização a que têm direito, sendo, de fato, incluídos nas micro e macro políticas públicas.

Continuemos a nos enrender nas leituras realizadas pelos nossos sujeitos-leitores da 3ª idade que afirmam:

***“Se meus pais tivessem condições eu iria estudar para veterinário. Iria lutar com gado, animal. Eu tenho prática”.***(Ataíde Cosme, 67 anos).

***“Na cidade eu ia conversar com o promotor. Ia carregar gado com ele. Na roça só conversava coisa da roça mesmo. Na conversa com o povo da cidade eu ia gravando as palavras. Aí a gente vai ‘pegando’ (aprendendo) qualquer coisa”.*** (Ataíde Cosme, 67 anos).

*“O mandacaru quando flora na seca é sinal de chuva no sertão. A chuva esta próxima”.*

*“Ao observar a roça vs cidade, percebo que na cidade a gente tem tudo dentro de casa. Pra lavar, cozinhar, ir ao banheiro. Na roça não tinha essa facilidade, tudo era nos matos. Hoje tem facilidade. Não se passa ferro com ferro de brasa, não se lava roupa no rio, não se queima mais lenha.*

*Quando morava na roça escutava rádio, não tinha televisão. Quando vou a roça acho ruim, pois me acostumei com a vida da cidade.”* (Nilza, 66 anos).

*“Tudo que tem leitura eu gostaria de apreciar. Assisto jornais, Malhação, novelas. Tudo que assisto acho que a maioria, acontece na realidade. Tem intrigas, violência, tem tudo.”* (Nilza, 66 anos).

*“Minha vontade de estudar era desde nova, mas não tive oportunidade. Casei nova e tive vários filhos, todo ano tinha um.*

*Eu trabalhava na fazenda e ganhava 500 réis, naquela época; hoje é R\$ 0,50 centavos.*

*Eu guardava o dinheiro e quando vinha para a cidade comprava esmalte, batom e brinco.”* (Nilza, 66 anos).

*“Fiz História da Arte, Cultura do Nordeste coma a professora Glai em Salvador. Fiz magistério e quando fui fazer o concurso público passei entre os primeiros colocados, o que me fez ficar na sede. (cidade).”* (D. Glória, 65 anos).

*“Eu sempre ensinei Educação Integrada. A turma era da ‘pesada’, mas dominei tudo, nem chagava ao conhecimento da direção. Resolvia tudo com carinho, sentado na carteira com ele (aluno). Me orgulho de tê-los feito aprender. Muitos ao me encontrar agradecem muito, dizendo que devem a mim o que sabem. Primeiro agradeça a Deus que lhe deu inteligência e boa vontade para aprender [...] Muitos não queriam nada mesmo; mas eu consegui com a ajuda divina”.* (D. Glória, 65 anos).

*“Antigamente tinha um lugar chamado Conceição do Coité que tinha o baile dos negros, o baile dos morenos e o baile dos brancos. Era separado. Não ia todo mundo junto. Eu chegando lá, morena, mas era professora entrei no baile dos brancos. Tinha um negro também que era médico e entrou no baile dos brancos. Era um médico. A cor da pele já mudava. A condição financeira e cultural. [...] a cultura. A*

*comunicação ajudava em tudo. Não era todo mundo que podia estudar, não. Eu mesma, estudei na Sacramentina (Senhor do Bonfim) e meus pais pagavam 7 mil por ano. Ficava interna.”* (Terezinha Lapa, 67 anos)

*“É através da evolução de sua cultura e de sua leitura, que hoje a mulher está aí, livre daquele carrancismo besta. A mulher não podia votar antigamente. Hoje pode ser prefeita, presidente [...] tem sua liberdade”.* (Terezinha Lapa, 67 anos).

*“A medicina está mudada. Como a leitura proporcionou este avanço ao médicos e estudiosos. Através da leitura a mulher aprende a cuidar de um nenê. Antigamente tinha o ‘mal de 7 dias’ quando tinha sete dias a criança morria porque a mãe não tinha conhecimento de como limpar o xixi dela, o seio (da mãe). Era a higiene. A falta de higiene. Não limpava o umbigo; no lugar botava o saco do cachimbo. A criança pegava tétano e morria. Hoje com a leitura, já se sabe fazer a higiene. A mulher pra ler, só perto de casar. Tudo era pecado. Era ignorância.”* (Terezinha Lapa, 67 anos).

*“Ele lia para mim. Ele ia ao cinema e quando chagava me contava. Eu gostava mais que ele fosse pra ouvir a história ao invés de assistir.*

*Ele lia alto para eu escutar.*

*[...]*

*Minha avó contava histórias para a gente quando tinha lua cheia na roça. Cantava, cantava... (risos) Os vizinhos vinham tudo lá para casa para escutar ela contar histórias.”* (Alaíde, 71 anos).

*“A leitura faz falta. (Fiquei viúva duas vezes). Às vezes, a gente está sozinho, pega um livro, uma Bíblia mesmo, ou outra coisa; vai ler e o tempo passa que a gente nem percebe.”* (Alaíde, 71 anos).

Os discursos dos sujeitos-leitores são atravessados por diferentes formações discursivas que formam a tessitura do perfil dos leitores da 3ª idade, que nos fazem interagir de forma dialógica, buscando os “fios condutores” dos seus discursos explícitos e/ou implícitos e subentendidos.

É marcante como a leitura, como instrumento da participação social, emerge nos trechos/narrativas de Terezinha Lapa, 67 anos, D. Glória, 65 anos, Alaíde, 71 anos, ao trazer em um recorte social de uma época, num contexto outro, que definia o lugar do sujeito – posição social, a partir do seu grau de letramento. O exemplo do baile de



negros, morenos e brancos sinaliza, de forma contundente, como a segregação vai tomando outros contornos. Quando o sujeito-leitor informa ser médico e/ou ser professora. Poderiam entrar no baile de branco, não mais observando a cor da pele – que era o critério primeiro – mas a cor modificava, ganhava outro sentido, deixava de ser o critério-mor para o acesso ao baile. Era a condição de sujeito-letrado que dava a senha da sua participação social em instâncias territorializadas, demarcadas.

O fato de trazer o papel da mulher, o avanço da medicina, a importância da leitura como função pragmática, social e também funcional, fica explicitado na narrativa de Terezinha Lapa, 67 anos, ao falar da morte da criança aos sete dias de nascido, da condição feminina na sociedade, como a ocupação de cargos políticos, voto, direito à liberdade, entre outros aspectos.

A marca da leitura como interação também é transversalizada em todas as narrativas citadas, em que o texto é, como afirma Bakhtim (2002), “a ponte entre o eu e o outro”, de forma que, sem dialogismo, não há leitura.

Todo sistema de normas sociais encontra-se numa posição análoga: existe relacionado a ciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regidas por essas normas [...] jurídicas, estéticas, que diferem pelo grau de coação que exercem, pela extensão de sua escala social. (BAKHTIM, 2002, p. 91).

São as normas sociais, portanto, que vão definindo as representações dos papéis sociais de cada sujeito em diversas instâncias da sociedade, sendo, de fato, coercitivas, de acordo com sua extensão social e seus cidadãos que vão (re) formulando-as por força das demandas sociais.

A funcionalidade da leitura também é bastante explicitada, nas narrativas trazidas à lume nesta categoria, delineando o seu caráter pragmático, como força-motriz pra solucionar problemas do cotidiano, estabelecer vínculos trabalhistas, interagir e partilhar com o outro, saberes práticos que os sujeitos-leitores citam possuir em relação aos seus conhecimentos vividos e experienciados, como nos revelaram Ataíde Cosme, 67 anos, Alaíde, 71 anos, Maria Pureza, 66 anos.

Há, como ponto central nas narrativas analisadas, a importância da leitura como ato escolar, em que os sujeitos-leitores se projetam, informando que os seus desejos de estudar/ler lhes foram negados devido às condições socioeconômicas de seus pais. Terezinha Lapa, 67 anos, nos afirma, em suas falas, o quanto era difícil e caro estudar na

época em que eles (sujeitos-leitores da 3ª idade) eram crianças e jovens. Ela inclusive informa que os pais pagaram a quantia de 7 mil (naquela época) por um ano de estudo no colégio Sacramentina em Senhor do Bonfim/BA.

As histórias de leitura da 3ª idade jacobinense trazem traços que podem ser visíveis e ampliados para outros leitores em diferentes épocas e contextos, os quais serão ressignificados pelos interlocutores que dialogaram com suas histórias aqui registradas.

Acreditamos que a afirmativa de Roger Chartier (2001) ratifique o que explicitamos, tomando como base a micro história.

Podemos dizer que, no mundo historiográfico recente, a micro história foi uma das inovações mais importantes, uma vez que tentou tornar visível uma série de fatos ocultados no curso das investigações da história clássica [...] É uma maneira de observar o que oferece uma riqueza particular. (CHARTIER, 2001, p. 167, 168).

Este foi um dos nossos objetivos centrais perseguidos ao longo da nossa pesquisa trazer as narrativas/fabulações dos leitores da 3ª idade, para delinear, através de suas histórias de vida, suas histórias de leitura e as memórias que se cruzavam em todo o discurso dos sujeitos-leitores, ora individual, ora coletiva/social e oficial, trazendo diferentes efeitos de sentido, numa riqueza de particularidades que foram sendo pulverizadas a cada categoria analisada a partir das leitura/releituras das entrevistas, dos círculos de leitura, das conversas informais, da observações-participantes neste acervo plural. Tentaremos traçar o perfil dos leitores da 3ª idade (des)velados no curso da itinerância em campo.

### **10.1. Perfil dos leitores da 3ª idade jacobinense: entre memórias, vozes, pausas e silêncios – (des)velamentos emergentes.**

*“Assim como o texto não se esgota em um espaço fechado, o sujeito e o sentido também são caracterizados pela sua incompletude”. (Eni Orlandi, 2002).*

Considerando que os (des)velamentos das leituras dos sujeitos da 3ª idade enquanto seres de linguagem jamais serão esgotados, dada a incompletude da linguagem e dos leitores, os textos servirão sempre de objeto de interação, análise, diálogo

constante, provocando sentidos diversos e, ao mesmo tempo, uno e singulares, em diferentes leitores, a partir de diversas recepções advindas do ato de ler.

A primeira percepção relevante no perfil dos sujeitos-leitores foi o que atribuímos como eventos de letramento. Todos os entrevistados, em algum momento de suas narrativas/fabulações, relataram a importância das cantigas de roda na época da escola. Fora dela, nos trabalhos realizados, como elemento de interação e lazer, nas vozes dos avós, contação de histórias do netos, trazendo, assim, um entrelace com seus anos de meninice, idade adulta e 3ª idade. Eis alguns excertos ratificando nossa explicação.

“Lembro da minha avó, ela gostava de contar histórias. Isso aí eu tenho saudade”. (Alaíde, 71 anos).

***“Eles cantavam roda (avós) e a gente ficava lá. Eu tinha 07/08 anos. Lembro de uma roda assim: ‘Leva eu minha saudade que eu também quero ir...’ (Nilza, 66 anos).***

***“Quando era jovem sabia tudo. A gente aprendia tantos versos. Não tinha quem ‘batesse’ em mim na roda. Ficava cantando na roça se não, não aprendia.” (Antônia Silva, 76 anos).***

***“Bonitas as cantigas de roda. Eu cantava roda, brincava de boneca até catorze anos. Como exemplo eu lembro minha Zabelê, minha sabiá, toda meia noite, mas se você duvida eu vou sonhar pra você ver. Era bom demais!!” (Terezinha Lapa, 67 anos).***

***“Cantigas de Rei no dia 06 de agosto com as mulheres acompanhando. Missa, aniversário, casamento, outras...” (Ataíde Cosme, 67 anos).***

***“Nós cantávamos demais. Exemplo: Chora bananeira, bananeira chora, chora bananeira que amanhã eu vou embora [...]***

***O dia passava ligeiro, porque a gente apanhava café cantando roda e dizendo versos.” (Maria Pureza, 66 anos).***

As Cantigas de roda, os reisados marcavam o aprendizado da leitura através da forma mnemônica passada de geração a geração, através da oralidade, marcando aquela gente e aquele povo em cada região, de forma que a socialização/interação era essencial ao convívio entre as comunidades, trazendo a marca do lazer *versus* trabalho, como forma de melhor agüentar a carga árdua do trabalho braçal em campo, dando mostras de que as raízes da cultura negra aí se incorporavam como também, registram a história

factual/oficial em relação aos escravos, os quais utilizavam o canto nos afazeres diários em campo.

O canto é marca também de resistência, uma nova existência que se institui no canto e na leitura corporal através da dança, a qual, também, é bastante citada pelos entrevistados.

O segundo evento de letramento é marcado pela religião como instrumento de socialização da leitura, participação social e interação dialógica entre os pares daquele bairro, comunidade e/ou Igreja. A maioria dos entrevistados sinalizam a leitura da Bíblia, os cânticos, as rezas, como principais gêneros discursivos que permeiam o cotidiano dos idosos. Além desse evento, observamos que o gênero textual receitas culinárias é bastante utilizado pelos idosos que frequentam o Centro de Convivência dos Idosos, numa constante troca de receitas e saberes da gastronomia, os quais são saboreados todas as tardes na hora do lanche coletivo.

O terceiro evento de letramento dá-se através das apropriações das leituras televisivas, tendo como escolha da maioria dos entrevistados, os programas religiosos, novelas e telejornais. Segundo os leitores da 3ª idade, a televisão traz a realidade para seus programas e nela se baseiam para compor os diversos quadros televisivos. As inferências e hipóteses realizadas vão desde a análise dos personagens das novelas, associando-os às pessoas da realidade não-ficcional, à leitura das cidades e dos valores veiculados pela televisão. Censuram em seus discursos, certas atitudes, relacionamentos dos personagens, fazendo comparações a casos conhecidos ou sabidos e que fazem parte do cotidiano de sua cidade, (Jacobina).

Dentre os dez sujeitos da pesquisa, apenas dois têm um grau de escolaridade de maior destaque – 2º grau (formadas em magistério) os demais conseguem escrever seus nomes, mas não dominam, no geral, o código escrito, conforme narram, informando a importância da leitura/escritura. Ao mesmo tempo, dizem do não-acesso às mesmas, em virtude das histórias pessoais de cada um e de seus familiares, trazendo um recorte da situação socioeconômica de seus familiares, conforme atestam as entrevistas, as quais se encontram na íntegra nos anexos.

As manifestações textuais registradas trazem leituras ricas e diversificadas acerca da vida pessoal de cada um, das cidades, dos fatos históricos, dos acontecimentos

sociais, apropriando-se do grande texto social para tecerem suas leituras na premissa freiriana (1987) da “palavramundo”, utilizando para tal o conhecimento intuitivo através da gramática internalizada, dos conhecimentos prévios, da intencionalidade no jogo discursivo, estabelecendo intertextualidades, conforme explicitado em inúmeros excertos, ao longo de cada categoria.

A fusão dos eventos de letramento e leitura vai desde suas memórias pessoais aos ambientes de interação da cantiga de roda, do círculo de leitura, dos encontros religiosos, das leituras televisivas à materialidade do texto escrito, em destaque a Bíblia e periódicos religiosos, livros de reza e receitas, - os quais fazem parte das ambiências de leitura dos idosos jacobinenses.

Quando se estabelecem no mundo das escolas, da universidade a leitura torna uma prática intelectual [...] A leitura do mundo escolástico é uma leitura que busca o deciframento, a compreensão. Tudo mudou neste momento é esta mudança de um modelo monástico de escrita para um modelo; escolástico de leitura. (CHARTIER, 2001, p.39,40).

A leitura, transcendendo ao ato escolar e sendo ato cultural como uma necessidade na vida diária de cada leitor, quer conscientemente, quer inconscientemente, faz-se presente nas histórias dos idosos jacobinense.

As histórias de leituras na vida, mais do que na escola, são percebidas através das ambiências de leitura e práticas leitoras vivenciadas pela 3ª idade no campo e na cidade, na infância, adolescência e na 3ª idade proporcionada, neste último estágio de desenvolvimento, pelo Centro de Convivência de Idosos do qual participam assiduamente todos os dias da semana num turno a escolha dos mesmos, geralmente à tarde.

É nesta relação de escuta, falares, saberes que vão constituindo-se sujeitos, cujo sentimento de identidade e alteridade se alternam na dinâmica da convivência. Segundo Eni Orlandi (2002), “ao falar o sujeito se divide: as suas palavras são também as palavras dos outros, o que nesta aparente contradição resulta numa relação dinâmica e particular entre identidade e alteridade, numa ambigüidade que separa e ao mesmo tempo integra, demarcando o sujeito em sua relação com o outro.”

Verdadeiramente, o sujeito se constitui na relação com o outro, (re)elaborando conceitos, construindo sua identidade nesta pluralidade que une e separa, que nos mostra cindido e singular, reconhecendo-nos múltiplos e uno, diferentes e iguais em muitos aspectos que nos constitui sujeitos históricos e, portanto, sociais.

Outro perfil destacado dos sujeitos-leitores diz respeito às suas capacidades de realizar hipóteses, inferências, formular perguntas, encontrar respostas, segundo Frank Smith (1989), “todas as pessoas fazem previsões, incluindo as crianças – Nossas vidas seriam impossíveis, se não tivéssemos qualquer expectativa sobre o que o dia trará.” Faz previsões, hipótese, indaga, estamos, pois, realizando constantemente essas estratégias de leitura quer dominemos o código escrito ou não. Seja lendo a manhã ao acordarmos, seja lendo o pôr-do-sol, as cantigas de roda, o labor diário da roça. É um esforço ativo de construção que o leitor estabelece ao ler, construindo os sentidos possíveis.

Se retornarmos a cada categoria analisada, encontraremos esta interlocução de leituras a cada texto produzido a partir dos questionamentos do pesquisador e das memórias que eram evocadas e desencadeadas por alguma lembrança e pelas fabulações elaboradas.

Os leitores mostraram, através de suas histórias de leitura, como percebem o mundo, quais são seus sonhos e fantasias, seus desejos e descrenças, ao considerarem-se “velhos” para realizarem muitos dos seus objetivos, o que é bastante sinalizado em suas falas, referindo-se sempre à idade como uma limitação imposta a muitos sonhos e desejos, os quais não darão mais tempo realizar, segundo eles, uma vez que já estão mais no final do que no início de suas trajetórias.

Uma descoberta considerada bastante rica foi a dos estereótipos narrativos presentes nas entrevistas (cômicos, trágicos, irônicos, racionais etc.) trazidos por André Gattaz (1998) os quais foram delineando outros aspectos dos sujeitos-leitores no jogo discursivo dos (des)velamentos do perfil do leitores da 3<sup>a</sup> idade, os quais verificamos trazerem uma adequação da história de vida aos estereótipos narrativos encontrados.

O primeiro diz respeito à **mulher trabalhadora** presente, praticamente, em todas as narrativas ao falarem de suas vidas no campo, do sacrifício para criarem os filhos, dos maridos alcoólatras, do desencanto do casamento, tendo sempre como temática central o trabalho de cada uma delas como referência do lar para sustentação dos filhos, o que

pode ser observado com facilidade ao lerem os trechos extraídos das entrevistas, os quais figuram em cada categoria apresentada neste capítulo.

O segundo é o **trágico**, cujas histórias marcam o sofrimento atrás de suas vidas, evidenciando, assim, que o sujeito-leitor estabelece uma relação entre a história de vida, a identidade e a trajetória da sua vida, com elementos que se interligam sob as formas mais inesperadas. A narrativa mais marcante do estereótipo trágico foi a leitora Antônia Silva, 76 anos que, num trecho de sua entrevista, afirma:

“De 76 anos eu não sei o que é paz na minha vida. Nunca tive.

Meu sofrimento é um romance. Se for fazer um livro é um romance”.

O terceiro foi o **cômico**, marcado pelo discurso entremeado de risos, piadas, ditos, contrastes, os quais foram mais presentes em três sujeitos-leitores: Terezinha Lapa, 67 anos, Ataíde Cosme, 67 anos e Maria Pureza, 66 anos. As entrevistas tinham o tom da leveza, do riso, que sempre intercalava as falas e as frases de efeito inusitados, das digressões cometidas pelos entrevistados a ponto de abandonar o tópico da conversação e não mais voltar a ele, a não ser pela condução discreta do pesquisador ao questionar novamente sobre o que haviam deixado de lado, buscando, assim, ouvi-los sem cercear as vozes, ao tempo em que cabia ao pesquisador, o senso do parâmetro de referências do que estava buscando a fim de não ficarem “perdidos” os fios do texto e os objetivos da pesquisa.

Quanto às manifestações textuais produzidas ao longo do percurso em campo, observamos que, num primeiro plano, as memórias pessoais são evidenciadas, ficando em seguida as histórias de leitura no sentido “*latu sensu*” de todos os textos e não apenas do escrito, num entrelace entre histórias de vida/histórias de leituras como já havíamos problematizado no projeto de pesquisa, por entendermos que eles se imbricariam. Falam a partir de si mesmos e suas memórias cruzam entre a coletiva, oficial e pessoal com determinações discursivas no jogo da linguagem.

Para Michel Pêcheux (1983), “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes.”

Os sujeitos-leitores colocam-se, ativamente no ato de ler, numa posição de não linearidade em frente aos textos lidos, confrontando-os com seus saberes e crenças.

Há uma profunda identificação entre suas histórias de vida/ histórias de leitura. Os eixos paradigmáticos de suas histórias de leitura são a educação não-formal, para a maioria dos participantes da pesquisa, cujas ambiências de leitura são praticamente as mesmas: zona rural, contato restrito e breve com o ambiente escolar, as casas dos avós e amigos, os campos e encontros diversos.

Nestas ambiências foram formando-se leitores de/do mundo, de forma particular, singular, e, ao mesmo tempo, comum a todos os outros sujeitos, com diferentes sentidos para cada um deles. E continuam a tecer leituras na vida, poetizando a existência com o vigor das cantigas, as alegrias das danças e a leveza da alma, diante do peso dos anos, que arqueia os ombros e enruga o corpo, trazendo o verso/reverso da vida, entrelaçada nos fios dos anos cronológicos, entre memórias, silêncios, vozes, pausas e esquecimentos.

Encerramos o capítulo final, com a seguinte afirmação de Eni Orlandi (2002):

Com efeito, a linguagem é passagem incessante das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras [...]. O silêncio é contínuo e há sempre ainda sentidos a dizer. (PULCCINELLI, 2002, p. 72, 73).

Somos sabedores de que o silêncio instalado é apenas uma pausa necessária, para voltarmos ao começo do ciclo e realizarmos outras leituras possíveis.



## 11. Conclusões

Este trabalho elegeu como objeto de estudo as histórias de leitura na 3ª idade, por entender a importância e significação dos idosos na nossa sociedade e em nossas vidas. Privilegiamos o lugar das memórias, das fabulações, da escuta, das narrativas, para emprendermos uma itinerância que nos permitisse o estudo sistematizado acerca da 3ª idade em relação às suas memórias e fabulações. Não no sentido de uma análise física, mas existencial, social e, portanto, coletiva.

Falar de velhice assusta, não é um tema, para muitos, dotado de beleza, riqueza, mas sim triste, sem apelo político, sem visibilidade social e/ou intelectual. Há sempre uma associação óbvia – quando falamos em velhice – com a morte, com a solidão, a exclusão, a tristeza, a não-productividade a senilidade.

Há, praticamente vinte anos, a falta de interesse das ciências sociais e da Antropologia em particular, pelos estudos da velhice e dos processos de envelhecimento era plausível. Hoje, na sociedade contemporânea, a evidência dada à 3ª idade, se configura, em especial, ao cuidado com o corpo em busca da juventude tardia, de forma a retardar, ao máximo, possível as rugas, o arqueamento dos ombros, os cabelos brancos, a flacidez que teima em aparecer em cada parte do corpo físico. A 3ª idade, portanto, é um “rico filão” para os tratamentos estéticos e para as descobertas e avanços da medicina, sobretudo, no campo da geriatria. A melhoria nas condições de vida da população também contribuiu, de forma significativa, para elevar a expectativa de vida dos brasileiros que deverá atingir em 2050 a média de 81 anos, segundo os dados do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística registrados no censo de 2000.

Se consideramos que em janeiro de 2004, ultrapassamos os 180 milhões de habitantes, conforme dados divulgados em toda a imprensa falada e escrita, os resultados das conclusões da revisão de 2004, do projeto da População, realizada pelo IBGE - Censo 2000. Se considerarmos ainda, que a expectativa de vida mencionada aumentou dezessete anos entre 1940 e 1980, é mais do que premente que estudos/pesquisas acerca da 3ª idade devem ser cada vez mais ampliados e que as políticas públicas para o idoso, de fato, sejam efetivas e assegurem-lhes direitos até então, apenas idealizados. É claro que a importância do nosso estudo não é apenas por

esses fatos, dados estatísticos, mas pela grandeza de registrarmos as histórias de leitura de uma categoria, que, embora tenha conseguido avanço em relação a sua inserção social com maior participação em vários contextos e espaços da sociedade, continuam marcados por discursos cristalizados sobre sua utilidade na sociedade, bem como seu valor na mesma.

Neste contexto atual, tem-se um ganho histórico para a categoria dos idosos que foi a aprovação do Estatuto do Idoso por unanimidade na Comissão Especial da Câmara dos Deputados, fundamentado pela Lei de nº10.741 foi publicada no Diário Oficial da União de 01/10/2003 pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Por outro lado, questionamos, na primeira parte desta pesquisa no subtema velhice/3ª idade; mapeando a temática, que nos causa profundo estranhamento, indignação, que uma sociedade em que os discursos são pulverizados e visibilizados acerca da pedagogia do cuidado, da alteridade, do respeito às diferenças, necessite de uma lei, que normatize e puna quem desrespeite o idoso numa fila de banco, num ônibus, que o constranja em qualquer espaço público, que o maltrate, inclusive por seus próprios familiares. É um grande contra-senso, haja vista que estas ações já deveriam, ao nosso ver, fazer parte das condutas humanas, dos atos de amigos, familiares, desconhecidos, crianças, jovens, enfim, de todo cidadão.

Entendemos a necessidade de garantir/assegurar os direitos dos idosos quanto à previdência social, profissionalização e trabalho, saúde, educação, entre tantos outros que rezam no referido estatuto. Mas, ao ler que se constitui crime as ações citadas, pareceu-nos estarmos numa sociedade da barbárie, cujos avanços não parecem ter sido incorporado como valores, respeito, empatia. Até quando presenciaremos atos agressivos contra idosos, crianças, jovens ou qualquer cidadão? Parece-nos que as minorias ainda terão muito a lutar pra garantirem seus direitos.

Por outro lado, se formos analisar a própria representação da velhice na sociedade capitalista, percebemos que distintamente da sociedade oriental, nas sociedades capitalistas ocidentais contemporâneas, a situação dos idosos é diferenciada, haja vista a necessidade de consumo em que tudo é efêmero, descartalizado, incentivando o culto ao belo, ao estético padronizado, ao hegemônico, ao novo, em contrapartida com a sapiência dos idosos, das memórias, dos saberes das minorias, das experiências

cultivadas pela longevidade de quem muito contribuiu e contribui para a formação dos seus familiares, seus pares profissionais, seus amigos e comunidade em geral.

Esse modo de agir e pensar atinge fortemente os idosos que se vêem à margem do processo, discriminados, com adjetivos pejorativos que os caracterizam, “gagá”, “vovô”, “coroa”, entre outros.

No contraponto dessa mesma conjuntura social, vale salientarmos que milhares de jovens não terão o privilégio de chegarem à velhice, pois, segundo sinalizam as estatísticas atuais, os jovens têm estado em 1º lugar nas mortes por acidentes de trânsito em virtude do mau uso de sua liberdade e livre arbítrio. As últimas pesquisas da Comunidade Médica Americana – CMA, Universidade de Columbia (Nova York) e Ministério da Saúde (2003), expõem a fragilidade e o panorama em que o adolescente vive em seu dia-a-dia. Nos Jovens de 10 a 24 anos, o índice de mortes em acidente de carro é de 31%, 64% por cigarro, 47% álcool e drogas, 33% por sexo inseguro. Os dados revelam o paradoxo que afirmamos quanto ao aumento da expectativa da vida, haja vista que poucos jovens gozarão dos benefícios do envelhecimento saudável, se os índices continuarem tão elevados.

Segundo Rubem Alves (2001), velhice é quando se percebe que não existe, no futuro, nenhum evento portentoso porque esperar como início de felicidade. E é exatamente por isso, que os jovens devem aprender com os velhos que é preciso viver cada dia como se fosse o último no que acrescentaríamos, sem desperdício, sem futilidades, saboreando a existência como constante celebração.

Na nossa pesquisa, evidenciou-se, a partir da problemática anunciada, buscar desvelar as histórias de leitura na 3ª idade e o cruzamento das memórias oficial, pessoal, coletiva, os significados da leitura como forma de não assujeitamento e/ ou apagamento das vozes destes leitores.

O (des)velamento foi configurando-se a partir da “interpretação densa”, como afirma Clifford Geertz (1998), numa pesquisa do tipo etnográfico que priorizou os saberes locais, a “polifonia das vozes”, as narrativas dos sujeitos-leitores, tomando como referencial para análise das manifestações textuais e narrativas emergentes, a Análise do Discurso, que enfatiza a língua em curso no dinamismo das formações discursivas em que, operando com a linguagem o sujeito ocupa diferentes “lugares/posições” e realiza

processos discursivos cuja origem não está nele, enquanto origem, mas num “já dito”, que compõe o discurso e que, ao falar, o sujeito é ao mesmo tempo uno e múltiplo, suas palavras são também revestidas de outras palavras alheias, numa “bricolagem de sentidos” que se instauram e são também instituintes e moventes.

O papel da linguagem na socialização das narrativas, a multiplicidade das vozes, a filiação dos sentidos e a interação foram outras marcas das leituras realizadas pelos idosos, cuja valorização dos textos plurais por seus pares e por suas histórias de vida, ganharam destaque no curso dos acontecimentos.

Quanto à escolha dos gêneros textuais, tivemos como escolha quase unânime as cantigas de roda, adivinhações, contos populares, receitas culinárias, a leitura bíblica, as músicas de forró, lendas/mitos, provérbios, os quais foram (res)significados numa (re)leitura que permitiu a construção de sentidos diversos, ancorando os textos no contexto atual, numa troca enriquecedora.

A literatura de cordel também foi bastante utilizada nas atividades do Círculo de Leitura e apresentações diversas no Centro de Convivência do Idoso. Elaboraram coletâneas, as quais eram apresentadas, de forma cênica, numa fusão com outras linguagens, conforme explicitamos no item Prática leitora – A leitura no círculo – saberes partilhados. Todos esses gêneros e práticas leitoras foram as principais responsáveis pela formação leitora dos sujeitos da pesquisa.

O resultado da nossa pesquisa aponta para uma possível contribuição das histórias de leitura dos idosos para a nova pedagogia da leitura, que requer leitores incluídos e participativos, evidenciando, nesse bojo, o recurso narrativo como meio eficaz para a formação do leitor/ produtor de textos, pelo seu caráter dinâmico, memorialista, cujas histórias de vida vão sendo tecidas num entrelace simultâneo às suas histórias de leitura.

Com este recurso narrativo, a escola estaria trazendo para o centro do processo pedagógico a vida e histórias dos sujeitos que cotidianamente se constroem e (re)constroem enquanto seres de linguagem e, portanto, produtores de textos. Nessa incursão por suas memórias, as tensões, inventividade, desejos, singularidades, subjetividades, vão sendo materializadas e demarcadas num processo de leitor-autor que não mais aceita o discurso do autor, mas constrói o seu próprio discurso, tecido a partir da interação com o outro, sem copiá-lo, repeti-lo, trazendo, sim, a marca e o estilo do

autor/leitor/produtor de texto, que através das suas leituras/escritas ampliam as suas comunicações com o mundo, participando cada vez mais socialmente, uma vez que sua inserção social vai paulatinamente ganhando novos contornos e novas dimensões.

O enriquecimento dos estudos relativos ao leitor e sua formação também se fizeram significativos neste trabalho de pesquisa, a partir das categorias emergentes das entrevistas, as quais trouxeram a ampliação das ambiências de leitura na formação do leitor e as práticas leitoras vivenciadas pela 3ª idade, que estão praticamente fora da escola e que nos mostraram serem ricas e diversificadas, transcendendo ao que tem tradicionalmente marcado as aulas de leitura nas escolas.

As práticas leitoras e os eventos de letramento explicitados nas categorias de análise e no perfil do leitor da 3ª idade sinalizaram que a leitura é parte integrante da vida do ser humano – mesmo inconscientemente – e que os sujeitos-leitores lêem a partir de outras linguagens e para além da travessia lar-escola. Isso ficou registrado nos dados desta pesquisa. Até porque, os nossos leitores da 3ª idade liam não apenas o texto escrito, já que tomamos como leitor o leitor de/do mundo, por isso também, a escolha de leitores que, de fato, não decodificavam o código escrito e que ou indicaram estar aprendendo agora na 3ª idade, ou não mais realizarem este desejo, por considerarem ser muito tarde para aprender, o que reforça os mitos, crenças e estigmas em relação ao idoso e seus processos de aprendizagem na velhice.

Os resultados da pesquisa sinalizaram, através das entrevistas, observações participantes e práticas leitoras realizadas, que a relação entre leitura/manifestação textuais da 3ª idade fica restrita aos seus pares no Centro de Convivência com o Idoso em encontros com jovens em escolas da comunidade, por ocasião da comemoração do dia dos avós e dos idosos, não sendo esta uma prática recorrente.

O convívio com o ambiente escolar fica restrito a convites esporádicos, inclusive na universidade a qual tem proporcionado anualmente cursos de extensão que contemplam a categoria 3ª idade, através da disciplina Estágio Supervisionado do Curso de Letras, os quais participaram dos colóquios de avaliação do Estágio e na Mesa-Redonda em que fizeram parte o grupo do Movimento de Mulheres de Jacobina, os idosos, entre outros informaram em seus depoimentos que: “O povo precisa da faculdade

e também precisa aprender com ela, como tem acontecido com os cursos que são dados. A faculdade tem que aproximar mais do povo. Ninguém nunca é Dr. em tudo”.

Os depoimentos caracterizam, por si só, a representação que estes grupos têm da universidade e como analisam a forma em que seus saberes são vistos pelas academias e Instituições Escolares. Este trabalho sinalizou, portanto, que a relação entre as produções textuais da 3ª idade e as Academias e Instituições Escolares precisam ser revistas, redimensionadas, a partir da construção curricular e da relação que estabelecem com o saber, seja ele considerado acadêmico, científico, ordinário/vulgar e/ou empírico como queiram qualificá-lo. O importante é que, nestes espaços plurais, por excelência, a circularidade do saber literalmente exista de forma fecunda.

Acreditamos que o paradigma emergente traduza nossas crenças, nossas compreensões e nossas esperanças a respeito do que poderia ser um modelo novo para a educação, que busque novos ambientes de aprendizagem mais adequados às necessidades de crianças, jovens e idosos.

Vale ressaltar ainda, que realizamos no dia 20.10.04, no Auditório do Campus IV da Universidade do Estado da Bahia, o Colóquio entre Idosos e jovens jacobinense para socializar os resultados da pesquisa aos sujeitos-leitores envolvidos, de forma que eles pudessem de fato “autorizarem” a publicação dos seus nomes, seus dizeres, a partir da interlocução transparente entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

O colóquio contou também com a participação de estudantes do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Yolanda – Jacobina BA, que, no momento estudavam as políticas públicas para idosos, contribuindo assim, para enriquecer o encontro.

Neste mesmo encontro, contamos com a participação do NEO – Núcleo de Estudos Orais, Memória e Iconografia, no qual a pesquisa está vinculada, além da Direção do Campus IV e colegas do Departamento de Ciências Humanas – DCH/IV – UNEB/Jacobina, a fim de que o diálogo se ampliasse, e o sentido da pesquisa fosse, de fato, consolidado com a socialização ampla do trabalho de investigação e suas contribuições para a comunidade.

Outro aspecto que buscamos desconstruir, a cada encontro com os sujeitos-leitores foi acerca da auto-imagem negativa que tinham de si mesmos.

As representações sociais dos idosos, a partir do olhar do outro, da expectativa do outro, e o olhar sobre si mesmo, tendo como referencial o outro, deixa cristalizado e enraizado os estereótipos, crenças, estigmas, os quais foram materializados nas narrativas. O principal estereótipo advém da crença de que só é leitor quem sabe ler fluentemente o texto escrito - leitura no sentido *strictu sensu*. Eles afirmavam, antes mesmo de iniciarem as entrevistas e atividades diversas, que não sabiam ler, não acertariam produzir as atividades solicitadas e que desculpassem a eles por não “falarem direito” ou não saberem dizer com bonitas palavras suas histórias, o que as consideravam, na maioria das vezes, simples, sem atrativos, sem graça, como eles mesmos, já velhos, cansados, desvalorizados.

Projetavam, nas suas falas/narrativas, o discurso excludente e preconceituoso, que ressaltava: as vozes machistas, preconceituosas, vozes do conformismo, da submissão, do desencanto, da desvalorização, confirmando a cristalização dos gêneros discursivos que atravessam os textos, conforme é perceptível nas entrevistas e excertos extraídos para análise, embora nosso interesse, ao analisarmos as categorias, não fora o levantamento das vozes, por isso, não o fizemos naquele capítulo, e sim, de forma panorâmica ao reconstruirmos o percurso da pesquisa e seus resultados. Sabemos que este aspecto poderá ser desdobrado em uma outra pesquisa, dada a riqueza desta “polifonia” nas entrevistas realizadas.

O sentido pragmático da leitura, ao ser transformado e (re)visitado pelos sujeitos-leitores, sinalizou também uma contribuição no que diz respeito ao par leitura/função social, porque os resultados trazidos por este grupo, em particular, revelaram que a leitura passa a ganhar outro “status”, quando não didatizada e escolarizada com regras e questões prévias, cuja atenção é dada ao texto em si e aos sentidos atribuídos pelos leitores num dado contexto, numa dada situação em sua comunidade de leitores.

O canto do trabalhador, os versos e a literatura de cordel dão um outro sentido ao trabalho, o qual é proporcionado pela leitura. A própria convivência no Centro dos Idosos tem, para cada um deles em particular, sentido de valorização, alegria, partilha, utilidade, o (re)moçar, o cuidado, o carinho, a escuta, e, acima de tudo, a fuga da solidão que tanto amedronta e incomoda a todos os idosos.

Em seus depoimentos, afirmaram que, ao avaliarem a vida que tinham antes, quando moravam na roça e trabalhavam braçalmente, sentem-se felizes e realizados, pois têm suas aposentadorias, suas liberdades, passeiam, divertem-se.

No perfil de leitor da 3ª idade, percebemos que a relação com a leitura é diversificada e marcadamente realizada através da oralidade, de práticas leitoras como círculo e/ou roda de leitura, cantos, literatura oral e popular, cantigas de rodas, poesias, músicas. O contato com o material escrito vem dos materiais da sala de aula no Centro de Convivência, dos Cursos de Extensão dados pela Universidade neste caso, UNEB – Campus IV/Jacobina, aos idosos do Centro de Convivência, da contação de histórias, entre outros, o que é um exemplo vivo de como a escola poderia dinamizar o ensino da leitura, considerando esse acervo plural e não-escolarizado, cuja riqueza fica relegada, fora do âmbito escolar.

A leitura do corpo, da cidade explora sensações, análises visuais, comportamentais, espaciais, de forma a proporcionar a experiência com o lúdico em sala de aula e fora dela.

É, nessa articulação com as várias linguagens, que o lúdico, o simbólico e o metafórico têm muito a contribuir para o ativamento de diversas competências e habilidades, considerando que os idosos, por sua própria idade, tendem a começar a apresentar falhas, lapsos de memória, esquecimento.

Atividades que articulam diversas linguagens ativam e desencadeiam o funcionamento do neocórtex, que “basta uma pequena parte dele para modular ou alterar as estruturas inferiores”, conforme assinala Joseph Pearce (2000, p. 192).

Ao fazer usos das metáforas e do lúdico, o idoso é ele mesmo a ação, ativando a memória de forma significativa, relacionando-a a fatos ao seu redor, à sua vida, realizando aprendizagens fecundas. Para tal, a escuta do outro é fundamental.

Os fios condutores que marcaram ainda o perfil dos idosos têm sua gênese nas histórias de vida dos sujeitos participantes da pesquisa que são comuns nos seguintes pontos: morte de filhos, viuvez, dificuldades no casamento, casamento ainda muito novas, não-acesso à escola por longo tempo, exceto duas delas, no universo de 10 sujeitos. Os eventos de letramento (espaço religioso, espaço da zona rural, espaço da escola temporário).



A emergência das dores/perdas que fluem na narrativa traz um fluxo de acontecimentos, os quais necessitam não apenas da escuta sensível do pesquisador, mas a sutileza de retornar ao tópico cuja digressão fez desviar, sem abandonar os objetivos da pesquisa, ao tempo em que, busca com a clareza da objetivação que pretende, não cercear as vozes do outro.

Percebemos, conforme sinaliza Roger Chartier (2001), quando uma pessoa fala de si mesma pensa sempre que é absolutamente singular e livre, mas os sociólogos, historiadores, sabem que é relativa esta singularidade e que a compartilhamos com outros que têm as mesmas propriedades sociais.

É, neste universo fecundo, que as memórias discursivas se materializam e se imbricam, projetando se enquanto individualidade e como sujeito sóciohistórico que se projeta.

Sem dúvida, o toque pessoal que é acrescentado por cada um – leitores e pesquisador – adiciona a todas as determinações e/ou trajetórias compartilhadas, o nosso estilo de fazer. Neste sentido, o que nos afirma Edgar Morin (1996), é relevante: “fazer ciência com sapiência”; no que acrescentaríamos: o rigor, a empatia e a poesia devem caminhar juntos na vida e na pesquisa. Caso contrário, não faria sentido algum, uma vez que o que nos move ao encontro com o outro é sempre inusitado, enriquecedor, dinâmico, tenso, mas extremamente produtivo – a razão de ser de um educador pesquisador.

Foi com este objetivo precípua de unir ciência e poesia, que nos aventuramos pelos labirintos da pesquisa a fim de trazer mais uma contribuição que, mesmo incipiente, buscou revelar o quanto às histórias de leitura dos idosos jacobinense sendo parte integrante dos saberes emergentes, de fato, consolidam a nova pedagogia da leitura, como ato cultural que permeia a relação humana, como condição primeira de, permanentemente, está interagindo, inferindo, interferindo no mundo, afetando e sendo afetados.

O resultado desta pesquisa permitiu uma análise representativa do universo pesquisado, sua abrangência e relação com a formação do leitor ativo e incluyente, como indícios de uma pedagogia de leitura que prioriza os saberes locais, as diversas manifestações textuais e o entrelace crianças/idosos através das narrativas/fabulações,

como contribuições de sujeitos que partilhando, produzem textos tecendo com os fios da inventividade das memórias, enredos fascinantes.

## 12. Referências

- ACHARD, Pierre. et all. *Papel da Memória*. (Tradução e Introdução) José Horta Nunes. Campinas: SP: Pontes, 1999.
- ACOSTA, Mata Margarita, SERVIN, Mercedes de Agüero. La educacion de adultos uma perspectiva de gênero. In: *Revista latino-americana de estudos educativos*. Volume XXVI, nº 03, México, 1996. (Revista trimestral de educación).
- ALVES, Nilda GARCIA, Regina Leite (orgs.) *O sentido da escola*. 3 ed RJ: DPPA, 2001.
- ALVES, Nilda. A formação de profissionais do ensino e a nova LDB. In: *ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação*, Ano 7, nº13, p. 49, 1988.
- ALVES, Rubem. *As cores do crepúsculo: a estética do envelhecer*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.
- ANDRÉ, Marli (org.) *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. *A Etnografia na prática escolar*. 7ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza, LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 6 ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ARIÉS, Philippe. *Uma história da velhice?* Comunicações. Paris; Seuil, 1983.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. In: *Educação & Sociedade*. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Ano XX, nº68, dezembro de 1999.
- BAKHTIM, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2000.
- BARROS, Myriam Moraes Lins de. (org) *Velhice ou 3ª idade?: estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1993.
- BARTHES, Roland. A Leitura. In: *Crítica e Verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

- BELO, Isolda. *Lacunas do óbvio: conteúdo sociopolítico do processo de envelhecimento e da institucionalização do idoso*. Recife, UFPE, 1990 (Tese de Mestrado em Sociologia).
- BOFF, Leonardo. *Princípios da compaixão e cuidado*. São Paulo: Vozes, 2000.
- BOM MEIHY, José Carlos Sebe. *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz,
- BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco zero, 1983.
- BOVER, Jairo. Jovem: emoção x risco. In: *Boletim Informativo*. Congresso de Pais, 2004. Salvador - Bahia.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. SP: Nova Cultural, Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. São Paulo: Perspectivas, 1990.
- BRISSAC, Nelson. Olhar do estrangeiro. In: *O olhar*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRITO, Percival Leme. Leitura e participação social. In: *Língua Portuguesa*. Ano I, número 02, junho de 2001.
- BURKE, Peter (org.) *A Escrita da História: novas perspectivas*. S. Paulo: UNESP, 1992.
- CALVINO, Ítalo. *Seis Propostas para o Próximo Milênio*. São Paulo: Companhia das Letras: 1994.
- CANDAU, Vera Maria (org). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano : as artes do fazer*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. (Tradução de Guy Reuynaud.) 2ª ed. Petrópolis, RJ: Paz e Terras, 1992.
- CHARTIER, Roger. *A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.
- CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: *História da vida privada: da Renascença ao século das luzes* 3. SP: Cia. das Letras, 1991.
- CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Chartier com*

- Carlos Aguirre Anaya, Jesnís Anaya, Daniel Goldin e Antônio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CNOPP, Janette Monteiro de. *Produção de textos em cooperação por pessoas da 3ª idade*.(1999). Tese de Doutorado da Universidade de São Paulo. In: [www. banco de teses e dissertações \(www.periodicos.capes.br\)](http://www.banco.de.teses.e.dissertacoes/www.periodicos.capes.br) Consulta realizada em 24. 11.2003.
- DARNTON Robert. (org.) *O Grande Massacre de Gatos e Outros Episódios da História Cultural Francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1985
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura, e revolução*. São Paulo: Cia.das Letras, 1990.
- DAUSTER, Tânia.et all. Nasce um leitor.In: DAUSTER, Tânia.*Leitura e leitores*. Rio de Janeiro: FBN/PROLER, 1994. (Ler e Pensar).
- DEBERT, Guita Grin. *A invenção da velhice: socialização e processos de representação do envelhecimento*. São Paulo: editora da USP,1999.
- DEBERT, Guita Grin. Envelhecimento e representação da velhice. In: *Ciência Hoje*. 08 julho 1988.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.
- DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Ática, 1995. Departamento de Letras. Rio de Janeiro, 1992.
- DURANTE, Marta. *Alfabetização de Adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FEITOSA, Sônia Couto Souza. *O método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. (Parte da dissertação de Mestrado defendida na USP em 1999). Disponível em [www.paulofreire.org/](http://www.paulofreire.org/) EJA,em 11.10.03 .
- FERREIRA, Berta Well. Reflexões sobre a análise de “histórias de vida”. In: *Revista de Educação*. Ano XXV, nº 46, março 2002. Porto Alegre. PUC. RS.
- FIORIN, J. Luiz. Teoria e Metodologia nos estudos discursivos de tradição francesa. In: *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília/UNB, Plano, 2002.
- FISH, Stanley. Como reconhecer um poema ao lê-lo.In: *PALAVRA*.1992
- FRANCO, Celso (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo. Educação e participação comunitária. In: *Novas perspectivas críticas em educação*. (CASTELLS, at all.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FUNK, Terezinha Irene. *Alfabetização de adultos: relato de uma experiência construtivista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GADOTTI, Moacir. Leitura e Classe trabalhadora. In: *Educação, Leitura e Participação*. 13º Congresso de Leitura do Brasil. COLE. SME, São Paulo/Campinas, julho de 2001.
- GALEFFI, Dante. *Pedagogia da diferença pensada como diferença: Notas implicadas 2*. In: *Ágere – Revista da Educação e Cultura*, vol. 5, nº 05, UFBA. Salvador: Quarteto, 2002.
- GALLO, Sílvio. Disciplina e transversalidade. In: *Linguagem, espaço e tempo no ensinar e aprender*. CANDAU. Vera Maria (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GATTAZ, André C. A busca da identidade nas histórias de vida. In: *International Oral History Conference – Proceedings*. Rio de Janeiro: junho/ 1998. Disponível em [www.usinadolivro.com/gattaz](http://www.usinadolivro.com/gattaz).
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- GENTILI, Pablo.(org). *Pedagogia da exclusão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GREGÓRIO FILHO, Francisco. Oralidade, afeto e cidadania. In: YUNES, Eliana (org). *Pensar a leitura – complexidade*. Rio de Janeiro; Loyola, PUC –Rio 2002, p.61-62.

- HALBWACHS, M. (1950). *La mémoire collective*. Paris: Presses, Universitaires de France.
- HARVEY, David. *The Condition of postmodernity: na inquiry into the origin of cultural change*. Oxford, Nova York: Blackwell, 1989.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Parte I.11.ed, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Rio de Janeiro: Editora 34, v. 01. 1996
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita*. Rio de Janeiro: Ática, 1987.
- KINCHELOE, Joe. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4 ed. Campinas, São Paulo: Ed. da UNICAMP,1996.
- LÉVY, Pierre. *O universal sem totalidade, essência da cybercultura*. Disponível em: [www.homepage.Pierrelévy](http://www.homepage.Pierrelévy). Acessado em: 28/12/2004.
- LIBÂNIO, José Carlos. Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico. In: *ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação*, Ano 1, nº04, p. 40, 1982.
- LIMA, Costa Luiz. *A Literatura e o leitor - textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- MAINGUEANEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: UNICAMP, 1989.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história de leitura*.(tradução Pedro Maia Soares) São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARIANI, Bethânia. *Memória, esquecimento e acontecimento*.Tese de Doutorado. UFRJ, apresentada no Congresso da ABRALIN, 1997.
- MARTINS, M<sup>a</sup> Helena (org.) *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1993.
- MAURMANN, Eulália Alves Correia. *Revolução de problemas dedutivos de três termos: um estudo com adultos em processo de alfabetização*. (1999 In: [www.banco de teses e dissertações](http://www.banco.de.teses.e.dissertacoes). ([www.periodicos.capes.br](http://www.periodicos.capes.br)) consulta realizada em 24.11.2003.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário - pedagogia do consenso para o novo milênio*.(tradução Márcia Moraes & Robert Costa.) Porto Alegre; Artes Médicas, 2000.

MITRULIS, Eleny; SÁ, Elba Siqueira de. Trajetórias e desafios dos ciclos no país. In: *Revista de estudos avançados da USP*, nº 15, maio/agosto 2001.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários á educação do futuro*. São Paulo: Cortez, DF: UNESCO, 2001.

MOTTA, Alda Brito da. “*Não ta morto quem peleia*”: a pedagogia inesperada nos grupos de idosos. Salvador. 1999. Tese de Doutorado da Universidade Federal da Bahia. (Prof. Dr. Rogério Cunha de Campos-UFMG-Orientador)

NÓBREGA, Nanci. In: *A caverna, o monstro e o medo*.Rio de Janeiro: PROLER/FBN, 1995. Col. Ler e Fazer,4 (Fragmentos)

NOGUEIRA, Claudiana da Silva. A intertextualidade no discurso jornalístico sobre a velhice. In: *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. SILVA, Denize Elena Garcia Vieira, Josênia Antunes (orgs.) Brasília: UNB, Oficina Editorial do Instituto de Letras; Plano, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 5.ed. Campinas, São Paulo; Editora da UNICAMP, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Vão surgindo os sentidos, In: *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: SP, Pontes, 1993.

ORLANDI, Eni Pulccinelli. *Discurso & Leitura*. São Paulo: Cortez, Editora da UNICAMP, 1993.

PAIM, Paulo. *Estatuto do Idoso*. Lei nº 10.741 de 2003. Disponível em [www.interlegis.gov.br/comunidade](http://www.interlegis.gov.br/comunidade) . Acessado em 10/10/2003.

PAIVA, Vanilda. O mundo em mudança: deslocamento temático no final do século e convivência com a incerteza. In: *Contemporaneidade e Educação*. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Ano IV nº 06 2º semestre, 1999.



- PASSOS, Laurizet Ferragut. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. (Marli André org.) Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.
- PEARCE, Joseph Clinton. *O fim da evolução: reivindicando a nossa inteligência em todo o seu potencial*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- PECHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Campinas, UNICAMP, 1997.
- PÊCHEUX., Michel. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, F. HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pêcheux*. Campinas, UNICAMP, 1997.
- PERRENOUD, Phillipe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PERRENOUD, Phillipe. *Pedagogia na escola das diferenças*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença* (Tradução Tomaz Tadeu da Silva). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. Edgar Morin. *A Educação e a complexibilidade do ser e do saber*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE JACOBINA. Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de Jacobina. Relatório Final. Nov. 1999. Jacobina / BA.
- PRETI, Dino. *A linguagem dos idosos*. São Paulo: Contexto, 1991.
- RIVERO, Sérgio. *O espaço da leitura: mais do que a palavra biblioteca*. Fundação Biblioteca Nacional, PROLER, Casa da Leitura. [1995?].
- ROCHA, Sueli. *A alfabetização como elemento de inclusão*. Disponível em [www.paulofreire.gov.br](http://www.paulofreire.gov.br) . Data de acesso 08.03.2003
- RODRIGUES, Zita Ana Lago. Os Paradigmas do conhecimento, da ciência e do saber e a educação para a complexidade: um debate contemporâneo. In: *Temas em Educação II. Livro das Jornadas 2003*. São Paulo: Futuro Congressos de Eventos, LTDA.
- SANTANA, Carla da Silva. Temporalidade e velhice: relatos do resgate e da descoberta do tempo. (1999). Tese de Doutorado da Universidade de São Paulo. In: WWW. Banco de teses e dissertações. ([WWW.periodicos.capes.br](http://WWW.periodicos.capes.br)). Consulta realizada em 24.11.2003

- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre as ciências*. Porto Afrontamento, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da curvatura da vara. In: *ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação*, Ano 1, nº03, p.56, 1982.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 35 ed. Revista e ampliada. Campinas, SP: Autores associados, 2002.
- SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação. *II Congresso Brasileiro de História da Educação*. (Programação).UFRN, 2002.
- SILVA, Ana Lúcia Gomes da. A condição do homem contemporâneo: educar rompendo os limites espaciais e temporais. In: *Arte da Escrita*. Revista do Curso de Letras. Universidade do Estado da Bahia. UNEB – Campus IV. Ano I, nº 02, 1º semestre de 2003.
- SILVA, Ana Lúcia Gomes da. *Histórias de Leitura dos alunos da Nossa Escola Ideal*. Trabalho monográfico apresentado a UESB, 1998. Especialização em Leitura: Teoria e prática.
- SILVA, Denize Elena et all. (orgs.) *Análise do Discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília / UNB, Plano, 2002.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu, MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SILVESTRE, Maria Cristina de Magalhães. Alfabetização de jovens e adultos: uma proposta para a identificação do repertório de leitura (2001). In: [www. banco de teses e dissertações. \(www.periodicos.capes.br\)](http://www.banco.de.teses.e.dissertacoes.www.periodicos.capes.br). Consulta realizada em 24.11.2003.

- SIQUEIRA, Holgónsi Soares Gonçalves. Pós-modernidade e exclusão. In: *Jornal A Razão*. 30/05/2002.
- SISTO, Celso. *Leitura e oralidade*. Vitória da Conquista: PROLER, 1992.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte : Autêntica, 2001.
- SOUZA, Elizeu Clementino. *Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores*. Salvador: UFBA/FACED. Programa de Pós-graduação em Educação, Janeiro de 2004. In: *História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional na formação*. (Tese de Doutorado). Orientador Prof. Dr. Roberto S. Macedo. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2004.
- SOUZA, Elizeu Clementino. *História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional na formação*. (Tese de Doutorado). Orientador Prof. Dr. Roberto S. Macedo. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2004.
- TEIXEIRA, Maria Luiza Couto. *A lição do amanhecer: leitores numa escola da 3ª idade* (1999). In: [www.banco de teses e dissertações](http://www.banco.de.teses.e.dissertacoes.br). ([www.periodicos.capes.br](http://www.periodicos.capes.br)) consulta realizada em 24.11.2003.
- THOMSON, Alistair. *Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias*. In: Projeto História, São Paulo. Abril de 1997.
- WERTHEIN, Jorge. *Vencendo a cegueira*. Disponível em [www.cvl-clubevirtualdelinguagem](http://www.cvl-clubevirtualdelinguagem.com.br). 2002.
- WEXLER, Philip. *Social analysis of education: after the new sociology*. London: New York, 1995.
- YUNES, Eliana. In: *Ora, Direis, leitura!* Jornal A Tarde 23.10.98.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.
- ZUMTHOR, Paul. *Tradição e Esquecimento*. São Paulo: Hucitec, 1997 (Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich).

### 13. Anexos

#### 13.1 Anexo 01- Questionário do colégio GICOITA – Ginásio da Comunidade de Itapeipu.

#### QUESTIONÁRIO – I

1. Em que ano o colégio GICOITA foi fundado?

---

2. Informe o total de alunos nos seguintes anos :

1973 \_\_\_\_\_ 1974 \_\_\_\_\_

1975 \_\_\_\_\_ 1976 \_\_\_\_\_ 1977 \_\_\_\_\_ 1978 \_\_\_\_\_ 1979 \_\_\_\_\_

1980 a 1983 \_\_\_\_\_.

3. Indique o número de docentes nos anos acima citados e a formação de cada um:

Magistério - quantos? Nível superior - quantos? Segundo grau – outros cursos, quantos? Segundo grau incompleto? Quantos? \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---

4. O colégio possui biblioteca? \_\_\_\_\_ Em que ano foi implantada? \_\_\_\_\_ A biblioteca possui nome? \_\_\_\_\_ qual? \_\_\_\_\_ Você considera o acervo :

( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insuficiente Quantos títulos tem na biblioteca? \_\_\_\_\_

5. Quantos funcionários técnico- administrativos havia no colégio na década de 70? \_\_\_\_\_ Qual a formação dos mesmos? \_\_\_\_\_

6. O colégio atende primeiro e segundos graus? \_\_\_\_\_ Quais as séries atendidas pelo colégio? \_\_\_\_\_.

7. Qual o quadro atual de alunos no ano de 2003? \_\_\_\_\_ e de professores? \_\_\_\_\_ Qual a formação de cada docente? \_\_\_\_\_.

8. Quanto à Infraestrutura do colégio, você considera :

( ) Ótima ( ) Boa ( ) Regular ( ) Insuficiente

9. Quantas salas de aulas o colégio possui? \_\_\_\_\_ Possui cantina?

\_\_\_\_\_ Quantas? \_\_\_\_\_

Quantos sanitários? \_\_\_\_\_ Possui quadra esportiva? \_\_\_\_\_ Quantas? \_\_\_\_\_ Sala de professores? \_\_\_\_\_ Quantas? \_\_\_\_\_ Secretaria? \_\_\_\_\_ Quantidade? \_\_\_\_\_

Possui sala de Coordenação? \_\_\_\_\_ Quantas? \_\_\_\_\_ Possui sala da diretoria? \_\_\_\_\_

10 Quais os turnos de funcionamento do colégio? \_\_\_\_\_ Possui vice-diretor? \_\_\_\_\_ Quantos? \_\_\_\_\_

11. Você considera o nível de aprendizagem dos alunos:

( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insuficiente

Justifique \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

12. Os alunos usam a biblioteca regularmente? \_\_\_\_\_ Quantas vezes por

semana? \_\_\_\_\_ Costumam usar para: ( ) pesquisa ( ) leituras diversas ( ) empréstimo de livros.

13. Você considera o nível do corpo docente:

( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insuficiente

Justifique \_\_\_\_\_

---

---

---

---

14. Qual a última atualização do corpo docente? \_\_\_\_\_ Qual o número de professores com distorção em relação a sua formação e disciplina que leciona? \_\_\_\_\_

Muito obrigada pela valiosa colaboração!!!! Fico na responsabilidade de enviar o capítulo escrito para que confirmem os dados fornecidos. Jacobina, 11.04.03

### **13.2 Anexo 02 - Avaliação Docente.**

Querido aluno,

Avaliar é fundamental na prática pedagógica e nas atividades em geral, por isso, faz-se necessária a avaliação da docente, observando de forma autêntica e sincera os pontos a serem melhorados, bem como os aspectos considerados satisfatórios e dignos de um trabalho qualificado.

Não precisa se identificar (opcional)

1. Quanto à assiduidade, considero:

Ótimo ( )                      Bom ( )                      Regular ( )

2. Quanto à pontualidade, considero:

Ótimo ( )                      Bom ( )                      Regular ( )

2.1. Quanto ao relacionamento interpessoal:

Ótimo ( )                      Bom ( )                      Regular ( )

3. Quanto à segurança dos conteúdos trabalhados:

Ótimo ( )                      Bom ( )                      Regular ( )

4. Quanto ao uso de recursos variados para trabalhar os conteúdos:

Ótimo ( )                      Bom ( )                      Regular ( )

5. Adequação dos instrumentos de avaliação à ementa da disciplina considero:

Ótimo ( )                      Bom ( )                      Regular ( )

6. Bibliografia apresentada considero:

Ótima ( )                      Bom ( )                      Regular ( )

7. Contextualização dos conteúdos à prática considero:

Ótimo ( )                      Bom ( )                      Regular ( )

8. Contribuições da docente numa abordagem crítica e contextualizada dos conteúdos, incentivando a pesquisa e ou estudo crítico, considero:

Ótimo ( )                      Bom ( )                      Regular ( )

Justificativa para cada nota atribuída.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_



- 4. \_\_\_\_\_
- 5. \_\_\_\_\_
- 6. \_\_\_\_\_
- 7. \_\_\_\_\_
- 8. \_\_\_\_\_

**9. Sugestões/ Críticas para melhorar o trabalho.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**13.3 Anexo 03 – Entrevista semi-estruturada – Pesquisa de Campo –UFBA / FACED / UNEB / Campus IV.**

**1. Identificação:**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

## 2. Dados Socioculturais:

- a) Mora Sozinho(a)? ( ) Sim ( ) Não Com quem? \_\_\_\_\_
- b) É: viúvo(a) ( ) casado(a) ( ) separado(a) ( ) solteiro(a) ( ).
- c) Trabalha? ( ) Sim ( ) Não; É remunerado(a)? ( ) Sim ( ) Não; O salário é: 01 salário mínimo ( ), 02 a 03 salários mínimos ( ), 04 salários mínimos ( ) ou mais de 05 salários mínimos ( ).
- d) Possui casa própria? ( ) Sim ( ) Não.
- e) Qual religião? Católica ( ) Protestante ( ) Espírita ( ) Outra ( ) \_\_\_\_\_.
- f) Costuma freqüentar Missas? ( ) Sim ( ) Não; Quantas vezes na semana? 1 ( ) 2 ( ) mais de 3 ( ).
- g) Freqüenta algum culto evangélico? ( ) Sim ( ) Não; Quantas vezes na semana? 1 ( ) 2 ( ) mais de 3 ( ).
- h) Já é avó/avô? ( ) Sim ( ) Não
- i) Quantos netos? 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) mais de 3 ( ).
- j) É aposentado(a)? ( ) Sim ( ) Não.
- l) Quanto recebe de aposentadoria? 1 salário ( ) 2 salários ( ) 3 a 4 salários ( ).
- m) Costuma realizar quais atividades de lazer?  
 Cantar ( ), Dançar ( ), Costurar ( ), Bordar ( ), Conversar com os amigos em reuniões de grupo ( ), Ler ( ), Cozinhar ( ), Plantar e molhar plantas ( ), Cuidar dos animais ( ), Passear ( ) ou outros ( ) \_\_\_\_\_.
- n) Participa de algum grupo ou Centro de Convivência para idosos? ( ) Sim ( ) Não.  
 Qual? \_\_\_\_\_.

## 3. Aspectos educacionais:

- a) Sabe ler sozinho(a)? ( ) Sim ( ) Não.
- b) Sabe ler quando ajudada? ( ) Sim ( ) Não.
- c) Sabe escrever bilhete, recados e textos? ( ) Sim ( ) Não.
- d) Sabe escrever seu nome? ( ) Sim ( ) Não.
- e) O que mais gosta de escrever?  
 R: \_\_\_\_\_.
- f) O que mais gosta de ler?

Revistas ( ), Livros ( ), Bíblia ( ), Revista em quadrinhos ( ), Orações ( ), jornais ( ) ou outros ( ).

g) O que sente quando vem às aulas?

R: \_\_\_\_\_

h) Qual o significado de aprender a ler e escrever? Por quê?

R: \_\_\_\_\_

i) As atividades realizadas em sala de aula são:

Agradáveis ( ), Difíceis ( ), Fáceis ( ), Interessantes ( ), Desafiantes ( ), Confusas ( ).

j) Você responde suas atividades escolares sozinho(a)? ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes.

l) Quem ensina você a realizar as atividades quando tem dúvidas?

A professora ( ) Os colegas ( ) Outros ( ) \_\_\_\_\_.

m) O que mais gosta de fazer na aula?

Ler ( ), Escrever ( ), Contar histórias e “causos” ( ), Cantar( ), Fazer exercícios ( ), Ouvir as explicações da professora ( ).

n) Como são as aulas da professora?

Difíceis ( ), Fáceis ( ), Alegres ( ), Movimentadas ( ) ou Cansativas ( ).

o) Quais atividades a professora costuma realizar?

1. Exercícios no caderno e em folhas de ofício ( ),
2. Exercícios no livro ( ),
3. Exercícios no quadro ( ),
4. Leituras ( ),
5. Produção de textos ( ),
6. Cantar músicas( ),
7. Explicações no quadro ( ),
8. Atividades de dança, canto, poesia ( ).

p) Por que você resolveu estudar na idade adulta?

R: \_\_\_\_\_

q) Quanto tempo tem que você começou a estudar?

3 meses( ), 6 meses( ), 1 ano ( ), 2 anos ( ) ou mais de 2 anos ( ).

r) Aceita que coloque sua história de leitura na pesquisa com seu nome?

( )Sim ( )Não .

Assinatura: \_\_\_\_\_

Jacobina, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2003.

**13.4 Anexo 04 – Apresentação de projeto de pesquisa aos idosos – Auditório do Campus IV / UNEB.**



### 13.5 Anexo 05 – História de Rose

#### História de Rose

No primeiro dia de aula, nosso professor se apresentou aos alunos e nos desafiou que nos apresentássemos a alguém que não conhecêssemos ainda.

Eu fiquei em pé para olhar ao redor quando uma mão suave tocou meu ombro.

Olhei para trás e vi uma pequena senhora, velhinha e enrugada, sorrindo radiante para mim.

Um sorriso lindo que iluminava todo o seu ser.

Ela disse:

- “Ei, bonitão”.

- Meu nome é Rose.

- Eu tenho oitenta e sete anos de idade.

- “Posso te dar um abraço?”.

Eu ri, e respondi entusiasticamente:

- “É claro que pode!”, e ela me deu um gigantesco apertão.

Não resisti e perguntei-lhe:

- “Por que você está na faculdade em tão tenra e inocente idade?”, e ela respondeu brincalhona:

- “Estou aqui para encontrar um marido rico, casar, ter um casal de filhos, e então me aposentar e viajar”.

- “Está brincando”, eu disse.

Eu estava curioso em saber o que a havia motivado a entrar neste desafio com a sua idade, e ela disse:

- “Eu sempre sonhei em ter um estudo universitário, e agora estou tendo um!”.

Após a aula, nós caminhamos para o prédio da união dos estudantes, e dividimos um milkshake de chocolate.

Nos tornamos amigos instantaneamente.

Todos os dias nos próximos três meses nós teríamos aula juntos e falaríamos sem parar.

Eu ficava sempre extasiado, ouvindo aquela "máquina do tempo" compartilhar sua experiência e sabedoria comigo.

No decurso de um ano, Rose tornou-se um ícone no campus universitário, e fazia amigos facilmente, aonde quer que fosse.

Ela adorava vestir-se bem, e revelava-se na atenção que lhe davam os outros estudantes.

Ela estava curtindo a vida!

No fim do semestre, nós convidamos Rose para falar no nosso banquete de futebol.

Jamais esquecerei o que ela nos ensinou.

Ela foi apresentada e se aproximou do podium.

Quando ela começou a ler a sua fala, já preparada, deixou cair três, das cinco folhas no chão.

Frustrada e um pouco embaraçada, ela pegou o microfone e disse simplesmente:

- "Desculpem-me, eu estou tão nervosa! Eu não conseguirei colocar meus papéis em ordem de novo, então me deixem apenas falar para vocês sobre aquilo que eu sei".

Enquanto nós ríamos, ela limpou sua garganta e começou:

- "Nós não paramos de jogar porque ficamos velhos; nós nos tornamos velhos porque paramos de jogar. Existem somente quatro segredos para continuarmos jovens, felizes e conseguir o sucesso.

Primeiro você precisa rir e encontrar humor em cada dia.

Segundo, você precisa ter um sonho. Quando você perde seus sonhos, você morre.

Nós temos tantas pessoas caminhando por aí que estão mortas e nem desconfiam!

Terceiro, há uma enorme diferença entre envelhecer e crescer.

Se você tem dezenove anos de idade e ficar deitado na cama por um ano inteiro, sem fazer nada de produtivo, você ficará com vinte anos.

Se eu tenho oitenta e sete anos e ficar na cama por um ano e não fizer coisa alguma, eu ficarei com oitenta e oito anos.

Qualquer um, mais cedo ou mais tarde ficará mais velho.

Isso não exige talento nem habilidade, é uma consequência natural da vida.

A idéia é crescer através das oportunidades.

E por último, não tenha remorsos.

Os velhos geralmente não se arrependem por aquilo que fizeram, mas sim por aquelas coisas que deixaram de fazer.

As únicas pessoas que tem medo da morte são aquelas que tem remorsos”.

Ela concluiu seu discurso cantando corajosamente "A Rosa".

Ela desafiou a cada um de nós a estudar poesia e vivê-la em nossa vida diária.

No fim do ano Rose terminou o último ano da faculdade que começara há tantos anos atrás.

Uma semana depois da formatura, Rose morreu tranqüilamente em seu sono.

Mais de dois mil alunos da faculdade foram ao seu funeral, em tributo à maravilhosa mulher que ensinou, através de seu exemplo, que nunca é tarde demais para ser tudo aquilo que você pode provavelmente ser, se realmente desejar.

Quando você terminar de ler isto, envie esta palavra de conselho para seus amigos e familiares.

Eles realmente apreciarão!

Estas palavras têm sido divulgadas por amor, em memória de "Rose".

Uma grande mulher.

Na verdade, um grande ser humano.

**"LEMBRE-SE: ENVELHECER É INEVITÁVEL, MAS CRESCER É OPCIONAL!"**